

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

**XI CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Em Homenagem a Joaquim Mattoso Câmara Jr.*

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
(de 27 a 31 de agosto de 2007)

**Cadernos do CNLF**

**Vol. XI, N° 06**

TEXTOS

PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Rio de Janeiro  
CIFEFIL  
2008

**TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**  
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Reitor

*Ricardo Vieira Alves de Castro*

---

Vice-Reitora

*Maria Christina Paixão Maioli*

---

Sub-Reitora de Graduação

*Lená Medeiros de Menezes*

---

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

*Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron*

---

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

*Regina Lúcia Monteiro Henriques*

---

Diretora do Centro de Educação e Humanidades

*Glauber Almeida de Lemos*

---

Diretor da Faculdade de Formação de Professores

*Maria Tereza Goudard Tavares*

---

Vice-Diretor da Faculdade de Formação de Professores

*Catia Antonia da Silva*

---

Chefe do Departamento de Letras

*Leonardo Pinto Mendes*

---

Sub-Chefe do Departamento de Letras

*Iza Terezinha Gonçalves Quelhas*

---

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

*José Pereira da Silva*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Rua São Francisco Xavier, 512 / 97 – Mangueira – 20943-000 – Rio de Janeiro – RJ  
**pereira@filologia.org.br** – (21) 2569-0276 – **www.filologia.org.br**

DIRETOR-PRESIDENTE

*José Pereira da Silva*

---

VICE-DIRETORA

*Cristina Alves de Brito*

---

PRIMEIRA SECRETÁRIA

*Délia Cambeiro Praça*

---

SEGUNDO SECRETÁRIO

*Sérgio Arruda de Moura*

---

DIRETOR CULTURAL

*José Mario Botelho*

---

VICE-DIRETORA CULTURAL

*Antônio Elias Lima Freitas*

---

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

*Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto*

---

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

---

DIRETORA FINANCEIRA

*Ilma Nogueira Motta*

---

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

*Carmem Lúcia Pereira Praxedes*

---

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

*Amós Coêlho da Silva*

---

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

*Alfredo Maceira Rodríguez*

---

**TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

**XI CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA**  
**de 27 a 31 de agosto de 2007**

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva  
Cristina Alves de Brito  
Delia Cambeiro Praça*

---

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coêlho da Silva  
Ilma Nogueira Motta  
Maria Lúcia Mexias Simon  
Antônio Elias Lima Freitas  
Carmem Lúcia Pereira Praxedes  
Sérgio Arruda de Moura*

---

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*José Mario Botelho  
Valdênia Teixeira de Oliveira Pinto  
Sílvia Avelar Silva*

---

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

*Centro Filológico Clóvis Monteiro (CFCM)  
Magda Bahia Schlee Fernandes*

*Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)*

---

SECRETARIA GERAL

*Sílvia Avelar Silva*

---

SUMÁRIO

0-	Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i> .....	06
1.	A coesão textual e a charge - <i>Verônica Palmira Salme de Aragão</i> .....	09
2.	A criança e a construção de face: o lugar da polidez no discurso infantil escrito – <i>Maria Angélica Lopes da Costa Almeida</i> .....	23
3.	A Crítica Textual em <i>A Hora da Estrela</i> – <i>Adriane Camara de Oliveira</i> .....	36
4.	Algumas questões pertinentes acerca da Crítica Textual e da Crítica Genética - <i>Maria Cristina Antonio Jeronimo e Ceila Maria Ferreira Batista Rodrigues Martins</i> .....	45
5.	Dramaturgia baiana e censura militar: um olhar sobre as lexis censuradas de cunho sócio-político – <i>Isabela Santos de Almeida e Rosa Borges dos Santos</i> .....	54
6.	O discurso abolicionista no século XIX o diário da Bahia e outros textos – <i>Andreza da Silva Conceição, Juliane Guimarães Cunha e Maria da Conceição Reis Teixeira</i> .....	67
7.	Oficinas de texto: Uma proposta de pesquisa -ação para o Curso de Letras – <i>Arlete Inês Ribeiro Rubini</i> .....	78
8.	Texto e memória: edição e estudo de textos teatrais – <i>Rosa Borges dos Santos</i> .....	88
9.	Uma análise das dificuldades de escrita do português pelas crianças guaranis, em Aracruz (ES) – <i>Josiane da Silva Souza</i> .	103
10.	Uma análise das modificações autorais em <i>Quem Não Morre Não Vê Deus</i> de João Augusto Azevedo – <i>Ludmila Antunes de Jesus e Rosa Borges dos Santos</i> .....	116
11.	Instruções editoriais.....	127

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

### APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar-lhe os dez trabalhos que selecionamos para esse número 06 do volume XI dos Cadernos do CNLF, sobre produção e edição de textos.

Apresentamos-lhe, a seguir, um resumo de cada um deles, pela ordem alfabética de seus títulos, conforme consta no sumário anteriormente apresentado.

No primeiro, Verônica analisa diversos recursos possibilitados pela *coesão textual* para a construção do sentido em charges dos quatro principais jornais do Rio de Janeiro: *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *O Dia* e *Extra*, fundamentando-se nos conceitos de coesão, de Val (1991 e 2000) e de Charolles (1988); nas noções de significado propostas por Pottier (1978) e na Análise Semiolingüística do Discurso, de Charaudeau (2005).

No segundo, Maria Angélica observa o uso de estratégias de polidez por parte de crianças, no processo comunicativo com adultos, com a finalidade de elaboração de face e analisa textos de agradecimentos escritos por crianças de seis anos, da primeira série do ensino fundamental, em forma de recados e acrósticos, enviados a uma dentista por ter feito palestra na Escola; e um bilhete de uma aluna para um professor que se encontrava doente. Teoricamente, baseia-se na teoria das noções de Goffman (1967) sobre atuação no meio social e de Brown e Levinson (1987) sobre o uso de recursos de polidez na elaboração e preservação de face.

No terceiro, Adriane aborda a importância da crítica textual como recurso a ser utilizado para realizar a edição de textos, em especial os literários, a fim de evitar possíveis deformações ocorridas após a sua primeira elaboração e publicação, lembrando que tais mudanças textuais, muitas vezes, alteram o sentido do texto desses autores, descaracterizando o texto concebido no momento de sua composição. Toma como exemplo a edição de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, com o objetivo de demons-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

trar, comparativamente, as diferenças entre os textos das duas edições.

No quarto, Maria Cristina reflete sobre a importância da Crítica Textual e da Crítica Genética para os estudos da Crítica e Teoria Literárias, tal como a sua relevância para a própria Literatura, concluindo que é preciso nos posicionarmos de maneira mais crítica sobre que edições lemos, quem as fizeram e sob que preceitos e lembrando que Crítica Textual e Crítica Genética vêm demonstrando um elo indissociável entre autoridade e interpretação – aqui entendida como qualquer parecer que se pretende emitir e defender.

No quinto, Isabela Santos analisa a censura militar que estabelecia ‘cortes’, retirando dos espetáculos os elementos que parecessem contrários à ideologia dominante de importantes peças, tomando como *corpus* o texto *Em Tempo no Palco*, de F. Ribeiro Neto, que fora editado seguindo os pressupostos da Crítica Textual, buscando compreender a motivação para o veto a partir do estudo das lexias censuradas e discutindo as relações entre as aceções das lexias e o contexto social, cultural e histórico do qual elas emergem.

No sexto, Andreza e Juliane analisam o discurso liberal abolicionista de dois textos veiculado no jornal *Diário da Bahia*, em 1871 e em 1884, focalizando os argumentos utilizados para sustentar e/ou defender um ponto de vista (favorável ou não) sobre as questões que envolvem o elemento servil.

No sétimo, Arlete reflete sobre as oficinas de textos oferecidas nas escolas da rede pública por estagiários da AEDB, auxiliando, tanto aos alunos que precisam de se formar, quanto aos professores e alunos das escolas da rede pública, melhorando o rendimento escolar dos alunos e produzindo textos que passam a constituir um *corpus* para o estudo da língua. Basicamente, Arlete analisa os processos de elaboração dos textos, das dificuldades na representação da escrita, nos aspectos formais e de conteúdo e

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

à busca de hipóteses de soluções para os problemas detectados em relação ao processo ensino/aprendizagem da língua.

No oitavo, a Professora Rosa trata da Filologia Textual, como uma atividade que se destina a preservar o patrimônio cultural escrito de uma dada civilização, recuperando textos que, por sua vez, revelam a memória de um povo e sua cultura. Especificamente, analisa textos teatrais produzidos na Bahia no período da ditadura militar, levando-se em conta as peculiaridades do texto teatral, para estabelecer um método de edição e estudo, explorando neles a relação entre texto e memória.

No penúltimo, Josiane analisa características da língua portuguesa na escrita dos índios de Aracruz, a partir da experiência vivida na aldeia Três Palmeiras acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças indígenas, particularmente, no que se refere à escrita, tomando-se como base os princípios de fonética e fonologia.

No último, Ludmila reflete sobre os cortes nos textos teatrais produzidos na Bahia na década de 70 no texto do João Augusto Azevedo, que sofreram a ação da censura em seus diferentes testemunhos. Destacam-se, aqui, os testemunhos de 1974 e de 1977 do texto teatral *Quem não morre não vê Deus*, ambos censurados, na tentativa de interpretar as marcas de modificação autoral, considerando as reformulações processadas do testemunho de 1974 ao testemunho de 1977, observando-se principalmente as marcas que se manifestam como consequência de ação do censor.

Rio de Janeiro, julho de 2008.

*José Pereira da Silva*



## A COESÃO TEXTUAL E A CHARGE

Verônica Palmira Salme de Aragão (UFF; UFRJ)

**As piadas veiculam seu discurso indiretamente, até porque, em certos casos, fazê-lo abertamente criaria problemas graves para quem ousasse produzir determinados discursos.**

(Sírio Possenti, 1998)

O objetivo deste estudo é analisar os diversos recursos que ocorrem no âmbito da *coesão textual* nas charges. Esse processo de co-referenciação nesse gênero exerce, além do papel de relacionar um signo a um referente extratextual, o de ligar diferentes campos semânticos. Pretende-se verificar como os processos de co-referenciação podem contribuir para esse intrigante gênero que critica ferozmente os acontecimentos políticos diários, apoiados no humor.

De acordo com Ducrot e Todorov (2001, p. 229), “as línguas naturais têm com efeito o poder de construir o universo ao qual elas se referem; podem pois obter um UNIVERSO DE DISCURSO imaginário”. Nas charges, esse universo se amplia, visto que muitas vezes os signos *verbal* e *não-verbal* se complementam e contribuem conjuntamente para a construção do sentido. A análise do *corpus* parte da observação dos diferentes recursos de *coesão* nas *charges* dos quatro principais jornais do Rio de Janeiro: *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *O Dia* e *Extra*. Todas colhidas no mês de março de 2006.

Os estudos gramaticais da tradição, mesmo com ênfase nos aspectos formais da língua e com a tentativa de fugir dos percalços provocados pelo sentido, contribuíram de alguma forma para os estudos do texto. Somente com a crítica a essa gramática excessivamente normativa foi possível verificar a necessidade de considerar o texto nos estudos linguísticos para que as regras não

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

tenham o fim em si mesmas. Lendo ou escrevendo, o falante precisa dominar a(s) língua(s) a fim de que possa utilizar as estratégias discursivas exigidas nas situações reais. Pode-se afirmar, então, que é preciso valorizar os acertos verificados nesses estudos e reformular o que for necessário.

Com o avanço da Linguística Textual, propiciou-se um maior entendimento da língua a partir da elaboração de conceitos voltados para a apreensão de significados no texto e mesmo no discurso. Nesse sentido, a Análise Semiolingüística do Discurso, teoria proposta por Charaudeau, apóia-se na materialidade do texto para, só a partir dela, alcançar o sentido. O autor define o processo de construção do sentido como *semiotização do mundo* segundo o qual um sujeito real, *o comunicante*, com uma determinada finalidade, dirige-se a um sujeito real, *o interpretante*.

Na perspectiva da linguagem, esses sujeitos recebem a designação de *enunciador* e *destinatário* respectivamente. Enquanto o primeiro realiza o trabalho de *transformar um mundo a significar em mundo significado* (sentido-forma), o segundo tenta captar esse *mundo significado* de acordo com suas competências comunicacional, discursiva e situacional. Charaudeau (2005, p. 12) afirma que “a linguagem é multidimensional”, já que tanto nos processos de produção quanto de recepção são exigidos conhecimentos, lingüísticos, discursivos e situacionais.

### A COESÃO TEXTUAL

Não há um consenso entre os autores quanto a uma definição para a coesão. Segundo Beaugrande e Dressler *apud* Val (2000 p. 38), a *coesão* diz respeito ao aspecto formal do texto, sendo responsável pelas relações formais estabelecidas em sua superfície. Halliday e Hasan *apud* Fávero (1995, p. 13) acrescentam que um texto se caracteriza por sua relação semântica de coesão. Entendem, portanto, que a *coesão* é responsável pelas rela-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ções presentes em um texto. Com isso, enfatizam o papel da coesão sobre a coerência textual.

No Brasil, também há diferentes pontos de vista sobre esses estudos. Fávero (1995) questiona algumas propostas de classificação de *coesão* e fundamenta-se numa que considera a função dos termos coesivos. Procede-se a um quadro apresentado por Fávero (1995, p. 58) em que são apresentados os *fatores de coesão*:

REFERENCIAL	Substituição	pro-formas nominais pro- formas verbais pro- formas adverbiais pro- formas numerais
	Reiteração	Repetição; Sinonímia; Hiponímia e hiperonímia; Expressões nominais e definidas e Nomes genéricos
RECORRENCIAL	Recorrência de termos; Paralelismo; Paráfrase; Recursos fonológicossegmentais e supra-segmentais	
SEQÜENCIAL	Temporal	Ordenação linear; Espressões ordenadoras ou continuadoras Partículas temporais; Correlação dos tempos verbais
	Por conexão	Operadores do tipo lógico
		Operadores do discurso
		Pausa

Antunes (2005, p. 50) acredita que a coesão não é apenas uma questão de superfície. Os termos se ligam em seqüência exatamente porque se relacionam conceitualmente. A continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade semântica. A autora propõe, então, uma classificação baseada nos critérios de *relação*, *procedimentos* e *recursos*, conforme segue abaixo (*ibidem*, p. 51):

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Relações textuais	Procedimentos	Recursos
Reiteração	Repetição	Paráfrase; Paralelismo e Repetição propriamente dita
	Substituição	Gramatical; Lexical e Elipse
Associação	Seleção lexical	Palavras semanticamente próximas
Conexão	Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores

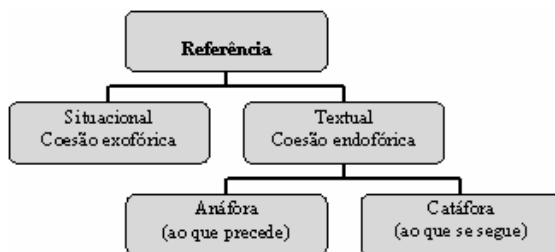
Koch (2006: 186) afirma firmemente que os conceitos de coerência e coesão textuais não se confundem mais, e uma prova disso é a possibilidade da ausência desta nos textos. Embora em sua mais nova obra, *Ler e compreender*, não haja um capítulo sobre coesão, a autora apresenta três capítulos intitulados *Referenciação e progressão referencial*, *Funções das expressões nominais referenciais* e *Seqüenciação textual* (*ibidem*, p. 127). Nelas, a coesão é abordada em perspectivas macrotextuais, diferentemente da maneira que normalmente se vê. No quadro que se segue, estão sintetizadas as idéias presentes em dois desses capítulos:

Referenciação	Introdução (construção)	Ativação ancorada e não-ancorada Anáforas indiretas e associativas
	Retomada (manutenção)	Gramatical Lexical
	Desfocalização	-
Seqüenciação	Recorrência	de termos de estruturas de conteúdos semânticos de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais de tempo e aspecto verbal
	Sem recorrência	Procedimentos de manutenção temática Progressão temática Encadeamento

Nota-se a adoção de uma classificação baseada na estruturação de textos, de acordo com o papel semântico que os conectores exercem nos diferentes contextos.

Vale ressaltar dois tipos de *coesão* relevantes ao estudo da charge: a *endofórica* e a *exofórica*. Acredita-se que esse gênero não se apóie apenas no primeiro tipo e utilize ainda o segundo. Na coesão exofórica, a remissão exige um referente extratextual, não recuperável na superfície explícita do texto e, sim, no contexto-situacional por meio de inferências.

Segundo Koch (1990, p. 20), na *coesão exofórica*, o referente está fora do texto, enquanto na *coesão endofórica* o referente se acha expresso no próprio texto. Neste último caso, se o referente precede o item coesivo, tem-se a *anáfora*; se vem após, a *catáfora*. A autora apresenta um diagrama abaixo em que esses conceitos são organizados didaticamente:



## ANÁLISE

Cabe verificar a presença dos mecanismos coesivos no gênero, visando observar a contribuição desse fenômeno para o humor e para a crítica. Para isso, serão analisadas charges retiradas dos quatro principais jornais do Rio de Janeiro, no dia 01/03/2006: *O Globo*, *O Dia*, *Jornal do Brasil* e *Extra*.

Precede-se ao exame um breve comentário explicativo sobre o contexto social, que visa ambientar o momento vivido durante a produção das charges.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

### *Contexto social das charges do dia 01/03/2006*

Fim do carnaval e início das preparações para as novas eleições presidenciais. Além disso, o tema da corrupção do mensalão ainda está em voga.

#### **Caruso, O Globo**



O emprego do *dêitico*<sup>1</sup> “agora” remete ao momento de enunciação da charge, o que é bastante comum nesse gênero, cuja principal característica é o traço circunstancial. Essa partícula temporal é posta em equivalência a um nome “cinzas”, que exige todo um conhecimento de mundo, no âmbito conotativo. Além disso, trata-se de um *nome ambíguo*, já que remete a dois campos semânticos: o carnaval, referindo-se à quarta-feira de cinzas, portanto fim do carnaval, e à política, correspondendo ao fim da carreira política dos personagens.

No primeiro plano do texto, está a caricatura do ex-ministro da Casa Civil, José Dirceu, acusado de ser o responsável pelo mensalão. Já, no segundo, aparecem as caricaturas do ex-presidente do PT – José Genoíno – e do ex-ministro de Comunicação - Luiz Gushiken, também acusado do mesmo delito.

Sendo assim, o *advérbio de tempo* e o *nome* que compõem o *título* da charge caracterizam-se pela *coesão exofórica*, pois

---

<sup>1</sup> Para Ducrot e Todorov (2001, p. 232), “o referente só pode ser determinado em relação aos interlocutores”.

somente com esses conhecimentos em torno dos acontecimentos políticos vividos no Brasil torna-se possível a atribuição de seus respectivos referentes. Ressalte-se a importância do *código não-verbal*, que contribui endoforicamente para a ativação desses conhecimentos, uma vez que oferece um contexto em que os elementos presentes na superfície do texto remetem à situação real.

A *coesão referencial por substituição*<sup>2</sup>, Fávero (1995), do pronome “nos” possibilita o reconhecimento do sujeito-enunciador. Além disso, há outra *coesão exofórica*, ambígua, verificável no nome “apuração”, que remete aos mesmos dois campos semânticos: carnaval e político. Isso é possível, porque, no carnaval, as escolas de samba são avaliadas, “apuradas”, para a escolha da campeã, assim como a prática dos políticos serão, pela CPI. Nota-se, portanto, a contribuição da *coesão exofórica* para o humor e para a crítica, em função da escolha de léxicos ambíguos. Já a *coesão referencial* propicia o reconhecimento da fala do personagem, estabelecendo um diálogo com a *linguagem não-verbal*.

O *código verbal* manifesta-se na *legenda*, em fonte menor regular, que está acompanhada do número 3, e no *título*, em fonte maior e negrito, que se refere às pesquisas eleitorais feitas pelos órgãos públicos. A *legenda* refere-se à fantasia de Lula, contudo o anafórico “(3)” não apresenta o referente explicitado na superfície do texto. Trata-se de um *exofórico* que exige conhecimentos extratextuais de difícil remissão. Essas expressões junto à caricatura de Lula contextualizam sua pergunta “Campanha, eu?”.

---

<sup>2</sup> Para Antunes (2005), a classificação seria de *reiteração por substituição gramatical*

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

### Aroeira, O Dia



A *charge* compõe-se da relação entre dois *campos semânticos* de maneira *complementar*: o carnaval – com os *semas* do *código não-verbal* (tanga, serpentina e confete) e do *código verbal* (*legenda*) – e a *campanha presidencial*, com os *semas* do *código não-verbal* (Lula e a faixa de presidente) e do *código verbal* (*título e fala*).

A *coesão exofórica* atua nos dois campos semânticos, remetendo ao momento de eleição e à presença do Lula no Carnaval. A crítica se apresenta implicitamente aos dois códigos em função da faixa presidencial que Lula usa num momento que, em princípio, seria de descontração. Nesse sentido, o emprego do *dêitico* “eu” carrega uma *ironia*, que parte do sujeito-comunicante com o objetivo de criticar um possível oportunismo de Lula, visando as eleições.



**Ique, JB**



A ausência do *código verbal* na *charge* revela a natureza exofórica do *código não-verbal*, como podem ser observados pelos *restos de confetes, serpentinas, latas de cerveja* e, ainda, pela *máscara de carnaval com o rosto de Lula, faixa presidencial e estrela símbolo do PT*. Verifica-se, mais uma vez, a sobreposição de dois *campos semânticos*: o do carnaval e o da política, sendo o governo representado pela máscara e pelas cinzas do carnaval, portanto trata-se do que sobrou do governo Lula.

Toda a construção do sentido limita-se ao *código não-verbal*, o que exige atenção para a explicitação dos elementos. Nesse sentido, a *intertextualidade* com a *charge* anterior mostra-se pertinente, pois ambas se referem ao fim do carnaval, ou à quarta-feira de cinzas. Além disso, mais uma vez o PT é *comparado* a cinzas, sendo que, dessa vez, acompanhado da figura do presidente Lula.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Leonardo, *Extra*



Na *charge*, a *personagem* com a faixa presidencial é uma mulata com traje típico de carnaval. A seu lado, apresenta-se uma moldura com duas caricaturas: uma do candidato Alckmin e outra, do até então pré-candidato Garotinho. Ambos olham para a morena; contudo, por meio da projeção de um *balão-pensamento*, percebe-se que seus olhares estão direcionados, na verdade, para a faixa presidencial.

O *código verbal* é expresso nos *balões-fala* dos dois personagens. Alckmin, por empregar uma interjeição e um vocativo e colocar a mão no peito, demonstra passar mal. O motivo desse mal-estar revela-se *polissêmico*, já que, pelo cenário carnavalesco e pelos olhares lançados à mulata, ela seria o objeto de seu desejo, deixando-o mal. Por outro lado, conforme observado, a faixa presidencial seria seu verdadeiro alvo e, com isso, interpõem-se os dois planos, caracterizando o *deslocamento*. Por tudo isso, pode-se afirmar que se trata de uma *coesão endofórica*, já que os possíveis referentes estão presentes no texto. A fala de Garotinho também revela essa *ambigüidade*, uma vez que há dois objetos possivelmente desejáveis: a faixa e a mulher, todavia o vocativo

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

– Alckmim – remete ao sentido político, porque se trata de dois candidatos à presidência da república.

A *polifonia* aparece, ainda, na frase presente no plano superior da charge, pois não é possível reconhecer o dono dessa voz, que pode advir tanto do autor, quanto da mulher, embora a marca com o destaque em sublinhado sugira se tratar de um título. Nele, o *pronome endofórico* “eles” refere-se aos candidatos, enquanto o outro *endofórico* “naquilo” precisa ser reconhecido por meio do *código visual* faixa presidencial (ou atributos sensuais da mulata?).

Essa *ambigüidade* demonstra o caráter *condensador* de dois *sentidos distintos* no *âmbito verbal* da charge. Nos dois casos, a classificação seria de *coesão referencial por substituição* pronominal. Também são reconhecíveis pela contribuição do contexto discursivo e, nesses casos, pelos campos semânticos: *carnavalesco* e *político*.

### *Síntese*

As *charges* de Chico, de *O Globo*, e de Ique, do *Jornal do Brasil*, parecem dialogar a respeito do mesmo assunto, que é *metamorfozado*, (cinzas: fim do carnaval), e relacionado ao presidente e a seus companheiros do PT. Com isso, nota-se a *intertextualidade* em relação ao tema, que reflete a preocupação dos jornais classe<sup>3</sup> “A” com a situação dos políticos desse partido.

Ressalta-se, então, um *contrato comunicativo* nos dois jornais, em que os *sujeitos comunicantes* criticam o governo Lula e seu partido, satirizando sua situação atual, em fim de mandato. De maneira diferente, os jornais classe “B” – *O Dia* e *Extra* –

---

<sup>3</sup> Conforme Aragão (2006, p. 108), essa classificação considera a diferença sócio-cultural dos destinatários, a densidade de informações nos textos, o registro e o preço dos jornais.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

voltam-se para as eleições presidenciais de outubro de 2006. No primeiro jornal, o tema é o uso político da posição de presidente por parte de Lula, já em campanha e, no segundo, as intenções de outros dois candidatos. Assim, no *contrato de comunicação* verificado nessas duas *charges*, o *sujeito comunicante* está mais preocupado com a postura dos candidatos para as próximas eleições.

Em relação aos recursos expressivos, as duas primeiras *charges* se aproximam, uma vez que utilizam a *polissemia* como principal recurso, enquanto as duas últimas revelam a *polifonia*. Daí, a presença de *título* e *balão-fala* nessas, como recursos que veiculam diferentes pontos-de-vista.

Constata-se, nesses textos, a presença da *coesão exofórica* que se concretiza por meio da *coesão lexical*, como é o caso de “cinzas”. Essa conclusão também foi observada em um estudo anterior, conforme Aragão e Pauliukonis (2006, p. 129), “os níveis semântico e lexical são vinculados, normalmente, aos aspectos exofóricos (ou de conhecimento de mundo), mas facilmente retomados na própria superfície textual”.

## CONCLUSÃO

O gênero charge apóia-se na circunstância social de produção e, por isso, exige um alto conhecimento de mundo para a sua interpretação. Esse traço revela a presença da *coesão exofórica* praticamente em todo o *corpus*. Esse tipo de coesão exige um contexto que forneça pistas para o reconhecimento do referente, daí a necessidade de um leitor atento que observe os mínimos detalhes que podem estar expressos no *código verbal ou não-verbal*. Com isso, nota-se que ela não se confunde com a coerência textual, pois, embora ambas contribuam para a unidade interpretativa, a coesão implica certo tipo de referência.

Outra observação a respeito dessa coesão corresponde à dupla referência propiciada por esse mecanismo em função da ambigüidade presente no contexto, que remete a dois campos

semânticos. Trata-se de uma propriedade propiciada pela própria natureza dos processos de referenciação. Com isso, torna-se eficiente para a construção do humor e, ao mesmo tempo, da crítica.

Para concluir, cabe levantar o questionamento de qual dois processos, *coesão endofórica ou exofórica*, oferece subsídios para um texto crítico. Na primeira, todo o processo de remissão é explícito ao texto, enquanto, na segunda, o leitor é obrigado a realizar todo esse processo sozinho. Dialogando com a epígrafe de Possenti (1998, p. 31), corrobora-se o caráter direto da *coesão endofórica*, configurando maior ousadia ao texto, já que todos os elementos se encontram na superfície do texto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

ARAGÃO, Verônica Palmira Salme de Aragão. *O não-dito construído pelo viés do humor nas charges*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFF/Instituto de Letras, 2006.

——— e PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. O processo inferencial na construção do sentido na mídia. **In:** *Letras & Letras: Revista do Instituto de Letras e Linguística*. Uerlândia: UFU, vol. 22, nº 2, jul.-dez. de 2006.

DUCROT, Oswald e Todorov, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. *Coesão textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1990.

——— e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e aprender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3ª ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1995.

### **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GAVAZZI, Singrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VAL, Maria da Graça Costa. Repensando a textualidade. **In:** AZEREDO, José Carlos de. *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

**A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DE FACE:  
O LUGAR DA POLIDEZ  
NO DISCURSO INFANTIL ESCRITO**

*Maria Angélica Lopes da Costa Almeida (UFES)*

**INTRODUÇÃO**

Ao se pensar em interação social, constrói-se uma imagem de adultos interagindo com outros adultos. Geralmente infere-se que, por acumularem experiências de vida, somente pessoas experientes sejam capazes de conduzir determinadas estratégias de comunicação.

Diante disso, surge uma pergunta: Crianças revelam a capacidade de usar estratégias para uma resposta emocional positiva, na interação com adultos? Este artigo pretende responder tal pergunta e para isso, serão usadas as idéias de Goffman (1967) sobre a interação social, as quais estão centradas no “face-work” ( que é o que as pessoas fazem para salvar a sua face e a do outro ). Em uma interação, cada um faz uma imagem do outro e a face é vista como o sentido emocional e social que as pessoas têm de si mesmas e esperam que os outros o reconheçam. Entretanto, essa construção de face exige algumas estratégias para que a imagem de si e do outro sejam preservadas. Dessa forma, adota-se a Teoria da Polidez de Brown e Levinson (1987), que além de ser uma ampliação das idéias de Goffman, defendem o ponto de vista de que, se na interação os envolvidos no processo têm essa necessidade de preservar a face, então todo ato de interação é uma ameaça à face.

O objetivo deste artigo é encontrar marcas de polidez positiva na construção da imagem positiva, em textos escritos por crianças em fase de alfabetização.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

### **CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS**

O mundo moderno vive a consequência da constante luta entre o que o homem pode apresentar como um reflexo real de si mesmo e o que pode ser absorvido pelo outro dessa representação. E é nesse contraste existencial que o homem toma consciência de si mesmo e procura ocupar o seu lugar no mundo de todas as formas possíveis. Mas é através da linguagem que ele mostra essa consciência, que ele deixa a sua marca no fazer a história, como diz Koch ( 2004: 128 ):

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social.

Por isso, a consciência de que o homem vive um eterno confronto com o outro é importante, pois é nesse confronto que, na verdade, é um encontro, que se percebe todo o poder pragmático das relações de comunicação. E ao perceber que a necessidade desse encontro tem como consequência a interação social, Goffman dedica-se a trabalhar as relações sociais observando os diferentes papéis dos interlocutores no processo de comunicação. Em seus estudos, Goffman, citado por Salgado ( 2007 ), defende o ponto de vista de que o indivíduo, numa interação, requisita para si um valor social positivo e espera que o outro aceite e aprove esse valor; a isso Goffman chama de face. Então, a interação é vista como um processo, no qual os interlocutores tentam preservar a sua face e a do outro. E essa preservação de face sugere que, para se trabalhar a face positiva, é necessário que se levem em conta os sentimentos dos indivíduos envolvidos na interação. É o que afirma Goffman (*apud* Salgado, 2007): “as regras do grupo e a definição da situação determinam quais os sentimentos ligados à face e como esses sentimentos devem ser distribuídos entre as faces envolvidas”. Ainda nesse mesmo trabalho, Salgado, citando Shimanoff (1987), afirma: “como os indivíduos têm



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

duas necessidades de face principais (ser aprovado e não ser impedido), a expressão de emoções é extremamente relevante para a necessidade de ser aprovado [...]”.

Goffman (1985/2005), ao estudar a vida social a partir de uma perspectiva sociológica, apresenta o indivíduo em situações comuns e o modo como esses indivíduos constroem a impressão que formam a respeito deles. Para Goffman, as relações sociais seguem os rituais da dramaturgia, sendo a vida um palco, muitas vezes com representações bem ensaiadas. E é partindo de observações simples da vida cotidiana que ele diz, por exemplo que, quando um indivíduo chega à presença de outros, estes procuram obter algum conhecimento ou se lembram de algo que esteja gravado na memória, com o objetivo de antecipar o modo de agir em relação ao outro e dessa forma conseguir uma resposta satisfatória que poderá conduzir o processo de interação. Também o indivíduo apresentado ensaia gestos e/ou atitudes que poderão promover o “background” da informação. Segundo Goffman, os personagens que compartilham uma interação usam estratégias ou técnicas que garantem o bom desempenho de suas ações comunicativas. Em situação de interação, a expressividade do indivíduo (crenças e emoções) pode ser verificada por inferência através dos símbolos verbais significativos para a veiculação da informação. Percebe-se que, durante a interação, há uma concordância no que diz respeito à aceitabilidade do outro; esse acordo mútuo baseia-se nas influências que os participantes exercem uns sobre os outros. Por isso, quando o indivíduo está diante dos outros, faz inferências para conduzir satisfatoriamente as relações diárias. E como diz William Thomas, citado por Goffman (1985/2005: 13):

É também sumamente importante que compreendamos que, na verdade, na existência cotidiana não dirigimos nossas vidas, tomamos nossas decisões ou alcançamos metas, nem de maneira estatística nem de maneira científica. Vivemos de inferências. Suponhamos que eu seja, por exemplo, seu hóspede. O senhor não sabe, nem pode determinar cientificamente se vou roubar seu dinheiro ou

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

seus talheres. Mas, por inferência, não farei tais coisas, e, por inferência, o senhor me receberá como hóspede.

Nessa troca comunicativa, a imagem que os participantes constróem um do outro determina o território de cada um, ou seja, a fronteira da interação continua preservada, ainda que o objetivo seja o encontro, a compreensão.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004: 437), as interações sociais são marcadas diariamente pelo que Goffman chama de “ritos de interação”, que aparecem sob a forma de polidez, que são práticas padronizadas de comportamento em determinadas culturas, além de manifestações discursivas, como os agradecimentos, as saudações e as desculpas.

Ainda segundo Charaudeau e Maingueneau (2004: 439), Goffman dá grande valor às “sociabilidades cotidianas”, pois elas são usadas para proteger ou valorizar a face dos participantes da interação.

Segundo Goffman (1967), a interação é um jogo no qual as pessoas representam uma imagem positiva de si e procuram preservar a do outro. A isso Goffman chama de construção de face positiva, da qual Brown e Levinson ( 1987 ) elaboraram o conceito de Polidez , tendo em vista as necessidades de face. A polidez positiva é voltada exclusivamente para a face positiva do outro (que é o desejo que todo interlocutor tem de ser apreciado); e a polidez negativa, que corresponde ao desejo de liberdade de ação de todo indivíduo. É importante ressaltar que o objetivo deste trabalho é observar a construção da face positiva através da polidez positiva em textos infantis, cujo conteúdo são manifestações emotivas de agradecimento.

Segundo Brown e Levinson, a preocupação que os participantes de uma interação têm em relação ao outro, no sentido de não deixar que as faces sejam ameaçadas, segue um ritual compartilhado que coloca em evidência os objetivos e os valores dos participantes. Brown e Levinson, ao elaborarem a teoria da polidez, pensaram numa forma de melhorar as relações sociais, cujos

atos são sempre uma ameaça à face positiva do outro. E, levando em conta que a face positiva corresponde ao desejo que o interlocutor tem de ser aceito e admirado, é necessário que os participantes de uma interação utilizem estratégias, que podem ser chamadas de atos atenuadores de ameaça à face. Para isso, devem ser considerados fatores externos como status, idade e poder baseados em valores sociais; e é isso que determina o envolvimento na interação, podendo aumentar ou diminuir as distâncias entre os interlocutores. Além dos fatores externos, há os internos que são considerados mais relevantes para os interlocutores, pois são uma ponte para as negociações feitas durante a interação e conduzem a uma situação de envolvimento que pode no decorrer minimizar as distâncias iniciais. Percebendo o conflito inerente a toda interação social, Brown e Levinson (1987) introduzem algumas variáveis para calcular o risco de face e determinar o grau de polidez entre falante e ouvinte: (a) o poder relativo do receptor sobre o falante; (b) a distância social entre o falante e o receptor ; (c) imposição relativa do contexto cultural. Para situar o leitor, será apresentada uma lista com as estratégias de polidez positiva propostas por esses autores, já que a análise do corpus buscará indícios de polidez positiva na construção de face positiva.

Estratégias de polidez positiva:

1. Perceber o outro. Prestar atenção nos interesses, desejos e necessidades do outro.
2. Exagerar no interesse, na aprovação e na simpatia pelo outro.
3. Intensificar o interesse pelo outro.
4. Usar marcas de identidade de grupo.
5. Procurar acordo.
6. Evitar desacordo.
7. Pressupor, declarar pontos em comum.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

8. Fazer piadas, brincadeiras.
9. Explicitar e pressupor os conhecimentos sobre os desejos do outro.
10. Oferecer, prometer.
11. Ser otimista.
12. Incluir o outro na atividade.
13. Dar ou pedir razões, explicações.
14. Simular ou explicitar reciprocidade.
15. Dar presentes.

Segundo Locher ( 2004 ), o trabalho de Brown e Levinson tem sido amplamente estudado e elogiado, embora a ênfase no aspecto conflituoso da interação suscite algumas críticas, pois o modelo apresentado reduz o impacto dos atos ameaçadores, mas não recupera as conseqüências desses atos. Entretanto, ainda segundo Locher, as críticas não tiram o mérito e nem desvalorizam o trabalho desses autores, cujos estudos contribuem para a compreensão das relações interacionais.

## **ANÁLISE DO CORPUS<sup>4</sup>**

Como as abordagens de Goffman sobre a Interação Social e a Teoria da Polidez de Brown e Levinson não especificam o indivíduo sobre o qual fazem referência, optou-se por trabalhar, neste artigo, com textos infantis, visto que a criança como um ser social é capaz de interagir conforme as necessidades do contexto. É o que se pode perceber nos textos que serão analisados. Os textos foram produzidos por crianças de seis e sete anos da primeira série do ensino fundamental de uma escola da rede particular no Estado do Espírito Santo. É importante explicar o contexto situa-

---

<sup>4</sup> Para garantir a autenticidade da interação, foi mantida a forma original dos textos

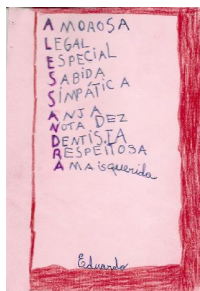
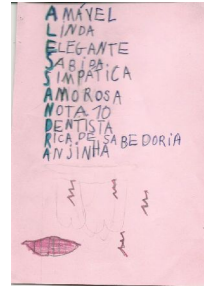
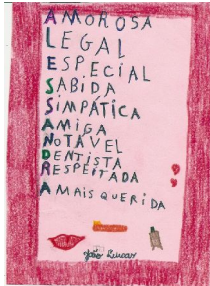
## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

cional desses textos, para que se possa entender as diferentes manifestações de afeto e solidariedade observadas.

Após uma palestra feita na escola por uma dentista, as crianças escreveram agradecimentos, manifestando aceitação e aprovação pelo que foi dito. Foram selecionados cinco acrósticos e quatro recados; além disso, há um bilhete também feito por uma criança de seis anos, porém em um contexto bem diferente dos demais textos: o professor estava doente e a aluna lhe escreve desejando sua melhora. Essa criança estuda em uma escola no município de Vila Velha, também no Espírito Santo.

Em todos os casos, os exemplos estão muito próximos da oralidade, possibilitando, assim, condições de análise tendo em vista a interação social. Algumas estratégias de polidez positiva constatadas por Brown e Levinson serão apresentadas no decorrer da análise do corpus.

### ACRÓSTICOS



## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Nos acrósticos apresentados, observa-se que algumas qualidades aparecem duas, três e até cinco vezes, demonstrando que, nessa interação, os interlocutores compartilham o mesmo conhecimento sobre a pessoa homenageada, reiterando a idéia de que a criança, mesmo com sua pouca vivência, articula a construção de face tão bem quanto o adulto, ao dar as respostas esperadas dentro de um contexto situacional. No quadro seguinte, há uma representação das qualidades repetidas:

Qualidades	Quantidade	Qualidades	Quantidade
Amorosa	5	Simpática	3
Legal	3	Adorável	2
Linda	2	Nota 10	3
Esperta	2	Dentista	3
Especial	2	Rica de sabedoria	2
Sabida	5	A mais querida	2
		Anjinha	2

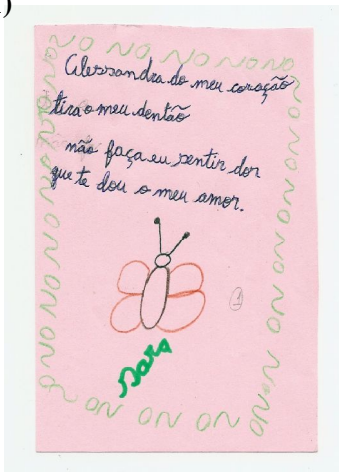
Nessas qualidades repetidas, pode-se perceber que as estratégias de polidez positiva como: perceber o outro, exagerar e intensificar o interesse pelo outro, reforçam o acordo emocional evidente nessa interação. Um outro ponto interessante é o fato de algumas qualidades não se repetirem, por exemplo: Amiga, Animada, Anja, Sensacional, Santinha dos dentes, Necessária, Notável, Doce, Decidida, Radical, Respeitada, Respeitosa, prevalecendo uma construção de face que tem por base a emoção subjetiva representada em forma discursiva, mas com o mesmo objetivo – valorizar a face positiva da homenageada e, dessa forma constatar que a emoção, por honrar a face do interlocutor, é fundamental no processo interacional. É importante ressaltar que em relação aos acrósticos, observa-se a preocupação da criança em reforçar a face positiva da interlocutora e ao mesmo tempo preservar a própria imagem, a fim de garantir a aproximação e demonstrar solidariedade. Além do interesse e da admiração das crianças pela palestrante, é evidente o reconhecimento do poder relativo que o locutor exerce sobre as crianças. O leitor há de concordar que embora subjacente às qualidades apresentadas, a

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

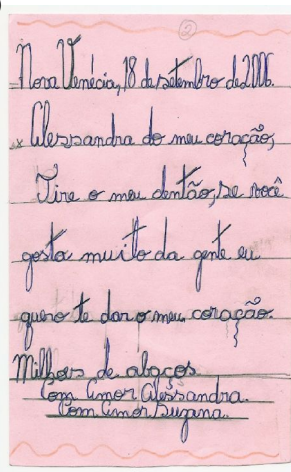
polidez, nesses acrósticos, entra como elemento primordial na construção de face positiva respaldada pela expressão da emoção.

### RECADOS

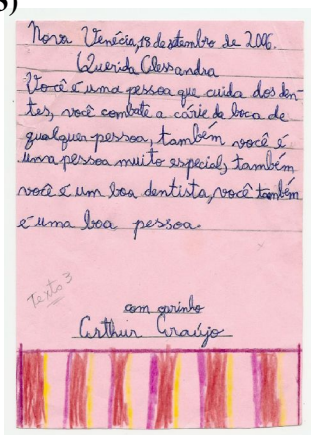
(1)



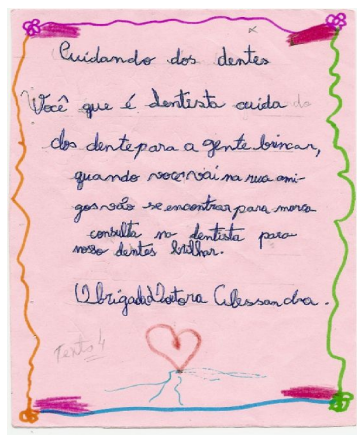
(2)



(3)



(4)



Observa-se que o recado 1 apresenta uma comunicação rápida, sem despedida, fazendo pensar que esse possa ser o primei-

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

ro contato dessa criança com a interlocutora. Apesar disso, fica evidente o apelo emocional através da proposta de troca de ações: “não faça eu sentir dor/ que eu te dou o meu amor.”; além disso, nota-se que a criança utiliza a estratégia de polidez que tem por objetivo fazer brincadeira, para aumentar a reciprocidade.

Essa troca de ações é uma estratégia de envolvimento, que demonstra a consciência da criança do quanto é importante aproximar-se da interlocutora. Pode-se perceber que esse apelo emocional fortalece a elaboração de face positiva, deixando claro que além da brincadeira, a criança utiliza outras estratégias de polidez ao fazer o acordo de não sentir dor e prometendo o seu amor.

No recado 2, há uma saudação e uma despedida bastante calorosas, que podem sugerir um conhecimento anterior entre a criança e a interlocutora, ou seja, que há entre elas uma relação de proximidade. Além disso, há também uma proposta de troca de ações: “[...] se você gosta muito da gente / eu quero te dar o meu coração.”, revelando que a criança acredita na reciprocidade dessa interação; nesse caso, a polidez positiva é vista como estratégia emocional, já que enfatiza a proximidade.

O recado 3, além do rito de interação como a saudação e a despedida, apresenta uma articulação de face mais elaborada, reforçada pela repetição da palavra “também” que fortalece uma mesma conclusão, reafirmando a admiração pela homenageada.

Pode-se pensar que essa elaboração tenha sido motivada por uma relação anterior da criança com a interlocutora; e a repetição do operador “também” é vista como uma forma positiva de mostrar solidariedade, evidenciando o interesse e a simpatia pela palestrante. Sendo assim, fica comprovado que a criança ao usar a polidez tem consciência de que na interação face a face, é preciso manter uma imagem social positiva, com o objetivo de ser aceito pelo outro e de alguma forma proteger a face do interlocutor.



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

No recado 4, percebe-se que não há a saudação, porém a polidez positiva está clara na preocupação da criança em encontrar pessoas que poderão marcar consulta com a doutora. Essa postura demonstra o interesse nas necessidades da interlocutora, e o conhecimento sobre a profissão da palestrante que atende pessoas através da marcação de consultas. É um texto enxuto quanto ao uso de palavras carinhosas, entretanto há um afeto positivo na palavra “obrigada”, na despedida, manifestando reconhecimento e gratidão.

### BILHETE

De → JULIA  
PARA → tateu

Tio, fique bom logo  
para que eu tire mais  
pé e sintão nos brincos  
mas e mandar a saúde  
de lily e julia  
melhor logo

Esse bilhete foi produzido em uma situação bem diversa dos textos que já foram apresentados; pelo que se pode ler nas entrelinhas, há uma necessidade de face por parte da criança, evidente na manifestação da polidez expressa pela solidariedade. Isso pode ser percebido através da preocupação com a melhora do interlocutor. Apesar de ser uma produção rápida, percebe-se que a emoção permeia todo o texto, inclusive por se tratar de um contexto no qual um dos interlocutores encontra-se doente. É possível perceber que o uso da palavra “tio” marca a identidade de grupo, fazendo supor que nessa interação, as relações de poder são simétricas, ou seja, o locutor e o interlocutor estão em relação de igualdade. E essa idéia fica ainda mais reforçada pelo uso do “nós” inclusivo que supõe uma declaração de pontos em comum. É importante frisar que as formas imperativas que nor-

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

malmente na interação são vistas como comandos, no caso desse bilhete, os imperativos “fique” e “melhore” são interpretados como uma forma delicada de demonstrar solidariedade.

### **CONCLUSÃO**

A análise permite mostrar que os textos escritos por essas crianças, não só apresentam as características de situações face-a-face, como mostram a capacidade da criança em articular a face positiva, através do uso de estratégias de polidez como um mecanismo de aproximação e solidariedade na interação com adultos.

As respostas apresentadas através dos agradecimentos emocionados, no caso dos acrósticos e dos recados, permitem concluir que as crianças, na interação com adultos, demonstram que a articulação de face positiva está vinculada à emoção e aos rituais de polidez.

É importante observar que as estratégias de polidez positiva encontradas nessas produções coincidem com algumas das quinze estratégias elaboradas por Brown e Levinson. Por exemplo, nos acrósticos fica constatada a intensificação do interesse pela interlocutora, assim como a aprovação e a simpatia demonstradas através de qualidades que enfatizam a admiração, o respeito e o carinho. Em relação aos recados, o acordo emocional é evidente, sobretudo no que se refere à proximidade, solidariedade, otimismo e ao reconhecimento dos valores da palestrante. Quanto ao bilhete, o uso do imperativo mesmo sendo um comando direto, denota solidariedade e otimismo.

Nota-se que, embora com pouca experiência de vida, a criança incorpora a polidez em seu universo e mostra que é capaz de construir uma imagem positiva de si e preservar a do outro. Sendo assim, a construção de face positiva está associada ao sentido emocional e à consciência social que, direcionados pela polidez positiva, possibilitam o sucesso da interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, Penélope & LEVINSON, Stephen. *Politeness some universals in language usage*. London: Cambridge, 1987.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005 [1985].

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOCHER, Miriam. *Power and politeness in action: disagreement in oral communication*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2004.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz e SOUZA, Sabrina Lima de. *A teoria da polidez de Brown e Levinson aplicada ao português brasileiro: desafios e propostas*. Disponível em: <http://www.algosobre.com.br>. Acesso em 24/05/2007.

SALGADO, Maria das Graças. Trabalhos de face em interações profissionais. **In:** *Revista Linguagem em Discurso*, vol. 7, número 1, jan./abril 2007. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0701/01.htm>. Acesso em: 10/05/ 2007.

———. Subjetividade, gênero e poder: a expressão cultural da emoção na integração médico-paciente. **In:** *Revista Linguagem e Ensino*. 2001, vol.4. Disponível em: <http://www.unifor.br/notitia/file/158.pdf>. Acesso em 26/04/2007.

RODRIGUES JUNIOR, Adail Sebastião. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. **In:** *Revista Linguagem em Discurso*. 2005, vol.8. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/adail.pdf>. Acesso em 11/05/2007.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

### **A CRÍTICA TEXTUAL EM A HORA DA ESTRELA**

Adriane Camara de Oliveira  
[prof.adriane@bol.com.br](mailto:prof.adriane@bol.com.br)

#### **A IMPORTÂNCIA DA CRÍTICA TEXTUAL**

Pretendemos abordar a importância da crítica textual como recurso a ser utilizado para resguardar os textos, em especial os literários, de possíveis deformações ocorridas após a sua primeira elaboração. A crítica textual pode ter como fonte uma obra manuscrita, datiloscrita ou digitalizada. Seus primórdios “datam aproximadamente de 482 a 410 a.C., quando Protágoras e outros filósofos sentiram necessidade de editar e tornar compreensíveis os textos antigos”<sup>5</sup>. Atualmente muitos pesquisadores também se deparam com uma série de modificações, que vão da primeira edição até as subsequentes, nas mais variadas obras.

Afinal, as mudanças textuais, muitas vezes, alteram o objetivo dos autores, no momento de compor determinada obra. Portanto, devemos manter fidelidade à vontade deles, pois seus trabalhos deverão estar livres da intromissão externa. O livro *Introdução à crítica textual*, de César Nardelli, pretende dar o aparato teórico necessário para quem deseja especializar-se nesta área, além de ser dirigido àqueles que desejam ficar mais atentos a problemas relativos às mudanças sofridas por um texto literário.

Neste trabalho faremos o confronto de duas editoras, a fim de mostrar as modificações ocorridas em uma mesma obra. A Professora Doutora Marlene Gomes Mendes<sup>6</sup> pesquisou os textos de Clarice Lispector nas edições que saíram pela editora Rocco.

---

<sup>5</sup> Marlene Gomes Mendes, *Filologia = Ecdótica = Crítica Textual*, manuscrito, p.1.

<sup>6</sup> Marlene Gomes Mendes é professora da UFF e trabalhou com a Edição Crítica em uma perspectiva genética de 'As três Marias', Martim Cererê e os meninos do Brasil, além de ter sido colaboradora do volume que trouxe os Poemas e cartas de Bandeira, lançado pela Coleção Archivos, da UNESCO.

DA ESCOLHA DA EDIÇÃO

Recorremos às edições reconhecidas pela preocupação com o processo textual, desde os manuscritos até a tipografia. Faremos, portanto, a análise da obra *A hora da estrela*, da autora Clarice Lispector, tal como publicada pela editora Rocco, em comparação com a editora Francisco Alves. Lembramos, contudo, a importância da iniciativa da Rocco, “nenhuma editora tinha investido, até então, no lançamento da obra completa de um escritor isenta de erros tipográficos, ortográficos, gramaticais e até estilísticos.”<sup>7</sup>

Na análise das obras, Marlene Gomes Mendes se deparou com alguns problemas, entre eles o fato da autora não guardar os seus manuscritos. Em declaração a *O Estado de São Paulo*, Mendes esclareceu: “Clarice Lispector não revisava seus livros e tinha por hábito destruir seus originais” (*Idem*). Para confirmar o fato, a pesquisadora procurou pessoas próximas à autora, como a professora da Universidade de São Paulo, Olga Borelli, além do crítico literário Benedito Nunes, e eles confirmaram a “despreocupação” de Clarice com a preservação dos originais, depois que a obra estivesse acabada.

O método da professora se resume em agrupar todas as edições em vida do autor, e compará-las com a última, registrando as mudanças feitas ao longo do tempo. A característica da autora fez com que a pesquisadora trabalhasse com a primeira edição, tomada como texto-base, confrontando-a com as demais edições. Nesta comparação, podemos verificar algumas distorções, entre os erros encontrados estão: “mudança de tempos verbais, saltos de frases inteiras e outros que derivam de ‘correções bem-intencionadas’”.

A primeira edição foi tomada pela crítica como texto-base, partindo do princípio de que traz a versão mais próxima das intenções

---

<sup>7</sup> Luiza Mendes Fúria, *O Estado de São Paulo*, 14 de julho de 1998.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

da autora. Seleccionando oito tópicos – tais como pontuação, troca de palavras ou mudanças em tempos verbais – Marlene rastreou desde sutis (mas significativas) alterações na pontuação até grosseiras alterações no sentido do texto.<sup>8</sup>

Clarice Lispector, como sabemos, tinha uma forma de expressão muito pessoal, pois tentava aproximar o tempo da escrita com o ato de pensar a própria escrita. A sua história ficcional estaria sempre muito próxima à estrutura do próprio texto. Concluímos, então, que a sua escrita não seguiria necessariamente a norma gramatical, mas se tratava antes de tudo, de uma busca expressiva, metalingüística. Buscava assim enxugar o texto, dissecando cada palavra, a fim de atingir através da simplicidade uma dimensão mais próxima à rudeza da realidade. Quase sempre, ao misturar esses elementos, sua prosa se contaminava da intensidade típica da poesia. Vamos verificar, em *A hora da estrela*, o trecho em que o narrador também evidencia tal circunstância estilística:

Que não se esperem, então, estrelas no que se segue: nada cintilará, trata-se de matéria opaca e por sua própria natureza desprezível por todos. É que a esta história falta melodia cantabile. O seu ritmo é às vezes descompassado. E tem fatos. Apaixonei-me subitamente por fatos sem literatura – fatos são pedras duras e agir está me interessando mais do que pensar, de fatos não há como fugir. (Lispector, 1999, p. 16)

Ao mesmo tempo, em que não preservava os manuscritos Clarice Lispector mostrava-se preocupada com os seus textos, antes de publicar um livro, reescrevia de forma obsessiva. Um dos exemplos foi o fato de ter reescrito onze vezes *A maçã no escuro*. O método da escrita clariceana continha em geral duas etapas: fazia anotações soltas e depois às organizava. Não tinha uma seqüência lógica, mas repensava cada vírgula do seu texto, antes de publicá-lo. Após a entrega do texto à editora não mais revisava – exceção acontecida com *A cidade sitiada*, pois, em carta a

---

<sup>8</sup> Caderno *Prosa e Verso*, O Globo, 11/ 07 /1998.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

um editor francês declarou que seu texto precisava de uma revisão aprofundada e ela mesma o faria.

O acervo da escritora se encontra depositado no Arquivo Museu de Literatura Brasileira da Casa Rui Barbosa. Na mesma Fundação, também está o texto incompleto datiloscrito do romance *Água viva*, um dos textos que possuem originais, além do conto *A Bela e a Fera*.

A preocupação no trabalho da crítica textual vai além da minúcia, pois significa a responsabilidade que se deve ter com o autor e sua obra, tendo como maior beneficiado o leitor, que, desse modo, terá acesso a uma edição realmente confiável, assegurando avaliações e interpretações mais adequadas. Já a busca por uma determinada edição deverá ocorrer não somente em obras clássicas, mas em todo texto impresso, uma vez que tais modificações implicariam na mudança do próprio julgamento.

Para melhor explorar essa questão, pensemos nos textos didáticos, pois apresentam deformações com frequência, principalmente em trechos que tratam da poesia e da prosa, além de outros gêneros, que aparecem em menor número. Este fato, muitas vezes, ocorre por motivos “triviais”, por exemplo, para que tais textos caibam em determinado formato (espaço da folha) poderão ser suprimidos. Também poderá ser alterado dependendo da faixa etária do público leitor, ou seja, os editores alegam que para uma melhor compreensão, um texto deverá ser adaptado. Contudo, em geral, nesses casos os editores não justificam os critérios adotados, tampouco adicionam notas para esclarecimento do leitor.

Um dos textos mais apreciados pelos autores dos livros didáticos é o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. Mas, geralmente, a transcrição não é fidedigna. Por exemplo: no verso 4,

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

“Virge Maria que foi isto maquinista?” a forma popular “Virge”, usada pelo poeta, foi “corrigida” para Virgem em dois livros (...).<sup>9</sup>

Essas adaptações pretendem, em alguma medida, a obtenção de um efeito moralizante, começando na seleção até a retirada das partes “incompreensíveis” para a maioria dos alunos. Cabe, no entanto, uma pergunta: qual moral se pretende aplicar? Provavelmente não se trata do desejo do autor; afinal, quase sempre os textos literários pretendem abrir novas possibilidades interpretativas, em lugar de “fechá-las” numa única leitura, teoricamente a “única” correta. Aliás, os exercícios apresentados para alunos de escola, em geral, querem uma resposta objetiva sobre determinado tema, fato esse que não faria muito sentido, pelo que acabamos de explicitar.

A alteração de uma obra poderá implicar os mais variados graus de deformação interpretativa. Primeiro poderá ser apenas com uma idéia determinada até comprometer o texto como um todo. Sabemos que numa frase há muitas formas de repensar o mundo, uma simples vírgula fora do lugar poderá alterar o sentido inicialmente expresso, modificando assim a reação do leitor ao que o autor inicialmente deseja obter.

Ora, nesse ponto, não será revelador recordar que Clarice Lispector costumava pedir, através de cartas, que os revisores não alterassem seus textos? Por exemplo, declarou na *Tribuna da Imprensa*, na edição do dia 27 de julho de 1998: “as vírgulas são minha respiração”, ou seja, seus textos deveriam em alguma medida aproximar-se da oralidade, e, nesse caso, do fluxo de seu pensamento. No romance *Um sopro de vida* a questão é ampliada, pois o próprio texto termina com reticências.

“Eu... eu... não. Não posso acabar.”  
Eu acho que... (Lispector, 1999, p.159)

---

<sup>9</sup> Marlene Gomes Mendes, “A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de comunicação e expressão no Brasil”, manuscrito p. 5.



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Numa crônica publicada no *Jornal do Brasil*, em 20 de outubro de 1973, Clarice Lispector escreveu: “A editora dos livros de bolso que faz adaptações de romances para a leitura dos adolescentes, distribui entre os adaptadores alguns exemplos do estilo por ela preferido.” E a professora Diva Vasconcellos da Rocha, no ensaio “Da necessidade do respeito ao texto literário – Revisor, sim, Copydesk, não”, conclui:

Se o escritor brasileiro continuar a aceitar esse tipo de “correção” de que fala a crônica de Clarice Lispector, em que “em vez de escrever, a pessoa ficará preocupada em exigir que a frase soe melhor”, na clara-velada ironia lispectoriana, a nós só resta o silêncio.<sup>10</sup>

### CONFRONTO

Ao realizarmos a crítica textual das edições de *A hora da estrela*, o texto-base B será o de última data, portanto, o da editora Rocco 24ª edição, publicada em 1998, em comparação com o texto A, da editora Francisco Alves, 25ª edição, publicado em 1997. Para melhor identificação foi feita a transcrição diplomática das respectivas folhas de rosto e demais páginas introdutórias.

#### *Francisco Alves*

A – 25ª edição

Folha de rosto: CLARICE LISPECTOR / A HORA DA ESTRELA / FRANCISCO ALVES. Capa: Gian Calvi / 1997 / Livraria: FRANCISCO ALVES Editora / RUA: URUGUAIANA, 94 – RIO DE JANEIRO 106 p.

Falsa folha de rosto: A HORA DA ESTRELA

---

<sup>10</sup> Diva Vasconcellos da Rocha. “Da necessidade ao texto literário – Revisor, sim, Copydesk, não”, manuscrito, p.3.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

Capa: duas linhas inclinadas nas cores vermelho e azul, abaixo o nome da autora Clarice Lispector / A Hora da Estrela / 25ª Edição. No meio uma foto enviesada de 10 cm, o quadro Anunciata, de Antonello de Messina. Abaixo Francisco Alves Editora / mais de 130 anos de qualidade.

### ***Rocco***

B – 24ª edição

Folha de rosto: CLARICE LISPECTOR / A HORA DA ESTRELA / ROCCO. Capa: Flor Opazo / 1998 / EDITORA ROCCO LTDA / RUA: RODRIGO SILVA, 26 – 5º ANDAR - RIO DE JANEIRO.

Falsa folha de rosto: A HORA DA ESTRELA

Capa: branca, Clarice Lispector em letras azuis / A Hora da Estrela em letras pretas. Do centro para baixo ilustração em círculo de 10 cm. Abaixo Rocco.

### **DAS MODIFICAÇÕES OCORRIDAS NO CONFRONTO**

O Quadro Comparativo revela vinte e seis alterações, muitas foram irrelevantes e em poucas pareceram pequenos erros de digitação. O procedimento adotado foi o seguinte: primeiro retiramos o trecho ou frase referente à editora Rocco, na seqüência o trecho referente à editora Francisco Alves.

2)“Esqueci de dizer que tudo o que estou agora escrevendo é acompanhado pelo rufar enfático de um tambor batido por um soldado.”

Rufar = voar, esvoaçar.

6)“Quando acordava se sentia culpada sem saber por quê, talvez porque o que é bom devia ser proibido. Culpada e conten-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

te. Por via das dúvidas se sentia de propósito culpada e rezava mecanicamente três ave-marias, amém, amém, amém.”

Por que sem acento.

Por via das dúvida.

9)“Tornara-se com o tempo apenas matéria vivente em sua forma primária.”

Como o tempo = comparação entre ela e o tempo.

11)“engravada por si mesma, por partenogênese: tinha sonhos esquizóides nos quais apareciam gigantescos animais”.

por partenogênese; tinha sonhos = ponto e vírgula, indicativo da pausa intermediária entre o ponto e a vírgula.

## CONCLUSÃO

Não pretendemos este breve trabalho estabelecer qual o texto mais fiel à obra *A hora da estrela*, apenas apontamos as diferenças existentes, mostrando assim como uma mesma obra pode sofrer alterações de vários tipos.

Destacamos a 24ª edição da Rocco porque nos foi possível uma aproximação maior com os artigos referentes à pesquisa, afinal esta edição teria como inovação uma seleção de texto mais preocupada com a questão da crítica textual.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

### **BIBLIOGRAFIA**

MENDES, Marlene Gomes. “A fidedignidade dos textos nos livros didáticos de comunicação e expressão no Brasil”.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

———. *Perto do coração selvagem*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

———. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, [1ª ed. 1978].

FIAD, Raquel Salek. Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna. – Caderno de Línguas de Campinas, vol. 24, p. 35-39, jan/jun.1993.

**ALGUMAS QUESTÕES PERTINENTES  
ACERCA DA CRÍTICA TEXTUAL  
E DA CRÍTICA GENÉTICA**

*Maria Cristina Antonio Jeronimo* (UFF)

[mariacristina.aj@hotmail.com](mailto:mariacristina.aj@hotmail.com)

*Ceila Maria Ferreira B. R. Martins* (UFF)

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

**INTRODUÇÃO**

Esta comunicação pretende analisar algumas questões acerca da Crítica Textual e da Crítica Genética, tal como possíveis relações e implicações das ciências no que tangem os estudos literários.

Ciências autônomas, solidificadas, de tradição muito erudita e antiga – dado as devidas aproximações entre elas e a Filologia – ainda assim, podemos dizer que ambas representam ciências modernas, já que suas definições (porque não dizermos redefinições), metodologias e técnicas científicas têm promovido, nas últimas décadas, debates frutíferos.

O mundo – após duas Revoluções Industriais, a eclosão da Globalização e o *boom* da Comunicação e da Informática – assistiu e assiste às reformulações dos processos e dos meios e modos de produção. Todavia, para esta comunicação queremos acentuar, notadamente, um comportamento ou postura observável em momento mais recente, que é consequência de todo esse “desenvolvimento” tecnológico: a exigência de qualidade.

Aqui propomos um alargamento do termo qualidade para um conjunto de características quaisquer que confirmem atributo, perfeição, idoneidade, valor e importância excepcional.

A pergunta que se faz imprescindível: o que dizer sobre a qualidade de nossos livros, mas exatamente sobre os seus conteúdos, os seus textos? Em tempos de ISO's, qual são os critérios

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

hoje utilizados para a fixação dos textos? Seriam estes critérios suficientes para a garantia da autenticidade dos mesmos?

### **O LIVRO: OBJETO E SÍMBOLO**

Os livros, sem dúvida, correspondem à materialização de fatos, pensamentos, idéias. Acostumados a vê-los sob sua aura de símbolo de poder e erudição, os temos como verdades absolutas. O que podemos presumir a respeito da relação livro x verdade?

É claro que, quando falamos em verdade, não estamos nos referindo às questões ideológicas. Todo e qualquer leitor deve encarar o livro que lê com espírito questionador. O livro, como obra aberta que é, se coloca como objeto de ponto de partida para futuras construções e, é claro, que ao final desta experiência o leitor tem todo o direito de discordar por completo das idéias do autor – o que não deixa de ser uma elaboração ao reverso, mas ainda assim, construção.

Quando propomos o binômio livro x verdade, objetivamos mais agudamente questionar livro *versus* fidedignidade, genuinidade. Será que os textos que lemos nos suportes dos livros estão em consonância com as idéias daquele respectivo autor? Representam, de fato, o que ele escreveu ou tencionou escrever?

Podemos dizer que, entre o percurso das palavras do autor (a última intenção materializada por ele) e as palavras lidas pelo leitor, podem ser encontradas inúmeras deturpações. Destacamos as seguintes:

1. o processo de transmissão do texto se deu de forma tão caótica, que ele fora impregnando de erros, incongruências, ou mesmo, se encontra em estado retalhado – às vezes, sem o sabermos, este é o texto canonizado, é o conhecido por todos, responsável pela tradição, transmissão;

2. quando se dão intervenções de terceiros – copistas, tipógrafos, revisores, editores, dentre outros profissionais que manejam o texto – que irão poluí-lo, degenerá-lo.

## A CRÍTICA TEXTUAL

O objeto da Crítica Textual é o texto – que pode não ser o literário, mas sim qualquer texto. Ela tem por objetivo e finalidade recuperar esse texto, interpretá-lo, fixá-lo e explicá-lo, estando ele, a partir disso, salvaguardado, preservado.

O crítico textual, através do levantamento da tradição direta e indireta de um texto, como também, mediante inúmeros estudos e metodologia científica apropriada restitui os textos à forma original ou, quando de sua impossibilidade, ao que dela mais se aproxima.

O crítico textual tenta romper e eliminar o ruído inferido entre o texto e o leitor de hoje, corrigindo-o, expurgando do texto quaisquer impurezas que lhe foram imputadas.

Normalmente, o trabalho do crítico textual resulta na publicação de uma edição crítica, cujo conteúdo fornece inúmeros dados ao leitor – todo o minucioso trabalho empreendido pelo crítico textual. Para exemplificar e até comprovar as divergências encontradas, é comum se apresentar nesses tipos de edições um cotejo entre as variantes aferidas pelo crítico textual e as variantes digamos, deturpadas, e que foram disseminadas pela edição vulgata<sup>11</sup> e pelas edições que a sucederam.

Ainda no que concerne a Crítica Textual é imperativo esclarecermos a diferença entre a Crítica Textual Antiga e a Crítica

---

<sup>11</sup> Entende-se por edição vulgata, aquela edição que foi a responsável pela transmissão de um texto já incorporada à tradição e história da transmissão do mesmo. Deixamos claro, que a edição vulgata é a responsável pela tradição da transmissão do mesmo, todavia, é uma edição com equívocos e erros.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Textual Moderna. De acordo com o Professor Doutor Ivo Castro, Catedrático da Universidade Clássica de Lisboa e também o Coordenador do Grupo de Trabalho para o Estudo do Espólio e Edição da Obra Completa de Fernando Pessoa, a Crítica Textual Moderna se presta:

...aos estudos de originais de autor e do seu dossier de antetextos, o que a insere no campo cronológico das literaturas modernas, já que são os escritos dos séculos XIX e XX (e muito raros os de época anteriores) que nos legam tais tipos de documentos, enquanto a crítica textual antiga continua a ocupar-se, como faz há bastante tempo, de textos removidos da forma autoral por numerosas operações de cópia, cujas sucessivas actualizações procura identificar e neutralizar. (Castro, 1990, p. 3)

Percebemos que a Crítica Textual Moderna, mediante tantos originais do autor (testemunhos autógrafos) realiza um estudo cronológico dos mesmos, tal como analisa as variantes autorais encontradas. Ao final deste “mapeamento” estará ela apta a escolher o documento que fundamentará a base da edição, o que costumamos chamar de texto-base. Tal documento consiste na representação da última vontade materializada do autor.

Já a Crítica Textual Antiga se debruça sob uma pesquisa mais de cunho arqueológico. Segundo Ivo Castro, o crítico seria uma espécie de “arqueólogo dos documentos gráficos”, que tentará reconstruir o original perdido, a partir da análise das inúmeras cópias (testemunhos apógrafos)<sup>12</sup>. Estas atividades nos remetem aos trabalhos filológicos realizados pela então Filologia Clássica, desde a Biblioteca de Alexandria.

---

<sup>12</sup> Este texto estabelecido será um texto híbrido, na medida em que cruza as cópias e escolhe elementos diferentes, de cada uma delas – este tipo de crítica é chamada de crítica lachmaniana. Quando não, escolherá um testemunho para o texto-base, o que costumamos chamar de crítica bédieriana.



## A CRÍTICA GENÉTICA

Retomando as palavras de Ivo Castro, citadas acima, percebemos que a Crítica Textual Moderna, por estar mais próxima temporalmente de nós, dispõe de um material que ele chama de “dossier de antetextos”.

Essa expressão nos parece muito propícia ao desenvolvimento de uma definição para a Crítica Genética. Esta além de se basear nos preceitos da Crítica Textual, pretende enveredar-se pelos caminhos da gênese da criação autoral. A partir desse “dossier de antetextos”, a ciência se propõe a reconstruir o passo a passo do processo de elaboração, de criação artística. O que ela objetiva é desvendar a trajetória da produção, os mecanismos desta criação, como ela se dá, mediante os rastros deixados pelo autor, através de um percurso reconstruído pelo geneticista.

Entendemos como “antetextos” todo o tipo de registros, de documentos anteriores ao próprio texto, como por exemplo: listas de lugares, de personagens, esboços, desenhos, rascunhos, diários, enfim, quaisquer anotações diversas.

O objeto de estudo do crítico genético, não é, contudo, formado apenas pelos “antetextos”, incluem-se: a obra em si, que é encarada a partir de uma perspectiva unificadora; como também, as várias versões geradas antes do texto definitivo. Aqui o termo versões pode abarcar dois entendimentos: pode tratar-se de mudanças tão radicais que mais parecem testemunhos diversos da mesma obra ou das famosas rasuras, as hesitações por esta ou aquela palavra, comumente chamadas de variantes<sup>13</sup>.

De acordo com a geneticista Cecília Almeida Salles,

O crítico genético investiga a obra em seu vir-a-ser, daí deter-se, muitas vezes, na contemplação do provisório. Ele pretende tornar a gênese legível, revelar o sistema responsável pela geração da obra.

---

<sup>13</sup> Aqui estamos falando de variantes autorais, devendo todo este “dossier de antetextos” ser considerado testemunhos autógrafos.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

O resultado desse trabalho, a obra (re)estabelecida em sua gênese, revela fases da produção, mostra o autor em seu fazer artístico, na medida em que reconstitui os paradigmas visitados durante a aventura da criação poética. A Crítica Genética procura discutir o processo de criação e tenta compreender o tempo de concepção e gestação do produto considerado final por seu criador. (Salles, 2000, p. 25)

É imprescindível discorrermos acerca da divergência entre os estudiosos da área: há os que defendem a Crítica Genética, como uma vertente, um braço da Crítica Textual Moderna; e há outro grupo que entende a Crítica Genética como uma ciência completamente independente e autônoma, devendo, por isso, desassociar-se da Crítica Textual.

Quanto a esta discordância achamos interessante expor que atualmente, a Crítica Genética já ultrapassou os limites do que é literário, pois já se estuda a gênese da criação da obra de arte em artistas plásticos, uma vez que é possível compreendê-la em quaisquer manifestações artísticas. Cecília Salles utilizou o termo “documentos de processo” para designar os registros do artista e assim, dar conta de quaisquer linguagens.

### **CRÍTICA TEXTUAL E CRÍTICA GENÉTICA: RELAÇÕES COM OS ESTUDOS LITERÁRIOS**

Intentamos, até agora, demonstrar o apuro técnico e científico que rege a elaboração de edições críticas, genéticas ou mesmo, crítico-genética. O texto-base por elas fixado é fruto de um estudo minucioso, o que corrobora para a qualidade e veracidade desse texto.

A partir disso, nos propomos a pensar a relevância da Crítica Textual e da Crítica Genética para os estudos literários. Crítica Textual, Crítica Genética, Crítica e Teoria Literárias e conseqüentemente a História da Literatura possuem o mesmo objeto de estudo: os textos.

Ainda que marcadas – a Crítica Textual e a Crítica Genética – por seu traço de transdisciplinaridade acreditamos que am-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

bas as ciências não podem ser encaradas como meras ferramentas para os estudos literários, mas sim como ciências fundamentais.

Baseadas em documentos e alto rigor editorial, conseguem dar conta da análise dos processos de criação, produção, divulgação, interpretação e compreensão literárias.

Atualmente, dado também a problemática da mercantilização da obra de arte, não podemos excetuar a existência de edições mais pautadas no lucro do que em quaisquer outros princípios. Observamos que Crítica Textual e Crítica Genética vêm demonstrando um elo indissociável entre autoridade e interpretação segura.

Responsáveis pela restituição dos textos à sua forma original, ou à mais próxima dela, entendemos que as referidas ciências contribuem para salvaguardar patrimônios culturais de uma nação ou língua, uma vez que os textos são patrimônios de uma dada cultura.

No que se refere aos estudos literários, reforçamos que ambas são parte desses estudos uma vez que realizam profunda e abalizada investigação e observação de uma obra literária ou conjunto delas, quando focadas no autor em si.

Excetuando-se os pesados aparatos críticos e genéticos, o resultado desse trabalho será um texto genuíno, isento de erros, estando ele estabelecido, apto a ser transmitido.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das funções primordiais da Crítica Textual é “corrigir” os erros, as modificações que foram atribuídas ao texto, durante o seu processo de transmissão.

O papel da Crítica Genética funda-se em “desmistificar” o processo de criação autoral. Investigando seus mecanismos ela procura estabelecer a gênese da produção e criação artística.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

É fato incontestável que erros e inexatidões comprometem todos os estudos – que podem ser de natureza variada – que tiveram como objeto de análise estes textos. Por isso, é urgente nos posicionarmos de maneira mais crítica sobre o que se lê, o que se vem lendo, que edições lemos, quem as fizeram e sob que preceitos.

Não estamos com isso, sugerindo um comportamento de aversão pelo livro, desconfianças exageradas, nem muito menos, que se inicie uma caçada aos maus exemplos (digo melhor, exemplares) para atirá-los em fogueiras. Apenas, que sejamos mais criteriosos nas escolhas de edições e que suspeitemos um pouco desse objeto tão caro à nossa cultura. Retomando as palavras de Barthes não nos esqueçamos, que sob o viés antipático das metáforas do livro, ele consiste em “objeto que se fabrica”, logo, passível de erros e de má intenção, pela parte de quem o produz.

## BIBLIOGRAFIA

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1982. (Coleção Debates, n. 24)

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CASTRO, Ivo. *Enquanto os escritores escreverem...* (Situação da crítica textual moderna). Conferência plenária, IX Congresso da ALFAL, Campinas, 1990. Mimeografado.

———. O retorno à filologia. In: PEREIRA, Cilene da Cunha; PEREIRA, Paulo Roberto Dias. *Miscelânea de estudos lingüísticos, filológicos e literários in memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 511-520.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MARTINS, Ceila Maria Ferreira Batista Rodrigues. *Sobre o retorno à filologia*. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno10-16.html>. Acesso em: 18 ago. 2006.

REIS, Carlos; MILHEIRO, Maria do Rosário. *A construção da narrativa queirosiana: o espólio de Eça de Queirós*. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 1989.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica Genética: uma (nova) introdução*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

### **DRAMATURGIA BAIANA E CENSURA MILITAR UM OLHAR SOBRE AS LEXIAS CENSURADAS DE CUNHO SÓCIO-POLÍTICO**

*Isabela Santos de Almeida (UNEB)*

[izza\\_almeida@hotmail.com](mailto:izza_almeida@hotmail.com)

*Rosa Borges dos Santos (UNEB/ UFBA)*

[rosa.bs@terra.com.br](mailto:rosa.bs@terra.com.br)

#### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Após anos de Ditadura Vargas, o Brasil conhece um período de maior abertura social e política e conseqüente desenvolvimento nos âmbitos cultural e econômico. Era possível pensar o país em que se vivia: sua conjuntura, seus problemas sociais, elaborar a experiência vivida e representá-la através da arte. É nesse âmbito que surge o teatro contemporâneo brasileiro. A dramaturgia presencia, desde então, um período de franco desenvolvimento, com o surgimento de grupos teatrais, como o Teatro Oficina e o Teatro de Arena. Percebe-se uma crescente profissionalização da classe de artistas, a incorporação de novas linguagens e novos conhecimentos técnicos à cena teatral, o reconhecimento de dramaturgos brasileiros como Ariano Suassuna, Nelson Rodrigues e Dias Gomes, bem como a emergência de um público interessado em teatro.

Na Bahia, o processo de modernização da cidade de Salvador conta com a presença da UFBA sob a influência do reitor Edgard Santos, que incentivou a estruturação das escolas de artes, responsáveis por empreender uma renovação e profissionalização da arte na Bahia.

O Golpe Militar de 1964 tolhe a nova produção teatral, uma vez que institui a censura prévia e impõe um controle às produções artísticas, submetendo-as ao Serviço de Censura de Diversões Públicas, órgão vinculado ao Departamento de Polícia Federal e ao Ministério da Justiça. A arte é, assim, encarada co-

mo objeto de investigação policial. Este tratamento dado ao teatro impelirá dramaturgos, atores e diretores a buscar, nos elementos constitutivos da cena teatral, alternativas que preservassem a mensagem original do texto.

Estabeleceu-se como *corpus* para o presente trabalho o texto teatral *‘Em Tempo’ No Palco* (1978) de Chico Ribeiro Neto, jornalista e dramaturgo baiano, com significativa participação no teatro durante o período da ditadura militar. Objetiva-se analisar os cortes de cunho sócio-político, discutindo as relações entre as acepções das palavras que foram cortadas e o contexto social e histórico no qual elas se inserem. Pretende-se também pontuar alguns possíveis elementos que se constituíram como motivos para o veto, relacionando a carga semântica do vocábulo com o contexto sócio-histórico no qual ele está inserido. Desta forma, o vocabulário utilizado pelo escritor, poderá ser compreendido como um modo de acesso à cultura de seu tempo, seus valores morais e seus sentimentos em relação aos eventos ocorridos durante a ditadura militar.

Levando-se em consideração que é a partir do sistema lexicual que o indivíduo compreende e organiza o mundo, busca-se empreender uma leitura do vocabulário utilizado pelo autor/dramaturgo (*scriptor*) a partir da representação que este faz da conjuntura vivida no texto literário-dramático. Representação esta, que pode ser feita, pelo menos de duas maneiras: a) por meio das palavras utilizadas pelo autor na tessitura do seu texto; b) por meio das marcas que o censor empreende no texto.

## O TEXTO “EM TEMPO” NO PALCO

Trata-se de um texto teatral escrito em 1978 por Chico Ribeiro Neto com finalidade de divulgar o jornal *Em Tempo*, jornal de esquerda, comprometido com a denúncia social e com a oposição ao governo. Composto por um ato, dividido em oito cenas, o texto representa em cada uma das cenas aspectos da sociedade

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

brasileira, a saber: *terras, trabalho, greves, educação, ataques* [de grupos terroristas] *aos jornais, torturas, exilados*. Como num relato jornalístico, narram-se fatos por meio de notícias e de depoimentos, demarcando um posicionamento ideológico.

A peça encontra-se em testemunho único, trata-se da reprodução de um texto datiloscrito com 30 folhas e 1121 linhas. As folhas estão numeradas no ângulo superior direito, no formato 'pg. 1'. Carimbo da SBAT rubricado nas folhas 1 e 30. O texto apresenta bom estado de conservação. Os Cortes são feitos a tinta azul e carimbo "CORTE", em tinta na mesma cor e estão presentes às folhas: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29.

Tal texto foi submetido à edição interpretativa, objetivando-se resgatar o texto do autor, mutilado pelos cortes, tornando-o acessível aos diversos setores da sociedade e da academia. Este tipo de edição permite a correção de erros óbvios, atualização de grafia e inserção de comentários à margem, tornando possível ao editor disponibilizar um texto fidedigno para a consulta geral e para a encenação.<sup>14</sup>

### LEXIAS NO CONTEXTO DA CENSURA: OS CORTES DE CUNHO SÓCIO-POLÍTICO

Para se proceder ao estudo do vocabulário sócio-político do referido texto fez-se necessário descrevê-lo, tomando-se como base as orientações dadas na teoria dos campos léxicos por E. Coseriu (1991). Em linhas gerais, a teoria postula que as lexias agrupadas em um campo são constituídas por uma mesma substância semântica linguisticamente formada, opondo-se por traços mínimos que as diferenciam.

---

<sup>14</sup> Este artigo é parte de trabalho de conclusão de curso que está em etapa de finalização e compreende edição do texto "*Em Tempo*" *No palco*, e estudo de vocabulário.



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Censura-se a representação da ação de setores da sociedade que buscam modificar a conjuntura, que afrontam o poder estabelecido; vetam-se críticas ao sistema político, ao desrespeito a valores universais como a liberdade, o direito e à justiça. Economia, educação, religião, ao serem representadas como instrumentos de dominação e doutrinação da sociedade brasileira, ou ainda, como forma de resistência a essa dominação, são sumariamente eliminados do texto. As denúncias aos porões da ditadura correspondem aos trechos, em geral, mais cortados e dizem respeito aos modos de tortura, aos responsáveis pela tortura e aos torturados.

Os cortes de cunho sócio-político possuem especificidades que os diferenciam de outros tipos de corte. Neste caso, salvo exceções, o corte não se dá a palavras específicas, mas sim, ao valor ideológico que estas assumem num dado contexto, ou ainda, a partir do entendimento do censor do que seria subversivo. Ao passo que nos cortes de cunho moral as lexias vetadas são mais facilmente identificadas. Trata-se, na maioria das vezes, de palavras de baixo calão e de cunho sexual, como exemplo cita-se o texto *Fala baixo senão eu grito*<sup>15</sup> de Leilah Assunção, no qual os cortes são feitos às palavras *porra* (24 ocorrências), *babaca* (2 ocorrências), *puta que pariu* (13 ocorrências), *puto da vida* (1 ocorrência) e *bunda* (2 ocorrências).

### OBSERVAÇÕES A PROPÓSITO DO VOCABULÁRIO CENSURADO

O vocabulário sócio-político censurado do texto “*Em tempo*” *No palco* refere-se ao veto da circulação de certos sentidos, sobretudo aqueles que faziam denúncia à conjuntura política e que eram considerados subversivos pela censura militar. Segundo

---

<sup>15</sup> Testemunho localizado no banco de texto do Espaço Xisto Bahia, Biblioteca Central dos Barris Salvador, Bahia

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Orlandi (1997, p. 107), “A censura tal como definimos é a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proibem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições”. Tal proposição torna explícito o fato de haver, num mesmo texto ocorrências de uma dada palavra, ora cortada ora não, e dá a entender que o veto à lexia é, também, um veto ao sujeito enunciador, ao seu discurso, seus sentimentos, suas memórias e as de sua comunidade lingüística.

Apresenta-se a partir de agora uma leitura das lexias censuradas, partindo do contexto sócio-histórico no qual elas figuram. Será possível, assim, observar de forma mais clara as estreitas relações entre a língua e a sociedade, o sistema lexical e a cultura, permitindo, a partir dos estudos do léxico, vislumbrar a conjuntura sócio-política no qual este vocabulário foi utilizado. Utiliza-se o destaque em negrito para indicar a lexia censurada, e parênteses uncinados “ “ para indicar o trecho cortado, seguido da indicação de folha (f. ) e linhas (l.).

Entende-se por **atores sociais** aqueles indivíduos, que lutam contra o *status quo*, buscando uma melhoria das condições sociais. A comparação estabelecida entre o **trabalhador** e o **escravo** em “de fato o **tra- / balhador** continuou sendo **escravo**” (f. 15, l. 17-18), denuncia a verdadeira situação desta classe, claramente oposta àquela veiculada pela ditadura, a do trabalhador como um sujeito de direitos, imbuído da nobre função de construir o país.



Veja-se este pensamento expresso na propaganda “Você constrói o Brasil” (fig.1). A campanha utiliza imagens da construção civil, de operários em fábricas, valorizando a máxima proferida por Rousseau ‘o trabalho dignifica o homem’. Dota-os da ilustre responsabilidade de produzir riquezas para um país em franco desenvolvimento, incentivando o ufanismo e ocultando a imagem de um indivíduo explorado, com salários defasados e condições de vida deficitárias.<sup>16</sup>

É o trabalhador brasileiro quem mais sofre com os problemas econômicos do país. Enganado pela falácia **deixa o bolo crescer**, ele continua esperando que, em breve, a riqueza que ajudou a produzir seja-lhe devolvida. No entanto, a ditadura não consegue sustentar a farsa mostrada pelos números, percebe-se que o **milagre brasileiro** não passou da aparência, que o sentimento de estabilidade era passageiro e que a **inflação** voltaria com mais força, incidindo diretamente sobre o poder de compra da classe trabalhadora.

---

<sup>16</sup> Depois deste parágrafo havia uma legenda indicativa de que aqui deveria ser inserida uma figura: Fig.1 Propaganda do governo militar: “Você constrói o Brasil”

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Nesse contexto de opressão social, o trabalhador vê-se fadado à miséria, sente-se impedido de lutar contra esse fato. O operariado, então, se organiza por meio do **sindicato**, e se rebela contra a ordem fazendo a **greve**, encarando-a como “principal instrumento de luta por melhoria das condições salariais e de trabalho.” (f. 14 l. 31-33). O medo disseminado pela ditadura militar impede que os trabalhadores lutem, falem. Durante a vigência da ditadura militar no Brasil, têm-se notícia de duas principais greves de operários: a da Belgo-Mineira e a da Saab-Scania.

No ano de 1968, em Contagem, Minas Gerais, explode a **greve** de metalúrgicos da Belgo-Mineira, que, em três dias atinge outras quatro indústrias. No início contavam-se mil e duzentos trabalhadores, rapidamente esse número passa a dezesseis mil, número que materializam a metáfora “A **greve** vira um rio e corre solta.” (f. 14, l. 7). Gaspari complementa: “Depois de duas semanas de negociações, os trabalhadores levaram um abono de 10% e o gosto de terem ferido a política salarial do governo” (2002a, p. 288). Assim muito mais do que representar um acréscimo de 10% por cento ao salário, a greve expurga parte do sentimento de revolta insuflado pela ditadura militar, afasta, mesmo que por pouco tempo, o medo. Outra greve nessas proporções só seria vista em 1978 na greve da Saab-Scania, em São Bernardo do Campo, que marca o retorno das grandes mobilizações operárias.

No âmbito da educação no Brasil, é durante o período da ditadura que se percebe uma incisiva interferência do sistema político no sistema educacional. Este é um dos setores da sociedade que enfrenta severas restrições e perseguições, pois é por meio das **universidades**, das escolas, que se constroem as resistências, se disseminam as idéias e se introduzem as sementes do pensamento crítico nas jovens mentes.

Quanto ao **estudante**, ignora-se comumente sua força política, seu poder de luta e seu papel na sociedade. Não obstante, o que se representa no texto são estudantes enquanto indivíduos,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

dotados da força e da determinação próprias da juventude. Possuidores de uma reflexão crítica acerca da conjuntura vivida e uma ação de oposição ao governo estabelecido em favor da sua sociedade. Os estudantes tornam-se, dessa maneira, alvo da repressão ditatorial, culminando na instituição do decreto-lei 477.

A ditadura militar encara, pois, os membros sistema educacional como ameaças em potencial ao regime. Expede-se o decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia infrações e estabelecia punições a estudantes, professores e funcionários das instituições de ensino, impondo restrições à comunidade escolar, similares às que o AI-5 promoveu a toda sociedade. A aplicação deste decreto-lei se mostra tão comum que o seu número de identificação é substantivado e se torna uma entidade a perseguir **professores**, estudantes e funcionários, vide trecho “o 477 perseguindo **estudantes**.” (f. 18, l. 30).

O governo militar passa a uma ostensiva ocupação das universidades, o texto da peça retrata a invasão da Universidade de Brasília, na qual **professores** foram humilhados, exonerados, exilados, desapareceram ou foram sumariamente substituídos por **falsos professores**, a maioria destes sem competência para aquela função. Este fato tem significativa importância para a memória da sociedade brasileira, uma vez que se promove um ensino desqualificado e, conseqüentemente, concorre-se para o empobrecimento da formação do estudante e logo do profissional, que atenderá à sociedade. A presença desses **falsos professores** descaracteriza a **universidade**, em sua função social, a de promover desenvolvimento científico e tecnológico influenciando do país, veja-se o trecho:

Quando se põe um / falso lá dentro, quando se tira os melhores / cientistas, as melhores cabeças do país, e e- / les são postos pra fora e se põe **falsos profes / sores**, é claro que a **Universidade** toda fica de / formada. Essa deformação de uma **Universidade** / sem liberdade, proibida de lutar pelo país, de / discutir sua própria sociedade, oprimida. E<sub>s</sub> / ta **Universidade** está deformada e a crise não é / de crescimento, é crise de liberdade. (f. 20, l. 9-18)

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

No que concerne ao sistema político, percebe-se que a ação do censor se dá numa tentativa de suprimir uma imagem indesejada do regime ditatorial. Assim, é necessário manter a imagem de um regime democrático, que se ocupa das classes inferiores, respeita a soberania do povo, protege o país das ameaças oblíquas do comunismo, mas que para tanto utiliza a força. O uso de *lexias* como **governo** e **governo ditatorial** denunciam a percepção que o sujeito contemporâneo possui do modo como seu país é governado, entendendo-o como um sistema político baseado na ameaça e na violência contra o cidadão de bem.

**Regime ditatorial**, por sua vez, indica a concentração do poder, em todos os seus níveis, nas mãos de um único grupo político, idéia que se opõe a de **democracia**, cujo pilar central compreende o poder que emana do povo e um governo que respeita este poder. O posicionamento crítico expresso pelo autor/dramaturgo (*scriptor*) é vetado, ao se postular que a **democracia** é um sistema político que, em verdade, o Brasil não conhece: “Nunca conhecemos **democra- / cia**.” (f. 15, l. 14-20).

No momento em que o se descreve comportamento do **Estado**, questiona-se sua integridade. Põem-se em dúvida a organização das instituições públicas, da administração política e dos interesses defendidos pelos governantes. As *lexias* **sociedade** e **país**, por outro lado, evocam a insatisfação dos indivíduos que as constituem e a angústia de não ser possível lutar pela sua nação. Nesse sentido, impossibilita-se a representação do desejo amordaçado de se “lutar pelo **país**, / de discutir sua própria **sociedade** oprimida” (f. 20, l. 15-16).

Com o advento do regime militar, muitas **organizações sociais de oposição** são postas na ilegalidade e perseguidas. Em Aracaju, Sergipe, põe-se em ação a “operação cajueiro”, cujo objetivo era capturar integrantes do **Partido Comunista Brasileiro**, que uma vez capturados eram torturados, encaminhados ao **28º Batalhão de Caçadores** (Aracaju - SE), onde os presos eram

avaliados em seu estado de saúde, o que decidia sua permanência no hospital ou retorno à tortura.

Os **sindicatos** eram, também, alvos da repressão. Por representarem uma forma de luta sistematizada pelos direitos do trabalhador, muitas destas organizações foram invadidas, tiveram seus líderes presos, torturados e substituídos por agentes do governo. Estas organizações são exemplos das **forças de oposição**, que se encontravam oprimidas, mas que representavam um potencial de luta e de mobilização, demonstrado posteriormente nas grandes **manifestações populares** pela redemocratização do país como a luta pelas diretas-já.

E só é possível quebrar o fundo da garrafa on- / de estão comprimidas **as forças de oposição** se os / trabalhadores se colocarem à frente da luta pelas / liberdades democráticas, assumindo o papel de / sujeitos da transformação social (f. 41. 35-38, f. 5, l. 1)

Para resistir a essa opressão cotidiana, os oposicionistas tomavam algumas atitudes como a constante desconfiança em relação às pessoas, representada no texto na seguinte passagem: “É por isso que eu só **falo de po- / lítica** com gente que conheço há pelo menos / cinco anos.” (f. 12, l. 29-31). Outras vezes a atitude se dá de forma escancarada, aberta **grita-se, denuncia-se, briga-se, reclama-se, manifesta-se** uma idéia. Sabendo-se passíveis de serem punidos, desenvolvem estratégias para fugir da repressão, essas estratégias vão desde evitar o perigo **fugindo**, até, na impossibilidade de se conviver com o sofrimento físico e psicológico, causado pela tortura, culminado no **suicídio**.

Segundo Bobbio *et al* (1997), numa ditadura suspendem-se todas as regras constitucionais por tempo indeterminado, consoante a isso, utiliza-se a força para que as novas regras, impostas pelo sistema, sejam cumpridas. E é por isso que a história da **repressão** se dá de forma ampla e irrestrita nos governos militares. Os castigos eram infligidos pela imposição de uma atitude ou pelo uso da força. Na imposição temos a do silêncio, por meio da ordem de **calar a boca**, ou de ter que acreditar em uma mentira

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

“difícil de engolir”, representada no texto por **pílula**. De forma geral, os órgãos de repressão **baixavam o pau**, ou seja, aplicavam castigo corporal, **batiam** inadvertidamente e de forma indiscriminada.

**Prisões** eram efetuadas por motivos banais, tais como não portar carteira de identidade ao sair de casa, vestir camisas vermelhas. Uma vez preso o risco de ser submetido à **tortura** era quase inevitável. Iniciada como uma prática ilícita, obscura, foi facilmente absorvida pelo governo militar como forma efetiva de aniquilação física, psicológica e moral do opositor do regime. Sobre a tortura na ditadura militar Séan Mac-Bride (*apud* Gaspari, 2002b, p.297) afirma que “Hoje, no Brasil, a tortura não é mais um simples ingrediente nos interrogatórios jurídicos. Ela se tornou uma arma política [...] A tortura é sistematicamente aplicada, às vezes até mesmo antes que o interrogatório propriamente dito seja iniciado”.

A **tortura** não se dava de forma assistemática. Os **torturadores** recebiam apostilas e tinham aulas práticas, que envolviam o *know-how* fornecido pelos agentes da CIA (*Central Intelligence Agency*). Citam-se como técnicas de tortura mais rotineiramente utilizadas o **choque elétrico, fio elétrico, socos pontapés, afogamentos, espancamentos e ainda eucaristia**, metáfora para a introdução de um fio elétrico na boca de Frei Tito de Alencar<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Frei Tito de Alencar: frei católico, preso pela primeira vez num congresso da UNE, desde então, foi perseguido pelo governo, preso novamente por oferecer cobertura a Carlos Marighella. Foi torturado inúmeras vezes, perdeu suas faculdades mentais, se refugiou em Lyon na França e é constantemente atormentado pelos fantasmas dos seus algozes, por fim se suicida em 1974.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca do vocabulário censurado encontram-se ainda insipientes. Espera-se que este trabalho seja um primeiro passo para sua efetivação, uma vez que os exemplos dados são importantes para o entendimento da ação da censura no que diz respeito aos cortes de cunho sócio-político, bem como para a compreensão do momento sócio-histórico a partir do estudo do vocabulário censurado do autor/dramaturgo (*scriptor*), representante de sua comunidade linguística. Para a compreensão das motivações ao veto, observa-se a importância do contexto no qual figura a lexia; a “subversão”, desta forma, não se encontra apenas na utilização de uma determinada palavra, mas sim no contexto no qual ela se apresenta. Verifica-se, então, a especificidade do empreendimento desses cortes. Nesse sentido, deter-se a enumeração dos traços distintivos do campo sócio-político censurado mostra-se insuficiente para a compreensão da conjuntura a partir do estudo do léxico, da presença do indivíduo no enunciado, bem como suas condições de produção e sua ideologia.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 10<sup>a</sup> ed. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciências Contábeis e Atuarias, 1997, 2 v
- COSERIU, Eugenio. *Princípios de semântica estrutural*. 2<sup>a</sup> ed. Madrid: Gredos, 1991.
- GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada: as ilusões armadas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002a.
- . *A ditadura escancarada: as ilusões armadas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002b.
- GUERRA, Guido. *A noite dos coronéis*. Salvador: Assembléia Legislativa, Academia de Letras da Bahia, 2005, v. 1, p.15-44.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires; ISQUERDO, Aparecida Negria (org.) *As ciências do léxico: lexicografia, lexicologia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: UNICAMP, 1995.

SIMON, Maria Lúcia Mexias. O vocabulário da escravidão. **In:** —. *O falar da escravidão*. O Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, cap. 4, p. 37-53.

SANTOS, Rosa Borges dos. Algumas observações acerca do vocabulário censurado em textos teatrais produzidos na Bahia. **In:** *XXI Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos*, 2006, João Pessoa. XXI Jornada nacional de Estudos Lingüísticos. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 183-190.

**O DISCURSO ABOLICIONISTA NO SÉCULO XIX  
O DIÁRIO DA BAHIA E OUTROS TEXTOS**

*Andreza da Silva Conceição* (UNEB)  
[andrezaconc@hotmail.com](mailto:andrezaconc@hotmail.com)

*Juliane Guimarães Cunha* (UNEB)  
[jullycunha@hotmail.com](mailto:jullycunha@hotmail.com)

*Maria da Conceição Reis Teixeira* (UNEB)  
[conceicaoreis@terra.com.br](mailto:conceicaoreis@terra.com.br)

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete os estudos realizados no projeto de pesquisa intitulado *O discurso abolicionista no Diário da Bahia*, coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição Reis Teixeira e tem como objeto analisar o periódico liberal que muito influenciou o curso da história do Brasil nos séculos XIX e XX: *Diário da Bahia*. O projeto visa a resgatar os textos que remetem à abolição da escravatura constantes no referido jornal no período de 1871, 1876, 1880 e 1884. Os exemplares do periódico encontram-se na hemeroteca da Biblioteca Central dos Barris e no Arquivo Público da Bahia. Muitos deles não apresentam boas condições de conservação e, devido a isso, inúmeros textos, que poderiam fazer parte do *corpus* da pesquisa e que seriam de essencial importância para se conhecer um pouco mais sobre a história do movimento abolicionista na Bahia, foram totalmente danificados, impossibilitando a sua leitura e, conseqüentemente, o seu resgate.

Para a produção deste artigo, selecionaram-se dois textos pertencentes aos anos de 1871 e 1884, que constituirão o *corpus* a ser analisado e comentado aqui. O primeiro encontra-se no Editorial e foi publicado em 27 de setembro de 1871; o segundo, intitula-se *Os libertos*, e está no periódico de 15 de abril de 1884. Ressalta-se ainda o quão importante é o trabalho de resgate desses textos para a representação e formação da identidade, a partir

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

do conhecimento de como se deu a abolição da escravatura e o que representou para a sociedade baiana da época.

Para o desenvolvimento do projeto de resgate e edição desses textos, fez-se necessário seguir os procedimentos metodológicos propostos pela Filologia Textual, a saber: digitalização e transcrição dos textos referentes à abolição; descrição extrínseca do acervo; e análise do *corpus*, evidenciando a importância da temática proposta e aquilo que os textos trazem, bem como destacando a relevância dessas informações para a formação da identidade brasileira.

É inegável a contribuição dos trabalhos filológicos para a preservação do patrimônio histórico e cultural e para o desenvolvimento de pesquisas realizadas em diversas outras. Segundo Queiroz (2006, p. 144), “os documentos históricos representam o patrimônio cultural, portanto são objetivo de interesse de diversos pesquisadores nas mais variadas áreas do conhecimento humano.” A Filologia Textual “tem impacto sobre toda atividade que se utiliza do texto escrito como fonte.” (Cambráia, 2005, p. 20). Ela serve então de auxílio para outras ciências que necessitam dos documentos para fundamentar suas teses.

### **O DIÁRIO DA BAHIA E O MOVIMENTO ABOLICIONISTA**

O *Diário da Bahia*, periódico de caráter liberal, defendia causas que beneficiavam, muitas vezes, às classes menos favorecidas ou excluídas pela sociedade. O partido liberal, que estava à frente do jornal, deixava sempre claro os seus objetivos ao publicar os textos. Segundo Silva (1979, p. 76), “O Diário da Bahia serviu de arauto àqueles que seriam mais tarde a cúpula do Poder Liberal em plano nacional.” Uma das causas defendidas pelo jornal era a abolição do elemento servil, assunto muito explorado em textos de gêneros e tipologias diferentes, como, por exemplo, Editorial, Noticiário, Publicações a Pedido e Classificados. Ainda, conforme Silva:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A propaganda abolicionista, embora seja considerada a aproximação da Lei Áurea, ocupa as colunas do jornal [...] na proporção de 41,4%. Este fenômeno é perfeitamente explicado pelo fato de que a abolição de escravos na Bahia foi gradual e em 1889 o processo de libertação através de fundos de emancipação vinha ocorrendo regularmente. (Silva, 1979, p. 78)

A luta pela libertação dos escravos foi constante e diversos foram os recursos utilizados para tal fim. A partir da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871, o *Diário* passa a preocupar-se com a execução da Propaganda Abolicionista, publicando desde então inúmeros textos tratando da relevância dessa lei e demonstrando o quão importante seria o fim completo da escravidão no Brasil. Além disso, para incentivar os senhores a libertarem seus escravos, publicava também as alforrias de que tinha notícia.

Para incentivar ainda mais o fim do trabalho servil, o *Diário* criou colunas específicas como, por exemplo, as seções *Propaganda Abolicionista* e *Movimento Abolicionista*. Quanto mais se aproximava o ano de 1888, em que foi sancionada a Lei Áurea, mais intensa era a quantidade de textos publicados com o objetivo de se acabar com a escravidão.

O Movimento Abolicionista ganhou força em todo o país e conquistou adeptos em quase todas as classes sociais. Dentre outros periódicos, o *Diário*, na Bahia, foi um dos principais meios para divulgar essa campanha, de forma a aumentar ainda mais o interesse da sociedade em libertar seus escravos.

A partir da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871, o *Diário* passa a preocupar-se mais com a execução da Propaganda Abolicionista, publicando desde então inúmeros textos tratando da relevância dessa lei e demonstrando o quão importante seria o fim completo da escravidão no Brasil. Além disso, para incentivar os senhores a libertarem seus escravos, publicava também as alforrias de que tinha notícia. Muitos motivos levavam o dono do escravo a alforriá-lo. Dentre eles, destacam-se as datas marcantes, desde aniversários até o nascimento / fale-

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

cimento de algum parente. Pode-se perceber isso no texto publicado no dia 1º de março de 1884, em que três escravos ganharam liberdade:

[...] Noticião as folhas do / Rio de Janeiro: / «O *Senhor* Manuel José de Sousa Guimarães liber- / tou sem nenhuma condição a sua escrava Ignez, / de 28 annos de idade. / —O *Senhor* José Lopes de Sá Vianna, no 7º dia do / [f]allecimento de sua mãe, concedeu a liberdade / sem onus, ás duas unicas escravas que ella pos- / suia, Anna e Gertudes. / —O *Senhor* Custodio Evaristo Simpliciano deu / ca[r]ta de liberdade, sem onus, á sua escrava / Julia, por occasião da formatura de seu filho, o / *Senhor Doutor* José Simpliciano Monteiro Braga.» / (*Diário da Bahia*, 1884, p. 1)

Em contrapartida, para tentar convencer a população de que a libertação dos escravos poderia prejudicar o Brasil, os jornais conservadores publicavam textos evidenciando os possíveis males que poderiam ocorrer após a abolição. O jornal *Brasil* é um exemplo de periódico conservador que manifestava diversas vezes as indignações dos escravocratas com relação ao crescimento do Movimento Abolicionista e às possíveis e desastrosas conseqüências que essa luta poderia causar. É importante ressaltar que a conseqüência seria desastrosa apenas para os donos de escravos, que sabiam o quão prejudicial seria perder o trabalhador escravo.

Conforme Orlandi (2005, p. 17), “o discurso é o lugar em que se pode absorver essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.” O discurso dos textos publicados pelo *Diário* eram repletos de argumentos com a finalidade de sustentar a tese de que o trabalho escravo prejudicava o país em muitos aspectos. Muitas vezes os autores desses textos não se identificavam, ou, no máximo, assinavam com suas iniciais ou pseudônimos. Isso ocorria, por ter sido a luta pelo fim da escravidão muito violenta, então aqueles que a apoiavam temiam por suas vidas. A luta pela abolição “havia sido longa e difícil. Muitos foram mortos pelo caminho e constituem os milhares de anônimos que lutaram por ela.” (Cárceres, 1997, p. 195)

ANÁLISE DO EDITORIAL DE 28 DE SETEMBRO DE 1871

Sabe-se que a Lei do Ventre Livre foi promulgada em 28 de setembro de 1871. Muitos meses antes desse acontecimento, o *Diário da Bahia* trazia em suas páginas inúmeros textos que defendiam o fim do trabalho escravo no Brasil. Dentre esses textos, está o *Editorial* de 27 de setembro de 1871. Para sustentar a idéia de que o fim do elemento servil iria realmente trazer muito benefícios para o Brasil, o autor utiliza-se de vários argumentos, afinal, essa era uma importante questão que deveria ser discutida intensamente.

Segundo o Editorial de 1871, “desde que cessou o tráfico de africanos estava julgada a questão da escravidão no Brasil”. (*Diário da Bahia*, 1871, p. 1). O Partido Liberal havia conseguido recentemente se integrar ao governo. Essa foi uma conquista para o partido e para o Movimento Abolicionista, que passava a ter adeptos no governo os quais poderiam ajudar a sancionar leis que beneficiassem os escravos. Isso fica claro no texto, quando o autor diz que “(...) um ministério liberal que coube declarar, sob a responsabilidade do governo, que a escravatura estava condenada” (*Diário da Bahia*, 1871, p. 1). Se isso não ocorresse, talvez “a questão da abolição continuaria ainda hoje nas travas do caos pedindo de bald á civilização deste grande século e á justiça / deste grande povo o *fiat creator*, o raio do / sol que havia de converter, em futuro próximo, a água dos pantanos em perolas brilhantes.” (*Diário da Bahia*, 1871, p. 1).

Para os liberais, a escravidão representava um “triste engodo que só servia para tornar mais pungente o desbarato dos dinheiros públicos.” (*Diário da Bahia*, 1871, p. 1). Com o fim do tráfico negreiro, o país passou a economizar 6,000:000\$, que antes eram gastos em todo o processo de colonização, ou seja, aceitação dos escravos no Brasil. Mas, segundo o próprio texto,

[...] o país sabe que esse dinheiro foi gasto em *ajudas de custo inconfessáveis*, em pagamento de dívidas privadas de esta- / distas

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

*que erão necessarias em certas posições, e não podião partir sem liquidar seus negocios. (Diário da Bahia, 1871, p. 1)*

Ainda complementa afirmando que “a hora da / verdade sôa.” (*Diário da Bahia*, 1871, p. 1).

O autor finaliza seu texto evidenciando as contradições que ocorreu no discurso do ministro citado anteriormente, que antes condenava o fim do tráfico e, quando passou a fazer parte do governo, muda seu discurso, apoiando-o.

Que podemos mais esperar quando vemos fallar em prol da colonisação o minsitro que foi o proprio a reexportar colonos, a rescindir contractos e a dissipar, na linguagem de seus correligionari-  
osm o legado de seu antecessor? (*Diário da Bahia*, 1871, p.1)

E continua seu discurso:

Era essa contradição que principalmente quizeramos tornar patente, e fazer notar que não podem ser accusados, porque defendem a grande causa da colonização, aquelles que acompanhão o ministério de 3 de agosto, que conseguiu admitir no paiz mais de dez mil colonos, quando finge-se tão dedicado a esse pensamento o proprio ministro, que, não contence em nada fazer, teve ainda a *gloria* de destruir o que encontrou. (*Diário da Bahia*, 1871, p.1)

## ANÁLISE DE OS LIBERTOS

Outro texto, que também traz como tema principal a abolição, intitula-se *Os libertos* e foi publicado em 1884 na seção *Noticiário*. Nele, pode-se perceber a presença de diversos argumentos que tentam convencer o leitor de que o liberto tem condições de viver e sobreviver sendo um trabalhador livre. O autor preferiu se manter anônimo. Ele cita um artigo publicado no jornal *Gazeta da Bahia*, que trazia em suas colunas um editorial veiculado em outro jornal, *Brasil*, conservador, que mostrava a incapacidade do ex-escravo para o trabalho.

Durante as discussões para que se promulgasse a Lei do Ventre Livre, muitos conservadores se opuseram a tal fato. Isso fica evidente em *Os libertos*, quando o autor escreve: “O órgão



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

do Senhor Paulino,— o antigo chefe da dissidência, que não poupou esforços para impedir a passagem da lei de 28 de setembro— sente-se em grande embaraço toda vez que o forçarem a dizer alguma palavra sobre a grave questão do dia.” (*Diário da Bahia*, 1884, p. 2)

Ainda, segundo esse autor, os textos publicados pelos jornais conservadores serviam “para provar as excellencias do trabalho servil, que nos enriquece com café, e os perigos do abolicionismo, a nos enveredar por sendas desconhecidas.” (*Diário da Bahia*, 1884, p. 2).

Através dessas informações, fica evidente como a luta entre o Movimento Abolicionista e os escravocratas era intensa, provando que realmente havia muita dificuldade em se manifestar os ideais abolicionistas.

Eram constantes as publicações de textos dos conservadores evidenciando a incapacidade dos libertos para sobreviver fora do regime escravocrata, pois estes, caso deixassem sua condição de escravos, não seriam capazes de competir no mercado de trabalho e ficariam em estado de miséria, o que os levaria à morte. Segundo o autor, “O escriptor escravista sustenta que a opinião do jornal inglez sobre a incapacidade do liberto é «a lição da historia em toda parte onde existiu a escravidão.»” (*Diário da Bahia*, 1884, p. 2), e continua em uma nota mostrando um *specimen*, como ele diz, extraído de uma *Conferencia*, lida perante a sua Majestade Imperial, na escola da Gloria, no Rio de Janeiro:

Conheço uma pessoa que *já matou* (não se assustem com a palavra) um escravo cosinheiro, copeiro, robusto, com 21 annos de idade, filho do pagem no pae, neto do pagem do avô do senhor, e nascido de uma familia em que não havia prostituição. *Matou-o alforriado*, Santo Deus! porque/ alforriou-se sem tel-o ensinado a ler. Pouco tempo/ depois voltou o liberto a pedir dinheiro ao ex-senhor, que deu-lhe, ordenando-lhe que nunca mais apparecesse em sua casa. Tres annos mais tarde o mesmo ex-senhor encontrava-o nas ruas do Recife cahido de fome e com uma tuberculose no ultimo grão. Mandou-o no mesmo dia para o hospital de Misericordia, onde morreu 15 dias depois. (*Diário da Bahia*, 1884, p. 2)

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Esse é um dos argumentos de que os conservadores mais utilizavam para tentar impedir o crescimento do Movimento Abolicionista e a conseqüente abolição. Para provar que esse argumento não tem consistência e que os escravos têm condições de sobreviver após a abolição, o autor traz um trecho da correspondência de um Doutor chamado Coelho Rodrigues, que vive nos EUA e que escreve o seguinte:

Em New-York vi um doutor formado em direito pela universidade Heidelberg, empregado como *garçon* em um café, para não morrer de fome, e um antigo banqueiro ganhar humildemente sua vida como ajudante de cosinha em um restaurante de nomeada. Encontrei um advogado muito conhecido na Europa como feitor em uma roça, e um antigo conselheiro de estado encarregado de um rebanho de porcos. Vi também um coronel do imperio mestre de primeiras letras e um professor de theologia vivendo a pintar tabletas. (*Diário da Bahia*, 1884, p.2)

Além de citar idéias e jornais conservadores, *Os Libertos* mencionam também situações ocorridas em outros países para provar que a libertação dos escravos seria a melhor opção para o crescimento do Brasil. Citam-se colônias inglesas, francesas e, até mesmo, os EUA. Nessas localidades, “os libertos provarão a sua aptidão p[a]ra o trabalho”. O autor do texto argumenta ainda que:

Nos Estados-Unidos, apesar das condições do paiz, depois da gigantesca luta entre o norte e o sul, os libertos desmentirão as propheta[s] do egoismo, entrando muitos em accordo com os antigos senhores para continuarem o serviço em seus estabelecimentos. (*Diário da Bahia*, 1884, p.2)

Ao afirmar que “escravistas confundem propositalmente a/ *deslocação* do trabalho, trazendo como conse-/quencia maior riqueza social, com a *supressão/* do trabalho [...]” (*Diário da Bahia*, 1884, p. 2), o autor cita Lord Stanley para provar que os ideais escravocratas são falsos. Lord Stanley foi um conde inglês e discursou, segundo o texto, “sobre os admiraveis / resultados da extinção servil nas col- / onias da Grã-Bretanha [...]” (*Diário da Bahia*, 1884, p. 2)

Além de citar Lord Stanley, o menciona-se também Sancho Pança, personagem do livro *Dom Quixote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, quando o autor compara a “cegueira dos adversários da emancipação” ao sono descrito por Pança:

A cegueira dos adversarios da emancipação/ póde ser comparada, conforme disse espirituosa-/m[e]nte a *Gazeta de Noticias*, ao profundo somno de/ Sancho Pança: «Ya dromi con tan pesado sueño/ que quien quiera que fué tuvo lugar de ll[e]gar y/ suspende[r-]me sobre quatro estacas que pu[d]o a/ los quatro lados de la albarda, de manera que/ me dejo a caballo sobre ella, y me saeó debajo/ de miel rucio sin que yo lo sintiese.» (*Diário da Bahia*, 1884, p. 2)

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a partir da leitura e análise desses dois textos a importância de se pesquisar documentos antigos que nos revelam retratos de histórias diversas. Graças ao labor filológico, muitos estudiosos de diversas áreas podem ter acesso a textos e informações que permitem conhecer melhor a história de um povo. Por representarem o reflexo da sociedade de uma época, os documentos são fontes seguras para um melhor entendimento do processo histórico ocorrido no Brasil e no mundo, evidenciando a cultura, valores, comportamentos e língua de um período.

*O Diário da Bahia* tem suma importância para estudos acadêmicos, porque ocupou um lugar de destaque entre os jornais baianos da segunda metade do século XIX. Resgatar os textos abolicionistas desse periódico é de grande valor para o meio acadêmico, pois contribui no revelar dos vários e verdadeiros retratos da abolição no estado da Bahia.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

### REFERÊNCIAS

AGUILAR, Rafael Cano. *Introducción al análisis filológico*. Madrid: Castalia, 2000.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de paleografia e diplomática*. 2ª ed. Santa Maria: EDUFMS, 1995.

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

CÁRCERES, Florival. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1993.

*DIÁRIO DA BAHIA*. Bahia, 27 set. 1871. Editorial, n. 216, p. 1.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. A crítica textual e a recuperação da história. **In:** *Scripta Philologica*, Feira de Santana, v. 1, n. 1, 2005.

———. Para que editar? A filologia a serviço da preservação da Memória Baiana. **In:** TEIXEIRA, Maria da Conceição R.; QUEIROZ, Rita de Cássia R. de; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006, p. 141-57

Os Libertos. **In:** *Diário da Bahia*, Bahia. 15 abr. 1884. Noticiário. nº 83, p. 2.

Manumissões. **In:** *Diário da Bahia*, Bahia. 1 mai. 1884. Noticiário. nº 49, p. 1

SANTOS, Rosa Borges dos. A Filologia e seu objeto: diferentes perspectivas de estudo. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 26, p. 44-50, maio/ago. 2003

SILVA, Kátia Maria de Carvalho. *O Diário da Bahia e o século XIX*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da Crítica Textual: História, metodologia, exercícios*. Rio de Janeiro; lucerna, 2004

TEIXEIRA, Maria da Conceição R.; QUEIROZ, Rita de Cássia R. de; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

### **OFICINAS DE TEXTO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA -AÇÃO PARA O CURSO DE LETRAS**

*Arlete Inês Ribeiro Rubini* (UFF e UNESA)

[lrubini@terra.com.br](mailto:lrubini@terra.com.br)

#### **INTRODUÇÃO**

O desafio de formar professores de Língua Portuguesa e suas Literaturas para o Ensino Fundamental e Médio tem sido uma constante para a Associação Educacional Dom Bosco (AEDB), em Resende - RJ, há quase quatro décadas. A instituição é responsável pela formação acadêmica de cerca de 70% dos professores de Língua Portuguesa em exercício nas redes pública e particular do município, conforme levantamento realizado em 2000 e confirmado em 2004 (Rubini, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro (2006), apontam para um estudo contextualizado da língua, centrado no texto, que leve o aluno a ter contato com diversos gêneros textuais e variações lingüísticas adequadas às situações de comunicação. Os conteúdos programáticos tidos como adequados não são mais aqueles estudados no período de formação de grande parte dos professores, que se deparam com muitas questões: O que ensinar? Como ensinar de maneira eficaz? Para que ensinar? Quando ensinar? Por que ensinar? Essas indagações inquietam os educadores, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, prosseguem repetindo os conteúdos e as fórmulas antigos, com pequenas reformulações, na tentativa de trilhar novos caminhos, sem perder a forma segura de realizar o ensino da expressão oral e escrita.

É preciso, pois, fomentar o espírito de reflexão e de real questionamento dos problemas de sala de aula e da escola, buscando-se a efetividade do processo ensino-aprendizagem como um transformador da realidade individual e social. Considerando-se ainda que já a Lei no. 9394/96 – LDB - estabelece em seu Ar-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

tigo 1º § 2º que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" e, em seu Artigo 87, em que criou a "Década da Educação", que haja um processo educativo contínuo e que sejam oferecidas oportunidades constantes de estudo.

Buscando propiciar ao formando do Curso de Letras uma vivência real de sala de aula, sob orientação, o Projeto de Educação Continuada proporciona atividades extras de expressão oral e escrita aos alunos da rede pública estadual da Região do Médio Paraíba III (CRRMPIII), que abrange os municípios de Resende, Itaiaia, Porto Real e Quatis, com cerca de 22 escolas, 800 professores e 18.000 alunos, por meio de Oficinas Pedagógicas.

Desde 2002, quando o Programa de Educação Continuada foi lançado, cerca de 60 alunos de Letras realizaram oficinas de textos em escolas de Ensino Fundamental e Médio de Resende – Colégio Estadual Prof. Oswaldo Camões, Colégio Estadual Prof. João Maia, Colégio Estadual Oliveira Botelho - e em municípios circunvizinhos - Colégio Estadual Prof. Ezequiel Freire, em Itaiaia; Colégio Estadual República Italiana, em Porto Real e no Centro de Atividades no município de Arapeí – SP. Essa diversidade de locais decorre da procedência dos alunos, pois os que são moradores dos municípios vizinhos têm mais facilidade de aplicar as oficinas em suas cidades.

Em 2007, há cerca de 60 alunos nessa situação de estágio. Este fato confirma a necessidade de elaboração de estratégias favorecedoras da otimização dessa atividade pedagógica que serve de reforço aos sujeitos-aprendizes das aulas oferecidas pelo estagiário, ao mesmo tempo em que este se qualifica como estudioso e como educador.

Por meio de convênio entre o Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (CPGE) da AEDB e as entidades escolares, de modo a atender as necessidades dos alunos da rede pública conveniados e à pesquisa e aplicação dos conhecimentos na formação dos alunos do Curso de Letras, essas oficinas permitem,

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

ainda, compor um *corpus* para o estudo da língua, para a análise dos processos de elaboração dos textos, das dificuldades na representação da escrita (Mattoso Câmara Jr., 1993). E isso também desafia os oficinairos na busca de soluções para os problemas detectados em relação ao processo ensino/aprendizagem da língua. Esse desafio conduz os regentes das oficinas à pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico que lhes permita explicar o fenômeno lingüístico específico.

### **OBJETIVOS**

O Projeto denominado de Educação Continuada tem o objetivo de atuar de forma dinâmica e produtiva na área do processo ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa, por meio de Oficinas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, para recuperação de conteúdos, prática de leitura e produção de textos e aquisição de novos conhecimentos, de modo a apoiar as instituições educacionais, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a contínua melhoria no desempenho discente e docente. Pretende-se proporcionar aos estagiários a oportunidade de desenvolverem projeto educativo de relevância social, simultaneamente à inserção no mercado de trabalho, pelo estabelecimento de uma ligação efetiva entre o ensino universitário e a realidade escolar a que se destinam os licenciados no Curso de Letras. Além disso, pretende-se identificar os problemas lingüísticos que interferem no desempenho escolar de nossa região e buscar soluções por meio de pesquisa científica para tais problemas, aliando conhecimentos teóricos e práticos.

As oficinas têm objetivos específicos de estimular o hábito de leitura e desenvolver habilidades de estudo, técnicas de leitura adequadas aos diferentes tipos de textos e aos diferentes objetivos do leitor, debate das idéias a respeito dos textos lidos; vocabulário adequado à expressão escrita; atividades propícias à escrita e à reescritura de textos para a fixação da ortografia; formar



o hábito de consulta ao dicionário e à gramática na elaboração do texto escrito; tornar o aluno um leitor competente e crítico; estimular o processo de autoria; tornar o aluno um corretor do próprio texto.

## METODOLOGIA

O Projeto é desenvolvido por meio de Oficinas Pedagógicas aplicadas por alunos-estagiários dos 3º e 4º anos do Curso de Letras, sob a coordenação de professora da AEDB. Os alunos-estagiários ou oficinairos atuam em dupla. Essa opção se justifica primeiro porque ainda não têm experiência e um ajuda o outro, em segundo lugar, possibilita uma maior atenção aos alunos, permitindo um atendimento individualizado no decorrer das atividades.

Cada Oficina desenvolve um projeto específico, com atividades programadas a partir dos problemas diagnosticados pelo corpo docente e pela coordenação pedagógica da unidade escolar. São oferecidas propostas de oficina de ortografia; oficina de leitura; oficina de produção de textos; oficina de correção de textos; oficina de poesia; oficina de literatura; oficina de gramática aplicada; oficina de quadrinhos; oficina de expressão oral e outras.

São desenvolvidas atividades práticas de leitura silenciosa e oral, individual e em grupo, seguidas de debates sobre o texto, seguindo as etapas: 1º Apresentação do texto, do autor e delimitação dos objetivos da leitura; 2º Leitura rápida do texto completo; 3º Leitura pormenorizada do texto (etapa da compreensão, com auxílio de dicionário); 4º A síntese do texto; 5º O questionamento despertado pelo texto; 6º análise de um dado elemento lingüístico ressaltado no texto; 7º Avaliação do que se leu. 8ª Produção de texto individual ou em dupla. 9ª Retorno do texto para leitura e correção pelo próprio autor, seguindo as orientações dos regentes da oficina. (Kleiman, 1998; 1999)

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

O prazo necessário para o desenvolvimento de cada oficina é de 3 meses; o projeto é de um ano letivo, podendo renovar-se nos anos consecutivos. As oficinas acontecem uma vez por semana, com uma ou duas horas-aula de duração. A dedicação de estudo dos alunos participantes é de 5 a 10 horas semanais, contando-se o tempo de preparação das atividades, estudo do conteúdo e correção dos materiais produzidos, além de reunião com a coordenadora do projeto semanalmente para avaliação continuada.

Os textos produzidos nas oficinas são estudados à luz dos conhecimentos lingüísticos para o levantamento dos problemas textuais de forma e de conteúdo a serem analisados e interpretados na busca de propostas didáticas adequadas a sua superação. (Garcia, 1999; Koch, 2001; 2003; 2006; Travaglia, 2006; Vanoye, 2003; Mattoso Câmara Jr., 1993). Esse material destina-se à análise dos processos de elaboração dos textos, das dificuldades na representação da escrita, nos aspectos formais e de conteúdo, nos recursos de coesão e de coerência, para a busca de propostas de soluções para os problemas detectados em relação ao processo ensino/aprendizagem da língua.

### *Atividades*

A oficina de textos deve se constituir numa atividade produtiva e prazerosa. Como acontece em horários extraclasse, muitas vezes aos sábados, é preciso oferecer Dinâmicas de grupo: Tempestade cerebral; Cochicho; Díade; Diálogos sucessivos, Philips 66. (Bordenave; Pereira, 2002). Discussão em grupos pequenos e em plenário e outras. Leitura individual, silenciosa ou oral e em grupo (jogral). Exercícios de compreensão de textos. Discussão em grupos pequenos e em plenário e outras. Produção de textos individual, em dupla e coletiva. Dramatização (socio-drama e psicodrama). Jogos lógicos, palavras cruzadas, dominó e outros. (Ilari, 2002a; 2002b; Bortoni-Ricardo, 2004; Espejo-Saavedra, 2000; Kramer; Oswald, 2001)

**Recursos auxiliares**

As oficinas são desenvolvidas pelo emprego de material gráfico da prática social a escrita, dos mais variados gêneros: crônicas, notícias, contos, anedotas, currículo, charges, histórias em quadrinhos, poemas, notícias, problemas lógicos, ensaios. Também serão empregados diferentes portadores de texto tais como jornais, revistas, encartes publicitários, textos avulsos, dicionários, gramáticas da língua portuguesa. (Rio de Janeiro, 2006; Brasil, 1998; 2000; Bortoni-Ricardo, 2004; Ilari, 2002a)

**AValiação**

A avaliação realiza-se no decorrer das atividades e ao final de cada oficina, além do acompanhamento dos resultados do desempenho dos alunos no curso regular. Os resultados do Projeto são registrados em relatórios parciais e finais. A avaliação do oficinairo é feita pela coordenação do Projeto pela avaliação do plano de aula, pelo relatório da oficina e pela observação direta e indireta da coordenação da escola onde a oficina é realizada.

**PESQUISA LINGÜÍSTICA**

Os problemas lingüísticos, ortográficos e pragmáticos dos textos produzidos pelos alunos dos diferentes anos do Ensino fundamental e Médio nas oficinas constituem o corpus de investigação descritiva e de análise do conteúdo na turma do 4º ano do Curso de Letras. Representa uma oportunidade de trabalhar com problemas reais, que atinjam empiricamente o grupo de alunos-professorandos, que os sensibilize para a compreensão do embasamento teórico como condição necessária para analisar dados e interpretar os resultados. Além disso, a análise das produções da oficina possibilita a visão crítica da prática dos textos próprios do cotidiano escolar.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

O *corpus* é propício à investigação transversal de natureza descritiva e procedimento documental dos problemas lingüísticos, ortográficos e pragmáticos dos textos produzidos pelos alunos dos diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio, pela análise do conteúdo a partir do referencial teórico específico dos estudos lingüísticos e gramaticais (Garcia, 1999; Koch, 2001; 2003; 2006; Travaglia, 2006; Vanoye, 2003; Mattoso Câmara Jr., 1993). Esta investigação vem sendo realizada pelos alunos do 4º ano do Curso de Letras, na disciplina Língua Portuguesa IV, desde 2004.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As Oficinas de texto permitem uma dinâmica produtiva na área do processo ensino / aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, na recuperação de conteúdos, na compreensão da leitura, no processo de autoria e na aquisição de novos conhecimentos. Servem, portanto, de apoio às instituições escolares, por meio de práticas pedagógicas que possibilitam a contínua melhoria no desempenho discente e docente.

As Oficinas de Textos, do Projeto de Educação Continuada, desenvolvem uma ação pedagógica renovadora e produtiva na prática do estágio obrigatório, que proporciona aos estagiários do 3º e do 4º anos do Curso de Letras uma oportunidade socialmente relevante, simultaneamente à inserção no mercado de trabalho, estabelecendo uma ligação efetiva entre o ensino universitário e a realidade escolar do Ensino fundamental e Médio a que se destinam os licenciados no Curso, pois lhes possibilita a vivência do cotidiano escolar durante três meses, como regente de turma. O projeto favorece ao futuro professor o amadurecimento dos valores didáticos e pedagógicos do processo de formação, o desenvolvimento do senso crítico, além de melhoria no seu comportamento verbal oral e escrito.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Além disso, como resultado adicional, os textos elaborados pelos participantes das oficinas constituem material para a prática da pesquisa documental. Permitem que sejam investigados problemas reais, que atingem empiricamente o grupo de alunos-professorandos, que os sensibiliza para a compreensão do embasamento teórico como condição necessária para analisar dados e interpretar os resultados.

### REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 171-172.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais 5ª a 8ª séries*. PCNs. v. 02 língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

———. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. PECNEM, parte 2: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESPEJO-SAAVEDRA, Isabel Agüera. *Estratégias para uma leitura reflexiva*. Tradução de Carlota Boto. Bauru: EDUSC, 2000.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*. 17ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002a.

———. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002b.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1998.

———. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

———. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

———; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sônia; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). *Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever*. Campinas: Papyrus, 2001.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Reorientação curricular: português: ensino fundamental, v. 1: materiais didáticos*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2006.

RUBINI, Arlete Inês Ribeiro. *Perfil do professor de português de Resende*. Comunicação apresentada na 2ª Semana Científica do Curso de Letras, Resende, Associação Educacional Dom Bosco, out. 2004.

SOARES, Magda Becker; CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 12ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

### **TEXTO E MEMÓRIA EDIÇÃO E ESTUDO DE TEXTOS TEATRAIS**

*Rosa Borges dos Santos* (UNEB / UFBA)  
[rosa.bs@terra.com.br](mailto:rosa.bs@terra.com.br)

#### **O LABOR FILOLÓGICO**

A Filologia Textual tem como objeto de estudo o texto, literário e não literário. Antes, porém, de estudá-lo, busca recuperá-lo, enquanto patrimônio cultural escrito de uma dada sociedade, época e lugar, por meio da atividade que lhe é primordial, a edição de textos. Esse texto, conforme suas especificidades, é apresentado sob formas distintas de edição, a saber: fac-similar, paleográfica, diplomático-interpretativa, interpretativa, se monotestemunhais; crítica ou crítico-genética, se politestemunhais, e ainda genética, se pretende focar o processo de criação.

Desde a Antiguidade, a Filologia tem-se ocupado da nobre tarefa de salvaguardar os textos, livrando-os da destruição material, conservando-os em locais apropriados, procurando restabelecer seu teor original, tirando-os do olvido e preservando o legado de toda uma civilização manifesto por tais textos, transmitindo-os à memória da nova geração. Desse modo, compromete-se com a recuperação do patrimônio artístico, cultural, literário, delineando, assim, elementos da história e da memória constitutivos dos textos. O filólogo é, portanto, um mediador entre o texto e a comunidade que o produziu. Daí poder-se dizer, tomando-se as palavras de Lausberg (1981, p. 81) que a “a filologia (...) tem de cumprir (...) a tarefa tripla de crítica textual, interpretação de textos e a integração superior dos textos (na história da literatura e na fenomenologia literária)”.

Este trabalho que a Filologia textual exerce na recuperação do texto remete-nos para a consciência de que este texto tem valor documental e/ou testemunhal, conduzindo-nos, então, para uma análise nova e diversa em termos de interpretação do teor



dos mesmos, a partir de seus componentes. Logo, toda obra pode e deve ser lida como o testemunho de uma sociedade, de uma época, de fatos particulares de nossa história, entre outros aspectos.

É necessário, entretanto, antes de se avançar nas considerações que aqui serão expostas, que se tomem alguns termos, tais como: TEXTO, TESTEMUNHO, DOCUMENTO e MONUMENTO, de forma que se possa melhor caracterizar nosso objeto de investigação. Assim, TEXTO, do latim *textu*, quer dizer ‘tecido’, e como tal é entendido como produto acabado, detentor de uma verdade, por um lado, e como construção, algo que se elabora através de seus elementos constitutivos, por outro, indicando percursos que devem ser respeitados, ou seja, “o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo” (Barthes, 2006, p. 74). TESTEMUNHO, do latim *testimoniu*, significa ‘prova, testemunha’, e DOCUMENTO, do latim *documentu*, proveniente do latim *docere*, ‘ensinar’, ‘mostrar’, também, nesta acepção, tem o sentido de ‘prova’, aquilo que é mostrado, ou escritura destinada a comprovar algo, teriam sentidos semelhantes enquanto “base de conhecimento, fixada materialmente e disposta de maneira que se possa utilizar para consulta, estudo, prova etc.” (Cf. verbetes no *Aurélio*). MONUMENTO, do latim *monumentu*, destina-se a transmitir à posteridade a memória de um fato, de uma obra ou de alguém.

Desse modo, combinando os sentidos que estes diferentes termos apresentam, poder-se-ia sintetizar que é esse texto, produto e construção, que a Filologia Textual busca recuperar e reconstituir enquanto texto fidedigno, representativo da intenção final do autor, como testemunho/documento (prova) monumento (memória) de uma produção cultural e literária de uma dada sociedade, época e lugar.

A Filologia ocupa-se, portanto, do texto, enquanto excerto de língua escrita, que constitui um todo unificado, ou ainda, conjunto de expressões que a escrita fixou sob diferentes formas, manuscrito, datiloscrito, digitoscrito ou impresso, para ser dito

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

ou lido. Esse texto é o testemunho, materializado em determinado suporte, de uma época, de uma sociedade, de uma região, que, enquanto documento, é a prova que se tem dos fatos que marcaram dada sociedade, por exemplo, e, enquanto monumento, transmite a outros a memória. Assim, tudo aquilo que está fixado no documento escrito deve falar por si e dar os subsídios para sua interpretação. Ao filólogo cabe então, além de salvaguardar o patrimônio escrito, artístico e cultural, agir na recuperação, restauração, conservação e edição de textos (testemunhos-documentos-monumentos). Não se trata de armazenar documentos, mas de propor novos sentidos, novas leituras, novas formas de ver o mundo.

Ao se considerar que o texto teatral produzido na Bahia no período da ditadura militar e submetido ao exame da censura é o nosso objeto de investigação, esclarece-se ser ele *testemunha* daquela realidade brasileira, portanto, a base sobre a qual pretende-se encetar doravante algumas discussões nos campos da Literatura, do Teatro e da História.

### **A LITERATURA DRAMÁTICA E OS ESTUDOS DA MEMÓRIA**

Recorta-se, neste momento, o texto teatral, em princípio, escrito ou adaptado por dramaturgos baianos ou que viveram na Bahia no período da ditadura militar, de 1964, ano do Golpe militar, a 1985, ano das eleições diretas para Presidente da República. Tais textos constituem-se em testemunhos de uma sociedade que viveu sob os auspícios da repressão, da ação severa e danosa da censura. A edição e estudo desses textos são a proposta do Projeto de Pesquisa por mim desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia, com a atuação imprescindível e extremamente valiosa, considerando a gigantesca proporção que o trabalho vem

tomando, de bolsistas de iniciação científica, mestrados e voluntários.<sup>18</sup>

Além da elaboração de edições fidedignas para que os textos editados possam ser lidos e encenados, tem-se ainda por intento trazer para o estudo dos diferentes especialistas e, principalmente, para nós filólogos, o texto teatral, tomando-o como documento, social, ideológico, histórico, literário e cultural, e que compõe a memória do teatro na Bahia no cenário da ditadura militar, bem como a memória da própria ditadura. Reconhece-se, pois, aqui, o texto teatral, em sua condição literária, como uma entidade monumental.

### *Literatura e Teatro: o texto em cena*

Antes de se tecerem as observações, é preciso caracterizar melhor tal objeto de estudo, o texto dramático, que, no terreno da Literatura, diferencia-se dos demais tipos de texto, do poema ou do romance, por exemplo, principalmente porque o texto teatral destina-se, sobremaneira, à encenação e, a cada performance, ganha força e expressão através das palavras ditas, vivas, enquanto os outros textos são destinados, na maioria das vezes, à leitura. Segundo Magaldi (2004, p. 16):

Ao escrever a peça, o dramaturgo autêntico já supõe a encenação, da qual participa obrigatoriamente o público. Se ele quisesse prescindir da representação, preferiria outro gênero literário. Pode o autor não se importar com acolhida do público, mas nunca deve es-

---

<sup>18</sup> Fazem parte desse projeto os bolsistas de Iniciação Científica, Isabela Almeida e Eduardo Dantas, e, atualmente, incluem-se, também, Fabiana P. Correia e Luiz César P. Souza, que trabalham na busca, organização, descrição e transcrição dos textos, uma mestranda da UFBA, Ludmila Antunes de Jesus, que desenvolve sua dissertação sobre algumas produções de João Augusto Azevedo, além de contarmos com o auxílio de voluntários, Iza Dantas, para a transcrição das Entrevistas, Vítório Emanuel, ator, no estudo do processo de criação, e Sandra Maurício, historiadora, para analisar aspectos relativos ao contexto sócio-histórico em que tais textos foram produzidos.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

quecer que as suas palavras precisam ser encontradas em função de uma audiência.

Entretanto deve-se esclarecer que qualquer texto, na perspectiva da literatura, seja um poema, uma narrativa ou um drama destina-se à leitura, e, tomando-se as palavras de Cleise Mendes (1995, p. 30) “possui uma proposta ou sugestão cênica”, ou seja, um poema, por exemplo, poderá ser dramatizado. O que interessa aqui salientar é que o texto dramático enquanto obra literária é um objeto constituído de linguagem verbal, de recursos lingüísticos e extralingüísticos, é objeto de leitura, e, assim sendo, estabelece relações com o teatro, como elemento do sistema significante da arte.

Não se pode esquecer que, embora nosso interesse seja pela Literatura dramática, texto escrito para ser lido, a peça somente se completa por meio da representação, afinal um texto escrito para o teatro teria de cumprir sua finalidade primeira, através da linguagem dramática. No entanto, nós filólogos, que estamos preocupados em preservar e reconstituir textos, temos a responsabilidade social em trazer esses registros (textos) para que, sob a forma impressa ou digital, em diferentes tipos de edição, possam ser lidos, consultados, analisados e encenados.

Cleise Mendes (1995, p. 27) discute essa questão que envolve o texto dramático e o texto encenado (escritura cênica) na perspectiva da Literatura e do Teatro. Diz ela:

Ao longo de vinte e cinco séculos construiu-se para o drama um destino patético: fruto duplamente rejeitado e duplamente desejado. A crítica literária fala dele com pudor, como se o roubasse a outro domínio; na prática teatral, o adjetivo literário tem o peso de uma ameaça, o que é, no entanto, compreensível, dado o fato de que em períodos como o da tragédia clássica francesa e do drama realista-naturalista, de modelo Ibsen/Tchecov – exatamente os dois períodos mais puramente dramáticos na evolução do gênero –, a supremacia do texto sufocou os demais elementos da linguagem teatral (...) (No entanto, é curioso observar que a literatura não se ressentia da adjetivação oriunda das outras artes, mas se enriquece com ela; os termos cênico, pictórico, musical, cinematográfico são sempre bem-vindos (sic) à crítica e à criação literária).

Desse modo, para os teóricos do drama, o aspecto literário é visto com certa desconfiança, já para os teóricos da literatura, o drama em seu destino duplo, leitura e encenação, realiza-se “pela linguagem e é de recursos linguísticos que ele recebe sua dimensão primordial de cena.” (Mendes, 1995, p. 39). “O texto e a representação estão ligados por relações complexas que a dramaturgia tenta deslindar” (Ryngaert, 1995, p. 4).

Outro aspecto que merece um olhar particularizado é a autoria do texto dramático. O texto é, no teatro, uma obra aberta, sempre sujeito às transformações de várias mãos, a começar pelas mãos do dramaturgo e do diretor. Não tem o rigor de outras produções literárias que resultam do labor de um autor/escritor. O dramaturgo poderá ou não acatar, em seu texto, as sugestões feitas pelo diretor, pelo ator etc.

Da análise do fenômeno teatral, interessa aos filólogos, particularmente, o texto, parte essencial do drama, embora não mais importante que os demais elementos que formam a arte dramática e que se associam para consumá-la como tal na realização do espetáculo. Toma-se o texto como objeto material, levando-se em conta o que assinala Ryngaert (1995, p. 35): “toda obra dramática pode ser apreendida, em primeiro lugar, na sua materialidade, no modo como a sua organização de superfície se apresenta sob forma de obra escrita”.

***Texto e memória:  
uma relação para estudo do contexto sócio-histórico***

Traz-se aqui, para reflexão, a literatura dramática produzida na Bahia nos anos de chumbo de nossa história mais recente, sobretudo na década de 70, período mais expressivo no que tange às produções teatrais e também à ação da censura. Busca-se, nesta literatura, identificar “pistas” deixadas na escritura e nos cortes, e, a partir daí, atualizar a memória do oprimido, ou seja, da classe teatral, marcada pela tortura, pelo assassinato, pela prisão

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

arbitrária e pela repressão; e a memória do repressor, dos censores, que, em nome da moral e dos bons costumes e da segurança nacional, conforme determinava a Lei 5.536,<sup>19</sup> de novembro de 1968, limitavam a criatividade dos artistas durante o regime ditatorial.

Para tanto, é preciso tomar o texto, considerando as observações feitas anteriormente, enquanto testemunho-documento-monumento, pois, como afirma Le Goff (2003, p. 537-538):

(...) O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento, (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (...)

Desse modo, procede-se à análise, tomando-se o texto literário dramático como fonte documental primária, tecido que se constrói de diferentes elementos, a várias mãos – nos textos estudados, em especial, as do autor e as do censor – para que se possa então perceber as determinantes históricas que modelam os estudos históricos e culturais, como testemunho, que se evidencia na articulação entre o histórico e o literário, e como documento/monumento que fixa e atualiza, enquanto memória, a história de um povo em um período de repressão. Assim, para que este estudo se cumpra, é “preciso que cada documento seja recuperado, estudado, criticado, arquivado, publicado de forma a tornar a história uma forma de resistência” (Seligmann-Silva (org.), 2003, p. 16), quebrando o silêncio que se instaurou durante décadas.

---

<sup>19</sup> A Lei 5.536, de 21 de novembro de 1968, dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas e cria o Conselho Superior de Censura, bem como dá outras providências.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Considerando que tais textos foram produzidos em uma época de grandes enfrentamentos, entre o gritar e o calar, entre a voz e o silêncio, no que concerne a aspectos vários – cultural, artístico, ideológico – sua análise levaria em conta todos os setores da sociedade: o social, o político, o religioso, o cultural e o artístico, que se manifestariam através dos textos censurados. Passasse, então, por meio da análise de alguns excertos desses textos, a esboçar alguns dos aspectos que caracterizam o contexto sócio-histórico em que foram elaborados.

Foram recortados, portanto, para nossa apreciação crítica, textos teatrais, preparados por dramaturgos, baianos ou por aqueles que viveram e produziram na Bahia, para serem encenados, encaminhados à Divisão de Censura e Diversões Públicas (DCDP) do Departamento da Polícia Federal (DPF), em Brasília, para serem submetidos à censura prévia. Para estes textos, eram emitidos um Certificado de Censura que trazia a classificação quanto à idade, ao gênero e à linguagem, podendo a encenação ser liberada ou vetada, a justificativa de impropriedade, em alguns, o prazo de validade, 05 anos, a indicação das páginas onde se registram os cortes, marcados, nos textos, pelo uso de carimbos com as seguintes inscrições: COM CORTES, CORTE. Tal certificado, condicionado ao exame do ensaio geral, somente teria validade se acompanhado do “script” devidamente carimbado pela DCDP. De posse desse “script”, o censor ou a comissão de censores constituída fiscalizava os ensaios e até mesmo sessões dos espetáculos ao longo da temporada de apresentação.

Nestes textos, vozes, de denúncia, de defesa dos interesses de uma coletividade, de luta, se levantam; outras, cerceiam, dominam, vetam, sufocando, abafando, calando os clamores de liberdade de expressão. Alguns dramaturgos, comprometidos com seu papel dentro do teatro, de caráter sociológico e ideológico, como João Augusto Azevedo, são mais atuantes, ao fazer desta arte uma forma de resistência; outros, sutilmente, tentavam sobreviver, driblando a censura, e, por conta disso, em alguns mo-

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

mentos eram bastante criativos, e em outros se acomodavam, fazendo um teatro mais comercial, investindo nos musicais, no teatro infantil e nos clássicos.

No texto *As artes do Crioulo Doido*, de João Augusto Azevedo<sup>20</sup>, narra-se um fato que se passou num certo reino (Quijipó) e se desenvolve contando as ações do Crioulo Doido que toma o poder daquele lugar e determina seus atos de governo.

Nele<sup>21</sup>, alguns fatos chamam a atenção quanto àquele período de repressão. Ao se fazer alusão ao papel de repressor mais do que de defesa propriamente dita, propõe-se a mudança de nome para o Ministério da Defesa que deveria chamar-se Ministério da Acusação: “<O ministério da Defesa – / - Por estar obsoleto - / Estragado e sem beleza / Vai chamar de agora em diante / Ministério da Acusação>” (f.5, l. 29,33). Mais adiante, o trecho suprimido, “Mulher 2 - < Fale baixo. Tem um guarda ali na porta. Faz meia hora que levaram / um rapaz que estava reclamando>” (f. 7, l. 21), remete para a época na qual os brasileiros ficaram proibidos de se reunir nas ruas, as conversas de esquinas eram reprimidas com violência, as manifestações de qualquer ordem foram banidas.

Palavras e expressões, como *resistência*, *luta armada*, *arma(s)*, em “< Eu sou pela resistência, /A luta tem de ser armada, ...>” (f. 3, l. 26, 27), “<... Para a resistência armada / Precisamos ter as armas ...>” (f. 4, l. 8,9), “<... Pela resistência armada / Não podemos desistir.>” (f. 4, l. 15), fazem menção aos movimentos revolucionários de resistência que incitaram o povo à luta armada, mobilizando a população contra o poder.

---

<sup>20</sup> João Augusto Azevedo, que veio do Rio de Janeiro para a Bahia e, aqui, foi o criador do Teatro Vila Velha e do Teatro de Cordel, foi também responsável pela Companhia dos Novos e do Teatro Livre da Bahia, integrou o grupo que fundou a Escola de Teatro da Bahia.

<sup>21</sup> A partir desse momento, indicam-se os cortes realizados nos textos censurados com o uso de parênteses uncinados < > .



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

No trecho cortado “<...O povo – a massa – é sempre conservadora, tradicionalista. São uns /Bovinos todos eles, sou um governo progressista...>” (f. 8, l. 22, 23), evidencia-se uma crítica ao comportamento e às atitudes do povo: a massa é conservadora, tradicionalista, são uns bovinos, isto é, manifestam uma atitude hostil às inovações políticas, sociais, individuais ou grupais; já o Crioulo Doido se define como representante de um governo progressista, ou seja, aquele que é partidário do progresso, das novas idéias, favorável às reformas. Vê-se ainda delinear uma crítica ao socialismo, que, ao longo de décadas, alterou profundamente a semântica do termo "Socialismo", associado por muitos ao totalitarismo e ao desrespeito a certos direitos humanos: “C. Doido – Socialismo? Bem socialismo é uma corruptela do ridículo, smo,/ com variante ali, que significa: < Só se ali mesmo – por que /aqui não dá pé.>” (f. 9, l. 19).

Os problemas sociais relacionados pelo Crioulo Doido como os graves glaucomas da sociedade são os mesmos de sempre: a questão agrária (f. 10, l. 9), a educação e a cultura (f. 10, l. 16), a segurança (f. 10, l. 20) e a previdência social (f. 10, l. 24).

Intérprete – (...)

< 1º - A questão agrária: bem, a questão agrária é mais velha que minha avó, / começou com os Donatellos Hereditários e prossegue até / hoje sem solução de continuidade, êste é um govêrno novo, que /pretende fazer de Quijipó um novo reino, então, eu vos pergunto: /Pra que nomear com coisa velha? deixa pra lá, pela nova lei só / atacaremos problemas que possam surgir, os velhos estão fora de / moda.

2º - A educação e a cultura: bem, educação vem de berço, cada /um deve comprar um berço, e procurar junto a educação que ela /vem. A cultura posta em questão vem referendar a lei trezentos / e vinte e sete, do famoso jurista Muricy que diz: cada um cuida de si /

3º - A segurança. Bem, com relação a segurança tudo que lhes pos- / so dizer é: se segurem! / O quarto assunto como já lhes disse é uma extensão do primeiro,

E por muito extenso não cabe neste palco./

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

5 ° - A previdência social! Optamos pelo plano astral na conserva-  
va-/cão da saúde da população. Vou lhes dar uma pequena mos-  
tra,dêem-se /as mãos. Agora / fechem os olhos. Soltem as mãos.  
Caminhem livremente. / Podem abrir os olhos. Como estão se sen-  
tindo agora? Bem, não é mês-/mo?>” (f. 10, l. 9-28)

Os cortes de palavras como resistência, ou de perífrases, como *luta armada*, *Ministério da Defesa*, em contraste com *Ministério da Acusação*, *reforma agrária*, entre outros, caracterizam, sobretudo, a censura política.

Em *O Bom Cabrito Berra*, Cleise Mendes<sup>22</sup> discorre sobre uma cena ambientada numa festa popular em Salvador. O negro Bastião, esse “bom cabrito”, revela, através de um monólogo, as marcas da vivência negra na nossa cidade, os valores culturais e históricos. No prólogo da peça, a dramaturga constrói a cena: “... tinha como centro a figura de um negro de estatura impressionante, jovem, de andar gingado e gestos malemolentes” (Mendes, 2003, p. 173) que estava sentado a uma mesa, sozinho, e bebia muito, depois, derrama, sobre sua cabeça, uma garrafa de cerveja, e a história se desenvolve a partir de então. A peça buscava envolver o público e foi encenada ao ar livre no pátio da Escola de Teatro da UFBA, tendo a sua estréia em abril de 1977, sob a direção de Deolindo Checcucci.

O texto foi encaminhado a DCDP em 04 de novembro de 1976 por Deolindo Checcucci para apreciação do Departamento de Censura. Nele, registram-se os cortes: f. 3, l. 9: “- Atenção, amigos. Quero registrar... Larga isso. <Porra>! Quero re-/gistrar a presença de um ilustre e jovem poeta, patrício...”; f.3, l. 16: “(...) intelectual aprovado em todas as altas rodas de batida de limão / e temperado a caldo de lambreta e molho de siri <buce-ta>...êta, êta,/ rimou, isso dá samba. (...)”; f. 4, l. 17: “(...) Traz o limão amigo. É para o uísque daqueles/ <filhos da puta> (...)”; f.

---

<sup>22</sup> Nasceu no Rio de Janeiro, mas veio para a Bahia aos 18 anos. Estreou como drama-  
turga em 1975, com o musical Marilyn Miranda, desde então tem desenvolvido vários  
trabalhos de criação e adaptação. Já teve 37 peças encenadas.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

9, l. 5-6: “(...) Faz uma campanha, uma frente. < Não vai ficar quem dê fundos para/ tua frente.> (...)”; f. 10, l. 18: “<Não tirou o caralho!> (noutro tom) (...)”; f. 11, l. 9: “ < A cama que te pariu, Brasil, >”; f. 15, l. 11-14: “ (...) Nosso céu tem mais estrelas... que piscam mais... nossa mata/ tem mais cobras... que picam mais... nosso bolso e nossos sapatos têm/ mais furos... Aqui tudo é enorme, quanto mais, mais bão. Aqui reina o / king size.”; f. 15, l. 24: “ (...) filho da puta/” ; f. 16, l. 21: “(começa a chutar as cascas, os cascos, o que resta da festa.) / O lixo de todo mundo... O lixo que esqueceram. < Se cagam de medo de você, >/ e da conta. (...)”; f. 16, l. 24: “<(Tira a roupa. O foco de luz começa a subir pelo seu corpo nu.)>”.

Tais cortes representam, em sua grande maioria, o veto em relação a palavras ou expressões de baixo calão. Considerando que a encenação do texto da peça foi permitida para o público acima dos 16 anos, também foram cerceados trechos alusivos à nudez e aos fatos que deixam subtender a sexualidade.

Quanto aos cortes de cunho religioso, percebe-se a intolerância por parte dos censores no que se refere aos elementos sacros em textos teatrais, como se a alusão a eles os dessacralizasse, tornando-os profanos. No final do texto de *Eu quero é fazer Blup Blup com você*, de Criação Coletiva, Cristo aparece e recita um trecho da Bíblia. O autor coloca uma observação após a fala de Cristo, a fim de justificar a presença dele no espetáculo: f. 4., l. <É com o maior respeito / que ele participa do texto / Ele está no final porque é o boa noite ou até amanhã de paz de um elen /co cristão>. Nesse sentido, a simples presença do Cristo foi motivo para que sua participação e sua fala fossem retiradas do texto. (Vide figura abaixo):

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

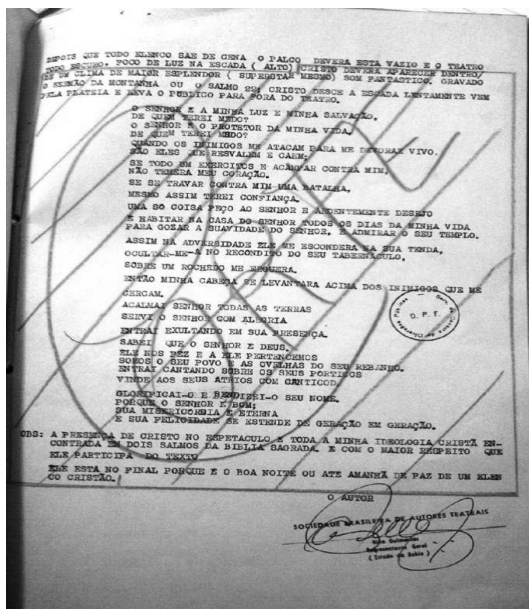


Figura 1 - Folha 4 da peça "Eu quero fazer Blup Blup com você" .  
Corte da aparição do Cristo.

Também em *O Bom Cabrito Berra*, de Cleise Mendes, à f.4, l. 13: "(...) Já dizia Santo Agostinho: "o mal é / o escândalo do mal, porque pecar em segredo não é pecar" <santo retado> esse / (...)", a expressão "santo retado" é cortada.

Da análise desses excertos, conclui-se que a censura promovida pelo regime militar foi implacável, "cortando, mutilando, tirando o sentido da frase e, às vezes, da peça"<sup>23</sup>, empobrecendo o teatro brasileiro que se viu esvaziado de bons textos e, conseqüentemente, comprometendo a literatura dramática baiana. Mesmo assim, vê-se também, por outro lado, a literatura e o teatro como instrumentos de luta e como formas de resistência.

<sup>23</sup> Bemvindo Sequeira em e-mail a Ludmila Antunes (16 de março de 2007).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Nos textos censurados, aqui examinados, delinear-se duas posições, a *do scriptor* – autor/dramaturgo – e a do censor, trazendo, ambos, elementos que propiciam também leituras diferentes a respeito do que significou a ditadura militar e seus efeitos para a classe teatral e para a literatura dramática. Para o dramaturgo, o texto, além de criação, de obra de arte, é também o espaço, nesta época, para a denúncia, para a crítica ao período de maior repressão política, à forma de governo, seus sistemas, suas ideologias, sua constituição. Para o censor, portanto funcionários do governo, concursados, os cortes nos textos encaminhados ao Serviço de Censura Polícia Federal revelam que suas ações se justificam pelo cumprimento da Lei 5.536, logo, serviam eles a uma causa, zelavam pela moral e os bons costumes e também para que ideologias contrárias às do governo não chegassem até a população. Houve, porém, momentos em que os cortes tinham uma motivação subjetiva. Assim, o que o autor expõe através de seu texto apresenta valores ideológicos diferentes daqueles que o censor manifesta através dos cortes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as reflexões feitas até aqui, buscou-se avivar a memória da sociedade brasileira para um dos períodos mais violentos da História do Brasil, e, em particular, da Bahia, o da ditadura militar e seus efeitos sobre a dramaturgia, tanto no que diz respeito aos espetáculos quanto aos textos produzidos no referido período (1964-1985). Daí propor-se que se considere, para futuros estudos, a tríade, literatura, teatro e história, para, através da atualização do passado, a partir dos textos editados, na perspectiva da Filologia Textual, desenvolver um estudo analítico do texto teatral que leve em conta aspectos estéticos, ideológicos, sociológicos, políticos, entre outros.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

### REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.536, de 21 de novembro de 1968. Dispõe sobre a censura de obras teatrais e cinematográficas, cria o Conselho Superior de Censura, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 21 de nov. 1968. Disponível em:

<http://www.soleis.adv.br/censuraconselhosuperior.htm>. Acesso em: 17 jul. 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Aninha. *O teatro na Bahia através da imprensa: século XX*. Salvador: FCJA; COFIC; FCEBA, 1994.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística românica*. Trad. Marion Ehrhardt e Maria Luísa Schemann. 2ª ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1981.

LE GOFF, J. *História e memória*. Trad. Irene Ferreira et al. 5ª ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

MAGALDI, Sábado. *Iniciação ao teatro*. São Paulo: Ática, 2004.

MENDES, Cleise Furtado. *As estratégias do drama*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.

———. *Lábaro estrelado, Bocas do inferno, O bom cabrito berra*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2003. (Dramaturgia da Bahia).

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 10).

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, memória, literatura: O testemunho na era das catástrofes*. Campinas: UNICAMP, 2003.

**UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES  
DE ESCRITA DO PORTUGUÊS  
PELAS CRIANÇAS GUARANIS, EM ARACRUZ (ES)**

*Josiane da Silva Souza (UFES)*

**INTRODUÇÃO**

No Espírito Santo, como em outros estados, existem vários grupos que se caracterizam pela heterogeneidade lingüística e étnico-cultural, como os índios de Aracruz, em especial os guaranis.

Existem três aldeias guaranis que têm como primeira língua, o guarani e, utilizam o português somente para se comunicarem com populações não-índigenas. Vale ressaltar que as crianças somente a partir da 3ª série do Ensino Fundamental aprendem a ler e a escrever a língua portuguesa.

São povos profundamente religiosos e é através da esfera do sagrado que possuem estímulo para a insistência na sua identidade étnico-cultural.

A educação indígena é dada às crianças na escola existente na própria aldeia. Os professores possuem formação em nível médio e apenas o pedagogo (Karay - Mauro Luiz Carvalho) possui ensino superior.

Percebe-se, então, a necessidade do ensino da língua portuguesa a esses grupos minoritários que sofrem forte influência da língua materna no processo de aprendizagem da segunda língua (L2).

Entretanto, não se pretende excluir a língua materna do grupo em estudo “crianças guaranis”, pois ao se fazer isso ocorrerá o apagamento de sua própria identidade.

O problema em questão é como inserir esse grupo minoritário (os guaranis) que não domina a língua portuguesa numa so-

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

cidade em que aquela é sinônima de poder na relação com o outro e na exigência dos direitos de cidadãos.

Em síntese, na atual sociedade, faz-se necessário a manutenção da língua materna como também, o domínio da língua portuguesa tanto na forma oral quanto na escrita.

### **OBJETIVOS**

O trabalho tem assim como objetivos gerais:

- a) Compreender suas possíveis dificuldades no aprendizado de outra língua: o português;
- b) Analisar o domínio do português escrito das crianças guaranis, em Aracruz, no processo de alfabetização;
- c) Propor um curso de extensão de lingüística aplicada aos professores indígenas para melhor se qualificarem e, assim, desenvolverem de um modo mais fácil a língua portuguesa as crianças indígenas.

Seus objetivos particulares são:

- a) Analisar a troca de fonemas;
- b) Observar a influência da língua materna: o guarani;
- c) Identificar o desacordo entre fonema e letra;
- d) Observar a estrutura da sílaba;
- e) Considerar a estrutura dos fonemas;
- f) Verificar a influência do português oral.



LÍNGUA E CULTURA

São poucos os estudiosos das línguas indígenas no país. Um deles é Bearzoti Filho (2002, p. 33) e, segundo ele, o idioma mais utilizado nos primeiros tempos, séculos XVI e XVII, é o tupi.

A evolução da língua no período colonial se deu da seguinte forma: no início, predominava o idioma dos índios do litoral que segundo o padre José de Anchieta, refere-se a uma “língua mais utilizada na costa do Brasil”. E somente no século XIX que se torna natural falar em língua tupi ou tupi-guarani. Esse idioma era primordialmente adotado como meio de comunicação entre a população envolvida no incipiente processo colonial que através da estrutura familiar favorecia esse quadro.

Depois, com o passar do tempo, conforme a ação dos falantes portugueses e o desenvolvimento do processo colonial houve a alteração da natureza do tupi colonial, ou seja, da “língua geral.” Foi através da atuação jesuíta que se deu o estudo da língua tupi que se desenvolveu as primeiras instituições de ensino no país, chamadas de colégios jesuítas.

Câmara Júnior (1997), pioneiro da lingüística no Brasil, apresentou argumentos a esse fato em sua obra “Introdução às línguas indígenas brasileiras”. Segundo ele, as línguas eram hierarquizadas em tipos lingüísticos, durante o Renascimento e até pelo menos o século XVII: os mais desenvolvidos e os menos desenvolvidos. Ao primeiro assemelha-se o latim e o grego e ao segundo às línguas indígenas do Novo Mundo.

Já em meados do século XVIII, a língua geral não era a mais falada na maioria do território brasileiro. Nesse mesmo período ocorreu um intenso fluxo de imigrantes europeus para o Brasil como também a manifestação do preconceito da cultura indígena, dentre elas a própria língua, língua geral, que sobre decretos reais (diretórios) o uso dessas restringia-se primeiramente no Pará e Maranhão; e depois seguiu para o restante da colônia. Assim, o uso da língua portuguesa torna-se obrigatório.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Com a obrigatoriedade da língua portuguesa em 1759, Marquês de pombal expulsa os jesuítas do Brasil o que provocou o fechamento de missões e colégios que ensinavam o tupi antigo.

Desse modo, parafraseando Bearzoti (2002: 42) somos obrigados a lembrar que o declínio quase completo do tupi está relacionado ao processo genocida e etnocida desde a chegada de Cabral.

Ainda assim, o Brasil pode ser considerado um país bilíngüe porque têm (duas) ou mais línguas diferentes faladas dentro de suas fronteiras, embora não seja comprovado oficialmente, o que configura a presença do bilingüismo e da diglossia “coexistência em uma mesma comunidade de duas formas lingüísticas [chamadas de] ‘variedade baixa’ e ‘variedade alta’”. Esta última é utilizada pelos membros de uma comunidade com a finalidade pública ou formal e a outra em situações mais informais ou coloquiais (Ferguson, 1959: 62).

Dessa forma, pode-se dizer de um modo generalizado que quase sempre o futuro das variedades “baixas” historicamente é vir a ser variedade “alta” como aconteceu com as línguas românicas, francês, espanhol, português etc., com relação ao latim, conforme o autor citado.

Ao considerar a escritura dentro da diversidade das línguas, ela sobressai se a entendermos também como leitura, ou seja, como processo ativo de reconhecimento de uma realidade que está sendo elaborada a todo o momento. É através da escritura que se registra o modo de vida de cada um e, assim, transmite ao outro o conjunto de fragmentos de que somos formados. De posse desse saber, o indivíduo poderá batalhar, inclusive, para que a cultura do seu meio seja autenticamente respeitada.

No Brasil, essa temática é evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (PCN) elege a *pluralidade cultural* como um dos temas curriculares

transversais. Porém, ainda, existem poucos estudos relacionados ao caráter étnico e cultural no país.

A educação intercultural como possibilidade de democratização do saber escolarizado implica, atualmente, na mudança do sistema educacional a partir de alguns critérios a saber: a realização do princípio da igualdade de oportunidades; a revisão crítica dos métodos e conteúdos do aprendizado; reelaboração dos livros didáticos e, a formação e requalificação dos educadores.

Enfim, a perspectiva intercultural de educação requer mudanças na prática educativa, de modo peculiar na escola. É um desafio para essa instituição a garantia do reconhecimento da especificidade de cada cultura.

#### A IMPORTÂNCIA DOS PRINCÍPIOS DE FONÉTICA E FONOLOGIA NA ALFABETIZAÇÃO

O ensino de língua portuguesa deve estar pautado nos princípios de fonética e fonologia para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Enquanto a fonética preocupa-se com a descrição dos sons da fala, a fonologia se detém na interpretação do valor lingüístico que esses sons têm num sistema determinado. Em linhas gerais, a unidade fonética constitui-se no som da fala, enquanto a unidade fonológica preconiza o fonema.

A noção de valor lingüístico refere-se às funções, atribuições de um som dentro da organização sistemática das línguas. Um som pode ter valor distintivo ou não. Em [cadeira] ou [kadeira] para o vocábulo cadeira, não há alteração no significado. Já em [pato] e [bato] houve alteração de sentido. Segundo Cagliari (1997: 87) “Os sons que distinguem palavras são chamados de fonemas”, então /p/ e /b/ são fonemas.

A linguagem humana se realiza essencialmente com unidades chamadas signos. Esse por sua vez é constituído da união

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

de um significado com um significante. Cagliari (1977) utiliza o seguinte exemplo: **casa** para mostrar que não há relação entre o significante (os sons k + a + z + a) e o significado (moradia). Por fim, esse signo lingüístico corresponde a um vocábulo.

Vale ressaltar que não há um órgão apenas responsável pela fala. Os sons são produzidos pelos órgãos que constituem o aparelho fonador (boca, faringe, fossas nasais e cavidade labial), pois há uma entre eles uma relação de dependência.

### **ANÁLISE DOS DADOS**

A análise abaixo foi realizada sob suportes teóricos ligados aos princípios de fonética e fonologia. As palavras foram agrupadas de acordo com o tipo de dificuldade apresentada pelas crianças guaranis da aldeia Três Palmeiras, em Aracruz. O *corpus* analisado refere-se à escrita do português, sendo este considerado como L2.

#### ***Estrutura dos fonemas***

Sabe-se que a oralidade traz dificuldades para a língua escrita. Dessa forma, Lopes (1977) apresenta o quadro fonológico das consoantes do português a fim de propiciar maior conhecimento da estrutura dos fonemas. Pretende-se assim, conceder ao professor alfabetizador o conhecimento apurado do ponto de articulação das consoantes.

**Quadro Geral das Classificações das Consoantes (Lopes, 1977)**

Modo de articulação		Ponto de articulação					
		Bilabiais	Labiodentais	Linguodentais	Linguo-alveolares	Linguo-palatais	Velares
Oclusivos	sur	/p/		/t/			/k/
	son	/b/		/d/			/g/
Constritivos	sur		/f/		/s/	/ʃ/	
	son		/v/		/z/	/ʒ/	
Nasais	sonoras	/m/		/n/		/ɲ/	
Vibrantes	simples				/r/		
	múltipla						/ʁ/
Laterais	sonoras				/l/	/ʎ/	
Semiconsonantais	sonoras					/j/	/w/

Por fim, a leitura do quadro proporciona informações fundamentais aos professores para que haja uma análise de cada fonema. Além disso, fazem-se necessárias “técnicas de análise fonológica aliada a uma boa descrição fonética, para que os professores possam de fato entender a fala e escrita, como também elaborar atividades que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos”, de acordo com Cagliari (1977: 93). Assim, os alunos receberão uma explicação melhor de como a fala, a escrita, leitura e a língua portuguesa funcionam.

**A distorção entre surda e sonora**

Nas palavras a seguir os alunos não perceberam a distinção entre os fonemas surdos e sonoros: **cato** (gato) - /k/ surda e o /g/ sonora, **tamatua** (tamanduá) - /t/ surda e o /d/ sonora, **panana** (banana) - /p/ surda e o /b/ sonora. Já este caso **bixirica** (mexerica) houve a troca do fonema bilabial-nasal /m/ pelo fonema bilabial-oclusivo /b/. Isso não é comum.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

### A distorção de ponto e modo não ocorreu em nenhum caso

#### *Supressão de fonema*

Dentre as dificuldades apresentadas pelas crianças guaranis, em processo de alfabetização, ocorreu a supressão da marca de infinitivo devido à influência da oralidade da língua portuguesa já assimilada pelas crianças guaranis como se pode observar: toca (r), caça (r), a(r)tesanatos, quebra(r), dança(r), bota(r), perde(r), que(r), sopra(r), \* trabalho (s), assuca(r), chama(r), poca (poucos), trenar(r). É notável nas palavras “poca” e “trenar” que os ditongos [ow] e [ej] foram desfeitos por causa da influência do oral que atingiu a estrutura da sílaba.

Vale mencionar, também, uma dificuldade na flexão de gênero: o uso de “poca” no lugar de pouco(s) como também de número. Quanto a palavra “trabalho” ocorreu a supressão do fonema /s/ que nesse caso é marca de plural.

#### *Inserção ( ou epêntese)*

No vocábulo mas houve o acréscimo da vogal [i] antes da fricativa alveolar surda [s], no final da sílaba. Assim, esta torna-se ditongada [mais]. Em mança (maçã) ocorreu a mudança da marca nasal na sílaba. A criança percebeu sua existência, mas não utilizou de forma adequada.

#### *Desacordo entre fonema e letra*

A troca do “ç” por “s” e “ss” em onsa (onça), assuca (açúcar) e a supressão de um “s” na palavra “pasaros” é justificada pela existência de várias grafias para o fonema /s/. Veja: o fonema /s/ é representado por várias grafias como se pode constatar nas palavras: palhaço, sapato e excursão. Isso também ocorre com o fonema /z/ que apresenta várias grafias: zebra, casa e e-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

xame. Logo a escrita das palavras sarabatana, batisar e resa justifica-se pela troca de “z” por “s”.

A troca da vibrante múltipla /r/ pela vibrante simples / / no vocábulo *terestrês* (terrestres) ocorreu por causa das duas grafias “r” e “rr” que são utilizadas na representação do fonema /r/ como nos exemplos: *rato* e *errado*. Já na palavra *passariho* (passarinho) a eliminação da letra **n** nesta palavra ocorre por existir apenas um fonema /n/ para representar duas letras **nh**. Veja sua representação fonológica: / pasa’ i n u/.

Por fim, a troca do fonema /o/ pelo /a/ em artesanoto (artesanato) e cacar (cocar) merece destaque na escrita das crianças guaranis, pois ocorre mais de uma vez.

### *Estrutura da sílaba*

Nas palavras *bracos* (brancos); *tamatua* (tamanduá); *atim*ente (antigamente) e *maça* (maçã) a supressão da trava silábica é representada fonologicamente pelo arquifonema /N/. Este por sua vez, trata-se de um feixe de traços pertinentes comuns a dois fonemas [ neste caso o elemento consonântico nasal] que excluem os traços distintivos (Lopes, 1997: 137). Em coquio ( coquinho) a criança eliminou o ataque da sílaba constituído pelo fonema / / que é representado pelas letras **nh**.

No caso abaixo a utilização do fonema /n / no lugar do /m/ justifica-se pela trava de sílaba cujos traços distintivos se neutralizam, ou seja, constituem-se em um arquifonema /N/. Observe: *ganba* (gambá).

Neste outro caso, *piriguiça* (preguiça), tem-se a influência da oralidade na escrita como também, a supressão do fonema / /, vibrante simples, ocasionada pela estrutura da sílaba que é complexa CCV ( consoante, consoante e vogal) que representa um grau maior de dificuldades para as crianças.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

### *Influência do oral na escrita*

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas desde uma realização mais informal à mais formal, nos variados contextos. Dessa forma, a influência que a língua oral exerce sobre a língua escrita é indiscutível. Veja a ocorrência **chucalho** em que ocorreu a troca da vogal posterior alta “u” pela baixa “o”.

O vocábulo **mas** acrescido da vogal “i” antes do fonema /s/, fricativa alveolar surda em sílaba final de palavra resultou na ditongação no monotongo “mas”. Contudo essa regra de inserção é comum no português falado pelos capixadas.

Em **palde chuva** (pau-de-chuva) existe três vocábulos formais, porém a criança identificou dois vocábulos fonológicos. Esse fenômeno da ligação entre vocábulos, sem pausa entre si, ocorre com frequência na escrita das crianças em processo de alfabetização, pois tendem a escrever como falam. Em **asarabatana** (a zarabatana) e **malolhado** (mau olhado) existem dois vocábulos formais, porém a criança identificou apenas um vocábulo fonológico.

Já em **na quela** (naquela) e **A qui** (Aqui), embora exista apenas um vocábulo formal, a criança escreveu estas palavras em dois vocábulos fonológicos. Nesse caso ocorreu o processo inverso.

Nos casos abaixo, o uso da vogal “i” no lugar de “e” e troca do “o” pelo “u” são justificados pela influência do oral na escrita. Observe: **hixirica** (mexerica); **impresa** ( empresa); **chuka-lho** (chocalho).

### *Hiper-correção*

Nas palavras **pal-de-chuva** e **malolhado** a criança se auto-corrigiu, visto que as crianças têm algum conhecimento de regras ortográficas.



### **Outros**

Neste caso, também; tambem (também), as crianças ainda não dominam as regras de acentuação gráfica. Em zarabana (zarabatana) a criança suprimiu a sílaba /ta/ e em atimente (antigamente) ocorreu a supressão da sílaba /ga/. Já em dançar (dançar) pode ser meramente um esquecimento ou a troca do fonema linguo-velar /k/ por /s/ linguo-alveolar, uma vez que são surdos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise realizada, pôde-se constatar a existência da dificuldade de escrita no processo de alfabetização do português como segunda língua para as crianças guaranis da aldeia pesquisada. É fato que as crianças assimilaram a língua portuguesa e, por isso suprimiram a marca de infinitivo na maioria das palavras de plural e os ditongos [ow] e [ej] foram desfeitos nas palavras “poca” e ‘trena”; totalizando uma porcentagem de 29,1% referente a supressão de fonema que apresentou destaque. Em contrapartida a inserção de fonema, também, realizou-se em 6,25%.

Percebe-se na análise, também, a influência da língua materna na escrita do português como em “chukalhu”, além da influência do oral ( da língua portuguesa) na escrita sendo realizado em 16,6%, pois tendemos a escrever do modo como falamos. Isso mostra que eles ainda não sabem diferenciar a linguagem oral da escrita.

Vale ressaltar que as crianças guaranis se auto-corrigiram ao escreverem algumas palavras como, *pal-de-chuva* e *malolhado* por já terem o conhecimento das regras ortográficas em que o fonema /u/ ora é representado pela letra “u” ora por “i”.

Como vimos, também entre as crianças indígenas guaranis de Três Palmeiras existe uma tendência ao desacordo entre fonema e letra em 20,8%. Em relação às dificuldades de domínio da estrutura da sílaba se realiza em 14,58% dos casos analisados

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

que se destaca pela supressão da trava silábica representada pelo arquifonema /N/. Nesta pesquisa conclui-se que existe uma tendência a troca do fonema /o/ pelo /a/ em posição tônica e pretônica o que não ocorre em português. Fato que merece destaque na escrita das crianças guaranis, pois ocorre mais de uma vez.

É válido mencionar quanto à estrutura dos fonemas, ainda, que a ocorrência na distorção entre surda e sonora foi de 8,3% enquanto na distorção entre ponto e modo não ocorreu nenhuma vez. Isso pode ser justificado, talvez, pelo domínio das palavras utilizadas na produção textual cujo tema era de conhecimento pelas crianças guaranis.

Contudo, faz-se necessário a promoção de um curso de extensão aos professores indígenas para se qualificarem na área de lingüística aplicada e, assim, desenvolverem um ensino de qualidade aos seus alunos para que possam se comunicar com os falantes nativos da língua portuguesa através da língua oral e, principalmente da escrita.

## REFERÊNCIAS

BEARZOTI FILHO, Paulo. *Formação lingüística do Brasil*. Curitiba: Nova Didática, 2002.

BRENNER, Terezinha de Moraes. *Lingüística aplicada ao material de alfabetização*. Florianópolis: UFSC, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

COLLISCHONN, Gisela. O acento em português. In: BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p.138-144.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

———. A sílaba em português. **In:** BISOL, Leda (org). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p.110-125.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *A estrutura da língua portuguesa*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. et al. *Intercultura: estudos emergentes*. Santa Catarina: Unijuí, 2001.

LOPES, Edward. *Fundamentos de Lingüística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHIFINO, Lydia & BRENNER, Terezinha de Moraes. *A distorção da sonoridade em fonemas oclusivos e fricativos no processo de alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1981.

## **TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO**

### **UMA ANÁLISE DAS MODIFICAÇÕES AUTORAIS EM *QUEM NÃO MORRE NÃO VÊ DEUS* DE JOÃO AUGUSTO AZEVEDO**

*Ludmila Antunes de Jesus* (UFBA)

[lud\\_antunes@yahoo.com.br](mailto:lud_antunes@yahoo.com.br)

*Rosa Borges dos Santos* (UFBA /UNEB)

[rosa.bs@terra.com.br](mailto:rosa.bs@terra.com.br)

## **INTRODUÇÃO**

Os textos teatrais produzidos no período da ditadura militar, para serem encenados, eram submetidos ao julgamento dos censores de Divisão de Censura e Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal. Tais textos retornavam, na maioria das vezes, marcados pelas intervenções do censor, através de cortes de palavras, frases, ou até cenas inteiras, comprometendo, desta forma, o texto do autor.

Entre os diversos dramaturgos que realizaram trabalhos na Bahia durante este período, destaca-se João Augusto de Azevedo Filho (1928-1979). A trajetória intelectual-artística deste autor, inicia-se, no Rio de Janeiro, como autor em 1948 com *A matrona de Epheso*, no Teatro Duse de Paschoal. Em 1951, foi ator na peça de inauguração do Teatro O Tablado, onde trabalhou até 1956, ano em que seu companheiro d'O Tablado, Martim Gonçalves convida-o para se integrar ao corpo docente da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, tornando-se, então, responsável pelas cátedras de Formação do ator e História do teatro.

Em 1964, João Augusto e alguns alunos, em parceria com o governo do Estado, fundam o Teatro Vila Velha, que se tornou, na década de setenta, um dos símbolos de resistência da repressão militar.

Na Bahia, João Augusto foi autor, ator, tradutor, contra-regra, iluminador, cenógrafo, sonoplasta, figurinista, animador,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

letrista, enfim um homem de dedicação exclusiva ao teatro. Ganhou diversos prêmios com os espetáculos *Quincas Berro d'água*, *Cordel II* e *Pinóquio*, considerados os melhores do teatro baiano em 1971 e 1972 (Franco, 1994). Escreveu e produziu dezenas de outros textos teatrais que foram encenados pelos atores da Sociedade Bahiana do Teatro dos Novos e pelo Teatro Livre da Bahia, seja no Teatro de Rua, Teatro Vila Velha ou no Teatro Castro Alves. Além disso, dirigiu diversos outros espetáculos apresentados nos Teatro Santo Antônio, Teatro ICBA e Teatro Gamboa<sup>24</sup>. Segundo Meireles (2003), essa capacidade de unir contrários, de fundir o generoso, comprometido e apaixonado espírito amador ao disciplinado e produtivo comportamento profissional nos grupos que trabalhava, era umas das marcas do trabalho de João Augusto.



**Figura 01:** Conversa entre João Augusto e Jorge Amado sobre a adaptação do texto *Quinca Berro d'água* para o teatro. Documento do Acervo do Espaço Xisto Bahia.

Para Bemvindo Sequeira, as atividades teatrais de João Augusto Azevedo Filho eram puramente ideológicas, “não conhecíamos o teatro comercial, era ideológico, tudo era ideológico

---

<sup>24</sup> Cf. espetáculos de João Augusto em Amaral Filho, 2005, p. 62-66.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

e sociológico. A função era trazer esta literatura popular à tona, ao conhecimento da classe média e da intelectualidade. Era o compromisso com o povo.”<sup>25</sup>

Assim, os textos de teatro escritos por João Augusto exploram, em sua grande maioria, a literatura popular, o cordel, recurso utilizado como forma de resistência na luta contra a ditadura. No artigo *Corda, Cordão, Cordel*<sup>26</sup>, 1966, ele descreve e justifica a utilização de folhetos no teatro baiano:

O Teatro de Cordel é uma experiência nova: o aproveitamento dessa Literatura Popular em termos de teatro. Alguns autores brasileiros tentaram o caminho da Literatura Popular aproveitando temas, adaptando trechos, usando personagens, inspirando-se nessa fonte. A experiência de “encenar folhetos”, busca uma linguagem teatral para eles ainda inédita.

(...)

O critério adotado foi de uma verdadeira “colcha de retalhos” – os diretores (o espetáculo também lança novos diretores) procuram a diversidade de temas e tratamento dos folhetos.

(...)

Se o folheto popular traz em si elementos objetivos, fáceis de conhecimento e de agrado de um público popular, se o cantador conserva seu público, é justo esperarmos que o Teatro de Cordel ultrapasse o limite dessa experiência, da nossa experiência em si.

No conjunto dos textos do Teatro de Cordel de João Augusto, destaca-se, aqui, *Quem não morre não vê Deus*. Esse texto foi proibido pela censura tanto na montagem do espetáculo *Um, dois, três, cordel*, em 1974, quanto na montagem *Cordel 3*, em 1975. Segundo Márcio Meireles:

Antes de *Quem não morre não vê Deus* ter sua primeira estréia, foi ensaiada quatro vezes. As três primeiras por João Augusto: uma em 1973, para o *Cordel 3* e, não sabemos porquê, não foi apresen-

---

<sup>25</sup> Cf. entrevista cedida por e-mail a Ludmila Antunes de Jesus em 20-07-2007

<sup>26</sup> Cf. texto disponível no site [www.vilavelha.com.br](http://www.vilavelha.com.br).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

tada; outra em 1974, para uma apresentação em São Paulo, na Feira da Bahia, no espetáculo *1, 2, 3 Cordel*. Foi excluída deste segundo programa, de acordo com texto escrito pelo diretor para divulgação do grupo na Europa, por ter sido mutilada pela censura, ficando sem sentido a sua apresentação. Em 1975, outra vez voltou a ser ensaiada para uma turnê na França e na Itália, no espetáculo *Cordel 3*, mas foi retirada do programa antes do ensaio aberto, feito como aquecimento para a viagem, porque, segundo Harildo Deda – numa das muitas conversas que tivemos e temos sobre o Teatro Vila Velha – João não estava satisfeito com a encenação<sup>27</sup>.

Na montagem de 1974 o texto seria apresentado ao público paulista, na Feira da Bahia, no Ibirapuera em São Paulo, mas a censura impediu o público de assistir a encenação desse texto e de mais outros dois – *As bagaceiras do amor* e *O marido que passou o cadeado na boca da mulher* – que também faziam parte do espetáculo. Na época, João Augusto<sup>28</sup> comentou que o texto *Quem não morre num vê Deus*, baseado na produção do poeta do absurdo da Paraíba, Zé Limeira, foi censurado pela linguagem livre, metáforas e provérbios.

Em 1977, João Augusto faz algumas alterações (mudança de cena, título, réplicas) no texto da peça e encaminha para a Censura, mas não obtém sucesso; o texto é novamente proibido. Para Bemvindo Sequeira (2006) essa peça “virou maldita, depois de tantas tentativas de montagem”.<sup>29</sup>

O texto *Quem não morre num vê Deus* só foi encenado, primeiramente, em 1981, por Bemvindo Sequeira e os atores do Teatro Livre da Bahia, no espetáculo *Yes, nós temos Cordel*, e, em 2003, por Márcio Meireles e o Teatro dos Novos, no espetáculo *Oxente, cordel de novo?*. Destas encenações, pode-se afirmar que Sequeira utilizou como base para o seu espetáculo o tex-

---

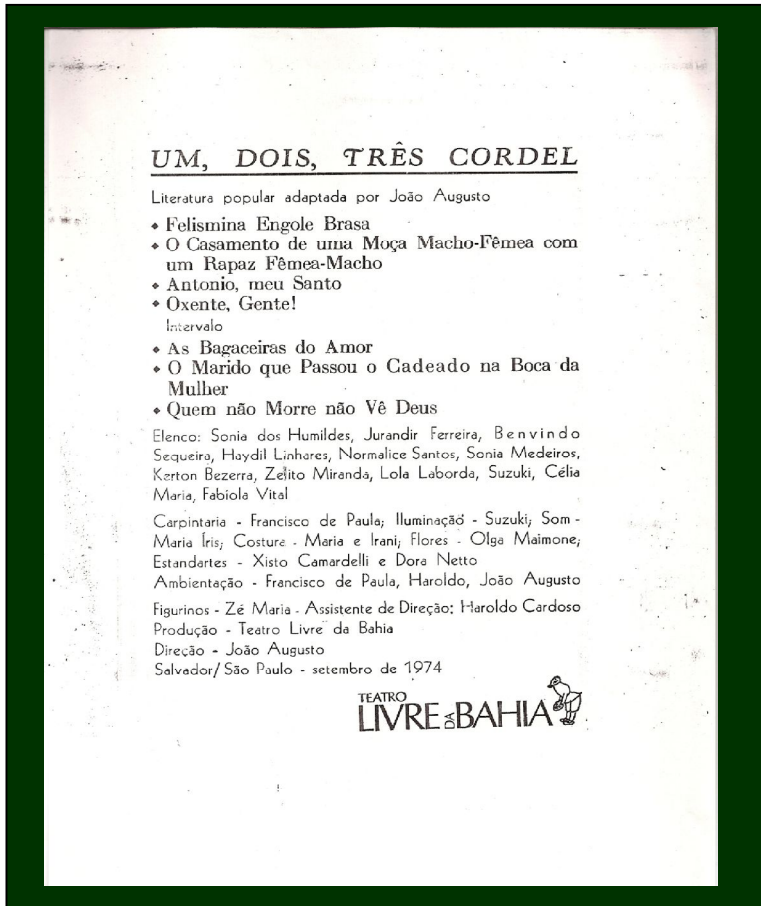
<sup>27</sup> Cf. Documento, datado de 2005, encontrado no Acervo do Teatro Vila Velha.

<sup>28</sup> Cf. comentário em Amaral Filho (2006, p. 51)

<sup>29</sup> Cf. entrevista cedida por e-mail a Ludmila Antunes de Jesus em 20-07-2007.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

to produzido por João Augusto em 1974, enquanto que Meireles fez uso do texto produzido em 1977.



**Figura 02:** Folheto do espetáculo *Um, dois, três cordel*, 1974.  
Documento encontrado no Acervo do Teatro Vila Velha



AS MODIFICAÇÕES AUTORAIS  
EM *QUEM NÃO MORRE NUM VÊ DEUS*

Os dois testemunhos, 1974 (T74) e 1977 (T77), apresentam-se sob a forma de textos datilografados em preto, sempre no recto. Trazem um carimbo da D.C.D.P. em todas as páginas sempre lançado no ângulo superior direito e com uma assinatura dentro do carimbo. Tanto em um quanto em outro, há diversos cortes da censura, sendo que o T74 possui dezenove trechos cortados, enquanto o T77 três cortes.

Do T74 para o T77, João Augusto fez algumas modificações na estrutura das cenas e nas réplicas, como se pode ver nos exemplos abaixo:

*Substituições*

Honorato — Ninguém *falou* isso. (T74)

Honorato — Ninguém *disse* isso. (T77)

Vivinho — *Não*. Tou lá pra vivê no escuro? (T74)

Vivi — *De jeito nenhum*. Tô lá pra viver no escuro. (T77)

*Acréscimos*

Maria — Ah, cê estraga tudo. (T74)

Maria — Ah, cê estraga tudo. *Acabou a poesia*. (T77)

Rosa — É sim, Honorato. Adular não é meio de vida, mas ajuda a viver. (T74)

Rosa — É sim, Honorato. *Ageite o home*. Adular não é meio de vida - mas ajuda a viver. (T77)

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

Vivinho — Tem. Mulé passeando na calçada da *rua* quando vai bem alinhada, bem taiada, com as perna quase nua. (T74)

Vivinho — Tem. Mulé passeando na calçada da *rua*, quando vai bem alinhada, bem taiada, com as perna quase nua. (T77)

### *Deslocamentos*

Honorato — Ah, *então* briga, briga. (T74)

Honorato — Briga, briga, *então*. (T77)

Antenisca— As influências de hoje não são boa. As ideia de hoje são variaveis. E a conjugação com Saturno HOJE traz é desfavor público. *Convém mesmo. É bom desavisar.* (T74)

Antenisca— As influências de hoje não são boas. As ideias de hoje são variavei. E a conjugação com Saturno traz é desfavor publico. *É bom desavisar. Convém mesmo, Honorato.* (T77)

### *Supressões*

Vivinho — *A tia diz que* vai ficá tudo preto. Até o sertão. Num demora muito não. (T74)

Vivinho — Vai ficá tudo preto. Até o sertão. Num demora muito não. (T77)

Donana — *Nossa!* É um pistoleiro de primeira. Um trabuqueiro perigoso. Infalitem! Bicho macho na lazarina. Conheço demais. (T74)

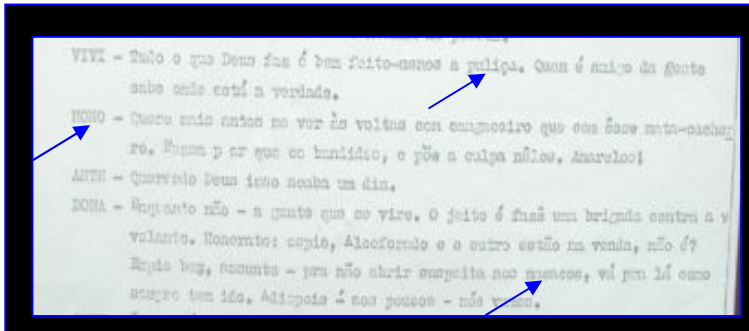
*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Donana — Um pistoleiro de primeira. Um trabuqueiro perigoso. Infalível! Bicho macho na lazarina. Conheço demais. (T77)

Dentre as supressões, destaca-se um questionamento: os trechos cortados pela censura no testemunho de 1974 foram mantidos ou retirados do testemunho de 1977? Na comparação entre os testemunhos, verificou-se que dos trechos censurados no T74, apenas uma réplica foi retirada pelo autor:

ALCOFORADO — Ela qué é Testamento, Jegue. Tome lá outro: O véio Tomé de Souza governador da Bahia — passou o pau na esposa. Ele fez que nem raposa- cumeu na frente e atrás. Chegou na beira do cais, onde o navio trefega, cumeu o padre Nobrega. Os tempos não voltam mais. Tudo agora é só momento. Diz o Novo Testamento.

Ademais, os outros trechos censurados foram mantidos como se pode ver nos exemplo abaixo:



**Figura 03:** Trechos mantidos pelo autor no T77

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

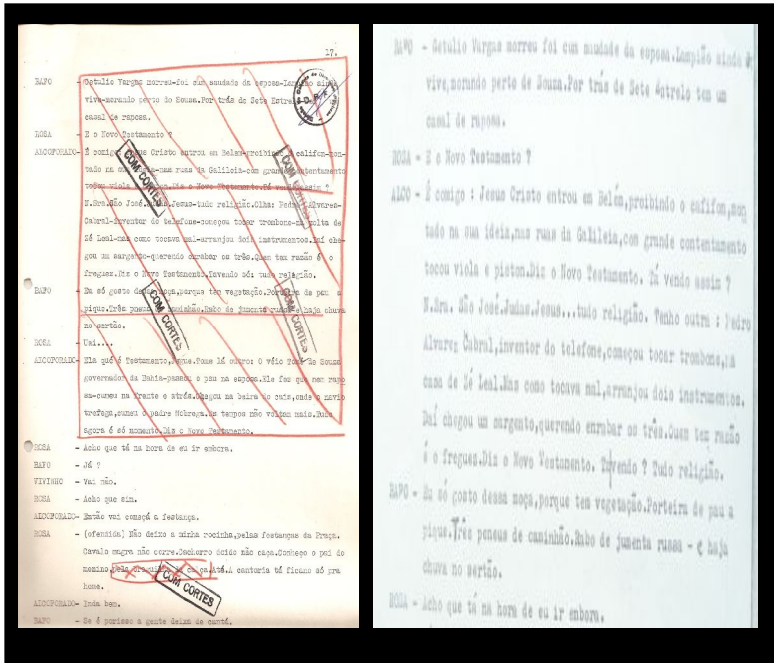


Figura 04 : Imagens dos trechos cortados, à esquerda, T74, e à direita, T77.

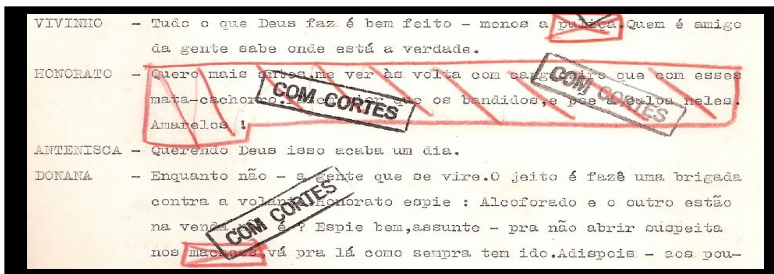


Figura 05: Trechos cortados pela censura no T74

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adaptar as histórias dos folhetos, trazendo uma linguagem simples e popular, buscando manter um diálogo entre o teatro e o público, João Augusto pretendia “conquistar uma Cidade para o Teatro”, em outras palavras, fazer do teatro um veículo de grande relevância para a sociedade baiana poder expressar-se. Assim, um texto como *Quem não morre num vê Deus* torna-se uma alegoria do enfretamento entre o povo de uma cidadezinha e a polícia.

No entanto, a análise dos testemunhos deste texto revelou que João Augusto, do T74 para o T77, não fez modificações no conteúdo da peça, mas sim na estrutura das réplicas, deslocando, acrescentando, substituindo e suprimindo signos léxicos, gramaticais, estruturas frásicas e sinais de pontuação.

Com relação aos vários trechos cortados no T74, houve a supressão de uma réplica no T77, o que nos leva a supor, a partir do depoimento de Bemvindo Sequeira sobre a personalidade e o estilo de João Augusto, que esta foi suprimida pela vontade do autor e não por imposição da Censura.

A censura não intimidava João Augusto, apenas adiava as encenações de seus textos, que disseminavam, em seu teatro popular, conteúdos ideológicos, sociológicos, aproximando o povo do teatro e, ao mesmo tempo, fazendo-lhe refletir acerca de questões que envolviam a sociedade brasileira naquele período de repressão.

## REFERÊNCIAS

ACERVOS DO ESPAÇO XISTO BAHIA, textos teatrais.

ACERVOS DO TEATRO VILA VELHA, textos teatrais.

ALBIN, Ricardo Cravo. *Driblando a censura: de como o cutelo vil na cultura*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.

## TEXTOS: PRODUÇÃO E EDIÇÃO

AMARAL FILHO, Lindolfo Alves. *Na trilha do cordel: a dramaturgia de João Augusto*. Salvador: Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, 2005.

ARRABAL, José; LIMA, Mariângela Alves de; PACHECO, Tânia. *Anos 70: teatro*. Rio de Janeiro: Europa, 1979-1980.

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

FRANCO, Aninha. *O teatro na Bahia através da Imprensa: século XX*. Salvador: FCJA; COFIC; FCEBA, 1994.

FREITAS FILHO, Armando; HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. *Anos 70: literatura*. Rio de Janeiro: Europa, 1979-1980.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Censores de pincenê e gravata: dois momentos da censura teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

MAGALDI, Sabato. *O texto no teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

MEIRELES, Márcio. *João Augusto: arquiteto*. Salvador: Revista de Teatro, 2003.

MICHALSKI, Yan. *O teatro sob pressão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. *Fundamentos da Crítica Textual: história, metodologia, exercício*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

## INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. O textos completos dos trabalhos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia devem ter os mesmos títulos dos resumos correspondentes, que forem enviados com o Formulário de Inscrição.
2. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
  - 2.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows, com extensão .DOC ;
  - 2.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
  - 2.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
  - 2.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
  - 2.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
  - 2.6. Mínimo de 05 e máximo de 12 páginas (exceção para os minicursos, que podem ter até 20 páginas);
  - 2.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
  - 2.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
3. Os trabalhos completos devem ser enviados por e-mail para [eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) até o primeiro dia do evento (exceção para os textos dos minicursos, que devem ser enviados até o final de junho).

Outras informações podem ser adquiridas pelo e-mail [eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) ou pelo telefone (21)2569-0276.