

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 27, n. 79,  
Rio de Janeiro, Janeiro/Abril 2021**

**R454**

**Revista *Philologus*, Ano 27, n. 79, Rio de Janeiro: CiFEFiL,  
jan./abr.2021. 261p.**

**Quadrimestral**

**e-ISSN 1413-6457 e ISSN 1413-6457**

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

**I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

**CDU801(05)**

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## **EXPEDIENTE**

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

### **Editora**

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**

**Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ**

**(21) 3368 8483, [publica@filologia.org.br](mailto:publica@filologia.org.br) e <http://www.filologia.org.br/rph/>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Vice-Diretora-Presidente:</b>	Profª Drª Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Secretário:</b>	Prof. Dr. Juan Rodriguez da Cruz
<b>Diretora Cultural</b>	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
<b>Diretora Financeira</b>	Profª Drª Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
<b>Diretora de Publicações</b>	Prof. Mª Aline Salucci Nunes
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Profª Drª Maria Lúcia Mexias Simon

### **Equipe de Apoio Editorial**

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

### **Conselho Editorial**

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alcía Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Claudio Cezar Henriques (UERJ), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcília Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Gláucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Muteteca Nauege (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliâne Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Lúcia Mexias Simon (USS), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Shama (AUD-Índia), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

<b>Editor-Chefe:</b>	José Mario Botelho
<b>Diagramação, e digitação e edição</b>	José Mario Botelho e Aline Salucci Nunes
<b>Edição eletrônica</b>	José Mario Botelho
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

### **Distribuição**

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

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

SUMÁRIO

<b>Editorial.....</b>	<b>07</b>
<b>1. A sintaxe em Maximino Maciel.....</b>	<b>11</b>
<i>Ânderson Rodrigues Marins</i>	
<b>2. Análise dos Elementos Góticos Em “O Arco de Sant’ana”, de Almeida Garrett.....</b>	<b>20</b>
<i>Luciana Luiza de França</i>	
<b>3. Fábula e expressividade na música “Gritos de liberdade”, do Grupo Rodeio.....</b>	<b>32</b>
<i>Karen Isabelle Soares</i>	
<b>4. Formação lexical em omáguia contemporâneo.....</b>	<b>43</b>
<i>Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB)</i>	
<b>5. Gêneros textuais em sala de aula: promovendo práticas significativas de leitura e escrita.....</b>	<b>56</b>
<i>Rafaele Menezes Galvão e Juvanete Ferreira Alves Brito</i>	
<b>6. Latinismos e neologismos na literatura brasileira.....</b>	<b>75</b>
<i>Roberto Arruda de Oliveira (UFCE)</i>	
<b>7. Letramento digital: a premência e as perspectivas no contexto da educação superior.....</b>	<b>94</b>
<i>Iraci Sartori dos Santo e Albina Pereira de Pinho Silva</i>	
<b>8. Linguagem, discurso e religião: horizontes de compreensão a partir dos escritos de Bakhtin e o círculo.....</b>	<b>113</b>
<i>Wilder Kléber Fernandes de Santana e Éderson Luís Silveira</i>	
<b>9. O ano em que Zumbi tomou o Rio: delimitações indefinidas no espaço ficcional de José Eduardo Agualusa.....</b>	<b>128</b>
<i>Nathally Regina Monteiro</i>	
<b>10. O ensino de latim em contexto de formação de professores de Língua Portuguesa.....</b>	<b>147</b>
<i>Weberson Fernandes Grizoste</i>	
<b>11. Orações relativas circunstanciais: uma variação discursiva performativa.....</b>	<b>160</b>
<i>Érica Portas</i>	

12. Políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Língua Espanhola e suas implicações para o processo de formação integral do ser.....176  
*Jademilson Borges Ventura e Nilson de Noberto Novaes Alves*
13. Tão longe, tão perto: quirografia e edição digital, medieval e contemporâneo.....190  
*Mario Newman de Queiroz*
14. Uma abordagem pragmática do ensino de gramática no 9º ano do Ensino Fundamental: “professora, por que devo aprender isso”? .....209  
*Tânia Benedita Fortunato Silva*
15. Uma breve história Cultural portuguesa a partir de “O conto da ilha desconhecida” (1998), de Sar amago.....227  
*Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento*

**Resenhas:**

16. BOTELHO, José Mario (2012). *Oralidade e Escrita sob a perspectiva do letramento* ..... 238  
*Marcos de Jesus Santa Barbara*
17. MAGALHÃES, L; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. (2017). *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*....246  
*Lucimar França dos Santos Souza*
18. QUADROS, Ronice Müller (2019). *LIBRAS*.....254  
*Rogério Vicente Ferreira e Maressa Mendes Martins*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 79, da Revista *Philologus*, do primeiro quadrimestre de 2021, em sua versão eletrônica. Em duzentas e sessenta e uma páginas, com quinze artigos e três resenhas, este número, que corresponde aos meses de janeiro a abril, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Albina Pereira de Pinho Silva (p. 94-112), Ânderson Rodrigues Marins (p. 11-19), Danielle Reis Araújo (p. 227-37), Éderson Luís Silveira (p. 113-27), Érica Portas (p. 160-75), Iraci Sartori dos Santos (p. 94-112), Jademilson Borges Ventura (p. 176-89), João Paulo da Silva Nascimento (p. 227-37), Juvanete Ferreira Alves Brito (p. 56-74), Karen Isabelle Soares (p. 32-42), Luciana Luiza de França (p. 20-31), Lucimar França dos Santos Souza (p. 246-54), Marcos de Jesus Santa Barbara (p. 238-45), Maressa Mendes Martins (p. 254-61), Mario Newman de Queiroz (p. 190-208), Nathally Regina Monteiro (p. 128-46), Nilson de Noberto Novaes Alves (p. 176-89), Rafaela Menezes Galvão (p. 56-74), Ricardo Tupiniquim Ramos (p. 43-56), Roberto Arruda de Oliveira (p. 77-95), Rogério Vicente Ferreira (p. 254-61), Tânia Benedita Fortunato Silva (p. 209-26), Weberson Fernandes Grizoste (p. 147-59), Wilder Kléber Fernandes de Santana (p. 113-27).

No primeiro artigo, Ânderson Rodrigues Marins vale-se dos princípios teóricos de Konrad Koerner (1995) – *contextualização, imanência e adequação* – para tratar da *syntaxe relacional* em Maximino Maciel (1914). Seu estudo parte da noção de que dicotomias como *continuity* ou *discontinuity* (KOERNER, 1995) dos processos linguísticos derivados da relação Língua e História, bem como *permanecia* ou *ruptura* dentro de uma ordem teórica já produzida são objetos de investigação da Historiografia Linguística.

A seguir, Luciana Luiza de França realiza uma análise dos elementos góticos presentes em *O Arco de Sant'Ana*, de Almeida Garrett. Para essa investigação, a autora desenvolve uma pesquisa bibliográfica baseada em Bataille (1997), Botting (1996), Ceserani (2006) e outros. Como resultado, percebe que os elementos góticos na obra analisada estão associados a personagens e a seus montros.

Karen Isabelle Soares, no terceiro artigo, procura analisar a variedade linguística observada na letra da canção “Gritos de liberdade!”, de um grupo musical do Rio Grande do Sul. Seu trabalho, de cunho qualitativo,

está fundamentado em Goldstein (2008); Candido (2016); Treece (2000); Zorzetto (2007); Favero (2018) e Marques (1997). Sua conclusão é de que os termos regionais representam uma mensagem histórica positiva.

No quarto artigo, Ricardo Tupiniquim Ramos apresenta seu estudo sobre processos de formação do léxico em o mágua contemporâneo – língua indígena. Tendo em vista que há pouquíssimos falantes da língua que a têm como L1, o trabalho desenvolvido representa uma contribuição à tentativa de reavivamento linguístico.

No quinto artigo, Rafael Menezes Galvão e Juvanete Ferreira Alves Brito problematizam o ensino de gêneros textuais em sala de aula. Partindo dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997), Costa-Hubers (2008), Geraldí (1999), Ludke (1986), Marcuschi (2005/2008), Possenti (1996), Santos et al (2007), Scheneuwly (2004) e Travaglia (2009), as autoras analisam entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa do segundo segmento do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

Roberto Arruda de Oliveira procura, no sexto artigo, demonstrar a revolução no vernáculo, que já principiara nos séc. XVI e XVII, toma fôlego entre os oitocentistas. Mostra que as letras clássicas continuam renascendo e os clássicos traduzidos e imitados. Uma renascença que propicia a escritores daquela época o aportuguesamento de muitas formas latinas e neologismos, o que, segundo o autor, proporciona um enriquecimento ainda maior do vernáculo.

Iraci Sartori dos Santos e Albina Pereira de Pinho Silva, no sétimo artigo, discutem a urgência do letramento digital no Ensino Superior, tendo como motivação a realidade observada no período de aulas remotas. Sua pesquisa, desenvolvida no primeiro semestre do curso de Bacharel em Direito, utilizando a estratégia de gamificação, aponta para a um protagonismo estudantil potencializado pela metodologia ativa.

Wilder Kléber Fernandes de Santana e Éderson Luís Silveira, no oitavo artigo, refletem sobre o discurso religioso a partir dos pressupostos de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1920-24]), Medviédév (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]). O objetivo do trabalho é construir uma possibilidade de referencial que fundamente análises dialógicas de materialidades nas quais o discurso religioso emerge.

Em seguida, no nono artigo, Nathally Regina Monteiro promove uma análise dos mecanismos metaficcional e intertextuais utilizados por



José Eduardo Agualusa em sua obra *O ano em que Zumbi tomou o Rio*. A autora observa a herança colonialista no Brasil e em Angola presente na obra do autor angolano, focalizando as lutas pela independência nas narrativas, as características gerais da literatura pós-colonial angolana e o hibridismo cultural.

Em seguida, o ensaio de Weberson Fernandes Grizoste fomenta uma reflexão sobre o uso de materiais didáticos destinados a alunos de estudos clássicos para o ensino de latim na formação de professores de Língua Portuguesa. A crítica do autor parte da ideia de que tais manuais não contemplam as relações objetivas entre português e latim. Nesse sentido, Weberson apresenta uma outra possibilidade de abordagem.

No décimo primeiro artigo, Érica Portas busca compreender a relação entre performance e metáfora gramatical partindo da análise de ocorrências das orações relativas em notícias do site G1 sobre a política e a economia durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. Sua hipótese é de que o emprego de subordinadas relativas no lugar de advérbiais em contextos sociodiscursivos “imparciais” constitui um ato performático. O trabalho se fundamenta na abordagem sociointeracionista e na Gramática Sistêmico-Funcional.

Jademilson Borges Ventura e Nilson Roberto Novaes Alves, no artigo décimo segundo, investigam o ensino de língua estrangeira na história da política linguística no Brasil, a fim de entender o motivo pelo qual o ensino de Espanhol é ofertado de forma optativa nas redes de ensino. O estudo de caráter qualitativo busca demonstrar que a ausência da língua espanhola na grade curricular causa prejuízos aos estudantes.

Mario Newman de Queiroz, no décimo terceiro artigo, apresenta um novo olhar para a crítica textual, a partir das novas possibilidades emergentes com os meios digitais de produção, edição e distribuição de textos.

No décimo quarto artigo, Tânia Benedita Fortunato Silva problematiza práticas de ensino de professores do Ensino Fundamental II. Seus questionamentos se fundamentam em um livro didático, cuja abordagem privilegia a gramática normativa repleta de nomenclaturas e sem um direcionamento significativo para o estudante.

Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento, no décimo quinto artigo, integram História e Literatura com o intuito de analisar “O conto da ilha desconhecida”, de José Saramago. O objetivo do traba-

lho é perceber a maneira como a construção da personagem principal revela aspectos da cultura portuguesa.

Depois desses quinze artigos, seguem três resenhas: uma da obra de BOTELHO, José Mario: *Oralidade e Escrita sob a perspectiva do letramento*, publicada em 2012, escrita por Marcos de Jesus Santa Barbara; outra da obra de MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M.: *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*, que foi publicada em 2017, escrita por Lucimar França dos Santos Souza; e a última da obra de QUADROS, Ronice M. (2019). *Libras*, que foi publicado em 2019, escrita por Rogério Vicente Ferreira e Maressa Mendes Martins.

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 estrangeiros 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, 5 de maio de 2021.



Editor-Chefe da Revista *Philologus*

A SINTAXE EM MAXIMINO MACIEL

Ânderson Rodrigues Marins (UFF-UERJ)  
[profandermarins@hotmail.com](mailto:profandermarins@hotmail.com)

RESUMO

Para este estudo teve-se em mente que a Historiografia Linguística investiga dicotomias como *continuity* ou *discontinuity* (KOERNER, 1995) dos processos linguísticos provenientes da relação Língua e História, assim como *permanência* ou *ruptura* dentro de uma ordem teórica já produzida. Não faltam, inclusive, os que modernamente advogam a favor da significativa influência do filólogo francês Arsène Darmesteter em vários gramáticos brasileiros na virada do século XX, como, por exemplo, Eduardo Carlos Pereira, João Ribeiro, Alfredo Gomes e outros (CAVALIERE, 2000; MARINS, 2021). Em Maximino Maciel, ela fica patente em razão do especial relevo atribuído à *semiologia*. Baseamo-nos, ainda, em outros princípios teóricos de Konrad Koerner (1995) – *contextualização*, *imanência* e *adequação* –, ao investigar a visão sintática de Maximino Maciel na *Grammatica descriptiva* (1914). Logo, tais princípios serão a base teórica para tratar da *syntaxologia* em Maciel (1914), que se encontra tripartida em *syntaxe relacional*, *syntaxe phraseológica* e *syntaxe literária*, das quais nos ocuparemos exclusivamente da primeira.

Palavras-chave:

Sintaxe. Maximino Maciel. *Grammatica descriptiva* (1914).

ABSTRACT

For this study, it was kept in mind that Linguistic Historiography in investigates dichotomies such as *continuity* or *discontinuity* (KOERNER, 1995) of linguistic processes arising from the relation between Language and History, as well as *remaining* or *breaking* within a theoretical order already produced. There is no lack of those who modernly advocate the significant influence of the French philologist Arsène Darmesteter in several Brazilian grammarians at the turn of the 20th century, such as, for example, Eduardo Carlos Pereira, João Ribeiro, Alfredo Gomes and others (CAVALIERE, 2000; MARINS, 2021). In Maximino Maciel, it is evident due to the special emphasis attributed to semiology. We also based on other theoretical principles of Konrad Koerner (1995) – *Contextualization*, *Immanence* and *Adequation* –, when investigating Maximino Maciel's syntactic vision in *Grammatica descriptiva* (1914). Therefore, these principles will be the theoretical basis for dealing with *syntaxology* in Maciel (1914), which is tripartite in *relational syntax*, *phraseological syntax* and *literary syntax*, of which we will deal exclusively with the first.

Keywords:

Syntax. Maximino Maciel. *Grammatica descriptiva* (1914).

### 1. Maximino Maciel e a partição dos estudos gramaticais

A escolha por uma obra pautada na corrente científica (histórico-comparativa) dá-se pela real importância que tal método de investigação promoveu no estudo do vernáculo, do fato gramatical.

Consonante a tal visão metodológica, Maximino de Araújo Maciel, grande expoente do pensamento positivista do século XIX, mediante firme detalhismo na organização e divisão da gramática, partidário de ideias claras e procedimentos rigorosos, divulga entre nós profícuas orientações fornecidas pela cientificidade dos estudos linguísticos em sua *Grammatica descriptiva*, “baseada nas doutrinas modernas”. Quanto à influência doutrinária assegura:

Apesar, porém, do grande numero de obras citadas, parece-nos que se não perdeu a nossa individualidade nesse compendio, porque á doutrina assimilada juntámos as nossas observações proprias, como verão os competentes [*sic*]. (MACIEL, 1914, prólogo)

Com efeito, o estudo de Maciel figura, conforme proposta do eminente Prof. Dr. Ricardo Cavaliere (2002), na *fase fundadora* (1881 a 1920) do *período científico* dos estudos gramaticais brasileiros, momento em que se percebe especial preocupação com a descrição do português contemporâneo. Assim é que, ante as novas tendências da época, parece inequívoco alegar que nosso autor não foge à regra ao mostrar-se inclinado a derivar, *ipso facto*, por rota distinta dos modelos anteriores, marcados pelas propostas da gramática filosófica.

Categoricamente, o mestre sergipano (MACIEL, 1914, prólogo) adverte: “baseando-nos nas doutrinas modernas, concorremos de algum modo para romper com a velha tradição, quebrando os antigos moldes em que se vasava a *grammaticographia*”.

Atente-se para a significativa influência do filólogo francês Arsène Darmesteter em vários gramáticos brasileiros na virada do século XX, como, por exemplo, Eduardo Carlos Pereira, João Ribeiro, Alfredo Gomes e outros (CAVALIERE, 2000; MARINS, 2021). Em Maximino Maciel, ela fica patente em razão do especial relevo atribuído à *semiologia*:

A divisão tripartita da generalidade dos *grammaticographos* – em **phono-logia**, **lexiologia** e **syntaxilogia** – não tem mais razão de ser, depois que o estudo da **significação** se individualizou, constituindo por si um ramo definido, máxime com os estudos de Darmesteter que usa do termo **semantica** para designar a theoria lógica da significação. (MACIEL, 1914, p. 3)

Considere-se que os primeiros acordes do estudo das significações soam por volta de 1825, quando o latinista alemão K. Reisig incluiu a ‘semasiologia’ ao lado da etimologia e da gramática. Para ele, ‘semasiologia’ representaria uma disciplina *nova*, histórica, que estudaria os princípios que norteiam a evolução do significado das palavras.

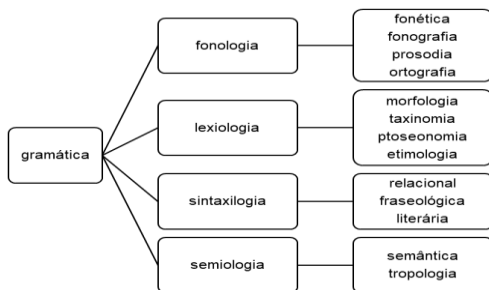
A partir de 1886, Hermann Paul inseriu na segunda edição de uma das mais relevantes obras da escola neogramática, *Princípios fundamentais da história da língua (Prinzipien der Sprachgeschichte)*, um capítulo sobre a significação das palavras e sua evolução. Destarte, o termo *semântica* generalizar-se-ia, na linguística ocidental, para designar a *ciência das significações*. Foi amplamente difundido, com a publicação, em 1887, do livro de Darmesteter: *A vida das palavras estudadas em suas significações* e, em 1897, do trabalho de Michel Bréal: *Ensaio de semântica: ciência das significações*. Em português, no Brasil, ocorre pela primeira vez em *Noções de semântica*, de Manuel Pacheco da Silva Júnior (cf. MARQUES, 1990, p. 32-3) e, posteriormente, em *Meios de expressão e alterações semânticas*, de Manoel Said Ali.

Nas gramáticas, o trabalho de Maximino Maciel constitui um exemplo significativo do bom agasalho que se deu ao estudo das significações léxicas. Nosso autor figura como o pioneiro a sistematizá-lo dentro do plano sinótico da gramática.

Envolvido com a precisa partição dos estudos gramaticais Maciel assevera que:

A gramática estuda as palavras de uma língua sob as suas quatro modalidades, isto é, como *som*, como *organismo*, como *função* e como *signal*; e assim se deve dividir em fonologia, lexiologia, syntaxilogia e semiologia [sic]. (MACIEL, 1914, p. 3)

Figura 1: Plano sinótico da *Gramática descritiva*, de Maximino Maciel (1914).

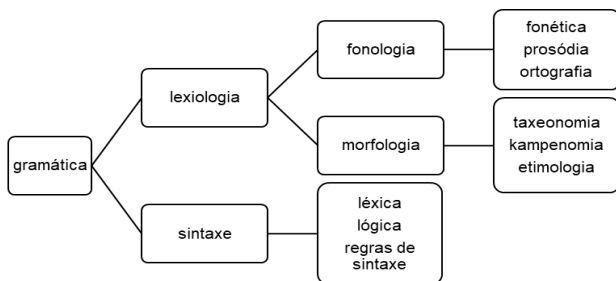


E dessa forma garante inconciliação frente algumas posturas seguidas:

A maior parte dos gramáticos e professores seguem a divisão da gramática em **morfologia** e **syntaxilogia**, de acordo com o que estatuiu o prof. Julio Ribeiro, a quem não damos razão neste ponto e por isso persistimos na nossa divisão, conforme o nosso plano synoptico [sic]. (MACIEL, 1914, p. 4)

Inclinado a um detalhismo, por vezes, exaustivo, nosso autor elabora seu plano sinótico desenvolvendo uma versão mais pormenorizada do que, por exemplo, a de Julio Ribeiro em sua *Grammatica portugueza* (1911), como se pode comparar conforme o plano sinótico de Ribeiro a seguir:

Figura 2: Plano sinótico da *Gramática portugueza*, de Júlio Ribeiro (1911).



Sobre a proposta de Maciel (1914), Cavaliere (2000) diz que:

Esse descritivismo pormenorizado tinha, além do fim óbvio de levar às últimas consequências o princípio do experimentalismo indutivo, outro mais pragmático: o trabalho de Maciel entrava no mercado para figurar entre os compêndios mais usados nas classes de Língua Portuguesa (CAVALIERE, 2000, p. 57)

Nesse sentido, a busca por uma obra suscetível de aplicação prática revela uma das preocupações do autor quanto à elaboração do *Plano Sinótico*. Especialmente no que tange à questão didática, um quadro ressumitivo poderia, talvez, colaborar para uma melhor fixação da matéria. No entanto, o próprio autor da *Grammatica descriptiva* admite certa dificuldade de aplicação de sua obra em sala de aula, devido seu maior compromisso com a descrição do fato linguístico do que com o ensino da língua pátria nas escolas. Por isso, em prefácio, Maciel (1914) declara: “Bem sabemos que, para os que se iniciam na aprendizagem, é pesada a

nossa *Grammatica* e até inconveniente, desde que ao aluno não prescreva e limite o professor o que tem de ser estudado [*sic*]”.

## 2. *A syntaxologia na Grammatica descriptiva*

Questão peculiar que cumpre destacar inicialmente reside na especial atenção atribuída à sintaxe, na qual põe as análises sob a égide de “exemplos selectos, hauridos aos principaes escriptores que se nos afigurou poderem servir de normas á syntaxe da língua [*sic*]” (MACIEL, 1914, prólogo).

Não obstante ser de larga aplicação na linguística descritiva, Maciel opunha-se ao uso de testemunhos próprios como exemplos dos fatos linguísticos expostos. A bem da clareza, o comprometimento de Maciel com suas fontes bibliográficas leva-o a traçar um seguro painel das influências estrangeiras na gramática brasileira, encontradas no rodapé de cada página, onde faz referência àquelas que consultou.

Para o mestre sergipano, *syntaxologia* “é o tratado das palavras, consideradas collectivamente, isto é, nas suas diversas funcções ou relações logicas [*sic*]” (MACIEL, 1914, p. 253) e merece ser dividida em *syntaxe relacional*, *syntaxe phraseológica* e *syntaxe literária*. À *syntaxe relacional*, seguramente, confere significativa dedicação ao estudo das *funções*, em detrimento do que haviam feito Pacheco da Silva e Lameira de Andrade e Julio Ribeiro, que se detinham ao das *relações*.

Segundo Konrad Koerner (1995), há três princípios teóricos que são básicos para a praxe historiográfica e seguem como premissas inarredáveis, a saber: *princípio da contextualização*, *princípio da imanência* e o *princípio da adequação*.

À luz do *princípio da contextualização* (KOERNER, 1995) – o estabelecimento do clima de opinião do período – pode-se avaliar que na segunda metade do século XIX as ideias de Marx, Darwin e Freud avivavam a ciência e a filosofia quanto aos estudos referentes à natureza e evolução numa corrente batizada *Naturalis mo*.

Considere-se ainda, conforme Sevckenko (2003), que

As décadas situadas em torno da transição dos séculos XIX e XX assinalaram mudanças drásticas em todos os setores da vida brasileira. (...) Os fenômenos históricos se reproduziram no campo das letras, insinuando modos originais de observar, sentir, compreender, nomear e exprimir. (SEVCENKO, 2003, p. 286)

Confronte-se tal fato com a definição de Maximino Maciel quando declara que “syntaxe relacional é o tratado das funções e relações das palavras, isto é, da sua concordância e posição no organismo da proposição simples” e “função o papel que na proposição exerce a palavra, como resultado syntactico das suas relações [sic]” (p. 253).

Essa atitude revela, *a fortiori*, o liame do autor à vertente naturalista da língua: *funções*, assim como nos seres vivos cada órgão realiza uma função específica no todo. Some-se, ademais, a inserção de expressões como *órgão*, *organismo* (FÁVERO, 2006).

Segundo Maciel (1914):

Seis são as funções das palavras ou expressões no organismo da proposição, a saber:

- A) *Função subjectiva*,
- B) *Função predicativa*,
- C) *Função attributiva*,
- D) *Função objectiva*,
- E) *Função vocativa*,
- F) *Função adverbial*.

As duas primeiras são fundamentaes, pois a ellas se reduz a proposição no seu menor desenvolvimento, e as demais são accessorias, pois apparecem apenas para modificar e desenvolver, ora o sujeito, ora o predicado [sic]. (MACIEL, 1914, p. 254)

Levando-se em conta o que propõe Koerner (1995) acerca do *princípio da imanência* – o quadro geral da teoria sob investigação, bem como a terminologia usada no texto devem ser definidos internamente e não com referência à doutrina linguística moderna –, busca-se conhecer a terminologia linguística da época tomada para estudo a fim de não transportar para o passado os termos atuais. Assim é que, em síntese, no *tratado das funções sintáticas* de Maciel, vislumbra-se a *função subjectiva* – a da palavra ou expressão quando em papel de sujeito –, *função predicativa* – quando em papel de predicado –, *função attributiva* – em papel de adjunto attributivo –, *função objectiva* – palavra ou expressão a qual se transmite a ação do verbo de predicação incompleta –, *função vocativa* – a que indica a pessoa ou coisa a que nos dirigimos – e *função adverbial* – a que, mediante uma circunstância, modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio.

Sob a égide do *princípio da adequação* (KOERNER, 1995) – aproximações modernas do vocabulário técnico e uma estrutura conceitual que permita uma melhor apreciação de uma dada obra, conceito ou teoria –, poder-se-ia sinonimizar o termo *fundamentais*, utili-



zado por Maciel ao referir-se às duas primeiras funções, com *essenciais*; pois é notório que a oração, de modo geral, se compõe de dois termos – *sujeito* e *predicado* – chamados, hoje, *essenciais*. Em relação às demais funções, chamadas *acessórias*, elas modificam e completam o sentido do núcleo, ou seja, o elemento do sintagma, como um nome, um verbo, um adjetivo, que determina o caráter nominal, verbal ou adjetival da construção. No núcleo também reside o termo de maior importância que definirá a concordância da construção.

Ordinariamente, o que se nos apresenta são palavras ou expressões desempenhando o que tradicionalmente conhecemos por *sujeito*, *predicado*, *adjunto adnominal*, *objeto direto* ou *indireto*, *vocativo* e *adjunto adverbial*. Por certo, são classificadas mediante o papel que podem desempenhar, o que, a rigor, está vinculado ao seu *potencial funcional* (PERINI, 2006).

Portanto, a função das palavras ou expressões é definida em virtude do contexto e de suas devidas relações sintagmáticas. Deste modo é que, ao mudar-se o contexto, um sintagma nominal que exercia o papel de sujeito pode exercer a de objeto direto ou complemento de preposição. Considere-se, pois, que os três casos têm a peculiar característica de serem utilizados como referencial, designando um ser ou uma coisa qualquer. Em paralelo, no trabalho de Maciel correspondem ao predicado da gramática tradicional aqueles que figuram como sintagma verbal. E como modificadores de um nominal, aqueles que possuem propriedades tradicionalmente atribuídas aos adjuntos adnominais (ou sintagma adjetival), assim como denotadores de circunstâncias, aqueles que se comportam como adjunto adverbial (ou sintagma adverbial).

No tocante à função vocativa, revelada como expressão de natureza exclamativa, o mestre sergipano confere ao sintagma nominal (o qual pode ser representado por substantivo ou pronome, admitindo presença de expansões como adjuntos adnominais, orações adjetivas) o poder de, como já referido, indicar a pessoa ou coisa a que nos dirigimos.

Com efeito, pelo seu desligamento da estrutura argumental da oração, o vocativo representa, por si só, uma frase exclamativa à parte ou um fragmento de oração, à semelhança das interjeições (BECHARA, 2019). Veja-se, por fim, que Maximino Maciel, ordinariamente bem sucedido na descrição criteriosa dos fatos linguísticos, assevera que função vocativa é a *palavra ou expressão posta interjectivamente na proposição* (MACIEL, 1914, p. 260).

### 3. Para finalizar

É de conhecimento geral que o século XIX foi um período de grandes acontecimentos no cenário político, econômico e ideológico em um Brasil recém republicano, que lutava para fundar sua nova identidade: a identidade nacional, fator de extrema importância para o surgimento de muitas obras de caráter nacional (cf. MARINS, 2021).

Poder-se-ia, pois, afirmar que muitas acepções gramaticais hodiernas provêm das gramáticas de inestimável representação naquele frutífero século. De maneira especial, podemos citar as de João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Ernesto Carneiro Ribeiro, Maximino Maciel, Eduardo Carlos Pereira e Hemetério dos Santos, entre outros.

Assim é que, notavelmente, apreende-se que a consolidação dos fundamentos sintáticos da moderna gramática brasileira, nos moldes em que até hoje se organizam, deve-se ao contributo de gramáticos como Maximino de Araújo Maciel, o qual, *in illo tempore*, tratou a fundo os fatos atinentes ao estudo da língua vernácula. E semelhante à esperança que nos fica enquanto estudiosos, pesquisadores e intelectuais de modo geral, assim revela: Restar-nos-á sempre o lenitivo, o incentivo de haver concorrido para a difusão de luzes em nossa Pátria (MACIEL, 1914, prólogo).

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 39. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

\_\_\_\_\_. A contribuição de M. Said Ali à linguística portuguesa. In: SAID ALI, Manuel. *Investigações filológicas*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lições de Português pela análise sintática*. Rio de Janeiro: Pádua, 1983.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

CA VALIERE, Ricardo Stavola. Uma proposta de periodização dos estudos lingüísticos no Brasil. *Confluência* (Revista do Instituto de Língua Portuguesa, n. 23, Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 2002.

\_\_\_\_\_. *Fonologia e Morfologia na gramática científica brasileira*. Ni-

terói: EdUFF, 2000.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

KOERNER, Konrad. Persistent issues in linguist historiography. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). *Professing linguistic historiography*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1995.

MACIEL, Maximino de Araujo. *Grammatica Descriptiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1914.

MARINS, Ânderson Rodrigues. *Conjunções causais e explicativas do português em perspectiva semântico-argumentativa*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes, 2021.

MARINS, Ânderson Rodrigues. *Linguística e gramática: fatos do sistema*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola, 2006.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica portugueza*. 10. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1911.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

**ANÁLISE DOS ELEMENTOS GÓTICOS  
EM “O ARCO DE SANT’ANA”, DE ALMEIDA GARRETT**

*Luciana Luiza de França (UERJ)*  
[professoralluciana@hotmail.com](mailto:professoralluciana@hotmail.com)

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é realizar uma análise dos elementos góticos existentes na obra “O Arco de Sant’Ana”, de Almeida Garrett. Pretende-se definir a literatura gótica com ênfase em suas especificidades, traços e dimensão dentro da literatura, a partir de imersão nas figuras históricas narradas na obra. Serão apresentadas também as características desse estilo, a partir de uma visão romanesca mesclada com seus conteúdos e dinâmicas. Para realizar o estudo, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica baseada em pressupostos teóricos de Battaille (1997), Botting (1996), Ceserani (2006) e outros. Os resultados demonstraram que a obra “O arco de Sant’Ana” traz elementos góticos que se associam às personagens e a seus monstros, retratados pelo lado obscuro do ser humano. Tais elementos surgem no enredo por meio do horror em seu panorama histórico, pela luta entre o bem e o mal e pelo medo constantemente apresentado a partir da figura da personagem da Bruxa de Gaia e do monstro descrito pelo bispo. Ademais, “O Arco de Sant’Ana” traça um panorama histórico e político, cuja produção literária se mescla com elementos góticos, embora o escritor admita que tal direcionamento de alguns autores para esse estilo ficcional representaria uma forma de desapego às necessárias regras de costumes culturais da sociedade.

**Palavras-chave:**

**Figuras Históricas. Literatura Gótica. Traços Culturais.**

**ABSTRACT**

Analysis of gothic elements in the Arch of Sant’Ana, by Almeida Garrett. The purpose of this article is to carry out an analysis of the Gothic elements existing in the work “O Arco de Sant’Ana”, by Almeida Garrett. It is intended to define the Gothic literature bringing its specificities, features and dimension within the literature, from immersion in the historical figures narrated in the work, presenting the characteristics from a Romanesque vision mixed with contents and dynamics of the Gothic style. To carry out the study, it was decided to develop a bibliographic research based on theoretical assumptions of authors like Battaille (1997), Botting (1996), Ceserani (2006) and others. The results showed that the work “O Arco de Sant’Ana” brings Gothic elements that are associated in the narrative with the characters and their monsters, represented by the dark side of the human being. So the work has Gothic elements represented by the struggle between good and evil.

**Keywords:**

**Cultural traits. Gothic literature. Historical characters.**

## **1. Introdução**

A literatura gótica é uma vertente que representa o Romantismo mais direcionado ao mistério e ao lado obscuro. Trata, sobretudo, de temas que contradizem costumes, tradições e cultura de uma dada sociedade. No estilo gótico, as obras se revestem de um olhar exterminador para cultura vigente, ou seja, é um movimento de contracultura cujos temas de maior expressão são a morte, o satanismo, a loucura, a insanidade e os sentimentos que afloram de forma irracional e dizem respeito à maldade humana. Tal literatura representa o duplo, que traz a sensação de o ser humano possuir, dentro de si, a sombra do mal (CESERANI, 2006).

“O Arco de Sant’Ana”, de Almeida Garrett, traz cenas de expressão da literatura gótica quando se apresentam situações envolvendo a personagem Bispo do Porto, a qual simboliza o mistério, o temor e a personificação da maldade. Uma reflexão típica se reflete em uma espécie de inconstância artística, que permeia a obra “O Arco de Sant’Ana” no que concerne à sedução pelo gótico.

Embora Almeida Garrett pense que o gótico representa, na verdade, um modismo da Renascença, que se apropria especialmente da arquitetura e da literatura, isso é considerado um retrocesso. Para ele, era uma forma de se fazer uma literatura escapista. No entanto, Garrett escreve “O Arco de Sant’Ana” com muitas características interessantes do estilo gótico.

Em relação à crítica de Garrett aos seus contemporâneos acerca do gosto pelo gótico na literatura, especialmente segundo o escritor influenciado pelas literaturas de Walter Scott, escocês considerado o criador do gênero literário romance, Almeida insinua que a literatura gótica incitaria revoltas, como a que ele próprio descreve em “O Arco de Sant’Ana”. É o caso da personagem Vasco que se coloca contra as oligarquias locais diante das injustiças sociais.

“O Arco de Sant’Ana” é um romance histórico, cujo enredo se desenrola no século XIV, à sombra do arco do mesmo nome, na rua de Santana, no velho Porto. Tudo acontece no tempo em que o bispo do Porto era rei e senhor do seu feudo. Esse homem, após uma tentativa de sedução da jovem mãe Aninhas, mandou Pêro Cão, chefe da guarda, raptá-la. Nesse momento, seu marido, Afonso, encontrava-se ausente.

Gertrudes, vizinha e amiga de Aninhas, mandou seu amado buscar auxílio junto ao rei D. Pedro. Gertrudes era namorada do protegido do

bispo, o jovem estudante Vasco. Assim, ele se dirige à Gaia, onde está a bruxa Guiomar, a qual descobre – posteriormente – ser sua própria mãe. Ela o concebeu numa noite de má memória em que fora abusada pelo atual bispo, então cavaleiro que havia sido ferido na guerra civil, recolhido e tratado pelo pai da judia Guiomar, o físico Abraão Zacuto.

O povo, revoltado, cerca o paço episcopal para exigir a libertação de Aninhas. À frente dos contendores, Vasco, o jovem que luta pelas causas do povo, descobre que o bispo malvado é o seu progenitor. O rei surge do meio da multidão para impor a sua justiça e, com o chicote, expulsa do reino o indigno bispo. Pêro Cão foi encontrado enforcado numa estéril figueira. No fim, D. Pedro apadrinhou o casamento de Vasco e Gertrudes. Afonso regressou a casa e prometeu não mais deixar sozinha a bela Aninhas.

Há em toda a narrativa um cenário decadente, com edifícios misteriosos, uma donzela em angústia, emoções e sentimentos profundos, a presença do herói e da loucura, personagens que nos remetem à maldade e a outras características típicas da literatura gótica.

Diante disso, busca-se demonstrar que a cultura do tempo de Garret está com grande fulgor associada à literatura romântica da época, no que diz respeito ao gosto pelo romântico que pode, algumas vezes, delinear-se por caminhos marcados por um destino cheio de controvérsias trazendo à tona a maldade humana e o duplo psicológico simbolizados pelo lado obscuro do ser humano, além do lado sociável.

A obra surge a partir de investimento de tempo, dedicação e disciplina por parte de Almeida Garrett, que passa, ao mesmo tempo, por um processo criativo e artístico. Trata-se de uma investigação que indaga, na obra, a presença de elementos góticos. Apresenta-se, como interpretação, a lógica de David Gilmore<sup>1</sup> sobre *Monsters: evil beings, mythical beasts, and all manners of imaginary terrors*, que representa como criação humana tudo o que é terrível e que se trava na mente humana, de onde decorrem as fantasias, os mitos, o folclore e os rituais primitivos que possuem um elo que se liga às situações grotescas, em que se imagina que o mal seria representado por algo imenso e gigantesco que intimida os mais fracos pelo medo.

---

<sup>1</sup> David D. Gilmore – professor de antropologia na Universidade Estadual de Nova York, Stony Brook. Ele é autor de vários livros, incluindo *Monsters: Evil Beings, Mythical Beasts e All Manner of Imaginary Terrors*.

Também se observa no artigo as ideias de Pierucci (2013), para quem a percepção sobre os monstros na concepção moderna se distingue da relação compreendida nos tempos históricos antigo e medieval. Segundo o estudioso, existe uma diferenciação que deve ser considerada na Antiguidade e na Idade Média, pois não havia, nessas épocas, a noção de um mundo desencantado, ou seja, não há, em tais períodos, uma queda dos deuses e ou das divindades.

Fred Botting<sup>2</sup>, em seu artigo “Excesso e transgressão góticos”, demonstra que o gótico na literatura nasce do desejo de derrubar os valores, na medida em que transgride a representação do que foi construído socialmente e se impõe contra quem tem a coragem de impetrar ameaças perceptíveis a esses valores.

Dessa maneira, o artigo pretende compreender os mecanismos da produção, elucidar os caminhos seguidos pelo escritor, entender as personagens do livro e os traços da literatura gótica que possibilitam a percepção de um caminho percorrido pelo literata.

No processo de criação literária, o escritor deixa marcas dos elementos góticos, tanto pelo foco centralizado, pela compreensão do processo de criação artística de modo que a construção intelectual, como narrativa constituída, determine um prototexto que expressa uma interpretação propriamente dita de elementos góticos associados ao romance.

Dessa forma, “O Arco de Sant’Ana” é um empreendimento intelectual que tem grande intensidade em termos de caráter analítico sobre a obra, pois se tem a percepção de um ensaio gótico que compõe os diversos momentos do processo criativo.

Nesse caso, no artigo, foi necessário estabelecer um instrumento teórico para direcionar a análise da narrativa da obra. Para isso, optou-se por analisar os traços góticos a partir das seguintes personagens: a Bruxa de Gaia e o padre, assim como propor explicações relativas ao processo criativo.

A problemática do estudo aponta a seguinte questão: existem elementos góticos na obra “O Arco de Sant’Ana”, de Almeida Garrett?

---

<sup>2</sup> Fred Botting é professor de literatura inglesa e redação criativa na Kingston University, no Reino Unido. Ele escreveu extensivamente sobre ficções góticas e sobre teoria, cinema e formas culturais.

Para responder à questão, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica, trazendo, como fonte, a obra do autor e outros trabalhos: artigos e autores especializados sobre o tema.

Justifica-se a escolha do tema com base no pressuposto de que Almeida Garrett, em sua criação artística, realizou a junção do estilo romântico e do estilo gótico em elementos que necessitam ser analisados como um contexto de seu tempo e da cultura nacional. Apesar do gosto romântico como atitude convencional, mostrou-se, ao mesmo tempo, impávido ao demonstrar elementos da literatura gótica como uma espécie de apologia de autenticidade que acrescentou à obra uma dimensão maior em termos de criação artística.

## **2. Elementos góticos em “O arco de Sant’Ana”, de Almeida Garrett**

A

Almeida Garrett inicia o romance criticando duramente o poder eclesiástico. Em termos históricos, a obra foi escrita no ano de 1832, quando o autor lutava contra um regime absolutista autoritário. Vivia-se um momento de tensão, de violência, de repressão aos liberais, de modo que uma oligarquia eclesiástica representava o temor observado na obra:

El-rei D. Pedro, roubar o povo!

– E o bispo que ele quer defraudar, mas é o povo quem o paga. Entre senhores, a disputa sempre é sobre quem há de receber; pagar nunca é nenhum deles, senão só o povo.

– Ah! E querem que me eu enrede em suas disputas! Que nos destruamos por suas questões! Que me importa a mim?...

– Importa-me a mim. Faremos como eles: cobriremos com a capa do público interesse o nosso privado empenho. El-rei invoca a liberdade do povo, e são as suas próprias ganâncias que granjeia. O povo invoca o nome do príncipe, mas não é senão o amor do lucro que o move. Nós invocaremos tudo o que eles quiserem, contanto que me vingue que seja atroz e infame o castigo desse malvado... (GARRETT, 2004, p. 89)

Fica claro que, no romance, existe um grande temor com relação ao Bispo, cujo poder se refere a uma espécie de mal, algo que pode trazer a ruína para a vila, diante de tantas excomunhões ocorridas.

“O Arco de Sant’Ana” revela cenas específicas de processos narrativos ou uma sequência de fatos narrados e apresentados em um romance de aspectos melodramáticos, representados pela figura do cavaleiro, o herói romântico, Vasco.



Na obra, o herói Vasco procura conversar com a Bruxa de Gaia, uma mulher marginalizada pela sociedade e, ao mesmo tempo, temida, pois traz à percepção da cidade a noção de mal. A Bruxa quase fora queimada em um processo inquisitorial, tendo sido salva pela intercessão de Paio Guterres.

Vasco passa a conhecer a história de vida da Bruxa de Gaia em pormenores. A narrativa trata do estupro realizado por um cavaleiro ferido em batalha que fora acolhido pelo pai de Guiomar dentro da casa. A filha fugiu com vergonha de contar ao pai a desgraça que se abatera sobre ela, tendo ficado grávida de um menino.

Vasco fica sabendo que a mulher estuprada, na verdade, é Guiomar, que um dia se chamou Ester e que ele seria o fruto desse estupro. Como se observa, a identidade da Bruxa de Gaia vai sendo (re)construída ao longo da narrativa. Se pensarmos no termo “Gaia”, representa, no imaginário ocidental, a Mãe-Terra, “que gera formas vivas, tirando-as de sua própria substância” (JULIEN, 2002, p. 158). E ela gerou o caudilho que libertará o povo da opressão, do medo. A base do romance tem uma evolução que apresenta diferentes elementos e caracterização em que enquadram técnicas de dramaturgia expressas no narrador.

A narrativa enfoca o perfil de um romance, a partir de uma obra essencialmente narrativa que se apresenta em uma tendência ao enfoque hermenêutico associado à reconstituição do contexto histórico e social em dois volumes de Almeida Garrett, publicados entre os anos de 1845 e 1850. A história se delinea a partir de uma espécie de anedota curiosa que ocorre à margem dos eventos que se desenvolvem na história e que permitem um diálogo com o processo discursivo constituído.

No entanto, o que mais chama a atenção no romance se caracteriza pelos seus elementos que conferem uma grande densidade psicológica às personagens que possuem duplos psicológicos.

O gótico se produz de uma contracultura abastecida pelo tema da morte, dos sonhos, do satanismo, da insanidade, dotado de um psicológico nada saudável das personagens. Dentro da literatura gótica, a parte mais sombria está representada pela morte e pela loucura. Portanto, esse tipo de literatura traz muitos aspectos do subjetivo humano, aspectos autobiográficos conhecidos como literatura fantástica.

As obras góticas literárias expressam uma narrativa cheia de pessimismo, além de também trazer uma capacidade de adentrar para o mundo metafísico, partindo de visões de mundo das personagens e não das personagens e suas vivências no mundo em que habitam fantasias e monstros, que convivem no imaginário coletivo em contraste com o bem e a paz celestial dos céus.

No romance “O Arco de Sant’Ana”, evidencia-se uma completa distopia, em que predomina, no espaço vivenciado, o medo arcaico, como se define, na história natural, a visão do homem para visualizar o mal, a certeza de que existem desafios diante de situações em que os coloca de frente com seus medos. Para Claeys<sup>3</sup>, o fio condutor da distopia seria pensar um lugar (mundo, país, estado, região, continente etc.) ruim para determinado grupo, no sentido de este estar invariavelmente ameaçado, caçado, proibido, oprimido, culminando em possibilidades correntes de morte/exterminio, sendo a tônica o medo e a desconfiança – algo normalmente provocado por um regime político (CLAEYS, 2017). Na obra, o povo português é explorado e oprimido pelo bispo tirano.

Nessa obra de Garrett, torna-se evidente o temor que a vila tinha da Bruxa de Gaia, o temor que Guio mar tinha do padre, seu estuprador, o medo que o herói Vasco apresentava das oligarquias e do que elas podiam representar.

Na visão dessas personagens, o mal pode incorporar e trazer o medo, a submissão pela tortura e a morte, por isso temiam a noite, pois era o momento propício para o mal se liberar, o efeito dos males que o diabo pudesse causar em suas vidas. Temiam deixar a segurança da vila para ambientes mais longínquos e escuros. Aqui, fala-se de um monstro, ao citar o caso da descoberta do pai de Vasco:

Para que queres tu sabe-lo, o nome de teu pai? Os meus lábios não podem proferi-lo: estão selados por um juramento terrível, filho!... Assim era, como te dizem: nobre, rico, poderoso, senhor e cavaleiro era teu pai... Porém foi mais poderoso que ele o bispo, a sua ambição, a sua maldade. Ela me fez a desgraçada que estás vendo; da opulência e da grandeza me precipitou na miséria e na ignomínia. Teu berço de ouro foi embalado no opróbrio e na infâmia. Tua infância tão bela de que eu não gozei... Ah! De que me privaram com indignas ameaças e temores – foi entregue a estranhos... E eu consenti, meu Deus! Eu quase que agradei ao monstro

<sup>3</sup> Professor de História do Pensamento Político na Universidade de Londres, publicou reconhecidos livros/artigos sobre, por exemplo, a ideia de *utopia* (tendo sido premiado por seu trabalho), a respeito da Revolução Francesa e do Socialismo.

que te arrancasse de meus braços; tal foi a sua aleivosia, tais os medos que me meteu! Levaram-te, deram-te a frades e a clérigos para viveres em obscura dependência, tu, aonde devias mandar e ser senhor, e... Guiomar tinha ferido a corda sensível no coração do filho. A ambição, que estava no fundo, ferveu e transbordou... (GARRETT, 1997, p. 90)

Na obra, está evidente todo um conjunto de distopias representadas pelo medo do monstro, do desconhecido, da prisão da mente humana em relação às ameaças:

E os caldeireiros batiam nos arames estridentes seu infernal rebate. A algazarra, a vozeria, as risadas ferozes e descompostas, a alegria terrível da multidão que se prepara para o festim da carnagem... O profundo revolver das tremendas iras populares, formava tudo medonha consonância: era uma sequência infernal cantada pelas vozes discordantes dos demônios... (GARRETT, 1997, p. 47)

Percebe-se, portanto, uma correlação direta da empreitada revoltosa com a percepção de que essa façanha era “coisa dos infernos”. Entrecruzam-se o mal humano e o religioso, desferindo-se o que eles condenavam como transgressão social, desintegração mental e corrupção espiritual.

Os elementos góticos na obra são demonstrados pela transgressão e ansiedade sobre limites em derrubar as injustiças sociais das oligarquias contra o povo, trazendo, assim, uma grande ambivalência de emoções e medos. Tais elementos se expressam na figura da donzela estuprada por um cavaleiro machucado pela guerra.

Há, na obra, um cenário meio medieval, a donzela é sequestrada e assediada pelo Bispo da cidade. Esse homem é caracterizado como malvado, cruel. Há uma psicologia do terror que a figura do bispo exerce. A bruxa de Gaia é vista como louca, ela só aparece à noite porque ela não quer ser reconhecida.

É notório, no campo da literatura gótica, portanto, que o duplo psicológico remete às mudanças no paradigma a partir de questões inquietantes que tratam da maldade humana, do mistério, da falta de escrúpulos do ser humano em sua origem. Essa é a verdadeira identidade na obra.

Mas desde o primeiro dia que, pequenino ainda, fora à escola de Paio Guterres, o bom arceidiago de Oliveira, lhe aparecera essa velha, e o acariciara, e lhe dera sempre bonitos, prendas, quando ele queria e desejava, recomendando-lhe muito o segredo, que o rapaz guardava de todos escrupulosamente. Queria muito à velha, mas tinha medo e terror dela ao mesmo tempo, porque ela tinha fama de bruxa, era a “Bruxa de

Gaia” que todos lhe chamavam: o nome de Guiomar, se esse era o seu deveras, até poucos lho sabiam. Sua mãe será, sua mãe é; não o duvida pois já agora. Fizeram-lhe sempre mistério de seu nascimento os que o criaram; mais fácil lhe foi portanto, aceitar esta explicação que achava eco nas simpatias de sua alma, na poderosa voz de seu sangue... Sangue que é judeu... Todos os preconceitos da educação se lhe rebelavam com a ideia. E sofre, e pesa-lhe da mãe que achou... Mas ela quer-lhe, ela ama-o tanto! Ela é tão feliz de lhe chamar filho! (GARRETT, 1997, p. 87)

O temor que o jovem tinha da Bruxa se apresentava como um temor infantil, desses que as crianças criam em seu imaginário, alimentados pelos pais com o objetivo de obter obediência pelo medo. Trata-se também da noção de mistério, da narrativa carregada de suspense.

Vale ressaltar, também, a existência da dualidade, de onde há luz, há sombras, e, nesse olhar mais penetrante para o sobrenatural como parte integrante do universo gótico, está permeada a narrativa de Garrett, demonstrando a realidade das pessoas no que concerne à crença na bruxaria e no diabo.

Na obra “O Arco de Sant’Ana”, a dinâmica do gótico é revivida, quando se revisita a visão consagrada do monstro, uma espécie de resgate do sobrenatural em uma sociedade pautada pelo medo do sobrenatural e, ao mesmo tempo, pelo medo do lado sombrio do homem, das suas mazelas escondidas.

Cohen (1996) avalia que:

A personagem monstruosa é um elemento fundamental não apenas da estrutura narrativa, mas desempenha também um papel determinante para os sentidos miméticos do Gótico. Isso porque monstruosidades ficcionais podem ser entendidas como constructos, nos quais se corporificam, metaforicamente, os medos, os desejos, as ansiedades e as fantasias de uma época e de um lugar. Não raramente, o monstro torna-se a diferença encarnada: são os atributos do “Outro” – ou seja, diferenças culturais, políticas, raciais, econômicas, sexuais que são figuradas na constituição do ser monstruoso. (COHEN, 1996, p. 29)

Assim são as personagens monstruosas de Garrett nesse romance, o Bispo e a Bruxa de Gaia (na visão do povo da vila). A narrativa apresenta uma efetiva ameaça representada pelos monstros construídos a partir de constructos de natureza cognitiva e cultural que demarcam feições sociais e reforçam códigos culturais e morais, além de evidenciar fronteiras socialmente não aceitáveis.

Vale dizer que é exatamente por sua associação com as práticas interditas que o monstro também traz a sedução na narrativa, pois determina a fantasia reprimida em um jogo entre a repulsa e a atração. Assim, abrem-se os caminhos para compreender o monstro gótico, como se observa na narrativa de Almeida Garrett:

Que ódio porém tem essa mulher ao bispo que o criou, e como a filho o trata também? Ódio que a seu jovem coração tem sempre querido fazer passar por quantos modos pode, mas em vão sempre. Os erros, os vícios, os crimes do prelado, bem os conhece e os detesta Vasco, mas a ele não pode. Entusiasta na causa popular, que é a da sua Gertrudes, quisera ser o tribuno audaz, o valente caudilho que à frente do povo do Porto triunfasse da tirania sacerdotal, estabelecesse o livre regime da “comuna” na sua querida terra do Porto. Para isso andava em negociações e conspirações com burgueses e populares, para isso tinha ido ter com el-rei e se fizera homem seu. Se com isso se contentassem as vinganças da mãe, estava pronto a dar sangue e vida por elas. (GARRETT, 1997, p. 87)

Evidencia-se, na narração, que o Bispo é o vilão monstruoso que representa a percepção de semelhanças entre o gótico e o melodrama existente na obra.

Nesse contexto, quando se trata da narrativa envolvendo a Bruxa de Gaia e o Bispo, existe uma configuração de personagens na história que possui elementos góticos em uma estrutura que apresenta uma profundidade psicológica e grande alcance dramático (a interface do estupro sofrido). Desse modo, suas falas e seus atos diante do ódio ao Bispo, diante da situação ultrajante de ter feito a fuga, leva aqueles a sua volta à perdição, dentro de uma figuração do mal absoluto.

A obra evidencia um aspecto simbólico, expresso pela capacidade de o narrador prever as mudanças sombrias na vida do jovem Vasco, que perdeu a inocência juvenil, a sua natureza heroica de conspiração contra os opressores que dominam a terra e que se apresenta como centro articulador da revolta popular. Mesmo assim, ele não se dá conta dos desafios que o esperam, diante das injustiças existentes. Há, também, na narrativa, a visão romântica de um cavaleiro de coração puro.

### **3. Considerações finais**

O estudo permitiu evidenciar que existem elementos góticos na obra de Almeida Garrett, “O Arco de Sant’Ana”, muito embora exista uma crítica do autor aos seus contemporâneos que gostavam do estilo gótico e, ao mesmo tempo, ao romantismo que perpetuava nessa fase. No

entanto, essas características góticas se mesclam dentro do romance como forma de criação literária do escritor.

A interpretação que se apresenta no artigo traz uma visão da obra sob a percepção dos elementos góticos que se associam, na narrativa, às personagens e a seus monstros, representados pelo lado obscuro do ser humano. É notório que a obra “O Arco de Sant’Ana” possui esses elementos em seu enredo evidenciados pelo horror em seu panorama histórico-social, por meio da luta entre o bem e o mal, sendo o medo um constante representado a partir da personagem da Bruxa de Gaia e do monstro, evidenciado pela personagem do bispo.

A obra traça um panorama histórico e político, cuja produção literária se mescla com elementos góticos, embora o autor admita que esse direcionamento de alguns autores para esse estilo ficcional representaria uma forma de desapego às necessárias regras de costumes culturais da sociedade.

No entanto, a obra trouxe, principalmente em suas construções do outro monstruoso, a noção de maldade, da capacidade do ser humano de ter uma duplicidade ou um lado obscuro escondido que, quando se solta, é capaz de produzir efeitos devastadores, como um homem de Deus, outrora cavaleiro, estuprar uma senhorita, abrindo a porta para o mal lhe conduzir, como um sinal do diabo. Enfim, “o gótico busca envolver o leitor, mantendo-o em suspense, alarmá-lo, chocá-lo, incitá-lo, provocando-lhe em suma uma resposta emocional” (MOISÉS, 2013, p. 216).

A construção da figura do monstro estaria associada aos medos e às ansiedades, à carência de racionalização e à questão das crenças diante das mudanças e incertezas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. de Antônio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1997.

BOTTING, Fred. *Introduction: Gothic Excess and Transgression*. In: \_\_\_\_\_. *Gothic*. London: Routledge, 1996.

CESERANI, Remo. *O Fantástico*. Trad. de Nilton Cezar Tridapalli. Curitiba: UFPR, 2006.

CLAEYS, Gregory. *Dystopia: A Natural History. A study of modern despotism, its antecedents, and its literary diffractions*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

COHEN, Jeffrey Jerome. *Monster theory. Reading culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

FRANÇA, Júlio. Processos de composição da personagem na ficção gótica: as figurações do monstro humano. Disponível em: [https://www.academia.edu/37885702/Processos\\_de\\_composi%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_personagem\\_na\\_fic%C3%A7%C3%A3o\\_g%C3%B3tica\\_as\\_figuras\\_do\\_monstro\\_humano](https://www.academia.edu/37885702/Processos_de_composi%C3%A7%C3%A3o_da_personagem_na_fic%C3%A7%C3%A3o_g%C3%B3tica_as_figuras_do_monstro_humano). Acesso em: 21 de setembro de 2020.

GARRETT, Almeida. *O Arco de Sant'Ana. Crónica portuense*. Lisboa: Europa América, 1997.

GILMORE, David D. *Monsters: evilbeings, mythicalbeasts, andallmannersofimaginaryterrors*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2003.

JULIEN, Nadia. *Dicionário compacto de mitologia [Le dictionnaire des mythes]*. Trad. de Denise Radonovic Vieira. São Paulo: Rideel, 2002.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

**FÁBULA E EXPRESSIVIDADE NA MÚSICA  
“GRITOS DE LIBERDADE”, DO GRUPO RODEIO**

*Karen Isabelle Soares (PUCRS)*

[karen.soarele@gmail.com](mailto:karen.soarele@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo trata em seu escopo sobre a análise da variedade linguística de uma letra de música do Rio Grande do Sul. Sendo assim o *corpus* da pesquisa é a canção chamada “Gritos de Liberdade”, de autoria de Regis Marques. A composição faz parte da discografia do Grupo Rodeio, banda de São Leopoldo-RS. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativa. O embasamento teórico parte dos pesquisadores da área de estudos da linguagem, assim como da história do estado, são eles: Goldstein (2008); Cândido (2016); Treece (2000); Zorzetto (2007); Favero (2018) e Marques (1997). Os resultados preliminares da pesquisa apontam que a partir da análise dos elementos que compõem sua narrativa e dos termos regionais empregados, é possível deprender uma mensagem histórica positiva.

**Palavras-chave:**

Música. Variedade Linguística. Rio Grande do Sul.

**ABSTRACT**

This article deals in its scope with the analysis of the linguistics variety of a lyrics of a song from Rio Grande do Sul. Therefore, the corpus of the research is the song called *Gritos de Liberdade*, written by Regis Marques. This composition is part of the discography of Grupo Rodeio, a band from São Leopoldo-RS. The work methodology is of a qualitative nature. The theoretical basis comes from researchers in the field of language studies, as well as from the history of the state, namely: Goldstein (2008); Cândido (2016); Treece (2000); Zorzetto (2007); Favero (2018) and Marques (1997). The preliminary results of the research show that from the analysis of the elements that compose its narrative and the regional terms used, it is possible to deduce a positive historical message.

**Keywords:**

Song. Linguistic Variety. Rio Grande do Sul.

**1. Introdução**

Ao conhecer o Rio Grande do Sul-RS, quem vem de outro estado é confrontado com as mais diversas manifestações socioculturais que tornam o estado único, desde sua culinária distinta, com chimarrão e costela na brasa, até o rico folclore, cujos trajes e danças típicas entram em cena nas festas tradicionais. Contudo, um dos aspectos mais impactantes da cultura gaúcha, e um dos mais perceptíveis, diz respeito à variedade



linguística local. Com forte influência do espanhol, um pouco do alemão e italiano (FA VERO, 2018), o linguajar – denominado informalmente como dialeto gaúcho ou dialeto guasca –, inclui centenas de termos desconhecidos por grande parte dos brasileiros, o que provoca estranhamento, pode prejudicar a comunicação e, em muitos casos, gera divertimento por parte de todos os envolvidos. É justamente por saber disso que muitos nativos, ao receberem seus compatriotas em terras gaúchas, apresentam a eles músicas como “Gritos de Liberdade”<sup>4</sup>.

Quando escutei “Gritos de Liberdade” pela primeira vez, não entendi uma palavra sequer. O motivo diz respeito unicamente ao vocabulário empregado. De autoria de Regis Marques, a composição faz parte da discografia do “Grupo Rodeio”, grupo musical de São Leopoldo-RS, que busca “enaltecer o cotidiano, costumes e fatos que marcam a vida simples e, por vezes, difícil do homem do campo”, especialmente voltando-se à história gaúcha (GRUPO RODEIO, 2017). Para isso, o autor se vale exclusivamente de palavras dicionarizadas. Porém, esse fato não necessariamente torna a compreensão mais simples, já que muitas delas assumem sentidos metafóricos, ou caíram em desuso em outras regiões. O que pode parecer óbvio para um gaúcho, torna-se dessa maneira misterioso para muitos brasileiros.

A fim de interpretar “Gritos de Liberdade”, realizaremos uma análise do significado das palavras dentro do contexto, levando em consideração a sonoridade e as figuras de linguagem empregadas. A seguir a letra da canção:

Gritos de Liberdade  
(Grupo Rodeio)

Minuano tironeando a venta dos tauras  
Relincho de baguais faíscas ao vento  
O brado terrunho do punho farrapo  
Num bate cascos medonho ao relento

*Refrão:*

Peleando em favor da pampa, a pilcha sovada em tiras  
Marcando fronteira provou lealdade  
Livrando os trastes da campã na ventania rusguenta  
Pranchando adaga a gritos de liberdade  
Vento, cavalo, peão (marcas de cascos no chão),  
Fronteira sem marcação (nosso ideal meu rincão)

<sup>4</sup> Letra e cifra de Regis Marques, Grupo Rodeio, disponível no Spotify: <https://open.spotify.com/track/01U4YulGdN03UOyIHj8dRS?si=0cd71e9b73524f16>.

Em noites que o minuano assusta os cavalos  
Escuto o tropel dos centauros posteiros  
Almas charruas cavalgam coxilhas  
Guardando as fronteiras do sul brasileiro

## 2. *Desenvolvimento*

### 2.1. *Os personagens*

O recém-chegado que escutar “Gritos de Liberdade” facilmente se sentirá perdido diante da quantidade de regionalismos, sem sequer conseguir discernir onde cada palavra começa ou termina. Porém, em meio à obscuridade, três palavressão inseridas na letra com seu sentido literal. São elas: **Vento, cavalo, peão**. Isso é de suma importância, já que existe uma fábula por trás da canção, e esses três elementos despontam como personagens principais.

A partir deste ponto, e tendo a letra da música em mãos para facilitar o entendimento, somos capazes de identificar em diversos pontos o uso de metonímia – figura de linguagem que ocorre quando há a substituição de uma palavra por outra, a fim de estabelecer esquemas de inferência por meio de associações entre conceitos (PANTHER; THORNBURG, 1999) – para representar esses três personagens através de seus feitos, suas partes, seu conteúdo, etc. A começar por **minuano**, como é chamado o vento polar vindo do sul. Este surge **tironeando**, ou seja, puxando com violência. Ele também arrasta **faíscas** e **assusta** os cavalos. Sua presença na letra traz a noção de frio, desconforto, adversidade, intensificados pelo fato de a ação da fábula se dar **ao relento**. Outra menção a ele se dá em **ventania**, mas não uma ventania qualquer. É uma **ventania rusguenta**. No dicionário, rusguento se refere a alguém insatisfeito, desordeiro, briguento. Temos aqui uma ventania que atormenta. Uma provação a ser superada.

Ao longo da narrativa, peão e cavalo se confundem. Existem termos que podem ser atribuídos tanto a um quanto ao outro, como é o caso dos **tauras**, no primeiro verso. A princípio, o significado da palavra se refere a um homem valente, o que indicaria se tratar do peão. Porém, a **venta** pertence ao cavalo. Ambiguidade semelhante se repete na segunda parte da música, com o **tropel dos centauros posteiros**. Figura mitológica caracterizada por ser metade homem e metade cavalo, o sentido conotativo aqui empregado em **centauro** pode representar tanto um quanto o

outro. O **tropel** é mais comumente associado ao cavalo. Já **posteiro** se refere ao empregado de estância. Afinal, quem cavalga? E quem tem a venda tironeada pelo minuano? Resposta: os dois. Peão e cavalo enfrentam juntos as adversidades impostas. Ambos são **almas charruas**, herdaram o espírito do povo indígena que habitava a região, conhecido pela ferocidade de nunca se submeter (ZORZETTO, 2007).

Isso nos leva a supor que, quando o **minuano assusta os cavalos**, ele assusta também o peão. Quando os **baguais** – cavalos jovens, recém-domados – soltam o **relincho** perante as **faíscas ao vento**, também o homem sente a estática no ar. Porém, sentimentos de medo e ansiedade não se atribuem ao peão. Estamos falando de música nativista, na qual são exaltadas as qualidades do povo gaúcho. O medo fica apenas subentendido, restrito ao animal. Ao peão, está reservada a bravura. Esta, também presente no cavalo, em seu **bate cascos medonho**, deixa **marcas de cascos no chão**, a comprovação de que ambos estiveram ali, superando os dissabores.

Quando dissociado do cavalo, o peão é repetidamente retratado com o uso de sinédoque, ou seja, uma de suas partes é aludida a fim de representar o todo (NEVES, 2007-2021). Temos, assim, o **brado terrunho do punho farrapo**. Quem brada é o dono do punho. Porém, não é qualquer brado, mas um brado terrunho, daquele que pertence à terra. Qual terra? A dos farrapos. Chegamos, então, ao coração da obra. Falar do peão é falar da fábula por trás da composição.

## 2.2. A fábula

Se temos três personagens principais em “Gritos de Liberdade”, convém nos perguntar quando a fábula se passa, onde, qual é o ato praticado e qual o motivo. Com exceção do local, em nenhum momento a letra declara abertamente os demais elementos da narrativa. Porém, estão todos implícitos. Tanto o **punho farrapo** quanto a **pilcha sovada em tiras** apontam para o mesmo período histórico: o da Revolução Farroupilha, ocorrido entre 1835 e 1845. Enaltecer os feitos dos gaúchos durante o conflito vai ao encontro da proposta do Grupo Rodeio, considerando a relevância histórica do episódio. Até hoje, a Proclamação da República Rio-Grandense é o único feriado estadual do Rio Grande do Sul, celebrado em 20 de setembro (RIO GRANDE DO SUL, [2020]).

Quanto ao local, o último verso menciona **as fronteiras do sul**

**brasileiro.** No contexto, entende-se não como a fronteira do Brasil com o Uruguai, mas sim como uma referência à antiga demarcação separatista entre o Brasil e a República Rio-Grandense. Entretanto, não é preciso chegar ao verso final para constatar a ambientação, visto que, ao longo da composição, o cenário vai se descortinando a partir de elementos que o constituem: a região de **pampa**, ondulada de **coxilhas**, onde sopra o **mi-nuano**.

Neste período e neste local, atua o peão. Há alusão de suas ações em diversos versos, mas nunca é dito com todas as letras o que ele faz ou do que participa. “Gritos de Liberdade” é uma música de heroísmo e bravura, sentimentos positivos; não há espaço para citar elementos negativos como a guerra e suas consequências. Para manter a consistência de sentido, o compositor opta pelo uso de eufemismos para atenuar qualquer impacto desagradável que pudesse surgir (NEVES, 2007-2021), e a técnica passa não apenas pela escolha das palavras, mas também dos tempos verbais. Quatro versos do refrão começam em verbos que se referem ao combate, mas nenhum deles é conjugado no indicativo. É sempre o gerúndio. O peão nunca faz ou fez qualquer coisa, ele está sempre fazendo. Se a ação não chega ao seu fim, então ela nunca termina em morte. Além do mais, nunca são citados os inimigos, seus irmãos brasileiros que lutavam pelas tropas imperiais.

Logo, o peão está **Peleando em favor da pampa**, mas não é mencionado contra quem. **Pranchando adaga** cita uma arma, mas também não faz referência ao alvo. **Livrando os trastes da campa** é o mais próximo que a obra chega de mencionar os inimigos, mas não revela quem são os tais trastes. Não obstante, o auge do eufemismo é exposto em **Marcando fronteira**. Tirada de contexto, essa expressão poderia desenhá-la na imaginação do ouvinte uma imagem campestre e pacífica, na qual dois vizinhos edificam uma cerca para delimitar suas propriedades. No entanto, a música se refere a um conflito armado que durou dez anos e vitimou milhares de pessoas (TREECE, 2000, p. 86). Por isso a importância do vento na composição. Está aqui para representar o inimigo, sem de fato nomeá-lo.

### *2.3. O som e sua expressividade*

Vale ressaltar outro princípio para a escolha de palavras, que diz respeito ao som e ao ritmo da canção. Chama-nos atenção a menção a **adaga** no verso 8. Ao pensarmos Guerra dos Farrapos, célebre por seus

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

confrontos de cavalaria (SILVA, 2020), a adaga não é a primeira arma que vem à mente, visto que seu alcance limitado não condiz com o combate montado, no qual a distância entre o combatente e seu adversário requer armas mais longas. De fato, pinturas que retratam o momento histórico mostram espadas e lanças, além de armas de fogo rústicas, como espingardas e canhões – nada de adagas.



(Proclamação da República de Piratini, por Antônio Parreiras. Óleo sobre tela, 1915)



(Carga de Cavalaria, por Guilheme Litran. Óleo sobre tela, 1893)



(Cena de Batalha no Sul do Brasil, por Oscar Pereira da Silva. Óleo sobre tela, [1865–1939])

Por mais que tenha sido também utilizada na guerra, a adaga não seria a arma principal de um peão a cavalo, e sua menção na música diz menos sobre o fato histórico e mais sobre o empenho do poeta no uso da língua. Em vez de **adaga**, poderia ter sido utilizada a palavra **espada**, que igualmente se molda à métrica do verso. Porém, “Gritos de Liberdade” é marcada pelo emprego de figuras de efeito sonoro, notoriamente aliteração e assonância, que contribuem para a significação da mensagem transmitida (GOLDSTEIN, 2008, p. 74-5).

Em aliteração, temos bem demarcada a repetição das consoantes T/D e R ao longo de todo o poema. As letras T e D, que recebem mútuo reforço homofônico, aparecem em palavras-chaves da composição, como **vento**, **fronteira**, **gritos** e **liberdade**. Notamos, porém, a repetição das consoantes semitons lexicais cuja utilização chama atenção por seu conteúdo fônico: **tironeando**, **venta**, **tauras**, **brado**, **terrunho**, **bate**, **medonho**, **relento**, **tiras**, **lealdade**, **trastes**, **ventania**, **rusguenta**, **noites**, **assusta**, **escuto**, **tropel**, **centauros**, **posteiros**, além de todos os verbos no gerúndio: **peleando**, **marcando**, **livrando**, **pranchando**, **guardando**. Esse seria o primeiro motivo para empregar **adaga** em vez de **espada**, visto a posição de destaque da letra D, dentro da sílaba tônica.

A repetição de uma determinada letra não possui um significado pré-fixado, mas “trata-se duma espécie de arbítrio metafórico do poeta, que atribui um dado valor expressivo ao som” (CANDIDO, p. 39). Elas “não têm um sentido por si próprias, mas somam seu efeito à significação do poema” (GOLDSTEIN, 2008, p. 76). Em “Gritos de Liberdade”, a aliteração de T e D pode ser interpretada a partir de sua natureza divisora. São fonemas oclusivos que interrompem momentaneamente a passagem do ar, dando a sensação de decepar o verso. Um obstáculo. A partir dessa

perspectiva, associamo-la ao vento, já citado por suas características de adversidade.

Também o R contribui para a mesma sensação. Em muitas das palavras, surge entre consoante e vogal, resultando em um som vibrante que representa obstáculo na fala e transmite a noção de terreno difícil: **brado, fronteira, provou, trastes, gritos, tropel, brasileiro**. Também aparece repetidamente com som forte de RR, intensificado pelo sotaque campeiro do intérprete da música, que cede à fábula sua intensidade: **relincho, terrunho, farrapo, relento, rusguenta, rincão, charruas**. Em menor escala, o som ameno de R entre vogais também está presente, destacando-se pela peculiaridade dos léxicos: **tirondeando, tauras, tiras, centauros, posteiros, favor** – este último não no sentido fraco de efetuar uma gentileza, mas no sentido forte de tomar partido em um conflito. As palavras são expressivas não apenas pela semântica, mas também pela sonoridade, e ambos os aspectos se somam na construção do significado de atribuição e força, dois elementos necessários para que germine a bravura.

Em termos de assonância, destacam-se as vogais A e O, presentes em praticamente todas as palavras da obra – e mais um motivo para o uso da adaga em detrimento da espada. Esta repetição de fonemas associamos à figura do **peão** com seu **caval**o, por propiciar o som direto e limpo do golpe de um sabre. Para contestar a ação do vento, que perturba com seus obstáculos semânticos e sonoros, surge o **centauro** herói da fábula. A bravura se revela.

#### **2.4. A motivação**

Por fim, chegamos à motivação da fábula. O peão monta em seu cavalo e enfrenta as adversidades impostas pelo inimigo na figura do vento. Por quê? A resposta é simples e enfatiza mais uma das qualidades do arquétipo do gaúcho.

Os **gritos de liberdade** que dão título à música voltam a aparecer no verso 8. Fazem referência ao **brado terrunho**, dado no verso 2 não apenas pelo peão, mas por todos aqueles que se consideram pertencentes à terra dos farrapos. O ideal de liberdade o qual defendem é espertamente mencionado no verso final do refrão como sendo partilhado – **nosso ideal** – e tido como um **rincão**, ou seja, um recanto ou porto seguro. É esse ideal que une os farrapos em um vínculo de confiança.

Também é dito, nos versos 5 e 6, que o peão peleia **em favor da pampa**, e que, fazendo isso, **provou lealdade**. Ora, os pampas gaúchos são uma região geográfica com determinado relevo e vegetação. Não haveria porque alguém provar lealdade a um local. Logo, aqui se emprega mais uma vez o uso de metonímia: a localidade representando as pessoas que nela habitam. Em seu sentido mais profundo, a obra fala sobre a relação entre pessoas.

Por fim, apenas tem o desejo e a capacidade de provar lealdade aquele que é leal. E é esse o último ponto-chave da música. Assim, está completa a tríade de qualidades do gaúcho: bravura, liberdade, lealdade.

### 3. Conclusão

Para quem vem de fora, à primeira vista pode parecer difícil compreender a letra de “Gritos de Liberdade”. Porém, a partir da análise dos elementos que compõem sua narrativa e dos termos regionais empregados, é possível depreender uma mensagem histórica positiva. Separadamente, as palavras escolhidas transmitem a ideia de força e de espírito guerreiro. Em conjunto, formam novos significados a partir de figuras de linguagem e de efeito sonoro, que nos levam aos ideais de bravura, liberdade e lealdade inerentes ao arquétipo do gaúcho segundo a visão nativista defendida pelo Grupo Rodeio.

Se o objetivo era enaltecer o heroísmo farrapo e fortalecer o orgulho pela história e pelas tradições gaúchas, pode-se dizer que a música funciona bem no sentido pragmático. O uso da língua evidencia a habilidade do autor ao se expressar e encoraja o ouvinte a reproduzir as qualidades exaltadas na música.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FA VERO, Daniel. Para entender o que os gaúchos falam. *Terra*, [2018]. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/dicionario-gaucha>. Acesso em: 2 jul. 2020.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. Ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2008.



GRUPO RODEIO. *Grupo Rodeio: Eternamente gaúchos*, 2017. Disponível em: [https://www.gruporodeio.com.br/index.php?topicos=nav/o\\_grupo](https://www.gruporodeio.com.br/index.php?topicos=nav/o_grupo). Acesso em: 2 jul. 2020.

LITRAN, Guilherme. *Carga de Cavalaria: Guerra dos Farrapos*, 1893. Óleo sobre tela. Porto Alegre: Coleção do Museu Júlio de Castilhos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MuseuJulio11.jpg>. Acesso em: 3 jul. 2020.

MARQUES, Regis. *Gritos de Liberdade*. São Leopoldo: Acit, 1997. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/1WEaaUZ5QqYRNJGnojt2UJ?highlight=spotify:track:1x811V2vVibptKDLcGbr44>. Acesso em: 2 jul. 2020.

NEVES, Flávia. Eufemismo. *Norma culta: Gramática Online da Língua Portuguesa*, 2007-2021. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/eufemismo/>. Acesso em: 25 mar 2021.

NEVES, Flávia. Sinédoque. *Norma culta: Gramática Online da Língua Portuguesa*, 2007-2021. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/sinedoque/>. Acesso em: 25 mar 2021.

PANTHER, Klaus-Uwe; THORNBURG, Linda. The potentiality for actuality metonymy in English and Hungarian. In: PANTHER, Klaus-Uwe; RADDEN, Gunter (Orgs). *Metonymy in Language and Thought* (Human Cognitive Processing). Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1999. p. 333-60.

PARREIRAS, Antônio. *Proclamação da República de Piratini*, 1915. Óleo sobre tela. Niterói: Coleção do Museu Antônio Parreiras. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Antonio\\_Parreiras\\_-\\_Proclamação\\_da\\_República\\_Piratini\\_-\\_1915.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Antonio_Parreiras_-_Proclamação_da_República_Piratini_-_1915.jpg). Acesso em: 3 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, [2020]. Disponível em: <http://www2.a.l.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3D>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SILVA, Daniel Neves. Guerra dos Farrapos. *Brasil Escola*, c2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/revolucao-farroupilha.htm>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SILVA, Oscar Pereira da. *Cena de Batalha no Sul do Brasil*, [1865-1939]. Óleo sobre tela.

TREECE, Dave. *Exiles, allies, rebels: Brazil's indianist movement, indigenist politics, and the imperial nation-state*. Londres: Greenwood Publishing Group, 2000.

ZORZETTO, Ricardo. O DNA dos Pampas. *Pesquisa FAPESP*, abr. 2007, v. 134. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-dna-dos-pampas>. Acesso em: 2 jul. 2020.

## FORMAÇÃO LEXICAL EM OMÁGUA CONTEMPORÂNEO

Ricardo Tupiniquim Ramos (UNEB)

[tupinikim@msn.com](mailto:tupinikim@msn.com)

### RESUMO

Entre os primeiros povos amazônicos contatados pelos colonizadores no século XVI, figuram os omáguas ou kambébas. Atualmente, habitam espaços no Peru, Colômbia e no Brasil, principalmente, mas não apenas, na região Norte. Embora, até o início da era colonial, tenham sido uma pujante e numerosa nação, habitando grandes cidades e dominando amplas áreas da várzea amazônica, sobretudo devido ao início dos contatos com os europeus e as consequentes, guerras epidemias, escravização, migrações e dispersões, esse povo passou por processos de depopulação e aculturação, do qual resultaram, sobretudo no Brasil, a obsolescência de sua língua, atualmente falada como L1 por pouquíssimos indivíduos já bastante idosos, do que lhe decorre uma dramática circunstância de quase extinção. A consulta às poucas fontes dicionárias disponíveis (OHAGAN, 2011; TUISIMA, 2011; BONIN, KAMBEBA, 1999) e a checagem de dados em trabalhos acadêmicos outros (FAUST, 1959, 2008; MICHAEL, O'HAGAN, 2016 e SANTOS, 2015) e com os falantes remanescentes brasileiros permitiram a abstração dos processos de formação lexical no omágua contemporâneo (composição e derivação), isolar seus doze sufixos derivacionais produtivos, seus sentidos e funções bem como atender a uma solicitação de educadores e literatos da etnia no sentido de formar decalques capazes de expressar conceitos e artefatos da sociedade ocidental hegemônica, mas presentes no cotidiano dessa população, formas essas apresentadas aos poucos usuários nativos que, reconhecendo-as bem formadas, as aprovaram.

### Palavras-chave:

Língua omágua. Sufixos derivacionais. Processos de formação lexical.

### ABSTRACT

Among the first Amazonian peoples contacted by the colonizers in the 16<sup>th</sup> century, there are the omáguas. Nowadays, they live in spaces in Peru, Colombia and Brazil, mainly, but not only, in the North region. Although until the beginning of colonial age, they were a thriving and numerous nation, inhabiting large cities and dominating large areas of the Amazon floodplain, after contacts with Europeans and the consequent epidemic wars, enslavement, migrations and dispersions, this people went through depopulation and acculturation processes, which resulted, mainly in Brazil, in the obsolescence of their language, currently spoken as L1 by very few and old persons, resulting in a dramatic circumstance of almost extinction. Consulting few available dictionary (OHAGAN, 2011; TUISIMA, 2011; BONIN, KAMBEBA, 1999) and checking data in other academic works (FAUST, 1959, 2008; MICHAEL, O'HAGAN, 2016 and SANTOS, 2015) and with the remaining Brazilian speakers allowed the abstraction of lexical formation processes in the contemporary omagua (composition and derivation) and the isolation of its twelve derivational suffixes and their senses. It was also possible to respond to a request from omágua educators and writers for forming decals able of express concepts and artifacts from the Western hegemonic society, but

present in the daily lives of this population, forms presented to the native users, who recognizing them as well formed, approved them.

**Keywords:**

**Lexical formation processes. Derivational suffixes. Omagua language.**

Neste texto, após um breve excursus introdutório ao leitor sobre a etnia omágua ou kambeba, parte de seu processo secular de resistência, adaptação e sobrevivência à invasão de seu território, a dramática situação de sua língua nativa, o processo de reafirmação étnica (feito, também, pela tentativa de reavivamento linguístico, com a formação de professores e escolarização da atual geração de crianças, tendo-a como L2), apresentamos o contexto de surgimento de nossa pesquisa, aspectos da metodologia empregada e os resultados referentes a destacado aspecto da morfologia de qualquer idioma – os processos de criação lexical – com destaque para a composição e a derivação, que permitem, inclusive, a formação de neologismos vocabulares mediante decalques para a expressão de conceitos e artefatos oriundos da cultura ocidental hegemônica e presentes no cotidiano dos falantes.

Assim, inicialmente, cumpre-nos dizer que, entre os primeiros povos amazônicos a travar contato com os invasores europeus, quando da expedição de Diego Nunes às bacias do Huallaga, Marañon e Amazonas em 1538, figuram os omáguas, também conhecidos no Brasil como kambebas<sup>5</sup>. Senhores, então, de vasto território – das proximidades da região entre os atuais municípios de Letícia (Colômbia) e Tabatinga (Brasil), passando pelo baixo rio Napo, (Equador) até a foz do Jandiatuba, no Alto Solimões, Amazonas (cf. SILVA, 2012) –, os omágua parecem ter exercido significativa influência político-econômica na região da Amazônia que ocupavam e exibiam uma organização social de larga escala, havendo descrições de grandes cidades a eles pertencentes por parte de viajantes europeus.

Contudo, na década de 1690, pressionada pela ação de *encomenderos* espanhóis e bandeirantes portugueses, a sociedade omágua entrou em colapso, daí resultando a captura de milhares de indivíduos e a fuga, rio acima, dos sobreviventes que, por volta de 1720, viviam principal-

---

<sup>5</sup> A designação *kambeba* não é própria da língua dessa etnia, que a recebeu de falantes da língua-geral amazônica ou *nheengatu*, origem de parte de seu léxico: *akanga* ‘cabeça’ + *pewa* ‘chata’; donde ‘cabeça achatada’, devido a um antigo hábito desse povo de achatá-la como forma de diferenciar-se de seus vizinhos. (Cf. FERREIRA, 1903)

mente num pequeno número de assentamentos missionários localizados no atual território peruano e brasileiro.

Entre o início do século XX e meados da década de 1980, essa etnia chegou a ser considerada extinta (Cf. RAMOS, 1986). A série de violências e epidemias a que foram submetidos ao longo do processo de colonização levou-os a deixar de se identificar como indígenas, estratégia de defesa e resistência:

Para continuar vivendo e sobrevivendo nas ilhas e várzeas do alto Amazonas, foi necessário negar sua identidade étnica e se assumir como caboclo, ou seja, como não índio, para fugir das pressões e perseguições e discriminações que os afligiam; então, foram obrigados a se colocar como membros do processo civilizatório. (SILVA, 2012, p. 69)

Só em meados dos anos 1980, com a emergência dos movimentos indígenas organizados e o reconhecimento de inúmeros direitos pela Constituição de 1988, eles passaram novamente a afirmar sua condição indígena, num processo de reetnização (Cf. SILVA, 2012), ou seja, de busca e reafirmação de sua identidade étnica.

Atualmente, eles constituem uma etnia indígena habitante das várzeas amazônicas, ocupando espaço em três países – Colômbia, Peru e Brasil; por aqui, sua língua é mais conhecida como omágua; por lá, como kokama<sup>6</sup>. Sobre eles, não há estatísticas demográficas atualizadas ou rigorosas. Maciel (1994 *apud* Maciel, 2020) informa que, no Peru, eles totalizam 3.500 habitantes, enquanto dados do SIASI/SESAI de 2014 falam de 875 no Estado do Amazonas, distribuídos em cinco aldeias, quatro no médio Solimões e uma no baixo Negro, precisamente, na desembocadura do rio Cuieiras. Há algumas famílias nos arredores de Manaus e outras no alto Solimões (223, segundo fontes kambebas), em terras tikunas. A partir dos dados mais recentes disponíveis, Maciel (2020) estima “a população total desses índios no território brasileiro em torno de 1.500 indivíduos”. Contudo, há ainda registros de membros desaldeados da etnia vivendo na Grande Belém, noutras grandes cidades amazônicas e nas grandes metrópoles do Sudeste (Cf. SILVA, 2012).

Contudo, ao longo do período de silenciamento acima referido, a língua omágua sofreu um processo de obsolescência e quase extinção, pois, à medida que passaram a se identificar como não índios, foram os kambebas paulatinamente deixando de usá-la em espaços públicos, res-

---

<sup>6</sup> Preferencialmente, usamos o termo omágua para designar a língua e o povo, podendo, contudo, designar este por kambeba ou, devido às citações, kokama.

tringindo-a à intimidade familiar e, com isso, foi ela perdendo espaço para a língua portuguesa que, a partir da década de 1960 (Cf. VIEGAS, 2010), passou à condição de única língua materna transmitida às novas gerações, algo também registrado em outras línguas indígenas.

Disso hoje resulta que, assim como a de outras línguas ameríndias, a situação da omágua é dramática, porque pouquíssimos falantes, em geral muito idosos, a têm como língua-materna. Segundo Viegas (2010, p. 16), “Hoje, os Kokama do Brasil lutam para retomar a língua nativa de seus pais e avós, mesmo como segunda língua”, por reconhecerem que “muito se perdeu” (SILVA, 2012, p. 70). A tentativa de resgate da língua trata-se, assim, de parte de sua reetnização.

Para contribuir com esse processo e em atendimento a demanda de lideranças da etnia, concebemos o projeto<sup>7</sup> “Língua omágua do Brasil: gramaticização, dicionarização e implementação na escola como estratégias de afirmação identitária” (RAMOS, 2020), cujo objetivo central é elaborar de uma gramática dessa língua voltada à formação professores indígenas e um dicionário omágua-português, produtos cujas versões prévias estão em fase de acabamento.

Ao longo da pesquisa, a partir da consulta a referências brasileiras e peruanas (TUISIMA, 2011; BONIN; KAMBEBA, 1999), recolhemos cerca de 1700 lexias (palavras, radicais, afixos, partículas), checadadas com os falantes nativos brasileiros do omágua ou em trabalhos especializados precedentes (O’HAGAN, 2011; MICHAEL; O’HAGAN, 2016; FAUST, 1959; 2008; SANTOS, 2015), e pudemos abstrair os processos de criação vocabular dessa língua.

A pedido de educadores e literatos kambeba, secundariamente pretendemos compor palavras referentes a conceitos e artefatos contemporâneos, oriundos da cultura ocidental hegemônica e presentes no cotidiano das aldeias, para evitar o uso de empréstimos<sup>8</sup> de forma e conteúdo

---

<sup>7</sup> O projeto vincula-se ao Departamento de Ciências Humanas do campus VI da Universidade do Estado da Bahia, bem como à Pós-graduação em Educação e Diversidade Étnico-Racial, que coordenamos, e é implementado no Laboratório de Estudo da Diversidade Linguística e Cultural da mesma instituição, sede de nosso grupo de pesquisa. O projeto se vincula, ainda, ao Centro Universitário Arnaldo Horácio Ferreira, onde somos pesquisador-visitante, sem vínculo empregatício ou atividade remunerada.

<sup>8</sup> Empréstimo linguístico é o elemento (fonema, afixo, lexema, palavra) de uma língua ou dialeto que, pelo contato desse(a) com outro(a), neste(a) penetra, adaptando-se à sua estrutura. Alguns empréstimos vocabulares são de forma e conteúdo, ou seja, pegam a palavra, adaptando sua pronúncia à estrutura da língua de recepção; outros, os decalques, são

ao português. Alguns desses decalques são mostrados aqui. Uma vez criados, eles foram exibidos aos pouquíssimos falantes nativos brasileiros do omágua que, tendo compreendido seu sentido, consideraram-nos bem formados.

A seguir, tentaremos explicar os processos subjacentes às palavras já dicionarizadas na língua omágua bem como às criações neológicas.

Ora, segundo Correia e Almeida (2012),

[...] uma das características da linguagem humana é, precisamente, o fato de todas as línguas possuírem mecanismos capazes de gerar novas palavras, tomando-se aptas para a denominação e a comunicação de quaisquer realidades concretas ou abstratas. (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 35)

Isto ocorre porque, à medida que a sociedade se modifica com o tempo, surgem novos conceitos e artefatos sem lexia pronta para expressá-los, advindo, desse processo, neologismos vocabulares, que podem vir da língua de origem da nova noção ou coisa – ou seja, por empréstimo linguístico –, mas também serem criados a partir de bases (palavras e radicais) e processos (regras) já existentes na língua.

No segundo mais baixo grau na escala de complexidade entre os processos de formação lexical<sup>9</sup>, está a **composição**, pela qual se juntam bases pré-existentes na língua para formar outro vocábulo. Em omágua, há vocábulos compostos, como *akutipytani* (< *akuti* ‘cutia’ + *pytani* ‘vermelha’, donde ‘cutia vermelha’, a *Dasyprocta variegata* dos zoólogos), *îakaritini* (< *îakari* ‘jacaré’ + *tini* ‘branco’) ou o topônimo *Tururukariuka* (bases: *Tururukari* + *uka* ‘casa’). Por esse processo, é possível criar nomes para artefatos tecnológicos contemporânea; vejamos:

Quadro 1: Composição de neologismos para artefatos tecnológicos ocidentais em Omágua.

BASES ‘SIGNIFICADO’	NEOLOGISMO ‘SIGNIFICADO’
<i>amusi</i> ‘longe’ + <i>sisa.saïka</i> ‘visão’	<i>amusisisasaïka</i> ‘televisão’
<i>amusi</i> ‘longe’ + <i>ipumai</i> ‘som’	<i>amusipumai</i> ‘telefone’
<i>amusi</i> ‘longe’ + <i>îenó</i> ou <i>jenó</i> ‘ouvir’	<i>amusijenó</i> ‘rádio’
<i>kûatiarî</i> ‘escrita’ + <i>kumîsa</i> ‘falar, dizer’	<i>kûatiarîgumîsa</i> ‘falar a escrita, ler’
<i>upaî</i> ‘todos’ + <i>pysa</i> ‘rede’	<i>upaîpysa</i> ‘internet’

apenas conceituais, “importam” o significado do item da língua de saída, buscando forma adequada para expressá-lo na língua de chegada.

<sup>9</sup> Entre os vários processos de formação lexical, há uma escala crescente de complexidade envolvendo desde as formas simples – formadas de um só lexema – passando pelas compostas até chegar às chamadas palavras complexas ou expressões idiomáticas – frutos da imobilização de construções sintáticas em situações específicas. (Cf. ROCHA, 1998).

<i>upaî</i> ‘todos’ + <i>-supi</i> ‘para’	<i>upaî-supi</i> ‘ônibus’
-------------------------------------------	---------------------------

Outro processo de formação vocabular é a **derivação**. Nele, juntamos bases pré-existentes a afixos, formas presas que acrescentam significado às bases e, conforme sua posição, podem ser prefixos (à esquerda do lexema, ou seja, antes dele) ou sufixos (à direita, depois da base). Em Omágua contemporâneo, há 12 sufixos derivacionais, abaixo listados em ordem alfabética ao lado de suas funções e noções ou significados gramaticais:

Quadro 2: Sufixos derivacionais do Omágua contemporâneo.

SUFIXO	FUNÇÃO: derivar...	SIGNIFICADO
-îara	verbos a partir de nomes	‘posse do elemento da base’
-ka	nomes a partir de outros nomes	‘atenuação do sentido da base’
	verbos reflexivos a partir de verbos	‘voz reflexiva’
-kaka	verbos frequentativos a partir de outros verbos	‘ação repetitiva’
-kyra	grau diminutivo do nomes na base	‘tamanho pequeno’ ou ‘carinho’
-maî	nomes da forma passiva do verbo na base	‘aquilo que é’ (feito, dito, etc.)
-pa	nomes a partir de verbos transitivos	‘ideia ou objeto ligado à base’
-suri	o agente da ação do verbo da base	‘aquele que’ (faz, diz, etc.) + ‘sentido pejorativo’
-ta	verbos dinâmicos a partir de estátuos	‘voz causativa’
-taî	nomes abstratos a partir de verbos	‘ideia abstrata’ ligada à base
-tara	o agente da ação do verbo da base	‘aquele que’ (faz, diz, etc.)
-usu	grau aumentativo do nome na base	‘tamanho grande’
-xiru	nomes a partir de verbos	‘circunstância, acessório, utensílio’

Passamos a explicar o funcionamento dessas formas a partir de um par com correspondência exata em português: **-usu** (sufixo aumentativo, ‘-ão/-ona’) e **-kyra** (o diminutivo, ‘-inho(a)'). Observem os seguintes exemplos, já dicionarizados (Cf. O’HA GAN, 2011): com **-kyra**: os termos familiares *mamakyra* (< *mama* ‘mãe’ + *-kyra*; lit. ‘mãe pequena, mãezinha’, donde ‘tia’) e *papakyra* (< *mama* ‘pai’ + *-kyra*; lit. ‘pai pequeno, paizinho’, donde ‘tio’); *mutakyr*a < *muta* ‘barba’ + *-kyra*; lit. ‘pequena barba, barbicha’, donde ‘bigode’; *ûâînakyr*a < *ûâîna* ‘mulher’ + *-kyra*; lit. ‘pequena mulher, menina’; com **-usu**: *akarusu* (< *akará* ‘cará’ + *-usu*, lit. ‘cará-grande, um peixe nativo’) o topônimo Paranáusu (< *paraná-usu* < *paraná* ‘rio’ + *-usu*), usado para nomear o rio que chamamos Solimões (Cf. Tuisima, 2011).



Ora, a noção básica de tamanho por eles expressa pode ajudar a traduzir conceitos ocidentais em omáguas, como mostram os seguintes exemplos: *kuaxiru*<sup>10</sup> ‘escola’ + *-usu* ‘augmentativo’ → *kuaxirusu* ‘escola grande, escolão, universidade’; *kuaxiru* ‘escola’ + *-kyra* ‘diminutivo’ → *kuaxirukyra* ‘escola pequena, escolinha, creche’.

Já o sufixo *-ta* forma verbos dinâmicos a partir de verbos estativos (traduzíveis em português como nomes), demonstrando a transformação de atributo relativo à base, como demonstram os seguintes exemplos: *aisita* (< *aisi* ‘estragado’) ‘tomar estragado, estragar’; *epikata* (< *epika* ‘aberto’) ‘tomar aberto, abrir’; *iûuta* (< *iûu* ‘amarelo’) ‘amarelar’, *ikianata* (< *ikiana* ‘seco’) ‘tomar seco, secar’; *kuarata* (< *kuara* ‘buraco’) ‘fazer buraco, cavar, furar, esburacar’, *saîpurata* (< *saîpura* ‘bêbado’) ‘tomar-se bêbado, embebedar-se’.

Por sua vez, *-taî* deriva nomes abstratos (isto é, de ideias) a partir de verbos, como se vê em *indataî* ‘reclamação, aborrecimento’ (de *inda* ‘reclamar, aborrecer-se’) e *intataî* ‘irritação’ (de *intata* ‘irritar’).

Exploremos alguns casos a partir desses dois morfemas. Até o início da era colonial, os omáguas viviam em grandes províncias (as *aparia*), geridas por ocupantes do posto de *karuka* ‘governador’, palavra de origem quéchua (Cf. O’HAGAN, 2011), portanto incaica. Ora, acrescentando *-ta* a essa palavra, obtemos *karukata* ‘governar’, à qual, somando-se *-taî*, *karukataî* ‘governo’, conforme se vê abaixo:

Quadro 3: Derivação neológica em omáguas a partir de *karuka* ‘governador’.

BASES/AFIXOS (TIPO) ‘SIGNIFICADO’	NEOLOGISMO ‘SIGNIFICADO’
<i>karuka</i> (nome) ‘governador’ + <i>-ta</i> (sufixo)	<i>karukata</i> ‘governar’
<i>karukata</i> (verbo) ‘governar’ + <i>-taî</i> (sufixo)	<i>karukataî</i> ‘governo, Estado’
<i>karuka</i> (nome) ‘governador’ + <i>-usu</i> (sufixo)	<i>karukatusu</i> ‘presidente’
<i>karuka</i> (nome) ‘governador’ + <i>-kyru</i> (sufixo)	<i>karukakyr</i> ‘prefeito’

Além disso, como mostram os dois últimos exemplos acima, se pensarmos que o presidente governa um território maior que o de um governador e o prefeito, um menor, podemos traduzir o primeiro como

<sup>10</sup> Como, originalmente, não havia escolas entre os povos ameríndios, sendo elas uma instituição introduzida pelo invasor europeu, *kuaxinu* é palavra formada no século XVII (Cf. MICHAEL, O’HAGAN, 216) a partir de bases pré-existentes (*kuá* ‘saber, conhecer, aprender’ + *-xim* ‘circunstância, acessório, utensílio’, donde: ‘lugar de aprender’), e, uma vez criada e usada, presta-se a base de novas formações, como se vê nos exemplos citados.

“governadorzão” e o segundo como “governadorzinho”.

Para encerrar por enquanto o estudo de neologismos omáguas formados a partir da base *karuka* ‘governador’, vejamos como poderíamos traduzir, nessa língua, três conceitos ocidentais com os quais a etnia convive, o primeiro deles, pelo menos há bastante tempo:

1) “lei”, entendida como a palavra do Estado, do Poder Público, seria *karukataî-kumisa*<sup>11</sup>;

2) “diplomata, embaixador”<sup>12</sup>, termos designativos, em português, dos representantes oficiais de um país perante as autoridades de outros países ou de organismos internacionais, atuando como mensageiro de seu governo; ora, em omágua, “mensageiro” se diz *erusutara*; “mensageiro do governo” seria *karukataî-erusutara*;

3) “democracia”, esse vocábulo composto, em português, de duas raízes gregas: *demos* ‘povo’ e *cratias* ‘governo’. Para dizê-lo em omágua, basta juntar a base para ‘povo’ – *âûa*<sup>13</sup> – com aquela para ‘governo’ – *kanukataî* –, de onde temos *âûakarukataî*<sup>14</sup>.

Em Omágua, duas lexias significam ‘fazer’: *îauki* e *ipurata*. Enquanto aquela tem o sentido de ‘criar, planejar, conceber’, esta tem o de ‘construir’. Isso tem consequências para a derivação de palavras, pois nem todos que planejam algo, o executam. O sufixo agentivo é o mesmo (*-tara* ~ *-taûaûra*, variante antiga), mas o sentido diferirá, dependendo do ‘fazer’: *îaukitara* é ‘quem faz, cria, planeja’, enquanto *ipuramatatara* é

---

<sup>11</sup> Michael, O’Hagan (2016) registram uma base real para essa formação. Segundo eles, para traduzir “mandamento, lei de Deus, palavra-de-Deus”, em seu catecismo em língua omágua, o padre Samuel Fritz teria usado a expressão *Dios-kumisa*.

<sup>12</sup> O diplomata ou embaixador – no sentido, inclusive, de negociador de paz em conflitos bélicos e de interesses vários (casamentos, comércio) em tempos de paz – era conhecido e considerado sagrado e inviolável por populações tupis antes mesmo da invasão europeia à América, segundo os primeiros cronistas. Na costa leste da América do Sul, Lery registra a presença dos *kamái*, pajés andarilhos com funções ao mesmo tempo proféticas e diplomáticas (Cf. NAVARRO, 2013) e Oberem (1968) indica registros coloniais espanhóis sobre a ida de índios omáguas a cidades incas em missão comercial e cultural, no período pré-colombiano. A despeito disso, tanto nos dicionários disponíveis quanto na memória dos falantes nativos, não se encontrou o termo equivalente a “embaixador”.

<sup>13</sup> Nesse sentido, haveria duas composições correspondentes a ‘fala do povo’: *âûakumisa* que, mais concreta, traduziria ‘dialeto’, e *âûakumisataî*, mais abstrata, ‘voto’; já ‘plebiscito’, por sua vez, corresponderia a *âûapiatataî*, literalmente ‘consulta popular’.

<sup>14</sup> *Âûakarukataî* ‘democracia’ demonstra que, uma vez criado, o neologismo (*kanukataî* ‘governo’) pode servir de base para a composição e para a derivação de novas lexias.

‘quem faz, executa’. Isso gera diferença na tradução de profissões:

Quadro 4: *ĩaukitara* X *ĩpurimatatara* na composição de nomes de profissões.

BASE 1	BASE 2	NEOLOGISMOS
pãú ‘pão’	IAUKITARA	<i>pãúĩaukitara</i> ‘padeiro’
<i>uka</i> ‘casa’	‘quem faz, cria, planeja’	<i>ukaĩaukitara</i> ‘arquiteto’
<i>eũmaĩ</i> ‘comida’		<i>eũmaĩũaukitara</i> ‘cozinheiro’
<i>uka</i> ‘casa’	IPURIMATATARA	<i>ukaĩpurimatatara</i> ‘pedreiro’
<i>eũmaĩ</i> ‘comida’	‘quem faz, executa’	<i>eũmaĩpurimatatara</i> ‘ajudante de cozinha’

Caso análogo é o de *kumisata*, *ypapari* e *ypipa* ‘contar’, só que *kumisata* tem o sentido de ‘relatar casos’, *ypapari*, o de ‘contar, enumerar’ e *ypipa*<sup>15</sup>, o de ‘fazer contas, calcular’. Também aqui há consequências na tradução de profissões, como se vê no Quadro 5:

Quadro 5: O sufixo *-tara* na derivação de nomes em omáguá<sup>16</sup>.

BASE	+	NOME DERIVADO
<i>kumisata</i> ‘contar, relatar’	-TARA	<i>kumisatataru</i> ‘o que conta histórias; contador, escritor’
<i>ypapari</i> ‘contar, enumerar’		<i>ypaparitaru</i> ‘o que conta, enumera coisas; contador, contabilista’
<i>ypipa</i> ‘contar, calcular’		<i>ypypataru</i> ‘o que calcula; matemático’
<i>ĩapina</i> ‘cortar os cabelos’		<i>ĩapinatataru</i> ‘o que corta cabelos, cabeleireiro’
<i>ĩaũximata</i> ‘conduzir’		<i>ĩaũximatatara</i> ‘o que conduz, condutor, motorista’
<i>ĩkia</i> ‘cantar’		<i>ĩkiataru</i> ‘o que canta, cantor’
<i>ĩũ</i> ‘costurar’		<i>ĩũtaru</i> ‘o que costura, costureiro’
<i>ĩũmãĩ</i> ‘ensinar’		<i>ĩũmũãũtaru</i> ‘o que ensina, professor’
<i>ũkua</i> ‘aprender’		<i>ũkuataru</i> ‘o que aprende, estudante’
<i>ũakua</i> ‘proteger’		<i>ũakuatataru</i> ‘o que protege, o protetor, o guarda-costas, o agente de segurança’
<i>ĩpu</i> ‘soar, tocar’		<i>ĩputaru</i> ‘aparelho de som’
<i>ĩũmunuepetu</i> ‘redimir’		<i>ĩũmunuepetataru</i> ‘redentor’
<i>ĩũmyrata</i> ‘aborrecer’		<i>ĩũmyratataru</i> ‘aborrecedor’
<i>kũatiarãgũmisa</i> ‘ler’		<i>kũatiarãgũmisataru</i> ‘o que lê, leitor’
<i>kũmisa</i> ‘falar’		<i>kũmisataru</i> ‘falante’.
<i>myta</i> ‘enganar, iludir’	<i>mytatataru</i> ‘enganador’	

<sup>15</sup> A partir da base *ypypa* ‘contar, fazer contas, calcular’ é possível criar o nome equivalente a “computador”. Como, em português, computar é sinônimo de calcular, é possível traduzir o nome desse artefato tecnológico como *ypypataĩ* (como vinhos, *-tai* é o nominalizador de verbos) e *notebook* – um computador pequeno – como *ypypataĩkyra*.

<sup>16</sup> Nesse quadro, exceto *ĩũmũãũtaru* ‘professor’ (palavra surgida na era colonial, Cf. MICHAELE, O’HAGAN, 2016), todos os outros itens são neologismos. Os nove primeiros indicam profissões; o décimo, não só.

Além de *-tara*, também *-suri* indica o agente da ação, quem faz algo; mas o sentido da palavra resultante normalmente é pejorativo. Assim, por exemplo: de *kumisa* ‘falar’, derivamos *kumisatara* ‘aquele que fala, o falante’ (de sentido neutro), mas também *kumisasuri* ‘falador, conversador, fofoqueiro’ (sentido negativo); de *piata* ‘perguntar’, formamos *piatatará* ‘repórter, jornalista’ (uma profissão respeitável), mas também *piatasuri* ‘curioso, perguntador’ (atributo ruim); de *musanaka* ‘curar’, temos *musanakata* ‘médico’ (significado positivo), mas também *musanakasuri* ‘curandeiro’ (significado negativo, ao menos na sociedade ocidental).

Por sua vez, *-maî* deriva o nome não do agente, mas do objeto da ação indicada pelo verbo da base; por exemplo: de *eú* ‘comer’, forma-se *eúmaî* ‘aquilo que é comido, o alimento, a comida’; de *ikua* ‘saber, conhecer’, *ikumáî* ‘aquilo que é conhecido, conhecimento’; de *îumuî* ‘ensinar’, *îumuî* ‘ensinamento, lição, aula’; de *ipua* ‘soar, tocar’, *upumaî* ‘aquilo que é tocado, som’; de *kumisa* ‘falar, dizer’, *kumisamaî* ‘o que é dito, palavra’, *yúati* ‘eivar-se’, *yúatimaî*<sup>17</sup> ‘elevado(a), alto(a)’.

O sufixo *-ka* pode se juntar a nomes ou verbos. Se a base for um nome, resulta outro, de sentido atenuado, mais leve; por exemplo: de *epi-ka* ‘aberto(a)’, temos *epikaka* ‘entreaberto(a)’; de *ikiana* ‘seco(a)’, *ikianaka* ‘úmido(a)’. Por outro lado, se a base for um verbo, resulta um verbo reflexivo, ou seja, aquele cuja ação recai sobre o próprio agente: de *ereûa* ‘voltar’, deriva *eriûaka* ‘voltar-se’; de *îapina* ‘cortar o cabelo de alguém’, *îapinaka* ‘cortar o próprio cabelo’; de *îuana* ‘abrigar, cobrir’, *îuanaka* ‘abrigar-se, cobrir-se’.

Em *-kaka*, a repetição silábica antecipa o sentido acrescido à base verbal desse morfema derivacional verbal: ação frequentativa; observem: de *îatîyka* ‘picar’, *îatykaka* ‘pinicar’; de *îiuka* ‘estar amarelado(a), envelhecido(a)’, *îiukaka* ‘envelhecer, esfarelar’; de *ûyka* ‘esforçar-se’, *ûykaka* ‘insistir, resistir’. Há apenas uma ocorrência descontínua, fragmentada, desse afixo: *karykataka* ‘pular, saltitar’, de *karyta* ‘brincar’.

O sufixo *-pa* nominaliza verbos: de *aîuka* ‘bater, golpear’, *aîukapa* ‘pancada’; de *karikataka* ‘saltitar’, *karikatakapa* ‘salto’; de *kipi-*

<sup>17</sup> Na era colonial, os jesuítas estudaram as principais línguas indígenas das regiões onde se instalavam para traduzir nelas os conceitos cristãos e, assim, propagar sua fé entre nossos ancestrais, aculturando-os. No caso da várzea amazônica, entre outras línguas, aqueles religiosos aprenderam o omáguia e usaram o vocábulo composto *yúatimaî* ‘elevado(a)’ para tentar traduzir a ideia de Paraíso, Céu: *Yúatimaîretama* ‘aldeia elevada’. (Cf. MICHAELE, O’HAGAN, 2016)

ta ‘apertar’, *kipitapa* ‘aperto’; de *kuririta* ‘sujar’, *kuriritapa* ‘sujeira’; de *myta* ‘iludir’, *mytapa* ‘ilusão’.

Ao longo deste texto, sempre nos referimos à afixação. Mas há um tipo de derivação sem o uso de afixos, a chamada **derivação imprópria**, quando a palavra muda de classe gramatical. Há diversos níveis de derivação imprópria, sendo o mais drástico o conhecido como gramaticalização, quando um nome ou um verbo, aos poucos, vai perdendo elementos semânticos, podendo se tornar um afixo.

Em Omágua, isso ocorre com *îara* ‘dono(a), proprietário(a)’ que, como nome, junta-se a outras bases para composição: *îarakanûara* ‘dona dos ossos; coluna’ (*kanûara* ‘osso’), *manipiarâîara* ‘pescador’ (*manipîara* ‘anzol’), *memyraîara* ‘grávida, prenha’ (*memyra* ‘feto’), *menaîara* ‘casada’ (*mena* ‘marido’), *mirikuaîara* ‘casado’ (*mirikûa* ‘esposa’), *uxîara* ‘pecador’ (*uxa* ‘pecado’), etc. Como prefixo, -îara deriva verbos a partir de nomes, dando-lhes a ideia de posse: *kamaîara* ‘ter seios’ (de *kama* ‘seio’), *musaîara* ‘ter uma paixão, apaixonar-se’ (de *musa* ‘paixão’), *sesaîara* ‘ter flores, florescer’ (de *sesa*, ‘flor’).

Outro nome gramaticalizado é *xiru* ‘roupa, acessório’, elemento de composições como *namixiru* ‘acessório da orelha; brinco’ (< *nami* ‘orelha’), *puaxiru* ‘acessório da mão; anel’ (< *pua* ‘mão’), *pytaxiru* ‘roupa do pé; meia’ (< *pyta* ‘pé’), *setymaxiru* ‘roupa da perna; calças’ (< *setyma* ‘perna’). Contudo, *-xiru* é ainda usado para derivar nomes a partir de verbos, a que acrescenta o sentido de ‘circunstância, utensílio’:

Quadro 6: Exemplos de derivação de palavras com o sufixo -xiru.

BASE	+	FORMA DERIVADA
<i>eú</i> ‘comer’	-XIRU ‘circunstância, utensílio’	<i>eúxiru</i> , ‘utensílio de comer, prato, comedouro’
<i>îapîna</i> ‘cortar cabelo’		<i>îapînaxiru</i> , utensílio de cortar cabelo, tesoura
<i>îasaî</i> ‘laçar’		<i>îasaîxiru</i> , utensílio para laçar, laço
<i>îkua</i> ‘saber, aprender’		<i>îkuaxiru</i> ‘lugar de estudar, escola’.
<i>kîaruka</i> ‘urinar’		<i>kîarukaxiru</i> ‘utensílio para urinar, penico’
<i>Maria</i> ‘a Virgem’		<i>Mariaxiru</i> ‘lugar de Maria, igreja’
<i>sasysyma</i> ‘gritar’		<i>sasysymaxiru</i> ‘utensílio para gritar, megafone’
<i>tepitî</i> ‘cocô’		<i>teputixiru</i> ‘lugar do cocô; tripas, intestino’
<i>uni</i> ‘água’		<i>unixiru</i> ‘utensílio para água; jarra, moringa’

Tratemos, enfim, do um terceiro processo de criação lexical, a **deforcação vocabular**, especificamente aquela **por redução**. Nela, como

o próprio nome sugere, há a diminuição da base, como ocorre com **abreviaturas** ou **siglas**: uma palavra complexa ou expressão muito longa é reduzida às letras iniciais de suas bases. Em português, por exemplo, a Associação dos Povos Indígenas do Brasil é uma palavra complexa, reduzida para APIB; Movimento dos Trabalhadores sem Terra, é dito MST; o Partido dos Trabalhadores é referido como PT; a Universidade do Estado da Bahia é mais conhecida como UNEB, etc. Embora sem registro na língua omágua, devido ao contato desta com o português brasileiro, é necessário indicar o que fazer com as siglas dessa origem: o recomendável é não as traduzir, mas tomá-las de empréstimo total, de forma e conteúdo. Contudo, siglas derivam palavras – por exemplo, petista e unebiano –, deriváveis, em Omágua, pela base (sigla) seguida de *-xiru* (*petexiru* ‘petista’, *unebixiru* ‘unebiano’, etc.).

Encerrando este artigo, mas não o estudo da língua Omágua, sinálicos ter atingido os objetivos propostos, quais sejam, a descrição dos processos de criação lexical nessa língua, com o levantamento dos sufixos derivacionais produtivos, que permitem, inclusive, a formação de neologismos vocabulares, em geral, por decalques para a expressão de conceitos e artefatos oriundos da cultura ocidental hegemônica e presentes no cotidiano da etnia omágua/kambeba que realiza um imenso esforço de reavivamento de sua obsolescente língua como parte de seu processo de reetnização iniciado em meados da década .

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONIN, Iara Tatiana; KAMBEBA, Raimundo Cruz da Silva (Orgs). *Aua kambeba*: a palavra na aldeia de Nossa Senhora da Saúde. Brasília: UNICEF/CIMI, 1999.

CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.

FAUST, Norma. *Gramática cocama*: lecciones para el aprendizaje del idioma cocama. 3. ed. Lima: Instituto Lingüístico de Verano, 2008.

FAUST, Norma; PIKE, Evelyn G. *O sistema fonêmico do Kokama*. Trad. de Enny Marins de Lima. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1959.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. A propósito de uma estampa representando um índio kambeba. *Arquivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, vol. 12, p. 190-5, 1903. Disponível em:

<http://www.etnolinguistica.org/biblio:ferreira-1903-cambeba>. Acesso em: 9.set.2020.

MICHAEL, Lev; O'HAGAN, Zachary. *A linguistic analysis of Old Omagua ecclesiastical texts*. Berkeley: University of California, 2016.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário tupi-antigo: a língua indígena clássica do Brasil*. São Paulo: Global, 2013.

OBEREM, Udo. Un grupo indígena desaparecido del Oriente ecuatoriano. *Revista de Antropologia*, vol. 15/16, p. 149-70, São Paulo, 1968.

O'HAGAN, Zachary. *Dicionario omagua-castellano*. 2011. Disponível em: [http://linguistics.berkeley.edu/~zohagan/pdflinks/omagua\\_fw2011\\_dict\\_TOTAL\\_FINAL.pdf](http://linguistics.berkeley.edu/~zohagan/pdflinks/omagua_fw2011_dict_TOTAL_FINAL.pdf). Acesso: 21.mar.2020

RAMOS, Alcida Rita. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. *Língua Omágua do Brasil: gramaticização, dicionarização e implementação na escola como estratégias de afirmação identitária*. Caetité: UNEB/DCH – Campus VI, 2020.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

SANTOS, Yonara Cristina de Souza dos. *Fonética e fonologia preliminar da língua Omágua/Kambeba*. Dissertação – Mestrado em Letras. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. 77f.

SILVA, Márcia Vieira da. *Reterritorialização e identidade do povo Omágua-Kambeba na aldeia Tururucari-Uka*. Dissertação: Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. 153f.

TUISIMA, Arnaldo Huanaquiri. *Historias del Pueblo San Joaquin de Omaguas*. 2011. Disponível: <http://cla.berkeley.edu/item.php?Bndlid=23732>. Acesso: 21.mar.2020.

VIEGAS, Chandra W. *Natureza e direções das mudanças linguísticas observadas entre os últimos falantes do Kokama nativos do Brasil*. Dissertação: Mestrado em Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 129f.

## **GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: PROMOVEDO PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS DE LEITURA E ESCRITA**

*Rafaele Menezes Galvão*

[rafaele.galvao@gmail.com](mailto:rafaele.galvao@gmail.com)

*Juvanete Ferreira Alves Brito (UESB)*

[juvanete.alves@uesb.edu.br](mailto:juvanete.alves@uesb.edu.br)

### **RESUMO**

O estudo dos gêneros textuais em sala de aula é de grande relevância para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, sendo assim, a pesquisa em questão apresenta uma revisão da literatura voltada para o tema, destacando os seguintes teóricos: Bakhtin (1997), Geraldi (1999), Marcuschi (2005/2008), Scheneuwly (2004) e Travaglia (2009), além de enfatizar a proposta dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que sugerem um ensino de Língua Portuguesa voltado para os gêneros. O trabalho apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo; foram aplicadas entrevistas com professores de Português do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino, visando compreender como acontece, na prática, o ensino dos gêneros textuais na escola. Na sequência apresentam os resultados analisados.

#### **Palavras-chave:**

**Leitura. Produção textual. Gêneros textuais.**

### **ABSTRACT**

The study of textual genres in the classroom is of great relevance for the development of reading and writing skills, therefore, the research in question presents a literature review focused on the theme, highlighting the following theorists: Bakhtin (1997), Geraldi (1999), Marcuschi (2005/2008), Scheneuwly (2004) and Travaglia (2009), in addition to emphasizing the proposal of the PCN (National Curriculum Parameters) that suggest a teaching of Portuguese language geared to the genres. The work presents a qualitative research; interviews were conducted with Portuguese teachers of elementary school II in the public school system, in order to understand how the teaching of textual genres in school happens in practice. In the sequence we present the analyzed results.

#### **Keywords:**

**Reading. Textual genres. Textual production.**

### **1. Introdução**

Os gêneros textuais possuem uma natureza social e cultural que concretizam a língua nas diversas situações de comunicação. Essa área de estudo vem recebendo mais atenção na atualidade, principalmente por sua importância para o ensino de Língua Portuguesa. Diante disso, o pre-



sente artigo pretende investigar o seguinte problema: como o professor de Língua Portuguesa trabalha os gêneros textuais em sala de aula, todas as características são exploradas ou torna-se apenas um meio para o estudo da gramática? Em que medida o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula pode contribuir para o ensino de leitura e escrita e assim, formar cidadãos letrados?

O sujeito alfabetizado desenvolve habilidades de leitura e escrita, todavia, o sujeito letrado desenvolverá essas competências nas práticas sociais, tornando-o habilitado para usar a leitura e a escrita nas diversas situações sociais. Sendo assim, o letrado possui a capacidade de utilizar os diferentes textos de circulação social, como, por exemplo, ler, compreender e interpretar uma bula de medicamento, ou saber o que acontece no mundo lendo um jornal. Nessa perspectiva os gêneros textuais possuem um importante papel no processo de letramento, pois são textos que circulam socialmente.

Sobre práticas significativas de aprendizagem, Possenti (1996), infere que:

[...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e de interação em geral. O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas (POSSENTI, 1996, p. 47)

Por conseguinte, entende-se que é extremamente importante o trabalho da escrita associada ao gênero, visto que, este é um subsídio para a elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura e produção de textos, além de atender a escrita como prática social. Assim, no decorrer deste trabalho objetiva-se discutir a relevância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem por acreditar que eles colaboram de forma significativa para ampliar a competência linguística dos alunos.

O ensino de Português pautado nos gêneros textuais permite que o trabalho de leitura e escrita aconteça em uma situação real de linguagem em uso. É função da escola, com base teórica e planejamento adequado, proporcionar ao aluno contato com textos de circulação social, contribuindo para o processo de compreensão, interpretação e produção de textos, assim, ao se apropriar das situações sociais em que o gênero circula (contexto), o texto ganha sentido.

Em nosso cotidiano, estamos de forma, direta ou indireta, sempre

em contato com textos, pois estes se fazem presentes nos diversos ambientes sociais. A todo tempo nos deparamos com jornais, revistas, bulas de medicamento, receitas, rótulos de alimentos, enfim, uma infinidade de materiais escritos que demonstram a competência textual do ser humano. O fato de nos comunicarmos por meio de textos, aponta para relevância da discussão sobre gêneros textuais, particularmente sobre o seu ensino em sala de aula.

A leitura e produção textual (dos gêneros escritos) visam garantir que gradualmente os alunos se apropriem das estratégias de leitura e especificidades de cada gênero estudado, além de problematizar sua significação em seu meio de circulação. O contato com os gêneros textuais possibilita o ensino–aprendizagem da leitura e da escrita por meio de situações comunicativas reais. Tendo em vista a relevância do estudo sobre os gêneros textuais para o ensino, a presente pesquisa visa fazer uma abordagem a partir de estudos teóricos, conceituando o “Gênero Textual”, o trabalho com a leitura, a escrita e análise linguística na perspectiva dos Gêneros Textuais, enfocando na proposta dos PCNs. Assim, por meio de reflexões baseadas em estudos teóricos acerca do tema e entrevistas com professores de Língua Portuguesa, buscamos compreender como: a) esses educadores trabalham os gêneros em sala de aula; b) se exploram as características dos gêneros ou não; c) em que medida os gêneros textuais contribuem para o ensino da leitura, da escrita e análise linguística.

Na sequência será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, com descrição do corpus e das entrevistas, análise do material e conclusão. O artigo é composto pelas seguintes seções: 1. Introdução; 2. O estudo dos gêneros textuais voltados à prática de leitura, escrita e análise linguística; 3. O Ensino dos gêneros textuais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 4. Percurso metodológico; 5. Considerações finais.

## ***2. O estudo dos gêneros textuais voltados à prática de leitura, escrita e análise linguística***

Segundo Mikhail Bakhtin (1997), as diversas “esferas da atividade humana” estão sempre ligadas ao uso da língua, sendo assim, são extremamente variadas. Ele apresenta três conceitos que estão muito interligados: língua, enunciado e gêneros do discurso.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra es-

fera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Logo, a ideia defendida por Bakhtin leva-nos a entender que a comunicação ocorre por meio dos gêneros do discurso, que são a manifestação do texto, aquilo que ele produz. A língua é uma atividade social e os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas, portanto, a nossa comunicação ocorre através do texto, que consequentemente realiza-se em um gênero.

Marcuschi (2005) afirma que os gêneros textuais são artifícios culturais construídos pelos seres humanos através de um processo histórico, desse modo, mesmo que um texto não possua uma determinada característica, ainda pertencerá àquele gênero. O autor exemplifica sua afirmação e um dos exemplos é a publicidade que pode ter o formato de uma lista de produtos ou poema, no entanto o que contará é a estimulação da compra e divulgação do produto. Segundo Ursula Fix (1997 *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 31), a expressão “intertextualidade intergêneros” é utilizada para indicar o aspecto da hibridização ou mistura de gênero em que um assume a função do outro.

Bernard Schneuwly (2004), que se fundamenta em Vygotski, define “gênero como um instrumento” psicológico que media a aprendizagem tanto na leitura quanto na escrita da criança, defendendo seu uso para o ensino de língua. O estudioso também questiona o que é gênero e faz a relação “gênero e instrumento”, logo, aponta a ideia defendida por Bakhtin, resumindo da seguinte forma:

Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional; a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa, ou intenção do locutor. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23)

Em seguida, destaca que existem três elementos fundamentais na definição:

Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva. 2. Esta base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros. 3. Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha. (SCHNEUWLY, 2004, p. 23)

Considerando as citações anteriores, Schneuwly (2004), é possível afirmar que a escolha do gênero textual não pode ser aleatória, parâmetros devem ser considerados para a escolha do material. Também destaca uma relação entre “meio e fim” a qual entende como alicerce de uma atividade mediada, além disso, reafirma que o gênero é um instrumento e essa tese se encaixa na concepção de Bakhtin. Sendo assim, para um processo interativo, a escolha dos textos nas aulas de Língua Portuguesa devem ser feitas com base nos gêneros textuais (orais ou escritos) com um objetivo a ser atingindo; as atividades não podem estar dissociadas das situações reais de uso a língua.

Por vivermos em uma sociedade letrada, a capacidade da escrita é imprescindível para a promoção do conhecimento, participação política, social e, além disso, é uma exigência nos vestibulares, concursos, etc. O ambiente escolar é, sobretudo, o espaço de aprimorar o saber, devendo possibilitar ao seu aluno-leitor um leque de oportunidades para que o mesmo crie/desenvolva o gosto pela leitura, desse modo, os diferentes gêneros textuais podem ser um artifício que possibilitam ao indivíduo o contato com textos variados e com funções sociais distintas.

É função da escola, responsável pelo ensino da leitura e escrita, ampliar as competências e habilidades de seus alunos para ser possível que produzam diferentes textos. A constituição da linguagem escrita é um trabalho contínuo na formação cognitiva, através da interação social considerando a importância que a leitura e a escrita possuem no meio social. Em se tratando de aspecto metodológico, é necessário destacar que este exige do professor rigor e uma criticidade, pois seu olhar sobre a produção do aluno não deve ser um olhar superficial, considerando apenas os aspectos estruturais e linguísticos. Diante disso, os PCN's (1998, p. 23) afirmam que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto” e não a gramática estudada de forma descontextualizada.

Geraldi (1993) aponta que a produção de textos é o ponto da partida para o processo de ensino e de aprendizagem da língua. Apesar de

ser extremamente significativa a escrita no âmbito escola, o que se tem visto atualmente é um verdadeiro “fracasso”, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos estudantes no momento de elaborar um texto escrito.

Vale ressaltar que, antes de solicitar ao aluno uma produção textual, o professor deve trabalhar (aula expositiva) como será produzido esse texto, não impondo, mas apontando o que é preciso para uma boa produção, proporcionando ao aprendiz instrumentos para uma boa escrita. Um bom texto começa com um rascunho inicial, em segundo momento esse material deverá ser revisto, após essa revisão será reescrito. Para uma escrita de qualidade exige-se um tipo de “treino”, ou seja, a reescrita que contribuirá para o aperfeiçoamento dessa habilidade. Ao reescrever um texto, podem ser feitas correções tanto ortográficas, quanto mudanças que alteram o significado. Sobre isso os PCN’s apontam que

[...] a refação faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se lêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. (PCNS, 1998, p. 77)

É importante que a escrita passe por pelo menos quatro etapas, planejamento (pensar o que será produzido), execução (pôr em prática o que foi pensado) e a revisão (observar o que deve ser melhorado) e por fim, a reescrita. Tudo isso é imprescindível para o crescimento do aluno como escritor de texto, o ato de refazer possibilita uma maior apropriação do sistema de escrita.

### **3. O ensino dos gêneros textuais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Por muito tempo o trabalho com a leitura, a escrita e a gramática tem se fundamentado no ensino tradicional voltado à repetição e análise de sentenças isoladas, dominando as aulas de Língua Portuguesa. Contudo, vários estudos nos levam ao caminho da diversidade, vivemos em uma sociedade na qual existem diferentes modalidades de uma mesma língua (oral e escrita), sendo assim, os usuários devem possuir autonomia para se apropriar das distintas modalidades e seus usos, ou seja, níveis mais formais ou informais. Para tanto, a escola tem papel fundamental nesse processo, sem dúvida há espaço para o ensino da gramática, todavia, a metodologia desse ensino deve ser pautada na valorização das dife-

rentes modalidades, mostrando ao aluno a importância da variação linguística, ensinando que não existe variedade inferior ou superior, sem deixar de trabalhar a norma culta que também será útil na vida do aprendiz, o que nos leva aos gêneros textuais, haja vista que exercem uma função social específica e por estarem presentes no cotidiano das pessoas suas intenções comunicativas são muito bem definidas.

Segundo Dolz e Schneuwly (1998),

Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 41)

O contato os gêneros textuais são um instrumento significativo para o ensino da leitura e produção textual, além de permitir o ensino contextualizado da gramática (análise linguística). Mas será que os gêneros são trabalhados e explorados devidamente? Para que não ocorra equívocos, é necessário priorizar o ensino de língua materna na perspectiva dos gêneros textuais, pois é através desses textos de circulação social que o aprendiz compreenderá a função de cada texto.

É imprescindível que relação com as práticas sociais não sejam ignoradas, os gêneros textuais não devem ser apenas um meio para a exploração de classes gramaticais; selecionar um determinado gênero e solicitar que o aluno, por exemplo, sublinhe os verbos não é uma atividade que contempla a análise linguística. As atividades devem ter caráter reflexivo e colaborar no desenvolvimento das habilidades de ler e produzir textos.

Conforme os PCNs (1998), o número de gêneros textuais existentes é praticamente ilimitado, sendo assim, é uma tarefa impossível estudar todos, logo é necessário que a escola selecione os de maior relevância no momento. Os PCNs ainda inferem que:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas,

bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Sendo assim, é função do professor desenvolver atividades que levem o aluno a se apropriar das características linguísticas e discursivas dos diferentes gêneros, atendendo ao contexto e suas funções sociais.

Considerando tudo foi abordado, é preciso que o educador, ao elaborar suas aulas de Língua Portuguesa, observe a relevância de um trabalho que promova contatos reais de leitura, escrita e gramática, promovendo um trabalho significativo e contextualizado, por meio da abordagem de diversos gêneros difundidos no meio social, para explicitar o valor que a língua escrita e oral tem na formação do sujeito e sua relação com a sociedade.

Inicialmente, o principal objetivo do ensino da Língua Portuguesa era o estudo da norma culta, todavia com a entrada das classes menos abastadas no ambiente escolar passou a ser notado certo distanciamento entre a escrita e a fala, ou seja, o que era ensinado não correspondia às variedades linguísticas presentes na sala de aula. O desafio de trabalhar com a variação e as variedades linguísticas menos prestigiadas socialmente impulsionou os estudos linguísticos a debaterem a concepção de língua e seu uso.

Segundo Santos; Mendonça e Cavalcante (2007), nos anos 80 do século passado, a partir de discussões sobre o ensino de língua, o texto tornou-se o “objeto de ensino em salas de aula”, algo muito significativo, dado que o padrão até o momento era a análise de frases e palavras soltas, que tinha a finalidade de desenvolver a capacidade da linguagem em aulas de Língua Portuguesa. Porém, o estudo era muito voltado para a tipologia textual, privilegiando, quase que exclusivamente, a exploração dos aspectos gramaticais e estruturais, ficando presos ao seu arranjo formal. Com o decorrer do tempo, foi notada a ineficiência no modo de ensino das tipologias textuais, o que contribuiu para iniciarem-se as discussões referentes aos gêneros discursivos ou textuais.

Voltando aos dias atuais, é possível perceber que o ensino e o acesso à educação vêm sendo democratizados e a língua materna passou a ser uma facilitadora do processo de aprendizagem. Dionísio (2007) faz alguns apontamentos quanto aos PCNs:

A proposta dos PCN de fundamentar o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, nos gêneros do discurso, desencadeou uma relevante e

significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero<sup>2</sup>. Ambos são objetivos louváveis – tanto o linguístico-discursivo como o educacional –, que contribuem para tornar uma tarefa sempre presente no cotidiano do professor – como escolher um “bom” texto – numa atividade menos ambígua, menos árdua, menos onerosa. (DIONISIO, 2007, p. 7)

Assim sendo, os PCNs apresentam o modelo novo de ensino focado nos gêneros textuais, a gramática é ensinada a partir do texto e não isoladamente, facilitando o entendimento do conteúdo e o aluno aprende a língua a partir do seu uso.

Os PCNs estabelecem algumas metas a serem alcançadas durante o ensino fundamental e médio, essas metas referem-se especificamente à linguagem, “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. (PCNs, 1998, p. 7). Segundo os PCNs isso só ocorrerá se o ensino da língua for contextualizado, social e culturalmente, é dever da escola proporcionar situações didáticas que possibilite uma reflexão sobre a linguagem para poder utilizá-la de forma correta, tendo em vista as condições e finalidades de comunicação.

#### **4. *Percurso metodológico***

Conforme Ludke e André (1986, p.18), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa é subjetiva, identifica e analisa os dados sem se preocupar com números. Considerando as características desse tipo de pesquisa, esse estudo foi desenvolvido com professores de Língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II. Quanto às etapas da pesquisa, consistiram em: revisão da literatura e aplicação das entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e, posteriormente análise qualitativa das respostas.

O embasamento teórico é parte imprescindível para o direcionamento da pesquisa científica; no estudo em questão o trabalho de diversos estudiosos que tratam dos gêneros textuais foi abordado. Os principais autores citados são: Bakhtin (1997), Geraldi (1999), Marcuschi (2005; 2008), Scheneuwly e Dolz (2004), Travaglia (2009), dentre outros.



Outro ponto importante é o *corpus* da pesquisa, na situação específica os materiais de análise são entrevistas estruturadas que foram respondidas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino. A escolha desse perfil deve-se a necessidade de discutir a relevância dos estudos sobre gêneros textuais no âmbito escolar e analisar em que medida a noção de gênero colabora para o ensino da leitura e da escrita de modo a contribuir para a formação de cidadãos letrados, além de investigar como são trabalhados os gêneros textuais nessa etapa da educação.

No que tange aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa tem caráter qualitativo interpretativista, havendo coleta de dados. Os meios utilizados para investigação do objeto foram: entrevista estruturada e revisão da literatura. A pesquisa como um todo contempla os seguintes pontos:

- Análise das propostas dos PCNs que norteiam o ensino de leitura e produção de texto a partir dos gêneros textuais;
- Apresentação do (s) conceito (s) de gêneros textuais na visão de diferentes autores;
- Verificação de como é desenvolvido o estudo dos gêneros textuais no ensino fundamental II, utilizando entrevistas com professores dessa etapa da educação como meio de análise.

#### ***4.1. Descrição do corpus da pesquisa***

As entrevistas que compõem o corpus da pesquisa foram direcionadas a profissionais, professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Fundamental II da rede pública de ensino. Foram selecionados um total de 07 docentes; o meio utilizado para aplicação das entrevistas foi o e-mail, encaminhado o questionário, posteriormente os entrevistados reencaminharam o material com as respostas.

A entrevista estruturada possui um campo com informações sobre o entrevistado seguido de um questionário subjetivo. Em seguida apresentaremos um quadro contendo informações para identificação dos entrevistados de modo que não serão divulgados os nomes.

Quadro 1: Informações básicas sobre os entrevistados

<b>Quadro 1</b>		
<b>Informantes/ Código de Identificação</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação na educação</b>
1/ (A)	Letras/ Língua Portuguesa	5 anos
2/ (B)	Letras/ Língua Portuguesa	2 anos
3/ (C)	Letras/ Língua Portuguesa	7 anos
4/ (D)	Letras/ Língua Portuguesa	3 anos
4/ (E)	Letras/ Língua Portuguesa	2 anos
5/ (F)	Letras/ Língua Portuguesa	15 anos
6/ (G)	Letras/ Língua Portuguesa e Ciências Sociais	27 anos

No quadro temos algumas informações relevantes sobre os informantes, tendo em vista que seus nomes não devem ser divulgados, os mesmos serão tratados por códigos, sendo: entrevistados A, B, C, D, E, F e G. Todos possuem formação específica em Língua Portuguesa e estão na educação entre 2 (dois) e 27 (vinte e sete) anos.

#### **4.2. Descrição e Análise das Entrevistas**

Um questionário foi enviado para os 04 professores selecionados, contendo 7 (sete) questões subjetivas. As perguntas direcionadas aos informantes tratavam sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e sua prática. De forma mais específica foi trazida uma reflexão quanto ao ensino dos gêneros e a visão dos professores.

Todos os Informantes demonstraram ter conhecimento e noção da importância do estudo dos gêneros textuais em sala de aula, além de reconhecerem ser imprescindível ao ensino da Língua Portuguesa. A Informante (A) demonstra com a seguinte afirmação: (...) *Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa pautada na proposta produtiva deve inserir o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula.*

O informante (E) ressalta alguns pontos, destacando a relação gêneros textuais x leitura, compreensão e produção de textos e estudo da gramática:

Informante (E): Há um repertório muito grande quando se fala em ensino de língua portuguesa, todavia quando se fala em leitura, Compreensão, produção, interpretação de textos não se pode, de forma alguma, esquecer dos gêneros textuais. É através deles que podemos salientar e até comparar um texto com outro, o estudos de gêneros textuais se faz de forma imprescindível dentro da língua portuguesa até mesmo para o ensino de

gramática.

Nota-se na resposta do informante que há um entendimento quanto à necessidade do trabalho com os gêneros textuais, tendo em vista as diversas possibilidades, inclusive para o estudo de outros conteúdos associados.

Em contrapartida, o informante (F) apresenta em sua resposta uma problemática comum em sala de aula no que diz respeito ao ensino dissociado do texto:

Informante (F): Os gêneros textuais são muito importantes para o desenvolvimento do processo comunicativo. Infelizmente esse recurso não é muito valorizado, ou quando utilizado nem sempre cumpre com sua função não fica bem claro para o aluno. *É possível ensinar a língua sem o uso do gênero. É muito comum nas escolas trabalhar a gramática puramente. Isso é trabalhar a língua, porém, a eficácia não é a mesma porque para aprender é necessário que o aluno se sinta envolvido com a língua, e os gêneros conseguem fazer isso porque geralmente os mesmos estão ligados a diferentes situações da vida humana.* (Grifo nosso)

O informante (F) chama atenção para uma prática muito comum em sala de aula, o estudo da gramática dissociada do texto é uma prática antiga e baseada em um ensino tradicional, focando sempre no certo e no errado. Não são atividades reflexivas e associadas à vida, sendo assim, muito do que é ensinada não “faz sentido” para o aprendiz. Sobre o ensino da gramática não associada ao texto, Costa-Hubes (2008) infere que:

Mesmo apresentando, a princípio, todo um ideário de renovação da prática de ensino da gramática, é possível inferir, no interdito, que a maneira de compreendê-la assenta-se, ainda, na concepção que defende a linguagem como transmissão do pensamento, quando diz que ao se utilizar de formas corretas na expressão verbal, aluno terá as idéias mais claras. E, quando se refere à linguagem em uso, não está tratando das funções sociais que a língua pode ter, mas sim, das práticas de linguagem que a escola deve proporcionar. Dessa forma, o uso da língua reduz-se a exercícios de fala, de audição, de escrita que se faz na e para a escola. (COSTA-HUBES, 2008, p. 99-100)

A forma de abordagem e a exploração das características dos diversos gêneros foi outro tema levantado, nesse ponto os informantes declararam sempre informar as características do gênero a ser trabalhado e sua função social, como aponta a informante (B): *Quando vou abordar algum gênero textual, explico todo o conceito primeiro, depois foco no gênero, suas características e funções.* Logo, é perceptível na afirmação que a profissional possui conhecimento teórico de como devem ser realizadas atividades com gêneros.

Ainda sobre a exploração das características dos gêneros e o modo de abordagem em sala de aula:

Informante (G): Em todo texto há uma infinidade de possibilidades e riquezas inimagináveis que não cabem em um ensino inócuo e árido que serve apenas para classificar palavras. O texto tem uma função social não apenas de informar, mas também literária. *Se o professor não trabalha dentro dessa perspectiva, ele precisa ser orientado a estudar os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Também os estudos de Linguística Aplicada têm contribuído muito na inovação do ensino da língua.* (Grifo nosso)

O informante (G) faz referência a documentos de leitura imprescindíveis para educadores (PCNs e BNCC), eles servem para orientar os professores em suas práticas, mas nem sempre são levados em consideração.

Considerando a cobrança ainda muito existente com o desenvolvimento de atividades que incluam o ensino da gramática os entrevistados foram instigados a discutir se entendem os gêneros como um meio para o ensino da gramática. Dentre as respostas, é relevante destacar a resposta da informante (A): *Os gêneros textuais podem ser um meio para o trabalho com a gramática normativa de forma mais produtiva, uma vez que podemos utilizá-los para analisar os recursos gramaticais que cada gênero necessita para atender a sua função social.* A entrevistada confirma a ideia de um trabalho produtivo no qual os gêneros tornam-se um recurso que considera as necessidades reais comunicativas dos aprendizes, considerando que, formal ou informal, todo texto apresentará uma gramática, uma estrutura de língua.

Atualmente muito se versa sobre a análise linguística, mas será que os professores de Português sabem diferenciá-la do ensino de gramática contextualizada, o questionamento foi levantado pensando em um trabalho de análise linguística, pautado nos gêneros textuais. A Informante (D) acreditar que gramática contextualizada e análise linguística são sinônimos: (...) *uma vez que ambos dão outro olhar para a língua e “mostrando” uma aplicação.*

O informante (F) também compreende ensino de gramática contextualizada e análise linguística como sinônimos:

Informante (F): Sim, porque a partir do momento em que a análise linguística é feita tendo como meio as vivências todos os recursos podem ser explorados. Ao analisar o contexto a gramática está presente nele. O que muitos fazem é separa em gavetas cada situação. Se a língua é dinâmica não podemos prendê-la ou limitá-la apenas a funções que muitas vezes

não transmitem a mensagem porque nem sempre é compreendida.

As repostas obtidas chamam atenção, pois 5 (cinco) informantes demonstraram, com base em suas respostas, entenderem os termos como sinônimo, algo preocupante se pensarmos que o estudo contextualizado da gramática é meramente prescritivo, enquanto na análise linguística cabe uma atividade reflexiva. Em contrapartida, as outras informantes demonstraram ter bastante conhecimento sobre as diferenças, ficando perceptível na resposta:

Informante (A): O ensino fundamentado na gramática contextualizada utiliza o texto como pretexto para trabalhar as regras gramaticais, as nomenclaturas e as prescrições de certo e errado. Enquanto na Análise Linguística observamos o efetivo trabalho como o gênero textual, buscando analisar as características, a função social e as formas gramaticais inerentes a esses tipos de texto.

Ao pensar no estudo dos gêneros devemos considerar que eles não são somente escritos, além deles temos os orais, muitas vezes esquecidos pelos professores, desse modo, os entrevistados dissertaram sobre o trabalho com os mesmos. Uma das respostas chama bastante atenção, pois a informante afirma trabalhar somente os gêneros escritos, todavia, o estudo dos gêneros orais colabora para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, além de permitir o conhecimento das variedades linguísticas existentes, portanto, não devem ser deixados de lado ou em segundo plano.

O estudo dos gêneros textuais associado às atividades que contemplem a variação linguística é uma importante ferramenta que leva ao estudante noções de padrões da linguagem (formal e informal). Nesse sentido, os entrevistados responderam se é possível estudar variação linguística a partir dos gêneros textuais, as repostas de modo geral são positivas, mas é notável que para alguns educadores uma atividade desse tipo envolve o ensino tradicional da gramática. Essa visão fica evidenciada na resposta da:

Informante (D): Sim, através da escrita do/ a aluna (gêneros textuais escritos) e da fala (gêneros textuais orais) é possível analisar concordância verbal e nominal, desse/ a aluno/ a, por exemplo.

É necessário destacar que o texto deve ser um mecanismo para um estudo reflexivo da gramática e não simplesmente apontar o “certo e o errado” (adequado/ inadequado).

Finalizando a entrevista os informantes foram questionados se é possível o gênero textual colaborar para o ensino eficaz de leitura, escrita

e ensino da gramática. Os Informantes (A) e (F) fazem relevantes destaques:

Informante (A): A variedade de gêneros textuais na sala de aula amplia as possibilidades de trabalho com leitura, escrita e ensino de gramática. No entanto, é necessário que o professor tenha clareza de quais competências linguísticas deseja desenvolver/trabalhar com a turma para que não se dilua o objetivo de se ensinar Língua Portuguesa que é desenvolver competência comunicativa.

Informante (F): [...] o trabalho com gêneros textuais leva consigo vários processos, que vai do estudo do texto como um determinado gênero, como também o estudo de uma gramática contextualizada.

A afirmação da informante (A) fortalece a ideia da importância de uma prática bem planejada que promoverá o desenvolvimento dos potenciais do aprendiz nos processos de leitura, ampliação do vocabulário, compreensão e interpretação de textos. A afirmação do informante (B) reforça a percepção anterior de que alguns professores de Língua Portuguesa têm dificuldade para diferenciar gramática contextualizada de análise linguística, tendo em vista que o informante aponta o uso dos gêneros com meio para o estudo tradicional da gramática.

Conforme foi salientado no início deste trabalho, o ensino dos Gêneros Textuais é de natureza social e cultural, sendo efetivado em situações de comunicação. Levar textos (orais e escritos) diversificados a sala de aula permite que o aprendiz tenha contato e vivencie situações reais de comunicação, além de possibilitar um aprendizado efetivo e significativo. Portanto, com base no estudo teórico e no material coletado (entrevistas) apresentaremos uma análise considerando os seguintes pontos:

1. Como o professor de Língua Portuguesa trabalha os gêneros textuais em sala de aula;
2. Se as características dos gêneros são ou não exploradas;
3. O estudo dos gêneros é efetivo e significativo ou é apenas um meio para o ensino tradicional da gramática;
4. Em que medida os gêneros textuais contribuem para o ensino da leitura, da escrita e análise linguística.

Todo o referencial teórico consultado nos leva a acreditar na importância do estudo dos textos de circulação social, fica evidente sua contribuição para o desenvolvimento das competências voltadas a leitura e escrita do aluno. Documentos oficiais como os PCNs apontam para um

ensino focado nos gêneros textuais que discute a gramática a partir do texto:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deve organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p49)

No tocante ao conteúdo encontrado no material coletado, fica evidenciado que os professores (informantes) reconhecem a relevância dos gêneros textuais para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, contudo, alguns dos profissionais parecem ter dificuldade de para colocar em prática atividades que através dos gêneros textuais contemplem a análise linguística, ou seja, uma reflexão sobre a língua. Ainda que essas dificuldades sejam consideráveis percebe-se que os gêneros escritos têm sido estudados na escola, em contrapartida, os gêneros orais ainda são pouco explorados ou até desconsiderados pelos educadores.

Segundo os entrevistados, as características dos gêneros textuais vêm sendo exploradas, todavia não ficou claro como esse trabalho é realizado. O estudo mais tradicional do texto é muito cultivado e ainda é um meio para o ensino da gramática tradicional da língua, destacar trechos de um texto para apontar “erros” não configura a análise linguística, sendo assim, é notável que temos que caminhar mais para que essas práticas sejam melhoradas e possam ser consideradas significativas. O trabalho com a gramática deve ter sentido, não é apenas dominar “normas/regras” gramaticais, mas levar ao aluno o conhecimento sobre a diversidade linguística existente.

Desenvolver competências para a leitura e escrita é papel da escola, logo, as aulas de Língua Portuguesa devem levar aos aprendizes meios para que elas se desenvolvam. Nesse aspecto os informantes se mostraram conscientes no que tange a relação entre atividades que contemplam os gêneros textuais e leitura e produção de textos. Os gêneros textuais são textos reais e através deles é possível abranger as habilidades de leitura e escrita. Atualmente há uma gama de novos gêneros aos quais os alunos têm contato devido ao advento tecnológico e esse rico material deve ser aproveitado, pois contribuem com a escrita, leitura e interpretação dos textos. O ato de ler deve ser habitual na vida do estudante, possi-

bilitando assim novas leituras de mundo; leitura de diferentes gêneros propicia a prática dessas atividades de forma mais prazerosa, além de formar um leitor competente, ou seja, que leia, compreenda e interprete textos de forma crítica e conseqüentemente, a partir dessas vivências os aprendizes produzirão textos com maior destreza.

## **5. Considerações finais**

Trabalhar os gêneros textuais em sala de aula não é algo incomum, eles estão sempre presentes nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, são comumente estudados de forma despreziosa, não estabelecendo objetivos a serem alcançados com a escolha do texto. Aspectos como função social e exploração crítica do conteúdo do texto muitas vezes são desconsiderados, mesmo os professores afirmando ter conhecimento sobre uma abordagem adequada.

Os estudos teóricos e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) apontam para a importância de atividades que contemplem os gêneros, para tanto, norteiam e incentivam essa prática de modo consciente. Os estudos teóricos e documentos oficiais que norteiam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa chegaram aos profissionais que estão em sala de aula, contudo, a prática pode não ser concordante com a teoria. A afirmação anterior pode ser evidenciada a partir da análise das entrevistas, ainda que o educador possua formação adequada, em diversos momentos demonstram não saber desenvolver de forma eficiente aquilo propõe.

Conforme os aspectos destacados na análise das entrevistas é perceptível que os educadores reconhecem a importância e necessidade do estudo dos gêneros textuais, ainda que em diversos momentos as suas práticas não demonstrem. Algumas falas são contraditórias em determinados pontos e outras são exatamente condizentes em tudo que foi abordado. Percebe-se um distanciamento entre teoria e prática, o déficit fica evidenciado, pois metade dos informantes declara não trabalhar gêneros orais e utilizam o texto para um estudo contextualizado da gramática e não uma análise linguística, como deveria ser. Mas é possível afirmar que já avançamos quando: a) o professor demonstra conhecer os gêneros textuais; b) os caracteriza e discute a função social; c) utilizam os gêneros para desenvolver competências de leitura e escrita.

Sendo assim, no que se refere ao gênero textual em sala de aula e



como o professor leva esse conteúdo, é notável que ainda são muitos os desafios, temos evoluído, todavia, é preciso reconhecer que existem deficiências e a formação superior dos educadores está relacionada a essas problemáticas, quando não se está capacitado adequadamente a chance de falhas são maiores, porém, enquanto estudiosos, devem buscar através das pesquisas e de uma formação continuada meios para uma melhor aplicabilidade dos seus conhecimentos.

Tendo em vista os aspectos analisados, os estudos teóricos apresentados e discutidos nesta pesquisa, o material coletado e a análise e reflexão em torno do mesmo, reafirmamos a necessidade de um ensino que considere situações comunicativas reais e que gerem interação social. Um ensino mediado com enfoque nos gêneros textuais, orais e/ou escritos, permite ao aprendiz compreender qual a finalidade do texto estudado, desenvolvendo sua capacidade de ler, escrever, compreender e interpretar, culminando em uma aprendizagem significativa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, Introdução: *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. 1998.
- COSTA-HÜBES, T. da C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. 382 f.
- GERALDI, João Wanderley *et al.* (Orgs). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipo de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

**LATINISMOS E NEOLOGISMOS  
NA LITERATURA BRASILEIRA**

*Roberto Arruda de Oliveira (UFCE)*

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

**RESUMO:**

A revolução no vernáculo, que já principiara nos séc. XVI e XVII, toma fôlego entre os oitocentistas. As letras clássicas continuam renascendo e os clássicos traduzidos e imitados. Esta renascença propicia a escritores como Gonçalves Dias, Alencar, Machado, Olavo Bilac, Cruz e Souza, Taunay, Manuel Antônio de Almeida e Rui Barbosa o aportuguesamento de muitas formas latinas e neologismos, o que proporciona um enriquecimento ainda maior do vernáculo. Estes termos são amplamente catalogados em lexicógrafos como Aulete, Houaiss, Aurélio Ferreira, Cândido de Figueiredo e Laudelino Freire. Muitos, como o Dr. Castro Lopes, buscam nos neologismos latinos uma forma de consolidar o idioma nacional.

**Palavras-chave:**

Latim. Latinismos. Neologismos.

**ABSTRACT:**

The revolution in vernacular which had already begun in the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> centuries takes breath among the 19<sup>th</sup> century. The classical languages continue to be reborn and the classical writers translated and imitated. This renaissance affords writers such as Gonçalves Dias, Alencar, Machado, Olavo Bilac, Cruz e Souza, Taunay, Manuel Antônio de Almeida, Rui Barbosa the incorporation in portuguese language of many latin forms and neologisms, which provides an even greater enrichment of the vernacular. These terms are widely registered in lexicographers such as Aulete, Houaiss, Aurélio Ferreira, Cândido de Figueiredo and Laudelino Freire. Many, as Dr. Castro Lopes does, look to latin neologisms as a way to consolidate the national language.

**Keywords:**

Latin. Latinisms. Neologisms.

**1. Introdução**

Por volta do século XIV a língua portuguesa terminou por suplantar o galego-português, o qual, pouco antes, aparecia na poesia lírico-literária, em alguns documentos cartulários<sup>18</sup> como também na fala. Com a independência portuguesa, a nova nacionalidade permitiu o aparecimento de uma língua de livre trânsito, que coexistia com outra fixada em Lisboa,

---

<sup>18</sup> Registro conservado em antigos mosteiros, igrejas, etc.

apresentada mais tarde como padrão à prosa literária. Esta, por sua vez, aprimorar-se-ia por meio das traduções do latim efetuadas em mosteiros, sobretudo o de Alcobaça<sup>19</sup> e o de Santa Cruz. Só assim a língua amplia seu vocabulário, estiliza as construções sintáticas e aumenta sua capacidade expressiva.

Difundiam-se paulatinamente as ideias universitárias e o latim, como língua da filosofia, das ciências e das artes, torna-se língua internacional e, por conseguinte, base da educação e da cultura. Por isso se fazia presente em todas as escolas de orientação religiosa nas quais eram ministradas aulas de Teologia, Lógica e Gramática Latina: uma preparação aos estudos de Dialética e Retórica, desenvolvidos na Universidade já presentes desde o século XIII.

Aprendia-se a ler e a escrever em latim, continuando a língua portuguesa, ainda que língua oficial, a ser aprendida somente na comunicação do dia a dia: aos poucos os neologismos latinos incorporavam-se à língua, ou aparecem já modificados no vernáculo: *flama* (ainda que houvesse “chama”), *álacre* (forma alatinada de “alegre”), o que já prenunciava uma prática comum no século XVI.

Começa aí então uma verdadeira revolução no vernáculo, o qual se enriquece lexicalmente, define suas estruturas oracionais, o que lhe permite rivalizar com o espanhol. As letras clássicas renascem sob os auspícios da grande revolução social, econômica e artística desse período. Os clássicos são traduzidos e imitados ao mesmo tempo em que a navegação portuguesa desvendava novos mundos.

Os movimentos histórico-culturais setecentistas, por sua vez, motivaram um maior afluxo literário que permitiu o pensamento brasileiro rivalizar com o português e o romance se definir como gênero de destaque. Opera-se uma revolução na linguagem despertada pelo espírito nacionalista que busca uma identidade com os valores do novo mundo.

## 2. *A presença do latim*

A preocupação com a tradição clássica lusitana produz no século XIX um aumento do número de gramáticas, as quais, de um modo geral,

---

<sup>19</sup> Daí também o “dicionário de Alcobaça”, uma listagem, escrita no século XIV, de aproximadamente três mil verbos latinos, ao lado dos quais se acrescentou, no século XV, a tradução em português.

não refletiam a língua falada e escrita do período, mas as dos modelos clássicos. O próprio Alencar, defendendo-se da acusação de incorreção e pretensão de criar uma língua brasileira, recorria eventualmente a citações de autores clássicos. Machado, por outro lado, mais comedido, reconhecia os novos usos linguísticos e propunha um resgate do pensamento antigo por sua atualidade:

Mas estudar-lhes as formas mais apurada da linguagem, desenranhar deles mil riquezas que, à força de velhas, se fazem novas, não me parece que se deva desprezar. Nem tudo tinham os antigos, nem tudo temos os modernos; com os haveres de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum.<sup>20</sup> (ASSIS, 1873, p. 108)

Múltiplos são os gêneros que surgem no decorrer do século XIX, uns mais estilísticos outros mais sóbrios, o que comprova a versatilidade literária característica da maturidade oitocentista, que recorria com frequência a latinismos tais como *agro*<sup>21</sup> (<*acru-*, “acre”, “ácido”), *álacre* (<*alacre-*, “alegre”), *algente*<sup>22</sup> (<*algente-*, “muito frio”), *mesto*<sup>23</sup> (<*maestu-*, “triste”), *pulcro* (<*pulchru-*, “belo”).

Muitos exemplos são frequentemente encontrados em Gonçalves Dias: “Só vê isto o profano, mas o *antiste*<sup>24</sup> / De Deus a sombra vê, e a voz lhe escuta”<sup>25</sup>. Em “Os Timbiras” temos ainda:

Talvez o lenhador quando acomete  
 O tronco d’alto cedro copulento,  
 Vem-lhe tingido o fio da *segure*<sup>26</sup>  
 De puro mel, que abelhas fabricaram.<sup>27</sup>

<sup>20</sup> Atualizamos a ortografia das edições consultadas.

<sup>21</sup> Na “Obra poética”, de Gonçalves Dias (1823–1864) temos um exemplo: “E nós inda em nossa pátria / Longe – longe – viveremos. / Mesmo ali – *agra* saudade / Um do outro curtiremos” (*apud* FERREIRA, 1986, p. 65).

<sup>22</sup> Destacamos nas “Poesias” (1888), de Olavo Bilac: “Agora, a deslizar pelo arvoredo mudo, / Como um choro de prata *algente* o luar escorre” (*ibidem*, p. 83).

<sup>23</sup> Gonçalves Dias nos traz em sua “Obra poética”, como exemplo: “Ainda escuto os ecos / Duma fugaz ventura, / Que assim me deixou triste / Em *mesta* solidão” (*ibidem*, p. 1125).

<sup>24</sup> Também “*antístite*” (< do acus. *antístite*, “chefe superior”, “presidente respeitável de alguma corporação”). É possível que a forma “*antíste*” acima tenha vindo do nominativo (*antistes*).

<sup>25</sup> Gonçalves Dias, “A virgem”, in: “Segundos Cantos” (1848, ed. princeps, p. 13).

<sup>26</sup> Vem do lat. *secure-* “machado”, que por sua vez veio de *secare* (cortar). Encontra-se lexicografado (HOUAISS; AULETE).

E mais um outro exemplo nos “Últimos Cantos”:

Hei de ser mais feliz porque m’o<sup>28</sup> cobre  
Pomposo mausoléu, em vez da pedra  
Sem nome, - em vez do túmulo de *céspedes*<sup>29</sup>  
Que s’ergue junto à estrada, e ao viandante  
Ao que ali passa, uma oração suplica?<sup>30</sup>

Além destes, recorreu a outros latinismos menos usuais como *ebrifestante*<sup>31</sup>, *flamívomo*<sup>32</sup>, *ignívomo*<sup>33</sup>, etc. Alencar, do mesmo modo, em seus romances se vale de outros latinismos pouco usuais como *múrmures*<sup>34</sup>, *rúbido*<sup>35</sup>, *tripúdio*<sup>36</sup>, *umbria*<sup>37</sup>, *vetusta*<sup>38</sup>, *temulência*<sup>39</sup>.

---

<sup>27</sup> DIAS, G. Ostimbiras, 1. ed., 1857, p. 3.

<sup>28</sup> Meu corpo.

<sup>29</sup> Do latim *cespete*-, “torção de terra com relva”.

<sup>30</sup> “O meu sepulcro”, in: “Últimos cantos” (1851, ed. princeps, p. 256).

<sup>31</sup> Diz-se também “ebrifestivo”, “alegre de embriaguez”. Vem do lat. *ebrius*-, que por sua vez vem de *bria*, “copo de vinho”, daí também o port. *sóbrio* (*sub* + *bria*). Nas “Obras poéticas”, de Gonçalves dias encontramos o seguinte verso: “Nas ondas do prazer *ebrifestante*” (*apud* FERREIRA, *op. cit.*, p. 615).

<sup>32</sup> Do lat. *flamma*-, “chama”, e *vomere*-, “vomitar” (que vomita ou lança chamas). Nas *Poesias* (1898) de Raimundo Correia encontramos o exemplo seguinte: “Comburentes, *flamívomas* bombardas” (*ibidem*, p. 786).

<sup>33</sup> Do lat. *igne*-, “fogo”, e *vomere*-, “vomitar” (que vomita fogo). Antônio Feliciano de Castilho na *chave do enigma* se valeu também deste termo: “Voa, remonta impaciente aos astros o *ignívomo* foguete” (*apud* AULETE, 1978, vol. III, p. 1899).

<sup>34</sup> Nas edições mais recentes escreve-se “múrmuros” (do lat. *mumure*-, “rumor sussurrante”). “Os suspiros do coração se difundiram nos *múrmures* do deserto” (*Itac.*, 1865, 1. ed., p. 40, p. 81).

<sup>35</sup> Do lat. *rubidu*-, “vermelho escuro”. “Seu olhar *rúbido* viu o guerreiro branco entre nuvem de sangue” (*ibidem*, p. 83).

<sup>36</sup> Do lat. *tripudiu*-, “dança religiosa ou qualquer dança”. “O pajé inspirado conduzia o sagrado *tripúdio* e dizia ao povo crente os segredos de Tupã” (*ibidem*, p. 13).

<sup>37</sup> Do lat. *umbra*-, “sombra”. “O sol remontou a *umbria* da serra” (*ibidem*, p. 40).

<sup>38</sup> Do lat. *vetustu*-, “velho”. “Iracema...tinha os olhos postos na sombra do guerreiro, que a chama do fogo projetava na *vetusta* parede da cabana” (*ibid.*, 59).

<sup>39</sup> Do lat. *temulentia*-, “embriaguez”. “A *temulência* da paixão injetando os músculos, e insuflando as narinas, apagou todos aqueles surcos rasgados pela sanha” (*Til*, vol. I, 1872, p. 55).

Assim como os anteriores, Olavo Bilac recorre a inúmeros latinismos, sobretudo em seu poema “Delenda Carthago”, cujo tom épico se eleva ainda mais por meio deste recurso:

Maneja a bipenada<sup>40</sup> e rude machadinha.  
...  
Leva do gládio<sup>41</sup> ...  
...  
Brandem o *pilum*<sup>42</sup> no ar. Resona, a espaços, rouca,  
A bélica *buccina*<sup>43</sup>. A tuba<sup>44</sup> cava à boca  
Dos *eneatores*<sup>45</sup> troa...<sup>46</sup>

Inúmeros são também os latinismos presentes em simbolistas como Cruz e Souza, o qual lhes recorreu na tentativa de conferir aos versos um efeito sonoro e sugestivo: “A candidez da *róscida*<sup>47</sup> camélia.<sup>48</sup> // Ó

---

<sup>40</sup> Do lat. *bipennis*, -e, “machadinha de dois gumes”, “bipene”, donde *bis*, “duas vezes” e *penna*, “pena”; cf. Virgílio, *ferrum bipenne*, in: SARAIVA, 1993, p. 149. Alguns léxicos registram para este sentido somente “bipene”, e definem para “bipenado” um sentido específico da botânica. Outros identificam o mesmo sentido para ambas as formas (vide Aulete e Cândido de Figueiredo). Nenhum remete ao sentido clássico criado por Bilac.

<sup>41</sup> *Gládio* (<*gladiu-*), espada curta romana.

<sup>42</sup> Aqui (ed. de 1902) com a ortografia latina: Bluteau registra “pilo”. Era um dardo pesado que os romanos arremessavam contra o inimigo.

<sup>43</sup> Do lat. *buccina*-, de *bucca*, “cometa (de guerra)”.

<sup>44</sup> Do lat. *tuba*-, “trombeta (de guerra)”.

<sup>45</sup> Do latim *aeuator*, “tocadores de trombeta”. Os léxicos portugueses não registram este latinismo morfológico; outro, contudo, *fléxiles*, presente no poema *Um trecho de Gautier*, aparece abonado: “... a laçaria brava / dos *fléxiles* cipós curvos e resistentes” (BILAC, 1902, p. 103). Vemos também em Alberto de Oliveira: “Dos *fléxiles* bambus pela alameda / Clara do saibro solto das colinas / Passamos” (*apud* FERREIRA, *op. cit.*, p. 787).

<sup>46</sup> Bilac (*op. cit.*, p. 29-30).

<sup>47</sup> Do lat. *roscidu-*, de “*ros, roris*”, “de orvalho”. Observe que a ortografia atual, *róscido*, respeita a forma latina. Na edição *princeps* lemos, contudo, “rosida”. Diz-se também “rórido”, adjetivo de mesmo sentido constituído do radical do genitivo: “atravessando regiões estéreis, supliciados pela sede, ... lambiam as folhas *róridas*” (COELHO NETO, “O rajá de Pendjab” *apud* FERREIRA, *op. cit.*, p. 1522). Do mesmo radical formou-se o verbo “rorejar”: “Iracema saiu do banho: o aljôfar d’água ainda a *roreja*, como a doce mangaba que corou em manhã de chuva” (*ibidem*). Como também temos ainda “rorar”: “Caiu-lhe aos pés, tomo-lhe as pequeninas / Mãos que com a chuva de meus prantos *roro*” (ALBERTO DE OLIVEIRA, “Poesias”, 2ª série, *ibidem*).

<sup>48</sup> “Espasmos”, in: “Últimos sonetos”, 1905, 1. ed., p. 153.

Rosa *pulcra*<sup>49</sup> dos Rosais polares!<sup>50</sup> // E ondulam névoas, cetinosas rendas / De virginais, de *prônubas*<sup>51</sup> alvuras...<sup>52</sup>.

De origem latina também são os diversos arcaísmos, que podem ser fonéticos (*mi*, *imigo*, *soidão*<sup>53</sup>, *arruído*<sup>54</sup>, *moimento*<sup>55</sup>), morfológicos (*nado*<sup>56</sup>, *ofeso*<sup>57</sup>) e semânticos (*praticar*<sup>58</sup>, *arrear*<sup>59</sup>). Muitos como tri-

<sup>49</sup> Do lat. *pulchra*-, “bela”. Daí o superlativo erudito sintético em vernáculo “pulquerrimo”. Encontramos um exemplo nas *Últimas páginas* de Eça de Queiroz, uma publicação póstuma (1912), escrita antes de 1900, ano de sua morte: “Assim Roma *pulquerrima*, abtrangendo sete montes, se tomou a maravilha do mundo” (apud FERREIRA, op. cit., p. 1417).

<sup>50</sup> “*Regina Caeli*”, in *Broquéis*, 1893, 1ª ed., p. 29.

<sup>51</sup> Do lat. *pronuba*-, conjunção de *pro* mais *nubere*, que designa propriamente “cobrir-se com o véu de noiva (*flammeum*)”, e daí “casar-se (a mulher)”, e daí o adjetivo acimá-nupcial”, “de himeneu”. A *pronuba* na antiga Roma era aquela que assistia e acompanhava a noiva, a madrinha de casamento.

<sup>52</sup> “Lua”, in *Broquéis*, p. 50.

<sup>53</sup> Do lat. *solitudine*- (*desolus*). Guerra Junqueiro nos deixa um exemplo em “A velhice do padre etemo”: “Deixa a *soidão* dos montes escavados” (apud FERREIRA, op. cit., p. 1605).

<sup>54</sup> Do lat. *nugitu*-, “rugido”, apoiado pelo “a-” protético, que “era prefixado a palavras começadas por r” (WILLIAMS, 1986, §117). Nos versos de Alberto de Oliveira encontramos o seguinte exemplo: “Música – uns finos, leves *aruídos*” (apud FERREIRA, op. cit., p. 175).

<sup>55</sup> Do lat. *monimentu*- (*demonere*, “lembrar”), “tudo que serve para lembrar”. Aurélio e Houaiss registram este arcaísmo.

<sup>56</sup> Do lat. *natu*- (part. pas. de *nascor*), “nascido”. Gonçalves Dias em seu “I-Juca Pyrama” escreve: “Não era *nado* o sol, quando partiste” (in: “Últimos cantos”, ed. princeps, p. 24). Na peça “O alfageme de Santarém”, nos diz Garrett: “Aqui foi *nado* e criado certamente” (apud AULETE, op. cit., vol. IV, p. 2464).

<sup>57</sup> Dopart. pas. tard. do lat. *offendere*, “bater contra”: onde a forma assimilada *of*- vem de *ob*-, “diante de”, junta-se ao arc. *ferdere*, “aguilhoar”: observe ainda que em lat. cl. o part. pas. deste verbo é *offensum*, daí o ptg. “ofensa”, “ofensivo”, e o termo “ofeso”, do que se tem o sentido de “ofendido”, como vemos em Gonçalves Dias: “Deus *ofeso* / Tira os olhos do mundo e o mundo há sido!” (“*Dies irae*”, in: “Cantos: coleção de poesias”, 1857, p.267). Aurélio e Houaiss não registram; o Aulete sim.

<sup>58</sup> Denotando “conversar”, vem do lat. *practice* (com acresc. sufixal), proveniente do gr. Πρακτική, “a ciência prática em oposição à especulativa” (cf. PEDRO MACHADO, 1977). “Os velhos sentados *praticam* doutrora” (GONÇALVES DIAS apud AULETE, op. cit., vol. IV, p. 2913). “*Praticava* em frases breves e raros monossílabos” (EUCLIDES DA CUNHA, “Sertões”, *ibidem*).



gança<sup>60</sup> e asinha<sup>61</sup> caíram completamente no olvido. Destacam-se ainda no uso dos arcaísmos dois escritores oitocentistas: Machado (*grão*, *mor*, *heis*<sup>62</sup>, *peitar*<sup>63</sup>, *comborço*<sup>64</sup>) e Rui Barbosa (*avença*<sup>65</sup>, *esmar*<sup>66</sup>, *cadimo*<sup>67</sup>,

<sup>59</sup> Significando “enfeitar”. Segundo Pedro Machado (*op. cit.*, vol. I, p. 315) veio do lat. vlg. \**arredare*, cuja raiz \**rêd-*, “meio”, “provisão”, teria vindo do gótico. (cf. al. *Rat*, “conselho”). Por ser hipotético (observe o asterisco), não há registro no Du Cange deste termo. Temos um exemplo com este sentido em “O Regicida”, de Camilo Castelo Branco: “Quando um marido assim *arreia* sua mulher para exibir nos adros das igrejas” (*apud* FERNANDES, 1951, p. 96).

<sup>60</sup> Para Pedro Machado (1977, vol. V, p. 338) teria vindo do latim *tricare*, de *tricari*, “arranjar dificuldades, aborrecer”. Silveira Bueno (1968, vol. 8, p. 4075) confirma a origem latina, cujo primeiro significado, segundo ele, teria sido “fazer, levantar dificuldades, amolar”. Depois teria passado “a oprimir, torturar, afligir”, adquirindo em seguida o sentido figurativo de “ter pressa, estar torturado pela pressa”. O “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias nos exemplifica: “Entanto as mulheres com leda (<*laetu-*) *trigança*, / Afeitadas ao rito da bárbara usança, / O índio já querem cativo acabar” (*apud* AULETE, *op. cit.*, vol. V, p. 3658).

<sup>61</sup> Derivado do latim *agina*: fem. do adj. *aginus*, de *agere*, “pesar”, especificamente “arrastar ou agitar o flagelo da balança” (cf. MACHADO, *op. cit.*, vol. I, p. 330). Pedro Machado nos explica que é o “orifício onde se move o fiel da balança, mais tarde ‘balança’”, devia “tratar-se de sentido tomado da rapidez com que se agita o ponteiro da balança” (*ibidem*), e daí o sentido de “depressa”, presente no poema “A pátria”, Guerra Junqueiro: “E eu lá daquela altura que amedronta, / Sem poder abalar, correr *asinha*, / Vingar com mão sanhosa a dura afronta!” (*apud* FERREIRA, *op. cit.*, p. 181).

<sup>62</sup> Forma reduzida de *haveis*, que provém do verbo latino *habere*, “ter”. “Folhas misérrimas do meu cipreste, *heis* de cair, como quaisquer outras belas e vistosas” (“Memórias póstumas de Brás Cubas”, 1881, 1. ed., p. 203).

<sup>63</sup> Do lat. *pactum*, “acordo”, “promessa”, e daí “subornar”, como identificamos em Machado de Assis: “Era uma modo de *peitar* a vontade divina pela quantia das orações” (“Dom Casmurro”, 1899, 1. ed., p. 62). No Brasil hodierno usa-se coloquialmente a forma convergente, do lat. *pectu-*, com o sentido de “afrontar”:

<sup>64</sup> “Amante do cônjuge”. A. G. Cunha (1989, p. 198) data como do século XIII (*conboço*). Antenor Nascentes (1966, p. 189) remete para o feminino “comborça” o qual nos diz ser “de origem incerta, provavelmente do céltico \**bertium*, ‘leito’”. “Cheiram ao mar e à maré que deram morte ao meu amigo e *comborço* Escobar” (“Dom Casmurro”, 1899, p. 361).

<sup>65</sup> Do lat. \**adventitia*, “chegada”, do mesmo radical de “advir”, e daí o sentido de “acordo”. “Nem entre os (mestres) do gramaticar, entidades aliás nem sempre entre si de boa *avença*, encontrará guarida a proposição do mestre” (“Réplica” *apud* FERNANDES, 1984, p. 65).

<sup>66</sup> Do lat. *aestimare*, “avaliar”, e daí “calcular”. “Da parte do comprador houve evidente erro; da do vendedor, manifestamente *dolo*. A inexperiência do primeiro podia *esmar* em 200 alqueires...” (“Parecer”, in: “Obras completas”, XXIV, T. II, escrita em 1897, ed. de 1952, p. 210).

teúda e manteúda<sup>68</sup>), o qual se justifica em seus “Escritos e discursos seletos” (1902):

Ora não conheço nada mais arbitrário que a temeridade e o aprumo, com que as ditaduras filológicas, exercidas pelo dicionário, ou pela gramática, desvalijam a língua de gemas inestimáveis, removendo-as como antigualhas e fósseis para os arquivos e museus da curiosidade inútil.<sup>69</sup>

Difícil, por vezes, é distingui-los dos regionalismos, pois que estes são, de um modo geral, formas já alteradas daquele. Exemplo disso são “Memórias de um sargento de milícia”<sup>70</sup>, de Manuel Antônio de Almeida, a qual retrata a linguagem coloquial da primeira metade oitocentista: *arrenegar*<sup>71</sup>, *carola*<sup>72</sup>, *escabriado*<sup>73</sup>, *lambisgoia*<sup>74</sup>, *xilindró*<sup>75</sup>. Difí-

---

<sup>67</sup> Do ár. *qadínu*, “velho”, do que provém “ardiloso”. “...o brasileiro degenerado, o malfetor público, o *cadímo* réu de incivismo, que, de relapsia em relapsia, acabou constituindo-se o criminoso-mor do Brasil” (“A imprensa e o dever da verdade”, conferência escrita em 1920, ed. de 1990, p.20).

<sup>68</sup> Significa “tida e sustentada”. O termo “teúdo” provém do lat. *\*tenutu*, por *tentu*, part. pas. de *tenere*, “segurar”. O participio passado dos verbos da 2ª conj. latina tinham por desinência no latim vulgar a forma *-utu*, daí o português arcaico *avudo* (< aver), *teudo* (< teer), *creudo* (< creer), *sabudo* (< saber), *perduto* (< perder), *sofrudo* (< sofrer), *conocudo* (< conocer), *vençudo* (< vencer), *recebudo* (< receber) (HUBER, 1986, §371). Manteve-se apenas a expressão “teúda e manteúda” da linguagem jurídica, referindo comumente à concubina, como também no substantivo “conteúdo”.

<sup>69</sup> *Obras Completas*, 1953, vol. XXIX, t. III, p. 412.

<sup>70</sup> Sai pela primeira vez em folhetim (1852) num suplemento do jornal *Correio Mercantil*. Diante do sucesso, retêm-se os exemplares em dois volumes, cujo primeiro volume é publicado em 1854 e o segundo em 1855.

<sup>71</sup> Do lat. *\*ad+re+negare*, “amaldiçoar”. “*Arrenego* do homem que é um valdevinos às direitas.” (ALMEIDA, 1855, p. 134). Pedro Machado (*op. cit.*, vol. V, p.76) acrescenta que esta variação de *\*renegare* já se encontrava no séc. XIV, uma vez que está registrada no *Dicionário de Alcaça* (nº 357).

<sup>72</sup> Do lat. *corolla*, diminutivo de *corona*, “coroa”, que os padres abrem no cabelo, no alto da cabeça, e daí “beat o” (Vide PEDRO MACHADO, *op. cit.*, vol. II, p. 81). “Este ato que satisfazia a devoção dos *camolas*, dava pasto e ocasião...” (ALMEIDA, 1854, p. 25).

<sup>73</sup> *Desconfiado*. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco *escabriado*... (*ibidem*, p. 74). “Meio *descabriado*, o cabra tirou a primeira moça” (SINVAL SÁ, “O sanfoneiro do riacho da Brígida” *apud* CABRAL, 1972, p. 364). Não há registro desta forma protética no Aurélio ou Houaiss. Para Pedro Machado, Nascentes e Bueno este termo tem por base “cabra”.

<sup>74</sup> *Intrometido*. “E a noiva?...respondia a outra; arrenego também da *lambisgoia*...” (ALMEIDA, 1855, p. 77). Nascentes remete para Cândido de Figueiredo concordando com o étimo latino *lambere*, “lamber”. Bueno (*op. cit.*, vol. 5, p. 2084) confirma a origem afirmando ter vindo de “lambiscar” (comer pouco embora frequentemente), frequentativo de

cil, por vezes, é distingui-los dos regionalismos, pois que estes são, de um modo geral, formas já alteradas daquele. Exemplo disso são *Memórias de um sargento de milícia*<sup>76</sup> de Manuel Antônio de Almeida, a qual retrata a linguagem coloquial da primeira metade oitocentista: *arrenegar*<sup>77</sup>, *carola*<sup>78</sup>, *escabriado*<sup>79</sup>, *lambisgoia*<sup>80</sup>, *xilindró*<sup>81</sup>. Registre-se de mesmo modo o vocabulário presente no *Inocência* de Taunay, o qual, por retratar de forma fiel o linguajar de seus personagens, apresenta-se como um verdadeiro manual dialetológico (grifado pelo próprio autor) da regi-

---

“lamber”, tomado do lat. tard. *lambiscere*. Segundo ele, não haveria explicação para o sufixo “-goia”.

<sup>75</sup> *Cadeia*. “...pensei que ainda estava de *xilindró* tomando fortuna por causa dessa cigana...” (ALMEIDA, 1854, p. 96). Nascentes cita apenas no *Resumido* (1966, p. 176) referindo-se à relação que B. L. Wagner (não há este autor em sua Bibliografia. Seria M. L. Wagner, *Dicionário etimológico sardo?*) faz deste termo com o termo “cilindo”, que por via erudita provém do lat. *kylindu*, que, por sua vez, vem do gr. *Κύλινδος*. Bueno diz apenas ser criação da gíria dos ladrões; Houaiss diz ser de origem obscura.

<sup>76</sup> Sai pela primeira vez em folhetim (1852) num suplemento do jornal *Correio Mercantil*. Diante do sucesso, reúnem-se os exemplares em dois volumes, cujo primeiro volume é publicado em 1854 e o segundo em 1855.

<sup>77</sup> Do lat. *\*ad+re+negare*, “amaldiçoar”. “*Arrenego* do homem que é um valdevinos às direitas.” (ALMEIDA, 1855, p. 134). Pedro Machado (op. cit., vol. V, p.76) acrescenta que esta variação de *\*renegare* já se encontrava no séc. XIV, uma vez que está registrada no *Dicionário de Alcoça* (nº 357)”.

<sup>78</sup> Do lat. *corolla*, diminutivo de *corona*, “coroa”, que os padres abrem no cabelo, no alto da cabeça, e daí “beato” (Vide Pedro Machado, op. cit., vol. II, p. 81). “Este ato que satisfazia a devoção dos *carolas*, dava pasto e ocasião...” (ALMEIDA, 1854, p. 25).

<sup>79</sup> *Desconfiado*. O barbeiro entrou acompanhado pelo afilhado, que ficou um pouco *escabriado*... (*ibidem*, p. 74). “Meio *descabriado*, o cabra tirou a primeira moça” (Sinval Sá, *O sanfoneiro do riacho da Brígida*, apud CABRAL, 1972, p.364). Não há registro desta forma protética no Aurélio ou Houaiss. Para Pedro Machado, Nascentes e Bueno este termo tem por base “cabra”.

<sup>80</sup> *Intrometido*. “E a noiva?...respondia a outra; arrenego também da *lambisgoia*...” (ALMEIDA, 1855, p. 77). Nascentes remete para Cândido de Figueiredo concordando com o étimo latino *lambere*, “lamber”. Bueno (op. cit., vol. 5, p. 2084) confirma a origem afirmando ter vindo de “lambiscar” (comer pouco embora frequentemente), frequentativo de “lamber”, tomado do lat. tard. *lambiscere*. Segundo ele, não haveria explicação para o sufixo “-goia”.

<sup>81</sup> *Cadeia*. “...pensei que ainda estava de *xilindró* tomando fortuna por causa dessa cigana...” (ALMEIDA, 1854, p. 96). Nascentes cita apenas no *Resumido* (1966, p. 176) referindo-se à relação que B. L. Wagner (não há este autor em sua Bibliografia. Seria M. L. Wagner, *Dicionário etimológico sardo?*) faz deste termo com o termo “cilindo”, que por via erudita provém do lat. *kylindu*, que, por sua vez, vem do gr. *Κύλινδος*. Bueno diz apenas ser criação da gíria dos ladrões; Houaiss diz ser de origem obscura.

ão que lhe serve de cenário (sul do Mato Grosso, Minas e Góias): *embromador*<sup>82</sup>, *desembuchar*<sup>83</sup>, *anarquizado*<sup>84</sup>, *pinóia*<sup>85</sup>.

Registre-se de mesmo modo o vocabulário presente no *Inocência* de Taunay, o qual, por retratar de forma fiel o linguajar de seus personagens, apresenta-se como um verdadeiro manual dialetológico (grifado pelo próprio autor) da região que lhe serve de cenário (sul do Mato Grosso, Minas e Góias): *embromador*<sup>86</sup>, *desembuchar*<sup>87</sup>, *anarquizado*<sup>88</sup>, *pinóia*<sup>89</sup>.

---

<sup>82</sup> *Enganador*. “Olhe, Sr. Cirino, vou lhe dizer uma cousa, que talvez lhe pareça *embromação*” (TAUNAY, 1872, p. 33). Poucos são os lexicógrafos que citam este verbete. Silveira Bueno remete para o esp. *bromar*, “mentir”, “enganar”, “brincar”. Diz ter vindo de “broma”, que veio do lat. *bruma*, “inverno”, e nos dá como cognatos “embromação”, “embromador” (cf. BUENO, *op. cit.*, vol. 3, p. 1085). Já no verbete “broma” aponta para o gr. *broma*, -atos, “alimento”, obtendo por extensão em vernáculo o sentido de “mentira”, que se prega pra que os outros comam. Daí viria *embromador*, “mentiroso”. Corominas (1976, vol. I, p. 524-5) nos dá detalhes históricos desta palavra. Explica que o verbete “broma”, do gr. βρόμα (cárie), era o molusco que corroía o casco dos navios. Antigamente “broma”, segue ele, tinha a acepção de algo pesado dado o peso em excesso que adquiria as navegações com o casco infestado desse molusco. A ideia de peso, quer crer Corominas, e lentidão, cremos, com que este verme corrói a madeira do navio, associou-se ao sentido de “embromar” (perder tempo) que temos no Chile, México, Peru e Brasil.

<sup>83</sup> *Falar logo*. “É preciso que eu *desembuche* o que tenho cá dentro, senão estouro...” (TAUNAY, *op. cit.*, p.273). Bueno (*op. cit.*, vol. 2, p. 925, v. “desembuchar”) relaciona à buxa de uma arma de fogo, e daí o sentido figurativo de dizer o que está encoberto. Ainda que na edição *princeps* de Taunay tenhamos “desembuxe”, escreve-se hodiernamente “desembuchar” o que para Houaiss e Adolpho Coelho (1890, vol. I, p. 550, v. “embuchar”) seria “tirar do bucho” ou simplesmente “dizer”.

<sup>84</sup> *Desmoralizado*. “Eu metido no meu canto... vivendo tão sossegadinho... não bulindo com ninguém e agora *anarquizado* com estes mexericos!” (TAUNAY, *op. cit.*, p. 266). Pedro Machado (*op. cit.*, vol. I, p. 243) nos certifica que veio do grego *anarchia*, “ausência de chefe”, por intermédio do francês *anarchie*. Daí o sentido de “desordem civil que provém dessa ausência” (comp. de *av* “ideia de privação” + *ἀρχή*, “governo”: cf. GALVÃO, 1994, p. 46-47). Aqui em Taunay adquire um sentido figurativo que lexicograficamente se tem como um brasileiroismo. Do mesmo modo, aparece em outros contextos com o sentido de “desarrumado”, o que também se associa à ideia de desordem.

<sup>85</sup> *Homen fúco*. “Não sou nenhum *pinóia*...” (TAUNAY, *op. cit.*, p. 149). É também um brasileiroismo desusado e se lhe recorria para manifestar aborrecimento: “Que pinóia, está chovendo!” (cf. Ferreira, AURÉLIO, *op. cit.*, p. 1332). Quanto à etimologia, diz Bueno (*op. cit.*, vol. 6, p. 3038, v. ‘pino’) que popularmente “pino” representa o “membro viril”, donde o verbo *pinar*, “copular”, e o substantivo *pinóia*, “meretriz”. Lembra-nos que “já se encontra no latim de Petrólio *pinna* no sentido de *palito*, pauzinho ponteados para limpar os dentes: ... ut deinde *pinna argentea* dentes perfodit”. Aqui, explica-nos ele, aparece como um pauzinho de prata, mas em geral era de madeira.

<sup>86</sup> *Enganador*. “Olhe, Sr. Cirino, vou lhe dizer uma cousa, que talvez lhe pareça *embromação*” (TAUNAY, 1872, p. 33). Poucos são os lexicógrafos que citam este verbete. Sil-

E as sugestões de nosso defensor da língua constituem um glossário, no final do livro, do qual trazemos alguns itens: somente um termo se pôs em uso e ainda hoje é usado:

Abat-jour – *lucivelo*<sup>90</sup> (do rad. lat. *luc-*, “luz” e do verbo *velare*, “cobrir”).  
Avalanche – *nunimol*<sup>91</sup> (do lat. *nuerē*, “correr precipitadamente”, mais *nix*, “neve”; *emole-*, “massa”).  
Menu – *cardápio*<sup>92</sup> (do lat. *charta*, “papel”, e *dap-*, de *daps*, *dapis*, “lista

---

veira Bueno remete para o esp. *bromar*, “mentir”, “enganar”, “brincar”. Diz ter vindo de “broma”, que veio do lat. *bruma*, “inverno”, e nos dá como cognatos “embromação”, “embromador” (cf. BUENO, *op. cit.*, vol. 3, p. 1085). Já no verbete “broma” aponta para o gr. *broma*, -*atos*, “alimento”, obtendo por extensão em vernáculo o sentido de “mentira”, que se prega pra que os outros comam. Daí viria *embromador*, “mentiroso”. Corominas (1976, vol. I, pp. 524-525) nos dá detalhes históricos desta palavra. Explica que o verbete “broma”, do gr. βρῶμα (cárie), era o molusco que corroía o casco dos navios. Antigamente “broma”, segue ele, tinha a acepção de algo pesado dado o peso em excesso que adquiria as navegações com o casco infestado desse molusco. A ideia de peso, quer crer Corominas, e lentidão, cremos, com que este verme corrói a madeira do navio, associou-se ao sentido de “embromar” (perder tempo) que temos no Chile, México, Peru e Brasil.

<sup>87</sup> *Falar logo*. “É preciso que eu *desembuche* o que tenho cá dentro, senão estouro...” (TAUNAY, *op. cit.*, p. 273). Bueno (*op. cit.*, vol. 2, p. 925, v. ‘desembuxar’) relaciona à buxa de uma arma de fogo, e daí o sentido figurativo de dizer o que está encoberto. Ainda que na edição *princeps* de Taunay tenhamos “desembuxe”, escreve-se hodiernamente “desembuchar” o que para Houaiss e Adolpho Coelho (1890, vol. I, p. 550, v. ‘embuchar’) seria “tirar do bucho” ou simplesmente “dizer”.

<sup>88</sup> *Desmoralizado*. “Eu metido no meu canto... vivendo tão sossegadinho... não bulindo com ninguém e agora *anarquizado* com estes mexericos!” (TAUNAY, *op. cit.*, p.266). Pedro Machado (*op. cit.*, vol. I, p. 243) nos certifica que veio do grego *anarchía*, “ausência de chefe”, por intermédio do francês *anarchie*. Daí o sentido de “desordem civil que provém dessa ausência” (comp. de ἰδέα “ideia de privação” + ἀρχή, “governo”: cf. GALVÃO, 1994, pp. 46-47). Aqui em Taunay adquire um sentido figurativo que lexicograficamente se tem como um brasileirismo. Do mesmo modo, aparece em outros contextos com o sentido de “desarrumado”, o que também se associa à ideia de desordem.

<sup>89</sup> *Homem fraco*. “Não sou nenhum *pinóia*...” (TAUNAY, *op. cit.*, p. 149). É também um brasileirismo desusado e se lhe recorria para manifestar aborrecimento: “Que pinóia, está chovendo!” (cf. AURELIO, *op. cit.*, p. 1332). Quanto à etimologia, diz Bueno (*op. cit.*, vol. 6, p. 3038, v. ‘pino’) que popularmente “pino” representa o “membro viril”, donde o verbo *pinar*, “copular”, e o substantivo *pinóia*, “meretriz”. Lembra-nos que “já se encontra no latim de Petrônio *pinna* no sentido de *palito*, pauzinho ponteados para limpar os dentes: ... ut deinde *pinna argentea* dentes perfodit”. Aqui, explica-nos ele, aparece como um pauzinho de prata, mas em geral era de madeira.

<sup>90</sup> Registrado no Houaiss e no Aurélio.

<sup>91</sup> Não há registro lexicográfico.

<sup>92</sup> De uso comum.

de comida”).

Pic-nic (ing.) e piquenique (fr.) – *convescote*<sup>93</sup> (do lat. *cum*, “ideia de companhia”, e o rad. *esc-*<sup>94</sup>, de verbo *esse*, “comer”).

Tourist (ingl) – *ludâmbulo*<sup>95</sup> (do lat. *ludus*, “divertimento”, e *ambulare*, “passar”).

Além dos neologismos presentes em Cruz e Sousa (*crepusculamento*<sup>96</sup>, *resplandescência*<sup>97</sup>, *volúpicas*<sup>98</sup>, *hostial*<sup>99</sup>, *violinar*<sup>100</sup>) menção

<sup>93</sup> Patenteado no Houaiss como criação do Dr. Castro Lopes.

<sup>94</sup> Dr. Castro Lopes faz menção no seu livro ao antigo “escote”, que, segundo ele, era o “quinão dado por cada um para a despesa” (cf. LOPES, 1889, p. 35).

<sup>95</sup> Presente no Aurélio e no Houaiss.

<sup>96</sup> Do lat. *crepuscul-*, (que tem como base *creperus*, “obscuro, pois ‘douteux’”, cf. ERNOUT-MEILLET, 2001, p. 149; temos duas ideias que evocam a “luz incerta” do fim de tarde) entra no vernáculo por via erudita no séc. XVI (cf. MACHADOP., *op. cit.*, vol. II, p. 250). “Ventos desencontrados e duros, soprando rijos no *crepusculamento* da tarde...” (SOUZA, 1898, 1. ed., p. 212). Não há registro lexicográfico.

<sup>97</sup> “E, sob a noite, que pompeava profunda, aureolada da *resplandescência* maravilhosa das Estrelas e da Lua...” (*Ibidem*, p. 196). Os dicionários grafam “resplandescência”. Até mesmo Fr. Domingos Vieira, publicado antes da 1ª edição das *Evocações*. Antenor Nascentes em sua versão resumida (*op. cit.*, p. 650) nos diz ser uma “alteração de *resplender*” (do lat. *resplendere*, v. inc. de *resplendere*, “brilhar”) que, por sua vez, chega no vernáculo por via semi-erudita. Cruz e Souza, certamente, segue a grafia latina com o infixo *-sc-*.

<sup>98</sup> Do lat. *Voluptia-*, “deusa do prazer”. “Do mar e luars de contemplativas, / Vagas visões *volúpicas*, velozes...” (SOUZA, 1893, 1. ed., p. 113). Não há registro lexicográfico de “volúpico”. Ernout-Meillet (*op. cit.*, p.752) remonta este termo ao antigo neutro *uolup*, do adjetivo *\*uolupis*, “ser agradável!”. Nos cômicos, confirma Ernout-Meillet, vê-se a expressão *uolup(e) est*, “é um prazer”.

<sup>99</sup> “Pureza *hostial* e púbere de pomas” (SOUZA, 1900, 1 ed., p. 21). Não há registro lexicográfico deste qualificativo formado do substantivo “hóstia”. Na antiga Roma *hostia* era a vítima expiatória que se prestava às predições dos arúspices. Posteriormente tomou-se de uso eclesialístico, “pois os teólogos passaram a aplicá-lo a Jesus Cristo que, segundo o ensino da Igreja, se ofereceu como vítima na cruz” (MACHADO, *op. cit.*, vol. III, p. 245).

<sup>100</sup> “Beijos congelados, as estrelas *violinavam* a sua luz de eternidade e saudade” (SOUZA, 1898, p. 263). Não há registro lexicográfico. A sua base de formação, “viola”, comenta Antenor Nascentes ter vindo do provençal *viula* e cita como referência o verbete 9419 do *REW*, presente na 3ª edição. Remete-nos à sugestão de Adolfo Coelho que acredita ter vindo do baixo latim *vitula*, de *vitulare*, “saltar como um coelho”, “alegrar-se”, fato com o qual Meyer-Lübke não concorda (cf. NASCENTES, 1932, p. 817, v. “viola”). É bem possível que Adolfo Coelho tenha-se valido da proposta de Friedrich Diez (1864, p. 457) a respeito desse étimo:

The L. L. is *vitula*, which can only come from *vitulari*, to skip like a calf (cf.: G. *kälbern*), to make merry; the violin was the usual instrument of merri-makers, hence called *viula jocosâ* (Du Cange).

maior se deve ao vocabulário de Rui Barbosa, no qual encontramos, em meio a termos eruditos, uma amplitude de sinônimos neológicos

Enquanto os politiquinhos e politicotes<sup>101</sup>, os politiquilhos e politicalhos, os politiqueiros e politicastros<sup>102</sup> dos nossos conventículos, corrilhos e quadrilhas políticas se esgueiram pelas velas, betesgas e carrochos da intriga, enquanto vão zigzagueando a vida pelas viravoltas e recambijos, onde serpeia tortuosamente a velhacaria dos interesses, ponho eu sempre o meu timbre em me entender rosto a rosto com as populações reunidas em imensas assembleias, e tenho a honra de ser o primeiro brasileiro, sendo, também, o único, que confiou as suas candidaturas presidenciais à tribuna popular.<sup>103</sup>

Este mesmo teor depreciativo que verificamos na sinonímia acima se encontra em outros neologismos que são formados a partir da alternância de sufixos, como verificamos em termos como *principelho*<sup>104</sup>, *ministrículo*<sup>105</sup>, *jornaliço*<sup>106</sup>, *gramatiqueiro*<sup>107</sup>, *ladroísmo*<sup>108</sup>, *macacalhada*<sup>109</sup>. É normal também outras alternâncias sufixais (*putredinosidade*<sup>110</sup>,

---

<sup>101</sup> Este neologismo depreciativo encontra-se registrado somente em Laudelino Freire e Aulete.

<sup>102</sup> Observe que não há registro destas formas neológicas em Morais Silva (1813, 2. ed.) ou Domingos Vieira (1873).

<sup>103</sup> Barbosa (1988, p. 52).

<sup>104</sup> “... o quinto é o Sr. Álvaro de Carvalho, o derradeiro *principelho* da oligarquia paulista” (BARBOSA, 1956, p. 125). Encontra-se lexicografado.

<sup>105</sup> “Que diriam os nossos *ministrículos*, se impuséssemos à influência do imperador a nota de perversidade e baixaza” (BARBOSA, “Queda do Império” *apud* AULETE, *op. cit.*, vol. III, p. 2368). Bem documentado.

<sup>106</sup> “De todos os cantos surdem jornais e *jornaliços*, revistas e semanários” (BARBOSA, conferência “As classes amadas” *apud* LEDA, 1966, p. 143). Verbete somente em Laudelino Freire.

<sup>107</sup> “... apesar das tolices da pedanteria *gnmatiqueira* e sensaborona” (BARBOSA, 1965, p. 163). Há registros e é de uso comum.

<sup>108</sup> “... a parede natural do *ladroísmo* eleitoral, coiracha do *ladroísmo* administrativo” (*idem*, 1975, p. 32). Termo bem registrado.

<sup>109</sup> “Eis o que as classes trabalhadoras...necessitam de ter em mente, para defender contra os antropoides solenes da *macacalhada* política o bem público...” (*idem*, 1988, p. 15). Termo citado apenas por Aulete, Laudelino Freire e Cândido de Figueiredo: estes dois últimos abonam este mesmo trecho de Rui Barbosa.

verificabilidade<sup>111</sup>, anulamento<sup>112</sup>) como também acréscimos de prefixos antitéticos, quando não, intensificadores (*desvirtude*<sup>113</sup>, *imatureza*<sup>114</sup>, *reconfiança* e *ultraconfiança*<sup>115</sup>, *rementir* e *trementir*<sup>116</sup>).

### 3. Conclusão

A *terra brasiliensis* contribuiu sobremaneira com estes notáveis escritores: as selvas inspiraram Gonçalves Dias, gotas de brasilidade nos encantam em Alencar, Oliveira Paiva revelou a linguagem do sertão, os costumes oitocentistas foram declarados em Machado, Bilac resgatou o clássico, novos efeitos surgiram em Cruz e Sousa, e Rui reinventou o idioma. E quantos outros nesse período, recorrendo ao latim, não encontraram novos recursos de exprimir o pensamento, deixando no Vernáculo

---

<sup>110</sup> “...toda essa *putredinosidade*, que, ultimamente, se nos ostenta às claras no rosto, não a vê, não a sente, não a suspeita o tino desse caçador de abuso” (*idem*, 1991, p. 56). Devidamente lexicografado. Cândido de Figueiredo é o único que cita este trecho de Rui Barbosa.

<sup>111</sup> “O receio de intervenção do Peru nessa pendência não passa de uma hipótese cuja *verificabilidade* nada até agora autoriza” (*idem*, 1952, p. 259). Somente Houaiss cita.

<sup>112</sup> “...o equilíbrio entre ambos, ou para um a inferioridade, a insignificância, o *anulamento*, e, para o outro, na mesma razão, a vantagem, o predomínio, a tirania” (*idem*, 1977, p. 158). Citado somente por Aulete e Laudelino Freire, o qual abona com este exemplo.

<sup>113</sup> “Já vê o Sr. CAMPOS SALES que, apesar da má cara, a obra lhe pode entrar em casa, e que o Sr. ENÉIAS pode compulsá-la sem *desvirtude*” (*idem*, 1976, p. 373). Encontra-se devidamente registrado. Ainda que este termo possa ser visto como um neologismo, apareceu pela primeira vez no vernáculo na comédia *Eufrosina* (1555) de Jorge Ferreira de Vasconcelos: “Nada deixeis por fazer, porque o não lhe dardes o vosso é mais birra que gosto, e pode-se julgar o pouco saber e *desvirtude* (apud AULETE, *op. cit.*, vol. II, p. 1081).

<sup>114</sup> “Não provendo ali as instituições constitucionais à incapacidade eventual do soberano e à tutela na *imatureza* da primeira idade...” (BARBOSA, 1947, p. 465-6). Citado apenas por Laudelino Freire e Cândido de Figueiredo: ambos citam este exemplo de Rui Barbosa.

<sup>115</sup> “... como era toda ela ontem *confiança*, *reconfiança* e *ultraconfiança* no Govêmo Hermes” (*idem*, 1974, p. 328). Estes dois termos são citados com este mesmo exemplo por Laudelino Freire; Cândido de Figueiredo e Aulete citam apenas “*ultraconfiança*”. Não há registro nos outros léxicos.

<sup>116</sup> “É mentir, *rementir* e *trementir*” (*idem*, 1950, p. 206). Não há registro lexical de “*trementir*”; o termo “*rementir*” aparece em Laudelino Freire, Cândido de Figueiredo e Aulete (*op. cit.*, vol. IV, p. 3137) que nos diz já ter aparecido em Dom Francisco Manuel de Melo, *Feira dos anexins* (1875): “Quando diz que não damos flor nem fruto mente e *mente*”.



rastros indeléveis da vertente clássica.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. *Diva* (perfil de mulher). Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.

\_\_\_\_\_. *Iracema* (lenda do Ceará). 1. ed. Rio de Janeiro: Typ. de Vianna & Filhos, 1865.

\_\_\_\_\_. *Til* (romance brasileiro). V. I. 1. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1872.

ALMEIDA, Manuel Antônio (Um brasileiro). Tomo I. *Memórias de um sargento de milícias*. Rio de Janeiro: Typographia brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1854.

\_\_\_\_\_. Tomo II. *Memórias de um sargento de milícias*. Rio de Janeiro: Typographia brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1855.

ASSIS, Machado de. Instinto de nacionalidade. In: \_\_\_\_\_. *O novo mundo* (periódico ilustrado do progresso da idade), New York, v. III, n. 30, p. 107-8, 1873.

\_\_\_\_\_. *Dom Casmurro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1899.

\_\_\_\_\_. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1881.

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. 5 vols. Rio de Janeiro: Delta, 1978.

BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa* (A imprensa). Vol. XXVII (1900). Tomo III. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1976.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Trabalhos jurídicos). V. XXIV (1897). Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1952.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Discursos parlamentares). V. XLI (1914). Tomo III. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1974.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Réplica). V. XXIX (1902). Tomo III. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1953.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Campanha presidencial). V. XLVI (1919). Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1956.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Excursão eleitoral). V. XXXVI (1909). Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1965.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (O artigo 6º da constituição e a intervenção de 1920 na Bahia). V. XLVII (1920). Tomo III. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1975.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (O caso da Bahia: petições de *habeas-corpus*). V. XXXIX (1912). Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1950.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (O Papa e o concílio). V. IV (1877). Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1977.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Queda do império). V. XVI (1889). Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1947.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Trabalhos diversos). V. XL (1913). Tomo V. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras completas de Rui Barbosa* (Trabalhos jurídicos). V. XXIV (1897). Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, 1952.

BILAC, Olavo. *Poesias* (“Panóplias”, “Via Láctea”, “Sarça de fogo”, “Alma inquieta”, “As viagens”, “O caçador de esmeraldas”). Edição definitiva. Rio de Janeiro: Garnier, 1902.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa* (vocábulo, expressões da Língua Geral e Científica, sinônimos, contribuições do Tupi-Guarani). 8 vols. São Paulo: Saraiva, 1968.

\_\_\_\_\_. *A formação histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

CABRAL, Tomé. *Dicionário de termos e expressões populares*. Fortaleza: Imprensa Universitária (UFC), 1972.

COELHO, F. Adolpho. *Dicionário manual etimológico da língua portuguesa* (contendo a significação e prosódia). V. I (A - E). Lisboa, P. Plantier Editor, 1890.

\_\_\_\_\_. *Dicionário manual etimológico da língua portuguesa* (contendo a significação e prosódia). V. II (F - Z). Lisboa, P. Plantier Editor, 1890.

COROMINAS, Joan. *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*. 4 vols. Madrid: Gredos, 1976.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

DIAS, Gonçalves Antônio. *Cantos: coleção de poesias*. 2. ed. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1857.

\_\_\_\_\_. *Segundos cantos e sextilhas de Frei Antão*. Rio de Janeiro: Typographia Classica de José Ferreira Monteiro, 1848.

\_\_\_\_\_. *Os timbiras* (poema americano). Cantos I – IV. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1857.

\_\_\_\_\_. *Últimos cantos* (poesias). Rio de Janeiro: Typographia F. de Paula Brito, 1851,

DIEZ, Friedrich. *An etymological dictionary of the romance languages: chiefly from da german*. Londres: Williams and Nogarte, 1864.

DU CANGE, Domino. *Glossarium mediæ et infimæ latinitatis*. Réédition légèrement augmentée de Henschel. Tomus I (A - B). Niort: L. Favre, 1883.

ERNOUT, Alfred; MEILLET, Alfred. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck, 2001.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário de verbos e regimes*. Porto Alegre: Globo, 1951.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de regimes de substantivos e adjetivos*. Rio de Janeiro: Globo, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FREIRE, Laudelino. *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa*. 5 vols. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 vols. 7. ed. Lisboa: Bertrand, 1939.

GALVÃO, Ramiz. *Vocabulário etimológico, ortográfico e prosódico das palavras portuguesas derivadas da língua grega*. Rio de Janeiro: Garnier, 1994.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

HUBER, Joseph. *Gramática do português antigo*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, 1986.

LOPES, Dr. Castro. *Neologismos indispensáveis e barbarismos dispensáveis ou um vocabulário neológico português*. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos, 1889.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados). 5 vols. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1977.

\_\_\_\_\_. *Influência árabe no vocabulário português*. Lisboa: Editorial Império, 1958.

MEYER-LÜBKE, W. *Romanisches etymologisches wörterbuch (REW)*. 3. vollständig neubearbeitete auflage. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1935.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1932.

\_\_\_\_\_. *Dicionário etimológico resumido*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.

PAIVA, Manuel de Oliveira. "D. Guidinha do poço", in *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, XVII, p, 276-301, jan-mar, 1899.

\_\_\_\_\_. D. Guidinha do poço. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, XVIII, p, 5-27; 159-99, abr-jun, 1899.

\_\_\_\_\_. D. Guidinha do poço. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, XIX, p, 5-18; 199-246, jul-set, 1899.

\_\_\_\_\_. D. Guidinha do poço. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, XX, p, 36-108, out-nov, 1899.

SARAIVA, Francisco dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(fac-símile da 9. ed.). Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1993.

SILVA, Antônio de MORAIS. *Dicionário de língua portuguesa*. 2. ed. Tomos I e II. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

SOUZA, Cruz e. *Evocações*. 1. ed. Rio de Janeiro: Typ. Aldina, 1898.

\_\_\_\_\_. *Faróis*. 1. ed. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Profissional, 1900.

\_\_\_\_\_. *Broquéis*. 1. ed. Rio de Janeiro: Magalhães & C<sup>a</sup>., 1893.

\_\_\_\_\_. *Últimos sonetos*. 1. ed. Paris: Aillaud & C<sup>ia</sup>., 1905.

TAUNAY, Alfredo d'Escragno (Visconde de). *Inocência* (sob o pseudônimo de Sylvio Dinarte). 1. ed. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1872.

VIEIRA, Dr. Frei Domingos (dos eremitas calçados de Santo Agostinho). *Grande dicionário português ou Tesouro da língua portuguesa*. 5 vols. Publicação feita sobre o manuscrito original, inteiramente revisto e consideravelmente aumentado. Porto: Casa dos Editores Ernesto Char-dron e Bartholomeu H. de Moraes, 1873.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português: fonologia e morfologia históricas da língua portuguesa*. Traduzido por Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

## LETRAMENTO DIGITAL: A PREMÊNÇA E AS PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Iraci Sartori dos Santos (FADAF)*

[ira.sartori2015@gmail.com](mailto:ira.sartori2015@gmail.com)

*Albina Pereira de Pinho Silva (UNEMAT)*

[albina@unemat.br](mailto:albina@unemat.br)

### RESUMO

As produções científicas referentes ao letramento digital no Brasil, normalmente, destacam trabalhos realizados no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas. E nesse mesmo contexto, os relatos científicos também evidenciam práticas pedagógicas, envolvendo gêneros multimodais/digitais, que culminaram em resultados satisfatórios. Todavia, o advento das aulas remotas em 2020 evidenciou que as práticas pedagógicas no Ensino Superior também requerem ação semelhante, pois a questão do letramento digital é tão ampla que se perpetua além da Educação Básica, o que pode comprometer a formação profissional e as práticas sociais dos estudantes. Diante disso, o objetivo deste artigo consiste em discutir e refletir sobre a premência do letramento digital no Ensino Superior e expor perspectivas na promoção de eventos de letramento digital face ao advento das aulas remotas. Para tanto, expomos uma prática pedagógica voltada para o ensino de termos jurídicos, desenvolvida em uma turma do primeiro semestre do curso de Bacharel em Direito, em que utilizamos a estratégia de gamificação incluída nas proposições de metodologia ativa. A pesquisa enquadra-se na investigação qualitativa com observação no envolvimento da turma durante a atividade e com base em relatos de oito estudantes participantes desse trabalho. Os resultados evidenciaram que as atividades geraram significativas aprendizagens e potencializaram o protagonismo estudantil. Além disso, os dados da pesquisa sinalizam que é premente engendrar práticas de inclusão/letramento digital no Ensino Superior.

Palavras-chave:

Gamificação. Letramento digital. Termos jurídicos.

### ABSTRACT

Scientific productions referring to digital literacy in Brazil, usually, highlight works carried out in elementary and high school in public schools. And in this same context, scientific reports also show pedagogical practices, involving multimodal / digital genres, which culminated in satisfactory results. However, the advent of remote classes in 2020 shows that pedagogical practices in Higher Education also require similar action, since the issue of digital literacy is so wide that it perpetuates itself beyond Basic Education, which can compromise professional training and students' social practices. Therefore, the objective of this article is to discuss and reflect on the urgency of digital literacy in Higher Education and to expose perspectives in the promotion of digital literacy events in view of the advent of remote classes. For that, we expose a pedagogical practice aimed at teaching legal terms, developed in a class of the first semester of the Bachelor of Law course, in which we use the gamification strategy included in the

proposals of active methodology. The research is part of the qualitative research with observation on the involvement of the class during the activity and based on reports from eight students participating in this work. The results showed that the activities generated significant learning and enhanced student leadership. In addition, the research data indicates that it is urgent to engender practices of digital inclusion/literacy in Higher Education.

**Keywords:**

**Gamification. Digital literacy. Legal terms.**

### **1. Ideias introdutórias**

O surgimento do Coronavírus na China, denominado SARS-CoV-2, gerou uma pandemia no Brasil em 2020, bem como no restante do mundo, e ocasionou mudanças em todos os setores da vida em sociedade. Assim, a área de educação e, por consequência, o ensino regular presencial foi diretamente atingido pela necessidade de afastamento social, como uma medida de prevenção à doença Covid-19. Nesse cenário, surgiram as denominadas “aulas remotas”, que se caracterizam por meio de atividades de ensino, mediadas pelo uso de tecnologias e plataformas digitais, com vistas ao alcance dos mesmos objetivos de aprendizagem da educação presencial. Essa conjuntura molda novas formas de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, oportuniza os letramentos digitais docente e discente. Sendo que eles se evidenciam como primordiais em todas as fases da educação, inclusive no Ensino Superior.

Diante do contexto pandêmico, no setor da educação, as universidades foram as primeiras a proporem o ensino remoto, sobretudo as privadas, sendo essa proposição uma medida para evitar a evasão acadêmica, perdas na aprendizagem e para assegurar o desenvolvimento dos conteúdos propostos sem declínio do ano letivo. Essa realidade vivenciada por nós, educadoras da Educação Básica e do Ensino Superior do Estado de Mato Grosso, exigiu, rapidamente, a revisão da nossa metodologia e adequação dos planejamentos de ensino e, principalmente, demandou uma imersão em tempo quase que absoluto nas dinâmicas de trabalho próprias do mundo digital. Sem dúvida, nessa conjuntura tornou-se ainda mais desafiante evitar a evasão acadêmica, promover aprendizagem de qualidade social e, principalmente, evidenciou a necessidade premente dos letramentos digitais docente e discente.

Nesse período, participávamos de um projeto de extensão em in-

terface com a pesquisa<sup>117</sup>, e mediante uma das experiências formativas de produção de jogos, surgiu a ideia do trabalho com gamificação na disciplina de Comunicação e Expressão, lecionada em uma das turmas do primeiro semestre de uma Faculdade de Direito, localizada na região norte do Estado de Mato Grosso.

Diante dessa breve contextualização, o objetivo deste artigo consiste em discutir e refletir sobre a premência do letramento digital no Ensino Superior e expor perspectivas na promoção de eventos de letramento digital face ao advento das aulas remotas.

Este estudo filia-se aos princípios do método de pesquisa qualitativa, com centralidade no fenômeno social da sala de aula remota por meio do uso do aplicativo *Zoom* e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Assim, o trabalho pedagógico atinente à aprendizagem de “termos jurídicos” compreendeu nove aulas, as quais ocorreram durante um mês, com intervalos, nesse período, para as atividades de pesquisa, orientação e produção dos jogos, consoante os procedimentos didáticos da gamificação.

Para tanto, passamos a discorrer, nas seções seguintes, sobre as discussões teóricas que sustentam as reflexões, bem como a análise dos dados produzidos mediante o trabalho pedagógico já supracitado nestas ideias introdutórias.

## **2. Alfabetização e letramento digital: o uso das TDIC em aulas remotas no âmbito do ensino superior**

Consoante às mudanças ocasionadas pelo fenômeno da pandemia da Covid-19, as práticas de linguagem no Ensino Superior foram, amplamente, afetadas, o que impulsionou novas ações pedagógicas, dada a necessidade de manutenção da mesma qualidade social prevista para as aulas presenciais e, em contextos de sala de aula convencional, uma vez que:

A linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de cons-

---

<sup>117</sup> Projeto de extensão em interface com a pesquisa, promovido pela Universidade do Estado do Mato Grosso, denominado “Cibercultura e Redes Sociais: as potencialidades para tessitura de processos interativos de criação/autoria colaborativa<sup>117</sup>”, desenvolvido nos anos de 2019 e 2020. Este projeto teve institucionalização junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) mediante a Portaria nº 1710/2019.



trução de sentidos. A linguagem é essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças. [...]. (BARTOON; LEE, 2015, p. 13)

Diante desse fenômeno, na condição de docentes do Ensino Superior, fomos mobilizadas a buscar novas possibilidades e estratégias de ensino para fazer valer o direito de aprendizagem dos acadêmicos, notadamente, do curso de Direito, participantes da proposta e das práticas com a gamificação em contextos de aulas remotas.

A propositura, neste trabalho, foi desenvolver o conceito de letramento digital, como fonte potencial nas ações docentes e nos percursos de imersão dos acadêmicos com a cultura digital e com as interações potencializadas pelo uso dos artefatos tecnológicos. Nesse percurso foi possível agregar a realidade digital em rede ao processo de construção de conhecimentos sobre os termos jurídicos<sup>118</sup> por meio dos princípios da gamificação, sendo esse um dos caminhos de desenvolvimento das metodologias ativas para consecução dos objetivos previamente estabelecidos para o ensino e aprendizagem dos termos jurídicos.

De acordo com Moran (2017, p. 2), as “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida”. Nesse sentido, é importante perceber que as metodologias ativas são inerentes ao contexto atual, uma vez que as aulas remotas exigem que os estudantes esquematizem os caminhos da sua aprendizagem, e que, também, requerem, por parte do professor, estratégias que possam propiciar o interesse e a permanência dos estudantes no processo de ensino e, por conseguinte, o desenvolvimento de aprendizagens.

A formação de cidadãos alinhada aos princípios de uma educação linguística atenta às modificações sócio-histórico-culturais do mundo contemporâneo é um dos desafios para quem atua frente ao cenário educacional, o qual é fortemente impulsionado pelas mudanças geradas pela realidade do digital em rede ou pela cultura digital. E, além disso, em meio à pandemia, a alternativa de aulas remotas condicionou de forma intensiva o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação –

---

<sup>118</sup> Os termos jurídicos são expressões e jargões característicos da linguagem utilizada por operadores do Direito para se referir a documentos, procedimentos ou definições do meio jurídico. Disponível em: [www.aurum.com.br > blog > temos-juridicos](http://www.aurum.com.br/blog/temos-juridicos). Acesso em: fev. de 2021.

TDIC<sup>119</sup>.

Ao contrário do que possam imaginar, no Ensino Superior nos deparamos tanto com a necessidade de promoção da alfabetização digital quanto a de letramento digital, pois trata-se de imperativo contínuo e, portanto, ultrapassa a Educação Básica. Em primeiro plano, temos o conceito de *alfabetização digital*, sendo que para Frade (2005; 2017), em consonância com Soares (2000), o termo *alfabetização* sempre esteve ligado ao ato de ensinar a ler e escrever, assim na transposição para outro campo perde-se um pouco seu sentido etimológico ligado à letra, tornando-se mais comum o uso da designação de *alfabetização visual*. Para ela, estão presentes nessa conceituação elementos que se referem à decifração dos signos, e também elementos que envolvem a percepção crítica da produção e dos demais aspectos que a envolvem, o que seria, assim, algo muito semelhante ao letramento. Em suma, a autora expõe que se trata de um tipo de aprendizado da escrita que envolve signos, gestos e comportamentos necessários para ler e escrever no computador e em outros dispositivos digitais, sendo uma alfabetização que utiliza instrumentos digitais, em ambiente digital e no contexto de letramento digital. Portanto, entrecruzam o uso do instrumento de registro, os usos sociais da escrita, os sistemas de representação no mesmo suporte – e estas formas interferem mutuamente no gesto de escrever e no pensamento sobre o funcionamento da escrita.

Em segundo plano, temos *letramento digital*, que Paul Gilster (1997), primeiramente, definiu como “a capacidade de compreender e usar a informação em múltiplos formatos de uma grande variedade de fontes quando apresentada através de computadores e, particularmente, através da Internet” (GILSTER, 1997, p. 6). Já Coscarelli e Ribeiro (2005) apontam que *Letramento digital* diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, sendo o uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras.

Assim, acreditamos que os dois termos são semelhantes e intrín-

---

<sup>119</sup> A área da tecnologia da informação e da comunicação começou a se destacar mais do que as outras porque houve o desenvolvimento de aparelhos que lidam com a distribuição da informação de forma cada vez mais veloz. De forma que surge um novo conceito: tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC). Disponível em: <https://marceladamaris.com/tecnologia-t-d-tic-t-dic-e-te-qual-e-a-diferenca-entre-esses-terminos/>. Acesso em: fev. de 2021.

secos, e que *alfabetização digital* está ligada ao conhecimento das ferramentas digitais para a produção e acesso de textos multimodais, enquanto o *letramento digital* é a efetivação de produção, é a escolha e percepção de elementos multissemióticos e inclusos em uma produção, é a capacidade de compreensão e análise crítica de produções digitais e, por fim, é a aptidão em usufruir os recursos digitais mediante as necessidades requeridas dentro de um determinado contexto social.

De tal modo, outro ponto imbricado são as práticas de letramento, concebidas por Barton (1993, p. 7) como “modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num *evento de letramento*”. Sendo que os *eventos de letramento* designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral. Dessa forma, as *práticas de letramento* designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num *evento de letramento* quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular (BARTON, 1993, 1994; STREET, 2001).

A partir disso é possível perceber que *eventos* e *práticas de letramento* são intrínsecos, pois de acordo com Street (2001, p. 11), “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição”, ou seja, não podem ser concebidos de forma isolada.

Isso posto, um dos desafios às instituições de ensino está em buscar alternativas para minimizar a exclusão digital, algo que se evidenciou, densamente, durante a pandemia, pois mediante as aulas remotas, nem todos conseguiram prosseguir em seus estudos, fato esse constatado em relatórios finais de ano letivo, que evidenciaram a evasão de estudantes, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Portanto, muitos se encontram à margem de vivências pedagógicas acerca das práticas de linguagem contemporâneas, as quais são inerentes ao processo de inclusão na cultura digital e, por consequência, nos eventos e práticas de letramentos digitais tão requisitados à cidadania e à inserção social dos cidadãos na sociedade contemporânea.

Essa preocupação fica latente nas reflexões de Pereira quando ele menciona o contexto atual e expõe que o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é lidar com a exclusão digital ou o analfabetismo digital. Para tanto o autor salienta: “Se as pessoas que estão à frente desse processo não compreenderem o que é necessário e o que não

é necessário fazer, podem inibir o desenvolvimento de nossas instituições de ensino e mergulhá-las no envelhecimento prematuro” (PEREIRA, 2011, p. 13-14).

O autor adverte sobre uma realidade de escolas públicas brasileiras, que são muitos os impeditivos que interferem nos propósitos da escola em inserir os estudantes na cultura digital ou mais notadamente nas práticas de letramentos digitais, até mesmo porque Xavier confirma que:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se comparamos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2002, p. 2)

Dessa forma, o letramento digital pressupõe mudanças nas concepções e no ensino de leitura e escrita e de conteúdos conceituais. As práticas de leitura e escrita em suportes digitais implicam considerar as múltiplas linguagens que integram os textos e a multiplicidade de sentidos que podem ser negociados e construídos no processo.

### ***2.1. Letramento digital, as TDIC e as perspectivas pedagógicas***

Diante das atuais demandas da sociedade letrada, são muitas as exigências aos cidadãos, novas competências ligadas ao letramento digital lhes são requeridas motivadas frente aos “novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e de escrita” (GOULART, 2011, 54). Nesse cenário de novas possibilidades de uso das TDIC, as instituições de ensino são desafiadas à revisão de suas concepções sobre sala de aula, propostas pedagógicas e metodologias de ensino, uma vez que um dos maiores desafios é “minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2011, p. 27).

A autora destaca que as TDIC podem ser inseridas nas práticas pedagógicas e curriculares para os estudantes realizarem pesquisas sobre novas informações, conhecer novos países e cidades do mundo inteiro, visitar museus, acessar bibliotecas digitais, jogos *on-line*, ouvir músicas, acessar enciclopédias virtuais, as galerias, plataformas digitais, para produzir práticas de linguagem, dentre outras atividades artístico-culturais.

Como se pode notar, há razões importantes pelas quais defendemos a inserção das TDIC nos processos de aprendizagem, todavia essa

defesa suscita reflexões de que se faz imprescindível a preocupação com a alfabetização e o letramento digital, com vistas à promoção da acessibilidade ao uso das tecnologias, como também possibilitar o acesso às informações veiculadas nas diferentes mídias digitais de modo a oportunizar a inclusão digital e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proclama o desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao uso crítico, responsável e ético das TDIC, conforme descreve a proposição da competência geral 5, a qual prevê que o estudante compreenda, utilize e crie tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas, que resolva problemas e exerça o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

As TDIC podem ser utilizadas nas ações docentes para contrapor a educação bancária, como bem argumenta Xavier (2002, p. 2): “o Letramento digital luta contra a ideia de ensino/aprendizagem como preenchimento das ‘mentes vazias’ do aluno, como bem frisou o pernambucano Paulo Freire quando criou a metáfora da ‘educação bancária’”. Assim, não é de hoje que temos remado contra a “educação bancária”, em que o estudante é como um “cofre vazio” que recebe por parte do professor fórmulas, letras e conhecimento científico até “enriquecê-lo”. Ao contrário, os letramentos digitais colaboram para mudanças de concepções do ensino tradicional, que privilegiam ações mecânicas por parte dos estudantes, sendo que dentre as múltiplas formas de desenvolvê-los, a gamificação se apresenta como uma alternativa promissora nesse processo, uma vez que aproxima o estudante do objeto do conhecimento e, por consequência, potencializa a apropriação do conhecimento.

Nesse viés, a gamificação surge como uma proposta educacional que fortalece o processo de aprendizagem, de modo a aliar o desenvolvimento de habilidades de letramento digital à apropriação e produção de novos conhecimentos, bem como o prazer de aprender por meio de jogos.

### **3. Método e o desenho metodológico**

Esta proposição filia-se aos princípios do método de pesquisa qualitativa, uma vez que priorizamos, no percurso da experiência investigativa, uma análise centrada no fenômeno social da sala de aula remota, por meio do uso do aplicativo *Zoom* e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), possibilita aos pesquisadores o trato com dados descritivos de um determinado contexto pesquisado. Por se tratar de um trabalho proposto e viabilizado em sala de aula remota, vale lembrar que esse “micro” espaço da sala de aula constitui-se um profícuo fenômeno a ser investigado, dadas às possibilidades de observação e produção de linguagens em suporte das tecnologias digitais e compartilhadas via ambientes digitais *on-line*.

Para o trabalho com termos jurídicos, com vistas a agregar nesse processo os pressupostos do letramento digital, elegemos para produção dos jogos sobre termos jurídicos a gamificação como estratégia didática, inclusa nas concepções de metodologia ativa, como retrata o tópico seguinte.

### ***3.1.A gamificação como estratégia didática nas práticas de letramento digital***

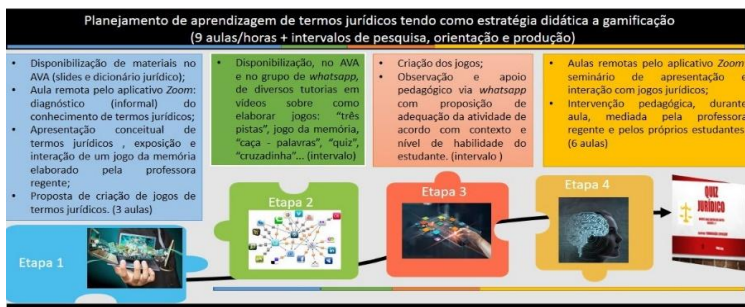
O planejamento de ensino com ênfase na aprendizagem de termos jurídico foi delineado em dimensões teórico-práticas das metodologias ativas, tendo como estratégia principal a gamificação, que pressupõe, em consonância com o conceito de metodologias ativas, a interação e participação ativa dos estudantes no percurso de apropriação e construção dos conhecimentos mediante usos de ferramentas e plataformas digitais. Nesse sentido, Moran (2018, p. 2) postula que:

Metodologias ativas em contextos híbridos permitem combinar e integrar de forma equilibrada a aprendizagem individual, - cada estudante percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente e avança no seu ritmo, buscando maior autonomia (personalização) -; a aprendizagem em grupo – através de projetos, problemas, desafios, debates, aprendizagem por times, instrução por pares, jogos, narrativas em momentos presenciais e *on-line* e a tutorial/mentoria, em que a ação docente é mais direta, problematizando, orientando, ajudando na síntese, avaliando.

De tal modo, a gamificação enquadrada nas metodologias ativas, enquanto estratégia didática, apresenta-se como uma possibilidade eficaz no letramento digital, ao tempo que proporciona aos estudantes a realização das suas próprias descobertas e a construção de melhores caminhos para apropriação de suas próprias aprendizagens. Para tanto, o professor assume a condição de um orientador da aprendizagem, por isso, no percurso elabora e reelabora o planejamento, em consideração que os estudantes assumam o papel de produtores de novos conhecimentos.

Nesse contexto foi preciso analisar e replanear as ações pedagógicas, principalmente, diante das circunstâncias de aprendizagem, em atenção que no início do ano letivo, a turma em questão, era constituída por 38 estudantes, e que após a transição de aulas presenciais para aulas remotas, devido ao Coronavírus, 50% dos estudantes desistiram. Assim, era crucial que o planejamento atendesse a realidade, de forma a evitar a evasão dos que permaneceram e que, essencialmente, nas aulas remotas fosse efetivada a aprendizagem. Mediante essas preocupações, elaboramos e desenvolvemos o seguinte planejamento.

Infográfico 1: Proposta de trabalho com termos jurídicos.



Fonte: infográfico elaborado pelas professoras pesquisadoras (2020).

O desenvolvimento das atividades ocorreu no período de um mês. E como demonstra o infográfico foram realizadas nove aulas remotas via aplicativo Zoom, com dois intervalos nesse percurso. Na primeira aula de exposição conceitual dos termos jurídicos, realizamos o diagnóstico informal sobre o que sabiam a respeito do objeto de conhecimento. Após ouvi-los, identificamos que a disciplina de Comunicação e Expressão faria o papel introdutório desses termos, uma vez que, por se tratar do primeiro semestre do curso de Direito, eram desconhecidos pelos acadêmicos. Nesse sentido, houve uma apresentação sobre a funcionalidade, no contexto de produção, circulação e recepção dos termos jurídicos.

Após interação conceitual, apresentamos aos acadêmicos um jogo da memória, com exposições de termos brasileiros e em latim, que são usados na esfera jurídica. A apresentação do jogo teve intuito de gerar aprendizagem, proporcionar entretenimento durante a aula e motivá-los para realização da proposta de gamificação com termos jurídicos.

Posterior às interações com o jogo, houve o momento para que os

acadêmicos expusessem suas percepções e sensações ao participar da atividade e, em resposta, afirmaram que se tratava de uma forma diferente e motivadora de construção do conhecimento. Diante disso, realizamos a proposta de gamificação, a qual consistiu na escolha de dez termos jurídicos e na elaboração de um *game* de aprendizagem sobre esses, podendo ser: jogo da memória, caça-palavras, cruzadinha, quiz, jogo das três pistas, entre outros. A proposta de produção teve a adesão de doze participantes presentes na aula *on-line* e, depois foi compartilhada no grupo de *WhatsApp* para os sete restantes.

Durante o processo de criação dos jogos, disponibilizamos vários tutoriais sobre criação de jogos jurídicos, e também consideramos os entaves para o desenvolvimento da atividade. De forma que realizamos orientações por meio do grupo de *WhatsApp*, com proposição de adequação da proposta, sendo essa renegociada com eles, adequando-a ao ritmo e a realidade, para que todos pudessem participar e que, assim, a atividade realmente fosse significativa. Nesse contexto, a maioria dos acadêmicos solicitou orientações quanto à elaboração dos jogos, e para aqueles que não dispunham de *notebook* e o programa *PowerPoint* foi aceita a atividade realizada de forma conceitual em suporte de papel.

Mediante reflexão docente, por momentos, a atividade foi considerada ousada; não que os acadêmicos não conseguiriam, mas dadas as aulas remotas, tratava-se de ação arriscada, ou estaríamos instigando o conhecimento, ou talvez poderíamos causar evasão, devido ao grau de dificuldade da proposta. Foi um risco que corremos, porém a adequação da atividade à realidade de cada um deles foi de suma importância. Assim, o desafio apresentado por meio da gamificação e o desejo de aprender superou as expectativas e os resultados foram promissores.

Em atenção aos preceitos éticos na pesquisa, os acadêmicos serão nominados, neste trabalho, de: Acadêmico J, M1, M2, MF, S, F, P e L. E para reafirmar esse acontecimento, a formulação do *corpus* de análise compõe-se pelas produções e práticas de letramentos digitais potencializadas por meio da gamificação, como também pelos excertos dos depoimentos dos acadêmicos atinentes ao trabalho pedagógico com termos jurídicos. Essa exposição será tratada no tópico subsequente.



**4. Exposição de prática pedagógica com termos jurídicos por meio de eventos de letramento digital no Ensino Superior**

Como expusemos anteriormente, as práticas de letramentos digitais se consolidam mediante metodologias ativas e protagonismos dos acadêmicos, visto que esses são concebidos como cidadãos que já têm um repertório de letramento(s) praticados fora da escola - uma das agências em que acontecem os letramentos múltiplos. Nesse aspecto, Rojo (2009, p. 107) afirma que valorizar os letramentos múltiplos de forma ética e democrática implica deixar de “ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais”.

Edméia Santos (2009) afirma que não são as plataformas e as interfaces digitais *on-line* que definem a educação *on-line*. O que define a educação *on-line* são as práticas interacionais/comunicacionais, a qualidade social das propostas pedagógicas e curriculares, o grau de envolvimento dos aprendizes, a garantia da interatividade nas diversas situações de aprendizagem e a cocriação. Nos argumentos da autora, “o ambiente/interface condicionam, mas não determinam. Tudo dependerá do movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos para a garantia da interatividade e da cocriação” (SANTOS, 2009, p. 5.670).

Houve duas datas para apresentação dos jogos e na primeira, apenas uma estudante apresentou. Os demais participaram e apreciaram a exposição do primeiro *game*. Já na última data, dos 19 estudantes, 14 compareceram e 13 apresentaram, desses, uma estudante realizou a atividade no caderno devido à falta de *notebook/computador*. Essa última apresentação foi marcada por aprendizagem, interação e diversão. Já os que não compareceram fizeram o trabalho após a data, de acordo com as suas habilidades e sem apresentação *on-line*, etambém não foi solicitado, nessa fase, a elaboração do *game*, apenas uma produção em *PowerPoint* com os termos jurídicos, ainda assim, uma acadêmica optou por elaborá-lo, e o fez compreendendo todos os requisitos da primeira proposta de produção. Também é importante destacar que outra estudante, nessa fase, realizou a atividade de forma conceitual apenas no caderno, novamente isso ocorreu por falta de *notebook/computador*.

Houve variedades nas produções dos jogos apresentados. No entanto, houve uma predileção pelo jogo das três pistas, isso é compreensível, porque a primeira estudante que apresentou o *game*, realizou a ativi-

dade por meio dessa modalidade, o que influenciou os demais. Contudo, percebemos a variação de modalidades, e que os acadêmicos fizeram a escolha a partir daquilo que consideraram apropriado à sua competência.

#### **4.1. A percepção da premência e das perspectivas do letramento digital evidenciadas nos depoimentos dos acadêmicos**

O trabalho pedagógico com termos jurídicos potencializado pela gamificação constituiu-se uma proposta contextualizada e interessante aos olhares apreciativos dos acadêmicos, visto que potencializou suas aprendizagens sem precisar que esses fossem submetidos à práticas mecânicas de aprendizagem conceitual. A concepção de ensino e as metodologias adotadas romperam com aulas em que os estudantes apenas ouvem e executam as atividades prescritas pelos docentes. Para se apropriar dos termos jurídicos, os acadêmicos foram desafiados a pensar e a buscar caminhos para construção dos conhecimentos e, posteriormente, representá-los por meios dos jogos, um trabalho pedagógico que demandou atenção, pesquisa e capacidade de reflexão e fluência no uso das TDC para produção dos jogos sobre os termos jurídicos, o que os conduziu a eventos de letramento digital e consequentemente o acesso à novas aprendizagens. Essa assertiva aparece nos depoimentos<sup>120</sup> da Acadêmica J:

**(01) Acadêmica J:** Eu acho que foi uma das propostas mais interessantes de trabalho do semestre. Por ser uma matéria introdutória, apesar né, de ser uma matéria introdutória, foi uma das coisas mais ricas para a gente, porque são coisas que vamos usar o resto do curso e da nossa vida profissional, em qualquer área. E por conta dos jogos foi muito mais fácil, e é muito mais fácil, de a gente fixar questão de termo, que é um negócio tão decoreba, se for ver quando a gente não usa e não tem noção de colocação nem nada. O jogo permitiu que a gente enriquecesse essa questão, de uma maneira muito mais fácil, do que ficar procurando caminhos de como decorar, até chegar na prática e realmente aplicar o termo de uma forma simples. [...]. É uma maneira diferente, porque a gente está exercitando outras partes do cérebro ao mesmo tempo [...].

Esse depoimento vai ao encontro das argumentações de Xavier (2002, p. 3) ao elucidar que para atuar com os aprendizes da geração digital, o docente é mobilizado a desenvolver, também, novas competências e habilidades, como também a repensar suas práticas pedagógicas. Nos dizeres do autor, os docentes assumem novos papéis, como de: a)

---

<sup>120</sup> Os depoimentos dos estudantes estão transcritos *ipsis litteris*.

pesquisador; b) articulador do saber; c) gestor de aprendizagens; d) consultor; e) motivador da aprendizagem.

**(2) Acadêmico M1:** Quando foi passado a proposta do trabalho, eu achei muito interessante, porque fugiu um pouco da rotina, porque é sempre estes trabalhos de texto, de fazer redação, discorrer sobre alguma coisa. Achei muito interessante pelo fato de ser um jogo, uma coisa que prende a atenção das pessoas, e foi uma coisa muito positiva, tanto pro lado do estudo quanto pro lado de aprimorar o computador, porque foi meio trabalhoso também. Assim, fazer o caça-palavra, montar as palavras, tudo certinho, ter que embaralhar aquelas palavras ali, as pessoas acham que é fácil, mas é bem cansativo, e pra peso acadêmico foi muito bom, ainda mais pra gente que está começando [...].

Como retrata o relato do Acadêmico M1, o processo de construção de sentidos para o jogo com termos jurídicos rompeu com as aulas em que os estudantes assumem a posição de meros executores de atividades prescritas pelos professores. A gamificação possibilitou que trilhassem o caminho da descoberta, do exercício da experimentação, da hipotetização e, sobretudo, oportunizou que os acadêmicos se apropriassem de conhecimentos específicos e contextualizados de acordo com a ementa do curso. Foi um trabalho que demandou amplo envolvimento, não foi uma tarefa fácil, como retrata o acadêmico, foi cansativo porque o desafio era a apropriação e a construção de conhecimentos por meio das práticas de linguagem contemporâneas mediadas pelo uso das tecnologias digitais em contextos de aulas remotas, o que implicou, também, na imersão de práticas de letramentos digitais, isso fica evidenciado em: “e foi uma coisa muito positiva, tanto pro lado do estudo quanto pro lado de aprimorar o computador, porque foi meio trabalhoso também”.

Em uma proposta de trabalho pautada nos fundamentos basilares da metodologia ativa, os docentes lançam desafios aos aprendizes para que esses assumam um posicionamento ativo e responsivo no processo de construção de conhecimentos. Como sinalizam os relatos da Acadêmica S, a construção do jogo demandou competências inerentes ao letramento digital, ou seja, a experiência com usos da linguagem em um dado contexto social e cultural que se mostra complexa e heterogênea de múltiplas perspectivas:

**(3) Acadêmica S:** Então, professora, a minha dificuldade, na verdade, foi com *PowerPoint*, porque eu fiz o curso de computação há muito tempo, e tem coisa que a gente acaba não usando. Mas foi desafiador! E depois de ver o trabalho pronto e ver que eu consegui apresentar, eu acho que ficou bom, mas eu também acho que poderia ter ficado melhor, tem algumas coisinhas que eu poderia ter mudado. Mas tudo bem, valeu! Eu gostei do desafio e a gente descobre que somos capazes [...].

A necessidade de imersão em práticas de letramentos digitais surge nos depoimentos, o que reafirma a premissa de que a prática de letrar exige mais do que saber ler e escrever. No processo de letramento digital é necessário criar situações de ensino em que os aprendizes dominem, segundo Pereira (2011, 17), “a tecnologia da informação como: computadores, *softwares*, Internet, correio eletrônico, serviços etc., que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. (...)”. O letramento digital impõe as competências necessárias para fazer uso das tecnologias nas diferentes situações da vida em sociedade, como também garantir aos cidadãos melhores condições de aprendizagem com vistas à superação da exclusão social e digital a que muitos estão submetidos. A produção de conhecimentos e apropriação de novas aprendizagens são oportunidades de imersão social nas práticas de letramentos digitais, como retratam os depoimentos dos acadêmicos:

**(4) Acadêmico M2:** Então, sobre aquele trabalho que a senhora passou dos dez termos jurídicos para criar um quiz, um jogo, eu senti, sim, um grau de dificuldade. Assim, de zero a dez, foi sete, porque eu fiz informática básica e avançada, como eu lhe contei, em 2008 ou mais tardar em 2010, mas aí eu não me lembrava de muitas funções que o *PowerPoint* possuía. Então, eu senti mais dificuldade em colocar um efeito aqui, uma coisinha ali, pular os *slides* e colocar um efeito na hora de passar. Aí eu fui fuçando lá, só mexendo, mexendo, até que eu consegui montar os meus. Mas é difícil, professora, e é claro que gerou muita aprendizagem! [...].

**(5) Acadêmico F:** Eu não achei o trabalho tão difícil, apesar que nunca tinha mexido com o *PowerPoint*. Mas aprendi rápido.

**(6) Acadêmico P:** Levei algumas horas para fazer. Mas as palavras que eu coloquei no joguinho, já consigo explicar todas.

Esses depoimentos sinalizam que o processo de apropriação de novas aprendizagens gera dúvidas nas certezas dos estudantes, visto que a aprendizagem decorre de hipotetização, experimentação, confrontação de informações, recriação e de produção de novos sentidos para o conhecimento em construção e para a experiência protagonista em tela. Isso acontece porque, segundo Moran aprendemos melhor quando “vivenciamos, experimentamos, sentimos (...), estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido” (MOURAN, 2001, p. 23).

Os excertos dos depoimentos demonstram que, nesse processo de aprendizagem dos termos jurídicos, a cocriação dos jogos demandou

competências e habilidades ligadas ao letramento digital, o que favoreceu o desenvolvimento desse conhecimento, até porque esse tipo de letramento está para além do acesso e manuseio das técnicas e dispositivos, visto que novas relações do leitor/produtor de texto com as tecnologias impressas ou digitais são estabelecidas, como retratam os depoimentos a seguir:

**(07) Acadêmico M. F.:** Referente ao trabalho que realizamos, as dez palavras do dicionário jurídico brasileiro, foi uma experiência inesquecível, foi de muito aprendizado. Havia muitas palavras no dicionário que a gente conhecia, mas que por ser tão simples a gente não achava que poderia estar no dicionário, e outras tão complicadas que cheguei a pensar que não fosse do dicionário jurídico brasileiro. Foi de muito aprendizado, tanto no conhecimento das palavras quanto na forma de realizar o trabalho [...] Tipos de trabalho desse jeito estimula mais o estudante, faz com que ele tenha mais vontade de aprender, fique mais animado. Que às vezes só ler e não fazer algo diferente é chato, aí colocar esse trabalho, de vez em quando, estimula mais ainda o aluno.

**(08) Acadêmico L:** Foi uma experiência nova, eu gostei! Legal, porque é uma forma de aprender o vocabulário jurídico. No começo, para criar eu achei meio complicado, tive algumas dificuldades, mas foi só até pegar, e depois para frente já foi tranquilo. Consegui fazer certinho e eu achei legal, interessante. É um jeito de contribuir para aprendizagem através do joguinho, a gente poder memorizar mais as palavras, foi bem interessante usar esse jogo. Esse trabalho eu gostei!

A gamificação como estratégia didática aliada a eventos de letramento digital mostrou-se profícua no processo de apropriação e aprendizagem dos termos jurídicos. No decorrer da ação, os acadêmicos tiveram de mobilizar inúmeras capacidades/competências para conseguir criar o jogo. O trabalho propiciou, também, a ampliação do repertório de conhecimento sobre os termos jurídicos, o que não aconteceria se fosse apenas por meio de aula expositiva, ainda que de forma dialógica. Assim, aos olhares dos acadêmicos o trabalho pedagógico constituiu-se significativo e favoreceu, consideravelmente, a aprendizagem dos termos jurídicos associada ao desenvolvimento dos letramentos digitais tão imprescindíveis no atual contexto em que as TDIC se mostram, na contemporaneidade, viáveis nos processos e práticas de letramentos digitais docente e discente no contexto da Educação Superior.

## **5. Considerações do percurso**

O trabalho com a linguagem em tempos de pandemia da Covid-19 se mostra desafiador, visto que demanda letramentos múltiplos de docen-

tes e discentes, dada a necessidade de afastamento social. Nesse processo, as aulas remotas, ainda que muito cansativas, figuram-se como uma alternativa para manutenção da qualidade social da educação em contexto do Ensino Superior.

A experiência do trabalho pedagógico, os dados e os resultados compartilhados evidenciaram que as “aulas remotas” são propícias para o desenvolvimento do letramento digital docente e discente, que a gamificação promove significativas aprendizagens e que mesmo no ensino remoto é possível desenvolver práticas que geram interação e protagonismo estudantil. Além disso, evidenciamos, também, que é premente no Ensino Superior, as práticas de letramento, em atenção as suas perspectivas no ensino e aprendizagem e visto que isso deve ser um ato contínuo, considerando a evolução da língua/linguagem e o contexto social.

Nesse processo, a gamificação como estratégia de ensino utilizada em ambiente virtual de aprendizagem foi importante e favoreceu, sobretudo, o processo de aprendizagem e, por consequência, a construção dos conhecimentos sobre os termos jurídicos por parte dos acadêmicos, participantes desta proposta de ensino aliada à pesquisa.

Diante disso, reafirmamos a premissa de que os letramentos digitais pressupõem ações de inovação pedagógica no que dizem respeito à ênfase na pesquisa, na criação e cocriação, como também na dinâmica dos diferentes usos da língua/linguagem e, sobretudo, nos princípios de que as práticas de linguagem contemporâneas associam-se às mudanças socioculturais mais amplas, por isso há necessidade de revisão das concepções de educação linguística, de ensino, de aprendizagem, de planejamento e de metodologias de ensino frente às mudanças emergentes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, David. 1993. Preface: Literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

\_\_\_\_\_. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 264p.

BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem no mundo digital. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad. de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015. Cap. 1, p. 11-28

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC, 2017.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 2, p. 25-40

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, E. (Orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley, 1997.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. Cap. 3, p. 41-58.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: \_\_\_\_; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 3. ed. 2001, p. 11-66

\_\_\_\_\_. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAE-GASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. CRV, p.23-35, 2017, Curitiba. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf). Acesso em: jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. O papel das metodologias na transformação da Escola. Síntese atualizada de Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade. In: COSCARELLI,

Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. Cap. 1, p. 12-24

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Edméia. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, p. 5658 a 5.671, 2009.

STREET, Brian V. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (Ed.). *Literacy and Development: ethnographic perspectives*. London and New York: Routledge, 2001. 228 p.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. *Letramento digital e ensino*. Núcleo de estudos de hipertexto e tecnologia educacional. UFPE, 2002.



**LINGUAGEM, DISCURSO E RELIGIÃO: HORIZONTES DE  
COMPREENSÃO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS  
DE BAKHTIN E O CÍRCULO**

*Wilder Kléber Fernandes de Santana* (UFPB)

[wildersantana92@gmail.com](mailto:wildersantana92@gmail.com)

*Éderson Luís Silveira* (UFSC)

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

**RESUMO**

O presente artigo pretende discutir, no âmbito dos estudos discursivos, via perspectiva dialógica, algumas das principais formulações linguístico-filosóficas sobre linguagem, discurso e religião a partir dos pressupostos de Bakhtin (2006 [1979], 2010 [1920-24]), Medvičev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]). De igual modo, objetiva realizar um levantamento de formulações sobre o discurso religioso, enquanto perspectivas ideológica, sociológica, fenomenológica e, sobretudo discursiva. Constituiu-se, pois, como uma análise de cunho bibliográfico, cujos resultados apontam para religião como domínio de linguagem, espaço de dizer, acentuada, por Medvičev (2016 [1928]), como um dos diversos campos da criação ideológica, estando ao lado da ciência, arte, moral etc. Visa-se, assim, apresentar ferramentas teóricas de compreensão acerca do tema para viabilizar uma sugestão de referencial que possibilite a fundamentação de análises dialógicas de materialidades que contenham o discurso religioso.

**Palavras-chave:**

Discurso. Ideologia. Linguagem e Religião.

**ABSTRACT**

This paper intends to discuss, in the context of discursive studies, through a dialogical perspective, some of the main linguistic-philosophical formulations on language, discourse and religion from the assumptions of Bakhtin (2006 [1979], 2010 [1920-24]), Medvičev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]). In the same way, it aimed to carry out a survey of formulations on religious discourse, as ideological, sociological, phenomenological, and especially discursive perspectives. It was, therefore, a bibliographical analysis, whose results point to religion as a domain of language, a space that Medvičev (2016 [1928]) pointed out as one of the several fields of ideological creation, side of science, art, moral etc. Thus, it is intended to present theoretical tools of understanding about the theme to enable a reference suggestion that allows the foundation of dialogical analyses of materialities that contain religious discourse.

**Keywords:**

Discourse. Ideology. Language and Religion.

**1. Introdução**

A presente análise se propôs a realizar um estudo bibliográfico

sobre discussões que têm sido efetuadas na contemporaneidade sobre a interface entre linguagem, discurso e religião a partir dos pressupostos de Bakhtin e o círculo, materializadas, também, em outros campos do saber, tais como a psicologia, a fenomenologia e a filosofia. Analisamos alguns apontamentos sobre o discurso religioso em sua densidade dialógica, numa perspectiva bakhtiniana, que adquire materialidade e expansão descritiva e analítica em esferas plurivocais. Nesse direcionamento, compreendermos existir, nas produções de Bakhtin e o Círculo, múltiplos traços enunciativos desta complexa e multifacetada temática.

Justifica-se nosso trabalho por se inserir em uma linha de discussões que tem ganhado corporalidade em nível (inter) nacional, ao re-nunciar a religião enquanto esfera de saber por meio da qual se pode produzir conhecimento e corroborar os princípios da alteridade. Nessa perspectiva, o sujeito é constituído pela alteridade, numa relação intersubjetiva mediada por múltiplos pontos de vista, que concretizam os lugares sociais ocupados por esses sujeitos na esfera socioideológica.

A base teórica que fundamenta o nosso trabalho orientou a discussão e análise na perspectiva da abordagem da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2005; DE PAULA, 2013), que reinsere no campo das produções filosófico-científicas a teoria formulada por Bakhtin (2006 [1979], 2010 [1920-24]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]) e seus interlocutores. Quanto aos fundamentos sobre religião, recorremos a autores como Eliade, Rosa, Spinks, e Yung, dada a ampla dimensão das produções e práticas dos sujeitos.

Desse modo, este artigo está estruturado em três seções: na primeira, traçamos algumas formulações teórico-filosóficas sobre a Religião; na segunda, discurremos, por meio de breves incursões, sobre o discurso religioso na concepção de Bakhtin e o Círculo. Na terceira seção, recorremos às produções de outros autores para buscar compreender as perspectivas ideológica, sociológica e fenomenológica de religião.

## **2. Formulações teórico-filosóficas sobre a religião**

Além de incontáveis contribuições para o debate acerca dos níveis ético e cognitivo, encontramos, nos textos de Bakhtin, importantes formulações teórico-filosóficas sobre o ativismo estético, assim como pequenos esboços da moralidade e mediações simbólicas cristãs (COSTA, 2016). Cabe assinalar que o fato de haver ou não escritos bakhtinianos

sobre a ética religiosa não denota que tal temática não tenha deixado rastros de linguagem, cujo desenvolvimento encaminhe sentidos possíveis e a pertinência de tal projeto (CARDITA, 2012). No ensaio *Para uma Filosofia do ato responsável* é possível perceber a intenção do próprio Bakhtin (2010 [1920-24]), ao mencionar o campo (ética) da religião. Nas palavras do filósofo soviético,

[a] primeira parte do nosso estudo será dedicada precisamente à análise dos momentos fundamentais da arquitetônica do mundo real, não enquanto pensado, mas enquanto vivido. A parte seguinte será dedicada à atividade [*dejanie*] estética como ação, não a partir do interior do seu produto, mas do ponto de vista do autor enquanto participante responsável, e à ética da criação artística. A terceira parte será dedicada à ética da política, e a última à ética da religião (BAKHTIN, 2010 [1920-24], p. 111) (destaques nossos).

Nóbrega et al (2017) pontuam que ao nos reportarmos, por exemplo, às condições sócio-históricas em que Bakhtin contextualiza as obras de François Rabelais (1494–1553), em *A Cultura Popular na idade Média e no Renascimento*, por meio de pistas e rastros padronizáveis, encontramos valores sacros e carnavalescos na multiplicidade das manifestações culturais populares ao passo em que, na literatura renascentista, são elencados ritos (antitéticos) populares situados entre o sagrado e o profano, pois “quase todas as festas religiosas possuíam um aspecto cômico popular e público, consagrado também pela tradição” (BAKHTIN, 2008 [1965], p. 4). Com esse pressuposto, Bakhtin discute a cultura cômica popular com ênfase para o riso popular e suas formas em oposição à cultura oficial, “ao tom sério, religioso e feudal da época”, subdividindo-a três grandes categorias inter-relacionadas: (1) As formas dos ritos e espetáculos; (2) Obras cômicas verbais (inclusive as paródicas) de diversa natureza; (3) Formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro.

Nessa linha de interpretação dialógico-discursiva, desde suas primeiras formulações sobre a empatia, em seu projeto inicial *Para uma filosofia do Ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), é notória a remissão à figura de Cristo, cuja encarnação, na perspectiva de Bakhtin, tornou-se “um grande símbolo da auto-atividade”, sem que um ser humano se desvincule do outro (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 34). Nesse contexto, as inquietações bakhtinianas sobre as relações ser humano/mundo – arte/vida “não são vistas apenas sob o aspecto natural (biológico), mas em termos de semiotização por meio da linguagem, em situações particulares, no interior dos mais diversos domínios da cultura” (SILVEIRA; SANTANA, 2019, p. 90). Tais ideias são ampliadas e ree-

nunciadas no capítulo “O corpo como valor: o corpo interior”, da coletânea *Estética da Criação Verbal*, em que, para Bakhtin (2006 [1979], p. 51) o cristianismo se afigura como sendo complexo e heterogêneo. Ainda nesse mesmo tópico, o filósofo russo atesta a existência de dois problemas do cristianismo relacionados à questão do corpo: as tendências platonianas e as neoplatonianas em passagens de *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010 [1963]).

Isso significa que Bakhtin, ao construir argumentos em torno de temas centrais na escritura de Dostoiévski, como o ateísmo, recorre aos conceitos de Platão (428-348 a. C) sobre alma e corpo, bem como a estudiosos que ergueram a bandeira do platonismo, como é o caso de Agostinho de Hipona (354-430) e Boécio (480-525). A partir do terceiro século da era cristã vemos a promulgação de preceitos cristãos que estiveram associados às ideias metafísicas de Platão, refiguradas e agora com o propósito eclesialístico de convencer os membros a aderirem a uma postura de domesticação dos seus corpos para obter a vida eterna.

Ao imergirmos nas escrituras bakhtinianas, verificamos uma ampla densidade de formulações teórico-filosóficas sobre o ativismo estético, assim como algumas questões comparativamente relacionadas às terminologias bíblico-teológicas, às doutrinas e às mediações simbólicas cristãs, a exemplo da concepção da graça estética, redenção da literatura, *kenosis* (esvaziamento), empatia, amor, dentre outros (COSTA, 2016). Então, ao propor um sujeito alteritário, não cartesiano, mas pensado na **vivência com o outro e o outro para mim**, Bakhtin afirma que, ao participar desse evento, o sujeito se relaciona com o sagrado ao mesmo tempo em que interage com a alteridade, com a comunidade. Seus dizeres mencionam:

Em Cristo encontramos a síntese, única pela profundidade, do solipsismo ético, do rigor infinito do homem consigo, isto é, de uma atitude irrepreensivelmente pura em face de si mesmo com a bondade éticoestética para com o outro: aqui, pela primeira vez, apareceu o eu-para mim infinitamente profundo, não frio mas desmesuradamente bondoso com o outro, que faculta toda a verdade ao outro como tal, revela e afirma toda a plenitude da originalidade axiológica do outro. Para Cristo, todos os homens se dissolvem nele como o único e em todos os outros homens; nele, que perdoo, e nos outros, os perdoados; nele, o salvador, e em todos os outros, os salvos; nele, que assume o fardo do pecado e da expiação, e em todos os outros, libertos desse fardo e purificados. Daí que em todas as normas de Cristo contrapõe-se o eu ao outro: o sacrifício absoluto para mim e o perdão para o outro. **No entanto, o eu-para-mim é o outro para Deus.** Deus já não se define essencialmente como a voz da minha consciência, como a pureza da atitude para comigo, a pureza da autonegação arrependida de

tudo o que está dado em mim, como aquele em cujas mãos é pavoroso cair e de quem ver a face significa morrer (a condenação imaneente de si mesmo), mas como o pai celestial que está acima de mim e pode me absolver e perdoar onde eu, por princípio, não posso me absolver e perdoar de dentro de mim mesmo e permanecer puro comigo mesmo. Deus é para mim o que eu devo ser para o outro. O que o outro supera e rejeita em si mesmo como um dado nocivo eu aceito e perdôo nele como a carne preciosa do outro (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 52) (grifos nossos)

Paralelo a esse vetor argumentativo, na perspectiva de Volóchinov, quanto às inter-relações entre filologia, linguagem e religião, o autor informa que

[o]s primeiros filólogos linguistas sempre e em todo o lugar foram os sacerdotes. A história não conhece nenhum povo cujas lendas ou escrituras sagradas não tenham sido, em menor ou maior grau, escritas em uma língua alheia e incompreensível para o profano. A tarefa dos sacerdotes e filólogos era justamente decifrar o mistério das palavras sagradas (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 187)

Assim, se pensarmos acerca do tema e de sua presença em textos de outros pensadores do Círculo, podemos mencionar que, ao discutir sobre a natureza do pensamento linguístico, sobre domínios de linguagem, Volóchinov recorre, inclusive, à “doutrina védica da palavra sobre o Logos dos pensadores gregos antigos e a filosofia bíblica do verbo”. (2017 [1929], p. 187). Nessas vias de discussão, em uma perspectiva sociológica, a religião é acentuada, por Medviédev (2016 [1928]), como um dos diversos campos da criação ideológica, estando ao lado da ciência, arte, moral etc. Tal questão será aprofundada na seção seguinte.

### **2.1. Bakhtin e o círculo: breves incursões sobre o discurso religioso**

Ao analisar a linguagem enquanto ato e vivência do Outro, Bakhtin, ao ponderar o todo axiológico único do corpo humano – **o corpo como valor** (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 44), afirma que a originalidade do vivenciamento “da imagem externa na autoconsciência e em relação à outra pessoa, das fronteiras externas do corpo e da ação física externa” compõe uma síntese que só pode se situar em três planos: “ético, estético e em parteno religioso” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 44). Nesse âmbito, a religião consiste em um plano ideológico no qual o ser humano se constitui e é constituído por meio da linguagem.

Os textos que fazem menção ao discurso religioso são *Estética da Criação Verbal*; *Questões de literatura e Estética: a teoria do romance*, e *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de*

*François Rabelais*. Apesar de essas obras terem sido produzidas primordialmente relacionadas a discussões empreendidas no âmbito do discurso estético, e este “iluminado pelo valor artístico da obra” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 6), trazem considerações relevantes sobre o discurso religioso, tais como aquelas articuladas a questão dos gêneros do discurso, a dialogia da palavra e o processo interdiscursivo de transmissão e recepção a/de outrem.

Nessa linha dialógica, desde as suas formulações primeiras acerca da empatia em seu projeto inicial *Para uma filosofia do Ato (responsável)*, é nítida a remissão à figura de Cristo, cuja encarnação, na ótica de Bakhtin, se tornou “um grande símbolo da auto-atividade” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 34). Tais ideias são ampliadas e reenunciadas em outro texto, conforme já mencionado, no capítulo “O corpo como valor: o corpo interior” em que o autor afirmará que “o cristianismo se afigura complexo e heterogêneo” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 51).

Ainda, nesse mesmo tópico, é importante mencionar que o filósofo debate dois problemas do cristianismo, relacionados à questão do corpo: as tendências platônicas e as neoplatônicas, acerca de temas essenciais, como alma, espírito e ritmo. Nesse contexto, pode-se afirmar, também, que *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010 [1963]) reúne ampla densidade de formulações teórico-filosóficas sobre o ativismo estético, assim como alguns esboços relacionados às terminologias bíblico-teológicas, como a concepção da *graça estética*, redenção da literatura e *kenosis* – esvaziamento (COSTA *et al.*, 2016).

Para Orlandi (1987 [1983]), o discurso religioso é perpassado por uma noção de reversibilidade<sup>121</sup>, que corresponde à troca de papéis, característica comum entre as pessoas do discurso, no momento do diálogo. Em relação a essa particularidade, conforme Orlandi (1987 [1983]), o discurso religioso suprime qualquer tipo de interlocução ou troca de papéis entre as pessoas do discurso, uma vez que o sujeito (fiel) não pode assumir o lugar do Sujeito (Deus), da voz divina que fala. Essa “interação” ocorre, apenas, por meio de uma ilusão, que a autora denomina de “ilusão da reversibilidade”.

---

<sup>121</sup> Convém destacar que a referida autora assume a monossímia como um efeito produzido, e não um princípio totalitário que está acoplado a qualquer fenômeno discursivo religioso. Por este ângulo, associamos ao que é pontuado por Volóchinov, ao circunscrever que o monologismo é um efeito de sentido (2017 [1929]).

Assim, é destacada pela autora a relação estabelecida entre Deus e os homens por meio da linguagem, assimilando a palavra divina (religiosa) à palavra autoritária, e isso constitui o cerne do discurso religioso. Tal palavra não pode ser modificada, mas apenas transmitida ou interpretada: “podemos dizer que o discurso religioso não apresenta nenhuma autonomia, isto é, o representante da voz de Deus não pode modificá-la de forma alguma” (ORLANDI, 1987 [1983], p. 245).

Em seu texto, Orlandi define o discurso religioso como aquele **em que fala a voz de Deus**, sendo, portanto, o pregador um representante dessa voz, a pessoa autorizada para transmiti-la. Com vistas nisso, a autora afirma que, no discurso religioso, há um desnivelamento na relação entre locutor e ouvinte. Tal instância constitui dois planos: o plano espiritual, caracterizado pela voz de Deus, pelo ser divino, hierarquicamente onipotente, onipresente, eterno, e todo-poderoso; e o plano temporal, o *cronos*, representado pelos seres humanos, hierarquicamente mortais, falíveis, cujo alcance do conhecimento é limitado. Esse desnivelamento seria, de certa forma, o responsável pela falta de reversibilidade no discurso religioso, já que o ser temporal não pode assumir o lugar do ser espiritual.

Apesar de a autora defender que o discurso religioso tende à monossêmia<sup>122</sup>, é importante recuperar que, para Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1963]), todo enunciado é eminentemente dialógico, ou seja, estabelece relações de sentido com outros enunciados. Assim, embora o discurso religioso seja uma força centralizadora, no que diz respeito aos aspectos ideológicos, no que se refere ao seu processo de constituição, é dialógico.

O fenômeno da **reversibilidade** pode ser também constatado em Bakhtin (2011), pois uma das características do enunciado é a alternância dos sujeitos do discurso, uma vez que o sujeito informa um enunciado, em circunstâncias específicas, a fim de que esse possa suscitar réplicas, ou seja, compreensões responsivas ativas. Desse modo, a alternância entre os sujeitos é uma característica essencial das unidades reais de comunicação da língua.

Essa discussão desencadeia outra reflexão sobre o discurso religioso, a saber, as réplicas, respostas responsivas ativas, que também fazem parte do movimento dialógico do enunciado. Então, somos impulsivos

---

<sup>122</sup> Como uma palavra autoritária, que não admite outras forças, outros pontos de vista, eis o discurso religioso. Nesse sentido, tem uma inclinação para a monossêmia.

onados a pensar: até que ponto é possível o discurso religioso provocar respostas? No sermão expositivo, por exemplo, existem réplicas?

Sabemos que, geralmente, não há respostas de forma explícita, pois a natureza do próprio gênero sermão não permite – isto é, a situação de enunciação não admite – que os interlocutores (fiéis) concretizem sua compreensão responsiva sobre o objeto do discurso. Desse modo, conforme Bakhtin (2006 [1979]), o simples ato de ouvir provoca no sujeito uma reação de concordância, discordância etc., ou seja, provoca uma compreensão responsiva que, por sua vez, pode gerar uma resposta responsiva retardada.

Isso é o que acontece com o sujeito Jesus Cristo, no momento em que profere suas enunciações. A partir do instante em que traz o discurso do Pão da vida, provoca essa busca responsiva intersubjetiva, e a palavra passa a permear a consciência dos outros sujeitos – ato ideológico/dialógico. Inseridos no conceito de discurso, sob aporte bakhtiniano, como sendo heterogêneo, multifacetado, como um conjunto de vozes sociais e relações entre interlocutores (eu-outro), propomos partir, então, para o conceito de discurso religioso.

Percebemos o conceito de religião e categorias relacionadas ao discurso religioso a partir da perspectiva de Otto (2007) e Eliade (2013). Em *O Sagrado e o Profano*, obra na qual Eliade recupera noções basilares acerca do *ser sagrado* e das manifestações materiais do sacro, o que recebe o nome de hierofania<sup>123</sup>. Para Eliade, todas as manifestações do sagrado devem ser respeitadas e consideradas como conteúdo religioso, ou raiz religiosa.

É importante destacar que sagrado está para a ordem do não-terreno, do celeste, de outro plano que não seja o plano ordinário, humano. Ou seja, o sagrado está para a vida religiosa assim como o profano está para a vida secular. Feita essa primeira diferenciação, concebemos, em primeira linha, discurso religioso como **produção sócio-histórica, de natureza ético-cognitiva, que reflete e refrata a vida sagrada, em contato com o sobrenatural, a partir do instante em que o homem estabelece relações com esse plano denominado divino**. O próprio

---

<sup>123</sup> O termo hierofania [do grego *hieros* (ἱερός), sagrado e *fanéia* (φαίνεω), manifesto] pode ser definido como o ato de manifestação do sagrado. Este termo é atribuído a Mircea Eliade (2010) para se referir a uma consciência fundamentada da existência do sagrado, quando se manifesta através dos objetos habituais do *kosmos* como algo completamente oposto do mundo profano.

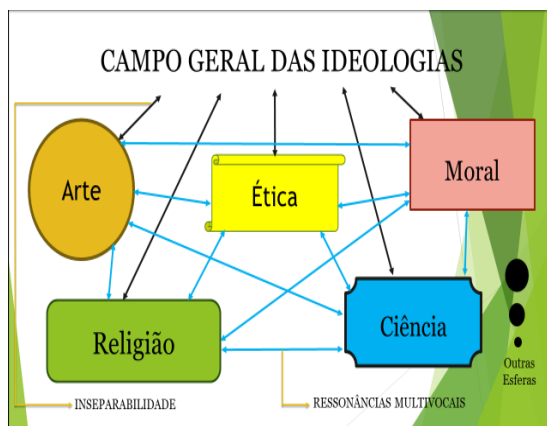


significado de religião provém, como já explicado, do “re-ligare”, religação com o divino.

## 2.2. *Perspectiva ideológica, sociológica e fenomenológica da religião*

Na perspectiva de Medviédev (2016 [1928]), a religião constitui um dos diversos domínios de saber, integrante de um **campo geral das Ideologias** em que são perceptíveis as especificidades de cada esfera, as quais entram em co-munhão e se complementam.

Figura 1: Fenômeno geral das Ideologias<sup>124</sup>.



Fonte: elaboração própria a partir de Medviédev (2016 [1928]).

Ao refletir sobre as inter-relações entre os fenômenos representados, o estudioso russo afirma que “Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 49), e é esse o motivo pelo qual não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. Assim, entre um fenômeno ideológico e outro podemos perceber ressonâncias multivoais, ou seja, ainda que cada um tenha sua singularidade enquanto

<sup>124</sup> Tanto a figura quanto parte dessa discussão estão dispostas no capítulo “O discurso religioso em arena dialógico-ideológico-discursiva” (SANTANA, 2019, p. 11), em que o autor recorre ao fenômeno religioso e seus embates via estudos de Bakhtin e o Círculo. Aqui trazemos de forma ampliada e potencializada, recorrendo a campos que o atravessam e o constítuem.

campo específico, tal elemento mantém contato com outras esferas de saber. Pelo fato de a religião ser uma esfera bastante polimorfa, fizemos um levantamento dos conceitos presentes nas principais áreas deste **domínio de saber**. Após isso, delimitamos o nosso posicionamento frente às referentes conceituações acerca da religião.

Assim, a religião é compreendida como um espaço que envolve duas realidades: uma visível e outra transcendental, ou ainda uma profana e outra sagrada (cf. ELIADE, 2013). Desse modo, a realidade visível se refere ao mundo físico (profano) enquanto a transcendental diz respeito ao mundo metafísico (sagrado).

Concordamos com Otto (2007), quando afirma que o campo religioso é um ambiente da experiência humana que apresenta algo próprio: o fato de a religião não se esgotar em seus enunciados racionais. Ela também é composta pelo enunciado irracional, isto é, por aquilo que é indizível, e que foge às apreensões conceituais científicas, uma vez que nenhum conceito esgota a ideia de divindade. O termo sagrado (*heilig*), para o estudioso, sempre esteve ligado ao atributo moral no campo religioso. Porém, Otto esclarece que, em línguas antigas, esse termo significava algo mais, e que outros significados são reinterpretações racionalistas do termo.

Na perspectiva da **Fenomenologia da Religião**, o ser humano é, por natureza, um ser religioso. Em via paralela, a **Psicologia da Religião** atesta que as “expressões religiosas existem praticamente em todos os níveis de civilização” (ROSA, 1979, p. 44). Adepto dessa linha, Jung projeta seus pontos de vista:

Encaro a religião como uma atitude do espírito humano, atitude que de acordo com o emprego originário do termo “religio”, poderíamos qualificar a modo de uma consideração e observação cuidadosas de certos fatores dinâmicos concebidos como potências: espíritos, demônios, deuses, leis, ideias, ou qualquer outra denominação dada pelo homem a tais fatores; dentro de seu modo próprio, a experiência ter-lhe-ia mostrado suficientemente poderosos, perigosos ou mesmo úteis, para merecerem respeitosa consideração, ou suficientemente grandes, belos, racionais, para serem piedosamente adorados e amados. (JUNG, 1999, p. 10)

É diante desse quadro descritivo do fenômeno religioso que o temor ao porvir incógnito e a falta de respostas às investigações humanas fazem com que o próprio humano desenvolva teorias, doutrinas, crenças, rituais, liturgias, entre outros espaços ideológicos, relacionando-os a uma divindade, que o auxilie na compreensão dos seus anseios.

Spinks (1965) sugere que as práticas e crenças dos vários povos, desde sua antiguidade, são comuns a todos os mortais. A universalidade das necessidades humanas, por exemplo, compõe esferas tanto de ordem física quanto de ordem espiritual. Desse modo, a tendência à unidade e à completude do homem, como ser finito, prevê a consciência da existência de um poder transcendental – sagrado –, que é operante no mundo. Clark (2012), por sua vez, ampliando o horizonte do termo Religião, formula que “é a experiência íntima do indivíduo, quando ele sente um Transcendente, e que se expressa em seu comportamento, quando ele ativamente procura harmonizar sua vida com esse Transcendente.” (CLARK, 2012 *apud* Rosa, 1979, p. 44).

No intuito de prestar visibilidade analítica ao comportamento dos seres humanos e à sua procura constante pelo sagrado, Durkheim (2000, p. 32), ao elencar e classificar a religião como um fenômeno coletivo, exibe-a como “(...) um sistema solidário de crenças e de prática relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, proibidas, crenças de prática que se reúnem numa mesma comunidade moral chamada Igreja”. Por conseguinte, Eliade, pela ótica da Fenomenologia da Religião, atestará que “todo rito, mito, crença ou figura divina reflete a experiência do sagrado e, por conseguinte, implica as noções de **ser, de significação e de verdade**” (ELIADE, 2010, p. 13, grifos do autor).

As pesquisas de Leuba (2012 [1969]), acerca das definições de Religião atestam que estas podem ser classificadas em dois grandes grupos: o primeiro menciona a existência de religião como o reconhecimento de um mistério, que exige interpretação. O último grupo confere definições formuladas e desenvolvidas por Schleiermacher (1958), definindo religião como o sentimento de absoluta dependência de Deus.

É frente a esse cenário de classificações que centramos o direcionamento de nossa pesquisa às perspectivas de Otto e Schleiermacher. Em relação à obra *O sagrado*. Otto (2007) objetivou descrever e analisar **de que forma** as pessoas reagem diante do sagrado. Rompeu com o enfoque tradicional baseado em testemunhos da história da religião e apresentou uma nova perspectiva que transfere **da Teologia e da História para a Religião** indagações acerca das experiências e vivências humanas do sagrado como constitutivas do fundamento da religião.

Ainda que reconheçamos como válidas as diversas expressões religiosas existentes nas raízes culturais dos povos e as manifestações do sagrado, foi-nos necessário realizar um recorte pela delimitação da pes-

quisa, e partimos do termo “*re-ligare*” produzido no núcleo de produções judaicas, especificamente a Torá, ou a Lei de Moisés. O termo remete a essa re-ligação com o divino, um retorno às possibilidades de se dialogar com a divindade que era apresentada nas Leis instituídas por Moisés, o que acaba convergindo na repetição das Leis, ou seja, na necessidade da escrita do Deuteronômio para os hebreus ou judeus.

Nas palavras de Rosa:

O povo judeu, dentre todos os povos da antiguidade, salientou-se em suas concepções religiosas. Partindo, talvez, das formas de politeísmo prevalente no seu mundo cultural e geográfico, esse povo atingiu a forma mais refinada de monoteísmo de que se tem conhecimento na História. (1979, p. 47)

Nos registros do Pentateuco<sup>125</sup>, a narrativa mosaica evidencia o fato de que homem e mulher teriam sido criados à imagem e semelhança do Deus que os criara (Gn 1. 27). Ainda que a criação humana fosse sem mácula em seu princípio (Sl 8. 6), a desobediência, fruto do pecado, o fizera maculosos (Gn 3. 1- 24). Sem que pudessem gozar dos deleites oferecidos por Deus no Éden, homem e mulher se distanciam daquele que Moisés registrara como “O criador”. É em decorrência de tal fato – o desligamento do humano com o sagrado – que surge o termo Religião (*Re ligare*), significando um posterior religamento com Deus. Tal expressão, ou campo de atividade humana, tem o intuito de religar a natureza humana à natureza de seu criador.

Para entender-se como se fundamenta e ganha concretude o discurso religioso enquanto um **fenômeno ideológico teórico-prático do campo da Religião**, foi necessário reportar-se ao campo dos estudos da linguagem e do discurso. Conforme se evidenciou, não apenas mantivemos nosso olhar nos escritos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev como também mantivemos seus pressupostos, associados a demais obras basilares sobre o tema, como subsídio e fundamentação para outros dizeres sobre o fenômeno religioso.

---

<sup>125</sup> O termo Pentateuco provém do grego, *πεντατευχος*, e significa “cinco livros”. O pentateuco compõe-se de Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio. São chamados, de acordo com registros bíblicos, de: “Os cinco livros de Moisés, ou A Lei de Moisés (Ed 7.6), “O livro da Lei de Moisés” (Ne 8.1), “O livro de Moisés” (Ed 6.18) e ainda “O Livro da lei do Senhor”, dado por intermédio de Moisés (2 Cr 34.14).

### 3. Considerações finais

Esta pesquisa está engendrada enquanto esforço acadêmico que buscou investigar os fenômenos de linguagem presentes no discurso religioso. Apesar de haver a importância da religião nas mais diversas sociedades, como demonstra a *Fenomenologia das Religiões* (ELIADE [2010, 2011, 2013]), o interesse por investigar os fenômenos desse **campo ideológico** parece também pode estar destinado às áreas dos estudos da linguagem e da filosofia, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2006 [1979], 2010 [1920-24]), Medviédév (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]). Espera-se, com a análise empreendida, que sejam estimulados outros discursos, trabalhos e pesquisas em torno da temática da religião, que foi tão cara a Bakhtin, e que se concretiza nas entrelinhas de suas produções.

Acreditamos ter cumprido com o que nos propomos, no sentido de tecer discussões que sustentem a interface entre linguagem, discurso e religião a partir dos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, em interação discursiva com a psicologia, a fenomenologia e a filosofia. Por meio de uma expansão descritiva e analítica em esferas plurivocais. Foi possível constatar, a partir das produções de Bakhtin e o Círculo, múltiplos traços enunciativos desta complexa e multifacetada temática.

Esperamos, assim, que este manuscrito possa inspirar outros pesquisadores a se debruçarem sobre essa esfera do domínio religioso, e que esta possa ser reenunciada não apenas nos interstícios da fé, mas sobretudo da ciência.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo/Brasília: Hucitec, 2008 [1965].

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Revista. Trad. De Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BRAIT, Beth. Introdução. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In:

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

CARDITA, Ângelo. Desafios teológicos da “Filosofia do ato”, de Mikhail Bakhtin. CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO, 25., 2012. *Anais...* Belo Horizonte: PUCMG, 2012.

COSTA, Julia Cristina de Lima. *Exegese bíblica do Novo Testamento sob o viés da Teoria da Enunciação de Bakhtin e o Círculo: uma proposta de análise discursivo-enunciativa*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. 208 f.

DE PAULA, Luciane. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 21, n. 1, p. 239-248, jan./jun. 2013.

DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totemico na Austrália*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas, volume I: da idade da Pedra aos mistérios de Elêusis*. Trad. de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. *O Sagrado e o Profano – a essência das religiões*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNG, Carl Gustav. *Psicologia e Religião*. Trad. Pe. Dom Marques Ramalho Rocha. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEUBA, James Henry. *A psychological study of religion*. New York: the New American Library of World Literature, 2012 [1969].

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Trad. de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

NÓBREGA, Maria Bernardete da. COSTA, Julia Cristina de L. SANTANA, Wilder Kleber F. de. A última ceia, de Leonardo da Vinci, como (re) enunciação da ceia bíblica: uma leitura bakhtiniana. In: COSTA, Julia Cristina de L. FRANCELINO, Pedro Farias (Orgs). *Linguagem, discurso e religião: diálogos e interfaces*. São Carlos: Pedro & João, 2017.

ORLANDI, Eni Pucinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas*

do discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987 [1983].

OTTO, Rudolf. *O sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional*. Trad. de Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSA, Merval. *Psicologia da religião*. 2. ed. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações, 1979.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. *On Religion: Speeches to its Cultured Despisers*. Translated by John Oman, New York: Harper & Row Publishers, 1958.

SANTANA, Wilder Kleber de. O discurso religioso em arena dialógico-ideológico-discursiva. In: SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de (Org.). *Relações linguísticas e Axio(dia)lógicas: Palavras e escutas extópicas*. São Carlos, Pedro & João, 2019. p. 11-19

SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de. “Ele não” como ato de resistência: notas sobre Bakhtin, Foucault e a necessidade de dizer a verdade em atos responsáveis. In: FRANCELINO, Pedro Farias; SANTANA, Wilder Kléber Fernandes de. *Bakhtin e o círculo em fronteiras do discurso*. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João, 2019, p. 87-115

SPINKS, George Stephens. *Psychology and religion: An introduction to contemporary views*. Boston: Beacon Press, 1965.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

**“O ANO EM QUE ZUMBI TOMOU O RIO”:  
ELIMITAÇÕES INDEFINIDAS NO ESPAÇO FICCIONAL DE  
JOSÉ EDUARDO AGUALUSA**

Nathally Regina Monteiro (UFF)  
[nathallyregina@hotmail.com](mailto:nathallyregina@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente estudo pretende a compreensão do projeto literário de José Eduardo Agualusa para a obra *O ano em que Zumbi tomou o Rio* (2002) a partir da análise dos mecanismos metafictoriais e intertextuais utilizados pelo autor angolano. Discutir-se-á a construção ficcional de Agualusa baseada na interpretação e recuperação de acontecimentos históricos para composição de um cenário pós-colonial representativo marcado pela herança colonialista no Brasil e em Angola. Para tanto, discorrer-se-á acerca das características e estratégicas desse espaço ficcional alicçado numa intertextualidade intrínseca ao seu próprio universo literário, no qual a representação histórica subversiva do passado e do presente evidenciada especificamente na obra em questão, reforça as marcas de dominação e evidencia as consequências da atroz experiência da colonização. As obras de Agualusa revelam a sociedade angolana sob uma perspectiva de ficção narrativa multicultural e, nesse ensejo, a pesquisa enfoca a influência das consequências das lutas pela independência nas narrativas, as características gerais da literatura pós-colonial angolana somadas ao olhar singular do autor sobre a magnitude do hibridismo cultural.

**Palavras-chave:**

Hibridismo. Multiculturalismo. Pacto ficcional.

**ABSTRACT**

The present study intends to understand the literary project of José Eduardo Agualusa for the work *O ano em que Zumbi tomou o Rio* (2002) from the analysis of the metafictional and intertextual mechanisms used by the Angolan author. We will discuss the fictional construction of Agualusa based on the interpretation and recovery of historical events for the composition of a representative post-colonial scenario marked by colonialist heritage in Brazil and Angola. To do so, we will discuss the characteristics and strategies of this fictional space based on an intertextuality intrinsic to its own literary universe, in which the subversive historical representation of the past and the present evidenced specifically in the work in question, reinforces the marks of domination and highlights the consequences of the atrocious experience of colonization. Agualusa's works reveal Angolan society from a perspective of multicultural narrative fiction and, in this opportunity, the research focuses on the influence of the consequences of the struggles for independence in the narratives, the general characteristics of Angolan post-colonial literature added to the author's unique look on the magnitude of cultural hybridism.

**Keywords:**

Hybridity. Multiculturalism. Fictional pact.



## **1. Introdução**

A busca pelos acontecimentos históricos perdidos em um passado distante, ao que parece, fascina-nos e aturde-nos tanto quanto a inquietação pelas indefinições futuras. Desvelar quais ocorrências ou acasos nos conduziram ao modelo social de que partilhamos no presente, sobretudo, nos conduz a um reexame de convicções e condutas que sempre pareceram naturais. A descoberta de outrora, mesmo que de forma fragmentada, ajuda-nos na compreensão das práticas e paradigmas sociais a que somos impelidos maquinal e inquestionavelmente. Fomos levados a esquecer ou redefinir nossa trajetória pregressa, de modo que toda desigualdade e violência características do processo de colonização sofridas por países como Angola e Brasil e quase que legitimadas na contemporaneidade, passam a pertencer intrinsecamente ao coletivo. Algo socialmente genuíno, cuja gênese não é discutível; algo apenas admitido. Segundo Chaves (1999),

Hoje, podemos afirmar que a força danosa do colonialismo floresceu de maneiras variadas nas terras em que aportaram seus agentes. Os matizes, porém, não abalam uma certeza: por todos os cantos se pode ainda detectar o travo amargo da fruta mal plantada. Em Angola, terra escolhida para o estudo de alguns problemas, também fincou-se a bandeira lusitana, e ali se podem observar as linhas cruzadas de dois mundos originalmente tão distintos. (CHAVES, 1999, p.18)

Por certo, eventos remotos jamais serão plenamente recuperáveis pela História e ciências afins, o que não torna o produto destes menos nocivo, perverso e nitidamente perceptível na atualidade. As colonizações exploratórias de Angola e Brasil provocaram efeitos devastadores na organização e desenvolvimento social desses países, os quais, por algum motivo, decidiram manter o modelo segregador, discriminatório e hediondo praticado pelos colonizadores. Tais fatos que remontam o passado e refletem no presente não podem ser refutados ou esquecidos como se os episódios longínquos que os tornaram observáveis fossem apenas conjecturas. Consoante Araújo e Santos (2007),

Narrativas históricas que presidem a organização de arquivos, coleções e museus nos lembram daquilo que é passado, ou seja, daquilo que não está mais presente entre nós. Ainda assim, elas não proporcionam a revelação de uma verdade absoluta; elas nos levam ao processo de constituição das coleções ocorrido a partir de interesses conflitantes. (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 96)

De fato, é imprescindível que o passado seja analisado e compreendido e há inúmeras formas de se refletir acerca do que fomos e somos

historicamente. Baseados nos acontecimentos históricos reais com os quais a História, a Antropologia, a Sociologia, entre outras áreas do conhecimento se comprometem, a Literatura pretende um outro viés evidenciativo: uma análise interpretativa do contexto histórico. À luz de Braúna, a Literatura configura-se como “uma escrita *de mentira* que muito tem inquietado os que escrevem em busca de uma *verdade*”, “uma inquietação que, não obstante, “pode ajudar a pensar” o modo como escrevemos (e assim lidamos com) nossos mortos – esses mortos até certo tempo atrás propriedade exclusiva da história” (2015, p. 14). Dessa forma, os processos interpretativos pelos quais a Literatura se subsidia são fatos, isto é, representações de eventos históricos. Os fatos são o substrato da Literatura, a qual não se obriga à transmissão da realidade como outras áreas supracitadas, mas a representa sobre vários aspectos, reordenando acontecimentos reconhecíveis. Portanto, ao pensar a Literatura, Braúna (2015) coloca-a enquanto “a assombração da história”.

O fato é a textualização do evento histórico, visto que o decurso interpretativo e a escolha narrativa facultados ao autor permitirão versões da realidade que servirão ao propósito perscrutador ambicionado por ele. Acreditamos que este seja o escopo principal do universo literário de José Eduardo Agualusa, mais precisamente analisado em “O dia em que Zumbi tomou o Rio” (2002): refletir sobre a realidade e o legado pós-colonial de Angola e Brasil a partir das bases coloniais em que cada país se estruturou sem, no entanto, se comprometer com uma composição mimética da História.

O impacto da colonização portuguesa e das guerras pela independência constroem o tom crítico e analítico de seu texto. Agualusa ressignifica o passado de violência e submissão vivido por Angola, traça um paralelo com a história colonial brasileira e resgata os traumas das guerras por emancipação para interpretar a sociedade atual. Em “O ano em que Zumbi tomou o Rio” (2002), Agualusa mostra uma reflexão sobre a sociedade carioca do Rio de Janeiro questionando a marginalidade e o racismo estrutural sob várias superfícies.

Esse livro é uma antiga ideia minha. Já há muito tempo que queria escrevê-lo. É de alguma forma uma atualização do mito de Zumbi de Palmares, um negro de origem angolana, que no século XVII governou durante muitos anos uma república de homens fugidos à escravidão. [...] (AGUALUSA, 2002, [n.p.])

O autor, apesar de amplamente ligado às questões histórico-sociais angolanas, rejeita a ideia de nacionalismo literário e refuta as

fronteiras institucionalizadas que não permitem que as culturas se entrecruzem. “Antes de ser cidadão angolano, sou cidadão do mundo e tenho o direito de escrever sobre o mundo inteiro” (AGUALUSA, 2011, [n.p.]). Agualusa produz literatura representativa de diferentes realidades culturais e exibe a diversidade em seus personagens de forma natural, valorizando a multiplicidade de culturas e não de nações. A diversidade de personagens e narrativas criadas por ele mostra-se tão enredada e múltipla que seu universo literário representa uma grande interação de histórias familiares que dialogam e se complementam e de personagens que reaparecem em obras distintas como a revelar suas diversas faces. A intertextualidade tão bem manipulada pelo autor segue uma lógica inerente à sua própria criação. Ao interligar personagens que representam a história de Angola, Portugal e Brasil, o autor promove o multiculturalismo e discute a influência da miscigenação na formação das nações colonizadas pelos europeus.

## **2. O cenário literário angolano**

O primeiro contato dos angolanos com portugueses em território africano data do século XV, início de um longo período de dominação marcado por violência, miséria, opressão e exploração. A colonização europeia representou a imposição e subjugação violenta de valores, da moralidade e da cultura dos nativos colonizados (BHABHA, 2012, p.168) e perduraria até o século XX. Angola conquistaria sua independência apenas em 11 de novembro de 1975.

Reside na força da ambivalência dar ao estereótipo colonial sua atual forma de ser: assegura sua repetição ao mudar as conjunturas históricas e discursivas; informa suas estratégias de individualismo e marginalização; produz este efeito de verdade provável e de praticabilidade que, no caso do estereótipo, deve aparecer sempre em excesso, mais do que ser provado empiricamente ou construído logicamente. (BHABHA, 2012, p. 179)

Homi Bhabha (2012) sugere que o discurso colonial valida-se na segregação racial e na inferiorização cultural para garantir que o estereótipo eurocêntrico do colonizador fosse concebido tal como o padrão pertinente, subjugando e dividindo povos. Nos primeiros séculos de ocupação territorial, havia, de fato, tratados comerciais estabelecidos entre autóctones e portugueses, visto que estes não dominavam as rotas de comercialização utilizadas pelos bantus e precisavam de sua colaboração. No entanto, com o gradativo controle dos acordos comerciais e das relações de trabalho, no século XIX, efetivamente, os portugueses domina-

ram o território africano instituindo uma política de subordinação e escravização.

A partir de 1930, há uma maior conscientização da sociedade, influenciada pelos movimentos negros internacionais de valorização da cultura, luta pela emancipação e/ou equiparação de direitos. Na década de 1950, grupos revolucionários armados formaram-se para o combate direto à dependência de Portugal. O Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola Populações do norte da Angola (UNITA) são exemplos de grupos organizados pela conquista da independência em 1975.

Após a declaração de independência, estes grupos armados não chegaram a um consenso quanto ao sistema político-social que organizaria Angola como nação soberana. Desse modo, o país entrou em uma guerra civil no mesmo ano. Após o período de guerra, o MPLA manteve-se no poder sob um regime autoritário de perseguição política aos opositores e controlando as resoluções eleitorais. Mesmo com acordos de paz assinados em 1992 e, posteriormente em 1994, o fim dos conflitos deu-se de forma muito lenta e violenta, persistindo por vinte e sete anos (VERSTEEGH, 2012, p. 15-16).

Todo o cenário político desde a colonização portuguesa influenciou fortemente a estruturação da literatura em Angola, que antes dela, baseava-se essencialmente no legado oral. Conforme Leite (1998), a tradição oral representa uma peculiaridade africana literária e sustenta importância incalculável para a manutenção cultural.

O reconhecimento e ideia aceita de que a literatura africana moderna nasce a partir da introdução da escrita em África pelos europeus levou a uma curiosa dicotomia no discurso crítico: a escrita é europeia, a oralidade é africana. E aquilo que é um fenómeno acidental passa a ser encarado como um fenómeno essencial. Ou seja, a “natureza” cultural africana é oral; são os europeus que vieram perturbar este estado “natural” e adâmico. (LEITE, 1998, p. 15)

Dessa forma, a literatura angolana torna-se um produto cultural híbrido pela influência da escrita do colonizador a partir do século XIX. Produzida pela burguesia colonial luandense, esses textos baseavam-se no que era produzido pela metrópole, consoante os moldes europeus.

Somente na década de 1950, a poesia começa um movimento de rompimento com o colonialismo. A literatura produzida em Angola no período em questão foi marcada pelos cantos de combate e pela afirmação da nacionalidade, como enfatizam Macêdo e Chaves (2007, p. 43).

Para as autoras, a ligação estreita entre a literatura e o processo histórico não dilui a questão estética.

Muito mais do que constituir uma literatura deliberadamente nacional, os autores da época buscavam construir a identidade de uma nação que ansiava pela independência e idealizava um projeto único de polarização social. A literatura angolana definitivamente servia a propósitos políticos bem delineados. De acordo com Chaves (1999),

Da resistência como sentido essencial na maneira de estar no mundo decorreria a luta pela construção da identidade nacional, que não pode prescindir de qualquer recurso. Das letras às armas [...] tudo será utilizado para legitimar a ideia de um país que eles, na verdade, ainda não tinham podido criar. A nação angolana, imaginada como seria pela literatura, resulta, pois, da urgência de se contrapor algo ao projeto colonialista. (CHAVES, 1999, p.21)

A utopia de uma identidade única angolana desfaz-se após a libertação de Angola do domínio português em 1975. Previamente à emancipação, as perspectivas de liberdade direcionavam a idealização de um projeto político que atendessem às necessidades do povo angolano de forma geral, contudo, após finda a subordinação à metrópole, o que representava a certeza torna-se o limbo do futuro de uma nação recém-autônoma cuja preeminente evidência é a ausência da unicidade tão almejada.

Não havia possibilidade de rescindir os vínculos com a metrópole e julgar que toda a interferência cultural e social a que fora submetida a sociedade angolana durante séculos também sucumbiria. As fronteiras entre colonizador e colonizado já haviam se perdido e cada qual já não compreendiam seus papéis sociais dissociadamente. Destaca Gehlen (2013) que

Depois de décadas sob o jugo colonial, o próprio sujeito precisa reconhecer e legitimar a si próprio. Alijado por muito tempo da liberdade e dignidade essenciais à constituição identitária autônoma, o sujeito localizado na transição do regime colonial para o status de independente se vê em ferrenha luta com seus iguais, e sob a influência de novos impérios econômicos e suas também novas formas de colonização, agora não mais pelo território, mas pela cultura e economia, sobretudo. (GEHLEN, 2013, p. 106)

Esse descrédito facultado à expressiva pluralidade social angolana provocou desestabilização política, econômica e cultural e a prenunciada utopia de nação pós-colonial livre transfigurou-se num violento conflito pelo domínio do poder marcado pela corrupção e segregação social. A

miséria, a violência, a opressão presentes em todo período colonial figuram um neocolonialismo orquestrado pelo próprio angolano.

No pós-colonialismo, a literatura exerce papel de mediação socio-cultural entre as repercussões do passado, o projeto frustrado do presente e as pretensões para o futuro do país. Os novos conceitos literários priorizados após a emancipação vêm da ruptura com as normas do período colonial, da insatisfação com a política de segregação instaurada e, principalmente, da compreensão do híbrido que caracterizava Angola.

O escritor José Eduardo Agualusa entende o processo de hibridização cultural como fundamental para a compreensão da formação da sociedade e julgamentos mais equilibrados e harmonizados em relação às necessidades e particularidades dessa pluralidade que caracteriza a nação. Para Leite (1998, p.34), o autor angolano assume o papel de testemunha e ator do processo histórico de seu país estabelecendo a tangível identidade angolana por meio da inconstância das suas experiências.

### **3. José Eduardo Agualusa: um universo literário em construção**

José Eduardo Agualusa é um dos mais importantes escritores angolanos em língua portuguesa. Nasceu na cidade de Huambo, em Angola, em 1960, cursou Silvicultura e Agronomia em Lisboa, Portugal; no entanto, escolheu, por fim, dedicar-se à carreira jornalística e literária, iniciando seus trabalhos com a publicação de artigos em revistas e jornais (VERSTEEGH, 2012, p. 5).

Em 1989, Agualusa inicia seu projeto literário com a publicação do romance *A Conjurae*, a partir de então, passa a desenvolver uma literatura que transcende fronteiras entre história e ficção e revela o multiculturalismo em que nós, “cidadãos do mundo”, nos inserimos. Sua estreita relação e notável fascínio pelos estudos multiculturais vêm de sua origem igualmente diversificada luso-brasileira. O escritor angolano também já viveu no Brasil, na Alemanha, onde inclusive desenvolveu o romance analisado neste trabalho, e transitou por muitos locais que ampliaram sua obstinada deferência pelo heterogêneo.

Conforme Mata (2016, p.136), uma característica geral das obras de Agualusa configura-se na busca por novas identidades projetadas pelo ocidente. Memória e história dão o tom da narrativa que dialoga com a realidade e o fictício. O passado e o presente agem interligados na trama. Sua obra mostra a relação direta entre os movimentos históricos de An-

gola como a independência, a guerra civil e o pós-guerra e a sociedade distópica instituída a partir dos eventos catastróficos promovidos primeiramente, em prol da liberdade e, posteriormente, pela construção de um projeto nacional unificado. Para além, como em “O ano em que Zumbi tomou o Rio” (2002), o autor desloca fronteiras e discute o colonialismo e suas consequências dentro e fora de Angola, contudo, mantendo conexões convenientes ao propósito de seu projeto literário híbrido.

Granja (2009, p. 31) afirma que José Eduardo Agualusa não se afeiçoa a conceitos ou referências que delimitem nações e culturas e considera-se um “anacionalista” por entender que o ufanismo vem acompanhado do ódio ao diverso. O autor defende a deslegitimação de um projeto que pese sob o signo da unicidade.

Francisco diz a Ernesto que mudou de ideias. Quer ficar ali mesmo, na Cinelândia; desce do carro, caminha uns minutos, às voltas, sem rumo, e depois senta-se numa esplanada. São doze e trinta minutos. Pede um filé com batatas fritas, uma cerveja bem gelada, e vai comendo, devagar, distraído, enquanto vê o Brasil a desfilar à sua frente. Um velho decrepito, pálido como espectro, todo vestido de branco, exceto a gravata de um vermelho elétrico. Um índio, certamente de sangue latino, tronco nu, bermudas e chinelos. Uma loura bonita, de longas pernas, alta e firme bunda africana. Uma mulata de comprida cabeleira lisa. Um homem sombrio, pequeno e magro, de cabeça chata e cabelo agastado. Dois japoneses, talvez paulistanos, de mala diplomática, riso fácil. Um moleque com uma caixa de graxa a tiracolo, rosto vermelho que passa por ele a cantar o hino brasileiro. Um libanês de olhar desconfiado. Caboclos. Mamelucos. Cafuzos. Sararás. (AGUALUSA, 2002, p. 204-5)

José Eduardo Agualusa explora constantemente a identidade híbrida de nações descolonizadas evidenciando aspectos multiculturais formadores de sua própria identidade e da de seus personagens. Consoante Stuart Hall, “a distinção de nossa cultura é manifestamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus” (2003, p. 31).

Ambos os autores supracitados defendem o hibridismo cultural como coexistência de comportamentos, costumes, hábitos e tradições que se associam em decorrência de questões históricas e sociais. A ligação do homem com sua pátria envolve o reconhecimento dos inúmeros processos existenciais pelos quais fora forjada sua diversidade. Como afirma Hall,

A alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de pertencimento cultural, mas abarcar os processos mais amplos o

jogo da semelhança e da diferença que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da diáspora, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna. (HALL, 2003, p. 47)

A tempo, ressalta-se que Agualusa executa um projeto literário relacionado às questões históricas, entretanto, seu discurso não está comprometido com a realidade de tais acontecimentos. Sua narrativa ficcional baseia-se em um ponto de vista dentre tantos que poderiam explicar as experiências coloniais e pós-coloniais. O comprometimento de Agualusa compreende a interpretação dos fatos sob a ótica pessoal de um ser social determinado por suas interações sociais, pois não há narrativa pessoal que esteja dissociada da vivência coletiva.

Conforme Iser Wolfgang (2013, p. 4) o fictício é intencional, pois parte de um ponto de direção com um objetivo específico, já o imaginário é espontâneo, pois só é identificado por suas manifestações no leitor. Nas obras de Agualusa, fictício e imaginário reconstróem seletivamente palcos históricos e recriam personagens peculiares, visto que a intenção do autor foge a uma recomposição autêntica do passado e reforça o papel da literatura de “manter viva a memória do que não se pode repetir” (ARAÚJO, SANTOS, 2007, p. 101).

Esse espaço ficcional de representação elaborado pelo escritor angolano permanece em constante construção, dado que se apoia num passado ainda muito perceptível em determinações características da sociedade contemporânea. O projeto literário de José Eduardo Agualusa coloca-se à disposição da temporalidade e da coexistência histórica conflituosa. Percebe-se fundamental para a percepção do presente, a recomposição do passado colonial marcado pela dominação; no entanto, a articulação de diferenças culturais propiciada por esse encontro entre opressor e oprimido acontece num espaço de encontro, num terceiro lugar. O escritor, isto posto, cria um espaço que permite novas identificações e redefinições que permitem, de fato, ressignificações de sentidos e possibilidades de intervenções. Como propõe Bhabha (2010),

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver”. (BHABHA, 2010, p. 27)

O entre-lugar proposto por Agualusa manifesta-se pela viabilidade de harmonização entre culturas diferentes que ora se conectam ora se dis-



tanciam, todavia se articulam pela possibilidade da inexistência de uma verdade absoluta naturalizada pelo discurso histórico. Esse espaço admite a história que o autor quer representar. O fato de não conseguirmos estabelecer um traçado linear torna o texto extremamente estratégico, pois as relações de poder são reconfiguradas e tempos e espaços entrecruzam-se propiciando um desarranjo do discurso totalizador e uma interpretação plural dos eventos históricos e suas consequências. A subversão da narrativa histórica representa estratégia de deslocamento das novas configurações ligadas à assimetria do mundo contemporâneo.

Mais uma vez, é o desejo de reconhecimento, “de outro lugar e de outra coisa”, que leva a experiência da história *além* da hipótese instrumental. Mais uma vez, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência. E, uma última vez, há um retorno à encenação da identidade como iteração, a recriação do eu no mundo da viagem, o restabelecimento da comunidade fronteira da migração. (BHABHA, 2010, p. 29)

Pode-se entender o universo literário de José Eduardo Agualusa como espaço de mediação em que se favorece uma reorganização do conhecimento de mundo e a reordenação de fatos reconhecíveis. O escritor angolano concentra-se em adaptações da história estrategicamente deslocadas neste entre-lugar particular estruturado na intertextualidade extratextual e autorreferencial. A adaptação elaborada por ele reconta a história sob um prisma singular, o que permite uma interpretação declaradamente específica, mas que não se afasta da identificação e do reconhecimento do leitor que distingue elementos de referência do mundo real, ao passo que também nota uma conexão intrínseca ao próprio projeto literário agualusiano.

Linda Hutcheon, em *Uma teoria da adaptação* (2013), conclui que “para o leitor, espectador ou ouvinte, a adaptação é inevitavelmente um tipo de intertextualidade se o receptor estiver familiarizado com o texto adaptado” (p. 45). O universo ficcional criado pelo autor é revisitado inúmeras vezes em obras distintas e compõe um repertório de acontecimentos, relatos e personagens que se conectam em ocasiões fictícias contextualizadas por um discurso histórico amplamente subvertido.

A teórica afirma ainda que a fidelidade da adaptação não representa qualquer critério de avaliação sobre o texto adaptado, posto que adaptar implica tanto em (re)interpretação quanto em (re)criação, além de que “as histórias não são imutáveis; ao contrário, elas também evoluem por meio da adaptação ao longo dos anos” (HUTCHEON, 2013, p. 54). O projeto metaficcional de Agualusa, portanto, visto como uma adaptat-

ção do discurso histórico, pretende preservar a memória de uma sociedade alicerçada pelo multiculturalismo engendrado pela colonização e questionar os efeitos do colonialismo de exploração e da emancipação sem que houvesse uma proposta político-social que pensasse as necessidades de uma nação culturalmente diversificada.

A adaptação é repetição, porém repetição sem replicação. E há claramente várias intenções possíveis por trás do ato de adaptar: o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar homenagem, copiando-o. (HUT-CHEON, 2013, p. 28)

O escritor reconstitui a história de Angola adaptando cenários, subvertendo figuras históricas, dando voz a personagens excêntricos e, principalmente, redefinindo as fronteiras culturais que delineiam uma sociedade irreal, uma vez que a nação angolana factual irrompe da ruptura de limiares que gerem a segregação.

#### **4. “O dia em que Zumbi tomou o Rio”: um projeto de delimitações indefinidas**

O livro “O ano em que Zumbi tomou o Rio” (2002) tem uma importância peculiar na caracterização literária das obras de Agualusa por sua hibridez estilística e narrativa. A história passa-se no Rio de Janeiro, Brasil, entretanto, traz a história de luta pela independência angolana e suas consequências políticas e sociais para a trama revelando semelhanças estruturais entre as duas nações orquestradas pelas bases coloniais tão presentes ainda na atualidade.

José Eduardo Agualusa escreveu esta obra durante o tempo em que viveu na Alemanha e a publicou em 2002. Segundo o próprio autor, a ideia para sua produção ocorreu após a leitura de uma notícia de jornal sobre a participação de angolanos no crime organizado do Rio de Janeiro. A história passa-se entre os bairros nobres da capital (espaços reais da cidade) e a comunidade que os cerca, o Morro da Barriga (espaço fictício que representa as comunidades cariocas). O início da narrativa, na verdade, configura um avanço no relato que ilustra já o momento de confronto entre o helicóptero de policiais e traficantes que o abatem durante a guerra proclamada.

Um ex-coronel do governo angolano estabelece-se no Brasil após os eventos de 1992, as eleições em Angola, e descobre que pode ganhar muito dinheiro com a venda de armas para os traficantes cariocas. De fa-

to, Francisco Palmares acaba por financiar uma guerra civil entre o governo e a população periférica em busca de igualdade social. Como ele mesmo argumenta: “na verdade, estou a dar a esta gente os instrumentos para que se revoltem, para que organizem uma revolução” (AGUALUSA, 2002, p. 39).

Seu amigo, o jornalista angolano Euclides Matoso da Câmara, vítima também das barbáries ocorridas em 1992, após ser dado como morto, reaparece em terras brasileiras e retoma contato com Francisco. Embora discorde do ofício do ex-oficial e assuma uma postura crítica acerca dos acontecimentos, de certa forma promovidos pelo colega, Euclides assiste ao caos de modo contíguo.

Agualusa afirma que a obra, “na prática é a história de uma subinstituição das populações das favelas vista pelo olhar de dois angolanos, o ex-coronel da segurança de estado e um jornalista (AGUALUSA, 2002, n.p.), porém, faz-se importante perceber que o ponto de vista do narrador observador onisciente da ficção e das personagens confunde-se com o do próprio autor. Essa constatação reforça-se nas memórias ratificadas pelos eventos históricos narrados.

O jornalista Euclides representa a conexão entre os vários eixos em que a obra se desdobra. A amizade dele com Anastácia Hadock Lobo, artista plástica de família nobre, aproxima-o ainda mais da realidade da população negra que habita as favelas cariocas, visto que a personagem solitária acaba por manter uma relação amorosa com Jararaca, o líder dos traficantes do Morro da Barriga e grande incentivador e idealizador do embate civil narrado na obra. Jararaca defende um discurso pró-igualdade e muitas vezes parece refletir teórica e lucidamente acerca do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Entretanto, a personagem mostra duas faces distintas: um defensor da equidade e também um cruel líder autoritário.

A narrativa é marcada por uma grande quantidade de personagens que aparecem interligados ao Brasil e à Angola mantendo o aspecto múltiplo do contexto criado. Expandem-se as perspectivas do discurso histórico subvertido promovido pelo escritor não só nesta obra, mas em seu universo literário. Conforme Braúna, “temos uma multiplicação de vozes e, com ela e por ela, temos já aí uma exploração das possibilidades de verdade que os registros do passado permitem.” (BRAÚNA, 2015, p. 33). Agualusa revisita suas criações para retomar, por exemplo, a participação do Comandante Monte, personagem outrora apresentado aos leitores.

res.

A representação dos acontecimentos históricos em torno da figura de Zumbi dos Palmares, importante símbolo da luta pelo fim da escravidão no Brasil, associa a tônica da narrativa com a libertação conflituosa de Angola e as circunstâncias que substanciam a desigualdade racial no Brasil. Chaves sustenta que “a cruel desigualdade que remarca a divisão do mundo e vai fazendo ainda maior a distância entre a periferia e os centros de decisão inviabiliza o clima de fraternidade mais adequado às celebrações” (1999, p. 17). As personagens Francisco Palmares e Jararaca seriam faces desse líder negro descaracterizado pelo contexto contemporâneo em que está inserido na obra, personagens que lutam por ideais de liberdade, todavia influenciados pela herança colonialista legada pelos portugueses.

A literatura agualusiana, em todo seu projeto diz respeito à pluralidade e às relações de poder que motivaram problemas comuns às sociedades estabelecidas com base num modelo autoritário e segregador. O escritor relata a ação de movimentos de resistência, expondo também a exclusão social, discriminação e abuso a que uma parcela da sociedade está submetida ainda hoje.

#### ***4.1. A herança colonialista no Brasil e em Angola no espaço ficcional de Agualusa***

O grande objetivo de José Eduardo Agualusa “O ano em que Zumbi tomou o Rio” (2002) é ampliar as reflexões acerca da herança que a colonização deixou para as sociedades brasileira e angolana. O autor traça em meio a narrativa ensaística uma comparação entre as duas nações e concluiu claramente, que, embora o Brasil tenha se tornado independente muito antes de Angola, os problemas sociais de ambos são de veras semelhantes.

Entretanto, há um agravante. Segundo o escritor, “negro e pobre são condições que se confundem no Brasil. Não se criou aqui, como em Angola, uma elite negra” (AGUALUSA, 2004), visto que a nação brasileira fora descolonizada, mas as práticas de depreciação e exploração introduzidas pelos colonizadores continuam sendo aperfeiçoadas no território, contudo, agora, de brasileiro para brasileiro. A escravidão também fora abolida, mas a percepção de uma elite branca supostamente superior à parcela negra da sociedade permanece gritante. Não há divisão de raças

na elite brasileira, simplesmente não há espaço para qualquer um que não seja branco. A presença de poucos negros e indígenas compoem o cenário de destaque social brasileiro só os tornam exceções e não reduzem em nada a desigualdade racial presente.

“Sabe qual a diferença entre Angola e o Brasil? Ambos são países independentes, sim, mas ao contrário de Angola o Brasil nunca foi descolonizado. Um príncipe português proclamou a independência do Brasil e desde então os brancos nunca mais abandonaram o poder. Onde estão os negros? Onde estão os índios?” (AGUALUSA, 2002, p. 83)

A sociedade brasileira forjada em bases coloniais discriminatórias ainda negligencia parte dos cidadãos brasileiros e seleciona merecimento. Vive-se um processo de escravidão moderna, no qual o próprio brasileiro gerencia e manipula o sistema em prol de um discurso de intolerância e de estratos sociais baseados em questões étnicas. Agualusa pretende despertar no leitor um olhar crítico sobre os inconvenientes muitíssimo semelhantes gerados pela colonização em duas nações que, apesar disso, se consideram distintas política, econômica, social e culturalmente.

Toda a desigualdade que está intrinsecamente ligada à violência imposta pelas lutas por emancipação nas duas nações que se entrecruzam na narrativa constitui a justificativa para o acontecimento central da obra, uma tentativa deturpada de se conseguir igualdade e dignidade por uma guerra entre asfalto e favela.

O Brasil precisa de uma revolução. A guerra envergonhada, sem glória, que presentemente apenas atinge os pobres e pretos... palavras que aliás, convenhamos, querem dizer a mesma coisa... a guerra tem que descer das favelas e alcançar o asfalto. (AGUALUSA, 2002, p. 42)

Pode-se compreender, portanto, que o projeto literário criado por Agualusa para “O ano em que Zumbi tomou o Rio” (2002) torna-se um espaço de justificativas. As ações iniciam-se a partir de um evento real, as lutas armadas durante as eleições de 1992 em Angola, e desencadeiam outras que não são aleatórias. Os acontecimentos da metaficção composta pelo autor justificam-se historicamente por meio de memórias, de recordações e de falas de personagens que, de alguma forma, associam o discurso histórico de conhecimento coletivo à narrativa particular de cada ente ficcional.

Compõe-se certamente um espaço de ficção, todavia o gênero permeável – conceito estabelecido por Hutcheon (1991) – arquitetado pelo escritor sustenta-se por fatos da história, elementos culturais, composições geográficas detalhadas que recriam uma atmosfera de veracidade e

garantem que esse ambiente será reconhecível pelo leitor a partir dessas intervenções factuais. O espelhamento no discurso histórico real abre caminho para a liberdade de criação de seu próprio universo literário que será o mesmo revisitado em muitas outras obras do autor.

A combinação de elementos reais históricos compartilhados com personagens ficcionais integra um cenário pós-colonial próprio da literatura de Agualusa, como quando o autor se utiliza de descrições subjetivas de locais, levando leitor a acreditar na exatidão das informações e quase se perceber caminhando pelas ruas junto às personagens ou compartilhando fatos acontecidos naquele lugar.

O táxi onde segue o jornalista detém-se diante da Igreja da Candelária. Francisco diz a Ernesto que pode regressar a casa, pois faz-se tarde, e sai. A chuva parou. Euclides caminha, distraído, com o livro debaixo do braço. Vai pela Rua da Quitanda, vira à direita na Rua do Ouvidor e arremete depois, saltando sobre as poças de água, por uma série de vielas estreitas e mal iluminadas. O piso, calçado com grossos blocos de pedra, lembra o de certas povoações medievais da Europa. (AGUALUSA, 2002, p. 26)

Os trechos de canções e poesias compostas por autores consagrados de distintas nacionalidades transformam a narrativa num espaço intercultural que, ao mesmo tempo, inspira a tangível existência dos eventos relatados e se comunica com culturais plurais, evidenciando o potencial de sua literatura.

“Caía a tarde feito um viaduto.”/Sempre lhe ocorriam versos nas situações difíceis./ “E um bêbado trajando luto/ Me lembrou Carlitos./ A lua, tal qual a dona de um bordel./ Pedia a cada estrela fria/ Um brilho de angel.” (AGUALUSA, 2002, p. 20)

A inserção de personagens e figuras históricas e/ou contemporâneas subvertidas também colaboram para o elo entre ficção e realidade tão bem produzido pelo autor. As características que precisam ser mantidas para a identificação do leitor com o mundo real permanecem na narrativa, contudo o propósito de contextualização dessas figuras desvirtua-se para que o objetivo central da metaficção seja alcançado. A própria representação de Zumbi dos Palmares aparece subvertida em uma composição contemporânea que passa a agregar valores de um novo modelo de sociedade. As aparições temporal e historicamente descontextualizadas de Lampião, líder dos cangaceiros, e de Eusébio de Queiróz, fomentador do fim da escravidão no Brasil, reforçam a linha tênue em que o escritor se coloca para a constituição de um projeto literário que transporte o leitor para um espaço de reflexão próximo de sua vivência.

Para que se compreenda não só o projeto literário de José Eduardo Agualusa para “O ano em que Zumbi tomou o Rio” (2002), mas também todo seu universo literário é imprescindível que se considere todos os indícios deixados pelo escritor que justifiquem suas escolhas e que coincidam com o objetivo principal da estruturação de sua criação. Sua escrita volta-se não exclusivamente para o sofrimento e a angústia experienciados pela sociedade, mas para a formação multicultural da nação e para o rompimento de fronteiras que separam o mundo ideológico e etnicamente.

Para tanto, o autor coloca-se entre a ficção e a história e conta com o leitor para a construção de múltiplas abordagens a partir das representações por ele produzidas. Conforme Umberto Eco, “numa história sempre há o leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história” (1994, p. 7). Neste contexto, Agualusa pretende que o leitor aceite seu pacto ficcional sem questionar o caráter fantástico e imaginário adotado em sua narrativa e interprete do modo mais próximo de suas expectativas a representação singular do discurso histórico estabelecida por ele.

[...] Qualquer narrativa de ficção é necessária a fatalmente rápida porque, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e de personagens, não pode dizer tudo sobre esse mundo. Alude a ele e pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas. Afinal, [...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho. (ECO, 1994, p. 9)

Cabe ao leitor-modelo, conceito também devolvido por Eco e satisfatoriamente corroborado por José Eduardo Agualusa, colaborar com o preenchimento dos hiatos deixados propositalmente pelo escritor a fim de que ele tenha, bem como o autor, liberdade para criar possibilidades e conexões a partir da leitura; entretanto leitor-modelo e autor-modelo necessitam participar simultaneamente desse pacto que corresponde a uma troca de arranjos. O leitor apenas conseguirá estabelecer significações múltiplas para a literatura caso o autor expanda os limites de seu universo literário e o estimule juntamente a criar.

“O ano em que Zumbi tomou o Rio” (2002) e o projeto literário agualusiano representam, à luz de Ítalo Calvino, o “romance contemporâneo como enciclopédia, como método de conhecimento, e principalmente como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas, entre as coisas do mundo” (1991, 121), visto que resgata a pluralidade característica do encontro de povos, mesmo que a fusão de culturas, em determinados momentos, não tenha se dado de forma pacífica ou igualitária. O

autor propõe a transposição de barreiras que impedem a convergência de culturas e a interação social, utilizando a literatura como representação das relações humanas e deixando livre a manifestação do leitor e “cidadão do mundo” sobre sua composição.

## 5. Considerações finais

O artigo reuniu brevemente os principais aspectos históricos vivenciados por Angola, para que fosse possível a compreensão da característica da literatura no pós-independência.

A compreensão das obras de José Eduardo Agualusa demonstra a face multicultural e o reconhecimento da influência dos colonizadores para a formação da identidade dos angolanos. O autor que divide seu tempo entre Portugal, Brasil e Angola, relata em suas obras a realidade desses países de forma crítica expondo os traumas advindos dos processos históricos locais, como o colonialismo, a luta pela independência e a construção do projeto nacional autônomo que, até hoje, afligem as sociedades angolana e brasileira.

José Eduardo Agualusa trouxe ao panorama literário angolano uma perspectiva multicultural em que as personagens se cruzam entre países que sofreram com a segregação característica da colonização portuguesa. Agualusa diferencia-se de escritores angolanos pós-coloniais, pois mantém a narração dos cenários históricos e reflexões sociológicas e políticas de Angola, no entanto seu objetivo transcende os ideais de uma nação. Sua perspectiva transpõe fronteiras culturais e defende uma sociedade marcada pela pluralidade e consciente das demandas de um país construído pela diversidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUALUSA, J. E. *O ano em que Zumbi tomou o Rio*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.

\_\_\_\_\_. O Brasil é colônia: entrevista por Luís Antônio Giron. *Revista Época*. Edição 330, 2004.

ARAÚJO, M. P. N., SANTOS, M. S. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 79, p. 95-111, 2007.



BHABHA, H. K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). *Pós-Modernismo e Política*. São Paulo: Ro xo, 2012.

\_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BRAÚNA, D. *A assombração da história: história, literatura e pensamento pós-colonial*. Fortaleza: Deleatur, 2015.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. de Ivo Barroso. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

CHAVES, R. *A formação do romance angolano: entre intenções e gestos*. São paulo: FFLCH/USP, 1999.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildegard Fiest. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

GEHLEN, R. S. *A face angolana velada pelas letras insubmissas de João Melo*. Conexão Letras, v. 8, n. 9, p. 105-11, 2013.

GRANJA, S. H. V. H. *As teias da palavra: Análise das estratégias de desconstrução do discurso de nacionalidade na obra de Jose Eduardo Agualusa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3437/1/sofiahelenadevasconceloshortagranja.pdf>. Acesso em: 07/01/2020.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: UFSC, 2013.

\_\_\_\_\_. *Poética do pós-modernismo*. Trad. de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Trad. de Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

LEITE, A. M. *Oralidades e escritas nas literaturas africanas: estudos sobre literaturas africanas Portugal*: Colibri, 1998.

MACÊDO, T.; CHAVES, R. *Literaturas de língua portuguesa: Marcos e Marcas, Angola*. São Paulo: Arte e Ciência, 2007.

MATA, I. Um estranho em Goa: viagem transitiva a um Oriente em de-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

manda. *Via Atlântica*, n. 30, p. 131-14, São Paulo, 2016.

VERSTEEGH, P.F. *Memória traumática de Angola: uma análise dos livros de José Eduardo Agualusa, O Vendedor de Passados e Barroco Tropical*. Holanda: Utrecht University, 2012.

## O ENSINO DE LATIM EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Weberson Fernandes Grizoste (UEA)

[wgrizoste@uea.edu.br](mailto:wgrizoste@uea.edu.br)

### RESUMO

Este ensaio traz uma reflexão crítica sobre o ensino de latim na formação acadêmica de professores de língua portuguesa a partir de manuais preparados para alunos de estudos clássicos. É que estes manuais, perfeitos para o estudo do latim, não observam com minúcia as especificidades que mais interessam a um futuro professor de português: as relações objetivas entre as duas línguas. Assim, este estudo propõe a inserção de elementos de linguística românica comparada que observem fenômenos de evolução fonológica, morfológica, sintática e lexical nas principais línguas românicas, especialmente o português; a preocupação com a forma de introdução do aluno ao mundo clássico a par de lições de gramática latina e de tradução dos textos clássicos. Dessa forma, o futuro professor de português conhecerá não apenas a língua clássica, mas também a sua contribuição efetiva, para além de ter exercitado o seu senso estético e a observação das leis sintáticas nos exercícios de tradução. Antes que se diga mais, não se trata de abandonar o ensino de gramática latina, mas de explorar as particularidades do latim que mais importam na formação de um professor de português.

### Palavras-chave:

Latim. Método. Português.

### ABSTRACT

This essay brings a critical reflection about the teaching of Latin in the academic training of Portuguese language teachers from manuals prepared for students of classical studies. These manuals, perfect for the study of Latin, do not fully observe the specificities that interest most to a future Portuguese teacher: the objective relations between the two languages. Thus, this study proposes the insertion of elements of comparative Romance Linguistics that observe phenomena of phonological, morphological, syntactic and lexical evolution in the main Romance languages, especially Portuguese; the concern with how to introduce the student to the classical world, along with lessons of Latin grammar and translation of classical texts. In this way, the future Portuguese teacher will know not only the classical language, but also its effective contribution, in addition to exercising his aesthetic sense and observing syntactic laws in translation exercises. Before more is said, it is not a question of abandoning the teaching of Latin grammar, but of exploring the particularities of Latin that matter most in the training of a Portuguese teacher.

### Keywords:

Latin. Method. Portuguese.

Este ensaio nasce de uma reflexão sobre a importância do latim

para a formação acadêmica de professores de língua portuguesa. Para Bortolanza (2000, p. 1-2) “estudar um sem o outro fere a razão” e mais adiante dá-nos um exemplo prático: o caso anedótico de uma professora interpelada por um aluno sobre o porquê de égua ser o feminino de cavalo, ao que ela respondeu: ‘pergunte pra ela’. Sem o estudo diacrônico, obviamente, a professora não poderia ter uma resposta satisfatória.

A discussão sobre a metodologia do latim, há tempos, como verifica Faria (1973, p. 65-6) centra-se, fundamentalmente, em dois polos: o utilitaris mo imediato a que se pretende subordiná-lo, e os métodos e processos obsoletos, incapazes de captar o interesse dos alunos. Há, neste processo, um predomínio de gramaticalis mo, um apelo abusivo à memorização e uma separação entre o estudo da língua e a civilização a qual é veiculada.

Sabe-se que o latim deixou, há décadas, de frequentar as disciplinas obrigatórias da educação básica, e que, lamentavelmente, até já deixou de ser obrigatório o seu ensino como disciplina em currículos de cursos de Letras com habilitação em língua portuguesa. Estas medidas justificaram-se numa suposta falta de utilitaris mo imediato e prático, a que esta sociedade tecnocrática submete todo o ensino (*vide* GOUVEIA, 1973, p. 89). Por outro lado, a defesa do ensino de latim tem enfatizado com certa frequência a sua contribuição categórica para a formação integral de um cidadão, e no caso específico dos professores de línguas românicas, o conhecimento diacrônico da língua – é que nesse campo, o latim ajudaria muito no entendimento da língua. Faria (1973, p. 66-7) salientou cinco aspectos que justificam o ensino de língua latina: que o ensino do latim, aplicado em métodos convenientes, é capaz de promover o conhecimento do valor formativo desta língua; que é capaz de promover um estudo consciente e uma compreensão esclarecida e uma propriedade mais primorosa da língua românica materna, bem como o aditamento para o estudo de outras línguas estrangeiras modernas; que é capaz de promover o acesso franco às raízes da cultura Ocidental; que é capaz de promover uma compreensão mais perfeita, melhor avaliação e julgamento das nossas heranças culturais e confrontar com o pensamento cultural do mundo clássico; e por último, a capacidade de promover e estimular o senso estético, o amor da beleza e perfeição.

Apesar disso, nos cursos de Letras, o latim sofre um grande descrédito mesmo por parte de professores de gramática, de linguística, de literatura e de alunos egressos que inclusive atuam na escola pública. Ainda há quem acuse inutilidade da aprendizagem ou que o esforço exigido

do não compensa a pobreza dos resultados alcançados. Já que o latim é considerado uma das disciplinas mais difíceis na matriz curricular dos cursos de Letras. Por outro lado, muitos latinistas que operam em cursos de Letras têm justificado o baixo rendimento dos acadêmicos com base nas mesmas queixas dos professores de gramática: a inteligência média dos alunos, a falta da dedicação necessária aos estudos gramaticais, o baixo nível de conhecimento da própria estrutura da língua materna, etc. Como se vê, este não é um problema exclusivo de quem estuda o latim, também os estudantes de gramática da língua portuguesa queixam-se, e, é assim que, analisando o ensino pragmático de gramática, Oliveira (2010, p. 231) destaca que a memorização e a gramaticalidade são deformidades bastante nocivas à aprendizagem. Tal como destaca Gouveia (1973, p. 96-7), a pedagogia da língua baseia-se em dois pontos fundamentais: primeiro, os alunos devem estar à vontade para se expressarem de forma livre; e segundo, ao método da impregnação intuitiva através de exercícios estruturais, da leitura de textos de boa qualidade e outros métodos didáticos, a fim de facilitar a transição das estruturas incorretas às que são normativas. Neste processo, chegará o momento em que o aluno será obrigado a estabelecer um confronto entre as duas formas de expressão linguística. Para Faria (1973, p. 71) o progressivo enriquecimento do vocabulário latino corresponderá a um enriquecimento e esclarecimento do vocabulário da língua portuguesa, especificamente em relação à etimologia, à evolução fonética e à semântica.

No que toca à tradução, a busca pelo termo preciso, pelo termo equivalente, a observação das leis sintáticas e a preocupação com o senso estético distenderá o conhecimento que o aluno tem da própria língua materna e afinará o seu gosto estético. Para Gouveia (1973, p. 96-7), o ensino de idiomas modernos pode até proporcionar um avanço no conhecimento da língua materna, mas as vantagens daí resultantes são reduzidas, pois não permitem uma oposição completa entre língua analítica e língua sintética. Neste sentido, por elementar que seja, o estudo do latim proporcionará o referido confronto, pois, conquanto seja uma língua bastante semelhante à portuguesa, é concomitantemente muito diferente dela. Para além disso, só o latim será capaz de explicar certas estruturas da língua portuguesa, quanto ao aspecto lexical, por exemplo, os muitos alomorfes concorrentes, eruditos ou vernáculos, como no caso de *equ-*, *egu-*, *caval-*, *cavall-* para além do grego (herdado via latim) *hipo*. O conhecimento dessas estruturas daria uma resposta correta e inteligível ao aluno, e isto seria possível, como aponta Bortolanza (2000, p. 2-3), se a professora licenciada em português supracitada tivesse posse do estudo

sincrônico e diacrônico da língua. Mas há ainda mais, uma compreensão de que o conhecimento da estrutura morfológica do latim e de uma parte do seu léxico permite aprender com maior facilidade várias línguas românicas simultaneamente, e isto inclui inclusive línguas não românicas, como o alemão e o inglês – uma vez que metade do léxico inglês tem origem no latim ou em uma língua românica (BOLÉO, 1973, p. 213).

Dois são os principais desafios do professor de latim em cursos de língua portuguesa: o primeiro é captar o interesse dos estudantes, afastando qualquer prevenção contra o latim; o segundo é despertar a intuição do aluno quanto à contribuição positiva da língua clássica (NÓBREGA, 1960, p. 10). Para Faria (1973, p. 76-81), a iniciação é um dos problemas mais delicados da metodologia do latim, já que o êxito no aprendizado depende, em grande parte, desse primeiro contato. Para a autora, o problema em si mesmo é da natureza da motivação do aluno, uma vez que o mesmo não vê a “tal utilidade imediata de mercadoria rentável”. O ideal, nesse caso, é iniciar o estudo da língua como um elemento da civilização. A autora aconselha o recurso da conversação latina – e neste ponto preciso destacar que nos cursos de Letras muito se tem destacado a importância da gramaticalidade do latim e praticamente não se tem dado qualquer ênfase à conversação, o que é estranho, se pensarmos na dimensão das nossas heranças fonéticas, e de que a língua se prova viva quando é falada, não quando é dissecada. Não é, entretanto, uma atitude isolada, mesmo os cursos de estudos clássicos pautam-se mais pela gramaticalidade, ignorando a importância didática e entusiástica do recurso à conversação. Para Faria (*Ibidem*), este recurso “é um processo de que os alunos gostam, por ser vivo, dinâmico... e engraçado”. Principalmente porque ajuda a desmitificar “o preconceito de língua morta, língua imanejável, língua inútil”.

O ensino do latim deve iniciar a partir de frases curtas orais ou escritas, deixando de priorizar o uso de palavras isoladas. Pois a palavra isolada é uma abstração, e assim, declinada não significa coisa alguma, só terá sentido se estiver contextualizada por uma frase. Além disso, o abuso do recurso das declinações tomará a aula monótona e pouco produtiva, daí para o excesso de gramaticalidade existe uma fronteira muito tênue. Somente colocado diante das unidades semânticas do latim é que o aluno será capaz de perceber as estruturas morfossintáticas, assim como as semelhanças e diferenças com o português, bem como a ordem natural das palavras e as regras de pronúncia. A ideia pressupõe que o aprendizado avance por níveis e não por seções compartimentadas: morfologia, sinta-

xe, vocabulário (FARIA, 1973, p. 80-1). Para Nóbrega (1960, p. 10), o estudo da primeira declinação deve incluir os substantivos e os adjetivos femininos, e os adjetivos masculinos e neutros com a segunda declinação. Este método afastará a ideia de que os adjetivos de primeira classe são uma matéria nova. O mesmo processo deve acontecer na terceira declinação com os adjetivos de segunda classe. E que se ensine, ao mesmo tempo, as declinações, a conjugação dos verbos e a estrutura substancial da frase latina. Importa que a língua não seja apresentada como se fosse composta por peças soltas.

A par desse estudo das estruturas morfossintáticas do latim, o professor pode apostar na inclusão de elementos de gramática comparada entre as línguas românicas. Dada a natureza e a concisão da disciplina de latim nos cursos de Letras, é verdade que este método de estudos comparativos será superficial, mas para Brito, Lohse, Oliveira Neto e Azeredo (2013, p. 21) “o conhecimento aprofundado de apenas uma língua tem os seus limites. O estudo paralelo, mesmo superficial, de várias línguas é fator de incomparável riqueza”. A abertura de uma sessão de linguística românica comparada torna-se importante para que o aluno possa perceber quais as semelhanças que o português tem com outras línguas românicas e que as diferenças não são fortuitas, nem frutos do acaso, mas obedecem a um certo conjunto de regras. Por exemplo, a vogal *o* em posição enclavada, como em *fortem* mantém-se em português, francês e italiano (*forte, fort, forte*), mas ditonga-se em espanhol e em romeno: *fuerte, foarte* respectivamente (BOLÉO, 1973, p. 216); que em termos de sintaxe, a diferença entre o latim clássico e o latim vulgar é capaz de explicar as possibilidades atuais de concordância (ILARI, 2004, p. 109); que em termos morfológicos as três primeiras declinações explicam as razões de existir, bem como as atuais estruturas dos gêneros masculino e feminino (ILARI, 2004, p. 91-2) – e faço um destaque disso: as profissões terminadas em *a* que são masculinas em português, como *dentista, oculista, frentista* etc.<sup>126</sup>, encontram uma explicação histórica no fato de que a primeira declinação latina também comportava alguns nomes masculinos e que as ocupações de homens, nesta declinação, eram masculinas: *nauta, agricola, collega* etc.

É bem verdade, como diz Amarante (2018, p. 21), que “hoje já

---

<sup>126</sup> Nomeadamente quantos aos sufixos *-ista* é bom atentar ao capítulo “Algumas características do sufixo *-ista*” de Nilsa Areán-García (p. 190-219) na obra *Morfologia Histórica* organizada por Viaro (2014). O que queríamos destacar na afirmação acima é que o uso de palavras masculinas terminadas em *a* tem fundamentação diacrônica.

não podemos dizer que nos faltam bons materiais para o estudo do latim”. Mesmo assim, há que se considerar a importância de um manual apropriado à formação de um professor de língua portuguesa, pois a maioria deles está mais preocupada na formação de latinistas. Quero aqui considerar, tomando como exemplo a obra de Rizzini, *Latim para biólogos*, que também há um latim específico para professores de língua portuguesa. Pensando na questão do ensino de latim na escola pública de Portugal, Gouveia (1973, p. 90) justificou, e com razão, que não é possível falar em formação humanística dos estudantes, quando os programas e os métodos de ensino são incompatíveis com a duração dos estudos latinos. Eis o que falávamos: em geral, os manuais de latim são densos e estão preparados para postulantes e estudantes de Letras Clássicas e não levam em consideração as peculiaridades e concisão da disciplina em cursos de licenciatura e bacharelado em Letras, bem como as necessidades e desafios dos futuros professores de língua portuguesa. Quanto ao professor de latim nos cursos de Letras, há que se considerar que o estudo da cultura e língua clássica muitas vezes não atinge sequer 200 horas. É óbvio que não estamos a falar de um estudo ideal do latim, mas de um estudo ideal das contribuições do latim ao português, por mais descabido que isto soe aos latinistas e aos defensores da tradição didática do latim em cursos de Letras.

Em primeiro lugar, a ausência de manuais pensados e compatíveis com a carga horária e natureza dos cursos de Letras obriga os professores de latim a se adaptarem a manuais extensos, por vezes até incompatíveis com a ementa da disciplina, e para corrigir as lacunas ementárias usam-se textos avulsos e recortes de outros materiais didáticos. Faria (1973, p. 74) destacou que a distribuição de folhas policopiadas para exercícios de latim está longe de ser um processo ideal, tanto para o aluno quanto para o professor: pelo tempo que exige para a preparação do material, embora isto possibilite a formação de um caderno individual por parte dos alunos. Entretanto, o uso de apostilamento deixa de incentivar os acadêmicos a adquirirem manuais e dicionários. De fato, raros são os que adquirem estes manuais, porque na prática o utilizarão pouco, salvo as exceções daqueles que desejam prosseguir na aprendizagem da língua clássica, mas aí numa etapa vindoura e posterior a formação de Letras.

Assim, uma solução prática seria a criação de manuais de ensino de latim voltados para a formação de professores de língua portuguesa, e podem-se destacar dois aspectos que justificam este empreendimento, o primeiro de ordem pedagógica e o segundo de ordem política. O desen-



volvimento de manuais de latim que observe a concisão, as especificidades e os desafios de futuros professores de língua portuguesa é uma resposta que busca fornecer ao acadêmico egresso o porquê de ter estudado latim no curso de Letras. Certamente, isto ajudará a combater o descrédito que tem sofrido o estudo da língua, muitas vezes, porque o aluno não compreendeu o propósito da disciplina; efetivamente é preciso levarmos o aluno ao desenvolvimento das competências diacrônicas que todo professor de língua portuguesa deve possuir. Isto ajudará, e muito, no combate ao preconceito linguístico – debate primoroso e bastante atual da sociolinguística. Não à toa, Marcos Bagno, um dos mais fervorosos sociolinguistas, tem se ancorado nas contribuições do latim (BAGNO, 2006, p. 41-61, *et passim*), mas é preciso ser realista e lamentavelmente reconhecer que o teórico também agiu de acordo com uma conveniência nem tão justa, por vezes distribuindo comentários injustificados e nocivos como se o latim não importasse para a língua portuguesa (BAGNO, 2003, p. 109)<sup>127</sup>.

Tomemos como exemplo as palavras *espelho* e *olho*, que em latim clássico são *speculum* e *oculum*. Em termos de evolução fonológica sabe-se que, na maior parte das vezes, o acento tônico foi mantido na passagem do latim para português e que grande número de proparoxítonas tornou-se paroxítonas em virtude da síncope da vogal postônica (VIARO, 2011, p. 143). Já no *Appendix Probi* veremos *speculum non speculum* (3), e *oculus non oculus*. Ou seja, em latim clássico *speculum* e *oculum* já se

---

<sup>127</sup> Em *A Língua de Eulália*, Bagno (2006, p. 44-5) usa o exemplo da rotacização do *L* nos encontros consonantais, demonstrando que a razão das pessoas dizerem “Cráudia, grobo, pranta, inglês, broco” ao invés de “Cláudia, globo, planta, inglês, bloco”, é normal e está na evolução e passagem do latim para o português: que *ecclesia*, *plaga*, *sclauu*, *fluxu* tornaram-se *igreja*, *praia*, *escravo*, *frouxo*. Posto que seja verdade na evolução, como ele quer provar, uma característica (só?) do português, já que em espanhol e em francês não houve a mesma mudança (*iglesia*, *playa*, *sclavo*, *flojo* e *église*, *plage*, *esclave*, *flou*, respectivamente), é de recordar que ele ignorou fenômenos de palatalização onde havia *L*: *clamat*, *chauem*, *ueclus* (*ueculus*), *oclum* (*oculum*): chama, chave, velho, olho. Chamo a atenção a infeliz frase feita em *Preconceito Linguístico* (2003, p. 109) e que faço questão de transcrever: “além disso, é ‘errado’ dizer *outra alternativa* porque *alter* em latim (!!!) já significava ‘outro’. Mas desde quando nós falamos latim no Brasil?”. Pouco antes ele falava a mesma coisa sobre o uso do prefixo *pne-*. Ora não se trata de falamos ou não latim no Brasil, primeiro que isto é uma afirmação esdrúxula, infantil e gratuita. O que não se pode é usar o latim com esta conveniência: “estão a ver, aqui o latim explica o português!” e no momento seguinte “desde quando o latim importa para explicar o português?”. Para mim, o aceno de Bagno em *A língua de Eulália* é bom, mas em *Preconceito linguístico* não fez nada além do que corroborar e cooperar com quem defende a inutilidade do latim – uma afirmação lamentável, paradoxal num livro com este título, nas circunstâncias atuais do latim.

tenham transformado em *speculum* e *oculus*, e isto ajudaria o aluno a entender que este fenômeno explica porque, muitas vezes, ouvimos *corgo* e não *córrego*, *lampda* e não *lâmpada*. Mais ainda, sabemos que um grupo *cl* no interior de palavras sofreu palatalização na passagem para o português (Vide BRITO *et al.*, 2013, p. 65; VIARO, 2011, p. 178), assim *speculum* e *oclustomaram-se* *espelho* e *óculos*. Ao perceber a evolução de *clu*>*cl*>*lh*, o aluno compreenderia que não há nada de anormal quando ouvimos *véio* em vez de *velho* e *ôio* ao invés de *olho*<sup>128</sup>, perceberia racionalmente que a língua é um ser vivo e continua a transformar-se pelas mesmas regras de outrora. E nem esgotamos todas as evoluções que sofreram estas palavras supracitadas e que explicariam outros fenômenos como a inserção de um *i* protético no início de certas palavras ou a pronúncia comum das palavras terminadas em *o*.

Precisamos deixar bem claro que não estamos a dizer que se abandone o ensino do latim gramatical propriamente dito e a estrutura de uma língua sintética em favor de uma linguística românica comparada ou de evoluções fonológicas a partir do latim vulgar; mas que o ensino das declinações e conjugações seja acompanhado destes recursos diacrônicos, que, em termos semânticos seja explicado o movimento que ocorreu em *domus* e *casa*, por exemplo, isto ajudaria a explicar a nossa tendência aos disfemismos para se referir ao nosso domicílio: barraco, cafofo, (e mesmo mansão, em termos pejorativos). Ainda no plano pedagógico, precisamos de uma iniciação ao latim que leve em consideração a familiaridade dos alunos ao explorar as características culturais, regionais e históricas do Brasil como uma tentativa de induzir a motivação no aluno. Tal como Faria (1973, p. 71-2) destacou, o desprezo pelos aspectos culturais e da civilização pode ser um problema na aprendizagem do latim e que o professor deve franquear o acesso ao mundo clássico. Assim, devemos considerar que no Brasil, ao contrário da Europa, não dispomos de um conjunto arquitetônico romano milenar e em ruínas como prova da nossa herança latina. Aliás, estudos apontam que o brasileiro tende a desprezar ou desconhecer a identidade latina mais do que acontece em todos os outros países da América Latina. As heranças latinas no Brasil, tal como em toda América Latina, mais do que na Europa, são abstrações que podem passar despercebidas se não houver uma pedagogia intuitiva.

---

<sup>128</sup> Sobre a transformação do *lh* em *ivide* BAGNO, 2006, p. 56-58. Sobre o tema, a obra *Etimologia* de Viaro (2011) é um excelente estudo diacrônico e etimológico sem finalidades políticas ou sociolinguísticas, não procura nenhuma afirmação de uma variante brasileira, entretanto apresenta transformações comuns do português falado no Brasil e em Portugal que estão para além da gramática normativa.

No plano político destacamos que a cultura do apostilamento deve ser uma preocupação docente e acadêmica, de natureza ética, de ordem profissional e comercial: o uso de manuais precisos contribui com o não estímulo do apostilamento e coopera com a valoração de propriedade intelectual. E mais ainda, a justificativa de manuais de latim específicos para alunos do curso de língua portuguesa atente ao que destaca Faria (1973, p. 73-4): que um compêndio deve estar organizado por centros de interesse, por autores, de acordo com a duração do estudo do latim, de modo que ao terminar o curso o aluno tenha conseguido completar os trabalhos de aula com leituras domésticas e tenha adquirido uma visão de conjunto do mundo romano e que seja capaz de exercer sobre ele o seu julgamento e seu sentido crítico; que seja capaz de sentir a posse de uma cultura e de possuir um senso estético mais apurado; seja capaz de compreender melhor o mundo em que vive; e sobretudo, “convictamente sentir que o curso de Latim lhe proporcionara não «o tédio que mata»<sup>129</sup>, mas o prazer espiritual que vivifica”.

Seguindo a opinião de Faria (1973, p. 72-4) um compêndio deve centrar, desde a primeira lição, na descoberta do mundo romano. Assim, este compêndio deve conter nas primeiras lições textos latinos cuidadosamente elaborados que tenham sentidos completos e de fundo cultural, que respeite a ordem espontânea do latim, para a apresentação de estruturas morfosintáticas e do vocabulário padrão; nas últimas lições pode-se até incluir textos autênticos com dificuldades graduadas, e as dificuldades devem ser esclarecidas em notas de rodapé; ao longo do compêndio deve-se apresentar notas históricas e literárias; indicação de autores modernos sobre os assuntos ou personagens em questão; notícias sobre a vida privada, pública e militar dos romanos, sobre a religião, costumes e instituições, bem como as suas relações com o mundo grego; traduções de autores latinos; gravuras e fotografias abundantes e sugestivas, contendo ruínas, reconstituições, obras de arte, paisagens, etc. Ainda, para a iniciação ao latim, tal como indica Faria (1973, p. 76-81), pode-se levar em consideração o recurso à conversação: o *Minimus* de Barbara Bell (2014) pode servir de arquétipo para quem se candidata a esta empresa, pois é um exemplo bem sucedido de um manual que introduz a conversação.

Em cada lição de flexão, seja de substantivos, de adjetivos, pronomes ou verbos, deve-se incorporar uma sessão de linguística românica comparada, sempre com ênfase maior ao português. Esta sessão será de

---

<sup>129</sup> A autora informa que a expressão é do então deputado Dr. Sá Carneiro.

fundamental importância para o estudo sincrônico do português, tal como observa Faria (1973, p. 81), a exploração vocabular com base na etimologia, numa preocupação constante com a sua aproximação com o português, bem como as referências com as outras línguas românicas. Assim o aluno terá uma visão panorâmica das raízes da língua portuguesa e a sua relação com outras línguas, especificamente as românicas, e perceberá as regras que motivam a formação de novas palavras, tal como Gouveia (1973, p. 93) salienta, “o latim funciona como reserva de energia linguística, que enriquece o léxico português, fornecendo-lhe elementos para a criação de neologismos”.

Enfim, é como o manual de *Latim para biólogos* de Rizzini (1978) que nos leva a perguntar se existe um latim para biólogos, e agora ao cabo deste ensaio, um latim para professores de português? Obviamente que não, o que temos é o latim clássico, o latim vulgar e as particularidades desta língua para cada área do conhecimento. Finalmente, é um manual que tenha um estudo ideal do latim que considere as suas contribuições efetivas ao português, pois:

[...] conhecer suficientemente a língua dos Romanos não é luxo nem preocupação de nobreza, mas requisito indispensável da bagagem cultural e linguística que devem levar os que acedem a determinados cursos superiores, sobretudo os futuros docentes de línguas em geral, e das românicas em particular. (GOUVEIA, 1973, p. 9)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. Nunes. *Latina: textos do 1º ano de latim*. Coimbra: Atlântida, 1972.

\_\_\_\_\_. *De Português para Latim: exercícios graduados e metódicos de retroversão*. Coimbra: Atlântida, [s./d.]

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática latina*. São Paulo: Saraiva, 1985.

ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes. *Compêndio de Gramática Latina*. Porto: Porto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Initia Latina: primeiro livro de latim*. Porto: Livraria Avis Papelaria, 1967.

\_\_\_\_\_. *Latini Auctores*: segundo livro de latim. Coimbra: Livraria Ar-nado, 1968.

AMARANTE, José. *Latinitas*: uma introdução à língua latina através de textos. Salvador: EDUFBA, 2018.

ARNOLD, Thomas Kerchever. *Latin prose composition*. London, New York, Bombay: Longmans, Green and CO., 1902.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Edi-ções Loyola, 2003.

BELL, Barbara. *Minimus*: starting out in latin. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

BOLEÓ, Manuel de Paiva. Relação do latim com as línguas modernas. *ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1973, p. 201-25

BORTOLANZA, João. O latim e o ensino de português. *Revista Philo-logus*, Ano 6, n. 18, Rio de Janeiro: CiFEFil, 2000. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/18/10.pdf>.

BOUCIEZ, E. *Éléments de linguistique romane*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1910.

BRITO, Ana Maria; LOHSE, Birger; OLIVEIRA, Godofredo de; AZE-REDO, José Carlos de. *Gramática comparada Houaiss*: quatro línguas românicas. São Paulo: PubliFolha, 2013.

CLINTOCK, John; CROOKS, George. *Grammatica da lingua latina*. Trad. de Lucindo Pereira dos Passos, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1925.

COLLART, Jean. *Histoire de la langue latine*. Paris: Presses Universitaires de France, 1967.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.

FARIA, Maria do Céu Novais, Metodologia do latim, *ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim*, p. 67-88, Coimbra: Faculdade de Letras, 1973.

FIRMINO, Nicolau. *O exame de latim*. Lisboa, Coimbra, Porto:

- Acadêmica de D. Felipa, Livraria Atlântida, Livraria Simões, 1941.
- FONSECA, Carlos Alberto Louro. *Sic Itur in Urbem*: iniciação ao latim. Coimbra: Imprensa de Coimbra, 2000.
- FURLAN, Oswaldo Antônio. *Latim para o português*: gramática, língua e literatura. Florianópolis: UFSC, 2006.
- GOUVEIA, Maria Alice Nobre. Relação do latim com o português, *ACTAS. Colóquio sobre o Ensino de Latim*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1973, p. 89-99
- HALL, Theophilus. *A child's first latin book*. London: John Murray, 1888.
- ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Presença, 2004.
- LOURENÇO, Frederico. *Nova gramática do latim*. Lisboa: Quetzal, 2019.
- MIAZZI, Maria Luísa Fernandez. *Introdução à linguística românica*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- NÓBREGA, Vandick Londres da. *O latim do colégio*. São Paulo: Nacional, 1960.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010
- RÓNAI, Paulo. *Curso básico de latim: gradus primus*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Curso básico de latim: gradus secundus*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- RIZZINI, Carlos Toledo. *O latim para biólogos*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 1978.
- SILVA, Ana Beatriz de Oliveira. *O conhecimento de história da língua na formação dos professores de língua portuguesa*. Brasília: UnB, 2015. (monog. Policop.)
- SILVA NETO, Serafim da. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1957.
- \_\_\_\_\_. *Fontes do Latim Vulgar: o Appendix Probi*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SMITH, William; HALL, Theophilus. *A smaller grammar of the latin language*. London: John Murray, 1894.

STOCK, Leo. *Gramática de Latim*. Trad. de António Moniz, Maria Celeste Moniz, Lisboa: Presença, 2012.

VIAIRO, Mário Eduardo. *Manual de etimologia do português*. São Paulo: Globo Livros, 2013.

\_\_\_\_\_. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Morfologia histórica*. São Paulo: Cortez, 2014.

VIDOS, B. E. *Manual de lingüística románica*. Trad. de Francisco Moll, Madrid: Aguillar, 1963.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

**ORAÇÕES RELATIVAS CIRCUNSTANCIAIS:  
UMA VARIAÇÃO DISCURSIVA PERFORMÁTICA**

*Érica Portas* (UERJ)  
[portasrj@hotmail.com](mailto:portasrj@hotmail.com)

**RESUMO**

Tendo por objeto as orações subordinadas relativas<sup>130</sup>, este trabalho parte da hipótese de que tais cláusulas, ao realizarem uma metáfora gramatical<sup>131</sup>, isto é, ao serem empregadas no lugar das subordinadas adverbiais em contextos sociodiscursivos que exigem o “apagamento” da argumentatividade inerente à linguagem, constituiriam um ato performático, ou seja, seriam uma ferramenta de dissimulação de poder, através da qual o jornalista manteria o papel social determinado pelo contexto de cultura em que se insere o gênero notícia. Nessa vertente, fundamentada na abordagem Sociointeracionista, esta pesquisa baseará, ao lado da Gramática Sistemico-Funcional, seus estudos em um *corpus* formado por notícias do site G1 que abordam a política e a economia durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. Assim, a partir do levantamento e da análise de ocorrências das orações relativas nesse material, pretende-se, portanto, compreender a relação entre *performance* e metáfora gramatical.

**Palavras-chave:**  
Notícias. Performance. Metáfora gramatical.

**ABSTRACT**

Having as object the relative subordinate clauses, this work starts from the hypothesis that such clauses, when performing a grammatical metaphor, that is, when they are used in place of adverbial subordinates in sociodiscursive contexts that require the “erasure” of the argumentation inherent to language, they would constitute a performance act, that is to say, they would be a tool of concealment of power, through which the journalist would maintain the social role determined by the cultural context in which the news genre is inserted. In this aspect, based on the Sociointeractionist approach, this research will base, along with the Systemic-Functional Grammar, its studies in a corpus formed by news from the G1 website that discuss politics and economics during the government of President Dilma Rousseff. Thus, from the survey and analysis of occurrences of the relative sentences in this material, it is intended, therefore, to understand the relationship between performance and grammatical metaphor.

**Keywords:**  
News. Performance. Grammatical metaphor.

---

<sup>130</sup> Adotou-se a nomenclatura latina por considerar a possibilidade de essas estruturas desempenharem papel diverso do adjetivo.

<sup>131</sup> Variação na forma de expressão de dado significado.



## **1. Introdução**

Com o objetivo de contribuir com a construção de um novo olhar para as orações relativas, fundamentado na compreensão das necessidades sociocomunicativas do falante, esta pesquisa, motivada pelas constantes observações da assimilação de significados circunstanciais pelas estruturas relativas em notícias publicadas pelo site G1 e estimulada pelas características de tal gênero, o qual instancia um contexto de cultura que se constitui, em tese, como impessoal, imparcial e objetivo, compreendeu haver uma intrínseca relação entre o contexto de cultura em questão e construção da metáfora gramatical realizada pelas relativas circunstanciais. Assim, tendo em vista tal compreensão, o trabalho em tela pretende responder a seguinte questão: como a metáfora gramatical se relaciona com a *performance*?

Cabe ressaltar que, segundo Goffman (2008), a *performance* é uma ferramenta da qual, nos contextos sociocomunicativos, um participante lança mão a fim de influenciar outro. Sob esse viés, concentrando-se em Halliday (2001), para quem os enunciados dispõem de uma variedade de formas, utilizadas de acordo com as necessidades sociocomunicativas, depreende-se ser a *performance* um veículo de inter-relação que possibilita ao falante interagir de forma conveniente na sociedade sem que viole os contratos sociais estabelecidos pelos contextos de cultura, porquanto dissimula o poder, inerente às relações humanas.

Nesse sentido, esta pesquisa parte da hipótese de que orações subordinadas relativas que instanciam um tipo de metáfora gramatical, isto é, as cláusulas relativas usadas em lugar das cláusulas subordinadas adverbiais, constituiriam um ato performático, porquanto seria tal recurso linguístico uma ferramenta, da qual a imprensa se apropria para dissimular o poder que detém sobre a sociedade, constituindo a *persona textual* do jornalista como a de mero informante, um reproduzidor fiel da realidade, isto é, um profissional de confiança.

Dessa maneira, tendo em vista que as estruturas adverbiais evidenciam o comprometimento do enunciador com o fato enunciado, enquanto as relativas atenuam tal comprometimento, a argumentatividade, inerente à língua, seria encapsulada pela metáfora gramatical analisada, mantendo intacto o contrato social estabelecido entre campo jornalístico e sociedade, ou seja, o poder que aquele mantém sobre esta.

Diante desse contexto, o trabalho em tela partiu da pressuposição de que, como cada texto possui um propósito comunicativo específico e

como os contextos de cultura e de situação em que o texto se insere determinam as nossas opções, cada escolha léxico-gramatical, na qual se realizam os papéis sociais de cada sujeito, corresponde a uma *performance* adotada pelos falantes, instanciando os *scripts* do “teatro da vida”.

Nesse cenário, como a abordagem Sociointeracionista da linguagem dialoga diretamente com tal pressuposição, porquanto compreende as noções de face e *performance*, essa teoria, ao lado da Gramática Sistemática-Funcional, que entende a língua como um potencial de significados, fundamentará esta pesquisa.

## **2. Cultura e comportamento linguístico**

De acordo com Hymes (1972), uma criança com perfeito desenvolvimento cognitivo é capaz de realizar um repertório de atos de fala que lhe proporciona a participação em diferentes eventos de fala e a avaliação da realização desses eventos. A partir dessa perspectiva, devido à experiência linguística e sua dependência com particularidades socioculturais, o indivíduo torna-se capaz de administrar o que é apropriado falar em sua comunidade, o que não é e a interpretar a vida social, desenvolvendo uma postura, ou melhor, *performance* sociolinguística, que corresponde ao que o contexto situacional exige.

Diante dessa perspectiva, compreende-se que aprender a falar implica a assimilação do domínio de um potencial de comportamento por parte do indivíduo, já que o ser humano é socializado em estruturas, as quais são permeadas por crenças e valores, ou melhor, balizadas. Isso leva falantes e estudiosos a reconhecer a língua não apenas como um sistema abstrato, mas também como um recurso social por meio do qual todos são capazes de selecionar formas de linguagem apropriadas, ou melhor, condizentes às diferentes situações comunicativas da qual qualquer indivíduo participe como membro social.

A linguagem, nesse viés, é um dos sistemas semióticos constitutivos de uma cultura; interpretar a linguagem dessa maneira significa, portanto, apreendê-la como elemento indexador do contexto sociocultural, o que, para Halliday (2001), implica não resumir o conceito de linguagem apenas a uma relação de significados, mas considerá-lo uma relação de significados que se relacionam a contextos socioculturais de diversos tipos.

A partir dessa abordagem, cabe ressaltar que um contexto verbal é

uma construção semiótica, com características culturalmente determinadas, as quais capacitam os participantes a antever particularidades do registro predominante e, portanto, a compreender uns aos outros. O indivíduo, assim, representa sua estrutura social, reiterando os papéis que desempenha, estabelecendo e difundindo valores e ideologias das quais participa. Por conseguinte, a variedade de recursos materializa diversos atributos do sistema social, os quais são determinados pela estruturação social.

Como as atividades diárias do indivíduo são conduzidas dentro de estruturas sociais – pois a vida social é construída por essas estruturas –, todos os pensamentos e ações do homem giram em torno de escolhas pré-estabelecidas. Conhecendo, portanto, o *status* que ocupa, o indivíduo sabe as exigências que seu comportamento reclama, ou seja, o *status* instância um conteúdo cultural: normas e expectativas saturadas de valores e ideologias, conteúdos que são representados, em grande parte, pela língua.

Há, por conseguinte, para cada *status*, uma dilatada representação cultural. Nessa perspectiva, a existência de normas, culturalmente determinadas, dá ao homem, segundo Giddens (2003), a possibilidade da escolha exata dos códigos que serão usados e a indicação de como serão usados.

Dessa maneira, quando nos comportamos em um *status*, conscientizamos-nos de normas e, portanto, moldamos esse comportamento de formas, valores e atitudes que correspondem às expectativas culturais pré-determinadas. Os papéis desempenhados revelam, então, as expectativas do próprio indivíduo e dos outros em relação aos papéis sociais existentes na sociedade.

Logo, conhecendo o *status* ocupado por um indivíduo, podemos dar significados às suas ações e atitudes a partir das regras e normas que guiam seu comportamento.

### **3. Mídia e sociedade**

Designada pela titulação “quarto poder”, a mídia é assim chamada na atualidade – diferentemente de quando a alcunha surgiu no século XIX –, devido ao controle que exerce sobre a sociedade, o qual dissimulado, sob o pretexto do direito ao acesso à informação, estimula a construção da opinião pública, cujo surgimento foi condicionado pelo apare-

cimento da imprensa de Massa no século XIX.

Segundo Moraes, Ramonet e Serrano (2013), a sociedade comporta-se conforme os parâmetros traçados pela mídia, que manipula as informações de acordo com seus interesses e dissimula seu poder por meio de estratégias linguísticas.

De acordo com os autores, a mídia está à mercê do poder econômico e político, uma vez que a maior parte de sua receita é oriunda de medidas governamentais e, assim, as informações que a imprensa produz são manipuladas de acordo com as afetações que sofre. O que se pode observar é que a Mídia e o Estado de poder ainda mantêm um tácito acordo, que a conservam como extensão de um poder político. Como um quarto poder, a mídia funcionaria como um contrapoder aos demais poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário –, no entanto, agindo por interesse próprio, tornou-se um poder adicional, cujo papel é manipular a sociedade de acordo com o que é conveniente aos propósitos da imprensa.

Dessa forma, uma cadeia de recursos léxicos e gramaticais permite que o poder seja (re)afirmado de forma dissimulada. Nas produções midiáticas, observamos com clareza esse papel linguístico.

Barros Filho, Paes Lopes e Peres Neto (2011), em seu livro *Teorias da Comunicação em Jornalismo*, questionam o significado do termo ideologia e buscam resposta em Thompson (2000), que, segundo os autores, distingue duas concepções de ideologia: a neutra e a crítica. A primeira concepção concebe a ideologia com certa ingenuidade sem considerá-la um fenômeno ilusório e parcial, já a segunda concebe a ideologia como um fenômeno resultante de atitudes manipuladoras e, portanto, ilusória e parcial.

E, assim, Thompson (2000 *apud* BARROS FILHO; PAES LOPES; PERES NETO, 2011) engaja-se à segunda concepção, considerando a ideologia o sustentáculo das relações de dominação.

Portanto, como instrumento construtor da realidade, a língua produz estruturas de dominação e confere, muitas vezes devido à forma sutil com que os recursos são utilizados, a legitimação dessas estruturas. Dessa maneira, estratégias que escamoteiam a argumentatividade da linguagem sustentam dada ideologia.

Na mídia, essas estratégias são realizadas por recursos linguísticos que sugerem uma objetividade informativa, que, como se vê, é inexistente, porquanto a realidade é produto da percepção sociocultural dos indi-

víduos.

Como tal percepção é condicionada por crenças e valores, a realidade que se transforma em notícia é resultado da interpretação da imprensa. Dessa forma, a objetividade jornalística nada mais é do que uma estratégia de dissimulação de poder, a qual sustenta a dominação da mídia sobre a sociedade.

Segundo Tuchman (1999), a objetividade seria uma estratégia do jornalista para manter-se imparcial e, assim, evitar cobranças sociais, todavia essa afirmação é ingênua e incongruente, conforme nos mostra Corado (2010). Para a autora, a informação, na verdade, não existe, o que há é um processo de enunciação, cuja produção é permeada pela subjetividade linguística:

Assim, a informação não existe, o que existe é sempre um processo de enunciação, essencialmente humano e, por isso mesmo, invariavelmente impregnado pelas subjetividades humanas. Por essa lógica, ao se autorizar a informar, as mídias também se autorizam a divulgar as subjetividades de quem informa, os valores que são subjacentes ao seu dizer. Esses valores, por sua vez, são apreendidos como a própria informação/verdade que o veículo está autorizado a dizer, ganham a legitimidade de quem os enuncia e se tomam, por isso, reproduzíveis e reproduzidos. (CORADO, 2010, p. 7)

Assim, a mídia, como instituição, controla seus espaços de atuação sob a roupagem da credibilidade informativa. Todavia, esse contrato social é rompido quando o jornalista fere a pretensa objetividade, que, de acordo com Lage (2001 b, p. 34 *apud* MELO; ASSIS, 2013, p. 48) é proporcional à subjetividade nas escolhas e na ordenação, isto é, quanto maior a “interferência da subjetividade” mais “objetivo ou preso às aparências” será o texto.

Dessa maneira, o gênero notícia, que, em tese, pretende manter a sociedade a par das informações, garantindo-lhe o privilégio da informação, nada mais é do que uma artimanha social que, por meio dos recursos oferecidos pela língua, sustenta os interesses dos grupos dominantes, dos quais a mídia faz parte.

#### **4. Performance**

Goffman (2008 *apud* BASTOS, 2013), para explicar a *performance*, lança mão da metáfora da ação teatral, na qual considera o mundo um palco e os indivíduos atores, que desempenham papéis sociais deter-

minados pelas situações de interação. O autor considera, nessas interações, ser a identidade assumida pelos sujeitos interactantes delimitada pelos co-presentes, porquanto as relações sociais são mediadas por um contrato que determina o comportamento interacional dos indivíduos.

Sob essa ótica, verifica-se que, quando um participante projeta a definição da situação na interação social, mesmo que o papel do outro interactante se afigure como passivo – embora saibamos que não o é –, tal projeção é desempenhada em função desse. Portanto, Goffman (2008 *apud* BASTOS, 2013) considera que, ao estar uma na presença de outras, uma pessoa atua de modo a transmitir-lhes a impressão que necessita transmitir.

Essa transmissão ocorre por meio de produções verbais e não verbais. Nesses contextos, os sujeitos se valem de recursos que ratificam suas identidades sociais e, como as interações são constituídas por relações de poder, estão constantemente buscando influenciar aquele com quem se relacionam.

Dessa forma, as ferramentas das quais os sujeitos se apropriam, nas práticas sociais para desempenhar seus papéis são instrumentos usados para induzir os demais participantes a dado objetivo. Nesse sentido, Goffman (2008 *apud* BASTOS, 2013), compreende a *performance* como qualquer atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar qualquer um dos outros participantes. Segundo o sociólogo, em lugar de meramente realizar sua tarefa e dar vazão a seus sentimentos, o indivíduo, por meio da *performance*, expressará a realização de sua tarefa e transmitirá de modo aceitável seus sentimentos.

Assim, os indivíduos estão em constante encenação para executar papéis pré-estabelecidos. Nesse viés, sua *performance* incorpora valores e crenças reconhecidos pelos contextos de culturas vigentes em dada sociedade. Para Goffman (2008 *apud* BASTOS, 2013), uma vez que se obtêm as ferramentas convenientes de sinais e se adquire a familiaridade na sua manipulação, esse pode ser usado para embelezar e iluminar com estilo social favorável as representações do indivíduo.

Dessa maneira, a *performance* pode ser entendida como um recurso de dissimulação de poder, através do qual o indivíduo cumpre suas atividades sem afetar qualquer contrato social. Nesse contexto, é um recurso de proteção de face adotado pelo falante, pois, em se tratando de seu uso em uma produção verbal, pode conduzir comunicação para além de seu conteúdo referencial sem que o autor se comprometa com o signi-

ficado social, emergente do contexto interacional.

Consoante Bauman (1986 *apud* BASTOS, 2013), a *performance* é uma forma de falar, cuja essência consiste na assunção de responsabilidade para com os interlocutores, que é demonstrada na habilidade comunicativa, iluminando o modo em que a comunicação é conduzida para além de seu conteúdo referencial. Assim, considerando essa condução, cabe ressaltar que a construção da *performance* conta com atividades colaborativas, que correspondem não apenas às características do contexto extralinguístico, mas também aos elementos linguísticos que influenciam a caracterização de uma construção como performática.

Essa construção funciona como uma manobra discursiva por meio da qual o falante manipula a opinião do outro sem que este o perceba e, assim, mantenha, nas relações, o papel de dominador legitimado. Nessa ocorrência, o enunciador deixa de ser responsável pela construção do significado social e o enunciatário passa a ser o responsável por tal.

A *performance*, nesse sentido, deve ser concebida como uma escolha motivada. Essa ferramenta é motivada pelo interesse do indivíduo, pelas regras, normas e valores que regem os contextos de cultura, que constituem uma sociedade. Como as relações desse contexto são relações de força, isto é, de poder, a *performance*, em produções verbais cujo objetivo seja, teoricamente, informar, realiza-se por recursos linguísticos que dissimulam esse poder, escamoteando-o.

## 5. Metodologia

No *corpus*, foram analisadas as orações denominadas, tradicionalmente, por adjetivas explicativa e restritiva. No entanto, optamos pela denominação relativa, no menclatura latina, por considerarmos o fato de essas estruturas poderem desempenhar papel diverso do adjetivo.

O critério usado para a identificação dessas construções foi o sintático; todavia, após a identificação primeira, percebeu-se que, nos casos circunstanciais, os significados daí oriundos, que emergem da relação semântica entre a cláusula principal e a subordinada, são motivados por recursos léxicos e gramaticais usados no texto e ativam o princípio cognitivo da substituição, por meio do qual os leitores recuperam, durante a leitura, uma conjunção indicadora de circunstância e substituem, nas situações em que se é feita uma interpretação circunstancial concessiva ou final, o modo verbal indicativo pelo modo subjuntivo:

“Na última segunda-feira (20), a presidente Dilma Rousseff sancionou a emenda aprovada pelo Congresso Nacional no Orçamento de 2015 3, que elevou de R\$289 milhões para R\$867,5 milhões.”/ embora esta eleve de R\$289 milhões para R\$867,5 milhões.

Dessa maneira, analisaram-se as construções léxico-gramaticais de cada notícia a fim de que fosse depreendida, para se conceber o papel semântico circunstancial das relativas, a intencionalidade argumentativa do autor. A concepção de tal sentido se fez fundamental para compreendermos o modo como a metáfora gramatical se constituiu no texto: por inferência, ou seja, mantendo a imagem do jornalista como a de mero informante, reprodutor fiel da realidade, já que escamoteia a argumentatividade oriunda dos conteúdos circunstanciais sob a roupagem das orações relativas, transferindo esse significado para a voz do leitor.

Assim, na análise do *corpus*, fez-se, primeiramente, o levantamento das relativas e, após esse procedimento, consideraram-se as características do gênero, do contexto de cultura que permeia a imprensa, o assunto abordado nas notícias, o perfil dos leitores do site G1 (designado por imprensa tradicional) e os recursos léxico-gramaticais contidos no texto para, depois, analisar, reconhecendo a argumentatividade como imanente à linguagem, o possível propósito comunicativo do autor e conceber o conteúdo circunstancial das relativas.

Tal concepção foi fundamental para que se compreendesse a metáfora gramatical usada no *corpus* como uma ferramenta de dissimulação de poder, através da qual um conteúdo subjacente à notícia emerge sob a responsabilidade do leitor – fenômeno que caracteriza essa metáfora como instrumento de proteção da face do jornalista.

Vale ressaltar que as estruturas provenientes dos casos em que as orações subordinadas relativas mantiveram relações circunstanciais com a oração principal do período são consideradas não prototípicas e foram denominadas relativas circunstanciais. As que conservaram seus papéis prototípicos foram chamadas de relativas explicativas ou restritivas.

A preservação desses papéis prototípicos manteve-se nos casos em que a oração relativa se referia a um dado novo, sendo, assim, uma relativa restritiva clássica, e nos casos em que o autor não pretendia preservar o papel social que desempenha como jornalista, ou seja, ao se referir, desde que não estivesse manifestando sua opinião, a um dado, por inferência ou não, já conhecido.



É interessante observar que, em diversas situações, a oração deveria, obedecendo à tradição, vir acompanhada de pontuação, já que, por não se referir a um dado novo, seria considerada, conforme Souza (2010), pela tradição relativa explicativa.

## 6. *Análise do corpus*

**Revista publicou neste mês entrevista do escolhido para a Educação. Janine Ribeiro, 1 que toma posse no dia 6, vê ‘decepção’ na economia.**

28/03/2015 08h39 – atualizado em 28/03/2015 09h22

Do G1, em Brasília

Anunciado nesta sexta-feira (27) como novo ministro da Educação, o filósofo e professor Renato Janine Ribeiro afirma em entrevista na edição deste mês da revista “Brasileiros” que a presidente Dilma Rousseff não faz política, tem uma concepção de governo “autoritária” e não dá autonomia aos ministros.

Segundo Janine Ribeiro, professor aposentado de ética e filosofia política da Universidade de São Paulo (USP), o governo foi “uma decepção do ponto de vista econômico” e por isso é obrigado agora a adotar uma política “tucana”.

“Na verdade, é uma concepção de governo que não precisa prestar contas à sociedade. É isso que a Dilma está mostrando. Uma concepção de governo muito inquietante, porque é, no limite, autoritária. Adota as medidas que precisam ser adotadas, mas não explica. E não explica por que prometeu fazer uma coisa e está fazendo o contrário”.

O filósofo é o personagem de capa da edição da revista 2 que está nas bancas neste mês (antes da posse). No site da publicação, a entrevistada, intitulada “A política e a perda do discurso ético”, foi ao ar no último dia 16, pouco menos de duas semanas antes de ele ter sido convidado por Dilma para ministro da Educação, em substituição a Cid Gomes, 3 que pediu demissão.

Para Janine Ribeiro, a presidente “prometeu fazer uma coisa e está fazendo o contrário”, em razão, segundo afirmou, de uma concepção de governo “no limite, autoritária”, pela qual “não precisa prestar contas à sociedade”.

Na entrevista, ele defende que o atual ministro do Desenvolvimento Agrário, Patrus Ananias, “teria mais o perfil” para ser o candidato do PT a presidente em 2014, mas, segundo disse, Dilma foi escolhida pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva porque era “a mais próxima do empresariado”.

O professor avalia que os ministros com mais autonomia no governo são Joaquim Levy (Fazenda) e Juca Ferreira (Cultura). Os demais, afirmou na entrevista, “continuam tendo as orelhas puxadas cada vez que falam uma coisa de que ela Dilma não gosta”. Para ele, Levy tem autonomia porque “talvez seja o único ministro indemissível” e Juca Ferreira porque “tem força no meio cultural” e um orçamento pequeno, o que dá “grande autonomia”.

O novo ministro, 4 que tomará posse no próximo dia 6, em cerimônia no Palácio do Planalto, também critica o PT. Para ele, o partido “desocupou o espaço que tinha” e está deixando um “vazio” na política, 5 que, conforme explicou, deu força ao PMDB. Janine Ribeiro classifica como “meio triste” o período de 12 anos de governo do PT “sem enfrentar jamais o capital”.

Ele também direciona críticas para o PSDB, principal partido de oposição, e para a mídia, “que é simpática a eles os tucanos e detesta o PT” – o futuro ministro defende que a esquerda crie seus próprios órgãos de mídia em vez de “uma proliferação de blogs, que alguns chamam de sujos”.

Sobre o PSDB, afirma que a sigla teria vocação para se tornar um partido do empreendedorismo, mas “está mais para ser um partido do grande capital”. Segundo diz Janine Ribeiro na entrevista, o PSDB passou a ter “um projeto mais policial do que político”.

“Apesar de todas as críticas ao PT, acho o PSDB pior do que o PT, mas eu não gostaria de continuar votando no mal menor”, declarou.

#### Ocorrências:

No texto 2, contabilizou-se a ocorrência de 5 orações relativas: 1 – “que toma posse no dia 6”, 2 – “que está nas bancas neste mês (antes da posse)”, 3 – “que pediu demissão”, 4 – “que tomará posse no próximo dia 6” e 5 – “que, conforme explicou, deu força ao PMDB”.

As orações 1, 3, 4 exprime m noção circunstancial importante para o alcance das reais pretensões semânticas do jornalista, devido ao conte-

údo causal da estrutura 3 e concessivo que as estruturas 1 e 4 estabelecem em relação à oração principal que integram:

i) Janine Ribeiro, 1 que toma posse no dia 6, vê ‘decepção’ na economia.

ii) pouco menos de duas semanas antes de ele ter sido convidado por Dilma para ministro da Educação, em substituição a Cid Gomes, 3 que pediu demissão .

iii) O novo ministro, 4 que tomará posse no próximo dia 6, em cerimônia no Palácio do Planalto, também critica o PT.

Já a cláusula 2, embora seja uma informação já dada, e exerce função restritiva prototípica das orações relativas:

iv) O filósofo é o personagem de capa da edição da revista 2 que está nas bancas neste mês (antes da posse).

Em relação à cláusula 5 – cuja estrutura compõe um discurso indireto –, embora estabeleça uma relação consecutiva com a oração principal que integra, esse conteúdo não corrobora as intenções primeiras do jornalista; no entanto, a estrutura relativa pode ter sido usada para satisfazer segundas pretensões, como a de resguardar a imagem da ascensão do PMDB, disfarçando o resultado de que a força desse partido é consquência do “vazio político deixado pelo PT”.

#### Análise:

No texto 2, o autor, supostamente, noticia as observações feitas por Janine Ribeiro acerca do governo e da economia; todavia, parece que o jornalista pretende, na verdade, defender as proposições de que Janine agiu paradoxalmente ao aceitar o cargo de ministro do MEC e de que a escolha dele como ministro pela presidente, que se deu devido à saída de Cid Gomes, é incongruente – mediante as várias críticas que Janine fez ao governo.

A suposição dessas proposições pode ser colaborada, no decorrer do texto, pelas relações entre as escolhas linguísticas feitas pelo autor, as quais parecem funcionar como argumentos na defesa da “tese” do jornalista.

Assim, é interessante notar que a denominação de Janine por “o escolhido” tende a revelar um tom sarcástico, fruto da relação paradoxal com o conteúdo da última informação do *lead*, cuja relação concessiva

entre as orações “Janine Ribeiro vê decepção na economia” e “toma posse no dia 6” pressupõe uma crítica a Janine, que, mesmo reconhecendo a decepção na economia do Brasil, tomará posse, e uma crítica à atitude do governo ao convidá-lo para o cargo de ministro:

“Janine Ribeiro, que toma posse no dia 6 (concessiva), vê ‘decepção’ na economia”.

A pressuposição da crítica ao governo caracterizada pela relativa circunstancial “que toma posse no dia 6” pode ser corroborada pela referência por “o escolhido”, uma vez que, quando alguém é escolhido para algo, supõe-se que, entre quem escolhe e o escolhido, haja uma harmonia ideológica – o que não existiria entre o governo e Janine, dado que as declarações de Janine são de oposição às atitudes do Planalto.

Declara, inclusive, que Patrus Ananias “teria mais o perfil” para ser o candidato do PT a presidente em 2014, mas, segundo disse, Dilma foi escolhida pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva porque era “a mais próxima do empresariado”.

Dessa forma, parece haver uma ação contraditória na atitude de quem o convidou para o cargo de ministro e uma ação contraditória na atitude de Janine, que aceitou o cargo.

No primeiro parágrafo, a relação concessiva entre Janine ser anunciado como ministro do Mec e afirmar, em entrevista anterior a ser convidado para ocupar o cargo, que a presidente não faz política, tem uma concepção de governo “autoritária” e não dá autonomia aos ministros tende a validar o conteúdo concessivo da relativa circunstancial “que toma posse no dia 6” – a qual mantém relação com a oração “Janine vê ‘decepção’ na economia” – e os pressupostos que dela emanam.

As relações de contraste, portanto, parecem apoiar os conteúdos concessivos das orações relativas circunstanciais “Janine Ribeiro, que toma posse no dia 6, vê ‘decepção’ na economia”, presente no *lead*, e “O novo ministro, que tomará posse no próximo dia 6, em cerimônia no Palácio do Planalto, também critica o PT”, presente no oitavo parágrafo, das quais se pressupõem as proposições defendidas pelo autor.

Contudo, não só as relações de contraste ratificariam essas proposições, mas também escolhas lexicais, como, no quarto parágrafo, o núcleo do predicativo, “personagem”, e a relação causal entre relativa “que pediu demissão” e a oração “Pouco menos de duas semanas antes de ele ter sido convidado por Dilma para ministro da Educação, em substituição

a Cid Gomes”.

O núcleo do predicativo, “personagem”, cujos significados podem ser “cada uma das figuras humanas apresentadas em obra de ficção (romance, filme, peça teatral etc.)”, “papel representado por ator ou atriz que encarna uma dessas figuras, pessoa de prestígio social, profissional etc.”, parece demonstrar que Janine estava encarnando um papel ao criticar o governo.

**O filósofo é o personagem de capa da edição da revista que está nas bancas neste mês (antes da posse). No site da publicação, a entrevista, intitulada “A política e a perda do discurso ético”, foi ao ar no último dia 16, pouco menos de duas semanas antes de ele ter sido convidado por Dilma para ministro da Educação, em substituição a Cid Gomes, que pediu demissão.**

Nesse mesmo parágrafo, a relação de causa entre o fato de Cid Gomes pedir demissão e Janine ter sido convidado para ministro da Educação tende a corroborar a ironia expressa pelo léxico “escolhido” e justificaria o motivo de Janine tomar posse, mesmo havendo argumentos decisivos para uma decisão contrária:

**O novo ministro, que tomará posse no próximo dia 6 (concessiva)/embora tome posse no próximo dia 6, em cerimônia no Palácio do Planalto, também critica o PT. Para ele, o partido “desocupou o espaço que tinha” e está deixando um “vazio” na política, que, conforme explicou, deu força ao PMDB. Janine Ribeiro classifica como “meio triste” o período de 12 anos de governo do PT “sem enfrentar jamais o capital”.**

Assim, o texto, parecendo descredibilizar Janine, também desqualificaria o governo Dilma, que “escolheu” o novo Ministro devido à vacância do cargo do MEC, pois, ainda que o jornalista descreva em seu texto as graduações de Janine Ribeiro, a atitude contrastiva do filósofo, invalidaria seus atributos. Assim, o autor, talvez como estratégia argumentativa, apresenta os atributos de Janine – para que não se diga que não os reconhece – e parece os desmerecer no decorrer do texto.

Portanto, a falta de convergência de ideias entre Janine e o Planalto seria argumento decisivo para que aquele não fosse convidado para o cargo de Ministro, o que não ocorreu, pressupondo-se, então, interesse governamental – conveniência que, na metáfora de uma balança, define como mínimo o peso das divergências de ideias entre ambos. Assim, ten-

de-se a perceber que, o real propósito comunicativo do jornalista, seria argumentar que a escolha do Ministro foi por vacância do cargo – pouco menos de duas semanas antes de ele ter sido convidado por Dilma para Ministro da Educação, em substituição a Cid Gomes, que pediu demissão.

## **7. Considerações finais**

Nesse cenário, a metáfora gramatical, ao mesmo tempo em que encapsula a argumentatividade do texto, é usada como ferramenta argumentativa, na qual a transposição de sentido dos signos pretende que interlocutor chegue à determinada conclusão almejada pelo locutor. Nesse viés, a metáfora funciona, portanto, como um elemento de persuasão: assume uma função retórica a serviço de persuadir os leitores.

Através dessa figura, que garante a teórica objetividade da notícia, o jornalista pretende conduzir o raciocínio do leitor, dissimulando as relações de poder existentes. A dissimulação, conforme Barros Filho, Paes Lopes e Peres Neto (2011), é um modo de obscurecer ou desviar nossa atenção de relações e processos de dominação pré-existentes ou ainda um modo de passar por cima deles. Para atingir tais ações, o jornalista pode apelar, de acordo com os autores, para três estratégias: o deslocamento, a eufemização e a metáfora, de acordo com os autores.

Na perspectiva deste trabalho, a metáfora gramatical realizada pelas orações relativas se caracteriza como um recurso de dissimulação de poder por parte da imprensa, ou seja, um recurso performático, pois essa ferramenta linguística funciona como um instrumento que resguarda o posicionamento do jornalista acerca da crença que pretende defender e que aparece sob a roupagem de um gênero informativo.

A necessidade dessa dissimulação demonstra que, como os limites estabelecidos entre os grupos sociais são determinados pelas relações de poder que balizam as relações sociais, não se pode encarar, em tese, a mídia como o único membro social detentor de poder, uma vez que, no gênero notícia, a relação de poder entre a mídia e o leitor, estabelecida pela dialética do controle, é mediada por um mandato que o autor delega a determinada mídia, a qual depende do engajamento do jornalista em fazer com que o leitor não se sinta, no decorrer da notícia, manipulado.

No entanto, nessa relação entre mídia e sociedade, é notório que o poder do leitor é o retrato da própria ilusão, dado que a objetividade e a

imparcialidade exigidas por ele são ferramentas que forjam o poder da mídia. Assim, nesse jogo de gato e rato a metáfora gramatical é utilizada como recurso para “adormecer” o espírito de vigilância do leitor, que se torna o responsável pelo resgate dos sentidos circunstanciais expressos pelas cláusulas, uma vez que, por tal conteúdo não ser representado por uma conjunção adverbial, constitui-se como uma inferência, uma implicatura.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS FILHO, Clóvis de; LOPES, Felipe Tavares Paes; PERES NETO, Luiz. *Teorias da comunicação em jornalismo – reflexões sobre a mídia*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CORADO, Patrícia Ribeiro. *Veja: ideologia e argumentatividade em revista*. Tese (pós-doutorado em Língua Portuguesa), UERJ, Rio de Janeiro, 2010. 239 f.

GIDDENS, Anthony. *Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALLIDA Y. M.A.K. *El language como semiótica social – la interpretación social dellenguage y del significado*. Trad. de Jorge Ferreira Santana. Londres: Edward, 2001.

HYMES, D.H. On communicative competence. In: PRIDE, J. MARQUES DE MELO, José; ASSIS, Francisco de. (Org). *Gêneros Jornalísticos no Brasil*. São Paulo: Metodista, 2013.

MORAES, D.; RAMONET, I.; SERRANO, P. (Orgs). *Mídia, poder e contrapoder: da concentração monopólica à democratização da informação*. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Livia. *A performance de pessoas com afasia na construção de narrativas em interações face a face*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. 170 f.

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER**

*Jademilson Borges Ventura* (UESB)

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

*Nilson Roberto Novaes Alves* (UESB)

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

**RESUMO**

Este artigo busca com seu tema: Políticas Linguísticas no Brasil: o ensino de língua espanhola e suas implicações para o processo de formação integral do ser, recuperar dados e informações sobre o ensino de língua estrangeira na história da política linguística no Brasil, verificando as implicações destas para discentes da Rede Pública, buscando nos documentos oficiais os motivos pelos quais o ensino de Língua espanhola é apresentado de forma optativa nas Redes de ensino. Dessa forma, gerar dados para área de estudos da linguagem, especificamente para Linguística Aplicada e discutir que a não inclusão do Espanhol na Rede Pública, como disciplina, ainda que optativa, implica, ao aluno, prejuízos quanto a opção de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)/vestibular e vida profissional futura. A abordagem adotada é qualitativa focada na pesquisa documental.

**Palavras-chave:**

Educação Básica. Língua espanhola. Políticas Públicas.

**RESUMEN**

Este artículo busca con su tema: Políticas lingüísticas en Brasil: la enseñanza de la lengua española y sus implicaciones para el proceso de formación integral de la persona, recuperar datos e información sobre la enseñanza de una lengua extranjera en la historia de la política lingüística en Brasil, verificando las implicaciones de estos para los estudiantes de escuelas públicas, buscando en los documentos oficiales las razones por las que la enseñanza de la lengua española se presenta de forma optativa en las redes educativas. Así, generar datos para el área de estudios de idiomas, específicamente para Linguística Aplicada y discutir que la no inclusión del español en la Red Pública, como disciplina, aunque sea opcional, implica pérdidas para el alumno como opción de lengua extranjera en el Examen Nacional. Bachillerato (ENEM)/examen de acceso y futura vida profesional. El enfoque adoptado es cualitativo centrado en la investigación documental.

**Palabras clave:**

Educación Básica. Língua espanhola. Políticas Públicas.

**1. Introdução**

É de conhecimento que a presença de espanhóis em território bra-



sileiro consta desde a colonização e que, entre os anos de 1888 e 1930, essa presença teve grande expansão e se intensificou sendo que a Espanha possuía colônias por todas as Américas. Corroborando a isso Fernández (2005) diz que mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX.

Ainda justificando essa junção de novas línguas em nosso território, Belloto (1992) nos chama a atenção que essas dificuldades pelas epidemias agrícolas espanholas se apoiaram sobremaneira nas vinhas, sendo estas as que ajudavam a manter o equilíbrio econômico da época. Dessa forma, averiguaram quais países poderiam receber com condições melhores seus cidadãos, apoiando a emigração destes às suas terras.

Desta maneira, começamos a perceber que, sendo o Brasil um país de muitas línguas, o espanhol não foge do nosso roteiro, pois é uma realidade em terras brasileiras há muito tempo e com isso, a língua espanhola torna-se partícipe de nossa cultura e formação educacional e, por que não dizer, econômica.

Se no pretérito a língua espanhola já nos permitia conhecimento, na contemporaneidade torna-se mais marcante, pois é uma língua oficial em 21 países, elevando-a à posição de segunda língua mais falada no mundo. Aparando em Sedycias (2005), mais de 332 milhões de pessoas falam o espanhol como primeira língua, perdendo em número de falantes apenas para o chinês (mandarim).

Percebemos a grandeza que envolve essa realidade cultural e comercial, pois se temos uma quantidade tão significativa de povos que usam desta língua no seu dia a dia, logicamente, a referida língua lhes serve também ao comércio e de igual forma a intercâmbios culturais (RAJAGOPALAN, 2003).

Para nos remeter ao propósito deste artigo, compreendemos que uma língua tão importante ao mundo como o espanhol, não pode, no Brasil, não ser entendida como uma língua de unidade junto à nossa experiência de latino-americanos. Ainda comungando com (SEDYCIAS, 2005, p. 32), que observa que, “se quisermos interagir devidamente com esse gigantesco mercado, teremos que aprender a língua e cultura de nossos vizinhos hispano-americanos”. Qual seria o melhor lugar para essa tomada de conhecimento, aprendizagem se não por meio da escola? Assim, o discente tolhido desta oportunidade, podendo ficar de fora de pro-

cessos culturais, educacionais e das exigências do mundo globalizado que por ventura, também tenha nesse idioma seu alicerce.

Para interação educacional com a língua espanhola, a Lei nº 11.161/2005 trouxe uma importante contribuição no cenário educacional brasileiro, pois esclarece que:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente nos currículos plenos do ensino médio. Art. 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. (BRASIL, 2005, p. 1)

No entanto, a lei que apresentou um determinado equilíbrio em relação às políticas linguísticas na educação básica, não ficou em vigor por muito tempo, sendo revogada pela Lei nº 13.415, de 2017, a qual coloca a língua inglesa como obrigatória no currículo do Ensino Médio, podendo ter outra língua estrangeira optativa, preferencialmente o espanhol. Mais uma vez, o fator de inclusão de línguas, não foi abarcado de igual forma.

Se entendermos que o “Brasil é um país bilíngue” (GUIMARAES, 2018, p. 22) mais forte perpassa nossa ideia de chamar a atenção para a inclusão ou retomada de posicionamento frente à língua espanhola em nosso currículo, isso na Rede Pública, haja vista, que na Rede Privada a língua espanhola já está bem estabelecida e definida.

Nesse perfil mostra-se excludente, não interacionista que deveria ser, pois sendo nós latino-americanos, por que não termos na Rede Básica de todas as escolas públicas ou não, o espanhol como disciplina obrigatória no currículo e não como segunda opção ofuscada? Já foi mencionada a importância da língua espanhola no mundo, sendo ela um “gigante”, porém nas nossas salas de aula, ela se apequena, encolhe e desaparece.

## **2. Escola pública e privada: uma língua que nos separa**

Aprender uma língua estrangeira nos permite um maior conhecimento de mundo, e esse conhecimento adquirido pode ser usado permanentemente em nossos processos pessoal, social, formativo, profissional.

Partindo desse pressuposto, observamos que, tendo o aluno da escola pública, a oportunidade de aprender mais de uma língua estrangeira, as chances para o seu futuro profissional seriam mais abrangentes. As-

sim, os processos de ensino e aprendizagem nascem com uma lacuna, no que diz respeito ao aprendizado de língua estrangeira.

É perceptível que, falando em ensino de línguas estrangeiras, há um abismo entre as escolas pública e privada, uma vez que, os discentes concorrerão em situação de igualdade, sobressaindo, em sua maioria, aqueles oriundos da escola privada, pois tiveram a oportunidade de aprender dois idiomas estrangeiros, inglês e espanhol, chegando a etapa final da educação básica, se deparando com provas de acesso ao ensino superior, a exemplo do a Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Nesse momento, o alunado da escola pública, e em sua grande maioria, opta pelo espanhol, sendo que o mesmo nunca lhe foi apresentado.

Desta forma, Moraes (2000) enfatiza que o objetivo do ensino da Língua Estrangeira, nas diretrizes para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM:

Envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. (BRASIL, 2000, p. 93)

Percebemos que o ensino de um idioma tende a preparar o aluno para o avanço na vida acadêmica, profissional e cultural, oportunizando duas línguas estrangeiras; esse aluno participaria de processos de seleção mais coerentes, seja nas provas de avaliação para ingresso nas universidades, seja na atuação para o mundo do trabalho.

Expondo sobre língua estrangeira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, Artigo 36, inciso III, sobre o Ensino Médio, apresenta que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.13)

Assim sendo, desde a aprovação na LDB nº 9394/96, já observamos que a questão de língua estrangeira, aparece a cargo da comunidade escolar, enquanto sua escolha, portanto, o que vislumbramos no decorrer dos anos é justamente uma supremacia da língua inglesa como sendo a “oficial”, no currículo escolar, ainda que isto não esteja claro nos documentos oficiais.

Contudo, essa clarividência é trazida pelo incremento da Lei nº 13.415, de 2017 à LDB, no qual aborda sobre a obrigatoriedade da língua inglesa. No seu Artigo 35, inciso IV, diz que

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL 2017, p. 27)

Indagamos, portanto, o motivo pelo qual essa oportunidade é algo real na rede particular de ensino, enquanto, que na rede pública, não é aparente. O aluno nem sequer tem conhecimento dessa possibilidade.

Se o processo de ensino e aprendizagem tem como finalidade aprimorar e desenvolver competências e habilidades para vida do aluno, perpassa-nos uma angústia considerável pensar que o aluno da rede pública não terá no seu currículo escolar as mesmas oportunidades que, por hora, abarcam o aluno da rede privada, nos detemos aqui na fala sobre a aquisição de línguas estrangeiras.

Se a escola é o espaço para democratização de conhecimento e, por sua vez, lugar da não exclusão, cabe-nos a inquietação referente à aquisição de um só idioma estrangeiro na rede pública, e na rede particular, sendo fiel à LDB nº 9394/96, concomitantemente, à BNCC (2017), ao discente ser oportunizado, desde a educação básica, 6º ano, essas duas línguas estrangeiras (espanhol e inglês). E assim, chegando ao final do período escolar, poder escolher com competência, uma ou outra, para fazer sua prova que lhe permitirá ingresso ao ensino.

Para nos ajudar a compreender tal inquietação, Sedycias (2005), destaca que

[...] a posição que a língua espanhola ocupa hoje no mundo é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. (SENDYCIAS, 2005, p. 36)

O autor nos permite pensar pontos cruciais, entre eles, que a língua espanhola também é comercial. Desse modo, o aluno oriundo da escola pública, com uma carga menor de conhecimento em línguas estrangeiras, poderá estar fadado à perda de oportunidades também no mundo do trabalho.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), no ano de 2018, do total de participantes do ENEM com inscrições confir-

madras e oriundos da escola pública, quanto à opção pela língua estrangeira, tivemos em língua inglesa 1.869.827, uma porcentagem de 45,04%, e em língua espanhola 2.281.981, porcentagem de 54,96%, ou seja, um porcentual de 9,5% a mais para língua espanhola (BRASIL, 2018).

Seria mais democrático, partindo desses dados, que o aluno pudesse escolher qual língua estrangeira gostaria de estudar na escola pública, haja vista, que no ENEM ele opta, em grande maioria, pelo espanhol, ao invés de impor a língua inglesa como componente curricular obrigatório.

Portanto, justificar esse trabalho científico sob a ótica da Linguística Crítica Rajagopalan (2003), mostra-nos necessário, pois leva-nos a uma possibilidade de propor uma educação pensada a partir da realidade de latino-americanos que somos, não desprezando as outras culturas, mas buscando a valorização mais acentuada desta cultura que perpassa as entranhas dessas terras colonizadas por portugueses, espanhóis e tantas outras línguas.

Buscamos no objetivo geral provocar nas Políticas Públicas educacionais do Brasil, os motivos pelos quais o ensino de língua espanhola, não sendo efetivado na rede pública de ensino, a maioria dos estudantes opta por ela em provas de acesso à universidade. E, a partir destes, debruçamo-nos sobre quatro outros objetivos específicos, a saber: gerar dados para área de estudos da linguagem, especificamente, para a Linguística Aplicada, no que diz respeito às políticas linguísticas do ensino de Espanhol no Brasil; discutir dados e informações sobre o ensino de língua estrangeira na história da política linguística no Brasil, verificando as implicações deste para os discentes da rede pública; analisar em documentos oficiais os motivos pelos quais o ensino de Língua Espanhola é apresentado de forma optativa nas redes de ensino e discutir que a não inclusão do espanhol na rede pública, como disciplina, ainda que optativa, implica, ao aluno, uma possível exclusão no ingresso à universidade via Enem ou vestibular, conseqüentemente, à vida profissional.

### **3. *História da Política Linguística no Brasil***

Não teríamos como compreender a Política Linguística no Brasil se não partíssemos dos teóricos, por isso, fizemos consultas nas bases de dados, dessa maneira, Cássia (2016) nos permitiu analisá-la, desde o Im-

pério, até nossos dias e, como essa política vem se efetivando no nosso país, a partir do ensino de língua estrangeira.

Desde o Império, a Educação Básica no Brasil vem sofrendo com as interferências políticas. Desta forma, a língua estrangeira inglesa, foi imposta por tempo, duração e séries e qual alunado teria direito a tais idiomas (2016). Observamos que desde o latim e o grego, até nossos dias, com as línguas modernas, sempre houve uma “imposição”, devido ao poder da política linguística adotada pelo Brasil. Isso quer dizer que o ensino de línguas estrangeiras não foi pensado apenas como uma oportunidade de compreensão cultural e possibilidades de conhecimentos, mas sim, uma vertente do poder político que imperava, e impera, na nação brasileira.

Fávero (1981) nos ajudou no entendimento das políticas educacionais, endereçando suas mudanças no contexto de mundo socioeconômico. Daí que podemos compreender que as mudanças na política linguística são mais abrangentes que a visão mercadológica e tem influência nessas políticas. A língua inglesa, sendo de maior visibilidade, segue sempre pelo viés daquela que serve para maior utilização e satisfação do mercado consumidor global.

Encontramos em Prado (1995) que o suporte para compreensão, introdução ou retirada da língua estrangeira no currículo educacional baseia-se na política ou ideologia da classe dominante naquele determinado momento histórico. Sendo assim, entra um idioma, ou descarta-se, incorporando outro que atenda mais eficazmente este poder em vigor politicamente e culturalmente nesta nação.

Recordando a história da Educação no Brasil, observamos que a língua estrangeira sempre esteve presente nas escolas. Iniciada pelos jesuítas, durante o Império, posterior na Primeira República, porém, como diz Chagas (*Apud* LEFFA, 1999), podemos analisar que o estudo de línguas estrangeiras se perdeu muito nesse período no que diz respeito ao seu valor de aprendizagem, pois nesse momento a aprovação era gratuita. Desta forma, nem as disciplinas obrigatórias se aprendiam, quicá as facultativas.

Em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, a Reforma Francisco de Campos, que cria o regime seriado obrigatório. Neste período, o ensino do latim sofreu diminuição na carga horária; abrindo mais espaço para as outras línguas estrangeiras. O ensino passou, neste período, a ser controlado pelo Estado.

A história da política linguística continua na década de 1940, na qual temos a Reforma Capanema que, pelo Decreto (Lei nº 4.244) cria a forma de ginásio e colegial nas escolas e a educação básica é dividida em dois ciclos, e as línguas clássicas e as modernas permanecem. No ginásio, quatro anos, tem-se o latim, o francês e o inglês; no colegial, três anos, além dessas aparece pela primeira vez a língua espanhola faz parte do currículo escolar brasileiro como parte da grade escolar, tendo duração de apenas um ano.

Em 1961, é criado o Conselho Federal de Educação, e agora as línguas estrangeiras passam a ser optativas, podendo ter um ou dois idiomas. Ficando ao estabelecimento de ensino essa escolha.

Ainda nessa linha de discussão e análise, Chagas (*Apud* Leffa, 1999), afirma:

Comparada a reforma Capanema e a LDB (Lei de diretrizes e Base que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados da língua estrangeira. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial Russo, que provocou um impacto na educação americana, com a expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países. A LDB do início da década de 60 reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, 1999, p. 7)

Novamente, em 1971, a Lei nº 5.692, do Conselho Federal de Educação, reafirma a organização das línguas estrangeiras como optativas, ficando o Conselho Estadual de Educação, (CEE), a escolha de qual língua a escola optaria. Prado (1995) aponta que

[...] Em qualquer grau poderão organizar classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, área de estudo e atividade em que tal solução se aconselhe. (PRADO 1995, p. 20)

Mais uma vez, a política para língua estrangeira é concebida de forma periférica. Dias e Magalhães (1988) aponta que em comunicação e expressão, a título de acréscimo, se incluía uma língua estrangeira moderna, quando tenha o estabelecimento de condições para ministrá-la com eficiência.

Ainda nesse período, nos chama a atenção que a disciplina de língua estrangeira segue como não tendo o poder de reprovação. Novamente se observa o referido posicionamento apenas nessas áreas, nas demais, o currículo possibilita reprovação, caso não esteja com notas suficientes. As línguas estrangeiras não são vistas com o valor cultural, formativo e/ou cognitivo para aluno.

Em 1976, o Conselho Federal de Educação toma o posicionamento de permitir as línguas estrangeiras como obrigatórias, depois de reclamações e interferências até das representações diplomáticas de países que se sentiram prejudicados, para tanto nos afirma Prado (1995):

O ensino de língua estrangeira Moderna será obrigatório no 2º grau, recomenda-se a sua inclusão no 1º grau, onde as condições a indiquem e permitam, sobretudo a partir de quando o currículo passe a desenvolver-se por áreas de estudo. (PRADO, 1995, p. 20)

Dias e Magalhães (1988) apontam que a resolução nº 6/86, do Conselho Federal de Educação traz em seu artigo 3º o ensino de pelo menos uma língua estrangeira obrigatória no 2º grau, e, no 1º grau, preferencialmente, a partir da 5ª série.

Desta forma, a política linguística para língua estrangeira começa a ser vista com olhos mais aguçados, mais coerentes, dando o perfil de valorização destas disciplinas dentro do currículo, e valorizando tudo que o ensino de língua estrangeira moderna pode trazer no seu bojo cultural e cognitivo para esses alunos.

Mais de duas décadas depois, Brasil (1996) nos aponta:

[...] Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escola ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, P. 9)

De acordo Brasil (1996), no país havia a possibilidade da comunidade escolar fazer a escolha de uma língua estrangeira que melhor satisfaça seus anseios, no que diz respeito a sua formação linguística e escolar, como também, atenda as suas necessidades de compreensão e entendimento sobre determinadas culturas.

Para ajudar e completar a LDB (1996), em 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apontam uma visão mais crítica ao ensino de língua estrangeira no país, haja vista, a formação dos professores para tais áreas:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula na maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático e etc.) pode inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco da leitura pode ser justificado em termos da função social das línguas estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)



Mesmo entendendo as dificuldades da formação docente, compreendemos que, os documentos oficiais surgem para que haja um idioma obrigatório, inglês, e podendo ter outro, língua espanhola, optativo. No-sa inquietação reside na falta de oferta da língua optativa na rede pública de ensino, ao contrário ao que acontece na rede privada.

Desta forma, partindo da visão da Linguística Aplicada Crítica, e trabalhando em consonância com uma Linguística Crítica, recorremos a Rajagopalan (2003) quando afirma o seguinte:

Voltando ao nosso ponto inicial, a principal diferença em termos práticos [...] entre considerar uma determinada língua como sendo a primeira ou a segunda – está em que, no caso da primeira, nosso interesse em estudá-la se resume a uma curiosidade científica, o prazer de conhecer o estranho [...] – ao passo que, no caso da segunda, somos movidos pelo desejo de ampliar nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida – em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos. (RAJABOPALAN, 2003, p. 67)

#### **4. 2005, um anodivisor de águas para a língua espanhola na educação brasileira**

Em 2005, o Brasil adota o espanhol como língua obrigatória na educação básica. A Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, trouxe novos ares aos discentes que agora poderiam escolher entre as línguas estrangeiras que des- jassem aprofundar, pois tornava o espanhol como obrigatório em todo território nacional.

Rajagopalan (2003, p. 20) nos ajuda a compreender o contexto nacional para essa tomada de posicionamento do Brasil, quando nos diz que “estar havendo uma percepção crescente de que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá, quanto tanto aos aspectos estritamente linguísticos”. Lembremos que em 1991 o Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai firmaram o Tratado de Assunção, dando início ao MERCOSUL (MARGOLI, 1995); agora temos fronteiras livres ao mercado, e ao intercâmbio. As parcerias são mais visíveis e, logicamente, haveria uma necessidade de aprender a língua oficial adotada por esse Tratado que era justamente o espanhol e o português (RODRIGUES, 2002). Contudo,

A lei 11.161, que além de tudo apresenta imprecisões e ambiguidades, trouxe consigo problemas, disputas mas também abriu espaço para dis-

cussões e tomada de posição que poderão, a médio e longo prazo, trazer benefícios para o ensino de espanhol e para educação no Brasil. (GONZÁLEZ, 2010, p. 26)

A partir desse relato podemos observar que o desejo de ter a língua espanhola nas escolas, de acordo a Lei nº 11.161/05, não teve a sua fundamentação concluída, seja por falta de profissionais para administrá-la (Cf. MATOS, 2010, p. 306), seja por aumento de carga horária (Cf. LUNA, 2009, p.124), seja pelo prazo de cumprimento em todo território Nacional que ficou estabelecido de cinco anos.

Cinco anos se passaram e a lei supracitada não foi efetivada. O desejo de ter a língua espanhola obrigatória no currículo do Ensino Médio é sufocado havendo mudanças e finalmente essa lei é revogada pela Lei nº 13.415/17.

## **5. Considerações finais**

Entendemos que a educação é a porta de entrada para uma melhor qualidade de vida, pois faz com que o estudante se debruce sobre conhecimentos, os quais lhes serão pontes durante toda sua trajetória educacional, cultural e profissional.

Contudo, não adianta apenas o desejo pelo conhecimento, se não há investimentos governamentais no setor público para que este conhecimento se aprimore e contemple a todos de forma igualitária.

Desta forma, voltando-se para a aquisição da língua espanhola nas escolas públicas, mesmo junto a Lei nº 11.161/05, percebemos que não há investimento suficiente na formação profissional universitária nessa língua estrangeira, fator que impossibilita a formação específica de profissionais da educação nessa área.

Assim, mesmo oportunizando ao discente à aquisição da língua espanhola na rede pública, pode não haver profissionais para promover esse conhecimento. Destarte, é incongruente a BNCC (2017) trazer como optativa a segunda língua o espanhol, pois não há, ou ainda pouco há quem o faça valer nas salas de aula pelo país, o que se apresenta contraditório à política linguística no Brasil na atualidade.

Se uma língua não é tomada como valorização nem pelas redes de ensino, quiçá virá o discente percebê-la como sendo valiosa à sua vida. Desse modo, notamos que a falta de posicionamento da língua espanhola

como valor cultural, social, político e mercadológico leva o aluno a não tê-la como língua de poder.

Controvérsias há, quando percebemos que mesmo este aluno não tendo a língua espanhola no seu currículo escolar, ele a escolhe nos exames de ingresso às universidades. Notamos, então que, se houver oportunidade para que o aluno da rede pública conheça a língua espanhola efetivamente durante sua jornada educacional, ele valorizará o idioma, valorizará sua formação e desta forma poderá usufruir deste conhecimento na formação permanente, local, global, e integral do ser.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (PCN). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: agosto de 2019.

BELLOTTO, Manoel Lelo. A Imigração Espanhola no Brasil. Estado do fluxo migratório para o Estado de São Paulo (1931–1936). *E.I.A.L.v. 3*, n. 2, Julho/Dez. 1992.

CÁSSIA, R. A de. Políticas Linguística e o Ensino de Língua Estrangeira no Contexto da Educação Básica no Brasil: Retrospectiva e Perspectiva. In: SÁ, Rubens Lacerda de. SOUZA, Ester de Figueiredo. MORAES, Elkerlane Martins de Araujo. (Org.). *Políticas de Ensino-Aprendizagem Enfoques nos Objetos e na Formação Docente*. Coleção ECAL: Estudos Críticos e Avançados da Linguagem, v. 4. Campinas-SP: Pontes, 2016. p. 201-17.

DIAS, R.; MAGALHÃES, H. *Prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

FÁVERO, O. *Política educacional brasileira – competência, poder, e as limitações do ministério da educação e cultura*. Fórum educacional, v. 5, n. 2, p. 29-38, 1981.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p.14-34

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC,

2002. Disponível em: [www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf](http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf). Acessado em: 03 de setembro 2019.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONZALEZ, Neide Therezinha Maia. *Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática*. Espanhol: ensino médio, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. Política científica e produção de conhecimento no Brasil (Uma aliança tecnológica?). *Apresentação*. Brasil: país multi-língue. Ciência e Cultura, v. 57, n. 2: 22-23 jun/2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200014, 05/03/2020](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200014, 05/03/2020).

\_\_\_\_\_. Política de Línguas na América Latina. *Relatos*, jun., n. 7, HIL/UNICAMP, 2001. Disponível em: [http://www.unicamp.br/ie1/hil/publica/relatos\\_07.html](http://www.unicamp.br/ie1/hil/publica/relatos_07.html).

KUNDMAN, M.S. Situação das línguas estrangeiras nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UCPEL/ALAB. 2000.

LEFFA, V. J. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, n. 4, p. 13-24, APLIESP, 1999.

MAGNOLI, Demétrio; ARAUJO, Regina. *Para entender o Mercosul*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf). Acesso em: 21/08/2019.

MORAES, L. F. *Língua Estrangeira Moderna*. PCN Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2000. p. 93-138

PRADO, L. C. *Línguas Estrangeiras no Mercado de Bens Simbólicos*. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1995. (Não publicado)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

SEDYCIAS, João. *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

### Outras fontes

G1.GLOBO.Mais-De-40-Dos-Estudantes-Optam-Por-Fazer-Prova-De-Espanhol-No-Enem. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2010/11/html>. Acessado em: 25 de agosto 2019.

TERRA. Desempenho-Em-Lingua-Estrangeira-Pode-Fazer-Diferenca-No-Enem. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/2016,31347c5c198e8b98981e05caea267aa30wxep3qz.html>. Acesso em: 25 de agosto 2019.

**TÃO LONGE, TÃO PERTO: QUIROGRAFIA  
E EDIÇÃO DIGITAL, MEDIEVAL E CONTEMPORÂNEO**

Mario Newman de Queiroz<sup>132</sup> (UFRRJ)  
[mcnqsofocles@gmail.com](mailto:mcnqsofocles@gmail.com)

**RESUMO**

Neste texto, procura-se apresentar como uma série de transformações têm ocorrido na trabalhosa e até há pouco tão árida área da crítica textual (ecdótica). Essas transformações têm sido impulsionadas principalmente pelos estudos medievais, por conta de inadequações entre a “moderna” (desde início do século XIX) crítica textual, fundada em bases positivistas, indidualistas, nacionalistas e a edição dos textos medievais. A partir das novas possibilidades geradas pelas tecnologias de edições digitais, os estudos medievais encontraram, na superação da forma livro impresso, modos muito mais condizentes com as condições medievais de escrita, produção, difusão e apresentação dos textos, em conformidade com as concepções de gente e autoria, oralidade e difusão, movência e diversidade, quirografia e cópia escríbal.

**Palavras-chave:**

Ecdótica. Edição Rizomática. *New Philology*.

**ABSTRACT**

In this text, we seek to present how a series of transformations have occurred in the laborious and until now very arid area of textual criticism (ecdotic). These transformations have been driven mainly by medieval studies and so often claimed inadequacies between the “modern” (since 19th century) textual criticism, founded on positivist, individualistic, nationalist bases and the edition of medieval texts. Based on the new possibilities generated by digital publishing technologies, medieval studies discovered, in overcoming the printed book form, ways much more consistent with the medieval conditions of writing, production, diffusion and presentation of texts, in accordance with people's conceptions, and authorship, orality and diffusion, fluidity and diversity, chirography and scribal copy.

**Keywords**

Ecdotic. New Philology. Rhizomatic Edition.

**1. Introdução**

Desde fins do século XV, da imprensa de Gutenberg até a filologia moderna, a partir do início do século XIX, buscou-se afastar as formas medievais de produção e difusão dos textos. A autoria e a impressão

---

<sup>132</sup> Dedicatória: às mestras Marlene Gomes Mendes e Nilda Santos Cabral. *In memoriam*, ao amigo José Pereira da Silva. Agradecimento: à Rívia Silveira Fonseca, a leitura.

gráfica do moderno livro substituiria o caos dispersivo e a indeterminação autoral daquele passado tido por “pouco racional”, das cópias manuscritas, decoradas de iluminuras.

Em *Éloge de la variante: histoire critique de la philologie*, Bernard Cerquiglini, no primeiro capítulo, se preocupa em mostrar como a noção de texto, do estudo dos textos funda uma série de práticas profissionais e científicas modernas. “O texto como espesso obstáculo, examinado sob os mais diversos ângulos, parece um dos valores de nossa modernidade”<sup>133</sup> (1989, p. 18). Essa concepção de texto como a ser interpretado, e não compreendido por revelação, nós sentimos como se fosse supra-histórico, mas Cerquiglini nos faz ver como ela é datável e busca sua contextualização histórica. Muito embora se forme lentamente desde fins da idade média, como consequência de “progressos técnicos e jurídicos”, que em massa convergem nos fins do século XVIII, é surpreendente nova essa forma. Primeiro, a forma moderna de texto é solidária à impressão gráfica, que realiza “um antigo sonho, formulado sem dúvida desde o nascimento da escritura: aquele da cópia fiel”<sup>134</sup> (p. 18). Desejo de máquina: que reenvia todo escrito à imutável objetividade de uma reprodução mecânica.

Em segundo lugar, o autor, a forma valorizada e jurídica do autor como indivíduo. Retomando Michel Foucault, Cerquiglini lembra como essa forma da modernidade vem se formando lentamente desde o outono da Idade Média. Fenômeno complexo, mas bem conhecido a emergência da figura moderna do autor se desenvolve do século XVI até o XIX (p. 25-6), no entanto, somente a partir da metade do século XVIII “possui enfim um aspecto jurídico” (p. 27). Como uma espécie de “desejo” de Gutenberg, que só se realiza plenamente, cúmplice da história da impressão, na aurora do século XIX.

Ainda que nem todas as ideias motrizes fossem inéditas – como aponta Susan Yager (2010, p. 999) –, as formulações de Cerquiglini são primorosas. “A invenção da imprensa é uma revolução bem mais mental que técnica”, por exemplo. Querendo demarcar como o texto moderno é, antes de tudo, “de alguém”, dirá, “o texto moderno é genitivo” (p. 25). Para dar conta das dificuldades em lidar com outros contextos históricos,

---

<sup>133</sup> Le texte comme pierre d'achoppement, de quelque regard très divers qu'on l'examine, semble une des valeurs de notre Modernité (todas as traduções são do autor do artigo).

<sup>134</sup> C'est, à n'en pas douter, un progrès immense, et la réalisation d'un rêve ancien, formulé sans doute dès la naissance de l'écriture: celui de la copie fidèle.

sempre remarca esse distanciamento entre mundos moderno e medieval:

O autor não é uma ideia medieval. Voltaremos a isso, e, mesmo que se possa mostrar, a partir do século XIV, a figura e a prática de um escritor, é por um anacronismo, que se diria funcional, que lhe anexamos a expressão ‘autor medieval’<sup>135</sup> (CERQUIGLINI, 1989, p. 25)

A forma livro impresso, associada à ideia moderna-contemporânea de autor, consagraria antigos desejos do domínio do uno na criação e composição de obras. As contemporâneas formas de composição e apresentações de textos digitais, no entanto, têm aproximado dois mundos distantes, o mundo medieval e o mundo contemporâneo. O mundo da *web*, ao da manuscritura. Tão longe e tão perto. As palavras, frases, textos se tornam fluidos, moventes, múltiplos, novamente.

## **2. *Filologia: tradicional e new philology***

Em 2017, Matt Cohen, da Universidade de Nebraska, publicou um artigo na *Electronic book review* – revista acadêmica virtual de estudos literários, de acesso aberto, publicada desde 1994 –, intitulado “The new, new, new philology”, nele de modo muito sucinto é apresentada a enorme transformação por que passam os estudos de medievalística. “Em janeiro de 1990, o mundo medieval mudou” (COHEN, 2017, p. 1). Ele se referia à publicação do número daquela data da mais tradicional revista de medievalística das Américas, *Speculum*, dedicado à *New philology*, por Stephen Nichols, que anunciava o compromisso de questionar os pressupostos subjacentes às práticas filológicas atuais. Assim fazia para denunciar um desacordo subjacente entre as concepções medievais de texto e as modernas. Em seu artigo-editorial, Nichols fazia referência à obra marco de Cerquiglini, *Éloge de la variante*, e a formulação que se tornou consagrada: “a escritura medieval não produz variantes, ela é variância”<sup>136</sup> (CERQUIGLINI *apud* NICHOLS, 1990, p. 1). Essa afirmação assume uma virada “ontológica” na aceitação da natureza do texto medieval, face aos ditames do modelo moderno de texto e de concepções filológicas.

---

<sup>135</sup> L’auteur n’est pas une idéemédiévale. Nous y reviendrons, et, même si l’on peut faire apparaître, dès le XIV<sup>e</sup> siècle, la figure et la pratique d’un écrivain, un anachronisme que l’on dirait fonctionnel s’attache à l’expression “auteur medieval.

<sup>136</sup> In Nichols: “medieval writing does not produce variants; it is variance”. E no original francês: “Or l’écriture médiévale ne produit pas des variantes, elle est variance” (CERQUIGLINI, 1989, p. 111).



Virada ontológica como a marcada pela noção de “ascensão dos simulacros” apresentada por Gilles Deleuze como característica da modernidade, como “reversão do platonismo” buscada por Nietzsche. Pois foi preciso esse olhar pós-moderno sobre o medieval, sobre o modo de ser das tradições quirográficas, para ressignificar as variantes, para compreender que o texto medieval é aquela dispersão em fazimentos, irredutível ao trabalho de “binarização”, de redução à unidade dos métodos filológicos de matrizes no pensamento do século XIX. Como diz Leodegário A. de Azevedo Filho sobre a edição crítica (de bases lachmanniana ou bedieriana), “tal tipo de edição se volta para obras com tradição textual divergente ou múltipla, devendo então procurar-se a unidade de lição” (1987, p. 31). No entanto, conforme têm afirmado os medievalistas, nada seria mais contrária à natureza do texto medieval que essa unidade. O texto medieval é simulacro sem modelo, não cópia, muito menos cópia degradada, e sim simulacro ascendido: “Ele (o simulacro) torna impossível a ordem das participações, e da fixação da distribuição, e a determinação das hierarquias”<sup>137</sup> (DELEUZE, 2002, p. 303).

### 3. *A filologia reconstitutiva do um*

Ao lidar com o estudo e a edição de textos da antiguidade clássica, bíblica, medieval os filólogos se deparam com centenas, por vezes milhares de textos testemunhos e variantes de cada texto. Para dar sentido e determinar o que é um texto, a crítica textual (ecdótica) moderna, a partir da primeira metade do século XIX, em investigações da área de clássicas e estudos bíblicos, desenvolveu o método estemático atribuído a Karl Lachmann (1793–1851). Um estema (*stemma codicum*) é uma árvore genealógica em que cada variante de um determinado texto é um ponto e a árvore é resultante da junção destes pontos, testemunhos de um texto visando estabelecer um texto arquetípico, que não necessariamente representa o texto original perdido. Conforme Sílvia Elia, coube a Paul Maas, in *Textkritik*<sup>138</sup>, 1927, expor de maneira acabada a metodologia das concepções lachmannianas, “cujo objetivo final é a *constitutio textus*, ou seja, a produção do texto o mais próximo possível do original” (ELIA, 1993,

---

<sup>137</sup> Il rendimpossible et l'ordredesparticipations, et lafixité de ladistribution, et la détermination de lahierarchie.

<sup>138</sup> Em recente tradução de *Textkritik* para o italiano, em 2017 (o livro de Paul Maas é de 1927), Giorgio Ziffer ressalta, repetindo Pasquali quanto ao valor exemplar do texto, ao queressalta sobre a longa vigência desse livro na Itália (MAAS, 2017, p. IX).

p. 58). Seguindo também Paul Maas para apresentar o método da estemáticaecdótica, Mathew J. Driscoll, medievalista, estudioso de sagas nórdicas, comenta que o primeiro passo é identificar os testemunhos (*codexunicus* ou *codicesplurimi*) que nos chegam, datar e localizar origens se possível. Depois estabelecer o relacionamento entre elas agrupando-as, anotando, comparando as variantes que elas contêm. Ao agrupar textos em “ramos”, “famílias”, os erros e omissões cometidos por escribas ou impressores fornecem os meios mais válidos para se estabelecer as relações entre os testemunhos. Testemunhos comprovadamente derivados de testemunhos anteriores são descartados, e do relacionamento das restantes será montado o *stemmacodicum*. Prosseguimos literalmente com Driscoll.

Na cabeça, ou raiz, desta árvore está um único manuscrito sobrevivente do qual todos os outros descendem, ou, mais comumente, uma cópia perdida, que pode ser reconstruída com base nos testemunhos sobreviventes. Esse ancestral hipotético é chamado de 'arquetipo' e não deve ser, mas frequentemente é confundido com o 'original', ao qual pode obviamente estar de alguma forma distanciado<sup>139</sup> (2010, p. 89).

Nem sempre, mas não de todo incomum, a tarefa do editor crítico se estende em conjecturas e adivinhações (*divinatio*), emendando o texto na busca de apresentar o texto o mais próximo possível do original, da vontade autoral como suposta pelo editor.

O descontentamento de medievalistas com relação ao método lachmanniano já se expressava na abordagem proposta por Joseph Bédier (1864–1938). A primeira observação de recusa alcançada por Bédier ao método estemático de Lachmann se deve a sua descoberta de que a gigantesca diversidade de testemunhos e famílias quase invariavelmente se direcionam a um esquema bifido que enrijece a análise. Então dirá com ironia. “Na flora filológica existem apenas árvores de uma só essência: sempre o tronco se divide em dois braços mestres, e em dois somente”<sup>140</sup> (BÉDIER, 1970, p. 11). Essa desconfiança vinha da prática da crítica textual. E o centro das censuras de Bédier ao método lachmanniano residia no fato de um método se querer objetivo, científico, mas propor arqueti-

---

<sup>139</sup> At the head, or root, of this tree is either a single surviving manuscript from which all others descend, or, more commonly, a lost copy, which can be reconstructed on the basis of the surviving witnesses. This hypothetical ancestor is called the 'archetype', and should not be, but frequently is, confused with the 'original', to which it may obviously be at some remove.

<sup>140</sup> Dans la flore philologique il n'y a d'arbres que d'une seule essence: toujours le tronc s'endivise en deux branches maîtresses, et en deux seulement.

pos e textos finais fundados na conjectura e na subjetividade do editor.

[...] se o mais sábio não seria, tudo bem considerado, tudo bem pesado, de preferir a um texto crítico construído de ontem, em tudo bastante novo, o texto de um bom manuscrito, o manuscrito A, por exemplo, que não é ir-repreensível sem dúvida, mas que tem ao menos o mérito de ter sido estabelecido há mais de seis séculos e por um homem que sabia o antigo francês muito melhor que nós<sup>141</sup> (BÉDIER, 1970, p. 39).

Assim, à suposta objetividade científica, Bédier defendeu uma política editorial de escolha de um único “melhor texto” a ser reproduzido sem emendas (ou apenas com emendas a erros óbvios de escrita). É também um modo de evitar o desejo “autoral” de editores. Buscaria disponibilizar aos leitores um texto de fato existente dentro de alguma tradição e não um texto hipotético, nunca havido.

No entanto, podemos considerar com Cerquiglini que a proposta editorial de Bédier é igualmente redutora da alegria plural do mundo medieval. “O antimétodo de Bédier reconduz, ele também, a obra medieval ao texto autorizado, estável e fechado da modernidade<sup>142</sup>” (p. 101). Ainda que a conjectura e a adivinhação do racionalismo lachmanniano sejam substituídas pela escolha de um caso documental presente, empírico, de um manuscrito sem dúvida real, é novamente o domínio do único, negando-se realizar a inserção desse exemplar em seu espaço variacional múltiplo.

#### **4. A filologia do diverso e da pluralidade**

De certa forma, é inútil buscar no método atribuído a Lachmann o problema para com sua inadequação aos textos medievais. Como observa Carlo Bajetta o método de Lachmann “inaugurou uma série de princípios destinados a evitar arbitrariedade na emenda de um texto, e, graças a suas revisões no início do século XX, forneceu uma base confiável para a análise das tradições textuais” (2006, p. 310). O que talvez seja preciso admitir é que o sonho/desejo do “texto único” se realizaria de qualquer

---

<sup>141</sup> [...] si le plus sage ne serait pas, tout bien considéré, tout bien pesé, de préférer à un texte critique construit d’hier, tout battant neuf, le text d’un bon manuscrit, le manuscrit A par exemple, qui n’est pas irréprochable sans doute, qui a du moins le mérite d’avo ir été établi voilà plus de six siècles et par un homme qui savait le vieux-français presque aussi bien que nous.

<sup>142</sup> L’antiméthode de Bédierramène, elle aussi, l’œuvremédiévale autexte autorisé, stable et clos, de la Modernité.

forma e buscaria circunscrever a seu modelo todos os textos, inclusive os textos medievais. O método de Lachmann pode, como lembram Cerquigliani, Nichols, Driscoll, Lardinois, ser utilizado e tem seu valor, principalmente para alguns conjuntos determinados de textos. As suas bases epistemológicas é que não são adequadas para compreender a cultura medieval, suas concepções de homem, autor, produção cultural, texto, literatura... são inteiramente distintas daquelas com que se fazem o mundo medieval. “Tudo, na inscrição literária medieval parece escapar da concepção moderna de texto, de seu pensamento textual”<sup>143</sup> (CERQUIGLIANI, 1989, p. 43). Nada era mais “natural” para o pensamento do iluminismo e da ciência moderna que pensava o mundo medieval como o mundo da obscuridade a ser superado. Podemos repetir que o mundo medieval mudou com a mudança do pensamento histórico e mudou quando seus estudiosos encontraram, nas contemporâneas formas rizomáticas de editoração eletrônica, uma forma “mais adequada” para apresentação dos textos medievais.

Em escrito posterior àquele da *Speculum*, intitulado *Writing the New Middle Ages*, publicado em 2005, Stephen Nichols reforçaria uma vez mais a distinção entre uma concepção de idade média deformada pela “modernidade” e uma nova idade média formada a partir das mudanças epistemológicas pós-modernas.

Qualquer que seja a definição de pós-modernismo e suas conseqüências, os estudos medievais endossaram a mudança epistemológica que o movimento representa. Brincadeira, humor, relativismo, indeterminação, repetição diferencial (várias cópias em oposição a um original), mimese performativa, pós-colonialismo, gênero, sexualidade e outros conceitos associados à sensibilidade pós-moderna, configuram os estudos medievais contemporâneos de maneiras radicalmente novas<sup>144</sup> (NICHOLS, 2005. p. 422).

Também em 2005, outro nome referência na área de crítica textual, Hans Walter Gabeler publicava o verbete “Textual criticism”, no *The Johns Hopkins Guideto Literary Theoryand Criticism*. Magistralmente sintético, o verbete apresenta um histórico da disciplina desde os alexan-

---

<sup>143</sup> Tout, dans l’inscription littéraire médiévale, paraît échapper à la conception moderne du texte, à la pensée textuaire.

<sup>144</sup> Whatever the definition of postmodernism and its aftermath, medieval studies have endorsed the epistemological shift the movement represents. Play, humor, relativism, indeterminacy, differential repetition (multiple copies as opposed to an original), performative mimesis, postcolonialism, gender, sexuality, and other concepts associated with postmodern sensibility configure contemporary medieval studies in radically new ways.

drinos até a *new philology* e a crítica genética. A abertura do momento que trata da *new philology* traz a direta vinculação aos estudos medievais. “Nos últimos anos, a crítica textual medieval tem assumido uma nova visão sobre a performance real da transmissão e realização dos escribas, na literatura e na escrita vernácula secular da Idade Média”<sup>145</sup> (p. 907). Novamente em evidência estavam ali apresentados o desacordo dos medievalistas com o método estematológico, a reconsideração-assunção das variantes, a *mouvance* e a questão autoral, esta última, tal como poderia ser apresentada por Foucault.

A dinâmica da *mouvance* caracteriza a recepção e a disseminação do texto medieval. No entanto, não separa a obra do nome de seu autor. Em vez disso, esse nome lhe dá autoridade, embora, de maneira estranha às sensibilidades modernas, esta é uma autoridade que não autentica o texto nem garante sua estabilidade. Emana do trabalho como uma aura que estabelece uma identidade cultural para o autor em reciprocidade com a da obra<sup>146</sup>. (GABLER, 2005, p. 907)

Esse verbete é igualmente um marco. A autoridade de Gabler, contra todos os ataques, dava testemunho das fortes bases teóricas e das perspectivas de futuro do novo modo de concepção ecclética.

Vê-se claramente que a visão de Cerquiglini e Nichols, em 1989-90, mais por concepção teórica que por capacidade de realização, angariou adeptos na medida que os aparelhos de informática se tornaram mais capazes e corriqueiros.

Em 2010, no *The Oxford Handbook of Medieval Literature in English*, em capítulo intitulado “Textual copying and transmission”, Orietta da Rold buscava situar a questão. As complexas associações que envolvem os agentes envolvidos no desenvolvimento da transmissão de textos são estudadas e apresentadas através de suas práticas e da crítica textual. O debate dessas práticas editoriais e abordagem crítica tem-se dividido em duas escolas de pensamento. “Por um lado, temos editores que acreditam firmemente que o texto que editam deve ser o mais próximo

---

<sup>145</sup> Medieval textual criticism has in recent years taken a fresh look at the actual performance of transmission, and the achievement of scribes, in vernacular and secular literature and writing of the Middle Ages.

<sup>146</sup> Such dynamic *mouvance* of the medieval text characterizes its reception and dissemination. Nonetheless, it does not divorce the work from the name of its author. Instead, that name lends it authority, though, in a manner foreign to modern sensibilities, this is an authority that does not authenticate the text or guarantee its stability. It emanates from the work as an aura that establishes a cultural identity for the author reciprocal to that of the work.

possível da versão que o autor pretendia publicar”<sup>147</sup> (ROLD, 2010, p.34). É a medievalista da Universidade de Leicester apresentando a tradicional ecdótica de bases lachmaniana-bedieriana retrabalhada por Leighton Reynolds e Nigel Wilson (1968), Bowers (1969,1975), Thorpe (1972), Tanselle (1990).

Thorpe explica: ‘O processo de transmissão de um texto está cheio de possibilidades de erro em todas as etapas do caminho... a história da transmissão de um texto é a de uma degeneração progressiva’; assim, é tarefa do editor recuperar o “texto original” corrigindo esses erros<sup>148</sup> (ROLD, 2010, p.34).

Segue apontando que, por outro lado, a teoria da recepção de Hans Robert Jauss (1978) e a reflexão sobre a atividade dos escribas encorajou uma nova abordagem da tarefa do editor. Variância e movência, termos caros a Cerquiglini (1989) e Zumthor (1972), encorajam o leitor “a pensar o texto como uma entidade flexível e, assim, a reavaliar o trabalho de um escriba dentro de um meio de produção diferente, o de um escriba em vez de editor”<sup>149</sup> (p. 34). Adequado ao texto de um manual de orientação, a autora se eximia de tomar partido e apontava para a indefinição de uma querela de área.

Durante as décadas de 1980 e 1990, várias publicações apareceram considerando como essas duas abordagens podem contribuir para a edição de textos do inglês antigo e medieval. Não é o escopo deste artigo julgar se o debate foi bem sucedido ou não, basta dizer que nenhum consenso foi alcançado e entre os editores ainda há muita variação de opiniões e metodologias<sup>150</sup> (p.34-35).

O que se pode observar é que as referências e publicações relativas à *new philology* tornam, a partir de 2010, cada vez mais numerosas

---

<sup>147</sup> On the one hand, we have editors who firmly believe that the text they edit should be as close as possible to the version the author intended to publish.

<sup>148</sup> Thorpe explains: ‘The process of the transmission of a text is full of chance for error at every step of the way ... the history of the transmission of a text is one of progressive degeneration’; thus, it is the editor’s task to recover the ‘original text’ by correcting these mistakes.

<sup>149</sup> “encourage the reader to think about the text as a flexible entity and thus to reevaluate the work of a scribe within a different production milieu, the one of the scribe rather than the editor.

<sup>150</sup> During the 1980s and the 1990s numerous publications appeared considering how these two approaches could contribute to the editing of Old and Middle English texts.<sup>8</sup> It is not the scope of this article to judge whether the debate was successful or not, it suffices to say that no consensus was reached and amongst editors there is still much variation of opinions and methodologies.

e difundidas. Outras duas entradas em obras de referência surgem em 2010, os verbetes “New philology”, no *The Oxford Dictionary of the Middle Ages*, e ode Susan Yager, no *Handbook of medieval studies: terms, methods, trends*, nesse texto, Yager retoma, entre outros, texto de natureza semelhante de Sarah Kay, publicado no volume III, de *New Medieval Literatures*, de 1999.

##### **5. Medieval pós-moderno, a edição crítica eletrônica do futuro**

Em “Princípios críticos para a fatura de uma edição do *corpus* poético colonial atribuído a Gregório de Matos e Guerra”, João Adolfo Hansen e Marcello Moreira empreendem a melhor análise das bases teóricas da ecdótica brasileira. Nessa análise, diretamente no que nos importa aqui, vê-se como a questão da superação da centralidade da figura do autor, da superação da “busca pelo texto da vontade autoral”, não basta para efetivamente se chegar a essa que agora se denomina *new philology* e que tem sido conduzida principalmente por medievalistas. Hansen e Moreira são precisos. O primeiro resultado do descentramento da questão do autor, nessa área, é a produção de edições sinópticas, como está mesmo no subtítulo da edição de Hans Walter Gabeler de *Ulysses*, “A critical-landsynopticedition” e na famosa edição de Robert T. Pickens para as cantigas de Jaufré Rudel. Pois em ambas a miragem do autoral surge. Na de Gabeler, uma versão para leitura do público não especializado “fixa teleologicamente uma *bestversion*, portanto, elide a base constitutiva da própria edição, que seria o *versioning*” (HANSEN; MOREIRA, 2013, p. 40). Na de Pickens, a apresentação das versões em tipos gráficos distintos, fontes de tamanhos diferentes, termina por hierarquizar as versões e sugerir alguma delas como a que hipoteticamente teria maior “proximidade com o que Jaufré Rudel teria ideado” (p. 40). Desse modo, o que se propunha baseado na noção de *mouvance* de Zumthor retorna ao modelo impresso do domínio do uno.

Quando Peter Robinson se indaga sobre o conceito de “obra” na era digital (2013, p. 13-42), seu foco é evidentemente trazer a compreensão das formas de edição eletrônica que ultrapassam a forma do incunábulo e do livro fixado em tela, digitalizado como podemos encontrar no brasileiro site “domínio público”, por mais proveitoso que isso seja. Se por um lado ele ainda preserva em seu conceito de obra um sonho de autoral, por outro, conhecedor das possibilidades da edição eletrônica, sua noção de “obra” explode a antiga conceituação de obra ao incluir discurs-

sos de diversas fontes e naturezas no seu bojo. “*Stemma*, árvore, rede, gráfico direcionado, rizoma – todo e qualquer tipo de relação é possível em meio aos documentos que constituem uma obra” (2013, p. 40)<sup>151</sup>. Robinson observa que uma teoria da “obra” em torno da questão autoral teve força entre os anos 1960 a 1999, mas a partir daí a revolução digital começou a produzir a “fuga” dessa noção. Será um dos pontos para o que Robinson aponta como a grande vantagem da revolução do computador. Diante, por exemplo, dos mais de 5.000 manuscritos do *Novo Testamento* em grego, apresentar obras abertas em sites pode ser o melhor, como “locais públicos de produção”, onde editores e leitores contribuam para a fabricação textual (p. 40). Constante “obra” em fazimento.

André Lardinois, ao tratar do emprego da *new philology* à edição de textos da antiguidade grega, faz uma observação que explica muito das oscilações na afirmação do emprego dela, “os princípios da *new philology* são mais aplicáveis a certos gêneros e períodos que a outros”<sup>152</sup> (2020, p. 47). E cita exemplos, da cultura medieval e da antiguidade clássica, de maior ou menor adequação às abordagens dessa, assim, embora se possam encontrar variações significativas nas canções de Walther von der Vogelweide, a transmissão de romances medievais de corte apresenta maior estabilidade. No mundo da antiguidade grega, os princípios da *new philology* estão mais de acordo com a movência tantas vezes apontada em textos épicos ou líricos, muito ligados à execução oral e adaptações performáticas, do que com os textos das Histórias de Heródoto ou Tucídides<sup>153</sup>.

Professor de estudos e história das formas textuais, autor de *De Gutenberg ao Google* (2007), Peter Shillingsburg publicou dois ensaios na revista *Digital Humanities Quarterly*, em 2009, que ainda apresentavam uma perspectiva projetiva sobre o futuro das edições “acadêmicas eletrônicas”, mas que são cada vez mais a realidade da edição de textos para os estudos medievais e da antiguidade. Vale reproduzir um longo trecho do autor.

---

<sup>151</sup> *Stemma*, tree, network, directed graph, rhizome – every and any kind of relationship is possible among the documents which constitute a work.

<sup>152</sup> Third, it has been pointed out that the principles of New Philology are more applicable to certain genres and periods than to others.

<sup>153</sup> The principles of New Philology are therefore more suitable for the Homeric epics or early Greek lyric poetry than to, for example, the histories of Herodotus or Thucydides, although some texts that were primarily read in antiquity also contain significant variations, especially technical treatises and popular romances.



A edição eletrônica acadêmica do futuro – aquela que realmente será usada e, portanto, influenciará o estudo e a crítica literária – será conveniente: tão barata quanto um livro de bolso, com uma interface amigável (adaptável pelo usuário para se adequar a sua condição, seja o usuário um acadêmico, um estudante ou um turista), e será tratada como do próprio usuário, com marcadores, destaque, espaço para notas marginais e a capacidade de fazer anotações ou até mesmo alterar os materiais que aparecem na tela no que realmente deve parecer a cópia privada do usuário. Será conveniente tanto para os editores que os constroem, quanto para os acadêmicos que os aumentam. Será mantido, com partes componentes que são substituíveis e passíveis de serem suplementadas, conforme novos dados e novos usos para que dados textuais se desenvolvam. Além disso, será conveniente para os técnicos – agora e no futuro – aderir aos padrões, exceto onde os padrões impõem limitações intoleráveis<sup>154</sup>. (SHILLINGSBURG, 2009, § 31)

Entre as certezas teóricas e a realização dos avanços, há uma espécie de superação psicológica a se realizar. É disto que nos parece tratar a observação na conclusão do texto de Driscoll, e m que ocorre uma espécie interessante de *mea culpa*. A dificuldade em as edições críticas eletrônicas realmente obterem sucesso estaria naincapacidades dos próprios editores críticos em superarem certas características psíquicas inerciais, advindas do antigo modelo de editor: “pois envolveria inevitavelmente a renúncia ao controle mais ou menos total que os estudiosos textuais tendem a querer manter sobre o caminho nos quais ‘seus’ textos são apresentados”<sup>155</sup> (2010, p. 104). Daí os textos tenderem a apenas reproduzir na tela a fixidez do texto impresso. Simultaneamente, Driscoll aponta de onde virão as transformações de postura e concepções, uma espécie de pressão que viria com o que foi denominado de “WEB 2.0”, com web interativa, redes sociais, criando um novo modelo psíquico, afeito a textos

---

<sup>154</sup> The scholarly electronic edition of the future – the one that will actually be used and therefore influence literary study and criticism – will be convenient: it will be as cheap as a paperback book, with a user-friendly interface (adaptable by the user to suit his or her condition, whether the user is a scholar, a student, or a tourist), and will be treated as the user’s own, with bookmarks, highlighting, space for marginal notes, and the ability to annotate or even change the materials that appear on the screen in what must truly feel like the user’s very own private copy. It will be convenient both for the editors that build them and the scholars who augment them. It will be maintainable, with component parts that are replaceable and amenable to being supplemented as new data and new uses for textual data develop. It will be convenient, moreover for technicians – both now and in the future – adhering to standards except where the standards impose intolerable limitations.

<sup>155</sup> [...] as doing so would inevitably involve relinquishing the more-or-less total control textual scholars have tended to want to maintain over the way in which ‘their’ texts are presented.

interativos de edição mais fluente. Era ainda preciso responder à acusação do início do texto, de chamarem os “adeptos da movência”<sup>156</sup> de preguiçosos. Observa que se deve buscar essa fluidez sem abrir mão do rigor acadêmico ou de princípios filológicos. Deve-se buscar editar “arquivos interativos” em que as pessoas possam usar de maneiras até inesperadas para quem editou. E conclui:

Zumthor, Cerquiglini e os ‘novos’ filólogos todos argumentaram que a instabilidade textual (variação, mudança, ‘não fixação’) é uma característica profundamente fundamental da transmissão quirográfica de textos que, em vez de tentar trazer ordem a esse caos, devemos celebrar isto. Aqui, finalmente, temos um meio de fazê-lo<sup>157</sup> (p. 104).

Era a conclusão extremamente franca de um medievalista adepto da *new philology*, em 2010. Dez anos se passaram. Dez anos de muitas transformações tecnológicas, de profundas transformações no uso das bases digitais, na difusão dessas bases e na forma de conexão das pessoas com esses novos meios. A telefonia celular, a cultura dos aplicativos, a conexão das pessoas em rede, certamente contribuíram para um novo modo de pensar as textualidades, uma cultura digital surgiu para muito além de usos sofisticados acadêmicos e intelectuais, são peças do cotidiano para pessoas de todas as idades e classes de formação educacional.

## **6. Escala da perfeição rizomática**

*Escala da perfeição* é a obra máxima atribuída a Walter Hilton, místico da Ordem Agostiniana, que teria nascido entre 1340 e 1345, e falecido em 1396. Por compartilharem muitas imagens, explicações de escrituras, argumentos, vários escritos de Hilton, entre eles a primeira parte da *Escala*, podem ser datados de entre meados da década de 1370 e meados da década de 1380 (SARGENT, 2013, p. 511). Trata-se de livro de literatura alegórica, votado aos exercícios espirituais, à iniciação e preparação para a jornada espiritual desta vida para a eternidade. Inicialmente considerado como leitura para freiras, foi posteriormente pensado como

---

<sup>156</sup> A expressão é de Celso Cunha, ele mesmo um adepto da movência, já em 1985, coincide com o uso em língua inglesa que fazem ao nomear os adeptos da “new philology” de “fluidity”.

<sup>157</sup> Zumthor, Cerquiglini and the ‘new’ philologists have all argued that textual instability (variance, movement, ‘unfixedness’) is so fundamental a feature of chirographically transmitted texts that rather than trying to bring order to this chaos we should celebrate it. Here, finally, we have a means of doing so.

fundamental para todos<sup>158</sup>. O que Michael Sargent apresenta, em capítulo intitulado “Editing Walter Hilton’s *Scale of Perfection*: The Case for a Rhizomorphic Historical Edition”, é a proposta de uma “edição rizomática” da *Escala da perfeição*: “uma abordagem pós-moderna” baseada na “metáfora da relação orgânica” do rizoma. É como também temos colocado (QUEIROZ, 2011, 2019) uma concepção de livro proposta por Deleuze e Guattari, em *Mille Plateaux*, e que é apresentada numa crítica à ecclética de bases lachmannianas de maneira muito direta.

Uma edição histórica rizomórfica não tenta rastrear todas as formas do texto geneticamente para um *Urtext* idealizado, mas busca, em vez disso, demonstrar as relações dos manuscritos sobreviventes entre si em uma rede textual que, tomada como um todo, constitui o que conhecemos como *O Escala de Perfeição*<sup>159</sup>. (SARGENT, 2013, p. 509)

Como apresentada por Sargent fica clara a imagem da raiz de capim, de musgo dispersa na superfície do terreno (raízes rizomáticas) em oposição à raiz mononuclear das árvores. O desenho de uma relação de textos sem hierarquização, de relações intertextuais abertas e não em torno de braços mestres que culminam em dois para finalmente remeterem a um texto tronco e sua raiz nuclear.

Ao comparar as edições críticas feitas de 1923 a 2004 (1923, Underhill; 1936 artigo de Helen Garden; 1951, edição parcial do livro I na tese de Dorward; s/d, Bliss; 1962, Hussey, Tese livro II, revisada em 2004) da *Escala*, Sargent chega à seguinte observação: “Os problemas envolvidos na produção da edição crítica da *Escala da perfeição*, de Hilton, deriva em parte de mudanças na concepção do que é uma edição crítica e o que ela pretende fazer<sup>160</sup>” (2013, p. 527). Entre as diferenças, por exemplo, chama atenção a diferença entre o resultado na determinação de “sub-arquétipos” dentre as mais importantes dessas

---

<sup>158</sup> Confrontar com a leitura de CAMPBELL, Mary Baine. *Spiritual quest and social space*. In: TREHARNE, Elaine; WALKER, Greg; GREEN, William. *The Oxford handbook of medieval literature in English*. New York: Oxford University Press, 2010. Chapter 35. p. 707-24.

<sup>159</sup> A rhizomorphic historical edition would not attempt to trace all forms of the text back genetically to an idealized Urtext but would seek rather to demonstrate the relations of the surviving manuscripts to each other in a textual network that, taken as a whole, constitutes what we know as *The Scale of Perfection*.

<sup>160</sup> The problems involved in the production of the critical edition of Hilton’s *Scale of Perfection* derive in part from changes in the conception of what a critical edition is, and what it is intended to do.

edições críticas, a de Bliss inteiramente em desacordo com a de Dorward (p. 520). A superação desses problemas somente seria possível com uma edição que pensasse não pelo caminho recensionista evolucionista, e sim uma edição histórica que representasse importantes estágios no desenvolvimento dos movimentos do texto ao longo do tempo. O que para Sargent significaria uma edição rizomórfica não intencional (p. 531). Ele pensava numa página hipertextual eletrônica, mas usando qualquer manuscrito como texto base para todas as demais variantes.

Assim, um leitor de uma edição rizomórfica eletrônica do *Escala*, parte II, por exemplo, seria capaz de ler a forma  $\chi$  do texto usando H como texto base, ou Ws, ou B; ou ler a subforma  $\xi$  abrangendo MSS Ch e Hu2, usando Ch ou Hu2 como texto base<sup>161</sup> (SARGENT, 2013, p. 531)

No entanto, um impedimento técnico ainda havia à época da publicação do texto de Sargent (2013) para a realização de uma edição como propunha. Não haveria a totalidade dos manuscritos em bases semi-diplomáticas eletrônicas, nem nenhum projeto sobre a literatura medieval britânica que apontasse para essa possibilidade. Tampouco haveria, dizia ele, capacidades textuais em mídia eletrônica para essa realização<sup>162</sup>. Essas “capacidades textuais em mídia eletrônica” temos certeza, em 2020, não representam obstáculo. E ao buscarmos a existência de alguma edição crítica de *The Scale of Perfection* aos moldes rizomórficos, na internet, em plataformas virtuais, encontramos edições disponíveis em PDF, a reproduzir no computador a base do impresso. Assim como, em 2017, foi lançada uma edição crítica impressa da obra, baseada em grande parte no mesmo manuscrito Harley 6579 da British Library (nomeado H no texto de 2013), texto base da antiga edição de 1923, por Stanley Hussey e o próprio Michael Sargent<sup>163</sup>.

---

<sup>161</sup> Thus a reader of an electronic ‘rhizomorphic’ edition of Scale II, for example, would be able to read the  $\chi$  form of the text using H as base-text, or Ws, or B; or read the  $\xi$ subform comprising MSS Ch and Hu2, using either Ch or Hu2 as base-text.

<sup>162</sup> This will not be the case for *The Scale of Perfection*, at least not in the foreseeable future: the appropriate textual capacities have not yet been developed within the electronic media available to editors of medieval English texts; and there certainly is no plan for the production of semi-diplomatic editions of all of the surviving manuscripts, as was done for *Ancrene Wisse* – sixty-seven manuscripts (including both the English and the Latin text, as well as fragments and extracts), and five incunable prints.

<sup>163</sup> HILTON, Walter. *The Scale of Perfection*. Book II. Stanley Hussey; Michael Sargent (editors). New York: Oxford University Press, 2017.

## 7. A título de conclusão

Seguramente, a dificuldade hoje em realizar edições rizomórficas de textos antigos é muito mais de ordem institucional que de impedimento tecnológico, bases teóricas ou vontade de editores acadêmicos. Há uma questão de base econômica. Somente quando se tem o envolvimento direto de uma grande instituição (museu, biblioteca, universidade...) é possível o desenvolvimento e manutenção do projeto vivo em rede. Nicola Reggiani aponta para o sucesso de projetos digitais como o HMT, “Homer Multitext Project”, e o LOFTS, “Leipzig Open Fragmentary-Texts Series”, que nos permitem vislumbrar uma abordagem da crítica textual diferente da tradicional, ao nos apresentarem cada texto como um multitexto, um hipertexto: “uma rede fluída e dinâmica de várias edições alinhadas umas às outras (por meio de uma arquitetura URN) e em vez de uma estrutura fixa tradicional de texto e aparato crítico”<sup>164</sup> (REGGIANI, 2018, p. 4).

O que era prognóstico está textualizado hoje. A *new philology*, inicialmente muito ligada aos estudos medievais, já contagia estudiosos de outros períodos, igualmente nos que ocorre o domínio da oralidade, da tradição escribal. Pois o modelo formado a partir do domínio do impresso, que verdadeiramente só se impõe muito após Gutenberg, quando utilizado como critério universal das condições de produção e circulação textuais, finda por deformar muito a maior parte da história da vida dos textos. Os medievalistas sempre tiveram consciência disto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Iniciação em Crítica Textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EdUSP, 1987.

BAJETTA, Carlo M. The authority of editing: Thoughts on the Function(s) of Textual Criticism. *Textus: English studies in Italy*. Roma: Associazione Italiana di Anglistica; Carocceditore XIX, 2006. p. 305-322.

BÉDIER, Joseph. *La tradition manuscrite du Lai de l’Ombre: réflexion sur l’art de éditer les ancienstextes*. Paris: Honoré Champion, 1970

---

<sup>164</sup> [...] a fluid and dynamic network of multiple editions aligned to each other (by means of a URN architecture) rather than a traditional fixed structure of text and apparatus criticus.

[1913].

BJORK, Robert E. (Ed.). *Oxford Dictionary of the Middle Ages*. Verbete: Philology, New. Oxford University Press, 2010. V. 3, p. 227.

CERQUIGLINI, Bernard. *Éloge de la variante: Histoire critique de la philologie*. Paris: Seuil, 1989.

COHEN, Matt. The New, New, New Philology. *Electronic Book Review*. USA, 02/05/2017. Disponível em: <https://electronicbookreview.com/essay/the-new-new-new-philology/>. Último acesso em: 07/08/05/2019.

CUNHA, Celso. *Significância e movência na poesia trovadoresca*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

DELEUZE, Gilles. *Logique des sens*. Paris: Minuit, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mille plateaux*. Paris: Minuit, 2001.

DRISCOLL, M.J. The Words on the Page: Thoughts on Philology, Old and New. In: QUINN, Judy; LETHBRIDGE, Emily (Orgs). *Creating the medieval saga: Versions, variability and editorial interpretations of old Norse saga literature*. Odense, DK: University Press of Southern Denmark, 2010. Disponível em: [www.driscoll.dk/docs/words.html](http://www.driscoll.dk/docs/words.html). Acesso à última vez em: 09/10/2018.

ELIA, Sílvio A crítica textual em seu contexto sócio-histórico. In: III ENCONTRO DE ECDÓTICA E CRÍTICA GENÉTICA, 3, *Anais...* João Pessoa: UFPB/ APML/ FECPB/ FCJA, p. 57-64, 1993.

GABLER, Hans Walter. Textual Criticism. In: GRODEN, Michael; KREISWIRTH, Martin, SZEMAN, Imre, *The Johns Hopkins Guide to Literary Theory and Criticism*. 2.ed. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press, 2005. p. 901-8.

GABLER, Hans Walter. Editing Text – Editing Work. *Ecdotica*. n. 10, 2013. Bolonha: Università di Bologna; Madrid: Centro para la edición de los Clásicos Españoles. p. 42-50. Roma: Carocci Editore, 2013. In: <http://ecdotica.org>. Acessado em: 10/04/2018.

HANSEN, João Adolfo; MOREIRA, Marcello. *Para que todos entendais*. Poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra. Letrados, manuscrita, retórica, autoria, obra e público na Bahia dos séculos XVII e XVIII. Volume V. São Paulo: Autêntica, 2013.

HILTON, Walter. *The Scale of Perfection*. Book II. A Critical Edition based on British Library MSS Harley 6573 and 6579: 2. Stanley Hussey; Michael Sargent (editors). New York: Oxford University Press, 2017.

KAY, Sarah. The New Philology. In: LAWTON, David; SCASE, Wendy; COPELAND, Rita. *New Medieval Literatures*. Vol III. New York: Oxford University Press, 1999. p. 295-326

LARDINOIS, André. New philology and the classics: accounting for variation in the textual transmission of Greek lyric and elegiac poetry. In: CURRIE, Bruno; RUTHERFORD, Ian (Eds). *The reception of Greek lyric poetry in the ancient world: transmission, canonization and paratext*. Studies in Archaic and Classical Greek Song, v. 5. Leiden; Boston: Brill, 2019. p. 39-71

MAAS, Paul. *La critica del testo*. Traduzione a cura di Giorgio Ziffer. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 2017 [1927].

NICHOLS, Stephen G. Introduction: Philology in a manuscript culture. Medieval Academy of America. *Speculum*, v. 65. n. 1 (jan. 1990) p. 1-10.

NICHOLS, Stephen G. Writing the new Middle Ages. *Modern Languages Association*, v. 120, n. 2 (mar. 2005) p. 422-441. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/25486169>. Acesso em: 08/10/2017.

QUEIROZ, M. N. de. Do texto árvore ao texto rizoma: questões em torno da fixação de textos. *XII Congresso da Abralic*. Curitiba: UFPR, 2011.

QUEIROZ, M. N. de. Por uma crítica textual (ecdótica) do rizoma: questões em torno do estabelecimento de textos. *Revista Philologus*, Ano 25, n. 74. Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio/ago.2019. p. 282-95

REGGIANI, Nicola. The corpus of the Greek medical papyri and a new concept of digital critical edition. In: REGGIANI, Nicola (Org.). *Digital Papyrology II: case studies on the digital edition of ancient Greek papyri*. Berlin; Boston: De Gruyter, 2018. p. 3-61.

ROBINSON, Peter. The concept of the work in the digital age. In: *Ecdotica*. n. 10, 2013. Bolonha: Università di Bologna; Madrid: Centro para la edición de los Clásicos Españoles. p. 13-42. Roma: Carocci Editore, 2013. In: <http://ecdótica.org>.

ROLD, Orietta da. Textual copying and transmission. In: TREHARNE,

Elaine; WALKER, Greg; GREEN, William. *The Oxford Handbook of Medieval Literature in English*. New York: Oxford University Press, 2010. p. 33-56

SARGENT, Michael G. Editing Walter Hilton's *Scale of Perfection*: The Case for a Rhizomorphic Historical Edition. In: GILLESPIE, Vincent; HUDSON, Anne. *Probable Truth: Editing Medieval Texts from Britain in the Twenty-First Century*. Turnhout, Belgium: Brepols, 2013.

SHILLINGSBURG, Peter. How Literary Works Exist: Convenient Scholarly Editions. *Digital Humanities Quarterly*. Vol. 3, n. 3. 2009. Disponível em: <http://digitalhumanities.org/dhq/vol/3/3/000054/000054.html>. Acesso em: 16/08/2020.

YAGER, Susan. New Philology. In: CLASSEN, Albrecht (Org.). *Handbook of medieval studies: terms, methods, trends*. Berlin; Boston, MA: De Gruyter, 2010. V. 2 p. 999-1006

ZUMTHOR, Paul. *Essai de poétique médiévale*. Paris: Seuil, 1972.



**UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA DO ENSINO DE  
GRAMÁTICA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
“PROFESSORA, POR QUE DEVO APRENDER ISSO”?**<sup>165</sup>

Tânia Benedita Fortunato Silva (UNEB)  
[taniafortunato\\_5@hotmail.com](mailto:taniafortunato_5@hotmail.com)

**RESUMO**

O trabalho visa à reflexão dos estudos científicos da Linguística Aplicada, do questionamento de uma aluna do 9º ano do Ensino Fundamental II e das nossas inquietações como professoras de Língua Portuguesa sobre as possibilidades de um ensino de língua pautado nos avanços da Linguística e na ampliação da competência comunicativa dos educandos. Essas reflexões propõem um repensar das práticas de ensino desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental II. Para isso, nos ancoramos no arcabouço teórico de estudiosos da língua, tais como: Bagno (2012), Possenti (2010), Antunes (2003), Travaglia (2001), nos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e no livro didático: *Viver juntos: Português do Ensino Fundamental II, (9º ano)* organizado por Edições SM (2015), sendo este último o *corpus* que ancorou este artigo, no qual constatamos alguns avanços. Não obstante, prevalece a ênfase para a gramática normativa repleta de nomenclaturas, o que é refutado pelos teóricos estudados aqui.

**Palavras-chave:**  
Ensino. Gramática. Pragmática

**ABSTRACT**

The work aims the reflect of scientific studies of Applied Linguistics, on the questioning of a 9<sup>th</sup> grade student and our concern as Portuguese language teachers about the possibilities of a language teaching based on advances in Linguistics and enlargement of communicative competence of the students. These reflections propose a rethinking teaching practices developed by teachers of School. In order to do that, we anchor ourselves in the theoretical framework of language specialists, such as: Bagno (2012), Possenti (2010), Antunes (2003), Travaglia (2001), the PCN's – National Curricular Parameters of the Portuguese Language of School and the textbook: *Live together: Portuguese for School, (9<sup>th</sup> year)* organized by Edition SM (2015), The latter being the corpus that has anchored this paper, in which we have noted some advances, nevertheless, the emphasis on normative grammar is rife with nomenclatures, which is refuted by the theorists studied here.

**Keywords:**  
Grammar. Pragmatic. Teaching.

---

<sup>165</sup> Este artigo é uma versão substanciada do estudo apresentado à banca examinadora do curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa na Universidade da Bahia – UNEB-Departamento de Educação *Campus X*, em Teixeira de Freitas, BA, em 14/09/2017.

## **1. Considerações gerais**

Se analisarmos o percurso histórico da educação no Brasil, perceberemos que o Ensino de Língua Portuguesa nas escolas foi e continua sendo baseado em uma metodologia tradicionalista, apesar das inovações no âmbito da ciência da linguagem que propõe o ensino da língua e da linguagem como reflexão sobre os conhecimentos linguísticos como um todo, sejam eles discursivos, textuais, gramaticais ou notacionais.

Diante da realidade e do cotidiano das escolas, ressaltamos nesse caso, a escola, na qual atuamos como professores, assim, percebemos que há, ainda, um ensino sem reflexão crítica, cheio de deficiências, que muitos autores chamam de “crise do sistema educacional brasileiro”. Além disso, muitos dos livros aprovados para serem utilizados nas unidades de ensino não atendem à realidade local, o que intensifica a deficiência do ensino de língua, apesar de todas as discussões acerca do ensino como forma de projeção do educando para o exercício de sua competência comunicativa, nas diversas situações em que se insere.

Para tanto, e, em conformidade com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), cabe à escola favorecer ao educando o acesso a uma variedade de textos que circulam socialmente, bem como ensinar a produzi-los e interpretá-los, trabalhando a linguagem em sua função prática e criadora – no sentido de que cada educando é levado a descobrir e valorizar o seu estilo próprio de linguagem.

No entanto, Geraldini (2002, p. 33) não desvincula o ensino da norma-padrão no ensino da Língua Portuguesa, nas escolas, e acrescenta que há estratégias escolares discutíveis e que “o padrão tem muitos valores e não pode ser negado, não é verdade que ele desculturaliza, que veicula necessariamente uma só ideologia”. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

Nesse contexto, qual seja de ensino das orações subordinadas substantivas, deparamo-nos, na realidade de sala de aula (9º ano), com o seguinte questionamento de uma de nossas alunas: “Professora, por que devo aprender isso?”. Foi a partir desse questionamento, que surgiu este artigo, que pretende investigar e discutir o ensino de gramática no livro didático, a partir dos aportes teóricos dos estudos da Linguística Aplicada, propor um diálogo entre a problemática do ensino de gramática e o que propõem os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2, BAGNO (2012), POSSENTI

(2010), ANTUNES (2003), TRAVAGLIA (2001) e o livro didático: *Viver juntos: Português do Ensino Fundamental II* (9º ano), organizado por Edições SM (2015), considerando-se possíveis contribuições dessa discussão para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa. E analisar e discutir em que medida a gramática, via livro didático, aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, constitui ferramenta de aquisição linguística.

A metodologia a ser utilizada, no presente artigo, será a análise de conteúdo gramatical em que pretendemos tratar e analisar as informações constantes do objeto de pesquisa, qual seja o livro didático, buscando uma compreensão crítica dos conteúdos postos à luz dos objetivos e discussão teórica que regem esta pesquisa.

## **2. Breve abordagem das concepções de gramática**

É notório o desinteresse do aluno pela gramática normativa, pela utilização de tantas regras descontextualizadas, levando-o a conceituá-la como uma disciplina difícil, rígida e complexa. O estudo da gramática da língua portuguesa, nas escolas, vem sendo cada vez mais preocupante, em vista de tantos conflitos que a mesma vem gerando em relação ao ensino tradicional. Mas o que caracteriza a gramática?

A Gramática apresenta as regras, mas quem movimenta e faz da língua um sistema vivo e mutável somos nós, falantes e agentes de interlocução. Por ser complexa e passível de diversas concepções, a Gramática apresenta abordagens diversas. Como cita Antunes (2003, p. 36), “Em suma, foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou padrões”. Analisando tal situação, não interessa aos que governam, aos que detêm o poder, oferecer uma educação de qualidade, principalmente uma educação crítica à população, pois isso resultaria em indivíduos mais cientes de seus direitos, obrigações e das injustiças sociais existentes.

A Gramática Normativa ou Prescritiva estabelece normas a serem seguidas. Está ligada ao “certo e errado”, afinal, é uma lei a ser obedecida. Conforme Travaglia (2001),

A gramática normativa estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma que se tomou oficial. Baseia-se em geral, mais nos fatos da língua escrita sem se importar com a variedade oral. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática

normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. (TRAVAGLIA, 2001, p. 30)

No contexto atual, os estudiosos da língua chegaram ao consenso que todo falante da língua tem conhecimento gramatical, pois traz consigo a *gramática internalizada* que, conforme Possenti (2010), seria um “conjunto de regras que o falante domina”, próximo ao idioleto, e de onde habilitaria a produção de frases concisas e objetivas de acordo com essas regras (não no sentido normativo, mas no sentido de uso comum) que o usuário da língua internaliza e domina. Luís Carlos Travaglia (2001) complementa este pensamento quando nos diz que a gramática internalizada é a que se constitui não só a competência gramatical do usuário, mas, também, sua competência textual e sua competência discursiva e, portanto, a que possibilita sua competência comunicativa.

Outra classificação para gramática é a descritiva, ou seja, aquela onde o linguista tem a preocupação em descrever, explicar as línguas como elas são faladas, conforme Possenti (2010). Sua característica difere da gramática normativa pelo fato no qual, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), as regras devem ser seguidas, não importando se os usuários da língua estão habituados a utilizá-las. De acordo com Travaglia (2001):

A Gramática Descritiva é a que descreve e registra para uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência (portanto numa abordagem sincrônica) as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de usos dos mesmos. Portanto a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para a forma oral desta variedade. (TRAVAGLIA, 2001, p. 32)

Através dessa afirmação, podemos perceber que a Gramática Descritiva descreve as regras de como uma língua é realmente falada. Então, trabalha com outras variedades, como a informal. Não tem o objetivo de apontar erros, mas de identificar todas as formas de expressão existentes.

Nessa perspectiva, surgiram novas teorias gramaticais, através de estudos realizados sobre o ensino de gramática em língua portuguesa. Podemos observar algumas concepções de gramática, como em: *A Gramática do Português Brasileiro*, de Mário A. Perini (2010), que apresenta análises inéditas sobre alguns dados que lhe chamam a atenção na

gramática normativa e acrescenta que, compêndio gramatical não é instrumento de aquisição da língua escrita, mas deve ser entendida como uma descrição científica dos fenômenos linguísticos, assim como qualquer outro livro que descreva fenômenos físicos, químicos ou biológicos. Britto (1997, p. 143) comenta sobre a gramática de Perini da seguinte forma:

A proposta mais acabada de uma gramática alternativo português padrão é, sem dúvida, a de Mário Perini [...]. Este autor defende a importância do ensino formal de gramática na escola, mas recusa a gramática tradicional porque esta, além de ser 'arcaica e desatualizada em relação aos resultados teóricos e práticos da pesquisa linguística das últimas décadas' [...], não tem 'coerência teórica e adequação à realidade'. Propõe, então, uma nova gramática, baseada 'em uma maneira realmente nova de descrever a estrutura do português, partindo de princípios muito mais rigorosos do que aqueles em que se baseiam as gramáticas atuais, para chegar a uma análise bastante diferente da atual'. (BRITTO, 1997, p. 143)

O autor destaca a importância de estudar a língua como ela é, ou seja, a partir de dados empíricos sincrônicos, de maneira científica e esclarece – a gramática foi pensada para os estudantes de letras – além, é claro, de determinar o contexto de estudo – nesse caso, estuda-se e descreve-se a língua falada informal, e não a variedade escrita ou padrão. Para o autor, a gramática nunca é uma descrição completa da língua, já que a língua é viva e está sempre se modificando. “Já passou da hora em que devíamos abrir os olhos para a nossa realidade linguística. (...) O linguista, cientista da linguagem, observa a língua como ela é, não como algumas pessoas acham que ela **deveria** ser.” (PERINI, 2010, p. 20-21, grifo do autor).

Outra nova concepção de gramática é *Nova gramática do português brasileiro*, de Ataliba T. de Castilho (2010), que assim como Perini, apresenta uma gramática, cujo público-alvo é assim definido:

Os professores do ensino médio, os alunos do curso superior, os professores universitários de Linguística Geral e de Linguística do Português brasileiro e as pessoas que se sintam atraídas pelo mistério das línguas naturais. (CASTILHO, 2010, p. 33)

Propõe uma nova concepção do ensino de gramática incorporado com as descobertas da linguística à análise da língua, rompendo com a tradição de incorporar no ensino de língua, a língua dos portugueses, como é perceptível no próprio título: *Nova gramática do português brasileiro*. O linguista Bagno (2012) comenta o seguinte sobre a gramática de Castilho:

A gramática de Castilho é essencialmente uma descrição do português brasileiro urbano culto falado, pois representa uma síntese das várias décadas de trabalho do autor com o corpus do projeto NURC (Norma Urbana Culta) [...]. Por sua abrangência e pela riqueza de seu conteúdo, a gramática de Castilho é, desde já, um clássico da literatura linguística brasileira. (BAGNO, 2012, p. 26)

A partir do lançamento dessas novas gramáticas de Perini e Castilho, o teórico Marcos Bagno declara que tomou a iniciativa de produzir a *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012). E, assim como os autores citados, critica que o professor precisa ter domínio da gramática para saber como atuar em sala de aula, portanto, é uma gramática para professores e estudantes de letras que permite fazer uma ideia muito clara de determinados usos já consolidados ou de tendências claramente apontadas no português brasileiro atual; tendências e usos quase sempre negligenciados ou diretamente denunciados como “erros”. Bagno (2012) propõe:

Aqui a professora e o professor vão encontrar a descrição de aspectos essenciais da gramática do português brasileiro, com vasta exemplificação de usos autênticos contemporâneos, junto com propostas de atividades práticas para levar seus aprendizes a conhecer melhor o funcionamento da língua que falam e escrevem e para se apoderar do que é um português brasileiro contemporâneo urbano culto. (BAGNO, 2012, p. 26)

Dessa forma, Bagno propõe, no ensino de língua, a necessidade de combater a imposição de um modelo de língua portuguesa muito distanciada da realidade linguística brasileira.

Sabemos que novas propostas para o ensino de gramática têm surgido entre os críticos ao ensino tradicional de língua portuguesa no Brasil, além das citadas nesse estudo, no entanto, não abordaremos, aqui, todas essas novas concepções.

### **3. Ensino de gramática nas escolas: “por que devo aprender isso”?**

Por considerar que o educando é visto como um sujeito histórico e social, ou seja, constrói-se em sociedade, compreendemos que a plena participação social dos educandos é assegurada quando domina a linguagem como atividade discursiva e cognitiva, pois assim dominam o sistema simbólico utilizado por uma comunidade de fala.

Dessa forma, os linguistas, de modo geral, asseguram que a linguística tem grande contribuição a dar ao professor de ensino de língua materna, e tentam convencê-lo de que ensinar a norma gramatical não é o

caminho adequado e que o trabalho com leitura e produção de textos, amparado nas teorias enunciativas, constitui-se a garantia de um ensino mais produtivo da língua.

Observamos, a partir da nossa experiência profissional, que os professores aceitam a orientação dos especialistas, porém, na prática, não sabem como agir para um efetivo ensino da língua que garanta o alcance do objetivo esperado. Encontram-se, na verdade, ainda desorientados. Não existe um consenso para a prática da linguagem escrita. E a gramática seca, descontextualizada, que se tenta incutir no cérebro das crianças, não ensina a escrever corretamente no que se refere à gramática normativa. Para muitos professores e, até mesmo às famílias dos alunos, acredita-se que ensinar língua é a mesma coisa que ensinar gramática, ou o que é diferente, ou seja, ensinar gramática é a mesma coisa que ensinar língua.

É o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que “alguém não sabe falar”. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém “não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta”, isto é, seguindo um conjunto de regras ensinadas nas escolas. De acordo com os postulados de Antunes (2003), é, nessa concepção, que ocorre o preconceito linguístico, por acreditar que se alguém não sabe as regras de gramática, este, por sua vez, não sabe se comunicar adequadamente. Sabemos que essa visão revela tanto um preconceito linguístico quanto social. Mesmo que o falante ignore a gramática, ele a usa em sua competência linguística internalizada para dar sentido ao que fala, ou escreve. Cientes disso, os professores percebem a ligação entre o ensino de gramática e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Portanto, não há razão para o estudante continuar decorando regras de gramática, repletas de exceções, sem entender o que está estudando, sem pensar nelas enquanto língua, sem haver questionamento, análise e posicionamento quanto ao conteúdo.

Como citamos no início deste artigo, durante uma aula de Língua Portuguesa, surgiu o seguinte questionamento de uma de nossas alunas: “Professora, por que devo aprender isso?”. Foi muito difícil enfrentar a inquietação da aluna, porque, também, era nossa inquietação. a) Por que precisava seguir o currículo proposto pela escola e pelo livro didático? b) Por que não contextualizava mais o ensino de língua? E tantas outras indagações.

Diante dessa realidade crua e direta, também fomos claras e objetivas com a aluna. Asseguramos que não importava que ela decorasse os nomes das orações subordinadas, mas que se preocupasse em usar os conectivos estudados em suas produções textuais, as quais trabalharíamos na sequência. No entanto, não acabou nossa inquietação como educadoras, por isso, optamos pelo curso de pós-graduação em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. No propósito de, além de adquirir conhecimento científico, exercer um papel conciliador, para capacitar os alunos e acolher as diferenças, com o máximo de respeito por aqueles que as apresentam. Sob essa perspectiva, Britto (1997, p. 153) defende que há um “deslocamento radical dos papéis de aluno e professor, que deixam de serem funções que se exercem no interior da escola e passam à condição plena de interlocutores”, já que se aprende língua, operando com ela e experimentando novas formas de construção.

E assim, o professor precisa adicionar subsídios ao seu fazer pedagógico, mostrar ao aluno contextos que ele possa escolher entre uma forma e outra, além de ampliar todas as competências que a atividade verbal prevê e não apenas preparar o aluno para provas de concursos e vestibulares.

#### **4. Abordagem pragmática do ensino de gramática**

Atualmente, a Pragmática, ramo da Linguística, que vem se firmando como novo paradigma, propõe integrar ao estudo da linguagem o papel dos usuários, bem como as situações em que a linguagem é utilizada. Como tal, ela estuda as motivações psicológicas dos falantes, as reações dos interlocutores, as pressuposições, os subentendidos, as implicações, as convenções do discurso, etc. Mussalim (2003, p. 47) cita Haberland & Mey (1977), os quais afirmam que “a Pragmática analisa, de um lado, o uso concreto da linguagem, com vistas em seus usuários e usuárias, na prática linguística; e, do outro lado, estuda as condições que gozam essa prática”.

Dessa forma, segundo Mussalim (2003, p. 48), “a Pragmática apostada nos estudos da linguagem, levando em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social”. A autora acrescenta que os estudos pragmáticos comumente levantam temas sobre como são os funcionamentos e efeitos de atos de fala. Nesse contexto, Armeingaud cita que é importante observar a “situação concreta em que os atos de fala são emitidos, ou proferidos, o lugar, o tempo, a identidade



dos falantes etc., portanto tudo que é necessário saber para entender e avaliar o que é dito” (ARMENGAUD, 2006, p. 13). Além disso, Mussalimanalisa os estudos do filósofo William James que inaugurou o que ficou conhecido como Pragmatismo americano. Desde então, valeu ao adjetivo pragmático a definição, de “aquilo que tem aplicações práticas, voltado para a ação” (MUSSALIM, 2003, p. 53).

À vista disso, como professores de Língua Portuguesa, não podemos desconsiderar que a maioria de nossas atividades tem implicações sociais, nossos atos são, portanto, parte de inter-relações. Nesse sentido, não podemos ignorar que todo ato comunicativo supõe uma troca e baseia-se num conjunto de ações, das quais fazem parte os atos de fala.

Segundo os PCN’s (1998, p. 28), não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, uma vez que a gramática ensinada de forma descontextualizada torna-se irrelevante e sem sentido. O que, conforme observamos no nosso fazer pedagógico, deixa evidente os traços de um ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem e que, conforme os PCN’s (1998, p. 28), esse tipo de ensino apenas visa preparar o aluno para sair bem na prova, levando em consideração apenas exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias. Sobre esta temática, os PCN’s (1998) explicitam:

A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). (PCN’s, 1998, p. 29)

Partindo do pressuposto de como tem sido o ensino de gramática nas escolas de Ensino Fundamental, percebemos que, ainda, os professores se encontram desorientados: é para ensinar ou não ensinar gramática? A esta questão nos responde Bagno (2012):

Portanto, não tem cabimento a pergunta, tantas vezes repetida, ‘é ou não é para ensinar gramática?’, já que a resposta é *sim* ou *não*, dependendo da concepção de gramática que se tem em mente: **sim, sim e sim** para a gramática como apreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos; **não, não e não** para a rotulação estéril, a classificação mecânica, a decoreba que ofende a inteligência. (BAGNO, 2012, p. 31)

Nessa perspectiva pragmática, como ficaria o ensino de gramática? A gramática do português falado ou gramática do português escrito?

Segundo Neves, a escola deve entender que as modalidades linguísticas, tanto a falada quanto a escrita, não são opostas entre si, mas complementares, e ambas se assentam sobre “um mesmo mecanismo gramatical que sustenta o processo e que garante o uso”. A compreensão disso, diz ainda a autora, “pode auxiliar a adequação dos textos de uma e de outra modalidade” (NEVES, 2002, p. 227-8).

Dessa forma, a aula de Língua Portuguesa deveria ser o espaço da palavra, o espaço do confronto entre sujeitos que interagem, na medida em que, ao se perceberem sujeitos da história, utilizem a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, marcando sua história através da palavra.

Nesse sentido, acreditamos que os livros didáticos devam contemplar a gramática normativa de forma significativa, permitindo assim que o aluno conheça as normas gramaticais que regem a sua língua, língua portuguesa e, a partir desse conhecimento, possam fazer as suas escolhas de acordo com as circunstâncias de usos. Posto isso, a Pragmática é nesse sentido tudo que está na utilidade, no efeito prático que os atos de fala podem gerar. Para ela, o que realmente importa é a comunicação e o funcionamento da linguagem entre os usuários, concentrando-se nos processos de inferência pelos quais compreendemos o que está implícito. Dessa forma, é necessário ensinar sem desconsiderar os outros registros, fazendo com que o aluno reconheça a língua que aprende na escola, nas situações linguísticas cotidianas e analisá-la em termos pragmáticos.

##### **5. *Análise do corpus: o ensino da gramática no livro didático***

O livro didático tornou-se um aliado constante no processo de ensino e aprendizagem de línguas, instituindo-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não, a única fonte de que o professor dispõe para pesquisa.

Sabemos que o responsável pela entrada desse material, hoje, na sala de aula, é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atua desde 1997, e tem por objetivo oferecer aos alunos e aos professores de escolas públicas livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

A escolha do livro didático se dá com base no Guia de Livros di-

dáticos, elaborado ao final de cada processo de avaliação. Nele, são apresentados os critérios que norteiam a avaliação desses livros, bem como as resenhas das obras aprovadas, passíveis de escolhas por parte dos professores da rede pública.

O livro didático de Língua Portuguesa, da coleção: *Para viver juntos: português*, 9º ano, obra coletiva concebida e produzida por Edições SM e organizado pelas autoras: Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto foi selecionado pela equipe de professores de Língua Portuguesa da escola, da qual participamos. Apresenta-se dividido em 4 unidades. E cada uma dessas unidades é composta de 2 capítulos, com exceção da última unidade que contém um capítulo de revisão. Todos os capítulos se subdividem da seguinte forma:

- I – Cada capítulo tem dois textos do mesmo gênero textual.
- II – Estudo do texto
- III – Produção de texto
- IV – Reflexão linguística: (conteúdo gramatical)
- V – Língua Viva: (conteúdo gramatical)
- VI – Questões da escrita: (elementos coesivos)
- VII – Entreletras
- VIII – Oralidade

No item I (gênero textual), apresenta-se sempre um gênero textual, seguido de Estudo do texto. No item II (estudo do texto) há, geralmente entre seis e oito questões de compreensão textual, seguidas de algumas questões e pequenas abordagens teóricas referentes à estrutura do gênero textual. A seguir, questões sobre a linguagem no texto, na qual expõe o tipo de linguagem utilizada pelo autor. Na sequência, item III (produção de texto) propõe-se uma produção textual, com proposta de tema e sugestão de planejamento de como elaborar o texto. No item IV (Reflexão Linguística), a partir de trechos do gênero textual estudado, insere de forma contextualizada as regras gramaticais propostas para aquela unidade. Após a exposição da teoria, propõe exercícios, a partir de trechos de música, reportagem, etc., a fim de que o aluno aprenda o conteúdo gramatical inserido. No caso dos primeiros capítulos, apresentam-se as orações coordenadas e subordinadas e todas as suas classificações. No item V (Língua Viva), expõe os conceitos gramaticais no contexto do

discurso. Na sequência, no item VI (Questões da escrita), continua com as regras gramaticais. No item VII (Entreletras), apresentada no final de cada unidade com temas de curiosidades diversas e sugestões de atividades sobre o assunto trabalhado. Em seguida, no item VIII, propõe atividades orais. E, no final do capítulo, descreve um resumo do conteúdo gramatical estudado.

Como vimos, o livro apresenta-se dividido em unidades e capítulos. Cada unidade é composta de dois capítulos e cada capítulo tem dois gêneros textuais com dois textos de cada gênero e cinco temáticas gramaticais, somando um total de dez temáticas por unidade. Logo, o livro possui um total de quarenta temáticas gramaticais.

No entanto, no manual do professor, os autores afirmam que a coleção do referido livro didático, isto é, do 6º aos 9º anos, tem como objetivos fundamentais a constituição de três competências dos alunos: "a competência discursiva, linguística e estilística", baseados nos PCN's, a saber:

**a- Competência discursiva** se refere à capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.

**b- Competência linguística** refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma-padrão, escolar ou culta.

**c- Competência estilística** é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte. (MARCHETTI *et al.*, 2015, p. 295)

Com relação ao texto, o livro apresenta vários gêneros e aborda as questões discursivas no texto, o que é positivo, porém, sem se aprofundar nas diversas interpretações possíveis. Dessa forma, possibilita ao professor fazer intervenções e/ou propor novas mediações entre o texto e o aluno. Assim, temos recorrido aos gêneros propostos no LD para induzir outras interpretações, outras leituras. Em alguns casos, complementamos o tema abordado no texto com filmes, seriados televisivos, músicas, entre outros. Como sugere Antunes (2003),

[...] O que passa a ter prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona. (ANTUNES, 2003, p. 120)

Nesse sentido, verificamos que os autores se preocupam com a estrutura formal da língua, tendo em vista que dedicam, em cada capítulo, dez tópicos para o estudo da gramática normativa, isto é, para o estudo das regras que regem a nossa língua. No entanto, percebemos um avanço na metodologia utilizada ao contextualizar o gênero textual, isto é, o texto analisado no capítulo, para explicar a gramática normativa, o que os autores Marchetti *et al.* (2015) explicitam:

Não é possível ignorar a dimensão discursiva e tudo o que isso pressupõe em relação ao estudo dos textos. Por isso, planejamos um trabalho com gêneros, com ênfase nas condições de produção, que incorpora ao estudo da língua, além do estudo dos conceitos gramaticais, outros de natureza discursiva. (MARCHETTI *et al.*, 2015, p. 310)

Além disso, asseguram que trabalham com as propostas das competências linguísticas abordadas nos PCN's, assim como nos referenciais do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e as habilidades estabelecidas pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB. Como dissemos anteriormente, nos PCN's (1998, p. 28), “não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, uma vez que a gramática ensinada de forma descontextualizada torna-se emblemática”.

Outro avanço no livro didático em análise é o estudo do contexto de produção e a comparação de textos no final da unidade, o que possibilita ao aluno a percepção intertextual, assim como a percepção de outras linguagens.

E, ainda segundo Antunes (2003, p. 121), é no estudo do texto e de toda sua estrutura sintático-semântica, que forçosamente levará o professor a explorar as categorias gramaticais, porém, valorizar a função que ela exerce para os sentidos do texto e, não, a categoria em si. Dessa forma, mesmo que faça a análise linguística de categorias gramaticais o objeto de estudo é o texto.

O livro didático, em análise, além de apresentar textos selecionados que contemplam algumas variedades de gêneros escritos de acordo com as normas urbanas de prestígio, apresenta, também, gêneros orais, assim como no item VIII, apresenta uma atividade com a oralidade, o que coaduna com o que propõe Antunes (2003, p. 125), que o ensino de língua se realiza em “textos orais ou escritos, curtos ou longos”. E a partir desse núcleo, perceber como as categorias e regras gramaticais funcionam. Porém, disponibiliza pouco espaço aos gêneros orais no LDLP. E o item da oralidade não passa da oralização da escrita. Como observamos nas páginas 76 e 77 do LDLP, o qual apresenta um trecho de reportagem

sobre a radionovela. Em seguida, propõe três questões de compreensão textual e, na sequência, sugere que os alunos em grupos selecionem contos de amor, o gênero estudado no capítulo, através de pesquisas na biblioteca, internet ou mesmo o conto do LDLP, depois deverão ensaiar treinando a entonação da voz, providenciar sonoplastia e gravar como se fosse uma radionovela.

Assim, percebemos que o aluno apenas reproduziu oralmente, um texto escrito. Por discordar da proposta das autoras, resolvemos trabalhar com uma produção textual elaborada em grupo pelos próprios alunos, a partir de suas vivências.

No entanto, apesar de alguns avanços na estrutura pedagógica do livro didático em análise, percebemos que, como citamos acima, a gramática normativa, ainda é imperativa, tem um grande espaço de aplicação no referido livro. A exemplo das orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e objetivas indiretas que ocupam duas páginas, 56 e 57, respectivamente, na sequência uma página de exercícios denominados de reflexão linguística. Precisamente nessa aula, nossa aluna questionou o ensino das regras normativas, o que muito nos inquietou e nos fez refletir sobre nossa práxis. E assim, as orações subordinadas continuam nos capítulos seguintes com as completivas nominais, predicativas e apositivas. Cabe, portanto, ao professor, utilizar o livro didático de forma criativa e inovadora, se apropriando dos gêneros textuais apresentados para uma prática efetiva da língua.

O livro didático apresenta um manual do professor, com justificativas, objetivos e fundamentação teórica de alguns linguistas, tais como: Bagno (2007/2011), Marcuschi (2008/2010), Geraldini (2009/2011), Mattos e Silva (2004) entre outros. Na explicitação da fundamentação teórica que justifica as opções metodológicas, as autoras do livro didático argumentam sobre uma forma de trabalho pedagógico direcionado pelas novas concepções linguísticas. No entanto, percebemos que essa proposta se diverge em alguns momentos, principalmente, quando propõe a inserção de uma gama de regras gramaticais, as quais podem ser aceitas, modificadas ou refutadas pelo professor. Acreditamos que o livro didático é um instrumento importante no diálogo que deve ser estabelecido entre o professor e o aluno, porém cabe ao professor analisar e adaptar o roteiro apresentado no livro.

Desse modo, temos modificado nossa prática pedagógica, propiciando ao aluno uma reflexão sobre a língua, como nos propõe os linguistas, dos quais, destacamos Antunes (2003):

[...] vale a pena lembrar que está na hora de ele (o professor) partir para alcançar sua autonomia, como ‘cabeça’ do curso de português. Não numa postura autoritária de quem sabe tudo. Mas como primeiro orientador, como aquele que traça as linhas do caminho, as metas desejadas, como aquele que seleciona o objeto, os procedimentos e os recursos de trabalho. Evidentemente, com o respaldo das concepções teóricas, dos resultados das pesquisas linguísticas, da reflexão cuidadosa, da atenção e do estudo diário. (ANTUNES, 2003, p. 169)

A partir dos pressupostos linguísticos analisados neste artigo, como dissemos acima, temos, na nossa prática pedagógica, realizado inferências no que propõe o LDLP, desde a questão inicial deste artigo, qual seja, “Por que devo aprender isso?”, quando uma aluna do 9º ano nos despertou para uma reflexão mais profunda da nossa prática pedagógica no ensino de gramática. Doravante, temos analisado melhor o LDLP e utilizando-o de forma mais crítica, mais autônoma e seletiva, nos apropriando mais dos textos para inserir a norma culta de forma reflexiva, sem a preocupação de memorização das regras gramaticais apresentadas no LDLP.

Assim, além dos pequenos e curtos textos orais apresentados no livro didático, temos buscado na vivência dos nossos alunos, novos textos orais, tais como: textos gravados por eles mesmos nas comunidades em que vivem, vale ressaltar que temos uma clientela oriunda de vários assentamentos. Estamos em processo de pesquisa na feira livre, onde os alunos gravarão alguns falantes para analisarmos na sala de aula, pois a escola se situa ao lado da feira, porém este trabalho ainda não está concluído. No entanto, em uma de nossas aulas, fizemos a leitura de um texto, no qual a linguagem utilizada era coloquial, apresentando falantes de baixa escolaridade e residentes na zona rural, o que propiciou excelentes reflexões linguísticas, pois percebemos que os alunos reconheceram como uma fala diferente e não como errada, também identificaram o perfil dos falantes e conseguiram revisar o texto na norma culta.

Outra atividade que desenvolvemos recentemente foi a linguagem da internet – internetês. Após o estudo da linguagem utilizada na internet por eles e a educação na rede pelos internautas, os alunos produziram pequenos textos e apresentaram em todos os segmentos da escola, solicitando que as pessoas lessem e afirmassem se conseguiam entender a linguagem utilizada, o internetês. Ao retornarem para a sala de aula,

observaram surpreendidos que muitas pessoas não compreendiam a linguagem. A partir daí, fizemos uma discussão sobre a língua e suas variações e abordamos a norma culta. Em seguida, reescreveram o texto utilizando a norma culta. Mas sabemos que ainda há um grande caminho a percorrer na progressão de nossa prática.

## **6. Considerações finais**

A partir de uma reflexão crítica sobre nossa própria metodologia do ensino de gramática, como citamos na introdução deste artigo, na sala de aula (9º ano), quando nos deparamos com o seguinte questionamento de uma de nossas alunas: “Professora, por que devo aprender isso?”, propomos algumas discussões sobre como os linguistas propõem esse ensino e como ocorre na atualidade.

Ao considerarmos as possíveis contribuições dessa discussão para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa, e ao analisar e discutir em que medida a gramática, via livro didático da coleção, *Para viver juntos: português*, 9º ano, aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, constituem ferramentas de aprendizagem linguística. Depreendemos que, apesar dos significativos avanços no campo das pesquisas sobre a linguagem, ainda enfrentamos certa dificuldade como professores na transposição e adequação dos conhecimentos obtidos na universidade para a sala de aula.

Assim, a reflexão sobre o que deve ser ensinado e como ensinar a língua portuguesa ainda não é componente que está refletido no ensino de gramática. Percebemos que essa era a nossa dificuldade e inquietação como professores de Língua Portuguesa. No entanto, ao concluirmos este artigo, com base nos pressupostos estudados no curso da pós-graduação *lato sensu*, apreendemos relevantes conceitos para tornar nossa prática pedagógica mais efetiva no ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

E, frente à problemática suscitada pela aluna do 9º ano na sala de aula, em relação ao ensino de gramática, percebemos que, como professores precisamos interagir no sentido de selecionar criticamente as práticas de linguagem que julgarmos mais adequadas a realidade social do aluno.

Dessa forma, assim como este estudo contribuiu para o enriquecimento da nossa prática, esperamos que possa coadjuvar para outros



professores de Língua Portuguesa. E como afirma Antunes (2003, p. 175), “o professor não pode deixar de ‘ser aluno’, (...) não pode deixar de ser aprendiz”, e assim, alcançar novos horizontes bem mais amplos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARMENGAUD, F. *A pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006.

BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: Língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília-DF, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Gramática: noções básicas e inflação conceitual. In: \_\_\_\_\_. *A Sombra do Caos. Ensino e língua X Tradição gramatical*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 1997.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

GERALDI, J. *O Texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCHETTI, Greta, Strecker, Heidi, CLETO, Mirella L. (Orgs). *Para viver juntos: Português, 9º ano: anos finais: ensino fundamental*. 4. ed., São Paulo: SM, 2015.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. V. 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática – história, teoria e análise*

*se, ensino*. São Paulo: Unesp, 2002.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. Sofrendo a gramática (a matéria que ninguém aprende). In: \_\_\_\_\_. *Sofrendo a gramática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

TRA VA GLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**UMA BREVE LEITURA DA HISTÓRIA CULTURAL  
PORTUGUESA A PARTIR DE “O CONTO DA ILHA  
DESCONHECIDA” (1998), DE SARAMAGO**

*Danielle Reis Araújo* (FFP-UERJ)

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

*João Paulo da Silva Nascimento* (FFP-UERJ)

[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho desenvolve-se à luz da relação entre História e Literatura (BENJAMIN, 1987; CARVALHAL, 2006 [1943]; MAINGUENEAU, 1995), a fim de traçar uma linha interpretativa para “O conto da ilha desconhecida” (1998), de autoria de José Saramago. Tem por objetivo, portanto, analisar as interseções que se estabelecem entre Literatura, História e Cultura portuguesas a partir de possibilidade alternativa de construção de chaves de leitura sócio-históricas para o conto em questão. Busca-se apresentar, assim, a maneira como a constituição da personagem principal do conto de Saramago, sobretudo no que se refere à incessante busca, pode corresponder, em termos metonímicos, a características intrínsecas à cultura portuguesa, confluindo o saudosismo e busca pelo desconhecido profético. Baliza-se a análise por considerações teórico-críticas de Cerdeira (2018), Lourenço (1978) e Saraiva (1995), com vistas a salientar a relevância da Literatura, considerando seu espaço de crítica, para a interpretação de um imaginário cultural dado no limiar entre fato e ficção.

**Palavras-chave:**

Saramago. Literatura Portuguesa. Cultura e história portuguesas.

**ABSTRACT**

This work takes place in the light of the relationship between History and Literature (BENJAMIN, 1987; CARVALHAL, 2006 [1943]; MAINGUENEAU, 1995), in order to draw an interpretative line for “O short story of the unknown island” (1998), by José Saramago. It aims, therefore, to analyze the intersections between Portuguese Literature, History and Culture from the alternative possibility of building keys of socio-historical reading for the story in question. It seeks to present, thus, the way in which the constitution of the main character of Saramago’s tale, especially with regard to the incessant search, can correspond, in metonymic terms, to characteristics intrinsic to Portuguese culture, conflating nostalgia and the search for the unknown prophetic. The analysis is based on theoretical and critical considerations by Cerdeira (2018), Lourenço (1978) and Saraiva (1995), in order to highlight the relevance of Literature, considering its space of criticism, for the interpretation of a cultural imaginary given in threshold between fact and fiction.

**Keywords:**

Saramago. Portuguese Literature. Portuguese Culture and History.

## **1. Introdução**

Nos Estudos Literários, a relação entre Literatura e História vem sendo tratada como um balizador instigante e crucial à perspectiva da Literatura Comparada (CARVALHAL, 2006 [1943]). De fato, a simbiose que se verifica entre a produção literária de um determinado tempo e espaço e acontecimentos de grande amplitude sócio-histórica que modelam a vida coletiva é facilmente recuperável em diversas expressões literárias ao redor do mundo, sejam elas em poesia, sejam elas em prosa. Tal pressuposto de que a Literatura e a História se inter-relacionam, portanto, põe-se como uma prerrogativa cara às análises literárias que venham a se desenvolver ao trazer à tona a formação de chaves de leitura histórico-críticas para as produções literárias.

Pensar a relação entre Literatura e História no âmbito da Literatura Comparada incide, essencialmente, sobre dois esforços, quais sejam: o de compreender o que, de fato, se entende por História; e o que se refere à análise da composição de discursos literários em vista da relação entre obras e fatos por eles enfocadas. A esses dois movimentos analíticos juntam-se considerações críticas propostas por Benjamin (1987) e Maingueneau (1995).

Em relação ao conceito de História, Benjamin (1987, p. 229) aponta que “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”. Sendo assim, remeter ao passado historicamente não se define como um ato de conhecê-lo como de fato foi, uma vez que o materialismo histórico, segundo o autor, encarrega-se de fixar uma “imagem do passado” no imaginário social. Tal aspecto artificial do passado configura-se por sua aversão à linearidade, à medida que demonstra a maneira como o tempo pretérito só é conhecido como tal em vista do presente, ou seja, do acúmulo social que consubstancia, de modo projetivo, uma noção do tempo em que já não se vive, mas sobre o qual se pode refletir. Nessa perspectiva, apesar de soar paradoxal, a História como acúmulo de agoras circunscreve-se no tempo como uma representação situada no presente do próprio passado – relação que, em outras palavras, permite contemplar o conceito de História como um componente heurístico das relações sociais dadas, simultaneamente, no ontem e no hoje.

Ao discorrer a respeito do discurso literário com ênfase em sua construção influenciadora de todos os elementos de uma narrativa, Maingueneau (1995) perfaz um caminho tangenciando a questão da parat

pia criadora, da embreagem paratópica e da subjetivação do espaço canônico e do espaço associado. De maneira geral, para bem compreender o conceito de “paratopia”, deve-se pensar na questão do espaço em que a obra literária se circunscreve, ou seja, no limiar entre o factível e o fictício. Sendo assim, o conceito delimita-se como a interseção entre o espaço que diz respeito à sociedade, de fato, e aquele ficcionado, muitas das vezes corroborado pela condição de exílio social experimentada por diversos escritores de literatura.

Isso posto, para Maingueneau, a condição paratópica refere-se à maneira como os escritores constroem suas enunciações literárias, partindo de um *locus* anterior para criação de um *locus* alternativo consubstanciado pelo caráter paradoxal da realidade da literatura. Dessa maneira, destaca-se que a literatura, pensada a partir dos pormenores da paratopia de Maingueneau, conflui tanto a impossibilidade de encerramento em si, quanto a possibilidade de, no jogo paratópico, confundir-se com o lugar pré-existente de que emergira, ou seja, com a própria sociedade.

Em se tratando da Literatura Portuguesa, é notória, desde a tradição trovadoresca, a relação entre *locus* literário e *locus* histórico em diversas obras emblemáticas, tais como “Os Lusíadas” (1572) e “Viagens na minha terra” (1846), de Camões e Almeida Garrett, respectivamente<sup>166</sup>. De acordo com Nascimento e Araújo (2020, p. 282), isso ocorre em virtude de “a identidade cultural portuguesa estabelece[r] uma estrita relação com a disseminação de mitos atrelados ao valor de Portugal, os quais, dentre muitas atribuições, conferiram força à afirmação e ao avanço da nação”. Assim, “tal característica portuguesa expõe a máxima empirista da proximidade entre mitologia e história, abrindo caminho à tradição literária e ao modo como esta se reflete na criação de uma identidade basilar”. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 282)

Neste intento, o presente trabalho debruça-se sobre a análise de “O conto da ilha desconhecida”, publicado em 1998, de José Saramago, alvejando uma chave interpretativa capaz de dialogar com aspectos da história e cultura portuguesas descritos por críticos basilares, como Lourenço (1978) e Saraiva (1995). Defende-se que o conto em questão, no nível mais alegórico de interpretatividade, possa ser correspondente, em termos representativos, à cultura portuguesa há muito retratada pela Lite-

---

<sup>166</sup> Obviamente, essa relação é vista em muitas outras obras da Literatura Portuguesa, inclusive em poemas. *Os Lusíadas* e *Viagens na minha terra* foram mencionadas somente a título de exemplo.

ratura<sup>167</sup>. Assim, nossa premissa ancora-se na perspectiva de que

Compreender a obra de arte significa entender a metáfora que ela sempre contém. [...] As mais importantes metáforas da arte são aquelas em que o espectador se identifica com os atributos do personagem representado e vê sua própria vida representada na vida do personagem: [...] onde a obra de arte se torna metáfora da vida e a vida se transfigura. (DANTO, 2005, p. 252)

O texto, portanto, para além desta introdução e das considerações que o findam, divide-se em uma seção que apresenta uma descrição breve do conto de Saramago e outra que o contempla à vista do objetivo desse trabalho, ou seja, da possibilidade de valer-se da Literatura como interpretação da História social e da constituição cultural que se estabelece em torno da nação portuguesa.

## **2. “O conto da ilha desconhecida” (1998), de José Saramago: brevíssima nota**

“O conto da ilha desconhecida” (1998), de José Saramago, apresenta uma narrativa curta e simbólica da trajetória de um homem que queria um barco para ir em busca de uma ilha desconhecida. Nesse conto, destacam-se quatro personagens elementares para a construção do enredo, a saber, o homem que queria o barco para ir em busca da ilha desconhecida, a faxineira do castelo, o rei e o capitão do cais.

O conto já começa com a aventura desse homem em sua ida à porta das petições do castelo à procura do rei, no intento de que ele lhe concedesse seu tão estimado desejo que era o de possuir um barco para a sua jornada. Devido à relutância do rei em ouvir petições, a faxineira real que ali se encontrava as ouvia e as passava de secretário em secretário até chegar ao rei e este tinha tempo para concedê-las ou não.

Assim, súdito por súdito, que recorria à porta dos obséquios, chegava e partia a esperar o atendimento de suas petições. No entanto, o homem que queria um barco não fez como os outros; não contando seu pedido a princípio, obrigou o rei a ir até a porta dos obséquios para atendê-lo pessoalmente. Após tal imposição, que causou um enorme reboliço,

---

<sup>167</sup> Vale ressaltar, portanto, que a análise aqui empreendida não exhibe contornos cerceados, mas, antes, visa a contribuir para a difusão interpretativa do conto de Saramago em análise. Sendo assim, não apresentamos nossa proposta de modo encerrado, ou em tom depreciativo de outras possibilidades de análise, as quais certamente existem e são válidas à vista do enquadramento teórico-crítico a que se propõem.

o homem argumentou com o rei até conseguir o seu barco.

O rei indignado queria saber por que aquele homem fazia este pedido e com qual intuito ele almejava ir atrás de uma ilha desconhecida, se todas as ilhas já estavam descobertas. De modo astuto, o homem lhe disse “Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas [?]” e prosseguiu “é impossível que não exista uma ilha desconhecida”. Após a intervenção do público a favor do homem, o rei cedeu e entregou-lhe um cartão de visitas em que constava a autorização para tomada do barco. A faxineira, que observava tudo, não tardou em abandonar os serviços prestados ao rei e ir em busca de sua liberdade, junto ao homem do barco à procura da ilha desconhecida.

Chegando ao cais, o homem encontrou-se com o capitão que, ao olhar o cartão de visitas do rei, fez a seguinte pergunta até então não proferida “Sabes navegar, tens carta de navegação [?]”. O homem, movido pela sua ambição, prontamente lhe respondeu “Aprenderei no mar”. Não dando ouvidos ao capitão, o homem continuou determinado em sua jornada em busca da ilha desconhecida, embora o navegador experiente tenha dito, tal qual o rei, que todas as ilhas existentes já estavam descobertas.

Assim, o capitão apontou o barco que melhor caberia para essa busca e a faxineira, que continuava a observar tudo ao longe, perceber que esse era o barco que ela havia estimado, correu em disparada alegando seu apreço. O homem, sem entender, perguntou o que a moça fazia ali e por que ela não continuou no castelo limpando e abrindo portas. A faxineira lhe respondeu “Porque as portas que eu realmente queria já foram abertas e porque de hoje em diante só limparei barcos”. Ao ouvir a explicação, o homem não teve dúvidas de que a mulher deveria ir com ele.

Com a conquista da embarcação, a faxineira foi-se a limpar, cuidando dos afazeres mais necessários, e o homem a procurar por uma tripulação. Quando o sol baixou, a faxineira viu de longe o homem voltando sozinho e cabisbaixo e logo percebeu que ele não havia encontrado marinheiros. Ao perguntar-lhe o que eles fariam, o homem simplesmente disse não saber e, em seguida, a mulher deu a brilhante ideia de ali viverem: ela lavando barcos e ele com a sua profissão. No entanto, o homem afirmou “quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver”, e a faxineira proferiu “Se não saís de ti, não chegas a saber quem és”.

Em seguida, o homem diz que “é necessário sair da ilha para ver a

ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós”. Lá fora, o céu, mudando de forma, tornava-se tenebroso conforme o passar das horas. O homem, então, sugeriu que eles comessem, e a faxineira preferia que antes ele conhecesse o barco, apesar de ele só desejar conhecê-lo quando estivesse navegando no mar, pois, como declarou, “Sempre tive a ideia de que para a navegação só há dois mestres verdadeiros, um que é o mar, o outro que é o barco”. Refutando, a mulher constatou que faltava o céu e ele disse “Sim, claro, o céu, Os ventos, As nuvens, O céu, Sim, o céu”.

Discutindo sobre como viajariam em busca da ilha desconhecida, a mulher sustentou a ideia de irem sozinhos, mas o homem alegou ser uma loucura. Assim, ainda sob um ar conflituoso, os dois foram comer e continuaram dialogando sobre a viagem, mais especificamente sobre as questões nas quais o homem que tanto queria um barco não havia pensado, como, por exemplo, a necessidade de uma tripulação. Com estes pensamentos em mente, os dois decidiram ir dormir nos beliches que havia no fundo do barco e, assim, foram cada um para seu lado.

Dormindo profundamente, o homem teve um sonho com a sua viagem em busca da ilha desconhecida. Na embarcação tinham todos os marinheiros que na realidade se negaram a ir, bem como diversos animais – características que conferem à cena a sensação de triunfo, ao menos inicialmente. No entanto, o sonho enveredou para um cenário caótico, no qual o homem não conseguia encontrar a faxineira, além de ter sido surpreendido negativamente e de modo subversivo quanto a sua busca utópica pela ilha desconhecida – constatando, como lhe aponta um de seus tripulantes, que o mar não ensina a navegar. Sendo abandonado por toda a sua tripulação, o homem continuou em sua busca desenfreada, de modo que não se saciaria até encontrá-la.

Por fim, ao acordar o homem se apercebeu deitado ao lado da faxineira, sem ao menos entender o que tinha acontecido e como ele havia chegado lá. Com o nascer do sol, ambos se levantaram e, após pintarem o nome do barco, lançaram-se rumo à busca de si mesmos, metonimicamente representados como a própria ilha desconhecida.

### **3. *Algumas possíveis relações críticas com a história cultural portuguesa***

Inicialmente, para a construção da chave de leitura aqui pleiteada para “O conto da ilha desconhecida”, concordamos com Cerdeira (2018),



que considera haver, na obra de Saramago, a manifestação de um discurso não só literário, como também e principalmente histórico. Esse pressuposto defendido pela autora não se refere a um tipo de tangenciamento de eventos históricos presente em textos literários de Saramago, mas sim à construção de um discurso que se propõe ao manejo da História pela via ficcional (Cf. CERDEIRA, 2018, p. 28).

Essa prerrogativa apresenta-se de suma importância para a análise de *O conto da ilha desconhecida* na relação entre Literatura e História, em uma abordagem comparativa. Por meio dela, por exemplo, podem ser abordados dois temas recorrentes na cultura portuguesa que também perpassam a relação das personagens no enredo do conto eleito como protagonista deste trabalho. O primeiro deles é o saudosismo diante da condição de si mesmo pela maneira como se é e como se está no mundo. O segundo, decorrência direta do primeiro, trata-se da busca pelo destino profético como entendimento de si.

Tais entrecruzamentos corroborados pela disposição de símbolos como *mar, barco, céu, viagem e busca* no conto auxiliam construções particulares de personagens e enredo, de modo que estes possam ser lidos metaforicamente face à história e à cultura portuguesas. Para Lourenço (1978), o discurso literário, especificamente no caso lusitano, fortalece um debate acerca de questões identitárias e de patrimônios culturais por eles criados, ainda que tendam a apontar Portugal como uma nação fortemente presa ao passado e, portanto, a um futuro que se propõe, naturalmente, profético. Sendo assim, pela perspectiva analítica desta proposta, essa característica ressalta-se como imprescindível à reflexão de como a Literatura lê a História por meio de disposições verossimilhantes e paratópicas obtidas de Saramago – em especial, em “O conto da ilha desconhecida”.

Segundo Saraiva (1995, p. 94), a Cultura Portuguesa pode ser em grande parcela explicada pelo “contemplativismo passadista, uma procura da idade de ouro no passado – uma forma, afinal, de saudosismo”. Destaca-se, então, uma grande correlação entre tal característica cultural sobresalente e a personagem principal de “O conto da ilha desconhecida”, visto que, em ambos os casos, a busca por si mesmo, pelo próprio destino e pela condição de seu lugar no mundo insere-se marcadamente no limiar entre uma História composta por fatos e por ficções.

Mesmo se o olhar se direcionar somente a Portugal, nota-se que a relação fato-ficção demarca, desde seus primórdios fundantes, a identi-

dade cultural portuguesa. Essa correspondência é tão forte que Fernando Pessoa, na “Mensagem”, no poema “Primeiro Ulisses”, diz que “o mito é o nada que é tudo” (PESSOA, 2019 [1934]). Em outras palavras, percebe-se que a consolidação da história portuguesa se utiliza de ficções para a afirmação de fatos, construindo um imaginário cultural propenso ao fáptico.

Dentre muitas considerações críticas que dele possam decorrer, “O conto da ilha desconhecida” situa uma narrativa que pode ser comparada à tendência cultural portuguesa na perspectiva comparatista que incide sobre os conceitos de História e de Literatura. “O homem que queria um barco”, sobre o qual Saramago não tece grandiosas considerações, lança-se a um percurso desconhecido, em busca de uma ilha igualmente desconhecida, com vistas ao conhecimento de si mesmo e de seu propósito na vida. Sua odisseia, portanto, denuncia um aspecto saudosista de si. Sua busca insistente pode facilmente remeter-se ao componente da saudade portuguesa. Saudade esta que não se detém, necessariamente, àquilo que já se experimentou; mas, antes, uma nostalgia que se delinea à sombra das rédeas do que propõe o destino. Assim, tendo em vista que a ilha desconhecida caracteriza-se pelo próprio indivíduo e não por um local de fato, pode-se referenciar ainda a incessante procura por si mesmo que se refletia na sua viagem em busca da “ilha desconhecida”.

Ademais, o autodesconhecimento, aliado à convicção de um encontro consigo mesmo na ilha apresentado pelo homem pode aproximar-se do discurso mítico da saudade acerca do destino português, visto, inclusive, em “Os Lusíadas”. Assim, a gênese da personagem de Saramago apresenta a mesma característica marcante da cultura portuguesa, uma vez que

Habitados a tal ponto pela saudade, os portugueses renunciaram a defini-la. Da saudade fizeram uma espécie de enigma, essência do seu sentimento da existência, a ponto de a transformarem num “mito”. É essa mitificação de um sentimento universal que dá à estranha melancolia sem tragédia, que é o seu verdadeiro conteúdo cultural, e faz dela brasão da sensibilidade portuguesa. (LOURENÇO, 1978, p. 31)

Além da questão da saudade como uma força condutora, a questão da crença no destino, ao encontro consigo, se faz presente no percurso narrativo em “O conto da ilha desconhecida”. Uma correspondência entre o conto e os discursos culturais portugueses, por exemplo, pode ser vista no momento em que o homem e a faxineira, ao conversarem, exprimem que, para navegar, basta o auxílio do mar e do céu. Ou seja, o destino e o voluntarismo, por si só, seriam os principais responsáveis pelo cumpri-

mento profético da História, o qual seria caracterizado pelo encontro e o entendimento de si no mundo.

Ainda sobre o destino, destaca-se que o homem que queria um barco não apresentava nenhuma experiência quanto à navegação, nem sequer possuía carta para se lançar ao mar, e em busca da ilha desconhecida. Mesmo assim, sua convicção era a de que aprenderia tudo de que precisaria no mar, destacando este signo como essencial ao cumprimento de sua missão. Tem-se, então, uma nítida correspondência entre o percurso de descobrimento da personagem e o percurso de entendimento de Portugal, lógica segundo a qual se estabelece a cultura lusitana expressa, em diversos momentos da Literatura nacional, pela figura do mar (Cf. PATRÍCIO, 2015).

Outra passagem de “O conto da ilha desconhecida” que confere sustentação ao recorte sugerido neste artigo é o episódio do sonho que o homem que queria um barco tem ao adormecer no beliche. Neste momento, a personagem se depara com uma subversão de suas expectativas diante de uma possível realidade controversa, na qual a viagem rumo à ilha desconhecida declinaria. A realidade sonhada, isto é, o desconhecido à espreita da realidade palpável, não impediu, no entanto, que o homem realizasse sua viagem em busca de si, ao despertar, a exemplo dos portugueses no contexto do século XVI.

De modo geral, nota-se que a busca pela ilha desconhecida se interliga com o ideário cultural de destino profético português, à medida que o alvo utópico do homem se sustenta em prol de seu próprio desconhecimento. Por isso, a necessidade de deslocamento até a ilha, pois somente nela o homem obteria seu autoconhecimento. Isso demonstra que o percurso é o ato mais relevante, uma vez que ao final dele o homem se encontraria como a própria ilha, ressaltando o aspecto salutar do trajeto lusitano e de seus ecos na cultura portuguesa.

### **3. Considerações finais**

Indubitavelmente, debruçar-se sobre a relação entre Literatura e História define-se por uma tarefa não tão fácil quanto parece. Trata-se de um ofício que expõe a inegotabilidade de percursos e percalços atrelados às condições de interpretatividade de obras literárias em vista dos contextos sócio-históricos em que emergiram.

O exercício crítico que propusemos nestas páginas desenvolveu as

possíveis relações entre “O conto da ilha desconhecida” e a história cultural de Portugal, entendendo crítica como “um experimento na obra de arte, através do qual a reflexão desta é despertada e ela é levada à consciência e ao conhecimento de si mesma” (BENJAMIN, 1999, p. 74). Assim, longe de buscarmos visões essencialistas para a abordagem do referido conto de Saramago, situamos uma possibilidade de leitura a partir da contraposição paratópica da narrativa e da concepção de identidade histórico-cultural portuguesa.

Discutindo temas como saudosismo e busca pelo destino profético como entendimento de si mesmo, perpassando a análise de símbolos como mar, barco, céu, viagem e busca, centramos nosso olhar especificamente nas interseções entre Literatura, História e Cultura portuguesas, com vistas à possibilidade alternativa de interpretação. Sendo assim, com esta análise, concordamos que “os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme este monstro: um estereótipo” (BARTHES, 1977, p. 14).

Por fim, este artigo não teve por objetivo cercar interpretações para o conto aqui abordado, nem mesmo limitá-lo à análise de caráter histórico. Na verdade, tivemos como bússola a prerrogativa de investigar possíveis signos atrelados à identidade cultural portuguesa presentes na literatura contemporânea de Saramago a partir da abordagem de “O conto da ilha desconhecida”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. *O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão*. 2. ed. Trad. de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1999.

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os lusíadas*. Edição comentada por Jane Tutikian. Organização, Apresentação e notas. Porto Alegre-RS: L&PM, 2018 [1572].

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006 [1943].

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CERDEIRA, Teresa Cristina. *José Saramago entre a história e a ficção: uma saga dos portugueses*. Belo Horizonte-MG: Moinhos, 2018.

DANTO, Arthur. *A transfiguração do lugar-comum*. Uma filosofia da arte. Trad. de Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

GARRETT, Almeida. *Viagens na minha terra*. São Paulo: SESI-SP, 2015 [1846].

LOURENÇO, Eduardo. *O labirinto da saudade: Psicanálise mítica do destino português*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; ARAÚJO, Danielle Reis. O partido dos deuses: um ensaio sobre a construção do discurso heroico a partir de figuras clássicas no canto I d'Os Lusíadas. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2020.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. *O mar e a lusofonia*. Errâncias do imaginário. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2015. p. 298-320

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019 [1934].

SARAIVA, António José. *Para a História da Cultura em Portugal*. V. 1. Lisboa: Gradiva, 1995.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOTELHO, JOSÉ MARIO (2012). *ORALIDADE E ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO*

Marcos de Jesus Santa Barbara (FFP-UERJ)

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



BOTELHO, Jose Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí-SP: Paco, 2012. 189p.

<https://www.amazon.com.br/Oralidade-Escrita-Sob-Perspectiva-Letramento/dp/8581480713>

Em *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento* (2012), uma adaptação de sua tese de doutorado, defendida em 2002, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Botelho procura discutir oralidade e escrita e as influências de uma sobre a outra em suas práticas discursivas, constatando que há mais semelhanças do que diferenças entre elas.

O autor apresenta ao leitor, de início, o encantador poema “O que é letramento”, escrito por Kate M. Chong e traduzido por Magda Soares. Em seus versos, assim como no texto de Botelho, podemos perceber que a proposta é nos conduzir pelo caminho da interação, do envolvimento, da praticidade, do movimento, enfim, é nos fazer caminhar por uma via de mão dupla, por onde transitam processos linguísticos, que constituem particularidades de cada uma daquelas, tidas como modalidades linguísticas, mas que se influenciam mutuamente, quando tomadas como práticas sociais.

Com muita clareza nos seus posicionamentos, profundo conhecimento sobre o assunto e notável consciência da sua contribuição para o desenvolvimento do tema, Botelho, partindo do princípio de que a língua está fundamentada nos usos sociais, descreve-nos uma pesquisa detalhadamente planejada e posta em prática, já que o *corpus* que lhe servira de cotejo constitui-se de material coletado de seus alunos *in loco* em turmas do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Pedro II, em que atuava como docente. Certamente, esse material coletado, que não fora incluído no

livro em destaque, transmitiria informações relevantes para o leitor desejoso por se atualizar nessa área do conhecimento.

Seguro de que, no geral, a busca dos estudiosos por identificar a natureza das diferenças entre oralidade e escrita já se encontra bem avançada, Botelho investe, com muita propriedade, em apresentar as dicotomias mais conhecidas pelos pesquisadores para chegar ao seu interesse: constatar a semelhança entre a oralidade e a escrita e como isso ocorre. Para tanto, começa definindo e relacionando conceitos básicos como os de sociedade, cultura e letramento, sendo este último cuidadosamente abordado e definido, uma vez que, como um neologismo, seu emprego se confunde com o de alfabetização e era, até então (2002, quando a tese fora defendida), contestado por vários linguistas. Depois, fazendo uso de uma metodologia comparativa muito bem elaborada, descrevendo primeiramente a natureza de cada uma delas como modalidades da língua tão simplesmente, sua obra vai tomando forma. Quando ele compara e analisa textos escritos em relação aos seus referentes orais conforme diferentes níveis de escolaridade de seus informantes, chega a uma conclusão, no mínimo, interessante. A saber, o autor se utilizou de 10 (dez) narrações orais e espontâneas de 10 (dez) diferentes alunos de 6ª série e outras 10 (dez) de 10 (dez) alunos de 1º ano do Ensino Médio, comparando-as com 20 (vinte) versões escritas daquelas narrações orais, num primeiro momento. Três anos depois, coletou outras 40 (quarenta) versões orais e escritas daqueles mesmos alunos na 8ª série e 3º ano do Ensino Médio, num segundo momento, comparando-as entre si e também com aquelas primeiras. Num perspectiva ampla, essa forma de realização da pesquisa fez ressaltar nos textos tanto orais, quanto escritos, determinadas tendências na construção das práticas discursivas, que se traduziram, por fim, no caráter isomórfico dessas duas linguagens.

No primeiro capítulo do livro: “Princípios teóricos: conceitos básicos”, Botelho dimensiona os conceitos básicos, relacionando-os para nos esclarecer sua posição sobre letramento como um conjunto de práticas sociais voltadas para o exercício da leitura e da escrita. Assim, inicia com três subitens curtos, em que explica, de forma resumida, em “1. Letramento, sociedade e cultura”, tais conceitos; em “2. Sobre alfabetismo ou letramento”, ratifica a distinção entre “alfabetismo” – que é o “estado ou condição daquele que aprende a ler ou escrever” (BOTELHO, 2012, p. 24) e “letramento” – que é “a habilidade de emprego de todas as possíveis demandas de leitura e escrita por parte dos usuários de um grupo social” (p. 24) – e assevera em “3. Oralidade e escrita, como práticas so-

ciais” que “a investigação da oralidade e da escrita, como práticas sociais, está diretamente ligada com o papel que exercem nas civilizações contemporâneas” (BOTELHO, 2012, p. 24). Neste subitem, que é um pouco mais desenvolvido (três páginas e meia), esclarecem-se os conceitos de “oralidade primária” e “oralidade secundária”; aquela, segundo Ong (1982), é a que “ocorre em uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da técnica da impressão” (BOTELHO, 2012, p. 26) e esta, “a que ocorre em uma cultura de alta tecnologia, onde despontam a comunicação telefônica, as transmissões radiofônica e televisiva e muitos outros meios de comunicação eletroeletrônica”.

Em seguida, desenvolve, no extenso subitem “4. Oralidade e escrita na sociedade”, a ideia norteadora da obra em si. Ele defende, com propriedade, a ideia de que, no Brasil, a leitura e a escrita não são efetivamente praticadas, porém se encontram em constante busca pelos educadores focados em mensurar nível de letramento. Afirma que até mesmo um analfabeto tem letramento, que pode ser de um grau tão elevado ou maior do que o de uma pessoa alfabetizada. Aproveita esse contexto para nos posicionar sobre o papel da língua tanto na modalidade oral, quanto na escrita, no âmago da nossa cultura. Numa revisão minuciosa sobre esse assunto, sem deixar de nos mostrar e de se posicionar quanto à importância do uso da escrita na nossa sociedade, seu foco recai sobre a oralidade como objeto de análise. Discutindo o pensamento e as ideias básicas de vários estudiosos, dentre eles Ong, Havelock, MacLuhan, Goody e Watt, Olson, Scribner, Street, Wagner, Marcuschi, Bernstein, Labov, Halliday, Ochs, Tannen, Biber, Chafe, Botelho vai-nos mostrando e sinalizando os inconvenientes de cada tendência de análise.

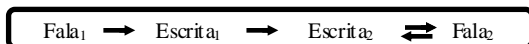
Propondo comparações mais coerentes entre os gêneros textuais, como a de uma conversa informal a um bilhete familiar e um artigo acadêmico a uma conferência, defende a tese de que devemos fazer a análise das linguagens verbais dentro de um *continuum* tipológico no subitem “5. O contínuo tipológico”. Nesse subitem, afirma que “A comparação entre a linguagem oral, cujo representante é uma conversa informal entre amigos, e a linguagem escrita, cujo representante é um artigo acadêmico, apenas porque ambas são modalidades discursivas da língua é, no mínimo, inconveniente” (p. 40). Certamente, tal prática conviria àqueles que procuram comprovar que oralidade e escrita são diferentes. Para o autor, corroborando Marcuschi (2001), “conversa informal” é o protótipo da fala e “texto acadêmico”, o protótipo da escrita, que devem ocupar os e x-



tremos das linhas opostas do contínuo tipológico, ao longo das quais se distribuem ao longo das linhas a série de produções discursivas. Para Botelho, assim como para Marcuschi (2001) e tantos outros linguistas contemporâneos, “a partir da noção de contínuo dos gêneros fica claro que muitos autores se equivocaram quando afirmaram que a fala é uma forma dialogada e a escrita, monologada, fazendo uma verdadeira confusão entre uma das formas de textualização da fala (a conversação) com modalidade oral em si e entre uma das formas da escrita (textos acadêmicos) com a modalidade escrita”.

Mais adiante, citando Tannen, Marcuschi, Koch, Pawley Syder, Stubbs, Kato e, principalmente, Chafe, corrobora sua própria tese defendida anteriormente (BOTELHO, 1997) de que existem mais semelhanças do que diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, chegando assim ao “6. O caráter isomórfico das linguagens”, tema que se desenvolve no subitem homônimo. Nesse subitem, Botelho apresenta a releitura do quadro proposto por Kato (1987, p. 11), em que se pode observar o “Ciclo de simulações contínuas” que garante o referido isomorfismo:

Ciclo de simulações contínuas.



Fonte: Botelho (2012, p. 55).

Finalizando esse primeiro capítulo, em “7. Sobre a pesquisa de Terzi”, Botelho digressiona sobre a proposta de Terzi (1995), que relata o desenvolvimento de leitura de crianças iletradas.

Segundo Botelho (p. 56), “atividades dessa natureza, voltadas para o mecanismo da escrita, em que o texto é tido pelas crianças como um conjunto de vocábulos evasivos, estabelecem conceitos falsos de escrita, de leitura e de texto”.

No segundo capítulo: “Influências mútuas de uma modalidade sobre a outra”, o autor detém-se, com perícia, no exame crítico dos processos de construção do seu material de pesquisa, os textos orais e escritos de seus alunos, e na análise dos dados obtidos, concluindo particularmente que existe algo mais entre as modalidades da linguagem verbal que certas características particularizantes. No primeiro subitem desse segundo capítulo, “1. Influências da linguagem oral sobre a prática da escrita”, observando as influências da oralidade sobre a produção escrita, ele nos diz que é bastante comum identificarmos o registro de marcas da oralida-

de tais como: a referência, a repetição, os marcadores discursivos, a justaposição de enunciados, o discurso citado e a segmentação gráfica (Cf. p. 59-67). Por outro lado, analisando um segundo momento da aquisição das linguagens, no qual a escrita já está convencionalizada e socializada pelos usuários da língua, ele constata que esta agora é que influencia a fala por meio de marcas tais como: uso de conectivos subordinativos e coordenativos na construção de frases sintaticamente complexas, uso de pronomes relativos, construções frasais mais longas que um período simples, uso do verbo na voz passiva, nominalizações e elipse do sujeito do período (Cf. p. 67-72). Botelho, por fim, sugere que, quando um usuário da língua chega a um nível de letramento considerado elevado pela sociedade, não nos é fácil mais dizer com precisão acadêmica de onde vem as marcas contidas no seu discurso e isso caracteriza um ciclo de simulações contínuas chamado de isomorfismo.

A partir desse momento, viabiliza-se um terceiro, em que se cria um ciclo de influências mútuas, constantes e de difícil descrição, pois o grau de letramento é tão acentuado que já não é possível determinar a referência, a não ser de ordem processual, em [sic] que o meio de produção e a concepção de produção de que tratou Marcuschi. (BOTELHO, 2012, p. 74)

No terceiro capítulo, “A natureza da linguagem oral e da linguagem escrita”, o mestre, com base nos estudos de Chafe (1987), apresenta-nos a natureza dessas linguagens. Para tanto, em “1. A Linguagem Oral e a Linguagem Escrita, segundo Chafe”, Botelho nos mostra que o linguista americano procurou *a priori* identificar as diferenças entre a fala e a escrita dos usuários da língua para, *a posteriori*, buscar explicações para essas diferenças. Juntamente com Tannen, Chafe (1987) traz à tona a hipótese de que as intenções de uso da língua e/ou as condições de sua produção promovem diferentes tipos de linguagem. Para isso, segundo Botelho (p. 76), Chafe analisou quatro gêneros discursivos: conversação e conferência como (protótipos da oralidade) e carta e artigo acadêmico como (protótipos da escrita). Sobre essas produções, foi constatado que eram diferentes pelo fato de serem, os primeiros, falados e, os segundos, escritos.

Dessa dicotomia, vieram as outras, que lhe serviram como parâmetros: variedade de vocabulário, nível de vocabulário, construções de orações, construções de frases e envolvimento de distanciamento.

Botelho, então, em confronto com aquela proposta de Chafe, procura definir a natureza da linguagem oral em “2. A natureza da linguagem oral”. Nesse subitem do terceiro capítulo, ressalta que há particula-

ridades extralinguísticas que a promovem como uma modalidade específica da língua: a gesticulação, a expressão facial ou corporal durante a interação, a eficácia na correção da informação caso a mensagem não seja compreendida pelo interlocutor, a simplicidade sintática gerada pelo conhecimento prévio compartilhado dos participantes da interlocução, a fragmentação causada pela falta de termos subentendidos, o vocabulário limitado, a representação do sujeito e, por fim, a repetição de termos (Cf. p. 84-8).

Em “3. A natureza da linguagem escrita”, do ponto de vista da escrita, em se tratando de uma linguagem em que emissor e receptor, na maioria das vezes, se encontram distantes no espaço e no tempo, a objetividade, a clareza e a concisão são definidas por ele como as particularidades de maior importância para definir essa linguagem (Cf. p. 88).

Por isso, a correção gramatical é tão importante. Um texto em que o assunto é apresentado de forma objetiva, cujas ideias concisas (sem rodeios e perfeitamente organizadas) tornam o texto claro, tem tudo para ser compreendido pelo receptor e nele provocar o efeito desejado. Daí, ser o texto escrito essencialmente normativo, referencial. (BOTELHO, 2012, p. 89)

No minúsculo capítulo seguinte, “Particularidades da língua portuguesa”, Botelho trata de duas importantes características da língua portuguesa. Em “1. Estrutura frasal do português”, destaca o assunto sintaxe de posição ou colocação, fazendo uma comparação entre a estrutura sintática SVO, propriamente consagrada pela linguagem escrita e considerada fundamental para dirimir possíveis ambigüidades; em “2. O tópico na língua portuguesa”, discorre sobre o fenômeno da topicalização, comumente usado na linguagem oral para enfatizar determinado termo, a fim de, mais uma vez, defender a tese de que há mais semelhanças do que diferenças na nossa língua. Comparando textos escritos e falados de seus informantes, ele constata que o português do Brasil é uma língua proeminentemente de Tópico e de Sujeito, contrariando a tradição gramatical, defensora incansável de que seja uma língua somente de Sujeito (Cf. p. 96).

No quinto capítulo, “Metodologia de investigação”, o autor apresenta resumidamente a forma como dirigiu a sua pesquisa.

O sexto e último capítulo, “Análise dos dados”, constitui, como sugere o título, a extensa análise daquelas 40 (quarenta) produções orais e 40 (quarenta) escritas de seus alunos, que lhe serviram de informantes. Convém lembrar que o âmago da referida pesquisa não fora comparar os produtos orais e escritos, confrontando-os. A intenção do autor fora, de

fato, comparar os dois momentos de um mesmo informante na prática da oralidade e da escrita, já que cada um dos 20 (vinte) informantes produziu duas narrativas orais espontâneas num espaço de três anos de prática da escrita institucionalizada e duas versões escritas da mesma narrativa também no mesmo espaço de três anos. Certamente, o resultado da pesquisa comprovou aquela hipótese de que, na prática diária das modalidades da língua, ocorre a influência de uma sobre a outra, o que as torna semelhantes; num primeiro momento, a escrita se assemelha à oralidade por receber influência direta desta, e, num segundo momento, a oralidade se assemelha à escrita, também por receber influências da modalidade institucionalizada (Cf. p. 105 a 172).

Para finalizar, têm-se as “Considerações finais” e as “Notas”, em que o autor confirma as suas ideias e reitera que há “mais semelhanças do que diferenças entre as modalidades discursivas” (p. 174), já que são duas modalidades de um mesmo sistema de uma dada língua. Também afirma que tal fato pode ser constatado, “se, em vez de uma comparação dicotômica ou entre as linguagens oral e escrita ou entre aqueles seus gêneros prototípicos, comparássemos os gêneros que ocupam o mesmo ponto no contínuo tipológico” (p. 174).

Podemos nos apropriar dessa formulação de Botelho para afirmar que seu próprio texto, *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*, propõe-se ao leitor como uma construção em si mesma reveladora que se organiza e se fundamenta em um exercício profícuo de análise e interpretação das linguagens. Assim, o autor reafirma o seu compromisso com a busca da verdade científica, com o empenho incessante para encontrar o conhecimento, com a Linguística Sociointeracionista e com nós leitores.

Levando-nos por esse percurso de leituras e descobertas sobre a oralidade e a escrita, Botelho incentiva e enriquece nossa percepção sobre os fenômenos da linguagem verbal. Lembra-nos sempre não só de que a língua representa o homem, mas sobretudo de que ela está viva e na boca do povo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, J. M. *Oralidade e Escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí: Paco, 2012.

CHAFE, W.; TANNEN, D. The relation between written and spoken

language, *American Anthropological Review Antropol*, p. 383-407, 1987.

KATO, M. A. (Org.). *No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001

ONG, W. J. *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen, 1982.

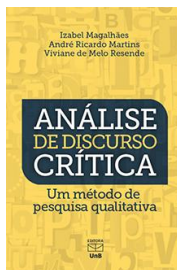
\_\_\_\_\_. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Â. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117

**MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. DE M. (2017).  
*ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: UM MÉTODO DE  
PESQUISA QUALITATIVA***

Lucimar França dos Santos Souza (IF-GO)  
[lfsantossouza@gmail.com](mailto:lfsantossouza@gmail.com)



MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: UnB, 2017. 260p.

[https://www.editora.unb.br/livros/Details\\_AnaliseDiscurso.php](https://www.editora.unb.br/livros/Details_AnaliseDiscurso.php)

*Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa* é uma obra voltada para a Análise do Discurso, doravante AD, tendo como foco o debate entre discurso e mudança social. Os autores possuem produção científica relevante na área, sendo, portanto, renomadas referências do tema. A obra trata de metodologia e estudo da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, e sua organização consta de três partes, assim intituladas: a 1ª, “Um método de pesquisa qualitativa para a crítica social”; a 2ª, “Análise de Discurso Crítica e etnografia” e a 3ª, “Um método de análise textual”. Cada uma dessas partes tem três capítulos. Em seguida, tem-se a conclusão, as referências do livro e algumas notas sobre seus autores.

A 1ª parte discorre sobre pesquisa qualitativa, crítica social e ADC. Inicialmente, os autores destacam as práticas sociais e as práticas teóricas, de modo que o leitor entenda que “discursos teóricos funcionam ideologicamente numa prática” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 27). Há uma explanação clara de como se dá a interligação entre práticas sociais e teóricas, visto que a compreensão desse entrelaçamento é determinante para uma crítica bem fundamentada, ou até preterida, tratando-se de problemas de investigação. Logo, a ADC deve ser vista como perspectiva teórica e metodológica, e, corroborando Magalhães (2019), ancorada nos conceitos de discurso, poder e ideologia. A obra não deixa dúvidas quanto ao discurso que perpassa pela pluralidade de textos presentes nas práticas sociais. Também deixa claro que esses tex-

tos podem ser orais, escritos ou imagéticos.

Além disso, os autores consideram que as mudanças constantes da sociedade e temas contextuais como cultura, economia e política são, metodologicamente, adequados à ADC, a qual tem despertado interesse em muitos pesquisadores, sendo que a questão central “é como o estudo do discurso e da semiose podem contribuir para a crítica a problemas sociais” (p. 18). Discurso, nesse caso, é compreendido como uma categoria usada por teóricos ou analistas sociais, tendo Foucault (1972) a exemplo disso, associado ao pensamento de alguns linguistas, entre os quais está Van Dijk (1985) um legítimo representante dessa corrente de pensamento. Em uma nota de rodapé, os autores apresentam uma observação sobre análise do discurso na visão de Fairclough – “tem como foco as várias modalidades semióticas, dentre as quais a linguagem” – e outra sobre semiose como “elemento do processo social que é relacionado dialeticamente a outros elementos” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 230).

No que se refere aos textos, responsáveis pela materialidade do discurso, seus efeitos sociais precisam ser compreendidos, segundo os autores. Nesse sentido, a obra apresenta uma possível justificativa para os problemas que o mundo tem enfrentado, cujo agravamento é atribuído ao “discurso globalizante que simplifica as relações econômicas e políticas”. Assim, “o discurso é uma dimensão da globalização” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 23) e não pode ser descartado. Com base nisso, a obra leva o/a leitor(a) a considerar que os estudos de línguas devem contemplar os problemas que afetam a sociedade por meio das contribuições da ADC.

Também, na parte 1, a obra destaca que a ADC oferece diferentes perspectivas e essas permitem, conforme Van Dijk (1993), uma análise linguística ou discursiva de problemas contextuais da sociedade ou, como na obra, “voltada para questões de justiça social”. Para os autores, só é possível compreender texto(s), se for(em) associado(s) a um contexto real, envolvendo atores sociais, partindo da premissa de que esses atores atuam entre si e se conhecem. Acrescenta-se também que a construção de textos está atrelada ao processo social. Enfim, é preciso relacionar o que é feito pelos atores sociais e o que dizem os seus textos. Convém destacar que os autores reconhecem e citam as grandes contribuições de Norman Fairclough à ADC, mas trazem, além desse autor, a transdisciplinaridade e a visão etnográfica de Clifford Geertz, de modo a defender uma relação transdisciplinar entre a ADC e a etnografia.

No entanto, a obra deixa evidente que o discurso é o principal elemento dos estudos aqui abordados, reportando-se a Foucault (1987) e sua contribuição à transdisciplinaridade no desenvolvimento da AD, conforme aponta Normam Fairclough. Assim, a contribuição desses dois últimos autores favorece o leitor no sentido de ver o discurso além da noção de frase, como proposta nos estudos da linguagem, reconhecendo que é Foucault (1987) quem abre “uma nova abordagem nas investigações sobre conhecimento, poder e sociedade” (p. 39), colaborando com a vertente interdisciplinar que perpassa pelo desenvolvimento da AD. Nessa perspectiva, Bezerra e Moita Neto (2020) afirmam que a linguagem também interessa à AD, a qual é concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.

Na obra, os autores elencam alguns aspectos-chave para que o leitor compreenda o discurso, tanto como categoria teórica, quanto ferramenta de importância sobremaneira nos estudos da linguagem. Entre esses aspectos, destacam-se a ordem do discurso, a formação discursiva e o processo discursivo, sendo este mais importante que a ordem e a formação, devido à tendência em promover a heterogeneidade dos textos. É por meio dessa heterogeneidade que nascem o intertexto e, também, o interdiscurso. Na obra lida, isso corrobora Fairclough e, ao enfatizar esse autor (2001), os autores relacionam o processo discursivo ao trinômio textos–práticas discursivas–práticas sociais. Para os autores, é imprescindível que se compreenda a heterogeneidade dos textos, sob pena de não ser possível analisar profundamente todo o “processo discursivo com seus níveis de correspondência entre os textos”, bem como o diálogo que ocorre entre esses textos.

Na AD, os textos são frutos das práticas discursivas contidas nas práticas sociais e isso só se mantém, ou reproduz, se for por meio das instituições sociais. A fim de demonstrar a relação entre poder e linguagem, a obra apresenta o contributo de Wodak e Meyer (2009) e de Fairclough (1989), ou seja, o poder está na frente e atrás do discurso. Sobre ideologia, a obra propõe um conceito de Van Dijk (1989, p. 16), como “sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social”. Além disso, as faces da ideologia são fundamentadas em Thompson (1995), cujos estudos e pesquisas destacam três tipos de interações entre os seres humanos: a face a face, a mediada e a “quase-interação mediada”.

Para refletir sobre o discurso na contemporaneidade, os autores ampliam a ideia, dialogando e reconhecendo o papel significativo de au-



tores como Giddens (1997), Laclau e Mouffé (1985), Sousa Santos (2003) e Torfing (1999). Assim, quem lê atentamente a obra pode relacionar o discurso e os fatos atuais, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICS), proporcionando mudanças significativas no cotidiano das pessoas, no que se refere aos caminhos da política, à construção das identidades e ao respeito aos direitos humanos e à diversidade, conforme dito pelos autores na p. 50. À vista disso, a obra considera algumas especificidades como o emergir das vozes e o papel da mídia escrita, imagética e eletrônica nos últimos tempos. Acrescenta-se o papel do discurso na produção, reprodução ou superação de desigualdades ou de relações de dominação. Nesse sentido, se há mudança social, há, também, mudança discursiva. E, conforme a obra, o grande prêmio é reconhecer que a relação entre essas mudanças é dialética, com novas configurações, que acabam por estimular a investigação na perspectiva da ADC.

Na parte 2, de acordo com os autores, a etnografia complementa a ADC. Na visão de Magalhães; Ottoni (2020), articular ADC e etnografia é necessário e importante para os estudos que intentam investigar a representação discursiva de uma determinada prática social, e a própria prática. A isso, entende-se como etnografia discursiva, ou seja, a pesquisa etnográfica com foco no discurso. Isso é justificado em toda a 2ª parte. A base dessa afirmação é a tese de que o discurso está na prática social e os textos a representam. Nesse caso, essa contextualização se dá no trabalho de campo, que, por sua vez, permite que a dinâmica da sociedade seja vista, realmente, e não apenas por meio de análise de textos voltados àquele contexto. Na obra, a etnografia é vista como justificativa ou credibilidade da pesquisa.

A etnografia é muito abrangente, visto tratar de uma estratégia que descreve, explica, podendo, dessa forma, ser interdisciplinar, intercultural, intertextual, recontextualizando e permitindo conhecer um contexto social, o que culmina em estudo do discurso em uma abordagem crítica. Consoante Magalhães; Ottoni (2020), devido ao foco da ADC na análise de práticas e problemas sociais, em seus aspectos semióticos, cada vez mais tem sido incentivada e valorizada sua articulação com a etnografia. Nesse sentido, a análise de dados precisa ser descritiva nos aspectos linguísticos e multimodais, bem como interpretativa e explanatória no que se refere aos aspectos das práticas socioculturais e das identidades dos participantes, sendo os dados obtidos por meio de observações, entrevistas, artefatos, relatos e diários de participantes.

A perspectiva etnográfico-discursiva, por ser uma dimensão da prática social, possui grande vantagem pelo fato de relacionar o estudo de textos às práticas sociais, ou seja, é um processo reflexivo baseado em observações e registros, em dados gerados em entrevistas e artefatos coletados no local da pesquisa. O relato etnográfico compõe-se de vários gêneros discursivos, os quais encadeados vão permitir a análise e investigação de como se dá a articulação entre os momentos que constituem essas práticas sociais, inclusive o discurso. A ADC considera os problemas da contemporaneidade e busca esclarecer a multiplicação do discurso, em tempos pelos quais vão perpassando aspectos que se contrapõem, como os binômios colonização–apropriação; globalização–localização; reflexividade–ideologia; identidade–diferença. Com base nisso, justifica-se a ocorrência das práticas discursivas com vistas aos ideais de igualdade entre as relações sociais.

Em uma perspectiva mais abrangente sobre ADC, fundamentada em Chouliaraki e Fairclough (1999), as práticas sociais, bem como suas ações, relações e atores, incluindo identidades, ideologias, discursos, gêneros discursivos, estilos e textos, são passíveis de investigação por meio do método de análise textual da ADC, associados a outros métodos. Entretanto, a obra esclarece que pode acontecer não ser possível gerar dados conforme o esperado, uma vez que a prática etnográfica é um processo, e, como tal, não é homogêneo, podendo, por isso, apresentar inadequações.

Na parte 3, os autores discorrem sobre a democracia nos países contemporâneos, como também um de seus importantes aspectos: a liberdade de imprensa. “Uma democracia amplamente inclusiva ancora-se em um programa abrangente, que preveja o respeito aos direitos humanos, a proteção dos grupos [mais frágeis e o direito de voz da imprensa, não permitindo que o poder esteja acima de tudo e de todos, mas equilíbrio] direitos e possibilidades” (p.167). Segundo os autores, a democracia tem sido marcada pela luta pelos direitos humanos, pela conquista da cidadania, da dignidade e, sobretudo, para dar voz aos grupos minoritários. Para os autores, o discurso é o principal meio da luta pela democracia.

Nessa análise, é possível compreender a relação entre imprensa, minorias – estas, por sinal, sempre em desvantagem no processo de participação política – e análise do discurso. Os meios de comunicação de massa são responsáveis pela disseminação do discurso dominante para toda a sociedade (como evidenciado no estudo de caso apresentado), mas que também podem ser apropriados como espaço de luta pelos grupos

minoritários.

No penúltimo capítulo, o leitor ou leitora reencontra alguns conceitos-chave como gênero e texto; e gênero e discurso, visto que os autores enfatizam a importância da relação entre linguagem e sociedade, para a ADC, visto que a linguagem compreendida como discurso é formada na/pela sociedade por meio do uso de textos. O último capítulo discorre sobre práticas socioculturais, como discriminação e violência na ótica das relações interdiscursivas e intertextuais. Nele, a ADC é apresentada por meio de exemplos de análise.

Como já explanado, a obra *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa* contribui, sobremaneira, para os estudos da pesquisa social e suscita significativas reflexões. Para pesquisadores, cuja preferência metodológica seja a etnografia, a obra apresenta um aporte teórico suficiente ao tema. Acrescenta-se, também, que o livro não se dirige apenas a linguistas, e, sim, a todos que se debruçam sobre o papel do discurso e da linguagem, presentes nas diferentes esferas da sociedade, bem como no enfrentamento de contextos opressores ou de luta por mudança social. Isso ainda é um desafio para a maioria dos pesquisadores em ADC, que acreditam contribuir para os avanços dessa teoria por meio da problematização de sua coerência (MAGALHÃES; OTTONI, 2020). Enfim, a referida publicação preenche parte da lacuna no que se refere às reflexões metodológicas em ADC, principalmente a sua relação transdisciplinar com a pesquisa etnográfica.

Portanto, na conclusão da obra, percebe-se que sua intenção foi cumprida, e para que isso seja realmente consolidado, são elencados alguns aspectos relevantes em relação à ADC, como sua utilização por profissionais de diferentes áreas, e, não, somente pesquisadores, professores ou estudiosos da área da Linguística. Consoante a obra lida, “ao cooperar com outras áreas do conhecimento, recebendo e fornecendo contribuições teóricas e metodológicas, ela [a ADC] cresce como um instrumental científico e político relevante no processo de mudança social” (p. 232).

Portanto, a ADC, nesse sentido, acaba por se aproximar de outras áreas do contexto das pesquisas sociais. Além disso, a certeza de que a linguagem é um fato social, o que pode ser percebido pelas práticas socioculturais motivadas pelas questões contemporâneas, interessantes à agenda da ADC. Como muito bem citado pelos autores, “a renúncia e explícita a uma ilusória neutralidade é constitutiva da ADC” (p.232). Essa tão significativa frase reitera a necessidade de ver a ADC como um ap-

rato científico rumo a uma mudança social que contemple a defesa de grupos minoritários e situações de fragilidade motivadas por razões étnico-raciais, gênero ou classe social.

Sendo assim, no último parágrafo, os autores enfatizam os benefícios em termos de análise e credibilidade advindos da relação ADC e etnografia, uma vez que “não é recomendável discutir práticas sociais sem conhecimento efetivo das práticas” (p. 236). Para a concretização da relação ADC e métodos etnográficos, é preciso, sobretudo, observação participante e registro de notas de campo. Dessa forma, é possível tanto dar crédito à pesquisa, como assumir posições por meio de análise, no enfrentamento de problemas voltados para diferentes temas contextuais presentes na contemporaneidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Ana Keuly Luz; MOITA NETO, José Machado. *Análise de Discurso Crítica [recurso eletrônico]: Uma Aplicação Prática nos Discursos Produzidos pelo STF em ações ambientais*. Teresina: IFPI, 2020. 97p.

CHOUliARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. Londres e Nova York: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Mudança Social*. Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. de I. Magalhães et al. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analyzing discourse*. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2006.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. *Tempo Brasileiro*, n. 28, p. 57-81, Rio de Janeiro, 1972.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (Eds). *Modernização reflexiva*. São Paulo: UNESP, 1997.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy*. Londres. Verso, 1985.

MAGALHÃES, Izabel. Ideologias linguísticas no estudo do discurso: educação inclusiva e questões contemporâneas. *Discurso & Sociedad*, v. 13(1), 2019.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; MAGALHÃES, Izabel. Pesquisas em Análise de Discurso Crítica Produzidas no Brasil de 2008 a 2017. *Raleda – Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso*, v. 20(2). 2020.

SANTOS, B. S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. de P.A. Guareschi *et al.* Petrópolis: Vozes, 1995.

TORFING, J. *New Theories of Discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford/Malden: Blackwell, 1999.

VAN DIJK, T.A. (Ed.). *Handbook of discourse analysis*. London and New York: Academic Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *Discourse and Racism*. Newbury Park, CA: Sage. 1993.

\_\_\_\_\_. Discourse, Power and Access. In: CALDAS-COUTHARD, C.R., COULTHARD, M. (Org.). *Texts and practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge. 1996. p. 84-104

WODAK, R.; Meyer, M. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). *Methods for Critical Discourse Analysis*. London: Sage. 2009. p. 1-3

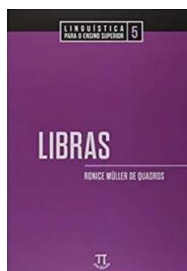
**QUADROS, RONICE MÜLLER (2019). *LIBRAS***

Rogério Vicente Ferreira (UFMS)

[rogerio.v.ferreira@ufms.br](mailto:rogerio.v.ferreira@ufms.br)

Maressa Mendes Martins (UFMS)

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



QUADROS, Ronice Müller. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019. 190p. (Linguística para o Ensino Superior)

<https://www.parabolaeditorial.com.br/libras>

O livro *Libras (Linguística para o Ensino Superior)*, de Ronice Müller de Quadros (UFSC), foi publicado pela Parábola Editorial, em 2019. A autora é uma importante pesquisadora da área de Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC), na linha de Linguística Aplicada/Libras; ela possui seu foco de pesquisas no campo da sintaxe, da aquisição e no ensino da língua de sinais, entre outros.

O objetivo da obra é o de fornecer um instrumento de estudo sobre a Libras com base nos estudos linguísticos. Portanto, o principal público-alvo são acadêmicos universitários, mas também leitores interessados nos estudos linguísticos da Libras.

A obra é constituída por sete capítulos, sendo o primeiro intitulado como “Introdução: Origem, descrição e delimitação da disciplina”; nesse capítulo, introduzem-se os conceitos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo a autora, é uma língua visual-es-pacial, em que ocorrem todos os níveis de análise linguística, padrões prosódicos e reconhecimento como língua de sinais nacional; dessa maneira, as línguas de sinais apresentam características presentes em outras línguas naturais.

Além disso, Quadros menciona sobre a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que tinha como objetivo o reconhecimento legal da Libras, que, diante dessa perspectiva, resultou na Lei nº 10.436/2002. Ainda a autora comenta sobre o Decreto nº 5.626,

de 2005, que desenvolve uma lista de ações para a implementação da lei como formação de profissionais da área de Libras, tanto na educação quanto em espaços diferentes na sociedade.

Antes de se introduzir o próximo capítulo, Quadros organiza um glossário que objetiva esclarecer as terminologias utilizadas no livro, algo bem interessante para leitores que não são familiarizados com esse tema.

No segundo capítulo, outra questão importante que a autora aborda é sobre o risco de extinção de determinadas línguas de sinais brasileiras locais, devido à sobreposição da Libras *standart*.

Quadros e Silva (2017) mapeiam uma tabela (em andamento) sobre as línguas de sinais brasileiras a partir de dissertações e teses. Com isso, observam-se os riscos que ameaçam essas línguas, usadas por comunidades com uma concentração de surdos bastante reduzida, pois estão em constantes reinvenções. Quando essas crianças surdas, que possuem uma forma particular de fala dentro de sua comunidade, vão à escola, há uma tendência de levarem a Libras para a comunidade, ocasionando uma pressão da escola para a substituição dos sinais da comunidade local (SILVA, em elaboração).

Quadros e Leite (2013) também observam o fato da Libras tornar-se suscetível em diferentes reproduções, pois as crianças surdas, muitas das vezes, terão um contato tardio com uma língua de sinais com vários comprometimentos de ordem linguística e cognitiva. Dessa forma, segundo Quadros, essa sinalização não é propriamente uma língua, ou seja, coloca esse tipo de comunicação de sinais em risco.

Ainda neste capítulo, é apresentado um tópico relacionado aos *signalizantes em Libras, língua de herança da comunidade surda*. A autora aponta que os sinalizantes são normalmente surdos, mas também podem ser ouvintes. “Os nativos de pais surdos, incluindo os filhos surdos e ouvintes, e crescem com a Libras desde pequenos, normalmente, convivendo com outros surdos” (QUADROS, 2019, p. 42).

Assim, a herança linguística é transmitida pela comunidade surda. De acordo com Perlin (1998) e Strobel (2008), a herança surda vai além da língua, pois faz parte da cultura e construção da identidade surda. Os surdos descobrem sua verdadeira identidade a partir do contato com a comunidade surda. Strobel (2008), aborda acerca da importância do encontro surdo-surdo para essa construção da própria identidade.

Para finalizar esse capítulo, Quadros aponta a respeito do histórico de instituições que alcançaram um papel importante na constituição da Libras como língua nacional, como a FENEIS e a INES, as associações de surdos, as igrejas e as escolas especiais de surdos mantidas por elas.

No terceiro capítulo, é apresentado uma análise sobre “os estudos linguísticos das línguas de sinais e da Libras”, com imagens ilustrativas. Nesse viés, a autora traz primeiramente o estudo da fonética e fonologia. Os estudos das línguas de sinais se concentram na fonologia desde Stokoe (1960), que propôs um modelo fonológico de análise das línguas de sinais. Segundo a autora, a fonética das línguas de sinais ainda está em desenvolvimento, mas se ocupará de todas as unidades de produção e percepção de articuladores manuais e não manuais na expressão física. O fato de serem na modalidade visual-espacial implica uma estrutura fonética e fonológica, pautada na articulação dos sinais, envolvendo braços, mãos, dedos, tronco e face. Apresentado por Klima e Bellugi (1979), os autores identificam unidades frequentes: configuração de mão, locação e movimento.

Na segunda proposta do capítulo, coloca-se em foco a *morfologia*. Quadros discute a estrutura morfológica das línguas de sinais, que compreende na sequencialidade e simultaneidade. Segundo Aronoff, Meir e Sandler (2005), esses dois tipos apresentam especificidades que refletem aspectos já analisados nas línguas de modo geral. A partir dessa observação, os autores identificaram que a morfologia sequencial envolve processos de gramaticalização semelhantes às línguas mais jovens, como: a origem da língua, as condições de aquisição e a idade.

De toda forma, no Brasil, os registros de língua de sinais são a partir de 1855, ou seja, os estudos são ainda muito recentes. Ainda nessa seção, são descritos os processos de flexão (de concordância, aspectual e de número), e argumenta-se sobre os classificadores, que envolvem uma categoria polimorfêmica específica das línguas de sinais.

A morfologia é bastante complexa e carrega outros aspectos como morfema presos e livres, ampliado por Farias-Nascimento (2013); os processos de incorporação de numeral e negação são mencionados por Quadros e Karnopp (2004); Farias-Nascimento (2013).

No tópico sobre “Sintaxe (3.3)”, a autora cita a análise de ordem das palavras na Libras; aquela que é mais simples (sem marcações sintáticas específicas e/ou mais complexas) e mais frequente, ou seja, na qual identifica-se um sujeito, verbo e objeto realizado. Mencionam-se também



as diversas construções sintáticas possíveis com diferentes tipos de verbos, tópico, foco contrastivo e duplicado, negativas, interrogativas e a estrutura subordinada, com exemplos em imagens ilustrativas.

Os estudos das línguas de sinais são recentes, com isso ainda não há muito foco no campo *semântico-pragmático*. Contudo, Quadros (1999) explica algumas das destruições de ordem das palavras, a influência da semântica na ordenação ou reordenação de uma sentença. A questão da reversibilidade que envolve a ambiguidade na interpretação.

Ainda neste capítulo, a autora desenvolve a questão da *iconicidade*, que está associada em todos os níveis linguísticos de seu estudo, mas manifesta-se usualmente nas diferentes línguas de sinais, é um fenômeno bastante produtivo. Primeiramente, Taub (2012) aborda que “transparência” não é critério para medir a iconicidade, pois nem sempre o sinal implica esta relação com seus referentes. Para ele, as tentativas dos primeiros pesquisadores das línguas de sinais se concentraram em “provar” seu estatuto linguístico, enquanto “línguas verdadeiras”, desse modo, a iconicidade se fez por inexplorada.

O quarto capítulo é responsável por apresentar o tópico “Literatura e Libras”. A partir da análise de produções poéticas de Sutton-Spence e Quadros (2005), observa-se o quanto à literatura surda pode manifestar a cultura surda como forma de celebração e pertencimento a comunidade surda. Os usos criativos da Libras nas produções literárias em língua de sinais exibe grande inventividade. Segundo Ryan (1993), a contação de história explora o espaço em diferentes formas e produz os sinais com velocidades diferenciadas. De acordo com Quadros, por meio da arte literária, os surdos manifestam seus sentimentos e narram a si mesmo de forma criativa.

Sutton-Spence e Napoli (2010) analisaram o antropomorfismo. Ou seja, a incorporação de conferir a animacidade a entidades sem vida, em uma espécie de *performance*. No decorrer, é apresentada uma ilustração do poema “Bolinha de Ping-Pong”, de Rimar Segala. De acordo com Klamt (2018), a sonoridade visual que envolve os articuladores visíveis a grandes distâncias nas produções literárias, constata elementos, como: ritmo, sinais com o mesmo movimento ou manipulando o tamanho dos movimentos ao sinalizar.

Na segunda parte do capítulo, é proposto o tópico “poemas em Libras”. Klima e Bellugi (1976) constataram características linguísticas e literárias, que evidenciam o jogo de palavras em sinais, e observaram que

os jogos de palavras seguem padrões delineados pela forma. A poesia em Libras é muito significativa nas produções dos surdos brasileiros, chama atenção entre diferentes comunidades. Os poetas surdos elaboram os poemas, combinando ideias com formas de sinais inovadoras. Como afirmam Sutton-Spence e Machado, a poesia em Libras é a “poesia do corpo”, que se traduz na *performance* para existir.

No decorrer do tópico, destacam-se aspectos relacionados à produção poética, fatores que impactam na construção da *performance* do poema em Libras, como: o ritmo, simetria (movimento das duas mãos), morfismo (fluidez entre os sinais), repetição/rima (composição e padronização dos parâmetros dos sinais).

Em virtude do módulo de educação bilíngue, a autora disserta, no quinto capítulo, sobre “Linguística aplicada e Libras”. Quadros abre um panorama da educação bilíngue para surdos e das línguas (Libras e Língua Portuguesa) envolvidos neste processo. Neste contexto, enfatizam-se documentos que estão inseridos na proposta de educação inclusiva e na política que é promovida no Brasil. A autora chama atenção, para melhor compreensão, dos termos *inclusão* e *diversidade*. Kusters *et al.* (2015) analisam esses termos, e segundo eles, referem-se aos direitos das pessoas surdas como forma de inclusão societal enquanto parte de um grupo social. Sua proposta é ver esse grupo a partir da coletividade e não somente como indivíduos isolados.

Nessa passagem, a autora ressalta relatos dos pais de crianças surdas, matriculadas em escolas inclusivas, e compara aos de uma escola bilíngue. De acordo com Quadros, as crianças surdas precisam de uma legião para serem incluídas na educação e na sociedade, ou seja, para a inclusão ocorrer deve haver uma real socialização e autorreconhecimento da criança como membro da comunidade surda.

Posteriormente, disserta-se acerca do que significa ser bilíngue e bimodal; deste modo, Quadros traz um relato pessoal a partir das vivências com as línguas com quem interage a nível pessoal e profissional. Para ela, é muito comum a variabilidade entre os bilíngues, exatamente porque as línguas podem ser usadas de diferentes formas, com diferentes pessoas, em contextos bastante específicos.

A *educação bilíngue* para surdos no Brasil envolve ambas as línguas oficiais do país, Libras e língua portuguesa, reconhecendo a língua de sinais como a primeira língua da criança surda.

Outro aspecto fundamental é que a língua se constitui da relação com os outros. Portanto, os espaços da escola devem prever o agrupamento dos surdos. Dessa forma, a aceitação da língua portuguesa impactará como segunda língua para o surdo, como é visto nos relatos.

A autora também destaca o papel da família da criança surda. Essas famílias, por serem de grande maioria ouvintes, precisam ter acesso às comunidades surdas, identidades e culturas surdas; também defende o ensino da Língua de Sinais como segunda língua para as crianças ouvintes, como aprendizes de segunda língua e segunda modalidade.

Após esta explicação das línguas no contexto da educação de surdos, Quadros evidencia, no sexto capítulo, os profissionais atuantes na educação do surdo. Segundo a autora, esses profissionais precisam conhecer muito a comunidade surda para a interação com os alunos de forma apropriada.

Portanto, em um ambiente escolar entre alunos surdos e alunos ouvintes, devem-se destacar professores, tradutores, e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, com possibilidade de haver professores surdos (falantes de referência) representando a comunidade surda e estabelecendo uma relação de identidade com seus alunos. Os professores bilíngues, fluentes em Libras e língua portuguesa, fazendo uma importante interação com os alunos. Os tradutores são profissionais que atuam na tradução de materiais necessários utilizados em sala de aula. Os intérpretes medeiam as interações em Libras e língua portuguesa, ou seja, uma interpretação simultânea entre ambas as línguas.

As interações, no ambiente escolar, entre adultos surdos (os profissionais) e alunos surdos são precursores da Libras, identidade e cultura surda, para a contribuição do estabelecimento do ambiente bilíngue. Dessa forma, o suporte institucional torna-se fundamental para os pais e os alunos surdos, favorecendo o desenvolvimento dos alunos e avançando mais e mais na qualidade do ensino dos surdos no contexto escolar.

Por meio da narração de Quadros, é enfatizado, em vários momentos, a relevância do ensino da Libras para a comunidade surda e também como segunda língua para a população. Entretanto, ainda é difícil o reconhecimento dessa língua em diversos setores, ocasionando fatores negativos ao redor da Língua Brasileira de Sinais.

No decorrer da leitura, são esclarecidos diversos aspectos em torno da Libras, sendo redundante em um trabalho pedagógico e compre-

sível para o leitor. Além disso, podemos citar a Libras como disciplina no contexto das licenciaturas e curso de fonoaudiologia, oferecida como optativa/eletiva em cursos na área da saúde, a partir do livro foi cogitado dentro da proposta da coleção “Linguística para o ensino superior”.

Por fim, destaco a importância da obra e recomendo-a para leitura, pois aborda um tema relevante para pesquisadores e interessados em linguagem, pessoas que vivenciam essa realidade de comunidades surdas. Aos acadêmicos e pós-graduandos, a leitura possibilita a apreensão de vários conceitos e termos específicos da cultura surda.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOFF, Mark; MEIR, Irit; SANDLER, Wendy. The Paradox of sign language morphology. *Language (Baltim)*. n. 82, V. 2, p. 301-344, 2005.

FARIAS-NASCIMENTO, S. P. DE. A organização dos morfemas livres e presos em língua de sinais brasileira: reflexões preliminares. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. *Estudos da Línguas Brasileira de Sinais I*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 79-118

KLAMT, M. M. *O ritmo na poesia em língua de sinais*. Mestrado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

KLIMA, E. S.; Bellugi, U. Poetry and song in a language without sound. *Cognition*, n. 4, p. 45-97, 1976.

KLIMA, E. S.; Bellugi, U. *The signs of language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

KUSTERS, A. *et al.* On “diversity” and “inclusion”: Exploring paradigms for achieving Sign Language Peoples’ rights. *MMG Working Paper*, p. 15-02, 2015.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKILIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. DE; KARNOPP, L. B. *Línguas de Sinais Brasileiras: estudo linguístico*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_; LEITE, T. A. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In: QUADROS, R.M. de; STUMPF, M.R.; LEITE, T.A. *Estudos da Línguas Brasileira de Sinais II*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 15-28

\_\_\_\_\_; SILVA, D. S. As comunidades surdas brasileiras. In: ZAMBRANO, R.C.; PEDROSA, C.E.F. (Orgs). *Comunidades surdas na América Latina: Língua – Cultura – Educação – Identidade*. Florianópolis: Bookess, 2017.

\_\_\_\_\_. *Phrasestructure of Brazilian sign language*. Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

STOKOE, W. *Sign and Culture: A reader for students of American Sign Language*. Silver Spring: List Press, 1960.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, R.; Napoli Anthropomorphism in Sign Languages: a look at poetry and storytelling with a focus on British Sign Language. *Sign Language*, no. 4, v. 10, p. 442-75, 2010.

\_\_\_\_\_; Quadros, R. M. DE. Sign language poetry and Deaf identity. *Sign Language Linguistics*. n. 1, v. 8, p. 177-212, 2005.