

ISSN: 1519-8782

**XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
EM HOMENAGEM A WALMÍRIO MACEDO E A OLAVO BILAC**
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Rio de Janeiro, 29 a 31 de agosto de 2018

XXII CNLF



ANAIS DO XXII CNLF
CADERNOS DO CNLF, VOL. XXII, N. 03
TEXTOS COMPLETOS, TOMO II



RIO DE JANEIRO, 2018

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS**

REITOR:

Ruy Garcia Marques

VICE-REITORA:

Maria Georgina Muniz Washington

SUB-REITORA DE GRADUAÇÃO:

Tania Maria de Castro Carvalho Netto

SUB-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA:

Egberto Gaspar de Moura

SUB-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA:

Elaine Ferreira Torres

DIRETORA INSTITUTO DE LETRAS:

Magali dos Santos Moura

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS:

Márcia Regina de Faria da Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE:

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR:

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA:

SEGUNDA SECRETÁRIA:

Eliana da Cunha Lopes

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Maria Lúcia Mexias-Simon

DIRETORA CULTURAL:

VICE-DIRETORA CULTURAL:

Sergio Luiz Monteiro Mesquita

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS:

Renata da Silva de Barcellos

DIRETORA FINANCEIRA:

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR FINANCEIRO:

Adriano de Souza Dias

XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
de 29 a 31 de agosto de 2018

COORDENAÇÃO GERAL:

José Pereira da Silva
José Mario Botelho

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:

Eliana da Cunha Lopes
Marilene Meira da Costa

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO:

Adriano de Souza Dias
Anne Caroline de Moraes Santos
Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes
Renata da Silva de Barcellos
Sergio Luiz Monteiro Mesquita

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:

Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho

COORDENAÇÃO LOCAL:

José Mario Botelho

SECRETARIA GERAL:

Silvia Avelar Silva

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XXII dos *Cadernos do CNLF*, com mais 66 (sessenta e seis) textos completos dos trabalhos recebidos, que foram apresentados no XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 a 31 de agosto de 2018, realizado na UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ), totalizando 883 páginas neste Tomo II.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro-RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014, é que ele se realizou fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Universidade Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi na UVA que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Neste ano de 2018, retornamos ao Instituto de Letras da UERJ e estamos certos de ter retribuído com um evento de alto nível, o XXII CNLF, que contou com 214 (duzentos e catorze) propostas de trabalho, das quais 202 (duzentas e duas) foram apresentadas durante os três dias do evento.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, editamos o livro de *Programação*, o livro de *Resumose* a 1ª edição dos *Textos Com-*

pletos, Tomo I, em suporte eletrônico (virtual e digital), e a versão impressa da *Programação*, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso (http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf); em suporte digital, no volume XXII dos *Cadernos do CNLF* (CD-ROM) e em suporte impresso, no n. 01 do vol. XXII dos *Cadernos do CNLF*.

Os *Anais Eletrônicos do XXII CNLF* já trazem publicados, além do livro de *Programação e Resumos*, sessenta textos completos deste XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, que correspondem à 1ª edição dos Anais, Tomo I, para que os congressistas interessados pudessem levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final do ano para terem em mãos a edição completa de todos os trabalhos.

Reforçando a afirmação acima, a programação foi publicada também em caderno impresso, para se tornasse mais fácil a consulta durante o evento.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria agradece a todos pela rica semana de convívio acadêmico com a participação dos mais de 300 (trezentos) Congressistas inscritos, o que garantiu o sucesso do Congresso.

Rio de Janeiro, 4 de novembro de 2018.



SUMÁRIO

1. **A ARGUMENTAÇÃO NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA BECEL.....14**
Raquel Fontes Santanae Maria da Conceição Reis Teixeira
2. **A CAMINHO DA ESSÊNCIA: A ASCESE, SEGUNDOO NEO-PITAGORISMO.....20**
Bárbara Perez
3. **A DESVITIMIZAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO DE EDUARDO COUTINHO.....26**
Guilherme Veiga Rodrigues Anna Paula Soares Lemos
4. **A DISSIMULAÇÃO NA PERSONAGEM REI CLAUDIUS COMO ESTRATÉGIA DE ORDENAÇÃO DE PODER EM HAMLET, DE WILLIAM SHAKESPEARE.....34**
Adelson Oliveira e Thiago Martins Prado
5. **A FILOLOGIA E O ESTUDO HISTÓRICO DASLÍNGUAS ROMÂNICAS.....49**
Eliana Correia Brandão Gonçalves
6. **A ILUSTRE ARTE DE COMER NAS MEMÓRIAS NAVEANAS.....63**
Edina Regina Pugas Panichi
7. **A LEITURA NA ERA DIGITAL: UM DESAFIO NO ENSINO ONLINE.....71**
Vanessa Fernandes dos Santos, Mônica Campos Santos Mendes e Márcio Luiz Corrêa Vilaça
8. **A MODALIZAÇÃO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE UM ARTIGO DE CIÊNCIASHUMANAS E UM ARTIGO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE.....79**
Maria de Lourdes G. de Carvalho e Livia Oliveira Biscotto
9. **A PRESENÇA DAS PLANTAS NA MITOLOGIA.....88**
Francisco de Assis Florencio
10. **A PRODUÇÃO DO FONEMA /R/ NO CENTRO-OESTE MI-NEIRO: ASPECTOS SOCIAIS.....106**
Juraci da Silva Carmoe Clézio Roberto Gonçalves

11. **A REPRESENTAÇÃO DA FEMINILIDADE EM UMA PROPAGANDA DE COSMÉTICOS.....**126
Raquel Fontes Santanae Maria da Conceição Reis Teixeira
12. **A SEMÂNTICA COMO MEDIADORA ENTRE FENÔMENO E O JUÍZO.....**134
Marcelo Moraes Caetano Brosens
13. **ALÉM DO USO DA IRONIA POR STIGLITZ.....**148
Thiago Martins Prado
14. **ANÁLISE DO QUADRO COMUNICACIONAL DA CRIAÇÃO DE UM ARQUIVO TESTEMUNHAL** 171
Jaqueline Aparecida Nogueira
15. **AS EXPRESSÕES LEXICALIZADAS NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO.....**180
Márcia da Gama Silva Felipe
16. **AS PESSOAS DE PESSOA: UMA ANTOLOGIA NA DISCUSSÃO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA.....**197
Telma Regina Esteves Laninie José Carlos Sebe Bom Meihy
17. **ASPECTOS DO LÉXICO ECLESIASTICO COLONIAL NA CAPITANIA DA BAHIA** 207
Carla Carolina F. G. Querinoe Norma Suely da Silva Pereira
18. **ATIVIDADES MEDIADAS DE LEITURA QUE FOMENTAM A IMAGINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO DISCENTE** 223
Aline Salucci Nunes
19. **CLARICE PARA QUEM?.....**231
Mariana Vidal de Vargas
20. **COMPETÊNCIA LEITORA: UM ALICERCE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA?.....**239
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi
21. **CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DE CORPUS PARA O ENSINO DE IDIOMAS E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO.....**252
Thereza Cristina de Souza Lima

22. **CONTRIBUIÇÕES DA METÁFORA GRAMATICAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ENSINO MÉDIO.....263**
Elisa da Silva de Almeida
23. **CRENÇAS E FALARES DO SERTÃO: EDIÇÃO DO CORDEL “A MESINHA”, DE EULÁLIO MOTTA 277**
Maria Rosane Vale Noronha Desidério e Patrício Nunes Barreiros
24. **DA FLOR DO LÁCIO DE BILAC AO NÉCTAR DA LÍNGUA EM BOJUNGA..... 294**
Sônia de Almeida Barbosa Grunde Idemburgo Pereira Frazão Félix
25. **DE SUOR A SUDOR, A TRADUÇÃO DO VOCABULÁRIO-CULTURALMENTE MARCADO NOROMANCE DE JORGE AMADO 304**
João Marcel Andrade Santana e Patrício Nunes Barreiros
26. **DIACRONIA E ENSINO DE LÍNGUA:UM DIÁLOGO NECESSÁRIO 334**
José Carlos Alves de Azeredo Júnior
27. **DIÁLOGOS ENTRE A CULINÁRIA BRASILEIRA EA MORFOLOGIA LEXICAL: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NOS NOMES DOSHAMBÚRGUERES ARTESANAIS.....351**
Ana Helena Rebouças Rosa, Janaina Luísa Gonçalves e Maria Cândida Trindade Costa de Seabra
28. **DISCURSOS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA-MULHERES DA PREFEITURA DE SALVADOR-BA.....368**
Nadia de Jesus Santos e Gilberto Nazareno Teles Sobral
29. **DO ACERVO DO ESCRITOR PARA O PÚBLICO LEITOR:A REEDIÇÃO DO POEMA “CANÇÃO DE NINAR”.....381**
Pâmella Araujo da Silva Cintra e Patrício Nunes Barreiros
30. **EDIÇÃO DE TEXTO E ASPECTOS DA TOPONÍMIA BAIANA EM DOCUMENTOS HISTÓRICOS.....397**
Eliana Correia Brandão Gonçalves
31. **ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO IFFLUMINENSE:COM A PALAVRA, O ALUNO DE LETRAS406**
Marília Siqueira da Silva

32. **ESTUDO TOPONÍMICO DAS FONTES DE SALVADOR/BA..422**
José Martins Abbade e Celina Márcia de Souza Abbade
33. **ESTUDO DOS ELEMENTOS INTRÍNSECOS CONSTITUTIVOS DO FORMULÁRIO EM TESTAMENTOS COLONIAIS.....431**
Elían Conceição Luze Norma Suely da Silva Pereira
34. **ESTUDO TOPONÍMICO DO CENTRO COMERCIAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: A MOTIVAÇÃO DOS SINAIS EM LIBRAS..... 442**
Daniela Betânia dos Santos Ferreira e Liliane Lemos Santana Barreiros
35. **GÊNESE, GÊNERO E DISCURSO:ESCOLHAS QUE DÃO FORMA À CRIAÇÃO.....457**
Livia Sprizão de Oliveira e Edina Regina PugasPanichi
36. **GEOMORFOTOPONÍMIA HISTÓRICA DE MINAS GERAIS..... 465**
Marianna De Franco Gomes
37. **HQ: DO HUMANO NO QUADRO À HISTÓRIA EM QUADRINHO..... 477**
Felipe Moraes Pereira
38. **HUMOR EM TRADUÇÃO LITERÁRIA: OS LEGADOSBURLESCOS DE FRANÇOIS VILLON.....491**
Daniel Padilha Pacheco da Costa
39. **INTERTEXTUALIDADE, IRONIA E PARÓDIA EMCHARGES DO JORNAL O GLOBO.....499**
Ivone da Silva Rebello
40. **LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES INICIAISUMA REFLEXÃO PRÁTICA.....521**
Michele Cristine Silva de Sousa
41. **NARRATIVA, MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO EMA FALLECIDA, DE NELSON RODRIGUES.....529**
José Francisco Quaresma Soares da Silva e Edina Regina Pugas Panichi
42. **NOMES PARA O ÓRGÃO SEXUAL FEMININO À LUZ DO COGNITIVISMO: GÊNERO, TABU E PRECONCEITO.....543**
Patrícia Oliveira de Freitas e Sandra Pereira Bernardo

43. **O CONTO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES E A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....562**
Marcela Martins de Melo Fraguas
44. **O DUPLO AMOR DE GILKA MACHADO PRECONCEITO...575**
Maria Júlia Santana Valério
45. **O EMBATE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM TORNO DAS PROPOSTAS DE PRIVATIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.....583**
Ariane Oliveira de Sousa Torres
46. **O ETHOS DA OMERTÀ EM “O DIA DA CORUJA” E “A CADA UM O SEU”: A CONSTRUÇÃO DOS NARRADORES NOS ROMANCES POLICIAIS, DE LEONARDO SCIASCIA.....595**
Gisele Maria Nascimento Palmieri
47. **O FENÔMENO SEMÂNTICO DA POLISSEMIA ABORDADO POR UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....608**
Maria Cristina Ruas de Abreu Maia, Maria Rita Francisca Lima Livia Oliveira Biscotto
48. **O USO E AS MUDANÇAS DO VERBO HAVE E O SIGNIFICADO DE POSSE: DO INGLÊS ANTIGO AO INGLÊS BRITÂNICO CONTEMPORÂNEO.....617**
Izabella Rosa Malta
49. **ONOMASIOLOGIA: PRIMEIRAS ETAPAS NA ELABORAÇÃO DE UM DICIONÁRIO ANALÓGICO.....635**
Camille Roberta Ivantes Braz e Flávio de Aguiar Barbosa
50. **ORGANIZANDO AS IDEIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL: A TÉCNICA DA TEMPESTE MENTAL APLICADA À ARGUMENTAÇÃO.....646**
Caio Mieiro Mendonça e Eliete F. Batista da Silveira
51. **OS ASPECTOS ESTÉTICOS DE ODES DE HORÁCIO E DE RICARDO REIS.....663**
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Daniel de Assis Soares
52. **OS LITOTOPÔNIMOS HISTÓRICOS NA CAPITANIA DE MINAS GERAIS NOS SÉCULOS XVIII E XIX.....682**
Maryelle Joelma Cordeiro

53. **PRÁTICAS CULTURAIS NA BAHIA COLONIAL: O RECOLHIMENTO DE MULHERES ADÚLTERAS.....694**
Rose Mary Souza de Souza e Norma Suely da Silva Pereira
54. **PRÁTICAS SOCIORRELIGIOSAS EM DOCUMENTOS NOTARIAIS.....709**
Norma Suely da Silva Pereira
55. **“QUANDO VOLTEI, TIVE UMA SURPRESA”: O LABORATÓRIO DE JOEL RUFINO DOS SANTOS.....720**
Andressa Monteiro de Carvalhoe Idemburgo Pereira Frazão Félix
56. **QUEM DISSE QUE NÃO ESTÁ NO GIBI? ALGUMAS PROPOSTAS PARA O USO DOS QUADRINHOS NO ENSINO....737**
Ariane Wust de Freitas Francischini, Dagmar Vieira Nogueira Silva, Vanderlis Legramante Barbosae Nataniel dos Santos Gomes
57. **QUILOMBO E QUILOMBOLA: INTERAÇÕES ENTRE OS ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS, LEXICOLÓGICOS E LEXICOGRÁFICOS
756**
Ruberval Rodrigues de Sousa e Karylleila dos Santos Andrade
58. **RETRATOS E PAISAGENS DO MODERNISMO ENTRE JOVENS ALUNOS LEITORES: LEITURAS MULTIDIMENSIONAIS DE MANUEL BANDEIRA.....777**
Keyciane Bento da Silva, Patricia Cristina Soares Barbosae Silvana Moreli Vicente Dias
59. **SUBSÍDIOS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICOS A SERVIÇO DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....786**
Claudia Moura da Rocha
60. **TOPONÍMIA EM DESTAQUE: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA, A CULTURA E A LÍNGUA DE UMA COMUNIDADE....801**
Márcia Suany Dias Cavalcante, Danielle Barbosa dos Santos e Amanda Maria Alexandre Santos
61. **TRANSPOSIÇÃO INTERSEMIÓTICA: O RECURSO CINEMATOGRAFICO PARA ESTIMULAR A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA.....815**
Vitória Elizabete Gonçalves da Silva e Silvana Moreli Vicente Dias

- 62. UMA COMPARAÇÃO NÃO LINEAR: O CRUZAMENTO VOCABULAR FRENTE À HIPOCORIZAÇÃO LITERÁRIO.....833**
Vitória Benfica da Silva
- 63. UMA NOVA ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO DA RECOMPOSIÇÃO.....847**
Carlos Alexandre Gonçalves, Daniel Araujo Conceição, Felipe da Silva Vital, Tiago Vieira de Souza, Vítor de Moura Vivas e Wallace Bezerra de Carvalho
- 64. UMA POÉTICA DO MÍNIMO: A POTÊNCIA DO BREVE E DO MICRO NO TEXTO LITERÁRIO.....856**
Fabiana Bazilio Farias
- 65. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE CONTRASTIVA DE EXPRESSÕES ESPACIAIS COM A TEORIA DA NANOSINTAXE E A SEMÂNTICA CONCEITUAL.....856**
Carlos Manuel Pinzon Amaya e Valdilena Rammé
- 66. VOZES DO ALÉM-MAR: O CONTATO LINGUÍSTICO ITALIANO-PORTUGUÊS NAS CARTAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX.....883**
Bruno Ferreira e Norma Suely da Silva Pereira

A ARGUMENTAÇÃO NA CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA BECEL

Raquel Fontes Santana (UNEB)

raquelfsantana@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@ig.com.br

RESUMO

Considerando a relevância da propaganda em nossa sociedade, é notório a presença de argumentos que buscam interagir com o sujeito destinatário a fim de levá-lo a compra de um determinado produto. Através da propaganda, as mensagens visuais ou orais são endereçadas ao público com o objetivo de motivá-los não só a adquirir um determinado produto como também de influenciá-lo na internalização de ideologias refletidas nos argumentos presentes na propaganda. De forma mais específica, o discurso publicitário procura estabelecer uma interação entre razão e emoção, despertando assim simpatia e confiança em seu auditório. E é nesse contexto de influências que o presente trabalho se situa, tendo como objetivo a análise da força persuasiva da emoção na campanha publicitária da Beca em mídia audiovisual, através da articulação entre *ethos*, *pathos* e *logos*. A análise realizada nesta pesquisa possibilitou-nos trazer discussões sobre as estratégias argumentativas presentes no corpus deste estudo.

Palavras-chave:

Argumentação. Beca. Propaganda.

1. Introdução

Considerando a relevância da propaganda na nossa sociedade com seu poder de manipulação, é notório a presença de argumentos que levam em conta os interesses do auditório buscando despertar emoção, confiança e simpatia em seu público consumidor. Através da argumentação, a publicidade busca interagir com o sujeito destinatário a fim de levá-lo a compra de um determinado produto.

As propagandas exploram o lugar da qualidade ao afirmar que o produto é saudável, raro, prazeroso, autêntico, entre outras características.

A propaganda é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou ideia, visando a orientar o comportamento humano das massas num determinado sentido (CÓDIGO DE ÉTICA DOS PROFISSIONAIS DE PROPAGANDA DO BRASIL *apud* SILVA, 1976).

Para Silva (1976) a propaganda está relacionada com a veiculação de mensagens com o propósito de influenciar pessoas em um determinado aspecto.

Inclui atividades pelas quais mensagens visuais ou orais são endereçadas ao público com o fito de informá-lo e influenciá-lo tanto a comprar mercadorias ou serviços como para agir ou inclinar-se favoravelmente a ideias, instituições ou pessoas. (BORDEN *apud* SILVA, 1976)

Coadunando com o pensamento de Silva (1976), Farah (2016), afirma que ao fazer uma reflexão sobre as aspirações humanas a linguagem da propaganda busca satisfazer, alimentar e privilegiar os valores aceitos pela classe dominante como: valor do tradicional, do moderno, da beleza, do permanente, da moda, do status e do sucesso em geral.

De forma mais específica, observa-se que o discurso publicitário estabelece correlações entre a razão e a emoção com o objetivo de persuadir o auditório a obter o produto apresentado. E é nesse contexto de interação entre razão e emoção que o presente trabalho se situa tendo como objetivo, analisar a força persuasiva da emoção na campanha publicitária da Becel em mídia audiovisual, através da articulação entre *ethos*, *pathos* e *logos*.

A campanha intitulada “Becel, um jeito delicioso de cuidar do seu coração” – *corpus* deste trabalho, foi criada pela MullenLowe Brasil e começou a ser vinculada nacionalmente na televisão e mídias sociais no dia 1 de março de 2016.

O interesse em trabalhar com essa propaganda surge pela oportunidade de estudar as estratégias argumentativas em um material que teve alcance midiático de vinculação em massa juntamente com a curiosidade de conhecer um pouco mais do produto especialmente pelo diálogo que a empresa estabelece entre a relação do saudável e do reconhecimento do sabor ao lançá-lo.

Este trabalho foi organizado em três partes. A primeira e presente parte “Considerações iniciais”, introduz com algumas discussões sobre a publicidade e apresenta os objetivos, o *corpus*, justificativa e estrutura deste trabalho. Na segunda parte “O *corpus* analisado” traz informações relevantes do corpus no contexto social. Na terceira parte “*Ethos*, *logos* e *pathos* – um gesto de análise” pretende-se apresentar de forma sucinta algumas considerações sobre a tríade retórica, bem como a análise feita do *corpus*. E a quarta e última parte “Considerações finais” apresenta breves reflexões sobre a realização deste estudo.

2. O corpus analisado

Em primeira instância vale trazer de forma sucinta a contextualização da marca Becel antes de trazermos informações específicas da campanha em análise.

De acordo com o site da Becel¹, a sua missão desde a sua criação em 1960 é “*Deixar os corações do mundo mais saudáveis*”. Assim, Becel - cujo nome foi originado de *B-C-L*, iniciais de “*BloodCholesterolLowering*” (diminuição do colesterol sanguíneo), já tem mais quase 60 anos contribuindo para a saúde e nutrição. E foi com o intuito de atender ao pedido da “*comunidade médica holandesa que o creme vegetal Becel foi lançado, surgindo, então, uma alternativa saudável à manteiga e à banha, que pode contribuir com a saúde do coração*”². Foi nesse contexto de reflexão ao cuidado do coração que surge em 2012 o movimento *Ame o Coração* – projeto patrocinado por Becel.

Conforme já mencionado, a propaganda analisada neste trabalho é a peça publicitária audiovisual da Becel sabor manteiga com ômega 3 e 6 intitulada “Becel, um jeito delicioso de cuidar do coração” lançada em 1 de março de 2016 e constitui-se em um videoclipe no qual é encenado por um casal - um homem e uma mulher, de meia-idade que mostra um relacionamento saudável e que desfruta de qualidade de vida por consumir o produto Becel sabor manteiga. O casal troca corações, olhares apaixonados e pedaços de pão com manteiga, comunicando que é possível cuidar do coração e ser saudável sem abrir mão do sabor, desfrutando assim de uma vida feliz ao lado de quem se ama.

Figura 1



Fonte: Site Portal da Propaganda³

¹<http://www.becel.com.br/sobre-nos.aspx?CurrentWorld=MainBrand>

²<http://www.becel.com.br/sobre-nos.aspx?CurrentWorld=MainBrand>

³ <http://portaldapropaganda.com.br/noticias/4310/becel-apresenta-nova-campanha-publicitaria-que-une-saude-e-sabor-em-um-unico-produto/>

3. *Ethos, logos e pathos—um gesto de análise*

A Tríade Retóricanos leva a Antiguidade Clássica. Temos Aristóteles como o filósofo referência que tratou a noção de *ethos*, *logos* e *pathos* na Retórica. Para ele a retórica é a faculdade que visa examinar o que pode ser apropriado para persuadir vários indivíduos.

Na perspectiva de Meyer (1994), a visão retórica desse três elementos é a de que

O orador é simbolizado pelo *ethos*: na sua “virtude”, em suma, na confiança que nele se deposita. O auditório é representado pelo *pathos*: para o vencer é preciso impressioná-lo, seduzi-lo, e mesmo os argumentos fundamentados na razão devem apoiar-se nas paixões do auditório para poderem passar e suscitar adesão. Resta, enfim, a terceira componente, sem dúvida a mais objectiva: o *logos*, o discurso, que pode ser ornamental, literário, ou então directamente literal e argumentativo. (MEYER, 1994, p. 43)

Na obra Aristotélica, traduzida como “Arte Retórica” essas três categorias (*ethos, logos e pathos*) é entendida como a relação entre orador/locutor e auditório através da linguagem. Para tal pensador grego, o orador deveria apresentar ser digno de fé com o objetivo de persuadir o público, o *ethos* correspondia a imagem que o orador faria de si mesmo e não correspondia, necessariamente, a identidade dele, mas a uma imagem apresentada no momento do seu discurso. Ainda segundo Aristóteles, o *logos* apelaria à razão por meio dos argumentos juntamente com *pathos* que seria as paixões despertadas pela enunciação a fim de levar o auditório à persuasão.

Na campanha publicitária o que se evidencia é a possibilidade de se obter, através do consumo da Becel sabor manteiga, uma vida de qualidade, colocada como indispensável para se viver bem com quem se ama, despertando assim no público o desejo por uma vida saudável e feliz.

A marca – que possui reconhecimento por ser pioneira em oferecer produtos mais saudáveis – margarinas com baixo teor de gorduras, constrói imagem de campanha que tem credibilidade evidenciada na informação de que o produto possui ômega 6 e ômega 3 – conhecidas como “gorduras boas” essenciais para a saúde e necessárias para a redução do colesterol ruim.

Na encenação do videoclipe por meio da dramatização de um casal de meia idade, há o interesse em sensibilizar o público da importância

de viver saudável com quem se ama, o casal se mostra feliz e apaixonado, usando o produto Becel.

É possível observar também o interesse em chamar a atenção para uma alimentação saudável com sabor, evidenciando que a Becel oferece não só uma alimentação que proporciona saúde, mas que também proporciona prazer e bem estar para se aproveitar bem as experiências vividas com quem se ama. Logo as crenças que são colocadas como pautas são de que ser saudável é importante para ter qualidade de vida e para viver bem com a pessoa amada, alimentação deve unir qualidade com prazer, produtos que contêm ômega 3 são essenciais e inserir Becel na alimentação traz uma vida saudável e prazerosa que são importantes para aproveitarmos os momentos com quem amamos.

4. *Considerações finais*

Pode-se perceber que a campanha publicitária da Becel traz discussões importantes no que se refere as estratégias argumentativas que conjugam razão com emoção revelando a não opacidade da linguagem verbal e não verbal. Este trabalho evidencia a possibilidade de fazer uma leitura das manifestações persuasivas presentes em peças publicitárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECCEL. Disponível em: <<http://www.becel.com.br/sobre-nos.aspx?CurrentWorld=MainBrand>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- BROMATOLOGIA EM SAÚDE. 29 de fevereiro de 2016. Disponível em: <<http://bromatopesquisas-ufrj.blogspot.com.br/2016/02/margarina-becel-pro-activ-um-alimento.html>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- NETO, João Antônio de Santana. *Retórica e argumentação: um estudo da tríade*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <www.filologia.org.br>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- PERELMAN, Chaïm; TYTECA, LucieOlbrechts. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PORTAL PROPAGANDA. *Becel apresenta nova campanha publicitária que une saúde e sabor em um único produto*. 2 de março de 2016. Dis-

ponível em: <<http://portaldapropaganda.com.br/noticias/4310/becel-apresenta-nova-campanha-publicitaria-que-une-saude-e-sabor-em-um-unico-produto/>> Acesso em: 18 nov. 2017.

SILVA, Zander Campos. *Dicionário de Marketing e Propaganda*. Rio de Janeiro: Pallas, 1976.

A CAMINHO DA ESSÊNCIA: A ASCESE, SEGUNDO O NEO-PITAGORISMO

Bárbara Perez (UFRJ)
barbaraperez9@gmail.com

RESUMO

Dario Vellozo, poeta e pensador simbolista do final do século XIX e início do XX, além de ter participado ativamente da edição de diversas revistas simbolistas, como uma das mais importantes delas, “O Cenáculo”, também fundou o Instituto Neo-Pitagórico, dedicando parte de sua obra à explanação de sua doutrina: o neo-pitagorismo. Em 1969, por ocasião do centenário de nascimento de Vellozo, o instituto compilou todos os vinte e um livros do autor em uma antologia de três volumes. O objeto do presente estudo encontra-se no primeiro livro do primeiro volume dessa coletânea: *Hôrto de Lisis*. *Hôrto de Lisis* é um livro que figura fortemente as ideias neo-pitagóricas. A obra inicia-se com uma proposta de tradução, do próprio autor, para os “Versos de ouro”, tidos como o resumo da doutrina de Pitágoras, segundo seu discípulo Lisis. Esses versos são tidos como o manual ascético pitagórico, contendo o passo a passo, da preparação, passando pela purificação, para atingir-se a perfeição. A partir desses versos, Vellozo escreve “Ramo de ouro”, subtítulado “Estâncias ao Peregrino Efêmero”, em que o autor descreve a chegada de Ahasverus, o judeu peregrino, à “essência”, construindo um manual ascético de práticas bem definidas: o caminho da perfeição. “Ramo de ouro” em muito se aproxima dos “Versos de ouro”, porém não como uma tentativa de imitação ou emulação, mas sim como uma revisão, uma atualização dos princípios de Pitágoras. Assim, o objetivo do presente trabalho encontra-se em explicar, com base em “Ramo de ouro”, a doutrina ascética do neo-pitagorismo. Para tanto, pretende-se analisar os pontos de contato entre esse poema e a tradução de Vellozo dos pitagóricos “Versos de ouro”, apontando assim, para a releitura do pitagorismo feita pelo simbolista que o levou a chamar sua própria doutrina de “neo-pitagorismo”.

Palavras-chave:

Ascese. Mística. Neo-pitagorismo. Simbolismo.

Dario Vellozo, poeta e pensador da primeira geração simbolista do final do século XIX e início do XX, além de ter participado ativamente da edição de diversas revistas simbolistas, como uma das mais importantes delas, *O Cenáculo*, também fundou, em 1909, o Instituto Neo-Pitagórico, que existe até hoje, com sede em Curitiba. O escritor dedicou parte de sua obra à explanação de sua doutrina: o neo-pitagorismo.

Maçom, Vellozo dedicou sua vida ao estabelecimento de um movimento esotérico nacional, surgindo daí o neo-pitagorismo, com influências maçônicas, porém inteiramente brasileiro, em um esforço que pode ser considerado nacionalista. Seguindo a tendência da estética simbolista, em seus livros, especialmente os doutrinários, há um apagamento

da diferença entre esoterismo e literatura, dando à literatura um caráter, de fato, esotérico, mas, principalmente, à doutrina, valor literário, de onde parte este trabalho.

Um de seus livros em que figuram fortemente as ideias neopitagóricas é *Hôrto de Lisis*. A obra inicia-se com uma proposta de tradução, do próprio autor, para os “Versos de Ouro”, tidos como o resumo da doutrina de Pitágoras, segundo o discípulo Lisis. A partir desses versos, Vellozo escreve “Ramo de Ouro”, subtítulo “Estâncias ao Peregrino Efêmero”, em que o autor descreve a chegada de Ahasverus, o judeu peregrino, à “essência”, construindo um manual ascético de práticas bem definidas. O poema do simbolista em muito se aproxima da tradução por ele feita dos “Versos de ouro”, porém não como uma tentativa de imitação ou emulação, mas sim como uma revisão, uma atualização, dos princípios de Pitágoras, apontando, assim, para a releitura do pitagorismo feita por Dario Vellozo que o levou a chamar sua própria doutrina de “neopitagorismo”.

“Versos de Ouro”, poema atribuído a Pitágoras, porém efetivamente escrito por seu discípulo Lisis, é um resumo do que seria a doutrina pitagórica. O poema-doutrina é escrito tal qual um guia ascético, dividido em suas três partes clássicas: “Preparação”, “Purificação” e “Perfeição”.

Na “Preparação”, menor das três partes, com apenas quatro versos, é rendido culto aos deuses, aos heróis e aos espíritos e ressalta-se a importância da fé e da memória. Na “Purificação”, “Tu deves contemplar no presente o futuro” (VELLOZO, 1969, p. 12), trazendo as regras a serem seguidas no dia a dia para que se possa ascender à próxima etapa. Etapa essa a “Perfeição”, caracterizada no poema pela descrição dos procedimentos a serem adotados para que “Mesmo entre os Imortais consigas ser um Deus!” (*Id., ibid.*, p. 13), ou seja, como prosseguir na ascese mesmo quando o objetivo dela parecer já ter sido alcançado. Assim, percebe-se uma preocupação, na primeira parte, com o passado, na segunda, com o presente e, por fim, com o futuro.

Por sua vez, o poema autoral de Dario Vellozo também possui suas subdivisões, cinco e não três, marcando, desde então, uma diferença em relação aos versos pitagóricos. São elas, em ordem: “Caminho da Perfeição”, “Bússola da Vida”, “Através da Harmonia”, “Ciclo de Ouro” e “Alfombra da Luz”. As três primeiras partes possuem semelhanças em relação às subdivisões dos “Versos de Ouro”, porém as duas últimas são

adições que contribuem para o caráter inovador do Neo-Pitagorismo sobre o Pitagorismo.

Em um primeiro momento, a aproximação entre as três primeiras partes de ambos os poemas pode ser feita a partir da ideia já apresentada da preocupação pitagórica com a organização das práticas ascéticas na ordem passado, presente e futuro, mas também pelo campo semântico e as práticas recomendadas em si. “Caminho da Perfeição”, assim como “Preparação”, tem uma relação forte com a ideia de passado e anterioridade, como fica claro em passagens como:

Os *delitos morais*, contra os quais a *Civilização* não clama, constituem o crime: porque, não *feito*, mas *causa* do crime.

As idéias, os pensamentos, *bons ou maus*, vivem. Quem gera ideias, gera palavras e atos. Quem gera ideias, fecunda cérebros; quem gera más idéias, fecunda cérebros malmente.

Os geradores de más ideias, são os verdadeiros responsáveis dos delitos. (VELLOZO, 1969, p. 17) (Grifos no original)

Nesse trecho, percebe-se a preocupação com a causa e, principalmente, com o pensamento, que vem a ser o ponto principal de “Caminho da Perfeição”. O pensamento é colocado como a causa das palavras e dos atos e, conseqüentemente, dos delitos e crimes, ficando, então, clara a ambientação dessa parte do poema no passado, no sentido de um estágio anterior, a causa.

Quanto ao campo semântico e as práticas recomendadas nessa primeira subdivisão do texto simbolista, eles também se relacionam ao primeiro terço do poema pitagórico. No campo lexical, no poema grego, são termos importantes “lembrança” e “memória”, conceitos que também se expressam no trabalho de Vellozo em palavras como “recordar”, “ideia” e “pensamento”. Sobre as práticas recomendadas, Pitágoras afirma: “Aos Deuses imortais o culto consagrado/Rende; e tu a fé conserva. Prestígia/Dos sublímes Heróis a imortal lembrança/E a memória a eterna dos supernos Espíritos” (*Id., ibid.*, p. 11). O Neo-Pitagorismo, por sua vez, confirma: “Caminhar para a Perfeição é almejarouvir a Voz do Silêncio” (*Id., ibid.*, p. 15. Grifos no original), podendo essa voz ser facilmente relacionada aos deuses, heróis e espíritos do primeiro poema, principalmente considerando-se que, em “Caminho da Perfeição”, o abandono ao materialismo e aos prazeres do corpo são dados como essenciais.

Sobre a relação entre “Purificação” e “Bússola da Vida”, a palavra principal é “ato”. Só essa afirmação já pressupõe uma relação dessas par-

tes com o tempo presente, visto que o ato, diferentemente da potência, é, imanentemente, ou seja, não vem a ser, como o passado e o futuro, que possuem caráter transitório. No mais, ambas as partes configuram-se como diretrizes bastante específicas de conduta diária, como em Pitágoras com passagens como “Bom filho, reto irmão, terno espôso e bom pai/Sê” (VELLOZO, 1969, p. 11) e em Vellozo com a delimitação dos Cinco Votos: “—

Juronãomatarhomemouanimai;/Juronãoroubar;/Juronãomanterilícitasrelações;/Juronãomentir;/Juronãousartóxicosnem narcóticos” (*Id., ibid.*, p. 18).

A última das partes que aqui se propõem como possuidoras de relação direta com o poema de Lisis é “Através da Harmonia”, em comparação com a “Perfeição” pitagórica. Essa parte do poema simbolista possui um tom mórbido, marcado por termos como “Morte”, “Mármore”, “covas”, “epitáfios”. Tal tom associa-se imediatamente à ideia de futuro, visto que a morte é uma etapa última para a qual é necessário preparar-se, pitagoricamente, “Quese não passeeu mdia, amigo, sem buscares/Saber: Que fiz eu hoje? E, hoje, que olvidei?” (*Id., ibid.*, p. 12), e neo-pitagoricamente, “Irmão, façamos os sacrifícios de nossa íntima aventura; volvamos à Terra, auxiliemo soe volver dos Instintivos, indiquemos o *Caminho da Perfeição* aos Efêmeros inferiores!” (*Id., Ibid.*, p. 21. Grifo no original.).

A ideia de preparar-se para a morte é, de fato, uma constante nos dois textos, mas já serve também como marca da diferença entre os dois. Em ambas as concepções dessa preparação, há a consideração do que foi feito ao longo da vida, um julgamento de conduta que definirá o destino após a morte. Mesmo tendo, Dario Vellozo e Pitágoras, critérios muito semelhantes, como a compreensão de um ritmo da natureza, para o bom encaminhamento da alma, a chegada ao Eiter, à Essência, há uma diferença fundamental entre os dois: a iniciação. Apenas pelos últimos trechos citados, já é possível perceber como o pitagorismo propõe apenas o seguimento dos princípios como ascese e como o poeta brasileiro enfatiza a necessidade de não só ser um iniciado no Neo-Pitagorismo, mas também de ser um difusor do Instituto.

Justamente essa necessidade de iniciação e difusão que leva às duas outras partes do poema simbolista que não se relacionam intrinsecamente com a doutrina pitagórica. A primeira delas é “Ciclo de ouro”: “A FRATERNIDADE é a Lei da Vida” (VELLOZO, 1969, p. 21). Com essa afirmação, que inicia esse quarto componente do texto de Vellozo,

tem-se, então, uma adoração às ideias de fraternidade e solidariedade, incentivando a passagem dos ensinamentos neo-pitagóricos a quem não os conhece, como fica evidente em passagens como: “Os Invisíveis da ESSÊNCIA são veículos de ideias. / Quando o cérebro vibra faz vibrar outros cérebros” (*Id., ibid.*, p. 22) e “Para alcançar o portado Templo, forçoso o haver já auxiliado o Instintivo a tornar consciente; forçoso o haver britado a pedra bruta e auxiliado os Arquitetos de Hiranna propaganda fraternizadora” (*Id., ibid.*, p. 22).

O outro ponto essencial da doutrina neo-pitagórica que não aparece em sua predecessora é a necessidade da iniciação. Justamente sobre isso trata o final do poema de Dario Vellozo, “Alfombra da Luz”. Nessa parte da obra, há uma espécie de prova, em que o personagem principal do poema, o “Peregrino Efêmero”, é finalmente indicado nominalmente como Ahasverus e precisa responder a uma série de perguntas para, então, tornar-se um iniciado e, finalmente, poder ascender à “Alfombra da Luz”, o último estágio antes da Essência:

E sôbre os ombros do postulante caiu o hábito de linho.

— Peregrino, a pureza do linho lembra ao Iniciado a pureza das idéias, palavras e atos. Instruir-se, para instruir; educar-se, para educar, é o fim de toda iniciação superna. Instruir e educar é emancipar consciências; é conduzir os seres aos *ciclos de ouro* da FRATERNIDADE. (VELLOZO, 1969, p. 25)

É interessante notar que a última etapa a qual conduz o manual ascético é a “Alfombra da Luz”. “Alfombra” é uma espécie de “tapete espesso e muito macio, de cores e figuras diversas” (dicionário Houaiss) e, “A Alfombra da Luz é trâmite do Santuário; no Santuário fulge a ESSÊNCIA” (*Id., ibid.*, p. 26). Ou seja, o neo-pitagorismo não conduz à essência, mas sim às portas dela, a uma quase essência, reiterando o caráter ascético da doutrina, de não levar a um ponto final, mas possibilitar a condução da alma a um estágio cada vez mais superior, se assim o desejar o iniciado.

“Ramo de Ouro” é subtítulo “Estâncias ao Peregrino Efêmero” em referência a Ahasverus, o judeu que, segundo a tradição oral cristã, foi condenado, por uma ofensa a Jesus, a não morrer até que o Messias retornasse. Assim, assumindo-se que a ascese tem em si um caráter de transcendência que leva a um estágio cada vez menos corpóreo e mais próximo do divino, é fácil imaginar o quão longe estaria esse estágio de um homem amaldiçoado que não é capaz de abandonar a realidade corporal. Por isso, é extremamente interessante que Dario Vellozo tenha es-

colhido Ahasverus como o neo-pitagórico prototípico: seria a ascese exemplar. Se até um condenado à vida consegue, todos podem conseguir.

Dessa forma, Dario Vellozo constrói um manual ascético, baseado nas práticas pitagóricas, porém com adições próprias que acabam por caracterizar a sua doutrina como neo-pitagórica; daí, o Instituto Neo-Pitagórico, existente a mais de cem anos. Se, para Pitágoras, basta que “SobreteucorporeineebrilheaInteligência/Paraque,teascendendoaoEiterfulgurante,/MesmoentreosImortaisconsigasserumDeus!”, para o simbolista, “AsPortasdeOurolevamoadito do-Instituto;no santuárioofulgeaESSÊNCIA!” (VELLOZO, 1969, p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VELLOZO, Dario. *Hôrto de Lisis*. In: _____. *Obras I*. Curitiba: Instituto Neo-Pitagórico, 1969. p. 7-26.

A DESVITIMIZAÇÃO NO DOCUMENTÁRIO DE EDUARDO COUTINHO

Guilherme Veiga Rodrigues (UNIGRANRIO)

gvmendonca19@gmail.com

Anna Paula Soares Lemos (UNIGRANRIO)

annapaulalemos@gmail.com

RESUMO

Uma das características mais marcantes dos documentários de Eduardo Coutinho é o modo como o diretor consegue fazer com que seus personagens falem espontaneamente diante da câmera, permitindo que, através de perguntas curtas e abertas, eles tenham a liberdade de se expressar. As entrevistas, ao estilo de conversas, possuem vitalidade e espontaneidade. Características que ajudam Coutinho a chegar em seu objetivo principal: falar dos marginalizados sem vitimizá-los. Em *Seis dias em Ouricuri*, seu primeiro documentário, Coutinho desenvolve temas que viriam a ser centrais em seus futuros trabalhos, como o interesse pela vida particular dos considerados excluídos e a disposição de deixar que eles falem, sem que esta fala se encaixe em qualquer perspectiva pré-concebida de vitimização. *Seis dias em Ouricuri* (1976), *Cabra Marcado para morrer* (1964-84) e *Boca de lixo* (1992), serão analisados nesta comunicação.

Palavras-chave:

Cinema. Documentário. Cinema Brasileiro. Eduardo Coutinho.

1. *Considerações iniciais*

A filmografia de Eduardo Coutinho é objeto de intenso estudo desde que seu documentário *Cabra Marcado Para Morrer* estreou em 1984, sendo considerado um “divisor de águas” pelo crítico Jean Claude Bernardet. Desde então, seus filmes têm sido foco de intensa pesquisa que analisa tanto os seus aspectos técnicos quanto os aspectos metodológicos do documentário do cineasta.

Uma tendência observada através de análises realizadas em seus filmes é a postura adotada em relação aos seus entrevistados que, em sua maioria, são pessoas que pertencem a grupos marginalizados como catadores de lixo, camponeses, moradores de favela e equivalentes atores sociais. Esses grupos, quando figuram em produções cinematográficas, são representados pela perspectiva de seus idealizadores. De modo consciente ou não, a linguagem da maioria dos filmes acaba por impor rótulos de vitimização aos seus personagens.

Entretanto, diferentemente da maioria, as produções de Coutinho procuram mostrar os seus entrevistados como pessoas complexas, com pensamentos e atitudes que não se encaixam em uma visão pré-determinada. Neste artigo, essa característica, presente em toda a sua carreira, será analisada com base nos filmes *Seis dias em Ouricuri*(1976), *Cabra Marcado para Morrer*(1964-84)e *Boca de Lixo*(1992). O aporte teórico se estabelece via Consuelo Lins, Ismail Xavier e Jean Claude Bernardet.

2. *A perspectiva do documentário.*

Ao se falar das características do “documentário”, entende-se inicialmente que se trata de um filme sobre o mundo real, em oposição aos filmes de ficção, que tratam de mundos imaginários, construídos para um propósito específico. Contudo, essa distinção se torna insuficiente, visto que o “real” que o documentário busca representar não é imparcial ou absoluto. A própria linguagem cinematográfica é um filtro que já altera aquilo que está sendo exibido. Uma decisão durante a montagem pode alterar o tom de uma cena, assim como a lente usada na câmera, seu angulo, afetam a situação, a distanciando de uma realidade pura e simples.

Somado a isso, existem as próprias intenções daqueles que fazem os filmes, os documentaristas. Ao abordar determinado assunto, o realizador do filme traz consigo uma determinada perspectiva sobre o tema, que é ditada por uma pesquisa prévia, ao menos parcialmente. Durante a construção do filme, o cineasta acaba por tomar decisões que irão fortalecer a sua tese, seja ela qual for. Assim, se alguma das entrevistas não acrescentar nada a ideia central do filme, ela poderá ser descartada, ou utilizada de modo que ponha em dúvida o que está sendo dito.

Essa atitude não é necessariamente incorreta, afinal, o gênero do documentário sempre depende dessas alterações, desde sua concepção. Robert Flaherty – diretor do primeiro documentário da história do cinema, *Nanook do Norte* (1922) – retrata o cotidiano de um esquimó e para que a caçada de um leão marinho pudesse ser gravada no filme, ele a estendeu mais do que o necessário. Além disso, o diretor alterou algumas atitudes de seu protagonista para torna-lo mais exótico aos olhos do público (*The Innocent Eye: The Life of Robert Flaherty*). Isso não fez com que o filme deixasse de ser considerado um documentário.

Assim, a atitude de construir uma narrativa documental se encontra presente no gênero desde seu primeiro momento. O que não significa que problemas não sejam encontrados a partir dessa construção. O documentário geralmente busca retratar o que é considerado “o outro”, este sendo alguma pessoa ou setor da população muitas vezes diferente do qual pertence o realizador do filme. Assim, o objeto de observação do filme será frequentemente visto através de um prisma que acaba por separa-lo do observador, o que acaba por incutir em certas personagens papéis que não as pertencem. Esse efeito pode ser observado no cinema militante brasileiro dos anos 60 onde “havia, de um lado, a ideia de que certas práticas tipicamente nacionais eram formas de alienação” (XAVIER, 2001, p. 21), mesmo que os cineastas possuíssem intenções mais críticas em relação ao modelo de sociedade, colocava o povo nas “caixas” que lhes servia. E os entrevistados

[...] emprestam suas pessoas, roupas, expressões faciais e verbais ao cineasta, que, com elas, molda o tipo, construção abstrata desvinculada das pessoas com que ele se encontrou na primeira fase. (BERNADET, 1985, p. 19)

Assim, o modo como o povo era representado no cinema dependia das intenções do cineasta. Se o objetivo era retratar a religião como um aparato alienante, toda a linguagem do filme se voltaria a essa intenção. Em *Viramundo* (Geraldo Sarno, 1965), que tratado fluxo de migração do Nordeste para o estado do Rio de Janeiro e São Paulo, as cenas dedicadas as expressões religiosas são montadas de modo que “não há outra interpretação facultada pelo filme a não ser: não resolvendo a situação do trabalho por meio sociais, viáveis, o desempregado, em desespero de causa, apela para o santo, se ilude, se aliena, e não resolve” (BERNADET, 1985, p. 27).

O diretor Eduardo Coutinho era ciente dessas questões, pois parte de sua formação cinematográfica havia sido no meio desse cinema militante, com o CPC (Centro Popular de Cultura) da UNE, para o qual iria dirigir o *Cabra marcado para morrer* original, que foi interrompido devido ao Golpe Militar de 64. Durante sua carreira de documentarista, Coutinho sempre foi crítico ao modo como as pessoas marginalizadas eram retratadas nos documentários. Como ele mesmo diz em carta-depoimento para Paulo Paranaguá:

Muitos dos documentaristas ditos progressistas, de esquerda ou de qualquer forma interessados no social, costumam filmar aqueles acontecimentos ou ouvir aqueles personagens que confirmem suas próprias ideias apriorísticas sobre o tema tratado. Daí se segue um filme que apenas acumula dados e in-

formações, sem produzir surpresas, novas qualidades não previstas. O acaso, flor da realidade, fica excluído. (OHATA, 2013, p.19)

A filmografia de Eduardo Coutinho sempre buscou “desvitalizar” as pessoas que retratava, permitindo que elas fossem o que bem entendessem, mas entendendo que a câmera alterava as dinâmicas ali presentes, que o diálogo era “assimétrico por princípio, não só porque você trabalha com classes populares sem pertencer a elas, mas simplesmente porque você tem uma câmera na mão, um instrumento de poder” (OHATA, 2013, p. 22). Assim, o seu método de entrevista e direção se desenvolveram de modo que os entrevistados de seus filmes fossem o centro da narrativa, e não as vontades e expectativas do próprio diretor.

Isso pode ser observado desde cedo em sua carreira, quando ainda era diretor do *Globo Repórter*, nos anos 70. Foi nesse cenário que Coutinho começou a desenvolver seu método e “aprendeu a fazer documentário, exercitou sua relação com o outro” (LINS, 2004, p. 24). Em sua reportagem *Seis dias em Ouricuri*, traços de características que viriam a ser vitais em seu cinema já são visíveis. *Seis dias* trata das consequências da seca que ocorrem no município de Ouricuri, no estado de Pernambuco. A matéria não ignora que a situação que acontece diante das câmeras é dramática, mostrando as dificuldades da população e suas estratégias para mitigar os efeitos da falta de comida. Contudo, a narrativa não gira somente em torno desse aspecto, e mostra que apesar da difícil situação, a vida no município segue como pode. A população de Ouricuri não é definida somente a partir daquele cenário. Independente da fome e da seca, Ouricuri ainda tem festas animadas, com música ao vivo, pessoas bem vestidas e sorrisos. A festa de São Sebastião ainda ocorre, mesmo que seja a mais fraca em 33 anos, como diz um dos músicos da banda, e a esperança de que a chuva aconteça para que molhe a terra segue viva. Entretanto, Coutinho, por ser empregado da emissora, naturalmente aceitou certas restrições, como a narração de Cid Moreira, “elemento que não existiria caso o filme fosse de total autoria do diretor” (OHATA, 2013, p. 192).

A narração é elemento que o cineasta evita usar em seus filmes, e quando usa, ela não se torna mais importante do que as declarações dos entrevistados, que por sua vez, não são usados meramente para “chancelar a autenticidade da fala do locutor” (BERNADET, 1985, p. 13). Em *Cabra marcado para morrer*, a narração é realizada pelo próprio Eduardo Coutinho em conjunto com o poeta Ferreira Gullar, contudo, esse elemento serve somente para dar contexto ao filme, sendo utilizada nos

minutos iniciais. Através da locução, somos apresentados aos acontecimentos da primeira produção interrompida do *Cabra marcado* original, assim como o espaço de vinte anos entre os filmes é preenchido. A partir do momento em que as entrevistas começam, Coutinho passa a usar a narração como maneira de expor seus pensamentos para o espectador. Na segunda cena de entrevista com Elizabeth Teixeira, aos 29 minutos do filme, o diretor abre a cena explicando que aquele era o segundo dia do total de três dias de entrevista, e que no primeiro dia, visto na cena anterior, a presença de Abraão, filho de Elizabeth, “se fez sentir”. São declarações acerca do processo de produção do filme, e ao falar de Abraão, o próprio espectador já assistiu à cena que gerou esse comentário do diretor, que não veio antes do ato, permitindo que o público possa até mesmo discordar da observação feita.

A perspectiva e significação do silêncio também transparece no processo de montagem do filme. O cineasta respeita as falas de seus personagens, mantendo suas contradições e silêncios. A entrevista com João Mariano, camponês que atuou como João Pedro Teixeira no *Cabra marcado* incompleto, é exemplo disso. Devido a um problema no áudio, a fala de Mariano é interrompida, com o problema resolvido, no entanto, o entrevistado reluta em voltar a falar. São trinta e cinco segundos de silêncio, com Coutinho tentando retomar o diálogo, até que João Mariano volte a dizer alguma coisa.

A montagem final incorporou esse vazio anterior ao desabafo, quase que uma explosão emocional, que libera a fala do entrevistado (...) Nesse vazio da palavra só a imagem fala. Diz que o vazio é essencial para o correto entendimento do que o entrevistado nessa cena em particular, e o filme como um todo nos dizem. (OHATA, 2013, p. 526)

Mantendo esse silêncio na cena, a fala se potencializa, e reforça a angústia do personagem.

Boca de lixo (1992) é a expressão maior da postura do diretor em relação as pessoas marginalizadas, que já se mostra a partir da escolha do título do filme. Em uma entrevista com Carlos Alberto Mattos, Coutinho revela que “*Umatemporada no Inferno*” era o nome original, trocado devido a sua conotação negativa. O documentário de média metragem surgiu enquanto filmava material para o filme *O fio da memória*. Embora o conteúdo gravado no lixão não tenha sido usado no resultado final, o diretor ficou impressionado com como as pessoas levavam a vida no lixão, e decidiu fazer um filme sobre o local.

Gravado sem pesquisa prévia no lixão de Itaoca, em São Gonçalo, o filme começa com os habitantes do lixão em uma relação conflituosa com a câmera. Os rostos estão tapados, virados, corpos se desviam da lente. Um deles pergunta, no primeiro diálogo do filme: “o que vocês ganham colocando isso na nossa cara”? Essas atitudes iniciais demonstram a desconfiança gerada pela presença da câmera, resultado de outras produções que buscavam enquadrar aquele ambiente dentro de uma perspectiva vitimizadora. “Os lixões são mostrados na televisão há quarenta anos. A televisão chega, grava cinco minutos e aí sai no noticiário: ‘Que horror, que crueldade!’ [...] Então, eles [os catadores] são vítimas desse tipo de dinâmica da televisão” (OHATA, 2013, p. 311).

Essa desconfiança é melhor personificada na personagem de Jurema. No início de seu segmento, Jurema hesita em mostrar seu rosto para a lente, sempre desviando o olhar. Suas respostas demonstram sua preocupação com as imagens que costumam ser feitas sobre o lixão:

“Vocês botam no jornal, e quem vê pensa que é para gente comer [os restos de comida], mas num é pra gente comer, isso não pode acontecer. Todo mundo aqui tem porco, o que a gente cata aqui é para porco. Eu fico revoltada com isso, quem vê isso lá fora pensa que a gente vive disso, mas não é.”

Aos poucos, no entanto, o diretor estabelece uma relação com ela, resultando em uma visita à casa de Jurema, onde conversam sobre o início do seu casamento, sexo e filhos. Em certo momento, Jurema diz que alguns alimentos são, de fato, retirados do lixo, de um caminhão específico, o da Sendas: “É uma fruta, é um legume, é muita coisa boa que cai dali, dá como a gente para aproveitar”. Mas ao final reitera, “Mas não precisa ficar falando para Deus e o mundo que a gente vive dali”.

Ao manter esses dois momentos na montagem final, Coutinho apresenta seus personagens como indivíduos completos, que escapam de rótulos como “alienado” ou “oprimido”. Ao registrar o lixão como um ambiente em que se organiza uma vida social, onde as pessoas trabalham, se divertem e tem sonhos, o filme rejeita a ideia do lixão enquanto “horror” e abre espaço para que as pessoas expressem seus pensamentos livremente. Uma personagem pode gostar mais de trabalhar como catadora do que como empregada, enquanto outra prefere ser doméstica, sem que o filme entre em conflito com si mesmo, pois o que interessa é a visão que elas têm sobre suas vidas, o que elas decidem revelar para a câmera, e não exemplificar qualquer tema pré-concebido.

No cinema de Eduardo Coutinho, o “básico é dar ao interlocutor a sensação de que ele não vai ser penalizado por ser ativo ou passivo,

consciente ou inconsciente, católico ou umbandista, ou o que seja” (OHATA, 2013, p. 26). Construindo seus filmes a partir desse princípio e tendo em mente que a presença da câmera não é neutra, Coutinho realizou trabalhos onde o importante não é registrar a “realidade” ou “verdade”, mas sim a verdade de cada um de seus entrevistados.

3. *Considerações finais*

Ao se falar de documentários, é normal pensar que a situação exposta no filme trata de uma realidade objetiva. Postura que não condiz com o processo de construção de uma narrativa, visto que entre o que é gravado e o resultado final, existem diversos filtros, técnicos e ideológicos, que produzem uma visão específica sobre o assunto tratado.

Coutinho tem consciência dessas questões, tendo discutido sobre o assunto ao longo de sua carreira sobre a assimetria causada pela câmera e sobre a tendência elitista de pensar que pessoas marginalizadas não são cientes de sua situação.

É comum que os filmes de Eduardo Coutinho sejam descritos por “dar voz aos oprimidos”, uma frase com aspecto paternalista que não faz jus ao trabalho do diretor. Coutinho, através da linguagem cinematográfica, reconhece que seus personagens possuem vidas complexas e que já possuem uma “voz” sendo necessário somente que esta voz seja escutada. Ao não esperar respostas prontas e dando espaço para a contradição, o cineasta produz uma visão desvitimizadora sobre seus personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MATTOS, Carlos Alberto. *Eduardo Coutinho: O homem que caiu na real*. 1. ed. Portugal: [s.n.], 2003. 109 p.

OHATA, Milton (Org.). *Eduardo Coutinho*. v. 1, 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 704 p.

LINS, Consuelo. *O Documentário de Eduardo Coutinho: Televisão, Cinema e Vídeo*. v. 1, 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 354 p.

BERNADET, Jean Claude. *Cineastas e as Imagens do povo*. v. 1, 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 200 p.

MOURIN, Edgar. *A Alma do Cinema*. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do Cinema*. v. 1, 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 479 p.

XAVIER, Ismail. *O Cinema Brasileiro Moderno*. 1. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001. 159 p. v. 1.

FILMOGRAFIA:

SEIS Dias em Ouricuri. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Eduardo Coutinho. [S.l.]: Rede Globo, 1976.

CABRA Marcado Para Morrer. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Eduardo Coutinho. [S.l.]: Eduardo Coutinho Produções Cinematográficas, Mapa Filmes, 1984.

BOCA de Lixo. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Eduardo Coutinho. [S.l.]: Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), 1992.

**A DISSIMULAÇÃO NA PERSONAGEM REI CLAUDIUS COMO
ESTRATÉGIA DE ORDENAÇÃO DE PODER EM *HAMLET*, DE
WILLIAM SHAKESPEARE**

Adelson Oliveira (UNEB)
adelsonoliveiramendes@gmail.com
Thiago Martins Prado (UNEB)
minotico@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo comenta os comportamentos e estratégias políticas da personagem rei Claudius na peça *Hamlet*, articulando-os aos estudos foucaultianos, em *Estratégia, Poder-Saber*. Chega-se a uma compreensão aproximada da personagem somada a uma das grandes referências em táticas políticas notadas na peça: a obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel. Essas articulações apontam para a compreensão da personagem rei Claudius, dentro do teatro shakespeariano, e de como o discurso na função do rei fundamenta-se pela sedução. À evolução da personagem rei Claudius, serão propostas discussões que sugerem uma mediação entre o seu caráter de dissimulador e os métodos empregados por ele para conseguir ordenar o poder do reino. Paralelamente, tenta-se comparar a atuação do rei Claudius à representação do líder estudado em Maquiavel.

Palavras-chave

Claudius. Política. William Shakespeare.

1. Introdução

A tragédia *Hamlet*, do poeta, dramaturgo e bardo inglês William Shakespeare, apresenta inúmeras faces interpretativas criando nuances muitas vezes complexas. Tal peça shakespeariana, centrada na época renascentista, apresenta os trâmites políticos internos à coroa e à sociedade dinamarquesa. No decorrer das encenações dentro da peça, surge o rei Claudius, uma personagem de destaque e que carece de certas atenções e análises críticas quanto à sua postura – tanto nos bastidores domésticos do reino quanto em suas ações em público e na diplomacia internacional – principalmente frente à mudança no estilo de reinado na Dinamarca, quer dizer, a substituição de uma imagem de rei beligerante na política externa (Rei Hamlet) pelade cortesão com inteligência diplomática (Rei Claudius).

Diante desse destaque, surge a indagação sobre o aspecto dissimulador governamental da personagem rei Claudius centrado no questiona-

mento: como a personagem rei Claudius utiliza-se do método dissimulador para governar o reino de Elsinore? Tal problema norteará o desenvolvimento deste artigo na intenção de responder a tal questionamento.

Por serem os súditos infiéis e não observarem além do que a eles são ofertados como recompensas, o rei encontrará inúmeras oportunidades de dissimular: saber-observar por diferentes ângulos enquanto rei, utilizar, em momentos oportunos, estratégias irrisórias e vãs e ofertar, mas também retirar. Portanto, reside aí a relevância do método dissimulador para a compreensão da personagem rei Claudius.

Logo no início da peça, suas decisões tornam-se evidentes (embora suas intenções não sejam declaradas claramente), por exemplo: a) observa-se uma adição na segurança do castelo de Elsinore ainda que o rei não alerte o risco de guerra aos seus soldados; b) nota-se uma festa noturna para a partilhado banquete ofertado pelo rei Claudius na tentativa de ele conquistar o apreço da corte. No meio da peça shakesperiana, mesmo quando Claudius é atingido emocionalmente pelo teatro desenvolvido pelo príncipe Hamlet e decide enviá-lo à Inglaterra, tal rei escamoteia sua intenção em eliminar o sobrinho frente ao risco que este apresentava ao seu reinado— revelar o ato de regicídio cometido pelorei atual — por meio de uma ação institucional (cobrança de tributos).

Os trâmites políticos inerentes à função do rei Claudius são articulados em benefício próprio e para a construção de uma estabilidade na ordenação do seu poder, utilizando a *virtù*⁴ em favor de dominação da *fortuna*⁵. Nesse sentido, podem-se levar em conta os aspectos tirânicos e autocráticos adotados pela personagem como manobra de autofavorecimen-

⁴ Na política, o homem de *virtù* é aquele capaz de imprimir mudanças no curso da história e realizar grandes obras. Portanto, o príncipe virtuoso não é o príncipe bom e justo, mas aquele cuja virtude encontra-se na atividade, ou seja, a *virtù* política consiste na força que permite tal príncipe conquistar e manter o poder (ARANHA, 1993).

⁵ *Fortuna* é o contrapeso de *virtù*: o príncipe virtuoso não deve deixar escapar a ocasião, assim como aquele que apenas tem a ocasião, mas não é virtuoso, não passa de um oportunista que não conseguirá se manter no poder, portanto, *fortuna* configura-se como o acaso (ARANHA, 1993). Os dois termos foram ressignificados por Maquiavel em contraposição à moral convencional, quer dizer, que tudo deveria ser realizado em nome da ética religiosa cristã. Maquiavel gesta esses conceitos para retirar possíveis rótulos dos líderes, esses não precisam ser bons e justos em nome de tal ética ou princípio, não que eles sejam desprezíveis, mas que o príncipe deve procurar meios que o faça conquistar e manter-se no poder.

to a fim de aumentarsua capacidade em influenciar as relações de poder e de articular politicamente o seu entorno com uma imagem de liderança.

Considerando a viabilidade da discussão de como é arquitetada a imagem de liderança por Claudius para o reino de Elsinore, utilizam-se os seguintes teóricos na fundamentação de tal artigo: Northrop Frye (2011), Harold Bloom (2001 e 2004), William Witherle Lawrence (1919), Barbara Heliodora (2004), A. C. Bradley (2009), George Wilson Knight (1967), Michel Foucault (2009) e Nicolau Maquiavel (2011). Em *Sobre Shakespeare*, Northrop Frye apresenta a personagem rei Claudius como estrategista e habilidoso, ao pautar sua corrida contra a *fortuna*, para se aproximar do príncipe Hamlet e resolver questões burocráticas do reino e descreve ainda a existência do complexo de Édipo no príncipe como causa de sua estranheza com o rei Claudius.

Harold Bloom, em *Shakespeare: a invenção do humano* (2001) e *Hamlet: poema ilimitado* (2004), classifica a personagem rei Claudius como oponente fraco a Hamlet, afirmando o príncipe como seu próprio inimigo, e passa ao largo da inimizade do então príncipe dinamarquês ao reino (do rei Claudius) para se entender o colapso de Elsinore. William Witherle Lawrence estuda, em *The Play Scene in Hamlet*, a possibilidade da astúcia da personagem rei Claudius de descobrir a possível razão (fratricídio) na mudança de comportamento do sobrinho. Barbara Heliodora analisa, em *Reflexões Shakespearianas*, a ocupação no trono dinamarquês por uma espécie de cancro (Claudius) que corporifica o mal. George Wilson Knight avalia, em *The Wheel of Fire*, características de um hábil rei e afirma a sofisticada representação diplomática na personagem Claudius. A. C. Bradley, em *A Tragédia Shakespeariana*, destaca as qualidades inerentes à boa imagem de rei na personagem Claudius, aplicações como um rei cortês, que é provido de qualidades respeitáveis, além de cuidar com desvelo dos interesses governamentais.

A partir de Knight e de Bradley, pode-se avaliar o então rei, por uma outra ótica que a atenção da crítica, em sua maioria, firma a partir da perspectiva do príncipe Hamlet, ou seja, atacando a personagem do rei Claudius e não destacando tais características de liderança. Knight apresenta uma interpretação que mostra a personagem do então rei em perfeito estado de espírito, um bom diplomata e rei, não tão preocupado com o ato cometido: o fratricídio. O conflito interno e pessoal – tal como o vivenciado pelo príncipe – levaria o reino ao colapso e ao desmando; apenas um homem que é determinado no plano das ações e que não interna-

liza a culpa por suas ações ou ausência delas está preparado para liderar, tal como ocorre com Claudius.

Foucault, em sua coletânea de textos publicados no livro *Estratégia, Poder-Saber*, apresenta, no capítulo *A governamentalidade*, dedicado a análise da obra *O Príncipe*, de Maquiavel, alguns aspectos a serem identificados na personagem rei Claudius e nota-se após, em alguns dos trechos mencionados mais adiante deste artigo, o soberano que se valia do poder de manipulação para conquistar mais territórios e súditos. No decorrer da análise da personagem rei Claudius, na trama da peça, adotou-se nessa pesquisa, o crítico político Nicolau Maquiavel, cuja obra *O Príncipe* destaca alguns aspectos de manutenção do poder que podem, entre outros, configurar a tática dissimuladora do então rei, em *Hamlet*, como característica maquiavélica de governar.

Nesse âmbito, adotou-se a releitura da peça shakespeariana, realizada pelo romancista estadunidense John Updike, em *Gertrude and Claudius*, como suporte no desenvolver das análises aqui realizadas sobre a personagem do rei Claudius, em *Hamlet*, de Shakespeare. A obra do romancista supracitado torna-se de extrema relevância dentro da crítica aqui desenvolvida, haja vista que o autor realiza análises adotando nomes de personagens dramáticos, no intuito de descrever a história de um possível romance entre Claudius e Gertrudes. Consequentemente, destaca uma possível origem do conflito entre o rei Hamlet e Claudius, o que levou o segundo ao ato de fratricídio.

Diante disso, a relevância dessa pesquisa residiu na possibilidade de, através de releituras, realizar novas interpretações e contribuições acerca da análise das táticas políticas presentes em *Hamlet*, levando em consideração os aspectos que caracterizam a personagem rei Claudius, como: dissimulador, cortesão, dominador da retórica, etc. Além dessas contribuições possíveis, tal estudo buscou avaliar tal personagem dentro da ótica maquiavélica, desviando, na medida do possível, da ética baseados ensinamentos cristãos.

2. *Dissimulações da personagem rei Claudius*

A personagem rei Claudius é posta em cena, em *Hamlet*, em um período do reino dinamarquês em que o seu antecessor, rei Hamlet, destaca sua função através de uma imagem bélica: um rei que marcou sua posição social por meio de conflitos e apropriações das terras em dispu-

ta- caracterizados como práticas diplomáticas rudimentares. A personagem rei Claudius, ao contrário do antecessor, é visto pela crítica shakespeariana⁶ como uma figura reinante de cunho político. Centralizado nos bastidores da realeza, sua prática política é mais focada nas relações da época renascentista – a derrubada da concepção de religião inerente à política, predominância da razão sobre os sentimentos e valorização do sentido no prazer. Tais relações são pautadas, principalmente, no classicismo, no antropocentrismo, no racionalismo e no hedonismo, cosmovisão fundamental para repensar a religião, a economia e a política em pleno Renascimento.

Como meio de demonstração de rei habilidoso e estrategista que é a personagem do rei Claudius, William Witherle Lawrence destaca uma provável teoria a respeito da astúcia do então rei ao desconfiar da possível razão da “loucura” do príncipe Hamlet. Lawrence (1919, p. 8, tradução nossa) postula que: “Claudius sabia, antes da cena, que Hamlet foi plenamente informado sobre as circunstâncias do assassinato. Isso aumenta bastante, como veremos a eficácia dramática da cena”.⁷

A compreensão do método dissimulador inicia-se a partir dessa teoria de Lawrence (1919), quer dizer, levando em conta a metáfora utilizada por Maquiavel (agir como o Leão e a Raposa), o príncipe obriga-se a combater os infortúnios do seu reinado, derivados da falta de controle da *fortuna*, com as leis e com a força. Ao conhecer as leis que regem seu reinado, o príncipe deve, portanto, trabalhar a força. Assim, conhecer estratégias para desviar-se das armadilhas e enfrentar seu opositor, sempre na busca pela manutenção da ordem do poder, pois “aquele que engana encontrará sempre quem se deixa enganar” (MAQUIAVEL, 2006, p. 78).

O rei Claudius ouve o súdito Polônio na busca pela descoberta da suposta enfermidade do príncipe Hamlet e convida Rosencrantz e Guildenstern para exercerem a função de espões reais em relação ao príncipe. Esses momentos, nas intenções do então rei, seriam a busca pela arte de governar – nas palavras de Foucault (2006) –, conforme os mecanismos de contrato. O então rei realiza tais atribuições no intuito de se proteger enquanto detentor da coroa dinamarquesa – fazer banquetes, confe-

⁶ George Knight (1967) e A. C. Bradley (2009) pautam características que estabelece a figura da personagem dentro desse aspecto político.

⁷ Claudius knew, before the spoken play, that Hamlet was fully informed of the circumstances of the murder. This increases greatly, as we shall see, the dramatic effectiveness of the scene.

rir a função de espiões particulares a Rosencrantz e Guildenstern, outorgar a Polônio o posto de conselheiro real, haja vista o poder de influência dessa personagem. Nas palavras do autor: “a teoria do contrato será, precisamente, aquela com a qual o contrato fundador, o engajamento recíproco dos soberanos e dos súditos será a espécie de matriz teórica [...] princípio geral de uma arte de governar” (FOUCAULT, 2006, p. 297). Esses e outros argumentos aqui nesse texto citado sobre a perspectiva de Foucault, são argumentos a partir de sua análise da obra *O Príncipe*, de Maquiavel.

A relação de cortesão do rei com seus súditos e a proteção com seus territórios configuram uma forte imagem do rei na diplomacia tanto na condução política dentro de seu país quanto no campo internacional. Essa relação objetiva entre rei e súditos cria tal imagem e possíveis interpretações de invencibilidade, como um rei armado e com grandes concentrações de capital, a satisfação dos súditos com o reino em questão, e a solidificação dessa imagem tentará a apresentaro soberano demodo onipotente – e isso gera sempre uma ordem assimétrica nas relações contratuais estabelecidas pelo rei. Nessa perspectiva, Claudius vale-se dos mecanismos de contrato para fingir aos seus súditos que eles participam do poder; entretanto a atuação de Claudius disfarça o estreitamento das relações de obediência desses súditos centradas na imagem do rei sempre presente, interrogador e com ampla capacidade de conhecimento e de articulação de bastidores políticos. Tal atuação é útil para Claudius no sentido de preservar e fortalecer as relações de poder no reino e a posse de território que o seu título real permite; tal atuação é uma forma de vigilância e de ordenação do poder no reinado a fim de que o rei não corra ameaças de perda de mando ou de controle de seus súditos. Em proposições foucaultianas:

Desse princípio e desse corolário, se deduz um imperativo: o objetivo do exercício do poder será, bem entendido, o de manter, reforçar e proteger esse principado, entendido não como o conjunto constituído pelos súditos e território, o principado objetivo, mas como a relação do Príncipe com o que ele possui, ou seja, esse território que ele herdou ou adquiriu, os súditos que lhe estão submetidos. Esse principado como relação do Príncipe com seus súditos e seu território, é isso o que se trata de proteger, e não direta ou fundamentalmente o território e seus habitantes. (FOUCAULT, 2006, p. 285)

3. *A leitura sobre a dissimulação de Claudius a partir de Updike*

Segundo a perspectiva do romancista John Updike (2000), a cumplicidade que Claudius, irmão do rei Hamlet, estabeleceu com o conselheiro

ro Polônio fez com que esse conselheiro, no decorrer da trama, traia seu rei (Hamlet). Segundo o romancista, Claudius seduz as bases internas mais próximas da corte do rei Hamlet (a rainha e o seu conselheiro-mor), enquanto esse se encontra tão somente preocupado em disputas externas de territórios. Movido pelo sentimento amoroso pela rainha e pela competição com o irmão, Claudius é informado por Polônio sobre a descoberta de tal romance pelo rei e marido Hamlet e, ajudado pelo conselheiro, decide adotar quaisquer métodos para vencer o irmão, inclusive o fratricídio. Tem-se aqui referência a *Abel e Caim*⁸.

Na perspectiva de Maquiavel (2006), Polônio não cumpriu o papel do súdito fiel, pois pensou mais em si, no seu egoísmo pela vontade de casar sua filha com o príncipe Hamlet. A cumplicidade que o conselheiro possuía em relação à traição da rainha garante uma negociação vantajosa em relação ao enlace Hamlet-Ofélia, obviamente, desde que a castidade da filha se cumprisse às núpcias reais. Contudo é preciso pensar nas falhas do anterior rei Hamlet quanto à ordenação de seu poder – um súdito não nasce fiel, a obediência é fruto de um esforço contínuo e sempre vigilante da relação contratual; a ameaça desse contrato em se desfazer obriga o rei a construir sua imagem de onipotência (e não se descuidar dela).

Updike expõe um dos motivos que impulsionou Claudius a cometer fratricídio. Relata o romancista um possível diálogo entre Claudius e o Rei Hamlet: “vem, irmão, eis meu peito com apenas uma armadura de veludo. Não poderá me ferir mais do que o fizeste quando enfeitiçou e penetrou minha rainha aparentemente virtuosa”⁹ (UPDIKE, 2000, p. 146, tradução nossa). Logo em seguida, Updike (2000) relata a possível traição de Polônio ao rei Hamlet, com o intuito de aproximar os laços afetivos de Gertrudes ao maquiavélico Claudius, visando interesses subjetivos não realizados durante seu período de mordomo e conselheiro-mor no reinado do rei Hamlet.

Todo seu romantismo se esvaía no ódio. Agora os ossos da realidade estavam à vista. Gertrudes não lhe era a princesa unguida ou a luz em forma, mas

⁸“Invejoso, ele matou seu irmão Abel” (Genesis 4,8). Curiosamente é o rei que faz duas referências a Caim. Na primeira, dirigindo-se a Hamlet, ele diz que os pais morrem antes dos filhos desde o primeiro cadáver, que foi justamente Caim. Na segunda, sozinho em cena, ele se refere ao assassinato de um irmão (AMORA, 2006, p. 158).

⁹King Hamlet: Come, brother, here is my breast, armored in velvet merely. You would not wound me worse than when you bewitched and pierced my most virtuous-seeming queen! (UPDIKE, 2000, p. 146).

sim uma conquista que era necessária recuperar, um território que não devia ser perdido [...] Corambis¹⁰, o velho escutou toda a conversa entre os irmãos e estava ofegante [...] “Diz, por favor.” / “Lá ele dorme, sozinho, sem proteção.” / “E como se tem acesso ao lugar?” / “Uma única escada, tão estreita que dois homens nela não podem passar, desce dos aposentos do rei até uma porta apertada cuja chave só poucos possuem, sendo eu um deles” [...] “Dê-me”, disse Fengon¹¹, estendeu a mão para receber a chave tão raramente utilizada, que Corambis, com dedos nervosos e trêmulos retirou de um chaveiro¹². (UPDIKE, 2000, p. 157-8) (Tradução nossa)

Quando Claudius torna-se rei da Dinamarca (característica maquiavélica de governo a ser destacada na personagem do rei), Polônio torna-se o segundo homem mais poderoso dentro do castelo de Elsinore, hajam visto as recorrências do rei às tarefas de conselheiro real. Nesse momento, Polônio faz um papel de bajulador motivado também pelo interesse próprio. Convém aqui a oportunidade de mencionarmos um sábio conselho político de Maquiavel:

Mas, para que um príncipe possa conhecer o ministro, existe um método que não falha nunca. Quando vires o ministro pensar mais em si do que em ti e que, em todas as ações, procura seu interesse próprio, podes concluir que esse jamais será um bom ministro e nele nunca poderás confiar. (MAQUIAVEL, 2006, p. 100)

Segundo a releitura updikianiana na citação acima, Polônio foi cúmplice de Claudius no assassinato do rei Hamlet. O nível de traição do súdito ao rei Hamlet é notável, no entanto, ao contrário, iniciava uma forte parceria nas pretensões usurpatórias do rei Claudius. Enquanto Polônio

¹⁰ Updike adota em seu romance *Gertrude and Claudius*, dividido em três capítulos, três codinomes ao personagem canônico shakespeariano Polônio: Corambus (capítulo um), referência à lenda antiga de Hamlet, *Historia Danica*, de SaxoGrammaticus; Corambis (capítulo dois), referência à obra *Histoires Tragiques*, de François Belleforest; e Polônio (capítulo três), referência à obra *Hamlet*, de Shakespeare.

¹¹ O romancista Updike utiliza três codinomes ao personagem do rei Cláudio em seu romance, *Gertrude and Claudius*, dividido em três capítulos. Feng (capítulo um), referência à lenda antiga de Hamlet, *Historia Danica*, de SaxoGrammaticus; Fengon (capítulo dois), referência à obra *Histoires Tragiques*, de François Belleforest; e Claudius (capítulo três), referência à obra *Hamlet*, de Shakespeare.

¹² His romanticism had been boiled away. The bones of things were laid bare. Gertrude no longer loomed as the *princess elointaine* or Form of Light but as a treasure the must seize back, a territory he must not lose [...] Corambis, the old man had heard it all and was terrified [...] “Tell it, for God’s sake”. “There he will sleep, alone, undefended”. “And how is access?”. “A single set of spiral stairs, so tight two man cold not pass, descends from the King’s apartments to a narrow door to which few have the key, I being one” [...] “Give-me”, Fengon said, and held out his hand for the little-used key, which Corambis fussily, tremblingly disengaged from a ring of others (UPDIKE, 2000, p. 157-158).

traía o rei Hamlet, na releitura de Updike (2000), criava-se uma aliança e destacava a personagem Claudius como um estrategista maquiavélico que usurpava o trono dinamarquês. A usurpação de Claudius ao trono do irmão surge do cálculo maquiavélico e da aliança emocional, abençoados pela cumplicidade do conselho do reino e movidos também pela sedução à rainha.

4. *As artimanhas de Claudius com Laertes e com Hamlet*

A dissimulação do então rei é notável quando Laertes mobiliza o povo em defesa da morte do súdito Polônio (seu pai) contra o rei Claudius. O monarca logo utiliza argumentos com características dissimuladoras¹³ e, diante das circunstâncias de vingança de Laertes, culpa o então príncipe dinamarquês Hamlet pela morte de Polônio e agrega um aliado ao seu projeto de eliminar o príncipe Hamlet (e a ameaça que o sobrinho representa à sua posição como rei). Diante disso, o rei Claudius utiliza-se do ódio alheio para disseminar, através de Laertes, a imagem de inimigo e podridão no reino da Dinamarca, ou seja, o então príncipe como mal a ser exterminado para que a justiça retorne à corte. A dissimulação persiste mais ainda: Claudius planeja um duelo de honra entre Hamlet e Laertes por pontos, mas tentando a morte “acidental” do príncipe no meio da competição. Dessa forma, ele pode se livrar de um membro da família real bem querido pelo povo e amado pela mãe-rainha sem que ninguém o possa acusar.

No desenvolver da peça, nota-se, depois da peça teatral montada pelo príncipe – a famosa técnica do drama barroco: a peça dentro da peça – os ardis da personagem rei Claudius para eliminar o seu sobrinho, enviando-o à Inglaterra. Sobre o interesse de eliminação do príncipe Hamlet pelo rei Claudius, Harold Bloom (2001, p. 485) diz: “para dar cabo de Claudius não são necessários um espantoso intelecto nem uma consciência das mais sensíveis, e o Príncipe Hamlet sabe, melhor do que nós, que não é talhado para a tarefa que lhe foi atribuída”. Bloom (2001) defende o príncipe Hamlet ao falar sobre a importância do príncipe dinamarquês, ao tempo que o desmoraliza ao tecer elogios sobre o rei Claudius. Mos-

¹³ King Claudius: Good Laertes/ If you desire to know the certainty/ Of your dear father's death, is't writ in your revenge/ That, swoopstake, you will draw both friend and foe/ Winner and loser?/ Why, now you speak/ Like a good child and a true gentleman/ That I am guiltless of your father's death/ And am most sensible in grief for it/ It shall as level to your judgment pierce/ As day does to your eye (SHAKESPEARE, 1999, p. 105).

tra-se ainda nessa citação que o então rei dinamarquês, apesar de grosseiro, é um rei suficientemente astuto para defender suas tramoias no poder e praticá-las através da sensibilidade do sobrinho.

Além de conseguir aliar-se a Laertes, usando assim o súdito como isca para eliminar o príncipe Hamlet, o então rei Claudius, através de sua expressão de apaziguamento, consegue uma imagem real respeitosa, tal como comenta Mazzarino (1997, p. 33): “com toda a atenção ao redor, naquilo que deve se apresentar de ti em público, porque de uma única ação depende para sempre a tua fama”. Ou seja, o rei Claudius não respondeu ao nível de Laertes (quando confrontado por esse em relação à morte de Polônio) e é interpretado pelas demais personagens da peça shakespeariana como um bom rei, pois se preocupa – de forma dissimulada, sabido que a prioridade no momento eram seus interesses motivados pela permanência na coroa dinamarquesa – com os súditos.

De outro modo, a preocupação diplomática do então rei Claudius com as ameaças do príncipe norueguês deriva de uma inteligência quanto às manobras que devem ser conduzidas com a política externa e que são completamente diferentes das abordagens bélicas do anterior rei. A arte da dissimulação também é um trunfo de Claudius para a condução de uma nova política externa – vencendo inimigos com cartas e comunicações ao mesmo tempo em que equipa sua guarda.

Nesse sentido, o elogio a Claudius é notado nos estudos críticos de Knight, em sua obra *The wheel of fire*, e nos de Bradley, em *A tragédia shakespeariana*. Diferentemente, Heliadora (2004, p. 138), ainda que reconheça as habilidades do rei Claudius, defende essa arte dissimuladora como fruto do mal e do polo antagonista ao príncipe Hamlet, “Cláudio, o rei, é um antagonista impressionante, uma força e uma inteligência que corrompem o mal”. Por oposição, Bradley (2009) defende:

Como rei, é cortês e nunca indigno do trono; desempenha seus deveres cerimoniais com eficiência; e cuida com desvelo dos interesses nacionais. Em nenhum momento mostra covardia e, quando Laertes e a multidão invadem o palácio, enfrenta a perigosa situação de forma serena e hábil. (BRADLEY, 2009, p.123)

E Knight (1967) afirma:

Nós vemos o governo da Dinamarca funcionando regularmente. Cláudio mostra todos os sinais de um excelente diplomata e rei. Ele está preocupado com o jovem Fortinbras e despacha embaixadores para sanar o problema com

o rei norueguês. Que ele impeça a rebeldia do seu sobrinho¹⁴(Tradução nossa). (KNIGHT, 1967, p. 33)

Ao envolvimento do rei Claudius no fratricídio, Mazzarino (1997) apresenta conselhos para que, em ocasiões tais como em *Hamlet*, a melhor oportunidade é realizar o que a personagem rei Claudius realizou, dissimular. Nas palavras do autor: “se te envolvereste em alguma ação detestada por todos, não te exponhas em público à agitação dos desprezos, nem te comportes como se estivesse perto de aprovar o fato” (MAZZARINO, 1997, p. 50).

Após o pressentimento do então rei da ameaça de Hamlet no castelo de Elsinore, defendida por Lawrence (1999), ele preventivamente convoca os súditos Rosencrantz e Guildenstern para vigiar de perto o sobrinho que simula loucura – é preciso repassar parte de sua astúcia dissimuladora a súditos que podem lhe servir como olhos. O rei quer, através do método dissimulador, entender a fonte e a natureza da loucura de Hamlet para se proteger das instabilidades emocionais do príncipe e evitar desequilíbrios e imprevisibilidades na corte, pois issopoderia afetar a ordenação do poder da coroa. Enquanto Knight reconhece em Claudius uma inteligência capaz de promover o equilíbrio do reino, com gestão de políticas concernentes a um hábil rei, tal crítico não poupa o príncipe Hamlet de uma visão que mortifica toda a natureza que o envolve – a tragédia caminha com esse espírito.

A alma de Hamlet está doente. Os sintomas são: horror com o fato da morte e um ódio da vida, um sentido de impureza e o mal nas coisas da natureza; a aversão ao corpo físico do homem; amargura, cinismo, ódio, ele tende à insanidade. Todos estes elementos são insistentes em Hamlet. Ele pode descrever as glórias do céu e da terra, mas para ele essas glórias sumiram. E ele não sabe por que, a doença é mais profunda do que sua perda de Ofélia, mais profunda do que a traição de sua mãe e da morte de seu pai. Esses são, como seu vestido de luto, as "armadilhas e os ternos de aflição". Eles são os símbolos exteriores de que, as "causas" dela, mas a coisa em si é final, além da causalidade¹⁵. (KNIGHT, 1967, p. 23) (Tradução nossa)

¹⁴ We see the government of Denmark working smoothly. Claudius shows every sign of being an excellent diplomatist and king. He is troubled by young Fortinbras, and dispatches ambassadors to the sick King of Norway demanding that he suppress the raids of his nephew (KNIGHT, 1967, p. 33).

¹⁵ Hamlet's soul is sick. The symptoms are, horror at the fact of death and an equal detestation of life, a sense of uncleanness and evil in the things of nature; a disgust at the physical body of man; bitterness, cynicism, hate. It tends towards insanity. All these elements are insistent in Hamlet. He can describe the glories of heaven and earth but for him those

Mazzarino (1997) postula nas entrelinhas de sua citação abaixo, uma das medidas a ser adotada em circunstâncias de perigo aos interesses do soberano. Segundo o autor em questão: “será sempre bom que, enquanto sentas à mesa, ou à mesinha para escrever, coloques à tua frente um espelho para ver de relance o quanto se faz pelas tuas costas” (MAZZARINO, 1997, p. 48). Para esclarecer o papel significativo às intenções dissimuladoras do rei, os súditos Rosencrantz e Guildenstern assumem a função de espelhos. Tal fato intriga a crítica literária e política shakespeariana, para Knight (1967, p. 41, tradução nossa), como crítico do *corpus* em questão, não seria diferente, “Claudius, cujo crime originalmente o colocou lá, está em um bom estado de saúde e uma vigorosa vida espiritual. Hamlet, e nós também, estamos perplexos.”¹⁶.

A decisão do rei Claudius em enviar o príncipe Hamlet à Inglaterra deve-se ao fato de eleter conhecimento do sentimento de apreço do povo pelo sobrinho e, dissimulando as ações, essa será a primeira tentativa de eliminar o seu inimigo Hamlet.

Em outra cena de dissimulação anterior, o então rei, através da hipótese da loucura do príncipe, vendo a oportunidade para livrar-se da possibilidade de ser revelado e vingado pelo sobrinho, dá margem à ideia posta por Polônio da verdadeira causa de “loucura” no príncipe com base na carta escrita por Hamlet para Ofélia. Polônio lê a carta escrita pelo príncipe Hamlet a Ofélia e apresenta uma possível causa da loucura do príncipe, o amor não correspondido, lê-se:

Duvida que a estrelas tenham fogo/ Duvida que o sol tenha luz e calor/
Duvida da verdade como um fogo/ Mas não duvides do meu amor/ Amada
Ofélia, eu não sou poeta e não tenho arte para traduzir minha dor/ Mas que te
amo mais que tudo, oh muito mais, acredite sempre nisso/ Serei teu para sempre,
enquanto lhe pertencer essa máquina, Hamlet¹⁷. (SHAKESPEARE, 1999,
p. 44) (Tradução nossa)

glories are gone. And he knows not why. The disease is deeper than his loss of Ophelia, deeper than his mother's sexual impurity and his father's death. These are, like his mourning dress, the 'trappings and the suits of woe. They are the outward symbols of it, the 'causes' of it: but the thing itself is ultimate, beyond causality (KNIGHT, 1967, p. 23).

¹⁶Claudius, whose crime originally placed him there, is in a state of healthy and robust spiritual life. Hamlet, and we too, are perplexed.

¹⁷**Lord Polonio:** 'Doubt thou the stars are fire/ Doubt that the sun doth move/ Doubt truth to be a liar/ But never doubt I love/ O dear Ophelia, I am ill at these numbers/ I have not art to reckon my groans: but that I love thee best/ O most best, believe it/ Adieu/ Thine evermore most dear lady, whilst this machine is to him, HAMLET.

No decorrer da encenação da peça no reino, o rei Claudius já sabia, como citado anteriormente por Lawrence (1999), do conhecimento do príncipe do seu ato de assassinato e passa a temer sua imagem enquanto reino caso de Hamlet revelar o que poderá acabar com sua vida política. Reiterando a suposta ideia de loucura do príncipe, além da feitura citada acima, quando decide enviar Hamlet a Inglaterra, o rei Claudius usufrui do ódio alheio e coloca os demais personagens a defender seu interesse, apresentando o príncipe como um inimigo louco.

É inegável que o rei Claudius possuía também a eloquência, grande poder persuasivo em seus argumentos e, conseqüentemente, conseguia maiores níveis de dissimulação. Essa competência é notável quando o rei faz uma menção dissimulada ao ocupar a linha sucessória do reino de forma astuciosa, para o príncipe Hamlet, legítimo na sucessão real dinamarquesa¹⁸.

No decorrer da peça, sabe-se que o rei Claudius ainda estava se adaptando com a coroa dinamarquesa, sobretudo precisava unir e conhecer seu povo. Para o príncipe Hamlet, era uma “comemoração” ao incesto o ato em que o rei Claudius reúne-se com os súditos para participarem de banquetes. Para o então rei, segundo concepções de Mazzarino (1997, p.48), era apenas estratégias para ganhar o apreço de todos e assim se armar. “Procura ter perto de ti, simulando amizade, aquele que em tua ausência queixas, e contra ti amotinaria sediciosos e agitaria outras pessoas tórbidas. Mantém-no sempre ao teu lado nos prazeres, nas caças, à mesa, nos pensamentos e no teu próprio banquete”. Tais pontos colocados por Mazzarino (1997) tomam mais pulso se postos também ao lado dos argumentos de Casa (1999, p. 22), quando esse diz: “[...], convém fazer do desejo do outro o próprio prazer, quando não se siga dano ou vergonha, e, nisto, sempre agir e falar antes pelo critério alheio do que pelo próprio”.

Bloom (2001, p. 506) destaca a ferocidade daquela época, “mais vida em um tempo sem limites”, às ações do rei Claudius durante seu reinado. Como rei, devia agir de forma cautelosa, planejada e, às vezes maquiavélica, visto que essa última é a que mais caracteriza o rei Claudius através de sua ânsia em obtenção de poder. É nessa razão que reside a maior dissimulação nos vários momentos em que o rei, nas atribuições de sua função, oculta alguns fatos apenas para sua própria proteção no comando da coroa.

¹⁸King Claudius:[...] for let the world take note/You are the most immediate to our throne.

5. Considerações finais

Logo na primeira cena de *Hamlet*, é notória uma reforma e reforço na segurança do castelo. Assim que o rei Claudius assume a coroa, nota-se o acréscimo de Bernardo e Marcelo junto a Francisco na guarda do castelo. Existe uma preocupação do então rei de uma possibilidade de invasão – entretanto, embora haja perigo, é preciso fingir prosperidade e equilíbrio para a consolidação da chegada de um novo reinado.

Várias são outras cenas que perfilham o caráter de dissimulado de Claudius. O rei dissimulador no século XVI é, em verdade, um modelo político a traduziros bastidores políticos na ordenação de poderes até a contemporaneidade. A forma com que foi, é e será trabalhado essas habilidades e jogos políticos pela crítica literária, adotando as táticas maquiavélicas para praticá-las, como exemplo da dissimulação, é uma das oportunidades de se discutir o discurso político shakespeariano e a sua aplicação na atualidade.

Não seria audacioso ao se mencionar Claudius como um excelente estrategista criado por Shakespeare, pois manipula e faz boas leituras de todas as personagens dentro da própria peça, reforçando o seu monopólio ao poder. O príncipe Hamlet, pode-se dizer, foi o mais “agraciado” pelo talento do então rei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. *Maquiavel: a lógica da força*. São Paulo: Moderna, 1993.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *Hamlet: poema ilimitado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

BRADLEY, A. C. *A Tragédia Shakespeariana*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CASA, Giovanni Della. *Galateo ou Dos Costumes*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRYE, Northrop. *Sobre Shakespeare*. São Paulo: USP, 2011.

HELIODORA, Barbara. *Reflexões Shakespearianas*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2004.

KNIGHT, George Wilson. *The Wheel of Fire*. Cleveland: Meridian Books, 1967.

LAWRENCE, William Witherle. *The Play Scene in "Hamlet"*. Champaign: University of Illinois Press, 1999.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

MAZZARINO, Cardeal Giulio. *Breviários dos Políticos*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1997.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. New York: Max Froumentin, 1999.

UPDIKE, John. *Gertrudes e Cláudio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

A FILOLOGIA E O ESTUDO HISTÓRICO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS

Eliana Correia Brandão Gonçalves (UFBA)
elianabrand7@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar breves reflexões sobre a importância da Filologia para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas, no âmbito histórico-diacrônico, destacando a práxis filológica como meio para constituição de *corpus* linguístico para o estudo crítico, investigativo e histórico das línguas românicas. Vale ressaltar que a Filologia é uma disciplina com enfoque histórico, cultural e memorialista, que promove uma articulação dialógica com a Linguística Histórica, a Paleografia e outras áreas do saber, utilizando-se também da língua como um meio para desenvolver o estudo, a análise, a interpretação e a restituição de seu objeto de estudo, o texto. Assim, o trabalho de mediação do editor é crucial para o desenvolvimento de uma análise mais consistente de dados da história e da memória da língua alicerçadas no texto. Dessa forma, a partir das considerações apresentadas por Cano Aguilar (2000), Pons Rodríguez (2006), Mattos e Silva (2008), Maia (2012), Bassetto (2005), Ilari (2018), entre outros teóricos, enfatizaremos a relevância de uma base filológica consistente para o pesquisador que pretenda tomar por base os textos, levando-o a refletir sobre a importância das edições com um cuidado filológico para o estudo histórico das línguas românicas.

Palavras-chave:

Filologia. Línguas românicas. Linguística Histórica. História das línguas.

1. *Palavras iniciais*

O presente trabalho tem por objetivo apresentar breves reflexões sobre a importância da Filologia para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas, no âmbito histórico-diacrônico, considerando a práxis filológica como meio para constituição de *corpora* linguísticos para o estudo crítico, investigativo e histórico das línguas românicas. Vale ressaltar que a Filologia é uma disciplina com enfoque histórico, cultural e memorialista, que promove uma articulação dialógica com a Linguística Histórica, a Paleografia, a Diplomática, a Historiografia, entre outras áreas do saber, utilizando-se também da língua como um meio para desenvolver o estudo, a análise, a interpretação e a restituição de seu objeto de estudo, o texto.

Assim, o trabalho de mediação do editor é crucial para o desenvolvimento de uma análise mais consistente de dados da história e da memória da língua alicerçada no texto. Dessa forma, a partir das conside-

rações apresentadas por Cano Aguilar (2000), Pons Rodríguez (2006), Mattos e Silva (2008), Maia (2012), Bassetto (2005), Ilari (2018), entre outros teóricos, enfatizaremos a relevância de uma base filológica consistente para o pesquisador que pretenda tomar por base os textos, levando-o a refletir sobre a importância das edições com um cuidado filológico para o estudo histórico das línguas românicas.

Nesse viés, lembramos a importância sobre a discussão desenvolvida pelos estudos filológicos para a leitura crítico-reflexiva sobre as línguas que derivaram do latim, visto ser o texto um objeto material, cultural, histórico e linguístico, que registra os rastros das práticas discursivas dos sujeitos. Portanto, o trabalho de mediação do editor é crucial para o desenvolvimento de uma análise mais consistente de dados da história e da memória da língua alicerçadas no texto. Nesse contexto, é preciso também problematizar as possibilidades de leituras da Filologia em sua luta, que vem se somar a tantas outras, contra o apagamento da história e da memória dos textos e das línguas. Cabe então questionar de que forma dar o devido espaço de discussão para uma área do saber que tem sido basilar para o desenvolvimento de pesquisas na área de Linguística, Literatura, História, Estudos Culturais, entre outras? Portanto, com a finalidade de nos situarmos sobre o fato de sermos confrontados a respeito do que vem a ser o estudo filológico, teceremos considerações sobre a vinculação da Filologia com o texto e a sua relação com a análise e a interpretação das línguas.

2. Repensando o papel da Filologia e do filólogo

Essas questões nos reorientam a voltarmos nossa atenção para uma área lamentavelmente considerada uma atividade “jurássica” para alguns, por estar relacionada à erudição, e para outros uma atividade desenvolvida por aqueles que se agradam apenas do passado e de coisas antigas e empoeiradas, ainda que essas noções atualmente não tenham para nós os mesmos sentidos que tinham em outras épocas, visto que estamos em um tempo histórico marcado pela era digital, em que diversas formas de conhecimento acessíveis se multiplicam na rede.

Seguindo a teia da Filologia, insisto e persisto em refletir sobre essa área do saber muito antiga, e nem por isso esquecida e desnecessária, que, tem por objeto de estudo o texto e, mais propriamente, conforme Auerbach (1972, p. 1), tem por “atividade mais antiga, mais nobre e mais

autêntica”, a Edição Crítica de Textos, com ênfase em seu enfoque historicista, culturalista e memorialista (GONÇALVES, 2017).

Atualmente, apesar das tensões teóricas e metodológicas que envolvem outras disciplinas que também reconhecem o texto como objeto de estudo, reconhece-se a Filologia como a ciência do texto, escrito ou oral, considerando-se as diversas formas de produção e transmissão dos textos - manuscritos, datiloscritos, impressos ou digitais - e suas materialidades, inscrições e discursividades, além de sua relação visceral com a cultura e sua vinculação com a língua, a história e o tempo. Vale lembrar que o grande problema, por vezes, em se reconhecer o texto como objeto de estudo da Filologia se dá pela dificuldade de conceituar texto. Segundo Pons Rodríguez (2006, p. 11), deve-se propriamente ao fato de que “el texto es un concepto movedido: los testimonios reflejan estados varios de la recepción (...) hay una cadena de transmisión que va desde el primer copista o el corrector de imprenta al editor actual (...)”¹⁹ Mas mesmo diante dessas questões, assertivamente diversas teóricos e pesquisadores reconhecem o texto como objeto de estudo crítico, cultural, linguístico e discursivo do filólogo, ressaltando-se também a relevância da recuperação dos textos, com fonte de estudo para a história da língua.

Portanto, é preciso reiterar que, no contexto arqueológico da Filologia, desde as suas origens, na Antiguidade, a atividade filológica não se distanciou da exegese crítica, histórica e cultural do texto. Por outro lado, reconhecemos que noções como filologia, filólogo e texto podem trazer acepções por vezes amplas, a depender da época e do contexto em análise. Historicamente, o conceito de filólogo passou por várias ampliações semânticas e segundo Bassetto (2005), durante vários séculos, por exemplo, o referido conceito esteve ligado à acepção de amizade, filólogo como amigo das palavras, e de sabedoria, o filólogo eclético, indivíduo que possui vasta cultura. Mas mudaram-se historicamente os conceitos de língua, cultura e história e a Filologia acompanhou essas mudanças conceituais, teóricas e epistemológicas e, conseqüentemente, o filólogo vai se metamorfoseando e incorporando essas mudanças, ainda que sua práxis continue híbrida.

Nesse viés, em sua prática teórico-metodológica, o filólogo ocupa-se tanto do desenvolvimento de produções editoriais, por meio dos vá-

¹⁹ Tradução livre: o texto é um conceito movedido: os testemunhos refletem estados vários da recepção (...) há uma cadeia de transmissão que vai desde o primeiro copista ou o corretor de imprensa ao editor atual (...).

rios tipos de edição, quanto da produção crítica, por meio dos diversos estudos crítico-filológicos do texto, entre os quais o estudo linguístico em uma perspectiva histórico-social e comparativa. Assim, é possível considerar que o fazer filológico também articula a reflexão crítica entre os textos e os usos linguísticos, que se alteram ao longo do tempo, dos espaços e dos contextos.

Assim, consideramos a existência de diferentes propostas de práxis filológica que podem ser mediadas pelo labor editorial e pelo estudo linguístico de textos de diversas épocas, sendo-se, portanto, necessário atentar para a análise dos contextos de produção, circulação e recepção dos textos e para a reconstrução e a reavaliação das narrativas históricas, sociais, políticas e discursivas registradas nas textualidades.

Compreende-se então o texto como objeto cultural, que recompõe a história e os resíduos da memória cultural dos sujeitos e a atuação dessas memórias como arquivo (RICOEUR, 2007; GINZBURG, 1990). Essas interlocuções nos fazem lembrar que o filólogo é um leitor a-histórico e, portanto, precisa ler o texto de acordo com o seu tempo. Dessa forma, ser filólogo consiste em reinterpretar, reavaliar, sem cessar, os procedimentos adotados no decorrer de suas leituras, é desconfiar, destronar as verdades que se insinuam no texto.

A tarefa de editar torna-se então crucial para qualquer pesquisa com o texto, incluindo a pesquisa linguística, visto que a prática editorial pode ser pensada não apenas como um apropriar-se do seu objeto de estudo, o texto, mas uma ação de distinguir, mediar e articular “às relações múltiplas, móveis e instáveis, estabelecidas entre texto e suas materialidades, entre a obra e suas inscrições”. É imprescindível que os textos sejam “respeitados, editados e compreendidos” na sua diversidade histórica e cultural, em suas várias identidades textuais e discursivas reconhecidas pelos “leitores ou ouvintes”, por meio dos testemunhos textuais (CHARTIER, 2007, p. 13-4; MACKENZIE, 2005 [1986]).

Rememoramos que, no contexto nietzschiano da cultura alemã, o filólogo não era apenas aquele que estudava os textos e suas respectivas línguas escritas, mas também aquele que por meio delas lidava com registros das narrativas das comunidades. (GONÇALVES, 2017) Nessa perspectiva, a captura do tecido textual por parte filólogo contemporâneo evidencia os processos de significação que permeiam os textos e suas tensões.

Em seu percurso, o filólogo como sujeito nômade sabe que o texto é um lugar de tensões e contestações e não apenas um registro e que trabalhar com a relação entre texto, língua e cultura é “trabalhar numa área de deslocamento”. (HALL, 2003, p. 210-11; GONÇALVES, 2017) E comprometido com uma proposta de modos de leituras inclusivos, flexíveis e interpretativos, o filólogo tenta não apagar a memória linguística e discursiva desses textos, mas busca escavá-la, a partir do texto-documento, deixando e consignando os rastros e pistas pelo aparato das variantes, textuais e autorais, e por meio de estudos linguísticos, interdisciplinares e dos contextos e dos modos de produção, de circulação e de recepção, que são disponibilizados juntamente com a edição do texto-documento propriamente dito, viabilizando a possibilidade de que o sujeito/público-leitor, ao seguir esse percurso, possa fazer suas próprias leituras (GONÇALVES, 2017; 2018).

E, diante de seu objeto teórico e de estudo, o texto, a filóloga híbrida, proponente, mediadora e leitora, que aqui me reconheço e celebro, apresenta uma práxis mediada pela democratização dos textos por meio da edição e pela leitura interventiva, crítica e histórica dos textos e das línguas, por conta da sua prática identitária e nômade que se motiva não apenas pela busca pelos dos testemunhos textuais, mas também pelo cruzamento de fronteiras e pela combinação e articulação entre atividade editorial e crítica filológica-linguística dos textos.

3. *A Filologia: o texto e as cicatrizes da memória*

Sabemos que na contemporaneidade a cultura escrita vivência um momento de mutação em que o homem tem criado novas formas de preservação da sua memória, abrindo espaço, por exemplo, para que o leitor, especializado ou não, seja de certa forma co-participante na leitura, na decifração, na interpretação e na edição de um texto.

É também notório em nosso presente que nem sempre os sujeitos são ou estão conscientes da importância do passado e principalmente do passado histórico, visto que a prioridade, por vezes, é atribuída apenas aos fatos do presente, como se nossa história fosse marcada apenas pelo presente e como se os nossos discursos, nossas ações, nossos contextos representassem apenas um ponto e não o curso. Esta concepção pode ser observada por vezes em alguns discursos por partes daqueles que desconhecem a atividade filológica, em toda sua amplitude e completude, inclusive por não atentarem de imediato para a relação presente e passado.

Não defendemos uma posição saudosista do passado, mas reconhecemos que somos frutos do nosso passado, em todos os aspectos étnicos, políticos, sociais, culturais e linguísticos, e, por esse motivo, desconsiderar à relação presente-passado é negar a nossa própria história. E, desse modo, o trabalho efetuado pela práxis filológica resgata os vestígios da memória histórica e discursiva que podem ser rastreados pela materialidade textual, pois a Filologia “é presente, sem dúvida, mas presente vinculado ao passado, presente que aflora como ponta de lança do passado a varar o futuro (...) (ELIA, 1979, p. XX)”.

Para o pesquisador de Letras e áreas afins, a escolha do tipo de edição a ser utilizada é crucial, principalmente para análises linguísticas que contemplem caracteres da língua de épocas pretéritas. Assim, caberia a indagação do tipo de texto que estamos trabalhando, a confiabilidade dos mesmos, se queremos preservar as marcas históricas que resgatam as etapas linguísticas pretéritas e os vestígios da história e da memória, que se traduzem em mudanças. Agora, imaginemos se as nossas análises e interpretações teóricas e metodológicas estiverem embasadas em edições de textos não adequadas e funcionais? A leitura do texto e do discurso poderia ser equivocada e as nossas reflexões poderiam se tornar infundadas, pois os dados da pesquisa foram retirados de textos não avalizados pelo labor filológico, portanto sem uma análise criteriosa das realidades que cercam o texto-documento.

Assim, é vocação da Filologia buscar interpretações das realidades apresentadas pelas versões ou pelas variantes dos textos, até mesmo porque sabemos que a edição a ser apresentada não pode ser cercada pelo dogmatismo, pois a prática editorial é um trabalho de cunho interpretativo e dessa forma negamos a existência de edições definitivas e estáticas. Assim, há questões que devem ser ressaltadas, refletidas e discutidas, na prática filológica, entre as quais: Por que resgatar os textos por meio das edições? Por que manter o que o tempo insiste em destruir e apagar? Por outro lado, por que o presente nos interroga acerca do nosso passado? Tantas perguntas e tantas respostas possíveis talvez se justifiquem pelo fato de termos, na história das transmissões textuais, relatos constantes do desaparecimento de fontes documentais importantes para o conhecimento da nossa realidade histórica que foram, ao longo do tempo, apagadas, silenciadas, aprisionadas nos arquivos públicos ou privados, ou até mesmo esquecidas, por vezes fragmentadas e dispersas (GONÇALVES, 2015).

4. *Filologia e Linguística Histórica*

É inegável a importância da Filologia para o estudo da história das línguas românicas em suas fases pretéritas e atuais, refletindo as marcas de variação da língua na época, a partir da edição de textos que se constituem como fontes confiáveis. Neste caso, a edição preferível para uso linguístico será aquela que mantém os caracteres do texto, sem modernização, mantendo com fidedignidade, por exemplo, a grafia, dado relevante para o estudo dos textos escritos no período medieval e caracteres próprios dos vários níveis de análise linguística, visto que para a reconstituição do passado linguístico é crucial a seleção quantitativa de *corpora* que testemunhem o passado da língua, em suas etapas sincrônicas, com fidedignidade e de forma satisfatória (MATTOS E SILVA, 2008; MAIA, 2012).

E, particularmente, os pesquisadores da língua, considerando os diversos planos linguísticos, vão depender do que os textos o dizem, para desenvolver o seu trabalho e para fazer afirmações sobre soluções linguísticas, que seus produtores escolheram e pelas que deixaram de escolher. Os textos “falam”, eles são indiretamente nossos falantes, pois representam a língua de quem os escreveram (PONS RODRÍGUEZ, 2006), de nossos informantes (falantes) pretéritos já desaparecidos. Dessa forma, nossa construção crítica deve estar baseada e pautada neles, pois eles são nossas fontes. Portanto, consideramos que a história da língua é a história dos fenômenos mostrados pelos textos. Assim, articulando com Pons Rodríguez (2006, p. 9) “es legítimo defender que hacemos, más que historia de la lengua, una historia de la lengua de los textos, un estudio de la historia lingüística de los textos, o, más biem, de sus testimonios²⁰”.

Para Mattos e Silva (2008) e Maia (2012), há a a necessidade da documentação remanescente do passado, para o estudo da variação e da mudança linguística e de edições criteriosas, com a finalidade de servir a estudos linguísticos. Dessa forma, é reiterada a importância da Filologia para o estudo da história das línguas românicas, refletindo as marcas de variação da língua na época, a partir da edição de documentos que se constituem como fonte de pesquisa (CAMBRAIA, 2005; MATTOS E SILVA, 2008; MAIA, 2012).

²⁰ Tradução livre: é legítimo defender que fazemos, mais que história da língua, uma história da língua dos textos, um estudo da história linguística dos textos, ou, melhor, de seus testemunhos.

Esta prática dialética é reiterada por Cano Aguilar (2000) que também destaca a relação de diálogo permanente entre o trabalho da Filologia e da Linguística Histórica. Maia (2012, p. 537) ainda acresce que é necessária uma “consistente infra-estrutura filológica e uma sólida preparação por parte do investigador” nas pesquisas diacrônicas, para avaliar aspectos como a autenticidade, a qualidade dos *corpora* e a variabilidade tipológica dos textos que reflitam as variações e mudanças das línguas. Ressalta ainda que é preciso considerar vários gêneros textuais, logo diversos estilos e estruturas discursivas, asseverando que para a efetivação deste tipo de pesquisa é necessário se desfazer a separação entre duas disciplinas interpretativas, a Filologia, voltada para a interpretação dos textos escritos, e a Linguística, que se direciona para o estudo da linguagem e das línguas; e entre a Filologia e a Linguística Histórica, pois para analisar dados linguísticos fônicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e pragmáticos de épocas pretéritas e para explicar os processos históricos de mudança linguística, a Linguística Histórica carece de *corpora* registrados nos textos escritos.

Motivado por essas questões, o filólogo busca desvendar o texto de forma dinâmica e esclarecedora e por isso compartilha de uma visão dialética que “concebe o mundo como um diálogo permanente” (MARTINS, 2002, p. 13), através dos diversos tipos de edições e recorrendo a diversos modelos editoriais, possibilitando ao leitor o acesso a outra(s) leitura(s) do(s) texto(s) ou outras formas de interpretar a realidade, a partir do acesso aos lapsos da tradição ou de decisões do(s) sujeito(s)/ escritor(es). Então poder-se-ia pensar que a necessidade de dispor de edições confiáveis e avalizadas pelo trabalho do filólogo será apenas apresentada por parte daqueles que se interessam pelos textos do passado. Mas a realidade nos mostra que os textos literários, antigos ou modernos, os documentos jurídicos ou históricos e os livros didáticos apresentam alterações infundadas que são transmitidas pela tradição textual, manuscrita ou impressa, constituindo-se em questões problemáticas para uma abordagem reflexiva dos textos. A propósito, Tavani (1988, p. 53) destaca:

(...) la necesidad de proceder a la fijación del texto, no se manifiesta exclusivamente en el caso de las obras de los siglos pasados. Muchos de los factores que provocaban entonces alteraciones, modificaciones, degradaciones en la tradición, intervienen aún en la difusión de los productos literarios (...).²¹(TAVANI, 1988, p. 53)

²¹ Tradução livre: a necessidade de proceder à fixação do texto, não se manifesta exclusivamente no caso das obras dos séculos passados. Muitos dos fatores que, então, provo-

Não obstante, é por meio dos usos linguísticos, materializados nos textos, que o sujeito articula as suas vivências e experiências, felizes ou traumáticas, possibilitando ao pesquisador, a partir da análise e interpretação linguística e discursiva, o desenvolvimento de leituras críticas sobre os textos. E, desse modo, no caso do estudo das línguas, em suas fases pretéritas, o falante é impossibilitado de testemunhar, portanto os textos testemunham parte do passado da língua, permitindo a explicação de processos históricos da mudança linguística, por meio dos dados linguísticos registrados nos textos.

5. *Filologia e o estudo histórico das línguas românicas*

Seguindo esse percurso, do estudo histórico-linguístico, consideramos a perspectiva da Linguística Românica, “disciplina de orientação histórica” (ILARI, 2018, p. 23) que se constitui no âmbito da Linguística Histórica. Suas origens científicas estão vinculadas à segunda metade do século XIX, com o nome de Filologia Românica, graças aos trabalhos de Diez, Gramática das Línguas Românicas (1836-1844), e Dicionário Etimológico das Línguas Românicas (1854), que se constituíram em base para a aplicação de método para o tratamento histórico das mudanças das línguas românicas. Para Ilari (2018), Diez confirmou que havia entre as

(...) principais línguas românicas uma relação semelhante à do indo-europeu com o latim, o grego e o sânscrito; aplicando o método comparativo dos indo-europeístas, chegou a algumas teses que são hoje postuladas pela Linguística Românica. (...) Diez se interessou também pelo estudo de narrativas em espanhol antigo; assim, seu trabalho, que tinha orientação paralela ao da Filologia Clássica, criou espaço para uma Filologia Românica, com o duplo aspecto de estudo textual, justificado pelas dificuldades encontradas na leitura dos documentos românicos escritos antes da imprensa e da consolidação das línguas românicas, e de investigação genética das línguas derivadas do latim. (ILARI, 2018, p. 25)

Desatacamos que o método histórico-comparativo é um dos métodos de estudo da Filologia Românica. A partir de base linguístico-comparativa, o método histórico-comparativo em linguística tem suas origens, de forma mais sistemática, em fins do século XVIII com os trabalhos de Bopp, Grimm e, posteriormente, com os trabalhos de Diez. Dessa forma, parte-se da comparação de línguas com origens afins (BASSETO, 2005), considerando-se os níveis de descrição e análise. A

cavam alterações, modificações, degradações na tradição, intervêm na difusão dos produtos literários (...).

abordagem comparativa possibilita ao romanista a reconstrução de formas não atestadas por meio do confronto de formas, que resultam em conjecturas, ou por meio de fontes escritas, provas documentais, localizadas em textos antigos que chegaram até nossos dias. Ainda segundo Ilari (2018):

Comparar é uma tendência natural e uma importante fonte de intuições e de descobertas em todos os campos do conhecimento. Na análise das línguas, a comparação e o confronto levam às vezes ao estabelecimento de tipologias [de línguas] (...), outras vezes à busca de características supostamente inerentes a toda língua humana. (...) Nesses casos a comparação nada tem a ver com genealogia.

Em Linguística Românica, porém, o método comparativo assume tipicamente pressupostos genéticos, de reconstituição. Quando se comparam, por exemplo port. e esp. *saber*, fr. *savoir*, it. *sapere*, fica legitimada a conjectura de que sua origem comum tenha sido uma palavra latina (...). (ILARI, 2018, p. 27-8)

Mas, vale lembrar que a Linguística Românica pode propor diversas explicações para o mesmo fenômeno linguístico, baseando-se em métodos diversificados. Portanto, o romanista pode apresentar posições variadas “ao confrontar os fenômenos próprios das línguas românicas”, (...) “porque naqueles fenômenos aparece uma contínua variedade e porque não há dois estudiosos que apresentem uma idêntica disposição espiritual e idênticas circunstâncias individuais” (VIDOS, 1996, p. 17). Portanto também que é preciso estudar as mudanças que afetam as línguas, considerando o tempo histórico (MATTOS E SILVA, 2008; MAIA, 2012), pois as mudanças linguísticas, a exemplo das que acontecem nas línguas românicas, não são um lapso histórico, um acidente de percurso, mas fazem parte da essência da própria língua, da essência do próprio sujeito que, em ser-sendo mutante, amplia essa mudança para a própria língua, visto que de fato as línguas não mudam sozinhas. Portanto, situar as línguas românicas apenas do ponto de vista linguístico, sem considerar os aspectos políticos, sociais e culturais, por exemplo, seria por em perigo a existência das línguas e dialetos românicos.

Nesse viés, ressaltamos que a família romance é o grupo linguístico mais estudado e analisado pelos pesquisadores, ao longo dos séculos. Mas é preciso atentar para o fato de que na realidade não estudamos diretamente o fato linguístico. Esse estudo se dá de forma indireta pela reconstrução das narrativas (SOUZA, 2006). Derivadas do latim conhecido como latim vulgar, as línguas e dialetos românicos são derivados desse latim falado inicialmente em Roma e que depois foi incorporado pelos falantes das áreas conquistadas pelo Império Romano. Nesse contexto são citadas por Ilari (2018, p. 217), entre as várias línguas românicas

existentes, “o português, o espanhol, o catalão, o francês o italiano e o romeno”. Gauger (1989, p. 24, 16) alarga essa discussão, quando afirma que a função da Romanística é a descrição e a interpretação das línguas românicas, e o seu objeto de estudo não se restringe “às línguas faladas atualmente, mas também outras línguas hoje desaparecidas ou em vias de desaparecimento, como o dalmático (1898), o judeu espanhol da Grécia, Bulgária, Turquia” (...) etc.

Desse modo, ao tratar dos aspectos da mudança das línguas, o linguista Eugenio Coseriu acentua que a língua, enquanto objeto histórico, é marcada pela permanência, mas ao mesmo tempo pela continuidade, pois a língua mantém-se “parcialmente idêntica a si mesma e o fato de incorporar novas tradições, [é] o que assegura sua funcionalidade como língua e seu caráter de “objeto histórico”, acrescentando que estudar as mudanças não significa estudar as “alterações” ou “desvios”(…), mas, ao contrário, estudar a consolidação de tradições linguísticas, ou seja, o próprio fazimento das línguas” (COSERIU, 1979, p. 236-9; 93-4). Nesse viés, Mattos e Silva (2008, p. 23) acrescenta ainda que as teorias linguísticas, ao tratarem da mudança linguística, apresentam como “objetivo fundamental não o responder ao porquê e como as línguas mudam, mas como elas [as mudanças] se desencadeiam ontogenicamente no indivíduo e como representar essa possível gramática natural”.

Nesse contexto, vale lembrar que o estudo da mudança decorrente da história de uma língua ou de uma família de línguas, a partir dos textos, demanda alguns problemas decorrentes da própria diversidade teórica de abordagem do fenômeno da mudança, além da ação de observar, descrever e analisar indiretamente os fatos, através da documentação remanescente (FARACO, 2006). Além dessas questões se acrescentam pontos cruciais no estudo da mudança: questões relativas às situações de contato linguístico; fatores de condicionamento, transição e difusão da mudança linguística; e diversidades temporais que dificultam a análise do fenômeno linguístico, decorrentes das diferenças entre o tempo do fato acontecido e do fato analisado (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; SOUZA, 2006).

Portanto, finalizando é preciso promover um retorno à discussão sobre as etapas pretéritas das línguas e estudar as mudanças impressas pelos falantes que reatualizam as línguas e as mudanças em curso, pois compreendemos mudança como movimento, tomando por base os contextos em que as línguas são usadas e conseqüentemente integrando-as às dimensões histórica, sociológica, geográfica, dialetológica, política e dis-

cursiva, sem deixar de considerar os testemunhos possíveis, nesse caso, os textos. Por conseguinte, a exemplo, se pensarmos no âmbito da pesquisa em Linguística Românica, os textos que temos trabalhado são adequados para o desenvolvimento das nossas reflexões sobre o estudo da formação e constituição das línguas românicas? E, como fazer essas escolhas? A esse respeito, Mattos e Silva (2008, p. 13-4), afirma que a Linguística Histórica e conseqüentemente o estudo histórico-diacrônico das línguas, incluindo as línguas românicas, deve se relacionar com o trabalho da ciência do texto, a Filologia, que resgata por meio das edições “a documentação remanescente do passado”, pois “a edição tem de ser feita com o *rigor filológico* e com objetivo claro de servir a estudos linguísticos” (MATTOS E SILVA, 2008, p. 15).

6. *Palavras finais*

Reiteramos mais uma vez, por meio dessas breves considerações, a substancialidade do trabalho filológico para a compreensão dos fatos do presente e do passado da língua, o que nos proporcionará uma visão para além do senso-comum. Portanto, com base em trabalhos de *corpora*, representados pelas edições avalizadas pela prática filológica, é possível evocar dados histórico-diacrônico, políticos, sociais e espaciais, que revelam o processo multissecular de mudança das línguas românicas que são impressas pelo falante em contextos diversos. Dessa forma, é possível desenvolver o estudo das mudanças linguísticas, considerando as diversas teorias e métodos da linguística histórica e comparativa, na contemporaneidade, analisando e interpretando as transformações nas línguas, entre as quais as línguas e dialetos românicos, em seu devir histórico e temporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Trad. de José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2005. v. 1 e 2.
- CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CANO AGUILAR, Rafael. *Introducción al análisis filológico*. [S.l.]: Castalia, 2000.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura*. Trad. de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: EDUNESP, 2007.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro: Presença/ São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. (Coleção Linguagem, n. 11)

ELIA, Sílvio. *Preparação à linguística românica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro: Técnico, 1988.

GAUGER, HANS-MARTIN. *Introducción a la Linguística Románica*. Vers. esp. de Elizabeth Schaible e José Garcia Álvarez. Madrid: Gredos, 1989.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Id. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Trad. de Federico Carroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GONÇALVES, Eliana C. Brandão. A Paleografia na leitura da documentação histórica sobre a Bahia. In: LOSE, Alicia D.; SOUZA, Arivaldo S. (Orgs.). *Paleografia e suas Interfaces*. 1. ed. Salvador: Memória & Arte: Edufba, 2018, p. 125-142.

GONÇALVES, Eliana C. Brandão. Antiarquivismo. In: *REVEC: Revista de Estudos da Cultura*. set.– dez.: Culturas em Negativo, n. 3, 2015. p. 15-26.

GONÇALVES, Eliana C. Brandão. Léxico e história: lutas e contextos de violência em documentos da Capitania da Bahia. *Revista da Abralin: Associação Brasileira de Linguística*, volume 16, n. 2, p. 191-218, jan./fev./mar./abril de 2017.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG/ Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Contexto, 2018.

MAIA, Clarinda. Linguística Histórica e Filologia. *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Organizadoras: Tânia Lobo *et al.* Salvador: EDUFBA, 2012. p. 533 - 542.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Entre palavras e coisas*. São Paulo: UNESP, 2002.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da Linguística Histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008.

MCKENZIE, Donald Francis. *Bibliografía y sociología de los textos*. Tradução Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005 [1986].

PONS RODRÍGUEZ, Lola. Introducción: la historia de la lengua y la historia de las transmisiones textuales. In: PONS RODRÍGUEZ, Lola. (Ed.) *Historia de la lengua y crítica textual*. Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert, 2006. p. 9-17.

RICOEUR, Paul. *Memória, história e esquecimento*. Trad. de Alain François [et al.] Campinas: EDUNICAMP, 2007.

SOUZA, Maria Clara Paixão. Linguística Histórica. In: PFEIFFER, Claudia; NUNES, José H. (Orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem: Linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-48.

TAVANI, Giuseppe. Los textos del siglo XX. IN: *LITTERATURE LATINO-AMERICAINE ET DES CARAIBES DU XX SI ECLE: THEORIE ET PRATIQUE DE L'EDITION CRITIQUE*. Roma: Bulzoni, 1988.

VIDOS, Benedek Elemér. *Manual de linguística românica*. Tradução José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

WEINREICH, LABOV, HERZOG. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

A ILUSTRE ARTE DE COMER NAS MEMÓRIAS NAVEANAS

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

A descrição de assuntos culinários não poderia faltar no minucioso processo de reconstrução das memórias de Pedro Nava. Em sua obra, os alimentos possuem funções sociais. A estas funções, ligam-se funções simbólicas ou imaginárias, pois o consumo de determinados alimentos, aliado ao manejo e obtenção de determinados utensílios, pode constituir símbolos distintivos de uma classe, uma vez que os alimentos são portadores de sentido, e este sentido permite efeitos simbólicos e reais, individuais e sociais. Certos alimentos nutrem tanto o imaginário como o corpo, permitindo construir e colocar em cena a realidade e as relações entre os indivíduos, pois funcionam como integradores sociais, assim como a bebida. Também são capazes de distinguir simbolicamente seu consumidor, reafirmando sua identidade social. Ao longo de suas memórias, Pedro Nava registrou receitas de parentes e amigos e, nas suas transcrições, indica os métodos e processos de preparo dos diferentes pratos que desfilam por toda a sua obra. E o fez com todo o rigor na identificação dos temperos, molhos, odores, aparência, estimulando o apetite dos seus leitores. Consegue o autor pelo pitoresco da linguagem, pelo cuidado com a pesquisa e pelo vigor das imagens transferir à culinária a aplicação diligente da vocação da arte literária.

Palavras-chave:

Criação. Culinária. Memórias.

Buscando compreender melhor as relações existentes entre as principais referências utilizadas na rede de criação das diversas obras de Pedro Nava, procuramos ordená-las respeitando a não linearidade e a inexistência de hierarquia, compondo um sistema que denominamos de “aspectos formativos” da obra. As características de cada aspecto formativo do sistema são diversas. São fontes acessadas pelos artistas em momentos distintos, que só puderam ser resgatadas e ordenadas a partir da análise do movimento criador. Propomos, assim, uma visão cíclica a fim de demonstrar o caráter complementar de cada componente. Imagens são instáveis, entender sua labilidade, e as consequências dessa característica, é essencial. Uma imagem não produz nenhuma declaração por si só, não é portadora de nenhuma verdade, mas a verdade revela-se sob a influência dos fatores ativados durante sua leitura. Uma única imagem pode ser recebida de maneiras contraditórias, conseqüentemente, suscitar diferentes sensações e interpretações.

A contribuição do estudo foi no sentido de gerar conhecimento sobre materiais, ora tidos como arquivos, cujo endereço mais certo seria uma gaveta ou armário, tidos como objetos de recordação ou curiosidade de âmbito pessoal e que, por força da metodologia adotada, serão transformados em materiais de pesquisa acadêmica, o que permite deslindar alguns processos de criação artística. Justifica-se, ainda, pelo papel social que se assume, dada a possibilidade de contribuir com o aprofundamento do conhecimento acerca de processos de criação, e abrindo margens para que o possível leitor possa aprofundar seus conhecimentos acerca de aspectos relevantes e técnicas relacionadas a um objeto artístico cuja natureza efêmera aponta para a fruição. Esta segunda natureza, que se pauta pela criação, amplia e enriquece os conhecimentos acerca do fazer criativo ao atentar para aspectos relacionados não apenas do produto, mas do processo, permitindo uma nova experiência estética e cognitiva, ressignificando a própria obra por meio de sua evolução. As conclusões a que se visa chegar permitirão ampliar as discussões acerca da estética do Movimento Criador, por meio da análise dos aspectos interativo-discursivos das diversas linguagens artísticas. A ideia de analisar os processos de construção é, neste trabalho, uma proposta de ação voltada à percepção das circunstâncias que os envolvem e o caminho percorrido para materializá-los. Destaca-se a importância do processo criativo neste contexto, e as condições ímpares que a metodologia oferece na percepção da sensibilidade artística, na cumplicidade do gesto criador e na construção de poéticas. Analisar essas situações se revela uma ponte para compreender as relações de aprendizagem e construção de conhecimento, pois os materiais evidenciam as potencialidades e as carências, propiciando uma comunicação com o pesquisador que transcende os níveis de entendimento lógico, seja este o pesquisador, durante a análise dos materiais, ou o confronto com o produto, no momento da materialização da obra.

Os bastidores da criação representam um desafio e um convite ao pesquisador de documentos e de rascunhos textuais. O material exposto à pesquisa da obra de Nava encontra-se disseminado no seu arquivo, revestindo-o de riqueza documental. Na relação entre esses registros e a obra entregue ao público, encontramos um pensamento em construção. Cabe àqueles que se interessam pela criação artística, entender os procedimentos que tornam essa construção possível. Assim como se aplica às descrições das paisagens e ao tratamento de seus personagens, Nava também se desdobra na indicação de formas, processos e métodos de preparar os mais variados pratos indicando a sua origem, os truques empregados com

a variedade dos ingredientes, as diferentes composições e peculiaridades de cada receita. Para isso, guardava tudo o que pudesse ajudá-lo em suas incursões culinárias como, por exemplo, uma listagem de temperos encontrada em seus arquivos e ainda uma anotação sobre o sequilho, biscoito feito de farinha e araruta. Isso comprova que a organização e a variedade de seleção das formas que serão levadas à composição do texto escrito estão diretamente vinculadas ao conjunto de registros produzidos e armazenados.

A evocação dos estudos, quando aluno interno do Colégio Pedro II, trazem à lembrança as comidas preparadas pelo *Urso-Branco*, o exímio cozinheiro:

Cercado de acólitos, ele oficiava dentro de sua cozinha e servia jantares prodigiosos. Que saudade! De sua carne assada com molho de ferrugem e batatas douradas por dentro, cor de pau-brasil por fora; do seu movediço arroz, de seus ovos de clara tostada e gema fluida, de suas almôndegas, das empadinhas de galinha-e-palmito ou de camarão-e-palmito e sempre com azeitona preta; dos seus croquetes de bacalhau, dos seus peixes, de sua carne-seca com pirão – picada em cubos ou desfiada em madeixas antes de fritar, meu Deus! Do seu feijãozinho trivial e bem refogado – manteiga, branco, mulatinho, chumbinho, e fradinho – o fradinho mesmo, o fradinho sacramental do acarajé da Bahia e do bolinho-de-feijão de Minas, cuja única diferença está na sua tomada de santo – o primeiro pelo exu-vermelho-dendê, o segundo pela nossa banha-de-porco-branca-iemanjá. Saravá! Mas tudo isto e mais as sobremesas de banana, laranja, tangerina, maçã, das clássicas *adas* (marmelada, goiabada, bananada, pessegada) com o indispensável queijo curado, das Gerais – tudo isto era criança de colo diante do carro-chefe do *Urso-Branco*: sua feijoada completa semanal. (NAVA, 1976, p. 18)

Importante observar que as referências culinárias nas memórias de Nava estão envolvidas num estilo singularíssimo em se tratando desse gênero literário, e tal singularidade está na forma como os registros são feitos, pelo pitoresco da linguagem e exuberância das imagens. As habilidades do cozinheiro o colocavam na posição de um bispo ou padre que, cercado de acólitos, ou seja, ajudantes, oficiava os atos culinários, da mesma forma que os citados conduziam os atos litúrgicos. O conhecimento que demonstra a respeito da variedade do feijão e suas aplicações na cozinha nos leva a pensar que se trata o autor de um *chef*, tal a sua capacidade de evocação. As sobremesas, lembranças da infância, também ocupam um lugar especial nas rememorações, como se pode perceber na passagem acima.

A versatilidade do feijão é novamente retomada pelo autor:

A polivalência, a adaptabilidade do feijão permitiu sua combinação com tudo quanto é legume, com todas as carnes, todos os peixes, mariscos, crustáceos e até as massas como provou Joaquim Nunes Coutinho Cavalcanti, com suas famosas macarronadas-ao-feijão, que deitaram raiz nas cozinhas ítalo-brasileiras do Oeste Paulista. (NAVA, 1976, p. 20)

Pedro Nava, ao exaltar as combinações possíveis do feijão, demonstra conhecimento das formas, processos e métodos de prepará-lo, além de indicar a variedade dos ingredientes na peculiaridade de cada receita:

A carne de porco, muito utilizada pelos mineiros em suas refeições diárias, serve de mote para estimular o apetite dos leitores, uma vez que a comida mineira é pura tradição. De geração em geração, através de suas receitas mágicas, é na cozinha que a vida mineira se transmite e revela suas variadas influências, pois segundo Eça de Queirós “a mesa constitui sempre um dos fortes, senão o mais forte alicerce das sociedades humanas” (QUEIRÓS, III, p. 1226). E em muitas receitas, a estrela principal é a carne suína, seja numa feijoada, arroz combinando com tutu, numa picanha ou bisteca suína ou em pratos mais sofisticados:

Do arroz, nadando em banha de porco, de pistola de porco, de rabo de porco, de pé de porco. Do tutu, com carne de porco. Do angu vazado no meio da massa dourada e pegando fogo para receber, nesse côncavo, o picadinho de miúdo de porco. Das farofas cheias de rodelas de ovo e de toucinho de porco. O porco. [...] Porco nosso, imenso e totêmico...Cozido, frito, assado, recheado...Almoçado, jantado, ceado, comungado, incorporado, consubstanciado... (NAVA, 1986, p.19-20)

Admirador confesso da obra de Marcel Proust, Pedro Nava reproduz em algumas passagens de suas memórias o estilo do autor francês quando este, num dos trechos do volume *Le Temps Retrouvé* (1986, p. 251), faz o Barão de Charlus exclamar: “Hannibal de Bréauté, mort! Antoine de Mouchy, mort! Carlos Swann, mort! Adalbert de Montmorency, mort! Boson de Talleyrand, mort! Sosthene de Doudeauvill, mort!” Ao falar da carne de porco, Nava faz uma estilização do texto proustiano. Para demonstrar o abuso no emprego da carne suína na cozinha mineira, o autor repete insistentemente a mesma expressão com o objetivo de transformá-la, à maneira de Proust, no tema central da repetição, ou seja, todas as atenções recaem sobre o elemento que funciona, assim, como um elo polarizador.

Ao recompor o passado e reproduzir não só os cenários, mas a sociedade, hábitos e costumes de sua época, as memórias de Nava ultrapassam os limites da autobiografia individual. Ao tentar concretizar a obra, o

memorialista tem de recuperar as coisas vividas e, pela potencialidade do imaginário, verbalizar cenas e fatos. Assim, as memórias de Pedro Nava não passam só pela autoria, por aquele que lembra, mas pelo narrador que traz para o texto uma somatória de experiências de linguagem e estas experiências são sempre enriquecidas pela tendência plástica de seu raciocínio. Os temperos utilizados na casa da avó são rememorados pelo autor:

Falando em cebola, lembro dos temperos da casa da Inhá Luísa. Poucas vezes ali se via pimenta. A comida era avivada com uma mistura de sal, cebola e alho, preparada num almofariz de madeira preta, em quantidade que davam quase que para um mês inteiro. Tudo bem socado, ia para um vidro de boca larga (sobra do *Horlick'smaltedmilk* das crianças) donde era tirado na medida das necessidades. Em dias de fantasia, devaneio e libações, a Justina juntava a isto o pimentão, o cheiro-verde, o coentro, cravo, louro, cominho, mostarda... (NAVA, 1986, p. 11)

Interessante a observação do autor a respeito da embalagem de vidro do *Horlick'smaltedmilk*, pois esta traz uma informação de suma importância, influenciada pela visão do médico, no resgate do passado. Na virada do século XX, os produtos industrializados em favor da infância se expandiram nos mercados e nos veículos de comunicação. Em 1910, o *Horlick'sMaltedMilk* aparecia na Revista FonFon trazendo a imagem de uma família feliz e dizia ter somente um competidor: o leite materno. Este alimento infantil, à base de malte, criado pelos irmãos James e William Horlick, foi muito consumido no Brasil, no início do século passado. O leite vinha embalado em vidro (como se refere o autor) ou em lata, apregoando que milhares de crianças robustas e saudáveis eram alimentadas através dele.

O trivial da mesa mineira, em geral das famílias mais abastadas, foi e ainda é, na maioria das vezes, tradicionalmente o mesmo. O feijão no passado e no presente ainda é o principal alimento, como também o angu, a farinha de milho ou de mandioca, o arroz solto, o lombo de porco, o ovo, a linguiça, a carne de boi, a galinha e a couve:

Voltaram devagar para Padre Rolim e quando entraram tinha passado a hora do almoço, mas seus pratos estavam feitos, tampados por outros de borco e colocados sobre panelas cuja doce fervura mantinha a comida quentinha. Era um trivial mineiro dos mais típicos: feijão mulatinho, angu, arroz, couve cortada, carne picada. Os ovos estalados na hora, na frigideira cheia de banha de porco, pela própria Dona Diva. (NAVA, 1981, p. 121)

A cozinha típica mineira deve muito ao antigo tropeiro. O diário alimentar de um tropeiro tinha pouca variação. Em primeiro lugar estava o feijão, seguido pela farinha de mandioca, do toucinho, da carne de ven-

toou seca e do café. Para o homem de tropa, como geralmente para a população rarefeita do Brasil Central, a carne seca supria a falta de sal, produto muito caro na época, e a da carne fresca, de provisão muito difícil. Havia a necessidade de uma dieta muito simples e nutritiva. Isto só era possível com um feijão substancioso, um toucinho salgado, torresmos, farinha de mandioca para a farofa, a carne de sol, frita ou assada, e couve picada, acompanhada de muita pimenta, como se pode perceber na passagem:

Vinte dias dormindo nas fazendas, nas roças, nas vendas [...] Nas paradas os homens descansavam pitando, a negrada ajuntava lenha e acendia o fogo, as mulheres e as escravas preparavam a comida. O angu, que, mole ou duro, combina-se com o feijão, com o arroz, com a carne e cujo tempero deve ser o sal, assim mesmo pouco, para não alterar o gosto do que vai o vai acompanhar. O que sobra é cortado em fatias que fritas, são o pão mineiro de cada dia. O feijão servido com bastante sal durante as paradas é levado em caixas atulhadas e em cujos intervalos se escorreu a banha derretida que endurece e não deixa azedar a massa cozida. Na hora vai tudo para a frigideira, a banha derrete-se, solta e refoga as pevides com mais cebola, o alho, o cheiro verde, a salsa e muita pimenta. Rola-se na farinha que se embebe de gordura, mas que não pode ficar empapada – antes móvel, toda untada e toda desgrudada. Come-se com o ovo frito, a linguiça frita, o lombo frito e o torresmo totêmico. Repete-se antes de acabar. Parece fuga de Bach. É de chorar... Obra-prima de simplicidade romântica, nômade feijão-tropeiro de Minas rivaliza com o floreado gótico da sedentária feijoada completa – honra e glória da culinária do Rio de Janeiro. (NAVA, 1983, p. 145).

Ao comparar a degustação do feijão-tropeiro à fuga musical, Nava quer demonstrar, através da comparação, que da mesma forma como ocorre na fuga, todos os ingredientes se interligam direta ou indiretamente a um motivo inicial denominado *feijão* e, dessas ligações, resulta a unidade da obra. Já a variedade dos mesmos é obtida por meio das modulações e das diversas combinações em cânone, repetindo-se, tal como ocorre na música. Assim a analogia permite as comparações e a explicação de uma coisa por outra, como observa Melo (1976).

As iguarias servidas no Estrela, uma famosa confeitaria de Belo Horizonte onde se encontravam os jovens da época, tinham um caráter agregador bastante significativo, pois em torno de suas mesas reuniam-se para comer, diariamente, nomes como Carlos Drummond de Andrade, Milton Campos, Pedro Nava, Aníbal Machado, dentre outros amigos que formavam o famoso Grupo do Estrela:

Do mesmo material e sempre ao fundo era o balcão com a máquina registradora e embaixo mais armários cheios das delicadezas de confeitaria, das empadinhas, dos pastéis, das coxinhas de galinha, dos sonhos, das brevidades, dos camarões recheados, das famosas bombas de creme ou de chocolate que

eram a tradução vernácula dos *éclairs* que são a honra dos doceiros de França. As paredes laterais eram cobertas de espelhos onde se escrevia com tinta branca, ou rósea, ou azul – as especialidades do dia. Sorvete de tamarindo. De abacate. De manga. Pequi, umbu, pitomba, gabiroba, bacuparipañã, pequi tucum sapoti pinha buriti araçá araticum catulélicuri maracujá jatobá araçá goiaba abacaxi amora caju marmelo pêssego. Que sei mais? E refrescos de quase todas essas frutas e cocos tão bons e tão finos como os sucos de hoje feitos nos liquidificadores. Naquele tempo eram afinados a mão. (NAVA, 1979, p. 100)

Percebe-se na passagem acima uma lista bastante extensa de frutas que eram empregadas na preparação dos sorvetes da época. Muitas delas são hoje pouco conhecidas como a bacuparipañã, mais conhecida como bacupari, a catulé e a licuri. A omissão das vírgulas em parte da listagem se justifica pelo ritmo que o autor quer empreender, intensificando a enumeração e sugerindo um ritmo atropelado para acentuar a variedade das espécies.

Considerações Finais

O consumo de alimentos não está apenas ligado às necessidades biológicas, mas obedece a um sistema que envolve acepções sociais, históricas, econômicas, religiosas, éticas e estéticas, materializando-se em hábitos e costumes ligados à cultura e poder. Ao comer, o ser humano percebe determinados gostos que além de satisfazer-lhe, obedecem a certas características ligadas às preferências e escolhas que são determinadas, principalmente, pelo sabor e pelo cheiro. Estas escolhas trazem consigo a marca cultural do meio na qual se desenvolveram, e isso se percebe claramente nas descrições que Pedro Nava faz dos pratos mineiros, doces e salgados. Os ingredientes, a tonalidade, a compleição e o ponto exato dos pratos servidos são descritos com a certeza adquirida de quem observou e internalizou o que viu, complementado pelo prazer de quem provou e aprovou.

Para o autor, comer vai além do ato de saciar a fome. Comer é também observar a feitura do prato, a sua aparência, consistência, cor. Conforme Santos (1997), ao longo da história, a cozinha e os prazeres da comida construíram-se como importantes componentes da ciência do saber viver, pois a comunhão que ocorre entre aqueles que participam da mesma mesa, resulta na sociabilidade tão importante para a convivência em grupo. De certa forma, vivem em Pedro Nava todas as coisas que comeu, desde a infância até a fase adulta. A comida representa todo um conjunto simbólico de relação familiar e a mesa propicia um espaço de

sociabilidade e aproximação das pessoas, exercendo um papel agregador de grande significância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA CASCUDO, Luís. *História da alimentação no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

HORLICK MALTED MILK. Fon Fon. Rio de Janeiro: 1910 (Disponível em hemerotecadigital.bn Edição 0050)

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

NAVA, Pedro. *Baú de ossos: memórias 1*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

_____. *Balão cativo: memórias 2*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Chão de ferro: memórias 3*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

_____. *Beira-mar: memórias 4*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

_____. *Galo-das-trevas: memórias 5*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

PROUST, Marcel. *Le temps retrouvé*. 7. Ed. Paris: G.P. Flammarion, 1986.

QUEIRÓS, Eça de. *Obra completa: quatro volumes*. Organização geral, fixação dos textos autógrafos e notas introdutórias Beatriz Berrini. Rio de Janeiro: Aguilar, 1997.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. Por uma história da alimentação. In: *Histórias, questões e debates*, v.14, n. 26/27, jan/dez. 1997, p. 32.

A LEITURA NA ERA DIGITAL: UM DESAFIO NO ENSINO ONLINE

Vanessa Fernandes dos Santos (UNIGRANRIO e UNICARIOCA)

vfernandes.log@gmail.com

Mônica Campos Santos Mendes (UNIGRANRIO)

monica.campos@outlook.com.br

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

RESUMO

No mundo globalizado surgem novos desafios às práticas sociais. É fácil perceber as redes sociais digitais alterando não somente o cotidiano das pessoas, mas o comportamento frente às novas possibilidades que a rede proporciona. Com a chegada de novos dispositivos trazidos pelas tecnologias digitais, nasce um novo leitor, com um novo comportamento de leitura. Entende-se, portanto, que a evolução das tecnologias digitais provoca mudanças nos modos de leitura e fortalece o ensino a online, principalmente no que se refere a mídias. Diante desta realidade complexa algumas iniciativas surgem, dentre elas o uso das redes sociais para fins educacionais. Neste contexto, o docente online tem o desafio de descobrir caminhos para o uso adequado destes recursos tecnológicos, e torná-los aliados à sua prática em sala de aula. Este trabalho discute questões de leitura na era digital, com foco no ensino online, e visa contribuir para construção de um novo paradigma educacional, com ideais que levem à adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Desta forma, esse artigo pretende evidenciar as transformações causadas pelo avanço das tecnologias na forma de leitura e escrita da sociedade moderna.

Palavras-chave:

Cultura Digital. Ensino Online. Leitura Digital.

1. Introdução

As redes sociais digitais alteram não somente o cotidiano das pessoas, mas o comportamento frente as novas possibilidades de comunicação e interação. Fica evidente que um dos comportamentos mais afetados nos jovens usuáridos do meio digital foi a leitura e escrita, pois a rede social torne-se parte da vida desses jovens que também estão inseridos nos diversos segmentos da educação, assim os jovens levam para sala de aula novas experiências de leitura e escrita, que antes das redes não tinha acesso.

Chartier(1999) mostra que surgem novos modos de leitura com a chegada dos novos suportes, como o computador, mudando o papel do

leitor, pois “o texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito”. (CHARTIER, 1999, p. 13). Sodré (2012) trata de um novo leitor trazido pelas novas tecnologias digitais, que, além de demandarem novos modos de ler, estimulam estes leitores à autopublicação devido a internet.

Vilaça (2012) reconhece que existem estudos que comprovam novas exigências de leitura e escrita resultantes das tecnologias digitais.

Santaella (2013) enfatiza que examinar o perfil do leitor é fundamental para se pensar quaisquer projetos que visam introduzir a utilização das redes informacionais para incrementar processos educativos em quaisquer de seus níveis. Entende-se, portanto, que existe um novo leitor, com um novo comportamento de leitura. Diante desse movimento, entende-se ainda que a evolução das tecnologias digitais provoca mudanças e fortalece o ensino a online, principalmente no que se refere a mídias. Isto não deve ser entendido de forma radical como um ruptura completa com estratégias de leituras usadas nos textos e contextos analógicos, mas a necessidade de reflexões e estratégias específicas, que reconheçam as possibilidades, desafios e estratégias de leitura e produção texto no ambiente digital.

2. *O novo leitor*

O processo de leitura na sociedade tem sido modificado em decorrência dos novos suportes, surgindo assim novos modos de leitura para uma “sociedade virtual”. Chartier (1999) faz uma comparação entre o livro físico e a grande rede. Ele ressalta que o livro físico se encerra, enquanto na rede não há limites, não há fronteiras. Evidencia ainda que, na grande rede, o leitor tem a possibilidade de “embaralhar e entrecruzar” textos, para ele “todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico e uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13).

Portanto, a chegada de novos dispositivos, meios e suportes como computador, *tablet*, celulares, entre outros, muda a relação do leitor e a escrita, trazendo algumas possibilidades de comunicação, produção de textos e leitura.

Santaella (2004) sistematiza os leitores em três categorias: o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo, o qual a autora enfatiza em sua obra, que também é o foco de leitor que destacamos nesse artigo. Para a autora, o leitor imersivo traz um jeito novo de ler,

que caracterizam habilidades distintas do leitor do livro físico. Ela afirma que é “leitor imersivo porque navega em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis” (SANTAELLA, 2013, p. 20). Ele se deixa envolver pelas diversas possibilidades dos *hiperlinks* e torna-se partícipe da hipertextualidade.

Diante de toda essa contextualização, entende-se, portanto, que existe um novo leitor, com um novo comportamento de leitura, através das redes. Surge o leitor-autor, aquele que sai da passividade da leitura de livros físicos para o protagonismo do leitor da grande rede.

3. Redes Sociais no fomento da leitura e escrita

A internet possibilita a formação de grupos que permitem interação por meio fóruns, blogs, microblogs e outras páginas de relacionamento que alcançaram cada vez mais pessoas.

Antoun (2008) justifica que as redes sociais fazem sucesso, pois permitem a cooperação, compartilhamento, interação e participação através de *blogs*, *wikis*, *folksonmics*, *YouTubers*, que formariam as redes sociais. O autor ressalta o destaque do *YouTube* como o principal recurso desta interação na rede.

Diante desta diversidade de redes fazendo parte do cotidiano das pessoas, algumas iniciativas surgem, dentre elas o uso das redes sociais para fins educacionais. O papel do professor como mediador e facilitador na utilização destes recursos é fundamental, afirmam Moreira e Trindade (2017). Para os autores a “utilização de um aplicativo como *WhatsApp* será verdadeiramente enriquecedora” (MOREIRA; TRINDADE, 2017, p. 59) com a participação ativa do docente.

Em meio a tantas mudanças surge então uma nova demanda para os educadores. O docente tem o desafio de descobrir caminhos para o uso adequado destes recursos, e torná-los aliados à sua prática em sala de aula. Este desafio vem acompanhado da necessidade de desenvolver novas competências para os quais muitas vezes não foram e são formados. Logo, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais trazem desafios para a formação, que requer uma atenção especial devido ao ritmo acelerado das transformações.

O uso do *YouTube* vem sendo evidenciado nas práticas docentes no ensino nas modalidades presencial e a distância. Como experiência

vivenciada pelos autores deste artigo, destaca-se a disponibilidade de vídeoaulas no AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, que tem sido uma prática recorrente entre os docentes do ensino a distância. Os *LMS-Learning Management System*, que são os sistemas de gestão de aprendizagem, estão cada vez mais interativos. E inseir recursos na rede tem sido um diferencial para os docentes da EaD.

Diante desse contexto, percebe-se que a evolução das tecnologias digitais provoca mudanças no modo de leitura da sociedade trazendo várias possibilidades de textos. A comunicação tem ocorrido também com a utilização de imagens, o que gerou uma importante demanda para os infográficos, e diversos outros recursos de imagens. Diante disso fica evidente que:

Ao lidarmos com textos na Internet, por exemplo, não lidamos apenas com a palavra, apenas com um texto escrito. A interface eletrônica possibilita a construção de um texto que pode apresentar ao mesmo tempo palavras, imagens estáticas, imagens em movimento, gráficos, vídeos, sons, links para outros textos, dentre outras semioses. (VILAÇA; ARAÚJO, 2017, p. 129)

Todas essas questões podem contribuir para o fortalecimento do ensino online, principalmente por, em teoria, esta forma de ensino poder oferecer amplas, mais diversificadas e ricas possibilidades de uso de ferramentas digitais. Portanto, podemos considerar que os modos de leitura do aluno são alterados devido ao uso da tecnologia e que essa mudança tem contribuído para o crescimento e revolução no ensino online. Neste contexto, o docente online tem o desafio de descortinar possibilidades para o uso adequado destes recursos, e torná-los aliados à sua prática em sala de aula que levem a uma leitura mais comprometida com a aprendizagem.

4. A mediação pedagógica como ferramenta para direcionar a leitura significativa

A linguagem mediada pelas mídias vem tomando espaço cada vez mais significativo no cotidiano das pessoas, principalmente dos jovens, sendo inevitáveis mudanças também na leitura e escrita dos indivíduos no meio digital. Por isso, no mundo atual, é evidente a necessidade do uso de uma comunicação aberta, em múltiplas redes como um dos caminhos para uma aprendizagem significativa. Para Moran (2015), um dos desafios da escola é tornar o aluno capaz de desenvolver um conhecimento integrador e contextualizado ao meio que vive. E para isso a co-

municação em redes traz possibilidades significativas, sendo uma ferramenta chave para educação.

Diante disso, o uso da comunicação aberta, em múltiplas redes, é fundamental para a educação contemporânea, abrindo possibilidades dos professores e alunos trazerem inovações para as áreas de estudos e/ou para a sociedade, caracterizando assim como um ensino participativo e integrador.

Segundo Masetto (2000), a mediação pedagógica é fundamental na educação convencional, como das chamadas “Novas Tecnologias”, sendo responsável para um processo de aprendizagem eficiente e eficaz.

Vilaça e Araújo (2016) mostram que existe uma mudança de papel do professor no mundo contemporâneo, onde atua como um mediador do conhecimento. Desse modo, o conteúdo deve ser compartilhado com os alunos, que, por sua vez, também poderão participar da investigação desse conteúdo, contudo os professores continuam tendo controle. Eles controlam as regras pelas quais leitores podem contribuir, indicam os sites etc. Nesse caso, os professores são mediadores. Há, portanto, uma colaboração entre alunos e professores na busca e compartilhamento de conteúdo e de informações. Como afirma Behrens, “esse processo de investigação se amplia, pois os alunos podem buscar na rede informatizada os endereços de sites específicos fornecidos pelo professor” (BEHRENS, 2000, p. 117).

Sendo assim, antes o aluno usava as redes para uma leitura descompromissada, mas agora ele é estimulado a refletir sobre as leituras, contribuindo para a temática ou problema apresentado.

Vilaça e Araújo (2016) entendem que, em um cenário fomentado pelas tecnologias móveis, o professor deve despertar no aluno a busca de resposta desejadas, gerando assim a construção do conhecimento.

Para Moran (2015), o professor age como articulador das etapas individuais e grupais com sua capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente.

A internet em si, traz um mundo de possibilidades, propiciando a criação de ambiente colaborativos por meio de e chats e fóruns, por exemplo. Segundo Vilaça e Araújo (2017) e Behrens (2000), por meio da internet, há a disponibilização de possibilidades de práticas discursivas, tais como hipertextos, chats, o correio eletrônico, escritas acadêmicas, os

blogs e outros. Behrens (2000), ainda destaca que a internet permite o compartilhamento de informações a nível local, nacional e até internacional.

Portanto a internet, além de propiciar a interação, ainda estimula a prática de leitura e escrita ágil, que quando mediado por um professor, torna-se um instrumento de aprendizagem significativa. Portanto, vemos que existem recursos disponíveis, mas que para serem aplicadas na sala de aula de forma eficaz, depende de um projeto pedagógico alinhando os recursos as necessidades dos discentes, para que possibilitem uma visão crítica e o desenvolvimento do conhecimento de forma a agregar em sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

5. Conclusão

Diante de tudo que foi exposto, entende-se que há significativas mudanças no modo de leitura da sociedade moderna. Tais mudanças trazidas por novas tecnologias que entram no cotidiano das pessoas e mudam a forma de comunicação de toda uma sociedade.

Portanto, este artigo preocupou-se em abordar as mudanças através das redes, assim como a possibilidade do uso dessas ferramentas na educação formal de maneira a trazer uma leitura e escrita significativa diante das possibilidades das redes. Como base no que foi exposto percebe-se ainda que o professor passa a ser um mediador entre o conteúdo e o aluno, incentivando a cooperação e fomentando o conhecimento. As tecnologias digitais trazem uma gama de possibilidade para o professor, podendo assim agregar valor as práticas de leitura e escrita dos alunos inseridos nessa “sociedade digital”, de uma forma interessante e dinâmica que desperta o interesse do aluno.

Logo, juntamente com a cultura digital, surge um “novo” paradigma na educação, ainda em construção. Por isso, é importante o empenho de educadores e pesquisadores para trazer novas possibilidades de educação em face as reais necessidades da sociedade moderna. Deixamos aqui um pouco dessa contribuição acerca da leitura em uma “sociedade virtualizada”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTOUN, Henrique. Web 2.0 e o Futuro da Sociedade Cultural. Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/110810120855Web%202.0%20e%20o%20Futuro%20da%20Sociedade%20Cibercultural%20-%20Henrique%20Antoun.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papyrus, 2000.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COUTO, T. C. O Facebook como instrumento para a construção do senso comum on-line. In: *Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano*. v. 2, p. 122, 2013. Disponível em: www.ppgmidiaecotidiano.uff.br/ojs/index.php/Midecot/article/download/47/42. Acesso em: 28 de maio de 2018.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papyrus, 2000.

MORAN, José Manuel. *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, J.A.; TRINDADE, S. S. O *WhatsApp* como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. CHAGAS, A. *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: EDUFBA, 2017.

PORTO, C.; GAMA NETO, E. A proposition of digital social network's use on teaching learning activities: the Facebook as a virtual space to singular socio-educational' uses In: CHAGAS, A.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). *Facebook and Education: Post, like&share*. Campina Grande: ABEU, 2016. Disponível em: <<http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Facebook-and-Education.pdf>> Acesso em: 27 de abril de 2018.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. In: *Revista Ensino Superior Unicamp*. 2013. Ed. 09. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf>. Acesso em 14 maio 2018.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Educação na Cibercultura: Letramento Digital e Múltiplos Letramentos. In: _____. (Orgs). *Cultura digital, educação, tecnologia e linguagem*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2017.

_____. Educação na Cibercultura: TICs e Interdisciplinaridade: contribuições para Práticas Educacionais. In: _____. (Orgs). *Tecnologia Sociedade e Educação na era digital*. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016. p. 2018-239

_____. Questões de comunicação na era digital: Tecnologia, Cibercultura e Linguagem. In: *Escrita Revista do curso de Letras da UNIABEU Nilópolis*, Vol. 3, n. 2, 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Educação, Tecnologia e Cibercultura: entre impactos, possibilidades e desafios. In: *Revista UNIABEU Belford Roxo*, Vol. 7, n. 16, 2014.

A MODALIZAÇÃO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE UM ARTIGO DE CIÊNCIAS HUMANAS E UM ARTIGO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Maria de Lourdes G. de Carvalho (Unimontes)

marialgcarvalho@gmail.com

Lívia Oliveira Biscotto (Unimontes)

lvia.easyway@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que busca responder como são utilizados os recursos modalizadores em dois artigos científicos, um da área de Ciências da Saúde e um da área de Ciências Humanas. O objetivo geral foi averiguar se existem diferenças significativas quanto às modalizações nesses textos. Os objetivos específicos são analisar quais elementos linguísticos indicadores de modalização são empregados nos dois artigos e comparar os resultados obtidos para traçar semelhanças e diferenças entre os modos de escrita dos textos científicos das duas áreas. A hipótese foi a de que, devido às diferenças entre os saberes e os modos de investigação desses dois campos do conhecimento, os textos apresentem diferenças consideráveis quanto aos modos de evidenciar o posicionamento do pesquisador a respeito de suas investigações. Metodologicamente, a pesquisa é descritiva, quanti-qualitativa e comparativa. O corpus é constituído um artigo da área de Medicina e outro da área Psicologia, ambos escritos por acadêmicos e obtidos on-line através do Portal de Periódicos da Universidade Estadual de Montes Claros. A análise se pauta na Linguística Textual, conforme Marcuschi (2008) e Adam (2016) e o conceito de modalização que norteará o estudo é o proposto por Koch (2008). Resultados apontam que há maior recorrência de elementos modalizadores no artigo de Psicologia, enquanto o artigo de Medicina apresenta menos marcas de avaliações e comentários a respeito do conteúdo. Dessa forma, conclui-se que, conforme esperado, o texto de Psicologia apresenta maior responsabilidade enunciativa, sendo mais subjetivo e engajado, algo condizente com a área de Ciências Humanas, enquanto o artigo de Medicina, por sua vez, tem maior preocupação com a neutralidade, o que condiz com a objetividade dos estudos da área da Saúde.

Palavras-chave:

Modalização. Artigos científicos. Linguística textual.

1. Introdução

A pesquisa aqui apresentada é resultado de uma investigação desenvolvida no projeto “O letramento acadêmico no âmbito das licenciaturas na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes²²”.

Diante da constatação da dificuldade dos universitários apresentam com relação à leitura e escrita de textos acadêmico-científicos, surgiu o interesse pela área do letramento acadêmico. Uma das queixas mais recorrentes dos professores no que tange ao estabelecimento de um posicionamento crítico nos gêneros do domínio acadêmico, uma vez que, preocupados com o princípio da neutralidade do discurso científico, é comum que os estudantes tenham a tendência a se distanciarem do conteúdo veiculado. No entanto, o fazer científico está indissociavelmente vinculado à capacidade de criticar e de defender pontos de vista. Embora a objetividade seja, sim, uma característica da linguagem científica, ela não é equivalente ao apagamento total do sujeito cientista no texto.

Tendo em vista essa complexa relação que o escritor – no caso, o pesquisador iniciante – estabelece com seu texto, propomos neste trabalho a análise do emprego de marcas veiculadoras de comentários ou valorações sobre o conteúdo, ou seja, das marcas linguísticas indicadoras de modalização. Dessa forma, o problema de pesquisa que buscamos responder é: como são utilizados os recursos modalizadores em dois artigos científicos, um da área de Ciências da Saúde e um da área de Ciências Humanas?

É sabido que o meio universitário exige determinadas convenções de escrita que valem para todas as áreas do conhecimento indistintamente, a exemplo das regras prescritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, por exemplo. No entanto, isso não significa que não haja tendências específicas nos modos de escrita de cada campo do saber, como evidencia Grossman:

[...] a unidade proclamada da ciência não esconde, por muito tempo, a diversidade das práticas científicas e, menos ainda, as partições entre os diferentes domínios científicos que fundam também compartilhamentos de disciplinas institucionalizadas, induzindo dicotomias tais como ciências exatas *versus* ciências humanas, ciências fundamentais *versus* ciências aplicadas etc.; a isso correspondem também diferenças evidentes no plano dos objetos, dos métodos, das estratégias cognitivas visadas e igualmente, das práticas de escrita. (GROSSMAN, 2015, p. 101)

²²Agradecemos à Unimontes pelo apoio prestado à pesquisa na forma de bolsa de iniciação do programa BIC – UNI.

Assim, buscamos analisar dois artigos científicos de ciências que estudam o ser humano em perspectivas diferentes: a medicina e a psicologia. Tudo indica que, levando-se em consideração que cada área do conhecimento apresenta suas particularidades no que se refere aos modos de fazer pesquisa nas duas áreas, os textos apresentem diferenças também quanto aos modos de evidenciar o posicionamento do pesquisador a respeito de suas investigações.

Desse modo, o objetivo geral é verificar se há diferenças quanto às modalizações nos artigos científicos. Os objetivos específicos são:

(i) Analisar quais elementos linguísticos indicadores de modalização são empregados nos dois artigos;

(ii) Evidenciar as semelhanças e diferenças entre os modos de escrita dos textos das duas áreas.

2. *Fundamentação teórica*

A pesquisa está situada na terceira fase da Linguística Textual, conforme os pressupostos de Marcuschi (2012) e Adam (2016). Nessa perspectiva, o texto é visto como um processo, como estando em construção, e não mais como produto.

Entendemos como modalizadores todos os elementos linguísticos que, conforme elucidava Koch, estão “diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos do locutor com relação ao seu discurso” (KOCH, 2008, p. 136). Dessa forma, essas marcas linguísticas revelam comentários do locutor a respeito do conteúdo proposicional veiculado e, conseqüentemente, também o grau de engajamento desse locutor. Sendo assim, é possível estabelecer uma relação entre o uso das modalizações e a responsabilidade enunciativa do autor do texto.

Consideramos, para a análise, a classificação das modalizações proposta por Bronckart (2012), para quem existem quatro tipos de modalizações: as lógicas, as avaliativas, as deônticas e as pragmáticas. Para o autor, as modalizações lógicas são aquelas que se referem ao valor de verdade de um conteúdo (comentam se ele é certo, dúvida ou provável, por exemplo); as pragmáticas relacionam-se à responsabilidade de entes em relação a algum processo (mostram se o ente deve/pode tomar determinada atitude); as deônticas exprimem necessidade e possibilidade (e estão relacionadas a valores sociais); já as avaliativas expressam julgamentos e valorações (são reveladoras de posicionamentos particulares, mais subjetivos, de quem escreve).

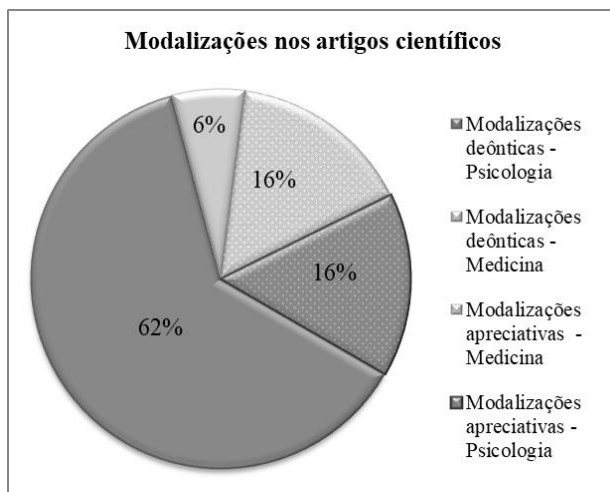
3. Metodologia

A pesquisa é descritiva, nos termos de Gil (2008), porque busca descrever o emprego das modalizações nos artigos; documental porque a obtenção de dados ocorrerá a partir da análise de textos que, embora científicos, não constituem fontes bibliográficas para o presente trabalho; e quantitativa porque a interpretação dos resultados é pautada tanto em elementos qualitativos quanto em aspectos quantitativos.

O *corpus* é composto por dois artigos científicos publicados em uma revista científica multidisciplinar da editora Unimontes. O artigo da área de medicina é intitulado “Liga acadêmica norte mineira de saúde da criança: trajetória, metas e perspectivas” (publicado no ano de 2016) e o artigo da área de psicologia é “Residência multiprofissional em saúde da família: enfoque na atuação no psicólogo” (publicado no ano de 2013). Os dois textos foram obtidos *online* através do Portal de Periódicos da Unimontes.

4. Resultados e discussão

No artigo de Psicologia houve uma maior recorrência de elementos modalizadores do que no de Medicina. Ao todo, pouco mais de um quinto número total de modalizações ocorreu no artigo da área de Medicina, isto é, aproximadamente 80% das ocorrências de marcas linguísticas modalizadoras foram encontradas no artigo da área de Psicologia, como se pode observar no gráfico:



Fonte: elaborado pelas autoras

É pertinente esclarecer que as modalizações lógicas e pragmáticas, pelo fato de não terem sido encontradas em nenhum dos textos analisados, não foram representadas no gráfico.

As duas fatias mais escuras do gráfico representam as modalizações encontradas no artigo de Psicologia. A parte escura sem pontilhado representa as modalizações apreciativas (cinco ocorrências – equivalentes a 16%) e a parte escura pontilhada, as deônticas (vinte ocorrências – equivalentes a 62%). Somadas, as marcas linguísticas com função modalizadora que ocorreram nesse artigo correspondem a 78% do total.

As duas fatias mais claras no gráfico são referentes aos elementos modalizadores encontrados no artigo de Medicina. A parte cinza clara sem pontilhado ilustra as modalizações deônticas (2 ocorrências – equivalentes 6%) e parte cinza clara pontilhada demonstra as modalizações apreciativas (cinco ocorrências – equivalentes a 16%), que representam juntas 22% do total.

No artigo de Psicologia, as modalizações apreciativas foram expressas principalmente através das palavras “importante/importância”, como se observa nos quatro trechos a seguir: “A utilização desse modelo de instrumento de coleta de dados **faz-se importante**”²³ (FONSECA *et al.*, 2013, p. 181); “[...] é um mecanismo **importante** no desenvolvimento da própria concepção de equipe e da criação de vínculos de responsabilidade com a população assistida” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 179); “por isso, **torna-se importante** saber que os casos de saúde mental são casos da equipe, não só do psicólogo” e “Para que tal modo de atuação seja possível, verificou-se **a importância** de um processo de avaliação crítica dos modos de atuação” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 185).

Contudo, em um dos casos de modalização apreciativa foi empregada outra expressão: “haverá assim uma **efetiva contribuição** da psicologia no campo da assistência pública a saúde” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 180).

Com relação às modalizações deônticas, que foram as mais comuns no artigo de Psicologia, a maioria delas foram referentes à ideia de

²³Todas as partes destacadas dos trechos utilizados são grifos nossos.

obrigatoriedade. Em seis das ocorrências, elas foram expressas pela palavra “necessário” e seus derivados, como em: “[...], para tanto, faz-se **necessário** conhecer o modo em que se organiza a Atenção Primária” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 175); “vê-se, ainda, a **necessidade** de uma ampla reformulação da mentalidade e da legislação do sistema de saúde.” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 178); “[...] **necessita-se** da existência de espaços coletivos, ou de algum grau de co-gestão ou democracia institucional” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 178); “Quanto às atribuições das equipes, destaca-se a **necessidade** das aviações permanentes, com acompanhamento dos indicadores de saúde”; (FONSECA *et al.*, 2013, p. 179); “A produção de conhecimento nessa área faz-se **necessária** a partir da consolidação gradativa desse novo modelo de assistência a saúde” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 181); fazendo-se **necessário** investir na formação de um novo profissional, que compartilhe uma perspectiva substitutiva”.

Em segundo lugar, anção de obrigatoriedade foi expressa pelo verbo “dever”, o que ocorreu três vezes ao longo do artigo de Psicologia: “Sua atuação **deve** priorizar e reforçar a interdisciplinaridade” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 177); “Nessa perspectiva, a universidade **deve** estar preparada para formar profissionais preparados para atuar nesse campo”; (FONSECA *et al.*, 2013, p. 180) “A psicologia **deve** ser uma ciência da subjetividade, que acolhe o sujeito em suas particularidades” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 180).

Em apenas uma ocorrência, foi utilizado o verbo “exigir”: “Trata-se de uma dinâmica que **exige** a reformulação de postura de intervenção do profissional” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 183). Da mesma forma, em apenas um caso, foi usado o verbo “requerer”: “O contexto atual dos serviços públicos e saúde **requer** novas habilidades do profissional psicólogo” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 180).

Foram utilizados, também, duas construções com adjetivos que veiculam a ideia de obrigatoriedade. “Para que produza resultados satisfatórios, **é imprescindível** que a equipe de saúde da família tenha uma educação continuada” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 179); “Diante dessa nova perspectiva de trabalho em saúde, a atuação do psicólogo se torna **indispensável**” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 176).

Em outro caso, foi utilizado um substantivo: “[...] bem como, da **indispensabilidade** de formação continuada e posicionamento ético frente as situações emergentes” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 185).

Houve, porém, quatro ocorrências em que, em vez de obrigação, a modalização expressou ideia de possibilidade, através do verbo “poder”: “Por este motivo, **podemos** dizer que as equipes de referência trabalham com uma lógica interdisciplinar” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 183); “A partir do momento que o profissional psicólogo compreender que sua atenuação **poderá ser** de forma mais abrangente e ampliada” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 180) e “Acredita-se que a formação do profissional **pode** influenciar sobremaneira os modos de atuação” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 183). “Dito de outro modo, **podemos** pressupor que se trata de uma forma de atuação que enfoca o contexto familiar e as relações neste contexto estabelecidas” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 183).

Em somente uma das ocorrências, houve o uso do verbo “possibilitar”: “[...] isso **possibilita** uma valorização de cada segmento profissional, sem elevar ou diminuir uma em detrimento de outra” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 178).

Do mesmo moto, em apenas um caso foi empregado o verbo “permitir”: “A fala de C nos **permite** a reflexão de que o apoio matricial se configura enquanto uma importante ferramenta para a desconstrução do ideário da atuação clínica do psicólogo” (FONSECA *et al.*, 2013, p. 184).

No artigo de Medicina, por outro lado, as modalizações apreciáveis foram evidenciadas na maioria das vezes (em cinco das seis ocorrências observadas) através do adjetivo “importante” ou do substantivo “importância”, como é possível observar nas passagens: “As Ligas acadêmicas são organizações que participam de forma **importantena** educação médica” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 115); “Também é **importante** a inserção dos alunos na comunidade, por meio de atividades educativas, preventivas ou de promoção à saúde” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 117); “As ligas acadêmicas vêm se tornando **importantes** elementos na construção do conhecimento do estudante de medicina” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 121); “Nesse sentido, torna-se de **fundamental importância** discutir

acerca da relevância e da abordagem realizada em projetos de extensão como a LANSAC” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 124-125).

No entanto, em uma das ocorrências foi utilizada outra expressão para evidenciar a valoração de uma ideia: “[...] além de aprimorar a realização do exame cardíaco, o que representa **significativodiferencial** em sua formação” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 121).

Houve apenas duas modalizações deônticas, expressas por adjetivos que exprimem a noção de obrigatoriedade, de algo que não pode faltar: “[...] por meio de eventos científicos, simpósios, cursos e congressos, que são funções **indispensáveis** realizadas pela liga” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 119) e “[...] tendo em vista o incentivo ao ensino pesquisa, extensão – pilares **imprescindíveis** na formação médica” (ROCHA *et al.*, 2016, p. 115).

Ao fazer uma comparação entre as modalizações dos dois artigos, é possível perceber que, além da maior incidência no texto da área de Psicologia, o tipo de modalização que predomina em cada um dos artigos é diferente. A modalização predominante no artigo de Medicina é a apreciativa, visto que esse foi o tipo de cinco dos sete casos existentes no texto em questão. No artigo de Psicologia, a situação se inverte: as modalizações encontradas com maior frequência foram as deônticas, uma vez que vinte das vinte e cinco ocorrências de modalizações do texto enquadravam-se nessa classificação.

5. Conclusão

Os resultados confirmam a hipótese, uma vez que, conforme esperado de artigos científicos de diferentes áreas, os dois textos apresentaram maneiras diferentes de uso de modalizações, tanto com relação à quantidade quanto com relação ao tipo predominante.

No texto da área de Ciências Humanas, como era previsto, foram encontrados mais marcas linguísticas responsáveis por modalizar o dizer. Esse dado leva à conclusão de que o artigo da área de Psicologia apresentou maior responsabilidade enunciativa, uma vez que o emprego dos modalizadores está intrinsecamente relacionado com o comprometimento com o dizer. Esse resultado é condizente com as características das Ciências Humanas, nas quais são predominantes os estudos qualitativos, em que a interpretação do cientista fica mais explícita na superfície do texto.

No artigo de Medicina, da mesma forma, o resultado confirmou a hipótese inicial. Nele, o emprego das modalizações foi mais raro, o que revela maior preocupação com a neutralidade e maior distanciamento em relação ao conteúdo veiculado no texto. Essa característica condiz com a objetividade e o rigor dos métodos e das análises das pesquisas da área da Saúde, em sua maior parte quantitativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

FONSECA, Alexandre Lopes *et al.* Residência multiprofissional em saúde da família: enfoque na atuação no psicólogo. In: *Revista Intercâmbio*. Montes Claros, v. 4, 2013, p. 174-86. Disponível em: <http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/89/77>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSMAN, Francis. Por que e como as coisas mudam? Padronização e variação no campo do discurso científico. In: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana Alves. (Org). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado das letras, 2015. p. 97-128

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: O que é e como se faz?*. São Paulo: Parábola, 2012.

A PRESENÇA DAS PLANTAS NA MITOLOGIA

Francisco de Assis Florencio (UERJ)

ff017066@gmail.com

RESUMO

O nosso trabalho versará, a partir das *Metamorfoses* de Ovídio, sobre algumas aventuras mitológicas que abrangem deuses, pessoas e plantas. Essas aventuras, na maioria das vezes, envolvem algum tipo de metamorfose oriunda da paixão de um ser divino por outro da mesma essência ou por um ser humano e de um ser humano por outro. Primeiramente, destacaremos a flor conhecida como narciso, que nos traz à memória a paixão de Eco pelo jovem Narciso; em sequência, aparecerão a uva e a hera, presentes na aventura vivida por Baco na ocasião em que foi raptado pelos piratas; em terceiro lugar, teceremos comentários sobre a oliveira, que aparecerá no desafio feito por Aracne à deusa Minerva; por fim, ressaltaremos a mirra e a sua origem mítica: a relação incestuosa entre Mirra e seu pai Cíniras.

Palavras-chave:

Deuses. Mitologia. Plantas.

1. Introdução

Antes de adentrarmos na mitologia greco-latina, não podemos nos olvidar de que a religião e a cultura judaico-cristãs também fazem uso abundante das plantas em suas festas e rituais. Embora não seja o mesmo narciso que aparecerá no nosso estudo – já que existem muitos tipos de narcisos – o narciso, no cristianismo, é, por excelência, a flor da Quaresma e, quando misturada ao teixo, torna-se a decoração mais adequada para a Páscoa. A uva, graças ao seu caráter cerimonial, é uma presença constante tanto no judaísmo quanto no cristianismo. Neste, o vinho, produto da videira, passa a representar, na Ceia do Senhor ou Eucaristia, o sangue de Cristo, quer simbolicamente, quer literalmente (transubstanciação), quer em sua presença mística (Consustanciação). Vemos ainda que Cristo declara que ele é a videira verdadeira e seus discípulos são os galhos. No judaísmo, a videira, juntamente com a figueira, simboliza paz, abundância e prosperidade, sendo também um símbolo do povo de Israel. No cristianismo, a hera simboliza imortalidade e morte, vida eterna e lealdade.

No que concerne à oliveira, grande é o seu valor simbólico, tanto no judaísmo, quanto no cristianismo. Se nos ativermos apenas à narrativa bíblica sobre Noé, perceberemos que a oliveira, em especial a sua folha, simboliza paz. Isso se deve principalmente ao episódio em que a pomba

retorna à arca, trazendo em seu bico uma folha de oliveira, prefigurando não apenas que as águas já haviam baixado, mas também e principalmente que o mundo estava em paz e que a vida se renovaria. O seu emprego para ungir reis e autoridades é enfatizado no Apólogo de Jotão (Juízes 9:8), onde a oliveira é a primeira árvore a ser convidada a se tornar o rei das árvores. Talvez pelo seu abundante emprego nas cerimônias religiosas, a mirra, depois da oliveira, seja a que mais aparece nas Escrituras no simbolismo judaico-cristão. Ela era um dos ingredientes que compunha o óleo sagrado dos judeus e que era utilizado para ungir o Tabernáculo, a Arca, os altares e os vasos sagrados (Êxodo 30:23-25). O simbolismo da mirra, para os cristãos, é bem significativo, pois ela esteve presente no nascimento e na morte de Jesus. Ao nascer, ele recebeu três presentes: ouro, incenso e mirra. O primeiro tipificando sua realeza; o segundo simbolizando a sua divindade; e, o terceiro, a sua humanidade, uma vez que, dos três, ela é a que mais se aproxima da vaidade humana, ou seja, do fato de nos sentirmos bem ou superiores por usarmos um perfume de marca. Depois da morte de Jesus, Nicodemos trouxe uma mistura de mirra e aloés, que foi vertida em panos de linho para envolver o corpo do Salvador.

2. *Eco e narciso*

O valor da flor narciso advém da singularidade de sua fragrância, o que a tornou popular não só na fabricação de perfumes, mas também na confecção de coroas e grinaldas florais, sendo, por isso, cultivada para ser vendida em floriculturas. Além de seu valor comercial, essa flor passa, graças aos valores simbólicos a ela acrescentados, a ser usada em vários contextos: mitológico, religioso, literário e artístico, conforme podemos comprovar com os exemplos a seguir.

Na mitologia, o exemplo mais célebre de que se tem conhecimento é o rapto de Prosérpina. Diz-se que entre as flores que ela colhia, estava o narciso, que, desde então, passou a ser símbolo da morte, o que é reforçado pelo seu forte perfume, imagem da morte entorpecente. A partir de então, o narciso passou a ser consagrado não apenas à rainha dos infernos, mas também, por grau de parentesco, à sua mãe, a deusa Ceres, e a seu marido Plutão.

Na literatura, o poeta Virgílio vai fazer uso de um dito popular, segundo o qual, no centro da flor, estão as lágrimas de Narciso, como podemos perceber através das palavras proferidas por ele, quando faz re-

ferência às atividades das abelhas: “pars intra septa domorum Narcissi lacrymam, ...”²⁴ (Geórgicas IV, 158-9).

Os Fados usavam coroas de flores de narciso, cujo cheiro era tão dolorosamente doce que causava loucura, um lembrete de que o narcisismo, o símbolo do egoísmo e da presunção, seria punido no final.

O simbolismo do espelho também está ligado ao mito de Narciso. Isso se deve ao fato de a água ser o primeiro tipo de espelho conhecido pela humanidade, em razão de sua propriedade reflexiva, que leva ao narcisismo e à busca da perfeição, pois quem se vê diante dela, ao encarar os seus defeitos, tenta, de alguma forma, encobri-los e apresentar-se diante dela mais uma vez, só que sem os defeitos de outrora.

Na pintura, o quadro mais célebre de Narciso foi aquele pintado pelo artista renascentista Caravaggio.

Ao passarmos para a narrativa ovidiana, veremos que o mito de Narciso não existe sozinho, mas é acompanhado, de perto, pelo mito da ninfa Eco. Filha do Ar e da Terra, a ninfa servia à deusa Diana e vivia com suas companheiras nos bosques e nos montes, presidindo os ribeiros e as fontes. Possuía, porém, um defeito que é bastante frequente em nossos dias: falava demais, não deixava o outro se expressar, querendo que a última palavra fosse sempre a sua. Certo dia, a esposa de Júpiter, desconfiada como sempre da infidelidade do marido, saiu à sua procura por entre as ninfas. Eco, preocupada com o flagrante e como se fosse uma advogada, “enrolou” Juno com seus argumentos e, com isso, ajudou as ninfas a fugir. A deusa, ao perceber que havia sido enganada, ficou irada e a condenou a repetir eternamente as últimas sílabas das palavras pronunciadas pela pessoa com quem ela viesse a conversar.

Filho do deus de Cefiso e da ninfa Liríope, Narciso, ao nascer, foi levado ao adivinho Tirésias, que deu a conhecer o seu destino: só chegaria à velhice se nunca visse sua própria face. Quando chegou à juventude, tornou-se tão belo que era desejado não apenas por rapazes e moças, mas também pelas ninfas. Seu coração, porém, era tão duro que as flechas de Cupido não conseguiam atravessá-lo.

Certo dia, Eco vê Narciso a passear nos campos com seus amigos e, sendo no mesmo instante alcançada pela seta de Cupido, resolveu segui-lo. Quanto mais ela o seguia, mas apaixonada ficava. Veio no seu co-

²⁴“Uma parte (põe), dentro das cercas das casas, a lágrima (as lágrimas) de Narciso.”

ração o desejo de se apresentar e dirigir-lhe a palavra, mas se lembrou de que, devido ao seu castigo, isso não seria possível. O destino pareceu conspirar a seu favor e o jovem, afastando-se, por um instante, de seus companheiros, perguntou: “Há alguém aí?”, ao que ela imediatamente respondeu: “Aí!”. Narciso ficou confuso com a resposta e, querendo saber de quem se tratava, gritou: “Vem”, e logo veio a resposta: “Vem”. Sem saber o que fazer, ele pergunta: “Por que foges de mim?” e, em resposta, ouve suas últimas palavras. Por fim, como ela não aparecesse, ele disse: “Vamos nos encontrar”, ecoando mais uma vez em seus ouvidos as suas últimas palavras.

Vejamos agora, no texto de Ovídio, como se dá, finalmente, o encontro entre Eco e Narciso:

*Et verbis favet ipsa suis egres saque silva
Ibat, ut iniceret sperato brachia collo;
Ille fugit fugiensque 'manus complexibus aufer!⁴⁰⁰
Ante' ait 'emoriar, quam sit tibi copia nostri';
Retulit illa nihil nisi 'sit tibi copia nostri!' (OVÍDIO, Met., liber III)*

(“E na tentativa de ajudar suas próprias palavras, saiu do bosque, e já ia lançar os braços ao redor do esperado pescoço (de Narciso); mas ele foge e, ao fugir, diz: ‘Tira tuas mãos do redor do meu pescoço! Pois prefiro morrer a (permitir) que tu tenhas poder sobre mim’; ela nada respondeu, a não ser ‘a (permitir) que tu tenhas poder sobre mim!’”)

Continuando a narrativa, o autor diz que ela fica sem graça e coberta de vergonha por ter sido rejeitada, afasta-se dele e, desde então passou a habitar em cavernas. Contudo, não conseguiu esquecer o belo jovem e, em razão disso, começou a definhar. Tornou-se tão magra que seus ossos ficaram aparentes e, por fim, a única coisa que sobrou foi sua voz. Seus ossos tomaram a forma de rochas e, embora não seja mais vista nas montanhas, pode-se ouvir aí a sua voz, passando, então, a ser esta, a explicação para a origem do eco.

Assim, Salis comenta a atitude da ninfa:

Há aqueles que amam demais a si próprios, sem entregar nada ao outro (isto é o que modernamente se chama de narcisismo), e os que não amam a si próprios, entregando perigosamente sua própria vida no amor. (...) E aquele que tudo entrega também se destrói, pois esquece de guardar para si a chama da vida, que não pode ser dada a ninguém. (SALIS, 2003, p. 134)

Vemos, nas palavras do estudioso, que há, neste mito, dois tipos de pessoas: a primeira, tida como narcisista, comporta-se tal qual Narciso se comportava, achando-se, por isso, o centro das atenções, totalmente

egoísta, relegando o altruísmo a um segundo plano; o segundo tipo, tendo como modelo Eco, é aquele tipo de pessoa que, por não se amar, lança sobre o outro todas as suas expectativas, sentimentos, desejos e carências, ou seja, ama mais ao outro do que a si mesmo, indo, assim, de encontro à máxima bíblica de que devemos “amar o próximo como a nós mesmos” (Marcos 12:33).

Voltando a Narciso, outras tentativas foram feitas pelas divindades atingidas pelas flechas de Cupido, na tentativa de fazê-lo se apaixonar: ninfas tentaram, belos mancebos o cercaram, mas tudo foi em vão. Um dos seus admiradores, porém, inconformado com a rejeição, suplica à deusa Nêmesis – a deusa da retribuição – que faça recair sobre Narciso o mesmo tipo de sentimento que estava no seu peito – amor – sem esquecer, contudo, de que ele nunca pudesse possuir o objeto de seu desejo. As suas orações foram atendidas e um belo dia o jovem, voltando da caça, encontra uma fonte de águas límpidas, transparentes e virgem, pois até então nem homem nem animal algum havia bebido de suas águas. Cansado e sedento, agacha-se para ali saciar a sua sede e depara-se com sua própria imagem. Fato que, para os gregos e outros povos, não era um bom sinal, conforme comentário:

Nós podemos entender agora a razão pela qual havia uma máxima tanto na antiga Índia quanto na antiga Grécia de não se olhar o reflexo de alguém na água, e por que os gregos consideravam isso como um presságio de morte se um homem sonhasse se vendo assim refletido. Eles temiam que os espíritos das águas arrastassem o reflexo da pessoa ou a sua alma para baixo d'água, deixando-a sem alma para morrer. Esta foi provavelmente a origem da estória clássica do belo Narciso, que definiu e morreu ao ver seu reflexo na água²⁵. (FRAZER, 1978)

A partir do comentário supracitado, havia dois caminhos a percorrer no que diz respeito às superstições: ou a pessoa, por veneração e temor, seguia a crença popular e saía incólume ou, ao não cumpri-la, corria o risco, assim como aconteceu com Narciso, de arcar com as consequências, quer indiretas – críticas e imprecações por não ter respeitado as de-

²⁵FRAZER, J. G. THE GOLDEN BOUGH: Taboo and the perils of the soul. “We can now understand why it was a maxim both in ancient India and ancient Greece not to look at one’s reflection in water, and why the Greeks regarded it as an omen of death if a man dreamed of seeing himself so reflected. They feared that the water-spirits would drag the person’s reflection or soul under water, leaving him soulless to perish. This was probably the origin of classical story of the beautiful Narcissus, who languished and died through seeing his reflection in the water”. (p. 94).

terminações religiosas e divinas – quer diretas: sofreria as consequências físicas e psicológicas da sua desobediência.

Assim Ovídio descreve o momento em que o efebo se vê:

Adstupet ipse sibivultuqueinmotuseodem
Haeret, ut e Pario formatum marmore signum;
Spectat humi positus geminum, sua lumina, sidus 420
Et dignos Baccho, dignos et Apolline crines
Inpubesque genas et eburnea colla decusque
Oris et in niveo mixtum candore ruborem,
Cunctaquemiratur, quibus est mirabilis ipse:
..... (OVÍDIO, Met., liber III)

(“Ele fica maravilhado consigo mesmo e, sem se mover, fica parado na mesma expressão, como uma estátua feita do mármore de Pário; deitado no chão, vê duas estrelas, a saber, seus próprios olhos e uma cabeleira digna de Baco e de Apolo; (vê) também sua face imberbe, seu pescoço ebúrneo, seu glorioso rosto e o rubor misturado à névea palidez; ele admira todas estas coisas por meio das quais ele mesmo é admirado: ...”)

O estado de torpor que Narciso passa a experimentar depois de ver a própria face tem a ver com a origem de seu nome:

Vale a pena observar a etimologia da palavra “Narciso”, porque ela nos revela muito de sua natureza e essência. Vem do grego *narkissos*, que significa “aquele que foi narcotizado, paralisado”. A palavra “narcótico”, em nossa língua, daí deriva, por ser o narciso um dos mais antigos narcóticos que se conhece, tendo efeito próximo dos extratos retirados da papoula. (SALIS, 2003, p. 132)

As palavras acima nos ajudam a entender que o vocábulo Narciso, oriundo de *narké*, “entorpecimento”, tem valor passivo, pois o jovem, além de ter sido vítima das palavras iradas de um amante rejeitado e do próprio destino, contra o qual, segundo o pensamento grego, não poderia lutar, foi vítima ainda de seu próprio veneno, ao ser hipnotizado, narcotizado pela sua própria beleza. A comparação entre o jovem e uma estátua feita do mármore da ilha de Paros se deve ao fato de este tipo de mármore ser bastante renomado entre os antigos, principalmente pelo seu alto grau de resistência às intempéries da natureza. As cabeleiras das duas divindades também eram célebres entre os antigos, pois ressaltavam a beleza delas, beleza esta também presente nas madeixas de Narciso. A sua formosura também é evidenciada pela sua juventude, pois a pele é viçosa, firme e a navalha ainda não tinha começado a desgastar a pele de seu rosto.

Apaixonado por si mesmo, ele tenta, em vão, beijar os próprios lábios, afunda seus braços na água na tentativa de abraçar aquele nível do pescoço e nada; mas abrasado de paixão, não arreda o pé, nem mesmo quando a fome e a sede o atormentam. Dirige-se depois à floresta que o cerca, indagando se, por acaso, ela já havia presenciado alguém sofrer tanto por amor quanto ele. Ao ver, porém, que seus movimentos em direção à sua imagem são os mesmos realizados por esta, conclui, enfim, que é o seu reflexo na água. Após lastimar profundamente o seu destino: não conseguir alcançar o objeto amado, entrega-se ao seu triste fim e começa a gritar: “Ai! Ai!” Embora ressentida, Eco ouve a sua voz e ressoa: “Ai!” Quando ele balbucia: “Ai, rapaz amado em vão”, ouve-se mais uma vez a voz da ninfa; por fim, já nas últimas, a derradeira interjeição é proferida pelo efebo – “Vale!” – Eco, como se quisesse se despedir daquele a quem amava, responde: “Vale!”.

Vejamos o que aconteceu com seu corpo depois que a morte cerrou seus olhos:

(...) *planxere sorores* 505
naiides et sectos fratri posuere capillos,
planxerunt dryades; plangentibus adsonat Echo.
Iamque rogam quassasque faces feretrumque parabant:
nusquam corpus erat; croceum pro corpore florem
inveniunt foliis médium cingentibus albis. (OVÍDIO, Mit., liber III)

(“As Náiades, suas irmãs, choraram e ofereceram ao irmão os cabelos cortados; choraram também as Dríades; Eco ressoa junto com as que choram. E quando começavam a preparar a pira funerária, as agitadas tochas e o esquife, já não havia nenhum corpo; encontram, no lugar do corpo, uma flor, (cujo) centro é amarelo, com pétalas cingidas de branco.”)

O choro pelos mortos é algo natural para nós hoje em dia, mas outras práticas, bastante comum entre os antigos, parece-nos estranho como, por exemplo, cortar e arrancar o cabelo, conforme fizeram as Náiades. Essa prática era comum entre os gregos e servia para demonstrar dor e tristeza pela perda de um ente querido. Durante as honras fúnebres de Pátroco, Aquiles, como sinal de luto e tristeza, corta seu cabelo: “... antes de ter posto Pátroco na pira, de ter lhe elevado um túmulo e de ter lhe cortado o meu cabelo, visto que luto como este não sobrevirá ao meu coração,...” (Ilíada, III, 45-7).

Após a metamorfose, fica fácil identificar em que tipo de flor o jovem se transformou:

Das cerca de cinquenta espécies de narciso, é geralmente o chamado narciso do poeta, *Narcissus poeticus*, que é identificado com o narciso sobre o qual os gregos e os romanos escrevem. Sua flor branca, destacada por uma corola amarela de bordas vermelhas, emerge de uma única haste na primavera. (GIESECKE, 2014)²⁶

Por meio das palavras de Giesecke, vemos que há uma correspondência quase perfeita entre a descrição feita por ela e a do mito: ela emprega a palavra “flor” para se referir ao todo que, nas palavras do poeta latino, corresponde às partes, às “folhas”, às “pétalas”, ou seja, a parte branca do Narciso poético. Ao que o poeta chama de “centro” da flor, a ciência chama de *corolla*, “pequena coroa”, que, no caso da flor em questão, é amarela com bordas vermelhas, sendo este último detalhe omitido pelo poeta.

3. *A uva e a hera: Baco e os piratas*

A uva sempre esteve ligada ao culto do deus do vinho, Baco. A frase “*In vino veritas*” traz-nos à lembrança o estado em que vai se encontrar a pessoa que exagera neste licor sagrado. Muitas pessoas usam uma máscara, interpretam o seu “*modus vivendi*” cotidianamente. Essa máscara, porém, cai por terra tão logo a bebida consagrada a Dioniso é ingerida. Além de ser um escape de que o homem faz uso para se libertar das amarras e dos fardos que lhe são impostos pela sociedade e, muitas vezes, pelo destino, o vinho servia e serve ainda para aliviar o ser humano de suas dores e sofrimentos. A hera é outra planta também dedicada ao deus do vinho e, nos festivais dionisíacos, seus adoradores eram coroados com ela: os homens usavam arranjos de folhas de hera e de violeta e as mulheres carregavam grinaldas e cordões de folhas de hera.

Filho de Zeus e da princesa Sêmele, Dioniso, para os gregos e Baco, para os romanos, passou a sua fase gestacional na coxa de seu pai, pois sua mãe morreu antes de lhe dar à luz; após o seu nascimento, foi levado para a ilha de Creta, a fim de ali ser criado; jovem, partiu de barco para a Grécia continental, de onde se encaminhou para o monte Olimpo, morada de seu pai e dos outros deuses. Foi durante este trajeto que o deus

²⁶GIESECKE, Annete. *The Mythology of Plants: Botanical Lore from Ancient Greece and Rome*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust Publications, 2014. “Of the fifty or so species of narcissus, it is generally the so-called poet’s narcissus, *Narcissus poeticus*, that is identified with the that the greeks and romans write about. Its white flower, set off by a yellow, red-edged corolla, emerges from a single stem in spring.” (p. 99).

do vinho foi capturado por piratas, os quais pensavam em pedir um resgate pela sua vida. Em vez disso, eles foram castigados por terem tentado enganar o inebriante deus.

Vejamos agora como se dá o encontro dos piratas com Baco:

“adsumus en” inquit sociorum primus Opheltes, 605
Utque putat, praedam deserto nactus in agro,
virginea puerum ducit per litora forma.
ille mero somnoque gravis titubare videtur
vixque sequi; specto cultum faciemque gradumque:
nil ibi, quod credi posset mortale, videbam. 610
et sensi et dixi sociis: “quod numen in isto
corpore sit, dubito; sed corpore numen in istoest!
quisquis es, o faveas nostrisque laboribus adsis;
*his quoque des veniam!”(OVÍDIO, *Mit.*, liber III)*

(“‘Estamos aqui’, disse Ofeltes, o principal dos companheiros (da tripulação), e, como pensa, leva pela praia uma presa (um náufrago), encontrado num campo deserto: um jovem com feições femininas. Este, pesado por causa do vinho e do sono, parece cambalear e seguir (caminhar) com dificuldade; observo sua roupa, sua face e seu passo. Eu percebia que não havia nada ali que se pudesse crer mortal. Ao sentir isto, disse aos meus companheiros: ‘Não sei que divindade está neste corpo; mas com certeza há uma divindade neste corpo! Quem quer que tu sejas, sejas favorável para conosco e assiste-nos em nossas dificuldades! Que tu concedas perdão a estes (homens)!’”)

Ovídio, na pessoa do capitão Acetes, narra o momento em que ele e seus companheiros encontraram, no litoral de Quios, um jovem misterioso. Sem perceber quem era, levam-no cativo para dentro de seu navio. Antes, porém, algumas características físicas, comportamentais e divinas sinalizaram que aquele *puer* era uma divindade: primeiro, o seu lado andrógino, ou seja, era um rapaz, mas com formas femininas, o que, com certeza, não só chamou a atenção de todos, mas também despertou o desejo dos homens; o seu andar cambaleante, trôpego, sonolento, influência, segundo o narrador, do vinho, sua bebida por excelência; em seguida, percebe-se que há no jovem um quê de teofânico e, em razão disso, são-lhes dirigidas preces e súplicas e pedidos de perdão por não tê-lo tratado com o devido respeito e reverência.

Apesar das palavras acima, não há consenso entre os marinheiros sobre a divindade e esta é, por fim, levada a bordo. No navio, ela é enganada pelos marinheiros e a rota anteriormente traçada para levar o deus ao seu destino é alterada, despertando, assim, a sua ira. Ele então resolve dar uma lição nos nautas, transformando-os em aves e golfinhos, com exceção de Acetes, em razão de este não ter concordado com as más in-

tenções de seus companheiros. Além das metamorfoses dos humanos, há ainda transformações envolvendo a videira e a hera:

inpediunthederæ remos nexuque recurvo
serpunt et gravidis distinguunt vela corymbis. 665
ipseracemiferisfrontemcircumdatusuvis
pampineisagitavelatamfrondibushastam;
quemcirca tigres simulacraque inania lyncum
pictarumqueiacent fera corpora pantherarum.(OVÍDIO, liber III)

(“As heras se retorcem e, com brotos tortuosos, agarram-se aos ramos e, com o peso de seus ramos, cobrem as velas. Ele (Baco), tendo a fronte cingida por folhas de uvas que se ramificam, agita uma lança coberta com folhas de videira; ao redor dele se encontram tigres, as imagens sem mancha dos lincos e os ferozes corpos das panteras malhadas.”)

Por fim, aparecem as plantas que simbolizam e são consagradas ao deus do vinho. A primeira, a hera, sob seu comando, como se ganhasse vida, começa a se mover, vai em direção aos ramos e agarra-se a eles, paralisando-os. Em seguida, segue o seu caminho até chegar às velas do navio. Pela descrição, parece que estamos diante de um navio fantasma, que há muito fora abandonado pela sua tripulação e que, em razão disso, está coberto por plantas aquáticas. Já no corpo do deus, aparece a sua planta favorita e, circundando a sua frente, o coro-a como o deus do vinho.

Ao falar da videira e de Baco, Skinner assim se pronuncia: “Quando falamos de videira, comumente queremos dizer a que produz uvas: a árvore que dá vida, cujas folhas coroavam Baco e cujo espírito enchia sua velha pele pecaminosa.”²⁷O autor, como vemos, segue a mitologia greco-latina, que apresenta Baco como o criador da videira e, por isso, ela o acompanha na forma de coroa. Percebe-se ainda, em sua fala, uma maneira cristã de enxergar o mundo, já que inclui em seus comentários o determinante “pecaminosa”.

O mesmo autor, ao comentar o vocábulo “hera” (ivy, em inglês), diz-nos que, após ter nascido da coxa de Júpiter, Baco foi escondido pelas ninfas em um arbusto de hera e como o nome desta planta, em grego, *ékissos*, ele, quando criança, era conhecido por este nome. Ainda, segundo ele, uma tradição helênica apresenta *Kissos* como um filho de Baco, que teria morrido subitamente enquanto dançava em frente ao seu pai. Ve-

²⁷SKINNER, Charles M. Myths and legends of flowers, trees, fruits and plants. “when we speak of vine, we commonly mean that which produces grapes: the life-giving tree whose leaves crowned Bacchus and whose spirit filled his sinful old skin.” (p. 45).

mos, assim, que o vínculo entre esta planta e a divindade vai muito além do simbolismo, mas tem também um liame etimológico e cerimonial, uma vez que o deus quase sempre é representado com uma coroa de folhas de hera e de videira, bem como tem o seu thyrus (bastão) coroado com hera.

4. *A oliveira: Minerva e Aracne*

Levada da Assíria para a ilha de Creta, a oliveira logo se adaptou ao clima do Mediterrâneo e se espalhou por toda a Grécia, chegando, por fim, a Roma. Assim a História descreve a trajetória da oliveira do oriente para o ocidente, trajetória esta cujo sucesso se deve principalmente a grande variedade de usos e empregos na medicina, na biologia, na religião e na beleza. O mito a ser apresentado também vai trazer à lembrança a grande variedade de empregos que esta planta possuía e possui nas áreas citadas acima. A sua madeira era bastante usada em construções e esculturas, em especial na fabricação de batentes de portas e estatuária. Na medicina, graças ao seu poder adstringente e detergente, as folhas da oliveira eram empregadas no tratamento de úlceras, cefaleia e doenças oculares. Não poderíamos deixar de falar, é claro, no seu vasto uso na culinária, desde a antiguidade até os nossos dias: o azeite serve tanto como tempero, quanto como um meio de cozinhar todo tipo de alimento e como cobertura para pães. Vale ressaltar que nos Jogos Olímpicos os vencedores eram coroados com folhas de oliveira.

Passemos agora à narrativa ovidiana. Segundo ele, Aracne era uma grande tecelã e bordadeira que, graças ao seu talento, era por todos admirada. Tornou-se presunçosa e esquecia-se de prestar as devidas honras, respeito e adoração à deusa criadora de sua arte: Minerva. Certo dia, esta, disfarçada de uma anciã, visita a tecelã e a aconselha a prestar as devidas reverências à deusa, reconhecendo, assim, a sua superioridade sobre qualquer mortal, inclusive sobre a célebre tecelã. Esta não aceita os conselhos da sábia anciã e diz que se a deusa é tão boa assim que venha a competir com ela e mostre perante todos o seu engenho. Acrescenta ainda que, se perder, arcará, sem medo, com as consequências. Minerva não aguenta tamanha afronta e se revela. A bordadeira, de início, se assusta, mas não volta atrás no seu desafio e imediatamente a peleja se inicia. Vejamos como Ovídio descreve o trabalho de cada uma:

stare deum pelagi longoque ferire tridente 75
áspera saxa facit, medioque e vulnere saxi

exsiluisse fretum, quo pignore vindicet urbem;
 at sibi dat clipeum, dat acutae cuspidis hastam,
 dat galeam capiti, defenditur aegide pectus,
 percussamque sua simulat de cuspidis terram 80
 edere cum bacis fetum canentis olivae;
 mirari quae deos: operis Victoria finis.
 utta men exemplis intellegatae mulalaudis,
 quod pretium speret pro tam furialibus ausis
 quattuor in partes certamina quattuor addit, 85
 clara colore suo, brevibus distinctas igillis:
 (OVÍDIO, liber VI)

(“Ela borda o deus do mar de péa ferir, com seu longo tridente, os duros rochedos e, no meio da fenda do rochedo, ele faz fluir água salgada, a fim de que reivindique para si a cidade; mas para si (ela) faz um escudo, uma lança de ponta aguda e, para a cabeça, um capacete; o peito é protegido por uma couraça; e simula que a terra, atingida por sua lança, produz um broto de oliveira acinzentada com frutos; fazendo com que os deuses fiquem maravilhados e a vitória é o fim da obra. Assim, para que sua rival de honra pudesse entender por meio dos exemplos qual seria a recompensa que a esperava por tão impensada ousadia, ela acrescenta (tece), nas quatro partes, quatro combates, nítidos quanto à sua própria cor e desenhados em miniaturas.”)

Eis aí o quadro que a deusa da sabedoria teceu. Vale ressaltar que a versão de Ovídio não faz menção ao fato de Netuno ter criado o cavalo neste momento. Esta segunda versão, porém, é bastante conhecida e retratada em muitas pinturas, sendo ainda comprovada pelas palavras do grande mestre Junito Brandão: “Segundo uma variante, na disputa com Atená pelo domínio da Ática, o deus teria feito sair da terra um cavalo e não uma fonte.”²⁸ Em seguida, Minerva começa a se desenhar e a sua descrição vem ao encontro da descrição clássica que sempre a apresenta com sua armadura e seu elmo. Ao atingir o solo com sua lança, dá origem à oliveira. A dádiva concedida por ela ao povo cecrópio seria, com certeza, muito mais útil do que aquele dado por Netuno, pois muitas são as suas utilidades: o seu fruto poderia ser usado como alimento; o óleo deste como tempero e como remédio; as suas folhas eram usadas como adstringentes e detergentes no tratamento de úlceras, dor de cabeça etc.; a sua madeira era utilizada em construções e na confecção de esculturas.

Os desenhos feitos por Minerva no seu tecido retratam, na verdade, situações em que seres humanos – levados pela presunção – são castigados pelas divindades por terem se deixado levar pelo orgulho, vaticinando, assim, o que viria a acontecer com a atrevida Aracne.

²⁸ BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Volume I. Petrópolis: VOZES, 1986, p. 324.

Já, das hábeis mãos de Aracne, saíam desenhos que retratavam os abusos cometidos pelos deuses – em especial Júpiter – contra os humanos, bem como os seus defeitos. Concluída a sua tela, Minerva pôde contemplar não apenas o belo trabalho executado pela tecelã, mas pôde também se ver refletida nas imagens dos vícios e dos atos reprováveis dos deuses. Sentindo-se ofendida, vai com toda fúria para cima da tecelã e, com sua espada, atinge a cabeça de Aracne. Esta, assustada com a atitude da deusa e, sentindo-se menosprezada, enforca-se. A deusa dela se compadece e diz-lhe que de agora em diante ela passará a viver daquele jeito, ou seja, pendurada. Dito isto, transformou-a no inseto que passou a carregar não apenas seu nome, mas também as suas habilidades de tecer o fio, a saber, a aranha.

5. *Mirra e Cíniras*

A mirra, em latim *commiphoramyrrha*, é oriunda do sul da Arábia, onde se localizam hoje Omã e Iêmen. A sua raiz vem do árabe *murr*, que significa “amargo”, o que, provavelmente, se deve ao seu sabor amargo. Ainda que já fosse conhecida pelos gregos, a fama e as inúmeras aplicações da mirra só se espalharam pelo ocidente graças aos escritos de Teofrasto, que acompanhou Alexandre na tentativa deste de conquistar o Império Persa. Graças ao seu forte aroma e fragrância, a mirra tornou-se um produto valioso e muito requisitado, sendo, por isso, levada para várias partes do mundo, inclusive Grécia e Roma. No século II, com a conquista da Arábia por Roma, o comércio de perfumes, em especial da fragrância oriunda da mirra, chegou ao seu apogeu, facilitado, é claro, pela sua disseminação por toda a România.

Muitos são e foram os empregos desta árvore. Primeiramente, ela foi indicada na medicina para tratar de hemorroidas, falência renal e doenças oriundas do aparelho digestivo etc. Como cosmético, a mirra é indicada para limpeza de pele, bem como para combater pele seca; quanto ao cabelo, era usada para escurecê-lo e estimular seu crescimento; servia ainda para perfumar cabelo, roupa e mobiliário. Na religião, seu emprego também era abundante tanto em honra aos deuses quanto aos homens em seus funerais. Os primeiros eram honrados quando o cheiro agradável da mirra chegava até eles no momento em que ela era queimada como incenso; ela também era usada como incenso na casa de alguém quando este recebia convidados em sua casa; por fim, perfumava as piras funerárias e era empregada também para ungir o corpo dos cadáveres.

No que concerne à mitologia, a mirra possui duas versões bastante parecidas. A primeira diz que uma bela jovem chamada Esmirna, filha do rei assírio Teias, embora fosse cortejada por inúmeros jovens, a nenhum entregava seu coração, fato que veio a desgostar a deusa do amor e da sedução: Afrodite. Esta, sentindo-se desonrada, fez com que a jovem se apaixonasse perdidamente pelo próprio pai. A segunda versão é aquela narrada por Ovídio e sobre a qual nos debruçaremos aqui. Segundo o poeta romano, Cíniras, rei de Chipre, tinha uma filha que se chamava Mirra. A sua mãe dizia a quem quisesse ouvir que a sua filha era mais bela que a própria Afrodite. Em resposta, a deusa resolve punir a jovem e põe, em seu coração, um tipo de amor que violava a lei dos deuses e dos homens. O rei desejava dar-lhe em casamento, mas ela rejeitava a todos os pretendentes, ainda que fossem ricos e valorosos. Isso ocorria porque o seu coração, seus sentimentos e desejos já tinham um dono. Esse amor, porém, ia de encontro à lei dos homens e dos deuses, já que ela estava apaixonada pelo próprio pai. Como não pudesse consumir o seu ato libidinoso, ela passou a apresentar os sintomas de amor – aqueles citados por Safo e Catulo. O monarca, achando que fosse algo próprio de uma virgem na sua idade, perguntou-lhe que tipo de marido ela desejava, ao que ela lhe respondeu que gostaria de casar com alguém parecido com ele, resposta esta não compreendida pelo pai. Não podendo mais conter o desejo que a sufocava, passa a pensar em como fazer para seduzir seu pai. Ajudada pela dama, consegue, enfim, colocar em prática o seu plano. Vamos a ele:

*ter pedis offensi signo est revocata, ter omen
funereus bubo letali carmine fecit:
it tamen, et tenebrae minuunt noxque atra pudorem;
nutricisque manum laeva tenet, altera motu 455
caecum iter explorat. thalami iam limina tangit,
iamque fores aperit, iam ducitur intus: atilli
poplite succiduo genua intremuere, fugitque
et color et sanguis, animusque relinquit euntem.
quoque suo propior sceleri est, magis horret, et ausi 460
paenitet, et vellet non cognita posse reverti.
cunctantem longaeva manu deducit et alto
admotam lecto cum traderet "accipe", dixit,
"ista tua est, Cinyra" devotaque corpora iunxit.
accipit obsceno genitor sua visceralecto (OVÍDIO, liber X)*

("Por três vezes ela foi chamada a voltar por aqueles sinais de ofensa, por três vezes, uma coruja, com um canto letal, entoou um presságio funéreo. Segue em frente, porém, e as atrozes trevas da noite diminuem seu pudor; com a mão esquerda, segura a mão da sua ama e, com o tatear da outra, explora o cego caminho. Ela já toca o limiar do quarto. Logo a porta se abrirá, logo ela será conduzida para dentro do quarto. Com as juntas flexionadas, seus joelhos co-

meçam a tremer e fogem dela a cor e o sangue, e a coragem a deixa. Quanto mais ela se aproxima de seu crime, mais apavorada fica e mais se arrepende de sua ousadia; gostaria de poder retornar ao desconhecido. A ama toma, pela mão esquerda, a hesitante e depois de colocá-la próxima ao nobre leito, disse: “Toma-a, Cíniras, ela é tua” e uniu os infelizes corpos. No leito obscuro, o genitor possuiu o corpo dela.”)

Vemos, na passagem acima, que vários sinais foram dados para que a nefasta união não se concretizasse. O número três, presente não apenas na cultura greco-latina, mas também na cultura judaico-cristã, é um número cabalístico, cujo simbolismo se prende à natureza do universo, ao seu perfeito equilíbrio e cuja quebra triangular gera uma confusão no Cosmos e seu desequilíbrio. Assim, a natureza, em sua perfeita harmonia, tenta, por três vezes, avisar a Mirra do perigo que estava por vir, caso ela levasse adiante seu plano funesto. Ela, porém, com a ajuda da noite, que a tudo encobre, e com o apoio de sua ama, não lhe dá ouvidos e segue adiante. Ao adentrar no quarto, contudo, vem um friozinho na barriga, suas pernas se tornam bambas e vem, por instante, em seu pensamento, uma vontade de voltar atrás, pois lembra de que está indo ao encontro de seu pai. O medo e o arrependimento parecem tomá-la, mas a dama não a deixa recuar e a leva até a beira da cama do rei. Ali chegando, a serva, de posse da palavra, dirige-se ao soberano e entrega-lhe a donzela. Ele a recebe no leito e a toma como mulher e – como ocorreu com Eros e Psiquê – não viu o rosto com quem estava se deitando.

Aquela não foi a única noite em que dormiram juntos, outras se sucederam, até que ela ficou grávida. Saciado o seu desejo, o rei quis, enfim, saber quem era aquela jovem com quem praticava amor todas as noites. Para tanto, mandou trazer uma vela ao seu aposento e, quando a jovem chegou, pôde, finalmente, descobrir com quem se deitava. Ficou tão horrorizado que puxou da espada para atacá-la. Mirra, ao perceber suas intenções, não só foge do quarto do rei, mas também de seu reino. Passa a vagar por muitas terras, até que se passam nove meses e ela chega à terra dos sabeus, onde percebe que está próximo o dia do parto. Não aguentando mais caminhar e fugir, desiste da vida que leva e suplica aos deuses que não a deixem viver nem morrer, mas que mudem a sua forma.

Os deuses dão ouvido às suas preces e a metamorfose se inicia:

*Numen confessis aliquod patet: ultima certe
vota suos habuere deos. nam crura loquentis
terra supervenit, ruptosque obliqua per ungues 490
porrigitur radix, longi firmamina trunci,
ossaque robur agunt, mediaque manente medulla
sanguis in sucos, in magnos brachia ramos,*

*in parvos digiti, duratur cortice pellis.
iamque gravem crescens uterum perstrinxerat arbor 495
pectoraque obruerat collumque operire parabat:
non tulit illa moram venientique obvia ligno
subsedit mersitque suos in cortice vultus.
quae quamquam amisit veteres cum corpore sensus,
flet tamen, et tepidae manant ex arbore guttae. 500
est honor et lacrimis, stillataque cortice murra
nomen erile tenet nulloque tacebitur aevo. (OVÍDIO, liber X)*

(“Há sempre uma divindade acessível aos que confessam: com certeza, suas últimas preces chegaram aos seus deuses. Porque a terra cobre as pernas da que fala e uma raiz, que sustenta o longo tronco, se estende lateralmente através de suas unhas fendidas; e os ossos transformam-se em madeira; permanecendo a medula no meio, o sangue se transforma em sucos, os braços se convertem em grandes galhos e os dedos em pequenos; a pele é endurecida pela casca. A árvore, crescendo, já apertava o útero carregado, cobria o peito e preparava-se para ocultar o pescoço. Ela não aguentou a demora e, indo ao encontro da árvore que estava vindo, mergulhou seu rosto na casca. Embora ela tivesse perdido, juntamente com o corpo, seus antigos sentidos, contudo ainda chora, e gotas mornas escorrem da árvore. A sua honra está nas lágrimas e a mirra, destilada da casca, mantém o nome de sua senhora e em tempo algum será esquecida (passará em silêncio).”)

Após a sua transformação, o autor dá explicações mitológicas para algumas características da árvore. A primeira é o fato de escoar de sua casca uma resina de cheiro adocicado, que, segundo Ovídio, são as lágrimas da filha de Círius, pranteando sua triste sina. A segunda diz respeito ao fato de a árvore ter sido batizada com o nome da infeliz princesa, o que, com certeza, lhe confere um caráter “amargo” e “melancólico”.

Por fim, já metamorfoseada, ela não podia chamar por ajuda e nem dar à luz ao seu filho. Fez uso, porém, de um recurso que chamou a atenção de Lucíola, a deusa do parto: passou a produzir uma grande quantidade de resina, fato que despertou a atenção da deusa. Esta imediatamente se dirige à árvore; sua casca se rompe e dela sai um lindo menino, cujo nome será Adônis, que é amparado pela deusa e entregue às Náiades, que o banham com as lágrimas, ou melhor, com o óleo que saía da Mirra.

6. Conclusão

Este trabalho é “uma gota d’água no oceano” do muito que ainda há de ser estudado sobre a relação entre as divindades e as plantas. Essa relação se dá em todas as religiões, cultos e mistérios. Isso ocorre, com

certeza, graças ao pensamento primitivo do homem de que as plantas, além dos seus poderes terapêuticos, possuíam também poderes “que vão além da nossa vã filosofia”. Entre os gregos e os romanos, a presença delas, como vimos, é uma tentativa de se explicar como se dão as metamorfoses e transformações pelas quais passam os seres humanos e os deuses. Assim, no caso de Eco e Narciso, o primeiro exemplo chama a atenção para o perigo de se falar demais ou de se falar sem medir as palavras; já quanto a Narciso, percebe-se que o perigo está em se achar autossuficiente, ou seja, ele se achava tão lindo que era incapaz de amar outra pessoa a não ser a si mesmo. No caso da videira, o seu fruto, a uva, e o seu néctar, o vinho, continuam a fazer parte da história da humanidade, quer como uma bebida que alegra a vida e leva o homem a um estado de espírito prazeroso e, muitas vezes, extático, quer como uma fruta saborosa que traz prazer ao paladar; quanto ao seu valor místico e cerimonial, percebemos que esta planta perpassa a história das religiões: indo do politeísmo greco-latino ao monoteísmo judaico-cristão; a hera até hoje é usada não só para decorar jardins e muros, mas também na fabricação de guirlandas. A oliveira, quanto ao seu legado, tornou-se bastante conhecida graças ao seu fruto e ao produto deste. O emprego da azeitona na culinária se deve, primeiramente, ao seu agradável sabor e também à sua capacidade de servir de acompanhamento a vários tipos de pratos; já o azeite, desde os primórdios da civilização greco-latina, é tão significativo na culinária que, em nossos dias, há um número incontável de marcas de azeites. As propriedades medicinais da mirra são bastante conhecidas em nossos dias: fortalecer as gengivas, hidratar e rejuvenescer a pele etc.; o seu chá é indicado para combater as bactérias da boca e para tonificar as gengivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. Almeida Corrigida Revisada e Fiel. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2011.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Volume I. Petrópolis: VOZES, 1986.

FOLKARD, Richard Jun. *Plant Lore, Legends and Lyrics: embracing the myths, traditions, superstitions, and folk-lore of plant kingdom*. London: Sampson Low, 1884.

FRAZER, J. G. *THE GOLDEN BOUGH*: Taboo and the perils of the soul. V. 3. New York: Cambridge University Press, 2012.

GIESECKE, Annete. *The Mythology of Plants*: Botanical Lore from Ancient Greece and Rome. Los Angeles: J. Paul Getty Trust Publications, 2014.

HOMERO. *ILÍADA*. Online: disponível na internet via <http://livrosonlinegratis.net/iliada-homero/>

NEVES, Orlando. *Dicionário de nomes próprios*. Portugal: Oficina do Livro, 2002.

P. OVIDIVS NASO. *METAMORPHOSES*. Online: disponível na internet via www.thelatinlibrary.com

P. VERGILIMARONISGEORGICONLIBERQVARTVS Online: disponível na internet via www.thelatinlibrary.com

RAPIN, René. *A Latin Poem in Four Books*. Translated by Mr. Gardiner. London: Bernard Lintot, 1728.

SALIS, Viktor D. *MITOLOGIA VIVA*: Aprendendo com os deuses a arte de viver e amar: São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

SENNET, Richard. *Carne e Pedra*: O corpo e a cidade na civilização ocidental. Trad. de Marcos Aarão Reis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SKINNER, Charles M. *Myths and Legends of flowers, trees, fruits and plants*. Philadelphia: J. B. LIPPINCOTT COMPANY, 1911.

SKINNER, Marilyn B. *Sexuality in greek and roman culture*. 2nd edition. UK: John Wiley & Sons, Inc., 2014.

A PRODUÇÃO DO FONEMA /R/ NO CENTRO-OESTE MINEIRO: ASPECTOS SOCIAIS

Juraci da Silva Carmo (POSLETRAS e UFOP)

jusilva0797@yahoo.com.br

Clézio Roberto Gonçalves (UFBA e UFOP)

cleziorob@gmail.com

RESUMO

O fonema /R/ no português brasileiro possui grande diversidade de realizações e sua variedade retroflexa está entre as que mais despertam atenção e interesse de pesquisadores. Em Minas Gerais, os pontos onde se concentram as mais significantes manifestações do /ɹ/ retroflexo compreendem uma área contínua no Sul do Estado, região limítrofe com São Paulo e outra no extremo Oeste, na região do Triângulo Mineiro, contígua ao Norte do Estado de São Paulo. No entanto, trabalhos mostram que as manifestações do /ɹ/ retroflexo em Minas Gerais não se restringem às duas regiões acima citadas. Cidades do centro-oeste do estado, como Divinópolis, Itaúna, Carmo do Cajuru, Pará de Minas, Piumhi e Itatiaiuçu, por exemplo, incorporaram à sua fala, essa variedade do fonema /R/. Aliás, é possível dizer que naquela região de Minas, o /ɹ/ retroflexo é a modalidade mais utilizada em coda silábica. Quais seriam as possíveis razões para tal comportamento do fonema /R/ naquela região, mais especificamente em Itaguara (MG) e Itaúna (MG)? O presente trabalho – embasado na Teoria da Variação e Mudança Linguística, cujo maior expoente é o americano William Labov – analisa os possíveis aspectos sociais responsáveis pela presença do // retroflexo naquelas cidades. Tendo em vista que a variação é essencial à própria natureza da linguagem humana, é possível perceber outras variantes do fonema R, além do /ɹ/retroflexo, na fala dos moradores de Itaguara (MG) e Itaúna (MG). A Teoria da Variação e Mudança, novamente, explica as razões pelas quais o falante opta por uma ou outra variedade do fonema /R/, considerando os fatores sociais envolvidos na fala analisada. Enfim, este trabalho, nesse recorte, foca nos aspectos sociais da pesquisa realizada sobre a produção do fonema /R/ no centro-oeste mineiro.

Palavras-chave:

Fala. Fonema /R/. Itaguara (MG). Itaúna (MG). Variação.

1. Introdução

Esta pesquisa, conforme apresentado no resumo acima, trata da produção do fonema /R/ em final de sílaba nas cidades de Itaguara (MG) e Itaúna (MG). O trabalho parte de uma constatação assistemática – conversa informal com moradores de cada cidade – na qual foi possível observar um comportamento bastante curioso: os moradores de Itaúna (MG) utilizam amplamente em sua fala a realização retroflexa do fonema /R/; já em Itaguara (MG) o mesmo não acontece, ou seja, ainda que haja a produção do fonema /R/ na fala dos moradores de Itaguara (MG), ela

não é tão comum como na fala dos moradores de Itaúna (MG). Tendo as cidades relações próximas, o mais comum seria que compartilhassem dos mesmos traços linguísticos, pois, como comprova Labov (2008 [1972]), língua e relações sociais são indissociáveis. O objetivo geral do trabalho foi descrever o falar das cidades de Itaguara (MG) e Itaúna (MG), no que se refere à realização do fonema /R/, procurando explicar essa realização a partir do arcabouço teórico da Sociolinguística Laboviana. Para a execução da pesquisa, foi adotado como modelo teórico-metodológico a *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, também conhecida por *Sociolinguística Quantitativa*. Já para as análises fonêmicas, foi utilizado o *Modelo Fonêmico* como aporte teórico. Foram selecionados 20 informantes – 5 mulheres e 5 homens em cada uma das cidades – e os métodos utilizados para a coleta de dados foram a narrativa oral espontânea e a entrevista. A gravação dos dados foi feita com a utilização de um gravador digital e sua audição com a utilização do software PRAAT, que permite, entre outras coisas, analisar acusticamente a voz e fazer edições e sínteses de fala. Os resultados da pesquisa confirmaram o que já havia sido percebido assystematicamente: o fonema /R/ retroflexo tem alta frequência na fala dos moradores de Itaúna (MG); já em Itaguara (MG), o fonema tem uma alternância maior com outras variantes do fonema /R/, principalmente com a fricativa glotal desvozeada [ɾ]. Além disso, a pesquisa permitiu perceber que pode haver em Itaguara (MG) uma mudança em progresso, ou seja, é possível que o fonema /R/ retroflexo deixe de ser utilizado pelos moradores de Itaguara (MG), já que sua frequência tem sido cada vez menor.

Para este artigo, com o recorte que foi feito, selecionamos, apenas, os resultados relacionados aos aspectos de gênero e localização geográfica.

2. A Teoria Laboviana

A Teoria Laboviana teve sua consolidação a partir dos anos sessenta – a primeira apresentação oficial sobre seus fundamentos foi em um Simpósio na Universidade do Texas, no verão de 1966. Naquela ocasião, Labov e outros dois professores da Columbia University de Nova York – Uriel Weinreich e Marvin I. Herzog – apresentaram o ensaio intitulado *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*. A Teoria Variacionista, ou *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, como o próprio nome sugere, tem como objeto de estudo as variações inerentes a

qualquer língua. O ponto fundamental nessa abordagem, proposta pelo americano William Labov, é a presença do componente social na análise linguística. De acordo com Labov (2008 [1972]), língua e sociedade são indissociáveis; dessa maneira, é impensável a possibilidade de teoria e prática linguísticas desvinculadas do contexto social no qual a língua é usada. Labov considera, inclusive, que o uso do termo *sociolinguística* é redundante, já que ele implicaria a possibilidade de haver êxito em teoria e prática linguísticas que não fossem sociais.

De acordo com a Teoria Laboviana, todas as línguas são naturalmente dinâmicas e isso faz com que sejam também heterogêneas. Assim, é possível existirem formas distintas, mas semanticamente semelhantes, nos vários níveis da língua: vocabular, sintático, morfossintático, fonético-fonológico, ou até mesmo pragmático-discursivo. Um exemplo disso seria a produção da fricativa glotal desvozeada [h]²⁹ pelos belo-horizontinos, o tepe[r]pelos paulistanos e o retroflexo [ɻ] por rio-pretenses na realização do fonema /r/ em palavras como *carta*. Ou ainda, as diversas possibilidades de nomes que poderão ser ditos quando um falante se refere a uma criança do gênero masculino: *menino, garoto, guri, moleque*. Segundo a Teoria Laboviana, essa heterogeneidade linguística, ao contrário do que possa parecer, não é caótica, mas sim ordenada, segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]). Ao sociolinguista cabe analisar e aprender a sistematizar essas “diversas formas de se dizer a mesma coisas dentro de um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade” (TARALLO, 1990), denominadas *variantes linguísticas* pela Teoria Variacionista.

Se há, como dito, formas diversas de se produzir o mesmo enunciado com o mesmo sentido, o falante optará por uma dessas formas. E é justamente nessas opções que o pesquisador irá trabalhar. O sociolinguista analisa as escolhas do falante e as forças motivadoras ou como diz Tarallo (1990), fatores condicionadores para que elas sejam feitas e as sistematiza dentro do código linguístico e social daquela comunidade à qual o falante pertence.

Para empreender análises linguísticas socialmente contextualizadas, a Teoria Variacionista trabalha com os conceitos de *variedade, variação, variável* e *variantes* linguísticas. Os indivíduos se relacionam entre si através de grupos, ou seja, vão à escola, ao trabalho, convivem com

²⁹ Os símbolos usados entre colchetes transcrevem sons da fala e foram usados de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional.

seus familiares, vão à igreja. Em cada um desses grupos há formas características de utilizar a língua, e essas são compartilhadas pelos falantes – que as conhecem bem –, são como uma espécie de código que as pessoas aprendem ao ingressar no grupo. A fala característica de cada um dos grupos do qual o falante faz parte é denominada *variedade* pela Sociolinguística. Assim, existe a variedade linguística da escola, do trabalho, da família e de qualquer outro grupo do qual o falante faça parte. Para a Sociolinguística Variacionista, *falar* e *dialeto* são sinônimos de *variedade*. Dentro de um mesmo grupo, pode ocorrer de duas ou mais formas linguísticas serem utilizadas com o mesmo significado; assim, se dentro do grupo familiar, por exemplo, um falante é escolarizado e outro não, é compreensível que o falante que frequenta a escola apresente, em sua fala, maior ocorrência de concordância entre verbo e sujeito do que aquele que nunca foi à escola. À ocorrência de duas ou mais formas utilizadas com o mesmo significado dentro de um grupo, a Sociolinguística dá o nome de *variação*, já as formas em variação são denominadas *variantes*. Uma *variável* linguística, nesse contexto, é o lugar na gramática em que se localiza a *variação*, ou seja, no caso da concordância entre verbo e sujeito, por exemplo, a gramática normativa da língua portuguesa diz que “havendo um só núcleo (sujeito simples), com ele concorda o verbo em pessoa e número” (ROCHA LIMA, 1994 [1972]). Os falantes, portanto, fazem essa regra variar quando escolhem a forma a ser utilizada (fazendo concordância verbal, ou não).

A Teoria Variacionista, como já dito, tem por objeto de estudo a variação linguística. Dessa maneira, o sociolinguista variacionista tenta, através de seus estudos, compreender os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala – conceito a ser explicado posteriormente – e os formaliza de maneira analítica através de um sistema heterogêneo, que é constituído por unidades e regras variáveis.

De acordo com Mollica (2015), todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Esse é um dos princípios básicos da Teoria Variacionista. Qualquer língua, por ser utilizada por falantes reais, é passível de variação e consequentemente, dotada de heterogeneidade. No entanto a heterogeneidade linguística não é caótica, assistemática, como se costumava pensar, mas sim regida por regras próprias de cada comunidade de fala da qual o falante participa.

Somos seres sociais, vivemos constantemente em contato com outros seres e, para nos comunicar, utilizamos a língua e seus recursos. Para que a comunicação aconteça de maneira efetiva, é necessário que os falantes se compreendam e, para que haja compreensão mútua entre os falantes, é necessário que haja regras linguísticas. As regras de uma comunidade real de fala não são estáticas e categóricas, as regras de um sistema linguístico variável são regras também variáveis.

Quando um falante opta pelo uso de uma ou outra forma linguística, ele não o faz de forma aleatória, mas sim obedecendo a algum(ns) critério(s) que reflete(m) sua identidade linguística. É comum, por exemplo, que ao marcar o plural no português brasileiro alguns falantes utilizem construções do tipo:

(1) Os meninoø³⁰ feioø.

Outros falantes optam pela estrutura:

(2) Os meninos feios.

É importante salientar que um mesmo falante poderá utilizar ambas as formas, a depender do local e das companhias com as quais esteja. Isso acontece porque o falante tende a monitorar a sua fala em situações cujo grau de formalidade seja maior, e relaxar em situações mais informais de comunicação. Essa alternância de comportamento em relação ao uso da língua é reflexo da competência linguística que o falante possui.

Além do ambiente e do interlocutor, outros fatores são determinantes nas escolhas linguísticas de um falante. Tais fatores podem ser linguísticos ou extralinguísticos. Os fatores linguísticos, como o próprio nome sugere, estão relacionados ao ambiente linguístico em que a variação acontece. Um exemplo seria a produção do tepe, quando o fonema /R/ é produzido em final de palavra, precedente a vogal:

(3) Amorantigo.

Se em vez de vogal, a palavra que sucede **Amor** na construção fosse iniciada por uma consoante, o fonema /R/ poderia ter outra produção, como a retroflexão, por exemplo.

³⁰ O símboloø é utilizado neste trabalho para representar apagamentos, como no exemplo apresentado.

Os fatores extralinguísticos são todos aqueles relacionados à identidade pessoal e à vida social do falante: idade, sexo/gênero, escolaridade, nível socioeconômico, e qualquer outra atividade social desenvolvida por ele.

Retomando o exemplo da marcação do plural, é bastante provável que um falante não escolarizado utilize a construção de número 1, marcando o plural apenas no artigo, e que o falante escolarizado utilize a construção de número 2, na qual todos os elementos sofrem flexão de número.

As escolhas pessoais dos falantes, no entanto, não impedem que eles se entendam. Ambos sabem que a variação é possível. Eles somente não se entenderiam caso um deles utilizasse uma construção como:

(4) Feio menino \emptyset .

Dizemos que enunciados como esse não são possíveis na língua portuguesa, e por essa razão são agramaticais.

É importante salientar ainda que as escolhas linguísticas também são regidas pelas noções de prestígio e estigma que as formas linguísticas carregam consigo. A comunidade de fala faz julgamentos quanto ao uso da língua pelos falantes. Normalmente, as formas inovadoras e não padrão recebem uma avaliação negativa, são estigmatizadas, já as formas conservadoras e padrão são prestigiadas na comunidade. Dessa maneira, muito provavelmente, a construção de número 2, dada como exemplo de marcação de plural no português brasileiro, será avaliada como forma de prestígio e a de número 1 será estigmatizada. Não se deve manter como regra fixa a ideia de inovação ser estigmatizada, pois pode acontecer de uma inovação ser avaliada positivamente.

Outro ponto a ser considerado em relação a estigma *versus* prestígio é a possibilidade de que mesmo o falante não escolarizado utilize a construção de número 2 para a marcação do plural na língua portuguesa. Tal comportamento é possível porque, mesmo que o falante não tenha sido escolarizado, ele sabe que determinados usos são mal vistos pelos outros falantes. Além disso, mesmo sem ter frequentado a escola, o falante tem conhecimento da existência de regras gramaticais – ainda que somente as mais recorrentes – e se esforce por utilizá-las.

Logo que nasce, o indivíduo é inserido em um contexto social e cultural pré-existente e, à medida que cresce, passa a participar de novos contextos e, conseqüentemente, a utilizar a língua de acordo com as situ-

ações e contextos nos quais se encontra. Assim, o indivíduo vai aprendendo suas funções sociais e adquirindo identidade cultural por meio do processo de comunicação. As escolhas linguísticas do falante e a capacidade que ele tem de se adequar a cada situação de comunicação corroboram a ideia de que a língua é variável e de que o falante possui competência para utilizar suas regras. Além disso, o falante é capaz de compreender usos linguísticos diferentes do seu, o que comprova, mais uma vez, a sistematicidade da heterogeneidade linguística.

Como dito, a variação é inerente às línguas. Assim, duas (ou mais) formas linguísticas, as variantes, podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo significado. Algumas vezes essas formas concorrem entre si, outras vezes elas coexistem. Quando há a concorrência entre as formas e uma se sobrepõe às demais, dizemos que aconteceu uma *mudança linguística*. A coocorrência, ou variação, não implica necessariamente mudança; as mudanças, no entanto, são sempre provenientes de variação.

Tarallo (1990) aponta duas direções distintas para formas em variação: estabilidade das formas e mudança em progresso. A *estabilidade das formas* acontece quando forma inovadora e conservadora coexistem e são utilizadas pelos falantes. Vários fatores influenciam as escolhas linguísticas do falante, portanto, ao optar por uma ou outra variante, questões como o que se diz, a quem se diz, em qual contexto se diz serão extremamente relevantes para a análise da fala.

Sendo assim, a Sociolinguística Variacionista trabalha com noções de estratificação social e considera fatores linguísticos e extralinguísticos que possam influenciar a fala dos indivíduos. Os fatores linguísticos estão relacionados diretamente à estrutura da língua, os fatores extralinguísticos dizem respeito às características sociais do falante. Já a *mudança em progresso* é quando uma das formas vai progressivamente se sobrepondo à outra, ou seja, seu uso passa a ser mais frequente entre os falantes e é possível observar uma mudança em curso na comunidade. Novamente os fatores linguísticos e extralinguísticos devem ser considerados para avaliar a mudança na comunidade de fala. Sturtevant (1947 *apud* LABOV, 2008 [1972]) diz que, antes que um fenômeno possa se difundir, é necessário que uma das formas concorrentes adquira algum tipo de prestígio. Dessa maneira, é possível dizer que os falantes optam por formas linguísticas que recebam avaliação positiva por parte de seu interlocutor.

De acordo com Labov (2008 [1972]), uma variável que mereça ser foco de um estudo sociolinguístico deve (i) ser frequente, ou seja, ocorrer com frequência na fala natural e assim poder ser mapeada em entrevistas rápidas, (ii) ser estrutural – segundo Labov, quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais, maior será o interesse da pesquisa sociolinguística – e (iii) ser altamente estratificada, ou seja, as observações iniciais do pesquisador devem sugerir distribuição assimétrica da variável nos diversos estratos da sociedade.

O sociolinguista trabalha com amostras reais de fala, coletas dentro da comunidade pesquisada. Dessa maneira é possível observar, verdadeiramente, o real estado da língua dentro daquela comunidade. Segundo Labov,

[...] a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala – a língua tal como usada na vida diária, por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos. (LABOV, 2008 [1972, p. 13])

Tendo em vista o que foi dito até aqui, torna-se imprescindível fixar os pressupostos básicos da Teoria Variacionista que norteiam este trabalho:

- a) A língua é heterogênea, portanto passível de variação e mudança;
- b) A heterogeneidade linguística não é caótica, mas sim passível de sistematização;
- c) Língua e sociedade são indissociáveis, portanto, para compreender fatos linguísticos, há que se considerar os fatos sociais;
- d) A sistematização de casos de variação é através de estratificação social.

Ao sociolinguista, portanto, cabe a tarefa de descrever as variações linguísticas para assim sistematizar as regras utilizadas pelos falantes. Tarallo (1990), importante nome da Sociolinguística no Brasil, propõe um caminho a ser percorrido pelo sociolinguista, para tal sistematização:

1. Levantamento exaustivo de dados de língua falada [...];
2. Descrição detalhada da variável [...];
3. Análise dos possíveis fatores condicionadores [...];

4. Encaixamentos da variável no sistema linguístico da comunidade [...];
5. Projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade [...].

De acordo com Tarallo (1990), feita a análise segundo os pressupostos variacionistas, o caos aparente irá desaparecer e a sistematicidade da língua irá se reforçar.

3. O fonema /R/ e a variável localização geográfica

A primeira análise social dos dados, considerou a procedência geográfica do sujeito da pesquisa e as variedades do fonema /R/ produzidas. Inicialmente, é apresentada uma tabela com os percentuais de todas as variantes do fonema /R/ identificadas nos dados coletados:

Tabela 1 Variedade do fonema /R/ produzida e variável localização geográfica

Variantes do fonema /R/	Itaguara (MG)		Itaúna (MG)		Totais
	QTD	%	QTD	%	
Retroflexo	390	44%	504	56%	894
Fricativa Glotal Vozeada	171	58%	123	42%	294
Fricativa Glotal Desvozeada	273	58%	201	42%	474
Tepe	6	100%	0	0%	6
Fricativa Velar Desvozeada	12	71%	5	29%	17
Ressilabificação	83	59%	57	41%	140
Apagamento	882	49%	936	51%	1818
Totais	1.823	-	1.832	-	3.655

Como é possível observar na Tabela 1 – Variedade do fonema /R/ e variável geográfica, que compara as variantes do fonema /R/ produzidas nas cidades pesquisadas Itaguara (MG) e Itaúna (MG), ou seja, considera se há maior ou menor ocorrência das variantes de acordo com a cidade na qual os sujeitos da pesquisa residem, as variantes do fonema /R/ apresentaram as seguintes ocorrências: a variante retroflexo [ɽ] apre-

sentou 390 ocorrências, sendo 44%, em Itaguara (MG) e apresentou 504 ocorrências, sendo 56%, em Itaúna (MG); a variante fricativa glotal vozeada [h] apresentou 171 ocorrências, sendo 58%, em Itaguara (MG) e apresentou 123 ocorrências, sendo 42%, em Itaúna (MG); a variante fricativa glotal desvozeada [ɣ] apresentou 273 ocorrências, sendo 58%, em Itaguara (MG) e apresentou 201, sendo 42%, em Itaúna (MG); a variante tepe [ɾ] apresentou 6 ocorrências, sendo 100%, em Itaguara (MG) e não apresentou ocorrências em Itaúna (MG); a variante fricativa velar desvozeada [x] apresentou 12 ocorrências, sendo 71%, em Itaguara (MG) e apresentou 5 ocorrências, sendo 29%, em Itaúna (MG); a rersilabificação apresentou 83 ocorrências, sendo 59%, em Itaguara (MG) e apresentou 57 ocorrências, sendo 41%, em Itaúna (MG); a variante apagamento apresentou 882 ocorrências, sendo 49%, em Itaguara (MG) e apresentou 936 ocorrências, sendo 51%, em Itaúna (MG). A partir dos dados levantados, foram feitas análises com as variantes do fonema /R/, para que fosse possível entender como se dão as ocorrências de cada uma delas e quais são as tendências das duas cidades quanto ao uso dessas variantes.

(5) Retroflexo [ɽ]

(5a) Você eu tenho o **prazer**[pra'zeh] de conhecer hoje e o Reginaldo eu já conheço de longa data, eu sou amigo de seus pais, sou amigo de sua irmã. (HM1ITG)

(5b) Do **governo**[go'vehnʊ],né? É uma cidade tranquila, não tem assim muita... é... **diversificação** [divEhsifike'sāw],mas é muito tranquila para morar, cê entendeu? (HM4ITN)

Foi realizada uma análise comparando as ocorrências do retroflexo com as ocorrências de fricativas (vozeada e desvozeada) em cada uma das cidades pesquisadas. Ou seja, as ocorrências de retroflexo na cidade de Itaguara (MG) foram comparadas com as ocorrências de fricativas (vozeada e desvozeada) na cidade de Itaguara (MG) e da mesma forma as ocorrências de retroflexo na cidade de Itaúna (MG) foram comparadas com as ocorrências das fricativas (vozeada e desvozeada) na cidade de Itaúna (MG). Os gráficos 3 e 4 apresentam os percentuais das realizações do retroflexo e das fricativas nas cidades de Itaguara (MG) e Itaúna (MG). Para confeccionar esse gráfico, foram desconsiderados a rersilabificação e os casos de apagamento, uma vez que são similares nas duas cidades e não são realmente realizações de /R/ em final de sílaba, já que

o apagamento cobre exatamente os casos de não realização e a ressilabificação leva o fonema para o início da sílaba seguinte.

Gráfico 1 – A realização do retroflexo e das fricativas na cidade de Itaguara (MG)



Gráfico 2 – A realização do retroflexo e das fricativas na cidade de Itaúna (MG)



Como é possível observar nos gráficos 1 e 2, as ocorrências da variante retroflexo atingiram o percentual de 47% na cidade de Itaguara (MG) e atingiram o percentual de 61% na cidade de Itaúna (MG). A variante fricativa, por sua vez, apresentou 53% das ocorrências na cidade de Itaguara (MG) e apresentou 39% das ocorrências em Itaúna (MG). Os resultados apresentados pelos gráficos 1 e 2 demonstram que há maior tendência ao uso das variantes fricativas na cidade de Itaguara (MG) em comparação com a variante retroflexa, e maior tendência ao uso da variante retroflexa na cidade de Itaúna (MG) em comparação com as variantes fricativas.

É possível verificar, a partir da Tabela 1– **Variabilidade do fonema /R/ produzida e variável localização geográfica** –, na página 102, que o fonema /R/ retroflexo é mais presente em Itaúna (MG). No município de Itaguara (MG) destacam-se as seguintes variantes: fricativa glotal vozeada, fricativa glotal desvozeada, tepe e fricativa velar desvozeada. Por sua vez, na fala dos moradores de Itaúna (MG) destacam-se as seguintes variantes do fonema /R/: retroflexo e apagamento. É interessante observar que embora na fala dos moradores de Itaúna (MG) haja um número de ocorrências maior que o total de ocorrências na fala dos moradores de Itaguara (MG), Itaúna (MG) apresenta um menor destaque às ocorrências das variantes fricativa glotal vozeada e fricativa glotal desvozeada. No entanto, quando se trata da variante retroflexa do fonema /R/, Itaúna (MG) apresenta maior destaque. As ocorrências do fonema /R/ nas duas cidades da pesquisa, Itaguara (MG) e Itaúna (MG), descritas na tabela 20, permitem concluir, que, portanto, que há maior tendência ao uso do

retroflexo na fala dos moradores da cidade de Itaúna (MG), já que os números apontam uma maior ocorrência dessa variante na cidade.

3. O fonema /R/ e a variáveis sexo

Por fim, as análises consideraram a variável sexo. A pesquisa trabalhou com informantes dos sexos masculino e feminino. As análises de sexo permitem que sejam observadas características peculiares, no caso desta pesquisa, da fala de homens e mulheres. A Tabela 2 – Variantes do fonema /R/ e variável gênero na cidade de Itaguara (MG) – apresenta as ocorrências das variantes do fonema /R/ na fala de mulheres e homens na cidade de Itaguara (MG):

Tabela 2 – Variantes do fonema /R/ e variável sexo na cidade de Itaguara (MG)

Variantes do fonema /R/	Mulher		Homem		Totais
	QTD	%	QTD	%	
Retroflexo	118	30%	272	70%	390
Fricativa Glotal Vozeada	89	52%	82	48%	171
Fricativa Glotal Desvozeada	142	52%	131	48%	273
Tepe	3	50%	3	50%	6
Fricativa Velar Desvozeada	5	42%	7	58%	12
Ressilabificação	32	39%	51	61%	83
Apagamento	278	32%	604	68%	882
Totais	672	-	1.151	-	1.823

Como se observa na Tabela 2 – **Variantes do fonema /R/ e variável gênero na cidade de Itaguara (MG)** –, as variantes do fonema /R/ apresentaram as seguintes ocorrências naquela cidade: a variante retroflexo [ɽ] apresentou 118 ocorrências, sendo 30%, na fala das mulheres e apresentou 272 ocorrências, sendo 70%, na fala dos homens; a variante fricativa glotal vozeada [ɦ] apresentou 89 ocorrências, sendo 52%, na fala das mulheres e apresentou 82 ocorrências, sendo 48%, na fala dos homens; a variante fricativa glotal desvozeada [ɣ] apresentou 142 ocorrências, sendo 52%, na fala das mulheres, e apresentou 131 ocorrências, sendo 48%, na fala dos homens; a variante tepe [ɾ] apresentou 3 ocorrên-

cias, sendo 50%, na fala das mulheres, e apresentou 3 ocorrências, sendo 50%, na fala dos homens; a variante fricativa velar desvozeada [x] apresentou 5 ocorrências, sendo 42%, na fala das mulheres, e apresentou 7 ocorrências, sendo 58%, na fala dos homens; a ressilabificação apresentou 32 ocorrências, sendo 39%, na fala das mulheres, e apresentou 51 ocorrências, sendo 61%, na fala dos homens; a variante apagamento [Ø] apresentou 278 ocorrências, sendo 32%, na fala das mulheres, e apresentou 604 ocorrências, sendo 68%, na fala dos homens.

A Tabela 3 – **Variantes do fonema /R/ e variável sexo na cidade de Itaúna (MG)** – apresenta as ocorrências das variantes do fonema /R/ naquela cidade:

Tabela 3 – Variantes do fonema /R/ e variável gênero na cidade de Itaúna (MG)

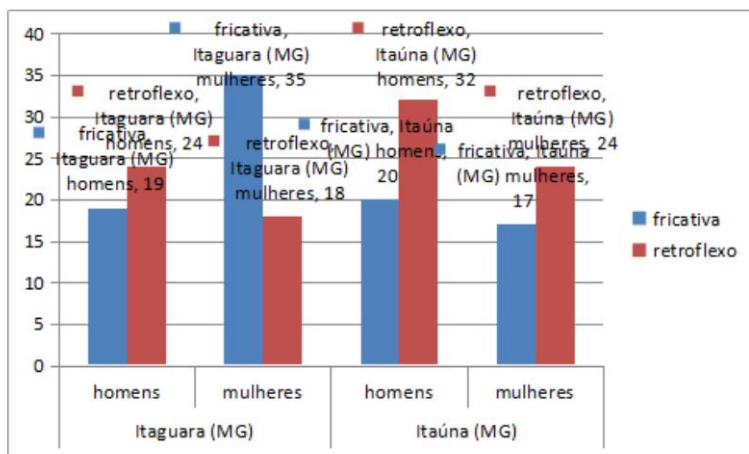
Variantes do fonema /R/	Mulher		Homem		Totais
	QTD	%	QTD	%	
Retroflexo	231	46%	273	54%	504
Fricativa Glotal Vozeada	58	47%	65	53%	123
Fricativa Glotal Desvozeada	100	50%	101	50%	201
Tepe	0	0%	0	0%	0
Fricativa Velar Desvozeada	5	100%	0	0%	5
Ressilabificação	24	42%	33	58%	57
Apagamento	546	58%	390	42%	936
Totais	970	-	862	-	1.832

Como demonstrado na Tabela 3 – **Variantes do fonema /R/ e variável sexo na cidade de Itaúna (MG)** –, as variantes do fonema /R/ apresentaram as seguintes ocorrências em Itaúna (MG): a variante retroflexo apresentou 231 ocorrências, sendo 46%, na fala das mulheres, e apresentou 273 ocorrências, sendo 54%, na fala dos homens; a variante fricativa glotal vozeada apresentou 58 ocorrências, sendo 47%, na fala das mulheres, e apresentou 65 ocorrências, sendo 53%, na fala dos homens; a variante fricativa glotal desvozeada [ɲ] apresentou 5 ocorrências, sendo 100%, na fala das mulheres; a variante fricativa velar desvozeada [x] apresentou 5 ocorrências, sendo 100%, na fala das mulheres; a ressilabificação apresentou 24 ocorrências, sendo 42%, na fala das mulheres,

e apresentou 33 ocorrências, sendo 58%, na fala dos homens; a variante apagamento (O) apresentou 546 ocorrências, sendo 58%, na fala das mulheres, e apresentou 390 ocorrências, sendo 42%, na fala dos homens.

O Gráfico 3 – Variantes do fonema /R/ e variável gênero nas cidades de Itaguara (MG) e Itaúna (MG) – apresenta os percentuais das ocorrências de retroflexo e fricativa na fala de homens e mulheres nas cidades de Itaguara (MG) e Itaúna (MG):

Gráfico 3 – Variantes do fonema /R/ e variável gênero nas cidades de Itaguara (MG) e Itaúna (MG)



Como é possível observar no gráfico 3, os homens em Itaguara(MG) tendem a produzir a variante retroflexa do fonema /R/ mais do que as mulheres: a fala dos homens apresentou 24% de ocorrências da variante retroflexa, enquanto a fala das mulheres apresentou 18% da variante retroflexa naquela cidade. A variante fricativa representa na fala dos homens moradores de Itaguara (MG) 19%, e na fala das mulheres moradoras da mesma cidade representa 35%. Em Itaúna (MG), os homens produziram 32% da variante retroflexo em sua fala e as mulheres produziram 24% da mesma variante. A variante fricativa representa na fala dos homens moradores de Itaúna (MG) 20% e na fala das mulheres moradoras da mesma cidade, a variante fricativa representa 17%.

É possível verificar a partir da Tabela 2 – **Variantes do fonema /R/ e variável gênero na cidade de Itaguara (MG)** – e da Tabela 3 –

Variantes do fonema /R/ e variável gênero na cidade de Itaúna (MG)

– que as mulheres moradoras de Itaguara (MG) usam com menos frequência que os homens, o fonema /R/ retroflexo, a fricativa velar desvozeada, a ressilabificação e o apagamento. Já os homens moradores de Itaguara (MG) utilizam com maior frequência as variantes retroflexo, fricativa velar desvozeada (ainda que com pequena diferença), ressilabificação e apagamento. Por sua vez, as mulheres residentes em Itaúna (MG) utilizam com menor frequência as variantes retroflexa, a fricativa velar vozeada, a fricativa velar desvozeada (ainda que por uma diferença mínima em relação aos homens), a ressilabificação e o apagamento. Os homens moradores da cidade de Itaúna (MG) utilizam com maior frequência do que as mulheres que ali residem, as variantes retroflexo, fricativa glotal vozeada, ressilabificação e apagamento.

Com o que foi exposto considerando as análises sociais, é possível tecer algumas considerações mais pontuais: as mulheres em Itaguara (MG) utilizam, mais do que os homens, as variantes fricativas, o que confere ao falar delas um aspecto mais inovador em relação ao dos homens. Além disso, há que se considerar casos isolados, como o da informante **ML3ITN**, que mesmo tendo nascido em Itaúna (MG) e nunca tendo vivido longe daquela cidade – segundo depoimento da própria informante –, a retroflexão do fonema /R/ não é tão comum em sua fala como acontece na fala dos outros moradores de Itaúna (MG). É bem provável que tais peculiaridades detectadas na fala dessa informante tenham feito com que os percentuais do /R/ retroflexo em Itaúna (MG) tenham baixado. Outro caso que provavelmente contribuiu com a queda dos percentuais de retroflexo na cidade de Itaúna é o do informante **HM3ITN**, que tem 62 anos, é natural de Belo Horizonte e há 25 anos vive em Itaúna (MG). **HM3ITN**, assim como **ML3ITN**, apresentou pouquíssimas ocorrências da variante retroflexa do fonema /R/ em sua fala. Os dados dos dois informantes foram mantidos na pesquisa, porque podem ser bastante relevantes para estudos futuros que considerem o tempo de residência ideal para que o falante seja considerado membro de determinada comunidade de fala. Como as indagações que deram origem a este trabalho foram plenamente sanadas mesmo que os citados informantes não tenham contribuído muito com a produção do /R/ retroflexo em sua fala, não se percebeu a necessidade de contatar novos informantes. É possível porém, que em uma continuidade desta pesquisa com a intenção de comprovar a mudança em progresso no falar de Itaguara (MG) quanto ao uso da variante retroflexa do fonema /R/ haja a necessidade de coletar novos

dados, inclusive de informantes mais jovens do que aqueles que contribuíram com esta pesquisa.

4. *Considerações Finais*

Reconhecer que a mesma língua pode ser falada de diversas maneiras, como faz o escritor português José Saramago no documentário *Língua: vidas em português*, dirigido por Victor Lopes e exibido no Brasil em 2004, é compreender que a heterogeneidade é intrínseca a qualquer língua, ou seja, diversas são as realizações possíveis para a mesma palavra ou expressão de uma determinada língua. Tais variações acontecem porque nós, falantes de qualquer língua, adequamos nossa comunicação à época, região, ou até mesmo idade e status sociocultural em que vivemos – nossos e de nossos interlocutores – e ao ambiente no qual estamos nos comunicando. Essas habilidades com a língua (ou línguas) que dominamos são explicáveis, pois língua e sociedade, como explica Faraco (2016), mantêm relações estreitas:

As línguas estão intimamente atadas às dinâmicas histórico-políticas e às construções imaginário ideológicas das sociedades em que são faladas. Em outros termos, as línguas não existem em si e por si; elas não são entidades autônomas – as línguas são elas e seus falantes; elas e as sociedades que as falam. (FARACO, 2016 p. 9)

Considerando-se as relações entre língua e sociedade salientadas por Faraco, é fácil compreender que as línguas mudam constantemente, já que seus falantes também mudam. Dessa maneira, a língua muda para continuar funcionando e funciona porque muda, como demonstra Biz-zocchi:

Dialeticamente, a língua muda para conservar-se e só se conserva na medida em que muda. Da mesma maneira como uma casa somente se conserva através do tempo na medida em que passe por periódicas reformas, a língua precisa adaptar-se constantemente às necessidades comunicativas da comunidade falante. Se não mudasse, isto é, se não se adaptasse a uma realidade social sempre nova, em pouco tempo a língua estaria totalmente divorciada da sociedade a que deveria servir. Nesse sentido, podemos dizer que a língua evolui porque funciona e funciona porque evolui: é o uso da linguagem que produz sua mudança e é esse permanente mudar que garante a continuidade de seu funcionamento. (BIZZOCCHI, 2017, p.1)

Corroborando a fala de José Saramago, apresentada como epígrafe no início deste capítulo, o linguista Marcos Bagno diz:

Nenhuma língua, enquanto tiver gente falando ela, pode resistir às mudanças que ocorrem em suas estruturas com o tempo. Assim, passados 500

anos, tanto a língua de cá, quanto a de lá se modificaram, cada uma delas numa direção, exibindo diferenças nessas mudanças, fazendo opções diferentes, escolhas diferentes. E a tendência é à diferenciação sempre maior com o decorrer do tempo (BAGNO, 2001 p. 172)

As falas destes autores fazem refletir sobre a identidade própria que a língua portuguesa assumiu em solo brasileiro. Ao ser trazida para o Brasil, a língua portuguesa passou a ser regida por mecanismos culturais diferentes daqueles de Portugal e conseqüentemente se transformou. O Brasil, esse vasto território com mais de 204 milhões de pessoas – segundo dados do IBGE/2014 –, já não utiliza a mesma língua daquele que um dia foi seu colonizador. Expressões nas mais diversas esferas da língua foram criadas e recriadas e dentre todas essas “criações” brasileiras está a forma retroflexa do fonema /R/, elemento fundamental para esta pesquisa. Reconhecer a legitimidade da retroflexão do fonema /R/ na língua portuguesa brasileira é reconhecer as contribuições da cultura indígenas para a formação da língua portuguesa no Brasil e, além disso, ter consciência de que cada povo que imigrou para o território brasileiro influenciou na língua falada no país. De acordo com Bagno (2001),

Reconhecer a existência de um português brasileiro é importante, sobretudo, para que a gente comece a ver e ouvir nossa língua com os nossos próprios olhos e ouvidos, com olhos e ouvidos de brasileiros, e não mais pelo filtro da gramática portuguesa de Portugal, como tem sido feito há séculos. É não querer ocupar um lugar que não é nosso: o lugar de colonizador, para quem tudo que é diferente de si mesmo merece o rótulo de “primitivo”, exótico, bárbaro, “selvagem” etc. (BAGNO, 2001, p. 176)

“Ver nossa língua com nossos próprios olhos e ouvidos”, como coloca Bagno, faz-nos enxergar que ela é nossa identidade e como tal, nossa língua conta nossa própria história. A presença da retroflexão do fonema /R/ na fala dos moradores das cidades pesquisadas, por exemplo, demonstra que por ali passaram os bandeirantes paulistas no século XVII e influenciaram nos usos linguísticos daquela região. Os mineiros do centro-oeste, por sua vez, assumiram elementos linguísticos característicos dos paulistas, como o /R/ retroflexo, por exemplo. Nada na língua, porém, é definitivo, portanto, ainda que os mineiros tenham se identificado com o dialeto paulista, nada impede que razões diversas façam com que as “heranças linguísticas” sejam substituídas por outras escolhas dos falantes. As mudanças acontecem, porque como já exposto por este trabalho, língua e sociedade são indissociáveis.

A situação observada nas cidades pesquisadas – Itaguara (MG) e Itaúna (MG) – corrobora a ideia laboviana de que língua e sociedade são indissociáveis. Se em Itaúna (MG) a retroflexão do fonema /R/ se man-

tém mais preservada na fala dos moradores, em Itaguara (MG) a situação não é a mesma. As diferenças em relação ao uso do fonema nas duas cidades, que, como já dito anteriormente, mantinham relações de dependência – Itaguara (MG) era distrito de Itaúna (MG) –, podem ser explicadas através das próprias condições sociais de cada uma delas. Itaguara (MG) é uma cidade pequena, com poucos habitantes – 13.172 (IBGE 2015) – sem grandes recursos ou oportunidades para os mais jovens, principalmente. Não há, por exemplo, IES em Itaguara (MG), o que faz com que os jovens precisem deixar a cidade para construir suas carreiras profissionais. Em conversa com os moradores da cidade, percebe-se que o destino preferido dos itaguarenses tem sido a capital mineira, Belo Horizonte. Muitos dos moradores, inclusive, relataram ter casa em Belo Horizonte e “viverem na estrada” entre Itaguara (MG) e Belo Horizonte. Vale salientar que Itaguara (MG) fica a uma distância bem menor de seu antigo distrito Itaúna (MG) do que de Belo Horizonte (MG). São 57, 5 km de Itaguara (MG) a Itaúna (MG), enquanto a distância entre Itaguara (MG) e Belo Horizonte (MG) é de 97,2 km. Percebe-se, portanto, que o que leva os moradores de Itaguara (MG) a irem para Belo Horizonte não é a pequena distância, mas provavelmente outras oportunidades encontradas por ali. Fato é que essas relações entre Itaguara (MG) e Belo Horizonte (MG) vêm fazendo com que itaguarenses produzam bastante as variantes fricativas glotais (vozeada e desvozeada) do fonema /R/.

Itaúna (MG), por sua vez, é uma cidade de médio porte – sua população é estimada em 91.453 (dados do censo IBGE 2015) – e bastante autossuficiente, o que faz com que seus jovens (ou pelo menos a maioria deles, ao contrário do que acontece em Itaguara, MG) não precisem procurar outra cidade quando decidem investir em sua carreira profissional. A permanência dos jovens na cidade faz com que os traços linguísticos sejam preservados, principalmente os mais característicos.

Este trabalho, ao analisar os dados dos *corpora* de Itaguara (MG) e de Itaúna (MG), considerou que:

– De acordo com a procedência geográfica dos sujeitos (ver Tabela 20), verificou-se que há um número maior de ocorrências em Itaúna (MG), se se considerar o retroflexo (504) e apagamento (936), em relação a Itaguara (MG).

– De acordo com o gênero dos informantes (ver Tabelas 21 e 22 e Gráfico 5), o número de ocorrências se deu da seguinte forma: em Ita-

guara (MG) predominaram os dados entre os homens (1.151) e em Itaúna (MG) predominou-se os dados entre as mulheres (970).

– Destacou-se, ainda, que, em Itaguara (MG), os homens realizaram mais o retroflexo (272) e, também, o apagamento (604).

– Por sua vez, o apagamento em Itaúna (MG) ocorreu com mais frequência entre as mulheres (546), enquanto que o retroflexo, como em Itaguara (MG), ocorreu com mais frequência entre os homens (273).

Como se vê, este trabalho não se fecha aqui, mas pode ser ampliado, inclusive, incluindo-se outras localidades mineiras em que o fonema linguístico em questão se verifica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, V. A.; SILVA, H. C. Dois momentos do /ɹ/ retroflexo em Lavras MG: no Atlas linguístico de Minas Gerais e nos dados do projeto do Atlas linguístico do Brasil. In: *Diadorim* (Rio de Janeiro), v. 8, p. 125-142, 2011.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Casa Editora “O livro”, 1920.

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

BIZZOCCHI, Aldo. *Fatores de mudança e variação linguística*. Disponível em: <<http://www.aldobizzocchi.com.br/artigo3.asp>> Acesso em 8 dez. 2017.

DUARTE, Paulo. *Amadeu Amaral*. São Paulo: Hucitec / Secretaria de Cultura e Tecnologia, 1976.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LEITE, C. M. B. *Atitudes linguísticas: a variante retroflexa em foco*. Dissertação de Mestrado em Sociolinguística. (Universidade Estadual de Campinas). Campinas: UEC, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília, BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ROCHA LIMA, Carlos H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994 [1972].

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

A REPRESENTAÇÃO DA FEMINILIDADE EM UMA PROPAGANDA DE COSMÉTICOS

Raquel Fontes Santana(UNEB)

raquelfsantana@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@ig.com.br

RESUMO

O papel da mulher, convencionado socialmente, sempre foi bastante questionado historicamente. Em algumas culturas, a imagem da mulher foi relacionada com fragilidade e total dependência do homem, resultando assim em uma cultura machista pautada nas diferenças em torno do masculino e feminino, tendo o homem um espaço de privilégios e oportunidades, enquanto a mulher vive uma realidade de distorções, marcada pela opressão e pela falta de reconhecimento social. Atualmente, observa-se que, a figura feminina tem adotado alguns posicionamentos em assuntos como trabalho, sexo e maternidade, resultando assim em mudanças de comportamento ainda que gradativas. Tendo como base teórica a Análise do Discurso através da óptica da linha francesa desenvolvida por Pêcheux, a proposta deste trabalho é analisar a imagem da mulher em uma propaganda de cosméticos com o objetivo de refletir sobre a representação discursiva da feminilidade observada no corpus deste estudo. A percepção de feminilidade adotada nesse trabalho é pensada a partir das concepções contemporâneas sobre o termo, considerando que as compreensões em torno da figura feminina são resultados de influências sócio-culturais, já que se aprende desde cedo através das instituições sociais os atributos do ser “masculino” e do ser “feminino”.

Palavras-chave:

Discurso. Feminilidade. Propaganda.

1. Introdução

Uma propaganda pode materializar diferentes manifestações ideológicas através do discurso. Discurso esse que vai além da venda de um determinado produto, mas que influencia fortemente através da veiculação de textos na formação de papéis sociais e comportamento do sujeito. De acordo com Silva (1976),

A propaganda é a técnica de criar opinião pública favorável a um determinado produto, serviço, instituição ou ideia, visando a orientar o comportamento humano das massas num determinado sentido. (CÓDIGO DE ÉTICA DOS PROFISSIONAIS DE PROPAGANDA DO BRASIL APUD SILVA, 1976)

Para Gracioso (2001), a propaganda é o espelho da sociedade contemporânea como propósito de influenciar para um determinado aspecto.

De forma mais específica, a mulher enquanto sujeito, é representada de maneiras diversas pela mídia a partir da veiculação de textos, em especial a propaganda.

O papel da mulher, convencionado socialmente sempre foi bastante questionado historicamente. Não é difícil perceber as diferenças estabelecidas pela sociedade em torno do masculino e feminino, tendo em vista que o masculino sempre foi palco de privilégios e oportunidades, enquanto a mulher ainda vive uma realidade de distorções, que é marcada pela opressão e pela falta de reconhecimento social. O papel social da mulher sempre esteve relacionado às tarefas domésticas, ao cuidado dos filhos, marido, ficado fora dos lugares públicos tidos como “lugares de homem”. Somado a isso, o corpo da mulher tem sido propagado nos mais diversos meios de comunicação. O corpo feminino serve como instrumento de venda para o mercado consumidor. Estar com o corpo “em forma” segundo os padrões sociais é condição indispensável para o sucesso, para ser aceita e amada. Além de uma boa cuidadora do lar, a mulher precisa ser bela. Esse é o ideal feminino apresentado nas propagandas. Um ideal que reflete o mundo das modelos, das cirurgias plásticas que não corresponde às características naturais da mulher. Mesmo quando são propagados produtos que se referem à beleza, a mulher precisa ser bonita e magra. O corpo feminino é ainda apresentado como um produto que deve ser consumido pelos homens.

Culturalmente a mulher está relacionada à vida privada como a dona do lar, mãe, submissa, desprovida de poder, enquanto o homem pertence à vida pública, dedicando-se a produção e propagador da cultura. Essas convenções sociais atribuem ao homem lugar de prestígio e desvaloriza a mulher como, colocando-a como sujeito desprovido de poder. Entretanto, os movimentos feministas dos anos 70 auxiliam na valorização da mulher diante da sociedade. As mulheres passaram a exercer profissões vistas como masculinas e a participar da vida política, modificando assim seu papel suas condições econômicas.

O presente trabalho tem como objetivo a análise da imagem da mulher em uma propaganda de cosméticos. A mídia exerce extrema influência no corte de cabelo, no modelo das roupas, no peso do corpo, estabelecendo assim padrões ideais, tendo como referência atrizes e modelos com fama e poder.

Esse trabalho tem como base teórica a Análise do Discurso através da óptica da linha francesa que de acordo com Michel Pêcheux – autor que

desenvolveu essa linha, no discurso encontra-se a noção de sentido compreendida como um efeito de sentidos estabelecido entre os interlocutores. Deste modo, a propaganda se constitui a partir das relações entre interlocutores, considerando fator externo.

Nesse estudo será observada a representação do discurso da feminilidade levando em consideração a mulher em seu contexto social e histórico. Ressalta-se que a criação das propagandas trabalha a imagem da mulher a partir de seu desejo de estar na moda, de corresponder ao padrão social da perfeição da estética.

Pensando em identificar padrões estéticos exigidos socialmente, esse trabalho tem como corpus a propaganda de cosméticos “Gel redutor de gordura e modelador da silhueta”, da marca Nivea. O interesse em trabalhar com essa propaganda surge juntamente com a percepção da necessidade de observar criticamente os discursos produzidos pelas propagandas que impõem uma série de exigências estéticas para a mulher, capaz de influenciar, e vender valores da imagem feminina além da venda dos produtos.

Esse estudo pretende refletir sobre a imagem atribuída a mulher exibida nas propagandas bem como contribuir de maneira significativa para a discussão sobre as diferenças entre a mulher real e a apresentada nas propagandas.

O presente trabalho foi organizado em três partes. A primeira parte “Condições de produção” aborda o contexto sócio histórico da propaganda. Na segunda parte, “Reflexão teórica” – analítica apresenta de forma condensada uma reflexão sobre os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, bem como a análise do corpus desse trabalho. E a terceira e última parte “Conclusão” resume os resultados e a percepção desse estudo.

2. *Condições de produção*

Em primeira instância vale trazer de forma bem sucinta, os conceitos que envolvem os termos cosméticos e feminilidade. Vale ressaltar que devido já ter sido apresentado na introdução desse trabalho o conceito de propaganda, não iremos trazê-lo novamente. Mas destacamos a crença de que a propaganda é uma atividade humana bastante antiga.

De acordo com a Câmara Técnica de Cosméticos (Catec), na Re-

solução RDC nº 211, de 14 de julho de 2005, o termo cosméticos no Brasil tem a seguinte definição:

Produtos de Higiene Pessoal, Cosméticos e Perfumes, são preparações constituídas por substâncias naturais ou sintéticas, de uso externo nas diversas partes do corpo humano, pele, sistema capilar, unhas, lábios, órgãos genitais externos, dentes e membranas mucosas da cavidade oral, com o objetivo exclusivo ou principal de limpá-los, perfumá-los, alterar sua aparência e ou corrigir odores corporais e ou protegê-los ou mantê-los em bom estado. (RDC nº 211, de 14 de julho de 200)

Segundo esse conceito podemos conceber que os cosméticos são basicamente para higienizar, limpar e conservar. Entretanto percebemos que atualmente os cosméticos têm a função de rejuvenescer e cuidar. O que reflete harmonia com a preocupação da estética feminina culturalmente propagada.

A imagem da mulher contemporânea é fruto de transformações sociais. Em algumas culturas, a imagem da mulher foi relacionada com fragilidade e total dependência do homem, resultando em uma cultura machista. Mas, tem se observado que a figura feminina tem adotado alguns posicionamentos em assuntos como o trabalho, sexo e maternidade, resultando assim em mudanças de comportamento.

É importante mencionar que a imagem da mulher concebida nesse trabalho perpassa a forma física apresentadas nas propagandas. Mas trata-se de uma imagem construída pelos sujeitos sociais que é simbolicamente propagada pela mídia.

A sociedade exige das mulheres certas características que a identifiquem como mulher no meio social. Explorar o lado feminino é uma das falas que se ouve, quando há uma necessidade das mulheres mostrarem o seu lado mais sensual e delicado.

A percepção de feminilidade adotada nesse estudo é pensada a partir das concepções contemporâneas sobre o termo, considerando que as compreensões em torno da figura feminina é influenciada sócio culturalmente, já que aprende-se desde cedo através das instituições sociais os atributos do ser masculino e do ser feminino.

A propaganda analisada neste trabalho promete aquilo que o público feminino acredita necessitar, influenciada pelo contexto sociocultural que escraviza mais do que valoriza. A propaganda leva em consideração a imagem da mulher frente a uma sociedade consumista que propaga a beleza e a sensualidade, que coloca em questão a submissão do corpo

como objeto de sedução, sendo esta vista quase como uma questão de sobrevivência.

A busca por um corpo perfeito tem levado muitas mulheres a fazer uso de produtos e procedimentos cada vez mais diversos, já que o corpo passou a ser um instrumento de poder. Os cosméticos, hoje ainda mais consumidos do que antes contam com propagandas bem formuladas como pode ser observado no *corpus* que se segue.



Fonte: Revista Corpo a corpo, 2008.

Essa propaganda da marca Nívea foi publicada no mês de outubro de 2008, em uma revista de beleza *Corpo a corpo* na edição 240. O produto é um gel-creme redutor e remodelador, *Mysilhouette*. A propaganda tem como título a pergunta “Que tal você com curvas de arrasar?”. A embalagem é um tubo que simula uma curva na sua parte superior e na lateral da caixa, o que pode ser associado com o texto verbal que intitula a peça publicitária.

De acordo com o site oficial da Nívea, a marca Nívea existe desde o ano de 1911. Seu aniversário de 100 anos foi comemorado no mês de maio de 2011 e se diz ser a número 1 em cosméticos e estar entre as 11 empresas com maior reputação do Brasil. O seu nome foi concebido através da cor do primeiro creme, que inspirado pela sua cor branca como neve, deu ao creme o nome NIVEA – derivado das palavras latinas *nix* (neve) e *nivis* (de neve). Ainda segundo o site, todo ano os produtos da Nívea recebem cerca de 100.00 comentários de consumidores do

mundo inteiro o que significa dizer é um reflexo de reconhecimento da marca.

Segundo Pêcheux (2008), as condições de produção são muito importantes na realização de uma análise, partindo da compreensão de que as condições em que o discurso é produzido, está intimamente relacionado com o contexto sociocultural em que os sujeitos se situam, especialmente o sujeito consumidor do produto apresentado.

3. Reflexão teórica – analítica

A Análise de discurso nasceu na França no ano em 1960. E como o seu próprio nome sugere, ela trata do discurso. Segundo Orlandi (2009), “o discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Ela acrescenta ainda que

(...) a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2009, p. 15-6)

Na Análise do Discurso, o sujeito é colocado no centro da discussão. Segundo Pêcheux o sujeito não têm consciência de sua interpelação pela ideologia, ele é afetado pelo inconsciente, o que lhe faz acreditar ser a origem do que diz. Essa concepção de sujeito é também reforçada por Indursky ao afirmar que

O sujeito que o fundador da Teoria da Análise do Discurso convoca é um sujeito que não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado. Pessoalmente e socialmente. Na constituição de sua psiquê, este sujeito é dotado de inconsciente. E, em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia. É a partir deste laço entre inconsciente e ideologia que o sujeito da análise de discurso se constitui (INDURSKY, 2008, p. 10-11).

Na peça publicitária é possível perceber que o sujeito consumidor, interpelado pela ideologia, é tomado pela crença na possibilidade da redução de medidas, só precisando assim produto, uma vez que a mensagem propagada pela peça publicitária é a de que é possível ter um corpo esteticamente perfeito, com curvas, desejável e capaz de seduzir.

Nesse contexto, observa-se a presença da FD relacionada à perfeição estética, estabelecendo de forma direta conexão com a felicidade e o bem estar de ser desejada enquanto feminina. Se o sujeito consumidor se

identifica com essa ideologia certamente será afetado por essa formação discursiva.

A materialização da linguagem verbal expressos na propaganda remete a outros dizeres de que a prioridade feminina deve ser o corpo e que apenas os seus atributos físicos devem ser levados em consideração. O sujeito consumidor inconscientemente incorpora uma concepção de feminilidade que sustenta que para ser feliz é preciso ser jovem e bonita e que para isso é preciso usar MySilhouette. Esse discurso sobre a estética é atravessado pelo discurso capitalista, que visa o lucro por parte do sujeito anunciante, materializado pelo imperativo “compre”.

A concepção de uma feminilidade que se sustenta pela inteligência, honestidade, entre outros atributos, não está inscrita nesse discurso.

4. Considerações finais

Pode-se perceber através do discurso na propaganda, que apesar das lutas e conquistas das mulheres, elas ainda se submetem a certos comportamentos para vista e desejada, vista assim como objeto de consumo.

Na contemporaneidade, a mulher adotou um corpo sensual e provocante, atitude reforçada pela ideologia da mídia, que impõe um tipo ideal de mulher – esbelta, elegante e bem-sucedida profissional e financeiramente – que camufla tal influência sobre a subjetividade feminina, sem levar em consideração a diversidade cultural na qual as mulheres estão inseridas. (BORIS; CESÍDIO, 2007, p. 475)

A propaganda reforça ainda mais a visão de que o corpo da mulher é idealizado como objeto de consumo. A busca pela perfeição estética com o objetivo de atender aos padrões de beleza da mídia tem se tornando cada vez mais comum.

Esse gesto de análise mostra que não é atribuído destaque a singularidade da mulher, pelo contrário, a construção do sentido da feminilidade apela para a ditadura da beleza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária Resolução RDC no 211, de 14 de julho de 2005. Disponível em <<http://e-legis.anvisa.gov.br/leisref/public/showAct.php?id=17882&word=>>>. Acesso em 29 de maio

de 2017.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESÍDIO, Mirella de Holanda. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. In: *Revista Mal-estar e subjetividade*. Fortaleza – vol. VII – Nº 2 – set/2007. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/males-tar/v7n2/12.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2017.

GRACIOSO, Francisco. *Cinquenta anos de vida e propaganda brasileiras*. São Paulo: Mauro Ivan Marketing Editorial Ltda, 2001.

INDURSKY, Freda. *Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SILVA, Zander Campos. *Dicionário de Marketing e Propaganda*. Rio de Janeiro: Pallas, 1976.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 8.ed. Campinas-SP: Pontes, 2009.

A SEMÂNTICA COMO MEDIADORA ENTRE O FENÔMENO E O JUÍZO

Marcelo Moraes Caetano Brosens (UERJ)
marcelomcaetano@gmail.com

RESUMO

Este artigo parte da noção básica de que a Semântica é a ciência do sentido. Dessa forma, tudo o que disser respeito às maneiras pelas quais o ser humano se comunica, produzindo e recebendo sentido, deve ser contemplado por essa ciência. Compêndios cujo objetivo último seja a positivação desse modo de comunicar coisas, fenômenos, ideias e valores (enunciados), como os ordenamentos jurídicos e as gramáticas dos idiomas, detêm a dupla função articulatória de colher do meio de onde emanam, por meio de sínteses (enunciações), as concretudes com que criarão abstrações, as quais, em seguida, devem retornar àqueles meios de modo concreto, eficaz, eficiente, significativo. A fatura de tais compêndios passa, portanto, pelo que podemos chamar de técnica ou tecnologia semântica. Uma vez que a linguagem, atributo humano, produz comunicação por meio das palavras, é necessário que esse mesmo mecanismo produtor esteja sempre como foco das preocupações das análises semânticas, e que essas análises sirvam, como ficou registrado, de tecnologias para a criação de institutos reguladores. Sabemos que existem, aliados à palavra, outros signos (nem sempre linguísticos, mas também semióticos) que também merecem, portanto, atenção. Além disso, os estudos que levam em consideração a linguagem como ato ou ação (a Pragmática e o valor que empresta à noção de “situação”) são de valor capital aos estudos da Semântica, uma vez que não se alcança a integridade do sentido sem que se encareçam essas contribuições. A natureza do discurso e do texto, formas muito próximas e nem sempre com distinção discreta, deve também ser pesquisada, uma vez que a ideia de “contexto” é fundamental para a busca de sentidos ou das enunciações a que aspiram os institutos aludidos: o ordenamento jurídico e a Gramática, parte deste ordenamento. Julgar/interpretar não se restringe, portanto, à mera constatação do que é já consensual numa célula social, mas deve expandir-se ao campo das possibilidades semânticas que o paradigma haurido dessa célula permite que subjaza.

Palavras-chave:

Fenômenos. Julgamento. Interpretação. Semântica.

Uma das características do ser humano é o fato de expressar grande parte dos seus pensamentos pela linguagem verbal. Desse modo, desde as mais antigas investigações de que temos notícia sobre a humanidade, encontram-se estudiosos cuja preocupação primordial se calcava justamente nessa característica humana, com todos os meandros que ela possa apresentar.

Atribuir um significado ao fenômeno em si, mas não de forma direta, e, sim, mediado pela linguagem acima mencionada: eis o objeto central da episteme filosófica nomeada de “Semântica”. Assim, desde muito cedo os filósofos começaram a perceber que o juízo e o raciocínio do ser humano sobre determinado fenômeno se formavam de modo passado, em toda a sua consubstanciação, pela palavra (oral ou escrita). Decorreu daí o enorme interesse em se buscarem as semelhanças e distinções havidas entre, de um lado, os fatos e as coisas por si sós (os fenômenos) e, do outro, os modos como estes eram nomeados por um ser humano específico, por um domínio discursivo, por uma célula social, pela gramática normativa que a representa, por ordenamentos jurídicos de nações que, enfim, compunham o pensamento mediado dos povos que os emanaram.

Não se julgam fenômenos com fenômenos, pois essa é uma metodologia ineficaz para que se interprete a fundo a natureza complexa de que aquele fenômeno é meramente uma consequência. Se não levarmos em consideração o edifício semântico que se ergue ao redor do aludido fenômeno, seja ele qual for, ficar-se-á numa espécie de julgamento ou interpretação por mimese, um factóide que ruborizaria até um Kafka ou um Orwell.

Em suma, o estudo da natureza significativa das fenomenologias vicejadas, sempre, pelo viés da palavra e sua conseqüente gama de significações variáveis de povo para povo passou a ocupar parte central na ontologia em seus mais variados matizes. Não se pode conceber o ser humano sem a linguagem, e tal concepção não apenas é moldada (passivamente) por seres humanos, mas também molda (ativamente) sua cognição, seu raciocínio, seu juízo em relação às teias de fenômenos de que fazemos parte.

Emerge a Semântica, portanto, como centro epistemológico fundamental na filosofia do Direito, sendo este o amálgama (ativo e passivo) da formação de um povo cuja desenvoltura ocorre ao seu redor.

O Direito, assim como a Gramática (que é um compêndio que naturalmente faz parte do ordenamento jurídico de uma nação, por representá-la como sua face linguística no concerto das nações), é um arcabouço de imensa complexidade, pois tanto um quanto a outra devem fazer constar, concretamente, de forma positiva e consuetudinária, as abstrações emanadas da realidade do domínio discursivo-jurídico que retratam, e que está em constante mudança e transformação. Uma Gramática

ou um ordenamento jurídico que estejam alienados da realidade socioantropológica que os precede e amolda estão malfadados a transformar-se em “letras mortas”, isto é, num esvaziamento semântico que destoa do espaço e do tempo a que pertencem, tornando-os ineficazes e inócuos.

Bréal, professor de Saussure e de Meillet, foi o estudioso que cunhou o termo “Semântica”, em 1883, em artigo intitulado “Les lois intellectuelles du langage”, publicado em *L’Annuaire de l’Association pour l’encouragement des études grecques en France* (cf. ULMANN, 1964, p. 17). O pesquisador retirou a expressão, que, em 1825, Reisig nomeara como “Semasiologia”, do verbo grego σημαίειν, que também originou “Semiótica”. Dessa forma, todos eles são conceitos correlacionados:

O nível semiótico é isto: ser reconhecido como tendo ou não um sentido. Isto se define por sim, não. [...] A semântica é o “sentido” resultante do encaideamento, da apropriação pela circunstância e da adaptação dos diferentes signos entre eles. Isto é absolutamente imprevisível. É a abertura para o mundo. Enquanto que o semiótico é o sentido fechado sobre si mesmo e contido de algum modo em si mesmo. (BENVENISTE: 2006, p. 21)

Essa é, com efeito, a passagem prototípica do item que sai do léxico (conjunto de palavras) ou da pluralidade e diversidade dos níveis discursivos, que são genéricos, heterogêneos, imprevisíveis em sua ação, até mesmo irrepetíveis, o que Benveniste acaba de nomear como “nível semântico”, em direção à gramática ou ao ordenamento jurídico, que são específicos, homogêneos, previsíveis em suas faturas, até mesmo reproduzíveis, o que o mesmo pesquisador nomeou de “nível semiótico” de significado.

Os estudos a que se lançavam esses pesquisadores pioneiros eram análises da linguagem humana³¹ como mediadora entre a coisa de per se e o juízo que se tece sobre a coisa, como vimos. Basicamente a linguagem já era então compreendida como a comunicação humana quando ocorrida por intermédio de palavras orais ou escritas.

Roman Jakobson aceita, até certo ponto, e com justificada euforia, o entusiasmo com que o pai da cibernética, Norbert Wiener,

[...] se recusa a admitir “qualquer oposição fundamental entre os problemas que nossos engenheiros encontram na medida da comunicação e os problemas dos filólogos”³². É fato que as coincidências e convergências são notáveis entre as etapas mais recentes da análise linguística e a abordagem da linguagem na teoria matemática da comunicação. Como cada uma dessas duas disciplinas se ocupa, embora por vias diferentes e assaz autônomas, do mesmo domínio da comunicação verbal, um estreito contato entre elas revelou-se útil a ambas e não há dúvida de que se tornará cada vez mais proveitoso. (JAKOBSON: 2010, p. 92)

³¹ Embora, também *lato sensu*, como veremos na distinção Wiener-Jakobson, possamos expandir o conceito de linguagem para além das fronteiras humanas.

³² *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 22 (1957), p. 697.

E adiante, prossegue:

A descoberta progressiva, pela linguística, de um princípio dicotômico, que está na base de todo o sistema dos traços distintivos da linguagem, foi corroborada pelo fato de os engenheiros de comunicações empresariais empregarem signos binários [binary digits, ou bits, para usar a “palavra-valise” ou amálgama] como unidade de medida. Quando eles definem a informação seletiva de uma mensagem como o número mínimo de decisões binárias que permitam ao receptor reconstruir aquilo que precisa extrair da mensagem³³, com base nos dados já à sua disposição, essa forma realista é perfeitamente aplicável ao papel exercido pelos traços distintivos na comunicação verbal. (JAKOBSON, 2010, p. 93-4)

Parece natural salientar que a comunicação humana que mais frutos – bons ou maus – produz, como vemos, se dá com a palavra³⁴. Por meio dela é que os maiores e mais prolongados benefícios e malefícios causados por pessoas umas às outras se consomem. Mesmo a violência física perpetrada entre duas ou mais pessoas, mesmo a violência do ser humano contra o meio ambiente, mesmo os gestos magnânimos e nobres que seres humanos edificam, mesmo a interação entre o homem e as novas tecnologias da informação, como a cibernética em geral, tudo isso é cingido e precedido pelo universo simbólico das palavras, e, por essa razão, ganha vulto – para o bem ou para o mal, repita-se – quando imposto pela espécie humana, como “locutora”, “interlocutora” ou ambas. Isso ocorre, antes de tudo, porque somos “animais simbólicos”, nas palavras de E. Cassirer. Nossa identidade simbólica, assim como nossa memória³⁵, aliás, intrinsecamente coligadas, impõe-nos a necessidade de interagirmos ou comunicarmos com algo que vá além da mera transmissão de mensagem³⁶.

³³ W. Jackson (org.) *Communication Theory*. Nova Iorque, Academic Press, 1953, p. 2.

³⁴ O que pretendemos enfatizar, nesta seção, não é a palavra como entidade mórfica ou sintática, mas o conceito que ela acarreta de ser intrínseca à natureza humana, tanto comunicativa, quanto cognitiva. Será em citação de Hjelmslev, parece-nos, que, aqui, essa dú-
plice imanência da palavra (inserida na linguagem) à natureza humana se explicitará com mais clareza.

³⁵ Pode-se equiparar, sem muita margem de erro, o conjunto de memória simbólica àquilo que, em Antropologia, se chama “memória imaterial” ou até “patrimônio imaterial”. Assim, a língua, o folclore, códigos morais e éticos, ordenamentos jurídicos, gramáticas e outros componentes que são compartilhados por um grupo de pessoas as identificam como pertencentes, de alguma forma, àquele grupo.

³⁶ Sobre as noções de memória e esquecimento, escrita e oralidade, e até mesmo a importância da simbologia para a coesão ou dissolução social ao longo do tempo cronológico, em termos abstratos (teóricos) e concretos (práticos) remetemos o leitor a três obras: 1)

A mensagem terá, além de sua instância racional ou meramente intelectual, uma instância afetiva e apelativa, o que perfaz a famosa tricotomia de Bühler da língua como representação, manifestação psíquica e apelo. A transmissão da mensagem precisa, portanto, vir revestida de um conjunto de perspectivas simbólicas que a palavra consegue encerrar em suas sutilezas cognitivas com muito maior desenvoltura que outros significantes. O estudo da perspectiva simbólica, portanto, enquadra-se também nos estudos da Semântica como ciência do sentido.

A simbolização, o fato de que justamente a língua é o domínio do sentido. E, no fundo, todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico. Damos um sentido a certos gestos, não damos nenhum sentido a outros, no interior da nossa cultura. [...] Ver-se-ia, então, que há como uma semântica que atravessa todos estes elementos de cultura e que os reorganiza – que os organiza em vários níveis. (BENVENISTE, 2006, p. 25)

A palavra não é um simples “envelope” contendo um significado em seu interior. Essa é uma das causas pelas quais há tantas palavras que se tornam tabus (como os “palavrões”, também conhecidos exatamente como tabuísmos) em certos contextos e situações. Ora, se nos restringíssemos a reconhecer palavras como aglomerados fonéticos-gráficos físicos (acústicos/gráficos) ou fisiológicos (perceptuais ou articulatórios/visuais ou táteis) de sons ou como sequências de letras ou de outras maneiras de escrita que devessem exclusivamente, e em qualquer contexto ou situação, emitir mensagens e mais nada, não haveria diferença alguma quando se utilizasse um “palavrão” ou uma palavra qualquer indiscriminadamente para referir-se, por exemplo, a uma pessoa, coisa ou fato, um fenômeno, em resumo.

Também não haveria diferença em se usar, para darmos um exemplo, a palavra “coração” para nos referirmos a alguém de quem gostamos, em vez de fazermos menção ao órgão do corpo que bombeia sangue etc. Isso mostra que a própria denotação/conotação (a que o dinamarquês Hjelmslev conferiu tanta justificável importância) ou a relação de palavras por similaridade/contiguidade, paradigma/ sintagma (metáfora/metonímia) (como as estudadas por Freud e Lacan), entre outras relações que pode a palavra alcançar, dependem do contexto comunicativo, e constroem-se com o intercâmbio de mundos simbólicos e memorialistas

PLATÃO, Fedro. 2) ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 3) DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2006.

que aqueles que interagem devem compartilhar de algum modo, o que engendra as competências textual-discursiva e léxico-gramatical, que englobam a competência pragmática, entre outras.

O nosso juízo cria, assim, um universo ou paradigma de significações que atribui valores melhorativos ou pejorativos em decorrência de um sem-número de elementos intelectuais e também afetivos, sendo a nossa cognição construída no âmago de uma rede indissociável de comunicações e sentenças discursivas concretas que, por sua vez, encontram-se espelhadas em compêndios de sentenças abstratas que as refletem, como um ordenamento jurídico específico (em dado espaço e tempo) e uma gramática também específica.

A pluralidade de interesses, que muitas vezes esbarra em divergências, como as controvérsias, as tensões, as incertezas (difusas) e os conflitos, os riscos (concretos), necessita de um elemento que a sintetize de forma abstrata, mas que se volte à concretude de onde partiu a fim de encontrar eficácia em sua gerência. Eis a dupla função articulatória de códigos reguladores, como ordenamentos jurídicos/gramáticas normativas.

Esse duplo movimento de compêndios reguladores, como o Direito e a Gramática, aqui pesquisados, torna-se ainda mais complexo em função justamente do caráter suplementar simbólico de que a comunicação humana se reveste.

Sobre o caráter simbólico da palavra, ainda, Pierre Guiraud, em sua obra *Semântica*, assim se manifesta, remetendo ao conceito mesmo de “interação” que acima discutimos, expandindo-o à concepção de natureza em si:

II – Signos e símbolos

Todo signo é um estímulo associado. Mas há dois grandes tipos de associações significativas: os signos naturais e os signos artificiais.

Os primeiros são baseados em relações existentes na natureza entre os fenômenos, como, por exemplo, a associação “nuvem-chuva”; todos os nossos conhecimentos, nossas técnicas, nossas ciências, constituem uma tomada de consciência mais ou menos sutil e mais ou menos exata dessas relações naturais, que tomam valor de signo na medida em que as associamos em nosso espírito.

Os signos artificiais são fabricações³⁷ humanas (ou animais) e se subdividem por sua vez em dois grupos: alguns nos servem para representar o real –

³⁷ Observe-se como é interessante o fato de que grandes pesquisadores oscilam entre 1) nomear as palavras, os signos e a própria linguagem como “fabricações” e, em outros

um desenho, um plano, uma gravação fonográfica, por exemplo; outros nos servem para nos comunicarmos com outrem – a linguagem articulada, um gesto de polidez, um sinal; o limite entre essas duas funções não é estanque, porque utilizamos muitas vezes signos de representação para comunicarmos – uma fotografia, por exemplo. Mas é por sua natureza que esses dois grupos se diferenciam, os primeiros são reproduções dos caracteres naturais da realidade – imagens, ou ícones, os segundos são signos convencionais – símbolos. (GUIRAUD, 1972, p. 17-8)

O estudo das significações das palavras – abarcando essa sua natureza simbólica, memorialista e inevitavelmente viva pela prática dos usos interativos – é satisfatoriamente empreendido pela Semântica, que se vale de outras disciplinas para angariar pujança às suas conclusões.

Não é à toa que o Prof. Claudio Cezar Henriques tenha dedicado um volume de sua coleção sobre Língua Portuguesa e Linguagem (Coleção Português na Prática) não exclusivamente ao léxico, nem exclusivamente à semântica, mas a ambos conjugados: sua obra se intitula *Léxico e Semântica. Estudos produtivos sobre palavra e significação* (HENRIQUES, 2011). A obra parte de capítulo dedicado à “Língua, Lógica e Linguagem” (capítulo 1), esquadrinha rigorosamente as diversas possibilidades de relações semânticas entre as palavras e culmina em capítulo endereçado à “Semântica do texto e do contexto” (capítulo 6). Isto é, referencia a trajetória que vimos empreendendo neste artigo, uma vez que se ampara em ideias como língua, linguagem, lógica, palavras, significados, sentidos, texto, contexto, concretudes, abstrações.

Observando a palavra pelo viés antropológico, sob a noção de ideologia, Leandro Konder, em sua obra *A questão da ideologia*, no capítulo 15, “Ideologia e linguagem”, evoca o caráter simbólico e revestido de memória que, nessa obra, é evidenciado pela questão ideológica, de poder, de hierarquia. Assim, o autor inicia seu capítulo reconhecendo que “Um dos campos de observação mais ricos para o observador dos fenômenos ideológicos é, com certeza, o da linguagem” (KONDER, 2004, p. 151).

Em seguida, observando acuradamente a etimologia de certas palavras, percebe que se trata de elementos cuja raiz aponta para as relações

momentos, 2) expressar pudor em vê-las como “instrumentos”. Na verdade, cremos que esses pesquisadores não apontam para ideias contraditórias, mas apenas emprestam aos conceitos que usam acepções mais estritas ou mais genéricas, o que permite que, muitas vezes, não se esteja discutindo ou contrastando um conceito, mas, no fundo, como dissemos, acepções emprestadas a ele.

de poder e hierarquias socioculturais e socioeconômicas. Ainda que muitas dessas raízes não sejam mais sincronicamente transparentes, a opacidade contemporânea não deixa, contudo, de evidenciar o aspecto simbólico e memorialista que as palavras carregam. Embora quase unilateralmente marxista, dadas algumas mitigações necessárias, portanto, ao investigador que, não raro, apaixona-se quase cegamente por seu objeto (ou método) de estudo, o texto de Konder pode esclarecer essa duplicidade simbólico-memorialista inerente à palavra, quando a articula à perspectiva da ideologia ali imbricada:

O povo sempre foi olhado com desprezo e com receio pelos de cima. As palavras que a elite usava para designá-lo deixam transparecer a avaliação negativa: em latim, povo era *vulgus*, termo do qual deriva o adjetivo vulgar. Juntos, os homens do povo constituíam uma turba e a partir dessa palavra se formou o verbo *perturbare* e o substantivo turbulência. O próprio número dos elementos populares os tornava assustadores: o termo *multi* (muitos), que deu multidão, deu também tumulto. Quando se deixavam ensinar (*docere*) e aprendiam as normas de conduta que lhes eram recomendadas pelos detentores do poder, os homens do povo eram elogiados, eram considerados dóceis. [...]

Se, por acaso, pediam algo (pedir em latim era *rogare*), os pobres eram tolerados, desde que se expressassem com humildade. Se, porém, ousavam reivindicar algo (em latim, reivindicar era *arrogare*), passavam a ser vistos como arrogantes. (KONDER, 2004, p. 154-5)

Em seguida, no mesmo capítulo, Konder analisa as visões de Walter Benjamin, Jürgen Habermas e Mikhail Bakhtin sobre a linguagem, seu dinamismo, seu caráter ideológico explicitado pelas ações concretas que a consubstanciam. Seleccionamos alguns trechos em que Konder se detém sobre a visão de Bakhtin, por ser a que mais de perto alia ideologia, dinamicidade discursiva, instâncias de poder, simbologia e memória:

Para o crítico russo [Mikhail Bakhtin], a linguagem estava sempre sendo criada, tinha uma existência dinâmica, transformava-se continuamente, e o povo – a multidão dos falantes – desempenhava um papel absolutamente essencial nesse processo de criação permanente.

[...] Bakhtin resgatou elementos plebeus que costumavam ser sistematicamente desqualificados pelos analistas que estudavam a cultura popular. E os resgatou também no âmbito da linguagem. Os palavrões, por exemplo, são reconhecidos e apreciados por ele como contribuições “à criação de uma atmosfera de liberdade”. Enquanto intelectuais tão importantes como Voltaire, La Bruyère e George Sand manifestavam repulsa ante o que lhes parecia grosseiro e vulgar na obra de Rabelais, Bakhtin sublinhou nos escritos do autor de Gargantua e Pantagruel o vigor da saudável transgressão, a quebra positiva de tabus linguísticos e o fecundo aproveitamento da riqueza e da heterogeneidade do vocabulário da “praça pública”. Em sua reavaliação das extraordinárias potencialidades da cultura popular, Bakhtin promoveu, igualmente, significativa revalorização do riso, da comicidade. [...] (KONDER, 2004, p. 158-9)

São exemplos simples, mas que mostram que a palavra, além de seu estrato material (o significante, fônico/oral ou escrito), é dotada de caráter simbólico, que ultrapassa a memória de um grupo (memória coletiva) e se consubstancia no uso que um indivíduo faz dela (memória individual) para comunicar-se com o grupo de indivíduos de que faz parte, por meio (privilegiado) da língua.

Por sua competência linguística, então, o indivíduo pode recorrer à memória coletiva em que está inserido para buscar formas de expressão que comuniquem seu efeito de sentido pretendido; por seu desempenho ou habilidade linguísticos, o indivíduo consegue (com maior ou menor sucesso) concretizar essas formas de expressão.

Essas são razões para crermos, aliás, que mesmo um texto que se proponha não ter um interlocutor externo, como um “diário” de anotações pessoais, por exemplo, também possa ser considerado elemento de comunicação. Nesse caso, a coincidência do interlocutor com o locutor (isto é, o fato de ser a mesma pessoa) não impede que a mensagem ecoe precedida por um aparato de memória coletiva de que o locutor-interlocutor se valeu, e que essa mensagem venha revestida, assim, de todo o seu caráter simbólico adquirido em função do convívio daquela pessoa com a coletividade em que está inserida. Por essa razão, observa-se com justificado ceticismo quem queira ver na palavra e na linguagem um mero “instrumento”, como discutimos acima, isso porque

[As palavras] Não são meros instrumentos, mas partes essenciais dos acontecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, a própria face do relacionamento humano. [...]

Eu diria, até mesmo, que a linguagem é muito mais que um instrumento: ela é o próprio espaço simbólico que torna possíveis essas representações e, em larga medida, é por meio dela que modelamos mentalmente o que chamamos de contexto em que interagimos. (AZEREDO, 2008, p. 18)

Hjelmslev abre seus *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, verdadeiro arquiteto, refletindo sobre a natureza imantada ou imanente da palavra em relação ao ser humano. Traduzimos, abaixo, as partes de seu capítulo 1 (“Recherche linguistique et théorie du langage” [“Pesquisa linguística e teoria da linguagem”]) que encarecem sobremaneira a questão. Note-se, entretanto, que o autor dinamarquês classifica a linguagem, sem prejuízo de suas reflexões acerca da imanência desta à natureza humana, como “instrumento”.

É de observar, também, que Hjelmslev, assim como Saussure, observa a linguagem (manifestada por meio de uma língua) tanto em seu

aspecto de troca social, funcionalista (“o homem influencia e é influenciado”) quanto em seu aspecto de cognição em seu sentido mais restrito e puro, formalista (“seu refúgio em horas solitárias”), isto é, a importância dialógica, mas também monológica³⁸ da linguagem:

A linguagem é inseparável do homem e o segue em todas as suas ações. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem forma seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, o último e mais profundo fundamento da sociedade humana. Mas também é o último, o indispensável recurso do homem, seu refúgio nas horas solitárias, onde o espírito luta com a existência, e onde o conflito é resolvido no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras ecoaram em torno de nós, prontas para proteger as primeiras sementes frágeis de nosso pensamento, para nos acompanhar ao longo de nossas vidas, desde as mais humildes ocupações da vida cotidiana até nossos momentos mais sublimes e íntimos, aos quais a vida de todos os dias, por meio das lembranças corporificadas na linguagem, empresta força e calor. A linguagem não é um mero companheiro, mas um fio profundamente entrelaçado no tecido do pensamento; ela é, para o indivíduo, o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem ou para o mal, o discurso é a marca da personalidade, da pátria e da nação, o título de nobreza da humanidade. (HJELMSLEV, 1966, p. 10-1, traduzimos e sublinhamos)³⁹

Então, o significado é algo que sempre será compartilhado (ainda que locutor interlocutor coincidam numa só pessoa), privilegiadamente pela palavra, e alcançará sentido de acordo com o modo como o conjunto

³⁸ Embora autores como Bakhtin ou Kristeva afirmem que mesmo na atitude monológica há o dialogismo, pois há o confronto (e, portanto, diálogo) entre o suposto discurso monológico e as forças sociais em que este discurso está inserido, como vimos.

³⁹ [...] Le langage est inséparable de l’homme et le suis dans tous ses agissements. Le langage est l’instrument grâce auquel l’homme façonne sa pensée, ses sentiments, ses émotions, ses efforts, sa volonté et ses actes, l’instrument grâce auquel il influence et est influencé, l’ultime et le plus profond fondement de la société humaine. Mais, il est aussi le dernier, l’indispensable recours de l’homme, son refuge aux heures solitaires où l’esprit lutte avec l’existence, et où le conflit se résout dans le monologue du poète et la méditation du penseur. Avant même le premier éveil de notre conscience, les mots ont résonné autour de nous, prêts à envelopper les premiers germes fragiles de notre pensée, et à nous suivre sans lâcher prise notre vie durant, depuis les plus humbles occupations de la vie quotidienne jusque dans nos instants les plus sublimes et les plus intimes auxquels la vie de tous les jours, grâce aux souvenirs incarnés par le langage, emprunte force et chaleur. Le langage n’est pas un simple compagnon mais un fil profondément tissé dans la trame de la pensée; il est, pour l’individu, trésor de la mémoire et conscience vigilante transmis de père en fils. En bien comme en mal, la parole est la marque de la personnalité, du pays natal, et de la nation, le titre de noblesse de l’humanité(HJELMSLEV, 1966, p. 10-1). (Sublinhamos)

de significantes (materiais) foi emitido. Está inserido dentro deste compartilhamento material, em que a palavra é privilegiada na (e exclusiva da) espécie humana, o verdadeiro sentido captado, nunca é demais ressaltar, a partir da interação entre as pessoas, cuja interpretação, portanto, constrói-se por significados claros, mas também por significados ocultos. Só se obtém sentido quando se compartilham significados.

Teoricamente, há textos ou até gêneros textuais com menor necessidade de decodificação simbólica, com menos (ou nenhuma) carga afetiva e apelativa. São gêneros como contratos de adesão, formulários, bulas de remédio, textos burocráticos ou tecnocráticos, fórmulas de abertura e fechamento formais ou comandos hierárquicos e assim por diante. Bakhtin dividiu-os primordialmente, exatamente em função dessa dicotomia mais clara entre rigidez e flexibilidade interativa, entre gêneros primários e secundários. Dedicamos parte substancial de nossa pesquisa a esses níveis graduais de gramaticalização ou de rigidez versus flexibilidade textual e discursiva, exatamente como parte do objetivo do que empreendemos.

O texto literário, sobretudo na sua forma de poesia ou de prosa poética, estaria no extremo oposto desses gêneros mencionados. Nele, a necessidade de um contrato de comunicação que preveja a importância do compartilhamento de memórias e símbolos para a construção do sentido, ou, em outros termos, que preveja o acesso mais amplo à competência linguística dos interlocutores, a fim de expandi-las para que a mensagem seja interpretada, é mais explícita, mais evidente. Isso se dá porque o texto literário não lida exclusivamente com o que a língua já consubstanciou ou consagrou na memória coletiva, na gramática *lato sensu* (conjunto de regras subjacentemente fonológicas, mas prioritariamente morfosintáticas compartilhadas por um grupo; o que Chomsky chamaria de “estrutura superficial”).

O texto literário vai àquele conjunto de regras estabelecido pela gramática e o reconstrói por meio das possibilidades, latências, virtualidades, e não necessariamente das formas já existentes ou expressas, de tal maneira que sua decodificação exige, frequentemente, que o interlocutor trilhe passos e pistas deixados (muitas vezes ocultos ou opacos) pelo locutor, a fim de construir, juntos, um sentido possível, com graus

de verossimilhança interna ou até mesmo externa (o que Chomsky chamaria de “estrutura profunda”)⁴⁰.

Os conteúdos compartilhados alcançam, assim, valores interlocutivos, que são precedidos pelo grau de sucesso com que aquele contrato de comunicação se consubstanciou. Assim, vemos que aquilo a que chamamos de tecnologia semântica, fundamental ao julgamento e à interpretação mediada dos fenômenos, deve abarcar também os textos literários e poéticos, repletos não apenas de palavras (e significações) dadas, consensuais, mas também possíveis, latentes, porvindouras.

Para dar um exemplo, se começamos a ler um texto que sabemos ser um conto de fadas, ou um poema surrealista, precisamos nos desligar de certos aparatos racionais a fim de o interpretarmos. Saberemos, graças ao contrato de comunicação emitido de antemão, que, se nos mantivermos numa trilha exclusivamente racional ou remissiva ao mundo concreto da lógica cartesiana, a leitura do texto será prejudicada ou mesmo fracassada. Podemos – e devemos – apelar, nesse caso, à fantasia. Esse mesmo apelo não se mostrará eficaz se quisermos, em vez disso, decodificar um memorando, uma bula de remédio.

Considerações finais

As palavras são o meio mais privilegiado da comunicação humana. Isso ocorre porque elas partem do discurso vivo, e compõem, com essa liberdade, o que se chama “léxico” de uma língua. Levando-a em consideração, a fenomenologia social (dialógica) e individual (monológica) é interpretada e deve, portanto, ser julgada. Essa característica (pertencer a um discurso vivo e dinâmico) torna as palavras dotadas de significação, que só pode ser compreendida quando se levam em conta os aspectos simbólico e memorialista que elas possuem. Uma vez consagradas no uso dos utentes de uma célula social, as palavras começam a formar regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas) numa língua, o que compõe sua gramática (ou suas gramáticas) e seus organismos reguladores, como um ordenamento jurídico, que não se restringem a uma gramática normativa ou a códigos estáticos quaisquer, mas expande-se, por uma técnica de

⁴⁰ As verossimilhanças dizem respeito basicamente à coerência que um texto alcança. Ela é externa quando encontra abrigo no mundo real; e interna, quando sua existência se pauta nas inter-relações semânticas ocorridas dentro do texto, muitas vezes com grau amplo de desligamento do mundo real.

síntese, basicamente, a todos os usos que permitem que aquela linguagem e seus valores emanados possuam regras compartilhadas e respeitadas pelos interagentes.

Aquele que julga ou interpreta, assim sendo, não deve ater-se meramente ao que já é, mas também ao que pode ser, ao que respeita os valores semânticos plenos de uma comunidade. Em outros termos, o juízo acerca dos fenômenos ocorre sob um sofisticado e sutil exercício de intelectualidade que interpreta a mediação já consagrada dos fatos, mas também as mediações possíveis (ou até prováveis) que ainda não se positivaram de modo cabal, mas que nem por isso inexistem como realidades concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos e objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2008.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. V. I. São Paulo: Nacional; Editora da USP, 1976.

_____. *Problemas de linguística geral*. V. II. São Paulo: Pontes, 2006.

BRÉAL, Michel. *Essai de sémantique*. Science des significations. Paris, 1897 [1987].

_____. *Ensaio de Semântica*. Ciência das significações. São Paulo: EDUC/ PONTES, 1992.

GUIRAUD, Pierre. *Semântica*. Trad. e adapt. de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica*. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2011.

HJELMSLEV, L. *Prolegomena to a theory of language*. Madison: The University of Wisconsin Press, [1943], 1963.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo, Cultrix, 2010.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ULMANN, Stephen. *Semântica*. Uma introdução à ciência do significado. Trad. de J. A. Osório Mateus. 3. edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

ALÉM DO USO DA IRONIA POR STIGLITZ

Thiago Martins Prado (UNEB-PPGEL e PROCAD-CAPES)
minotico@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo centra-se no livro *O mundo em queda livre*, do autor nekeynesiano Joseph Stiglitz, para comentar como o uso da ironia revela o seu conteúdo ideológico na área econômica. Como desenvolvimento de tal reflexão, sugere-se que cada discurso na área do saber da economia se apoia em figuras de linguagem que arrumam o cenário ideológico de seu autor, e é nesse ponto que a análise do discurso econômico como texto literário pode ser vantajosa para apresentar como se costura o processo argumentativo do autor. O caso de Stiglitz e da sua ironia é bem exemplar para a demonstração de tal raciocínio. Estudos de Alavarce (2009), Brait (2008), Machado (2014) e Oliveira (2006) sobre ironia são utilizados.

Palavras-chave:

Ironia. Crise econômica. Joseph Stiglitz.

1. Introdução

Em 2010, Joseph Stiglitz, com o livro *O mundo em queda livre*, realizou uma crítica contundente às práticas do sistema financeiro norte-americano (representadas pelos bancos de investimento e pelas agências de classificação de risco), à base acadêmica que lhe forneceu sustentação (com evidente tendência neoclássica ditada por Wall Street) e às atitudes do governo em relação à condução da economia em momentos prévios à crise de 2008 e também nos momentos posteriores – tanto no cenário do governo de George W. Bush como também no do governo de Barrack Obama. A figura de retórica que sustenta o estudo de Stiglitz é a ironia, com algumas evoluções para o sarcasmo. Se se compreender que o recurso à figura de retórica utilizada pelos economistas, muito além de ser uma mera tradução do código de uma área específica para o código padrão, indica uma forma de arrumação do cenário ideológico do seu autor, então se pode investigar a ironia de Joseph Stiglitz como uma forma de orientar a sua crítica nekeynesiana em meio a uma atmosfera de crise fruto das escolhas pelo abandono das teses de John Maynard Keynes.

As teses de Keynes elegeram a antítese: justificou o papel interventivo do Estado na economia, confrontando-se com os fundamentos dos autoajustes da economia clássica, e gozou de certo prestígio até os

anos 70⁴¹ – quando sofreu duras críticas da escola neoclássica liderada pelo americano Robert Lucas. Paralelamente, a escola monetarista de Chicago, por meio de Milton Friedman, também já andava abalando as bases teóricas do trabalho keynesiano entre os anos 50 e 60. Ferramentas e discussões pensadas por Keynes – que defenderam um cenário de maior intervenção do Estado na economia, uma preocupação com a rigidez salarial como fator a produzir desemprego (involuntário) e subprodução ou a ideia de que o gasto público favorece um crescimento econômico por meio da elevação de empregos e demandas (o multiplicador keynesiano) – foram, aos poucos, perdendo espaço em meio ao predomínio e ao sucesso da ciência neoclássica da Economia nos setores acadêmicos e financeiros. Com a crise de 2008, resta a Joseph Stiglitz, um neokeynesiano, ironizar todas as certezas e práticas preconizadas pelas escolas neoclássicas.

Considerando os estudos de Brait (2008), com sua ênfase da ironia como um fenômeno polifônico, e Machado (2014), com seu foco na ironia por meio do efeito de zombaria, pode-se observar que tal figura de retórica apresenta algumas vantagens para que se realize como estratégia argumentativa por Stiglitz. Conforme Brait (2008), a ironia permite a dessacralização de um discurso hegemônico e o rebaixamento de uma ideia de objetividade e de neutralidade como formas valorativas do saber. Nesse sentido, a interdiscursividade possibilitada pela ironia reverte autoridades, relativiza valores estabelecidos e produz um efeito de humor pelo fato de promover intenções enunciativas contraditórias num só plano argumentativo. Sob esse mesmo ponto de vista, Machado (2014) afirma que a agressividade do discurso irônico rompe convenções sociais, desmascara atitudes dogmáticas ou totalitárias e questiona a invulnerabilidade e a infalibilidade proclamadas em determinados discursos – o que afasta a seriedade da atmosfera avaliativa e torna possível o riso como resultado. Na perspectiva de Machado (2014), influenciada pelos estudos bakhtinianos, é a linguagem carnalizada da ironia que, em meio a uma atmosfera de réplicas e improvisações, acarreta a transgressão das normas estabelecidas na sociedade e a retirada de uma superioridade advin-

⁴¹ Em 1936, John Maynard Keynes contrapôs-se às principais bases da economia clássica ou austríaca: contra a lógica do equilíbrio defendeu uma concepção de dinamismo macroeconômico repleto de variáveis a ser consideradas; contra o autoajuste de salários pelo mercado impôs a realidade do desemprego involuntário; contra a noção do incentivo ao gasto público como promoção de inflação afirmou a capacidade de ampliação da atividade econômica por injeção de capital de Estado (o multiplicador keynesiano); contra a lei de Say apresentou a realidade dos prêmios de liquidez.

da da pretensa respeitabilidade de discursos harmônicos, equilibrados ou sérios.

A ironia para Stiglitz, tomada sob tais características, amplia a capacidade de ataque à hegemonia discursiva que se estabeleceu à ciência econômica – distante das orientações keynesianas, com condução neoclássica dada à engenharia financeira e com teorias neoliberais a interferir na política de gastos públicos. O *establishment* econômico do período pré-crise de 2008 desenvolveu uma autoridade por meio de composições matematizadas repletas de algoritmos que atestaram uma impressão de que o risco estava controlado. Tal aplicação científica da economia, ao mesmo tempo em que sacralizou suas sendas como linguagem – com códigos cifrados apenas permitidos a especialistas demasiadamente treinados na nova engenharia financeira –, produziu uma confiabilidade alastrada por instituições financeiras ao grande público que, mesmo desconhecedor de tais ferramentas, acreditou nas garantias das avaliações técnicas recomendadas aos produtos bancários. A estratégia irônica, portanto, desautoriza a neutralidade, a seriedade e a infalibilidade creditadas a esses discursos de poder na economia e, por fim, busca abalar as expectativas implantadas por esses mesmos discursos⁴².

De outro modo, notando-se a característica carnavalizada do discurso que permite a inclusão da ironia conforme Machado (2014) é possível compreender o uso dessa estratégia retórica também como um mecanismo de tradução intralingual. Ou seja, a dessacralização da linguagem econômica permite a Stiglitz uma abertura da discussão sobre parâmetros econômicos contemporâneos em termos mais acessíveis (com níveis menos densos e menos sérios no código), e, dessa forma, ocorre uma ampliação da captação de leitores à realização da crítica ao cenário que provocou a crise de 2008. Embora Oliveira (2006) reconheça que a ironia pressupõe a habilidade de um alocutário em desvendá-la e ainda que Alvarce (2009), baseada em Hutcheon, destaque que o entendimento da ironia deve-se ao compartilhamento de contextos e de convenções de comunidades discursivas refletidas entre ironista e intérprete, é preciso explicar o procedimento de uso da ironia por Stiglitz não como uma forma de fechamento de grupos discursivos.

⁴² Convém afirmar que o esquema de expectativas da engenharia financeira de base neoclássica já havia sido questionado com a própria crise de 2008, entretanto o ataque de ironias de Joseph Stiglitz intenciona consolidar o desmascaramento das teses do mercado livre e autorregulável.

Joseph Stiglitz é um economista estudioso de como as assimetrias de informações geram perdas financeiras e verifica como tais assimetrias foram elementos preponderantes para a formação das bolhas no mercado imobiliário estadunidense. Sendo assim, a ampliação da deformidade informacional pelo fechamento de grupos discursivos, ao contrário de tornar eficiente a estratégia irônica de Stiglitz, implicaria a continuidade de um problema de nociva assimetria comunicacional, com reverberações econômicas e sociais. Por isso, como tarefa didática além da ironia, Joseph Stiglitz deixa as pistas e as sinalizações para o desvendamento do procedimento irônico mais evidentes para os intérpretes, isto é, existem sequências argumentativas ao uso da ironia que se dirigem a uma determinada leitura prevista pelo economista. Stiglitz utiliza a ironia para retirar a sacralidade e a seriedade do discurso da ciência econômica e, para não correr o risco da restrição discursiva da linguagem da Economia (geradora de assimetria informacional), realiza o procedimento irônico com apresentações contextuais mais claras e detalhadas, com também explicações que se confundem com a própria antecipação de como deve ser interpretada a ironia por seus leitores.

Em verdade, é a característica intertextual, interdiscursiva e intergenérica da ironia que potencializa um tratamento peculiar do uso dessa própria figura de retórica pelo economista Joseph Stiglitz. Nesse sentido, Brait (2008) defende que a intertextualidade e a interdiscursividade presentes na ironia tornam-na uma estratégia linguística que mobiliza diferentes vozes ao mesmo tempo em meio a rivalidades entre formas de consciência e de concepções de mundo; Machado (2014) reconhece o fenômeno polifônico da ironia (com a coabitação de diversificados imaginários, posturas e elementos culturais) e a intergenericidade contida nela como uma estratégia argumentativa de captação de leitores.

Por meio da intertextualidade e da interdiscursividade, as ironias de Stiglitz possibilitam cruzar diferentes debates proporcionados pelos estudos sobre a ciência econômica contemporânea assim como diferentes interpretações a respeito das posturas adotadas por bancos de investimento, por agências de classificação de risco e pelo governo dos EUA nos momentos imediatamente anteriores e posteriores à crise de 2008. Quanto à intergenericidade, além de a própria ironia constituir-se através dos efeitos de mistura de modalidades sérias do discurso com outras mais zombeteiras, o uso do procedimento irônico por Stiglitz apresenta uma particularidade nesse quesito. Por um lado, a ironia de Stiglitz preserva o tom satírico, cômico e dessacralizador que permite uma revisão dos discursos oficiais

ou hegemônicos (sérios) sobre a economia financeira mundial, por outro lado, é recorrente a estratégia didática que explica a ironia ou que dá relevo demasiado sobre sua presença. Um dos objetivos desse desdobramento didático é de evitar o fechamento de grupos discursivos por meio da ironia e a continuidade da assimetria informacional – mesmo que seja fruto da inversão do privilégio do compartilhamento de saber entre comunidades linguísticas. Outro objetivo do didatismo atribuído à estratégia argumentativa do uso da ironia por Stiglitz coíbe a função catártica que tal figura de retórica possui. Nesse caso, é preciso reinterpretar o caráter provisório e pontual do tom satírico e dessacralizador da ironia como metodologia prevista de alívio de tensões para a continuidade da hegemonia discursiva. Por isso, Stiglitz suaviza a carga de improvisação satírica da ironia enquanto o poder de réplica é elevado como um recurso épico de apresentação de contextos de onde emergem a ironia. A perspectiva de Stiglitz, com isso, assemelha-se à do dramaturgo Bertolt Brecht (1978) quando condena a função catártica não como um elemento capaz de transformar a realidade circundante, mas como um alívio temporário de tensões que perpetua contextos opressivos. A liberação de tensões promovida pela ironia, como resultado do choque do riso em atmosferas discursivas de seriedade, seria bem ilustrada em seu contexto satírico e dessacralizador através do bobo da corte – isto é, figura permitida pela corte real para emitir críticas amargas que servem para desanuviar a gravidade dos temas sem que isso implique uma desautorização da hierarquia do reino. Para que a catarse satírica da ironia possa ser interrompida em sua função de alívio e de posterior reequilíbrio da ordem social e discursiva imperante, a argumentação de Stiglitz adotou uma explicação épica da razão irônica tal qual a característica didática que Brecht (1978) defendeu para o coro no teatro. Desse modo, o humor satírico para Stiglitz é um meio, contudo não se constitui por si só como um fim possível – só funciona como crítica contundente se acessível e se instaurar uma posterior seriedade conflitante com os contextos de enunciação anteriores ao riso.

No discurso presente no livro *O mundo em queda livre*, é perceptível que Stiglitz desenvolve uma maneira própria de trabalhar com a ironia. Por uma questão meramente metodológica, a forma de sistematização eleita para o mapeamento da ironia de Stiglitz nesse artigo centrou-se no estudo dos alvos, classificando as ironias a partir deles. Diante disso, podem-se detectar quatro tipos de ironia utilizados por Joseph Stiglitz: a) ironia à ciência econômica neoclássica e não keynesiana; b) ironia aos bancos de investimento e às agências de classificação de risco; c) ironia

às atitudes do governo dos Estados Unidos perante a crise de 2008; e d) ironia mista, que combina dois ou ainda três alvos anteriormente citados numa única passagem irônica.

2. *Ironia à ciência econômica*

A primeira ironia desse tipo ocorre para criticar as certezas de crescimento econômico e de progresso social advindas da consolidação das teorias neoclássicas, que pregavam a autonomia e a autorregulação do mercado. As políticas para o mercado livre, apoiadas no saber técnico advindo do aprimoramento da nova matemática gerencial das finanças, até pouco antes da crise econômica de 2008, prometiam a gradual eliminação do risco; entretanto, conforme a conclusão da passagem irônica de Joseph Stiglitz, a credibilidade de tais promessas, depois do evento crítico promovido pelo mau gerenciamento dos *subprimes*, já não possuem a mesma credibilidade ou confiança que afirmavam ter.

A crise, que teve início nos Estados Unidos, logo se tornou global: dezenas de milhões de pessoas pelo mundo afora perderam seus empregos – só na China foram 20 milhões – e dezenas de milhões caíram na pobreza.

Não era isso o que se esperava. A economia moderna, com sua convicção no mercado livre e na globalização, prometera prosperidade para todos. A tão enaltecida Nova Economia – as fantásticas inovações que marcaram a segunda metade do século XX, o que inclui a desregulação e a engenharia financeira – supostamente permitiria um melhor gerenciamento do risco, trazendo com isso o fim das oscilações econômicas. Se por um lado a combinação da Nova Economia com a ciência econômica moderna não chegara a eliminar as flutuações econômicas, pelo menos estas estavam sendo domadas. Ou assim nos diziam. (STIGLITZ, 2010, p.5) (Grifo nosso)

As camadas desse procedimento irônico acontecem em três momentos. O primeiro momento ocorre com a apresentação de um contexto negativo de desemprego advindo da crise – “A crise [...] esperava.”; o segundo momento (sublinhado) acumula uma série de afirmações que pareciam ser benéficas ao seu tempo pré-crise, mas que, na ambiguidade da ironia, verifica-se que tais práticas foram responsáveis pela atmosfera da crise; e o terceiro momento instala uma zombaria conclusiva que coloca em dúvida (em xeque) as afirmações anteriores – “Ou assim nos diziam”. O momento inicial apresenta, de imediato, conhecimentos com a finalidade de um partilhamento de informações que induzem à comunhão de determinados valores (lançados implicitamente pelo ironista) a respeito das afirmações que se farão no momento a seguir. É certo verificar que a apresentação do contexto no início do procedimento irônico realiza um

mecanismo retórico eficiente: ela, ao interferir na capacidade polissêmica do plano discursivo, conduz a coparticipação do seu leitor a um determinado sentido maquinado pela estratégia argumentativa em que a ironia se torna um recurso capital. No segundo momento, o uso dos verbos em tempos com derivação do passado⁴³ sinaliza que as afirmações dessa passagem encontram-se, no atual momento da enunciação do ironista, ultrapassadas pelos contextos de crise não previstos por elas. O terceiro momento torna-se um recurso, ao mesmo tempo, zombeteiro e confirmatório da crítica instaurada pelo ironista.

A seguir, a segunda ironia desse tipo em *O mercado em queda livre* realiza-se para explicar que a insistência na crença dos autoajustes do mercado em períodos pós-crise pode fazer perdurar um cenário de alto desemprego, de ausência de produtividade e de desprezo das reservas de força de trabalho a subtrair mais ainda as chances de fortalecimento de demandas. Como neokeynesiano, uma das maiores preocupações de Joseph Stiglitz é o retorno à elevação de empregos (com investimentos gerados pelo Estado) para que eles possam aquecer a economia com capital circulante e novas demandas consequentes. Nesse sentido, a hipótese da autocorreção do mercado fragiliza o papel de intervenção do governo como mediador capaz de amenizar ou combater o cenário de crise que, em 2009, ainda se mostrava grave para os Estados Unidos⁴⁴.

De acordo com os indicadores mais abrangentes de desemprego, em setembro de 2009 mais de um em cada seis americanos que gostariam de ter um trabalho por tempo integral não o tinham. E a situação se agravou ainda mais em outubro. *Embora o mercado se autocorrija* – a bolha acabou estourando –, a crise mais uma vez revela que a correção pode ser lenta e o custo, enorme. O hiato cumulativo entre a produção real da economia e a produção potencial está na faixa dos trilhões de dólares. (STIGLITZ, 2010, p. 39)(Grifo nosso)

A apresentação de contextos na parte não sublinhada induz ao pensamento de que aquilo que se defende como a lógica da autocorreção do mercado, longe de proporcionar a resolução dos problemas da crise, aprofunda ainda mais as suas nefastas consequências. Com isso, a defesa da passagem “Embora o mercado se autocorrija” mostra-se invertida em seu valor semântico – o que gera desconfiança e incredulidade dos cenários que tentam sustentar tal posição. Nesse sentido, o detalhe da conjunção subordinativa de valor concessivo não manifesta um desvio de regra,

⁴³ A tradução para o português adotou o passado mais-que-perfeito e o futuro do passado.

⁴⁴ Esse papel, na crise, esteve centrado como garantidor de aportes bancários por meio da compra e da negociação de papéis tóxicos com o capital do contribuinte.

e sim o início da negação da lógica da autocorreção para a tentativa de reverter a crise. Essa impressão é construída devido à apresentação de volumes quantitativos e pesquisas que relatam o grave impacto da crise na realidade econômica – Stiglitz, praticamente, enuncia que, em meio aos altos custos da crise, não se pode mais acreditar que a autocorreção dos mercados é a melhor política de gerenciamento de riscos e de crises.

A terceira ironia desse tipo deriva-se da crítica à tese da eliminação do papel do Estado na condução de uma política discricionária para a economia de modo a retirar dele a possibilidade de avaliação de créditos e de empréstimos a baixo custo para a população prejudicada por crises econômicas. Fruto de uma linha de pensamento oriunda dos estudos de Finn Kydland e Edward Prescott, no término dos anos 70, que consolidou as possibilidades de bancos centrais independentes ao redor do mundo, a diminuição do papel do governo quanto à direção e planejamento econômicos foi justificada tendo por observação a falibilidade das promessas governamentais para a área da Economia frente a metas conflitantes que o governo possui de atendimento aos cidadãos. Diante da má avaliação de crédito realizada pelas instituições financeiras independentes das diretrizes governamentais, que acabaram por fomentar a crise de 2008, Stiglitz finaliza a sua passagem irônica comentando que são os interesses exploratórios dos bancos que, por fim, prejudicam a qualidade da avaliação de crédito.

Os conservadores insistem em que o governo não deve dedicar-se a esse tipo de atividade financeira [avaliação e empréstimo de crédito à população] – salvo para dar dinheiro aos banqueiros. Alegam que o governo não é bom para fazer avaliação de crédito. Essa linha de raciocínio tem pouco valor agora, uma vez que os bancos tiveram um desempenho tão ruim na avaliação de créditos e na articulação das hipotecas que acabaram pondo em risco toda a economia. Foram muito bons em práticas predatórias, mas isso não chega a ser uma base recomendações. (STIGLITZ, 2010, p.117-8) (Grifo nosso)

O procedimento irônico inicia nessa passagem com uma palavra (de valor classificatório) que impede associar a transformação do cenário negativo. A palavra “conservadores” não se associa a práticas que possam mudar antigos hábitos e conselhos à atividade de gerenciamento dos recursos públicos que derivaram no colapso econômico de 2008. Na passagem “Essa linha [...] economia” a seguir, Stiglitz não só apresenta os contextos que proporcionaram a crise como também esclarece ainda mais o caráter avaliativo da ironia utilizada – “Essa linha de raciocínio tem pouco valor agora” – que se opõe às posições anteriores (dos conservado-

res). Por fim, o último período, “Foram muito bons [...] recomendações”, eleva o efeito de zombaria.

A última passagem desse tipo de ironia de Joseph Stiglitz critica a pouca preocupação que a Escola de Chicago, liderada por Milton Friedman, dá ao problema do desemprego. Sendo o autor de *O mundo em queda livre* um neokeynesiano, os seus estudos de economia consideram primordiais as questões do desemprego e da subutilização da capacidade produtiva – tal como *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, de John Maynard Keynes. Um dos entendimentos do pensamento keynesiano defende que, em tempos de recessão, cria-se uma distorção entre a brusca queda dos preços de bens e serviços e a rigidez salarial, que não acompanha, com tanta rapidez, esse declínio. A consequência, nesse caso, é que os salários reais dos empregados ficam em níveis mais altos de custo para os empregadores, resultando no aumento do desemprego (involuntário). Diferentemente dos economistas clássicos, Keynes não acredita que o mercado seria capaz, com tanta facilidade, de ajustar salários em períodos de crise; haveria certa rigidez nos salários a impedir a sua queda e persistiria o desemprego a, mais tarde, também comprometer as demandas e gerar cenários de subprodução. Com esse círculo vicioso negativo, na concepção keynesiana, justifica-se o papel do governo de ampliação de gastos na economia com a finalidade de aumentar a demanda de produtos e reverter a cena do desemprego. Investimentos do Estado em obras públicas de infraestrutura a aumentar os índices de empregabilidade e compensações dadas aos trabalhadores em situação de desemprego, portanto, seriam estratégias centrais para o aumento do capital circulante, para a elevação da demanda e para a diminuição do ambiente de não contratação por parte das empresas. Muito diversa é a argumentação da Escola de Chicago que, segundo Joseph Stiglitz, potencializa a capacidade de endividamento do cidadão em momentos problemáticos de desemprego e, com a desculpa do risco moral, desobriga o Estado de cumprir a função de reforçar a economia por meio da população de baixa renda ou daquela com boa parte da renda comprometida.

Em outro exemplo, eles [os pensadores da Escola de Chicago] argumentam que as compensações pelo desemprego não são necessárias, uma vez que os indivíduos nunca estão desempregados (estão apenas gozando de um descanso) e, de toda maneira, podem tomar empréstimos para satisfazer suas necessidades de consumo, se assim preferirem. Pior ainda: as compensações pelo desemprego são nocivas porque o problema não é uma escassez de postos de trabalho – sempre há postos de trabalho para quem os queira –, mas sim falta de empenho em buscá-los, e o seguro-desemprego apenas exacerba esse “risco moral!”. (STIGLITZ, 2010, p. 255-6) (Grifo nosso)

Tal como no procedimento irônico anterior – que divide posturas contrárias entre conservadores (eles) e nós, o ironista (eu) e o intérprete (você) –, essa última ironia realiza um processo similar de divisão entre grupos discursivos: os pensadores da Escola de Chicago e nós. A passagem está repleta de trechos de zombaria que servem para constatar a inviabilidade das teses da Escola de Chicago sobre a empregabilidade em meio à grave realidade do desemprego causada pela crise econômica de 2008. Algumas dessas passagens sinalizam o distanciamento entre os efeitos severos do colapso e a postura científica dos monetaristas: “(estão apenas gozando de um descanso)” ou “sempre há postos de trabalho para quem os queira”. De um modo mais implícito, Stiglitz relaciona a consequência das orientações da Escola de Chicago à parte da responsabilidade a respeito de um dos motivos geradores da crise: os excessos quanto à concessão de crédito bancário em uma atmosfera de má avaliação. Em um ambiente em que a empregabilidade não se torna relevante para se discutir os investimentos diretos do Estado, distorções causadas por más avaliações nos empréstimos bancários tenderão a se expandir para pessoas de baixa renda que não possuem capacidade real de pagamento: “de toda maneira, podem tomar empréstimos para satisfazer suas necessidades de consumo, se assim preferirem”. Outra cena de zombaria por analogia implícita relaciona os contextos de “risco moral”. Segundo as conclusões da Escola de Chicago, o seguro-desemprego pode ser avaliado como mecanismo de distorção promovido pela participação do governo a dar uma assistência que desestimula a produtividade do empregado no trabalho – o que o ironista Stiglitz discorda por entender o seguro-desemprego como uma das maneiras de proteção social e de manutenção temporária de renda para que o indivíduo continue a preservar parte de seu consumo e dos serviços contratados. No âmbito da crise de 2008, o risco moral estava sendo discutido em relação ao farto aporte que o governo dos EUA estava realizando para os bancos que se deixaram contaminar pela toxicidade de ativos. Nesse caso, em que essas instituições financeiras de grande porte e com vultosos investimentos conduzem as estratégias dos *players* no mercado financeiro, o risco moral como conceito econômico de afetação negativa a promover desequilíbrios no mercado foi imediatamente desprezado; no outro caso, em que existem desempregados necessitando de renda para cumprir obrigações diárias e para reinvestir no seu posicionamento nos postos de trabalho (unidades mais vulneráveis no mercado), o tema do risco moral ainda é recorrente na discussão da matéria econômica.

3. *Ironia aos bancos e às agências de classificação de risco*

A primeira ironia desse tipo acontece para marcar a distância entre a interpretação de Joseph Stiglitz de necessidade de real alteração na economia estadunidense e o entendimento dos que se aproveitaram do discurso de mercados autoajustáveis. Enquanto, para Stiglitz, a atmosfera de crise é propícia para sugerir algumas modificações a prevenir colapsos futuros, como o aumento das regulações e a maior participação do governo como interventor no cenário econômico do país, para as instituições financeiras que se empenharam em desenvolver inovações e modelos de análise dentro da concepção dos mercados livres, o momento crítico é apenas um efeito accidental que pode ser corrigido com injeção de capital do contribuinte nos bancos e com pequenas alterações (desvios de regulações mais severas) que estão associadas à introdução de princípios éticos para a formação ou atualização dos economistas. Essas são medidas paliativas para Stiglitz. Nessa passagem irônica, é perceptível como o discurso de bancos e agências de classificação de risco estadunidenses tem a capacidade de particularizar um problema que, para Joseph Stiglitz, é sistêmico. Ao ilustrar o caso de Bernard Madoff, a enunciação predominante de Wall Street reconhece um problema ético num dos seus maiores líderes gerenciadores da nova economia financeira e num dos que tornaram a Nasdaq possível. A fala sobre a falta de princípios éticos conseguiu isolar o caso do maior esquema Ponzi da história mundial, a pirâmide de Madoff, como uma situação específica quando, na verdade, esse exemplo era decorrente de uma forma de pensar a economia (sem apoio na regulação) e plenamente aceita pelas instituições financeiras norte-americanas.

Alguns dizem que a nossa economia sofreu apenas um “acidente” e que os acidentes são inevitáveis. Ninguém chega a propor que deixemos de usar os automóveis porque eles às vezes se chocam. Os que defendem essa posição querem que regressemos ao mundo de antes de 2008 o mais depressa possível. Os banqueiros não fizeram nada de errado, dizem eles. Vamos dar aos bancos o dinheiro que eles pedem, dar um jeitinho nas regulações, fazer umas palestras duras para que os reguladores nunca mais permitam que pessoas como Bernie Madoff possam praticar esse tipo de fraude, acrescentar alguns cursos sobre ética nas faculdades de economia e todos sairemos bem. (STIGLITZ, 2010, p.7) (Grifo nosso)

Nessa passagem, verifica-se que o fenômeno da intersubjetividade como parte da construção do significado irônico explicado por Brait (2008), que exige a participação do enunciatário e de sua instauração como interlocutor, pode ter desdobramentos ainda mais complexos. No primeiro momento, a fala do ironista concentra-se no discurso indireto e

preserva a divisão entre nós, baseado na cumplicidade entre o ironista e o seu leitor, e eles, o alvo, por ora indicado como “alguns” e “os que defendem essa posição”. No trecho, fica evidente que a constituição da identidade do ironista presume o compartilhamento de valores do seu intérprete e o conflito de posturas com o alvo. No segundo momento (sublinhado), o procedimento irônico concentra-se no discurso direto e, ao fazer isso, explicita que a ordem discursiva hegemônica (ironizada) também conta com um nós: composto pelo alvo e pelos que não enxergam a ironia ou que não comungam da visão irônica – “Vamos”. Complementando a versão do discurso oficial (fora da ironia e habitualmente existente), é preciso realizar uma descrição sobre eles – no caso aqui, os bancos – que permita estabelecer um encontro com a cumplicidade dos que não observam a ironia ou discordam dela. Nesse sentido, é interessante notar que tanto o enunciador do discurso irônico quanto o enunciador do discurso hegemônico ironizado forjam a imagem dos seus receptores (antecipam as interpretações deles) com o objetivo de ampliar a cumplicidade de seus parceiros. Tanto o discurso a ser ironizado como o discurso irônico dependem de uma triangulação entre o eu-enunciador, o você-receptor e o eles que, na ausência da ironia, é visto como um agente a confirmar as concepções hegemônicas, e, na presença da ironia, é o próprio alvo. A intersubjetividade e a alteridade, portanto, não só caracterizam o processo de formação do procedimento irônico como já haviam sido condições para se instaurar o próprio discurso oficial antes da inserção da ironia. Em verdade, é uma relação específica que deve ser analisada: a ironia realiza caricaturas sobre a forma como o enunciador do discurso oficial faz uso da intersubjetividade e da alteridade para convencer seus receptores e, quando faz isso, como contradiscurso, destrói a presunção desse enunciador pela imagem de seus receptores e estraçalha o espelho que ele apresenta de parceiros que sustentam a realidade descrita. Como concorrente feroz de discursos hegemônicos, a ironia desfaz contratos e, da destruição de parcerias anteriores, propõe um novo pacto de leitura sobre a realidade – o que resulta em dissonância e zombaria: “Os banqueiros [...] bem”. Enquanto o olhar para a alteridade pelo discurso hegemônico tende a “naturalizar” as observações para englobar a visão de seus interlocutores como cúmplices de um amplo consenso baseado na habitualidade, na automatização ou até na estereotipia, o olhar da ironia, por ser minoritário em relação às defesas do tema tratado, deflagra o dissenso, torna inabitual o que é habitual, desautomatiza formas de percepção da realidade e proclama diferenças em meio a uma concordância geral de valores e de impressões que deve ser questionada.

A segunda ironia desse tipo está associada à inversão que se criou em relação à responsabilidade do setor bancário quanto à avaliação de crédito, ao repasse de financiamentos tóxicos e à contabilidade criativa. Apesar de a culpa, conforme Joseph Stiglitz, residir predominantemente nas instituições financeiras e em suas práticas – como a forma exploratória em que foram pensados a expansão da concessão de crédito, o uso da avaliação de risco e a montagem dos balanços bancários – foi necessário que um discurso sobre a essencialidade desses bancos à economia estadunidense ocorresse sustentado como uma versão para os contribuintes norte-americanos a fim de que fosse concebida uma interpretação válida para o resgate desses próprios bancos. Em verdade, a influência das instituições financeiras de Wall Street no setor político dos Estados Unidos acabou por gerar uma máxima – questionada por Stiglitz – difícil de descolar das soluções do governo: existem bancos grandes demais para poder falir. Se a punição não ocorre para essas instituições, alguns vícios arraigados às práticas dos bancos retornam com ainda maior acinte: os altos bônus pagos aos executivos dos bancos e, dessa vez, com o próprio dinheiro do resgate advindo dos contribuintes.

Não há dúvida de que os algozes se sentiram vítimas.

Se Obama foi tão duramente criticado por levantar preocupações quanto aos pagamentos aos banqueiros, não surpreende que suas manobras não o tenham conduzido a articular uma visão clara do tipo de setor financeiro que deveria surgir após a crise. Não só os bancos tinham se tornado grandes demais para poder falir, como fortes demais politicamente para poder ser controlados. (STIGLITZ, 2010, p.59) (Grifo nosso)

A terceira ironia desse tipo argumenta que os aclamados produtos bancários inovadores desenvolvidos por essas instituições financeiras – e, segundo as próprias, capazes de aperfeiçoar a economia mundial – ampliaram as distorções em relação às informações entre aqueles que criam e gerenciam o produto e os que contratam. Além de tornarem assimétrica a relação contratual, Joseph Stiglitz constata que tais inovações conservariam uma situação de inadimplência acima dos produtos bancários tradicionais. Com isso, os elogios a esse conjunto de inovações comandadas por Wall Street, na concepção de Stiglitz, muito ao contrário de favorecer o cenário econômico estadunidense, serviram somente para justificar os altos lucros compartilhados entre os originadores da hipoteca, os bancos de investimentos e as agências de classificação de risco, sem que se dessem conta da própria toxicidade a contaminá-los.

Os defensores dos novos produtos financeiros – todos os que ganhavam dinheiro com eles, desde os originadores das hipotecas, que produziam os papéis tóxicos, até os bancos de investimento, que os transformavam em outros

títulos, e as agências de classificação de risco, que certificavam sua segurança – afirmavam que estavam procedendo a uma transformação fundamental da economia. Era uma maneira de justificar as altas somas que recebiam. Os produtos resultantes eram tão complexos que os analistas precisavam de modelos especiais de computador para avaliá-los [...] Deveriam ter percebido que algo havia mudado, mas para pior – novas assimetrias de informação haviam sido criadas e nem os bancos de investimento nem as agências de classificação de risco as levaram em conta em seus modelos. Deveriam ter percebido que as hipotecas que chamavam de “inovadoras” teriam uma taxa de inadimplência muito superior à das tradicionais. (STIGLITZ, 2010, p.109-10) (Grifo nosso)

A zombaria dessa passagem surge do contraste entre duas dimensões divergentes: um otimismo baseado nas novidades e nas transformações advindas da nova engenharia financeira e as consequências nocivas para a economia oriundas delas, como assimetrias de informações e alta taxa de inadimplências. Os “novos produtos financeiros” e a “transformação fundamental da economia” aparecem traduzidos pelo ironista por meio de uma realidade completamente contraditória: “Deveriam ter percebido que algo havia mudado, mas para pior”. De outro modo, uma forma de gerar descrença e ridicularizar o discurso otimista dos defensores das inovações financeiras é denominá-los e esclarecer os seus interesses ocultos: “todos os que [...] segurança”.

Preservando a crítica às inovações, Joseph Stiglitz, na última ironia desse tipo, comenta o engodo desses produtos em relação à análise da capacidade de pagamento a longo prazo. Em especial, o economista critica a incoerência da combinação de um produto em que se recomendaria a simplificação (as hipotecas) com uma modalidade de engenharia complexa e que se baseia em taxas variáveis; para o autor de *O mundo em queda livre*, a presente incompatibilidade dessas hipotecas com taxas variáveis complexas (e com elevada assimetria de informações) aos contratantes menos abastados, ao contrário de fornecer uma possibilidade estável de ganhos às instituições, elevaram tanto o risco do contratante em não conseguir administrar o pagamento do produto como também das próprias instituições em recebê-lo. Por meio da prática da securitização, os bancos de investimento pareciam ter dissipado o risco, mas, em verdade, eles o multiplicaram (contaminaram o mercado), distribuindo-o por diversos ativos. A confiança nesses produtos cegou os próprios financistas, que tiveram boa parte do capital corroída pela toxicidade dessas inovações.

O setor financeiro deveria ter usado sua inventividade para conceber produtos que ajudassem as pessoas a administrar os riscos de ser dono de uma propriedade residencial, tais como os que decorrem da variabilidade das taxas de juros. Os financistas supostamente entendem de risco, e essa foi uma das

razões de terem recebido remunerações tão generosas. É notável que nem eles nem os reguladores, que se orgulhavam de entender os mercados e o significado do risco e da eficácia, não o tenham feito. Eles deviam transferir o risco dos menos capazes de suportá-lo (os proprietários pobres) para outros. Mas, ao contrário, as “inovações” impuseram mais riscos aos proprietários pobres [...] É compreensível que os proprietários pobres que não entendem de risco tenham optado por seguir esse mau conselho [investir em hipotecas de taxas variáveis]; mas que os chamados peritos em finanças o façam é mais difícil de compreender. (STIGLITZ, 2010, p.125) (Grifo nosso)

Ao se enfatizar a ironia como um tropo, Oliveira (2006) destaca a inversão semântica da hierarquia usual dos sentidos das proposições. Na ambiguidade que constitui o procedimento irônico, o uso denotado da proposição inverte-se como sentido conotado, e essa derivação de sentido prevalece sobre a denotação habitual. Tanto a segunda ironia desse tipo quanto essa última são exemplares bem evidentes de tal uso da ironia. As expressões da segunda ironia desse tipo: “Não há dúvida de que os algos se sentiram vítimas” apresenta uma certeza que, com a ironia, deve ser questionada ou “Não só os bancos tinham se tornado grandes demais para falir” é uma declaração que deve ser descartada por suas consequências. Na última ironia desse tipo, a proposição “Os financistas supostamente entendem de risco, e essa foi uma das razões de terem recebido remunerações tão generosas”, combinada ao seu uso irônico na constituição do argumento de Stiglitz, significa exatamente o oposto da manifestação denotada.

4. Ironia ao governo dos Estados Unidos

A primeira ironia desse tipo refere-se às expectativas do próprio economista Joseph Stiglitz criadas diante da conquista do governo dos Estados Unidos pelo candidato democrata Barack Obama. Naquele tempo, Stiglitz descreve o ambiente otimista que reinava no ar e as esperanças de nekeynesianos como ele em relação às mudanças econômicas. Nesse sentido, mesmo que o gasto do Estado aumentasse, seria estabelecida uma política governamental de investimento a sustentar a elevação da produtividade no longo prazo; a promoção de correções na economia de resgate dos bancos seria implantada para garantir tanto a posse do bem para os proprietários prejudicados pela crise de 2008 como igualmente para forçar o repasse de capital de bancos para os contribuintes como uma demonstração de justiça econômica a compensar o abalo, as perdas e os riscos criados por essas próprias instituições financeiras. Entretanto, como Stiglitz (2010, p. 66-5) afirma mais adiante: “O governo

Obama ficou do lado dos bancos”. A ironia a seguir apresenta-se na compreensão da distância entre a expectativa de mudanças econômicas consistentes para os Estados Unidos pós-eleições e o que realmente veio a se tornar o governo de Barack Obama.

Quando comecei a escrever este livro, havia um espírito de esperança: o novo presidente americano, Barack Obama, corrigiria as falhas políticas do governo Bush e nós avançaríamos, não só com uma recuperação imediata, mas também enfrentando os desafios de longo prazo. O déficit fiscal do país seria temporariamente mais alto, mas o dinheiro seria bem gasto: ajudando as famílias a conservar suas casas, apoiando os investimentos que aumentariam a produtividade a longo prazo, preservando o meio ambiente e, em troca de qualquer dinheiro que tivesse sido dado aos bancos, transferindo para o público a parte dos lucros futuros, para compensar os riscos que sofremos.

Foi doloroso escrever este livro: só parte das minhas expectativas foi satisfeita. Evidentemente, devemos celebrar o fato de ter sido resgatados da beira do precipício tão visível em 2008. Mas certos presentes dados aos bancos foram tão ruins quanto no tempo de Bush, e a ajuda aos que haviam comprado casas foi menor do que eu esperava. (STIGLITZ, 2010, p.17) (Grifo nosso)

Em seu livro, Joseph Stiglitz evidencia que os bancos foram vitimados por sua própria estratégia de lucratividade com os papéis de hipoteca com taxas variáveis (exploração de proprietários pobres). Quando ocorreu o estouro da bolha, os bancos não conseguiram repassar os riscos e externalizar suas perdas a tempo e foram contaminados com a toxicidade dos ativos em guarda de modo a serem ameaçados de falência. Nesse contexto, a segunda ironia de Stiglitz ao governo dos Estados Unidos surge para mostrar que a tentativa de fazer com que o Estado não participasse diretamente da economia nas últimas décadas acabou por gerar o extremo oposto: a participação do governo aconteceu como a única garantia para o salvamento de diversas empresas que detinham os ativos tóxicos. A filosofia político-econômica do Estado mínimo, tão consagrada pelos últimos governos estadunidenses, tendo esse caso como base, acaba por derivar uma participação de proteção aos negócios desenvolvidos pelas instituições financeiras.

Evidentemente, [os bancos] não fizeram tão bem quanto pensavam que podiam fazer o trabalho de passar adiante os riscos. Essa é apenas uma das muitas ironias que marcaram a crise: no afã de reduzir ao mínimo o papel do governo na economia, Greenspan e Bush acabaram fazendo o governo assumir a propriedade da maior produtora de automóveis do mundo, da maior companhia de seguros e de alguns dos maiores bancos (se os tivesse recebido em troca do dinheiro que lhes dera) – algo sem precedentes em um amplo espectro. País em que o socialismo é muitas vezes tratado como anátema, realizou a socialização do risco e a intervenção nos bancos de maneira inédita. (STIGLITZ, 2010, p.37) (Grifo nosso)

A terceira ironia desse tipo ataca a formação da equipe econômica do governo de Barrack Obama. Conforme Joseph Stiglitz, os membros escolhidos por Obama estavam por demais comprometidos com os posicionamentos econômicos que levaram a economia norte-americana ao estado de crise de 2008. Na perspectiva do autor, a tendência dessa equipe seria a de buscar um discurso que justificasse seus movimentos passados e, nesse sentido, tentaria conservá-los ainda depois da crise. Stiglitz sinaliza sua desconfiança em que haja uma mudança de orientação econômica nos Estados Unidos já que os responsáveis pela equipe de Obama não possuíam um perfil para enfrentar articulações político-econômicas já há muito instauradas no país.

Precisávamos de uma nova visão para os mercados financeiros, e as tarefas de formular, articular e concretizar essa visão requereriam todo o talento político e econômico de Obama e da sua equipe. Pessoas como essas, tão envolvidas nos erros do passado, seriam as ideais para implementar uma nova visão e tomar as decisões mais difíceis? (STIGLITZ, 2010, p. 65) (Grifo nosso)

As três primeiras ironias desse tipo tematizam a relação entre o que se espera do governo dos EUA e o que efetivamente ele realizou para alterar a cena gerada pela crise de 2008. Na primeira, o ironista relata uma quebra de expectativa quanto à implementação de reformas que pudessem modificar os rumos da economia estadunidense por meio da eleição de Barack Obama; na segunda, para o conceito de um Estado regido pelo neoliberalismo, esperava-se que a intervenção do governo na economia fosse mínima, entretanto a política do Estado mínimo promoveu uma ausência de regulação no setor bancário somente resolvível a partir de uma larga ação intervencionista do governo para salvar a economia da consequência das más práticas bancárias; na terceira, o posicionamento dos novos membros na equipe econômica do governo Barack Obama não implica uma real alteração de orientação econômica, pois são os mesmos que estavam envolvidos nas condutas equivocadas que promoveram a crise. As ilogicidades repetem-se nessa sequência de apresentação irônica: a mudança política não muda o comportamento dos agentes econômicos, a mudança na atitude do Estado dá-se por negligência e contraria os seus próprios parâmetros de ação na economia, a mudança da equipe econômica do governo não muda os gestores do passado que permitiram a chegada da crise. Essas três primeiras ironias desse tipo buscam explicitar uma nitidez que anteriormente se dava na coletividade e que agora está se perdendo com a sequência dos fatos. Ao contrário do que Muecke (1995) defende no procedimento irônico, não há aqui um sentimento de liberdade para o ironista por estar propondo um sentido

oculto (que somente ele percebe) a um receptor que possui capacidade para interpretá-lo; em verdade, o ironista transmite uma angústia por presenciarmos uma abrupta perda de clareza (de aparente logicidade) que estava demasiadamente evidente numa atmosfera coletiva anterior.

A quarta ironia desse tipo reside nas operações de crédito derivadas do Programa de Investimento Público-Privado (PPIP). O Programa foi pensado como uma das soluções estruturadas pelo governo dos Estados Unidos para retirar do balanço das instituições financeiras parte de ativos problemáticos oriundos dos empréstimos imobiliários ou do processo de securitização. Conforme a explicação das autoridades econômicas do governo norte-americano e do Federal Reserve, essa operação de crédito teria por objetivo elevar a liquidez do mercado e tentar segurar o preço dos ativos problemáticos. Utilizando-se de ironia, a opinião de Joseph Stiglitz sobre o Programa de Investimento Público-Privado é de que ele cria a possibilidade de transferência de um grande volume de recursos públicos para os bancos sem a necessidade – uma vez já aceito o Programa – de autorização legislativa. Além disso, a estruturação complexa do PPIP preserva a assimetria de informações típica de muitos produtos inventados pelo mercado financeiro dos Estados Unidos e impede o entendimento dos contribuintes sobre a operação ou a possibilidade de uma contestação mais crítica provinda desses próprios contribuintes. Por outro lado, o PPIP é uma forma de desviar de uma das soluções mais difíceis e necessárias: a intervenção do governo nessas instituições bancárias.

Assim, com todas essas falhas, qual era a atração da estratégia do governo? O ppi era o tipo de invenção complicadora que Wall Street adora: brilhante, complexa e não transparente, permitindo enormes transferências de dinheiro para os mercados financeiros. Poderia fazer que o governo não precisasse voltar a pedir dinheiro ao Congresso para ajudar os bancos e propiciava uma maneira de evitar a intervenção temporária. (STIGLITZ, 2010, p. 141-2)(Grifo nosso)

A última ironia desse tipo relata como o *Federal Reserve* e Alan Greenspan subestimaram a extensão da crise de 2008. Preservando uma política de juros baixos, Greenspan destacou-se por ser, na presidência do Fed, de 1987 a 2006, um forte defensor da ideologia dos mercados livres e por ser um dos duros contestadores da regulação para os derivativos – um dos principais produtos bancários que multiplicaram a toxicidade dos ativos. O neokeynesiano Stiglitz aponta Greenspan como um dos algozes do colapso econômico de 2008. O autor de *O mundo em queda livre* afirma a inconsistência dos conselhos de Greenspan quando, em uma das situações de análise de momentos de crise, declarou que se-

ria um movimento simples o conserto da economia por parte do governo. É exatamente aí que se constrói a ironia.

Quando Greenspan disse que o governo poderia facilmente “consertar” a economia, não explicou que enfrentar o problema custaria centenas de bilhões de dólares aos contribuintes e custaria ainda mais para a própria economia. Era uma noção estranha: a ideia de que é mais fácil consertar o carro depois do acidente do que prevenir o acidente. (STIGLITZ, 2010, p. 266-7) (Grifo nosso)

Na construção dessas duas últimas ironias desse tipo, há uma constatação que a gestão econômica estadunidense utiliza-se de um discurso que, longe de ser uniforme como se proclama, flutua de acordo com seus receptores para preservar suas recomendações e camufla-se para atingir seus objetivos de resgate. Como estratégia retórica, de um lado, os gestores econômicos do governo dos EUA podem disfarçar seus intuítos com uma linguagem complexa capaz de driblar o entendimento de legisladores para alcançar a facilitação do repasse da verba pública; de outro lado, os mesmos gestores (revestidos de uma reconhecida autoridade técnica) podem manifestar-se por meio de uma linguagem simplista para um público leigo a fim de que os convença de decisões que envolvem variáveis complexas e ainda por eles imprevisas.

5. *Ironias mistas*

A expressão “os magos das finanças” no livro de Joseph Stiglitz serve para sintetizar como a ciência econômica auxiliou as invenções dos bancos de investimento, como, por exemplo, transformar ativos com toxicidade latente em produtos bem avaliados pelo mercado – prática que precipitou a crise dos *subprimes* em 2008. A mágica estaria exatamente em invisibilizar a toxidade desses ativos e repassar o risco a outrem. Joseph Stiglitz apresenta duas passagens irônicas em que apresenta esse termo “magos das finanças”. No primeiro momento, a combinação restringe-se à ciência econômica e às práticas de instituições financeiras, como bancos de investimento e agências de classificação de risco. No segundo momento irônico, é adicionada a essa mistura o papel do governo. Stiglitz denuncia que o governo norte-americano está copiando as estratégias de ocultação de operações ou de balanços, próprias dos bancos norte-americanos, para maquiagem dados para os contribuintes.

Os magos das finanças inventaram produtos de alto risco que produziram lucros normais por algum tempo – mantendo oculto o lado negativo durante anos. Milhares de gestores de fundos se gabavam de poder “ganhar do merca-

do”, e havia uma população de investidores míopes pronta para acreditar nelas. (STIGLITZ, 2010, p.35) (Grifo nosso)

Os bancos ficaram em apuros por haver deixado demasiadas operações que praticavam “fora do balanço” – uma tentativa de iludir investigadores e reguladores – e agora esses magos financeiros estavam ajudando o governo a fazer a mesma coisa, talvez com o propósito de iludir os contribuintes e os eleitores. (STIGLITZ, 2010, p.70)(Grifo nosso)

A terceira ironia desse tipo combina as práticas de instituições financeiras às ações do governo. Por meio de uma prática de eufemização do discurso, os agentes do governo, como os secretários do Tesouro dos Estados Unidos Henry Paulson ou o seu sucessor Tim Geithner, tentaram dar uma aparência mais amena às atividades de salvamento dos bancos ou ainda ao tamanho da devastação que os ativos tóxicos tiveram para a economia estadunidense. A quarta ironia combina ciência econômica às ações de governo. Joseph Stiglitz critica o fato de como a autoridade científica dos economistas – que realizaram inovações complexas que conduziram a economia norte-americana ao colapso – pode lhes servir para garantir posições no governo para planejar a superação da crise.

Alguns investidores de Wall Street se queixaram de que a imprensa estava azedando os humores ao qualificar a operação como um resgate. Preferiam palavras mais eufemísticas, como “programa de recuperação”, em vez de “resgate”. Paulson transformou os ativos tóxicos em uma expressão mais gentil: “ativos problemáticos”. Seu sucessor, Tim Geithner, depois converteria em “ativos herdados” (“legacy assets”). (STIGLITZ, 2010, p.134) (Grifo nosso)

Alguns sustentam que tivemos apenas um pequeno problema hidráulico: o encanamento entupiu. Chamamos os mesmos bombeiros que haviam instalado a tubulação. Como foram eles os que criaram o problema, presumivelmente só eles saberiam como resolvê-lo. Paciência, se eles já haviam cobrado demasiadamente pela instalação. Paciência, se eles voltarem a cobrar demasiado pelo conserto. Devemos agradecer porque a rede hidráulica está funcionando de novo, pagar sem reclamar e rezar para que tenham feito um trabalho melhor desta vez. (STIGLITZ, 2010, p. 288-9) (Grifo nosso)

Quando Joseph Stiglitz utiliza o termo “magos das finanças” – o que, inicialmente, parece ser uma atribuição elogiosa (e daí resulta a ironia) –, ele revela o caráter quase sagrado e ocultista da linguagem econômica com capacidade de iludir investidores e reguladores, contribuintes e eleitores. Quando o ironista refere-se aos processos de eufemização encontrados na prática do discurso econômico – como a troca do vocábulo resgate por programa de recuperação, os vocábulos ativos tóxicos por ativos problemáticos ou ativos herdados e ainda colapso econômico por

pequeno problema hidráulico –, é preciso compreender a capacidade de a linguagem econômica em também “financiar” uma realidade por meio não de uma proposta propriamente científica, mas retórica. No limite, se compreendida a linguagem da ciência que sustenta a Economia também como eventualidade retórica, poder-se-ia destacar o caráter científico-retórico que toda enunciação econômica pode-se prestar. Ainda que Stiglitz não chegue a essa conclusão, o fato de ele estar questionando as formas de enunciação dos economistas favorece o aprofundamento de um estudo que tematize a prática retórica dos discursos econômicos.

6. *Considerações finais*

Embora haja demais figuras de retórica no livro *O mundo em queda livre*, de Joseph Stiglitz, como metáforas, símiles e personificações, a que mais se destaca por sua recorrência e sistematização é a ironia. As quatro modalidades de ironia organizadas nessa publicação de Stiglitz estruturam um conjunto de contestações feitas à ciência econômica baseada na autorregulação do mercado, às ações praticadas pelos bancos de investimento e pelas agências de classificação de risco nos Estados Unidos e às ações do governo norte-americano diante do cenário da crise, ora de modo isolado, ora de modo combinado (ironias mistas).

A primeira modalidade irônica, a ironia à ciência econômica: a) contrapõe-se às certezas de crescimento econômico por meio das teorias neoclássicas; b) sustenta que a insistência nas crenças neoclássicas faz perdurar o cenário de desemprego; c) comenta a má avaliação de créditos realizada por peritos da nova engenharia financeira; e d) discute a pouca significância atribuída ao fenômeno do desemprego pelas teorias monetaristas da Escola de Chicago.

A segunda modalidade irônica, a ironia aos bancos e às agências de classificação de risco: a) crítica a interpretação das instituições financeiras em relação à crise e o seu incentivo a medidas paliativas; b) contesta o discurso da essencialidade das megacorporações financeiras na economia estadunidense; c) comenta a assimetria de informações contratuais entre as partes envolvidas na operação bancária que há nos novos produtos; e d) discute a incompatibilidade estrutural existente entre a montagem desses novos produtos e as necessidades do público contratante.

A terceira modalidade irônica, a ironia ao governo: a) comenta as falsas esperanças de mudanças econômicas mais consistentes com o go-

verno de Barrack Obama; b) critica a ideologia do Estado mínimo por reconhecer que ela acaba por ser uma proteção aos interesses de corporações financeiras; c) desqualifica a capacidade dos membros que compõem a equipe econômica do governo Obama de operar mudanças e decisões difíceis na economia norte-americana por causa do grau de comprometimento com a ideologia dos mercados livres; d) aponta os efeitos negativos das operações de crédito planejadas e efetivadas no governo; e e) aponta como o governo subestimou o alcance da crise.

A quarta modalidade irônica, a ironia mista: a) denuncia o processo de invisibilização de riscos e de transações por parte das instituições financeiras, apoiadas na manipulação da nova engenharia econômica; b) relata que o governo tem desenvolvido essa “contabilidade criativa” aprendida pelas instituições financeiras para ludibriar os contribuintes; c) comenta o processo de eufemização do discurso da crise de 2008 por parte dos porta-vozes do governo dos Estados Unidos ou de representantes de instituições financeiras; e d) ironiza o fato de terem sido contratados os mesmos economistas que contribuíram para o cenário de colapso de 2008 (com uma ideologia neoclássica marcada em seus currículos) a ocupar as posições que resolveriam a crise.

A ironia de Joseph Stiglitz serve para dessacralizar o discurso hegemônico sobre economia por meio da zombaria e possibilita a ampliação das estratégias de captação de leitores como uma forma de tradução intralingual da linguagem econômica. De forma peculiar, a ironia de Stiglitz é circunscrita de uma recorrente apresentação de contextos com o intuito de combater possíveis assimetrias informacionais que poderiam ser provocadas pelo fechamento de grupos discursivos em torno do procedimento irônico. Ademais, o traço épico a envolver seus usos da ironia tende a eliminar a crítica como alívio pontual de tensões regido por um riso catártico.

A ironia de Stiglitz, em meio à cena de evidente instabilidade econômica, fere a estabilidade discursiva do campo do saber na discussão da economia contemporânea e propõe uma releitura da realidade aos seus intérpretes. Considerando-se os estudos de Alavarce (2009) de que a ironia não é pontual ou mero recurso isolado a alguma enunciação – e sim um procedimento narrativo-discurso a reverberar em todo o texto – pode-se afirmar a preciosa capacidade estética que a ironia apresenta na tarefa de Stiglitz para a arrumação de seu cenário discursivo-ideológico. Além de potência organizadora, a oportunidade de se lançar como embate interdiscursivo, que mobiliza diferentes vozes, tal como defende Brait

(2008), faz com que a ironia de Stiglitz também se apresente como proposta eficaz de discussão político-econômica nos campos de sua recepção. Contudo é no relevo da ambivalência que o procedimento irônico de Stiglitz mais consegue um resultado representativo. A ironia traz em si a fãlência e o renascimento, conforme Machado (2014), e o riso irônico carrega em si, portanto, a morte e a ressurreiçãõ; no caso de Stiglitz, o fantasma de Keynes ressurge para zombar e colocar todas as pretensões neoclássicas em estágio de falecimento – a metáfora de um morto renascido que ri das coisas natimortas germinadas após a sua passagem arruma, narra e faz os viventes deste tempo assombrarem-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARCE, C. S. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Unicamp, 2008.

BRECHT, B. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

KEYNES, J. M. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 1982.

MACHADO, I. L. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. *Bakhtiniana*. v.9, n. 1, p.108-28, 2014.

MUECKE, D. C. *A ironia e o irônico*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

OLIVEIRA, D. Estudo da ironia: o caso Veríssimo. In: *Revista da Abrialin*, v. 5, n. 1 e 2, p. 33-60, 2006.

STIGLITZ, J. *O mundo em queda livre: Os Estados Unidos, o mercado livre e o naufrágio da economia mundial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. E-book.

ANÁLISE DO QUADRO COMUNICACIONAL DA CRIAÇÃO DE UM ARQUIVO TESTEMUNHAL

Jaqueline Aparecida Nogueira (UFMG)

jaqueline.ufla@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o quadro comunicacional de um arquivo testemunhal. Como material de análise, selecionamos o livro “Infância Roubada, Crianças Atingidas pela Ditadura Militar no Brasil”, produzido no ano de 2014 pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Compreendemos a noção de quadro comunicacional a partir da Teoria Semiológica de Charaudeau (2012). Também empregaremos a noção de Imaginário sociodiscursivo, trabalhada em Charaudeau (2013), e as discussões teóricas sobre a natureza social da enunciação, presentes na obra de Bakhtin e do Círculo. O objetivo principal da análise discursiva a ser realizada é desvelar a problemática relacionada aos desdobramentos do quadro comunicacional de um material produzido a partir de várias vozes, as quais emitem seus posicionamentos com base em imaginários sociodiscursivos móveis na cultura e na história do Brasil. Metodologicamente, analisaremos a forma como uma enunciação primeira engendra-se a uma enunciação segunda no quadro comunicacional. Em seguida, refletiremos sobre modificações sofridas nos imaginários sociodiscursivos presentes em cada uma dessas enunciações. Como resultado, esperamos demonstrar o entrelaçamento intergenérico de um arquivo testemunhal, explicitando como as diferentes situações de comunicação dos discursos interferem na produção de sentidos.

Palavras-chave:

Enunciação. Testemunho. Imaginário sociodiscursivo.

1. *Considerações iniciais*

Existem muitas problemáticas vinculadas à compreensão de arquivos testemunhais – o tempo transcorrido, a relação entre o presente e o passado na enunciação, as formas de colhimento dos dizeres, a identidade social dos testemunhantes, a relação dos dizeres com uma suposta verdade, o posicionamento privilegiado para a criação de uma versão do passado, entre muitos outros – dentre os quais discutiremos o as condições de produção da tomada de depoimentos escolhida pela Comissão da Verdade “Rubens Paiva”, componente da Comissão Nacional da Verdade no Brasil.

Os trabalhos investigativos foram concretizados de formas variadas, o que diversifica as condições de produção e, consequentemente, os arquivos e suas significações. Além do mais, esses materiais circularam sob formas estereotípicas diversas: livros, entrevistas em vídeo, cartas,

desenhos, imagens de outras artes, capas de revista, publicações, documentos, entre outras. Nesse caso, observamos uma intensa atividade de transposição, ora incentivada pelo caráter legal das investigações, ora pelo midiático.

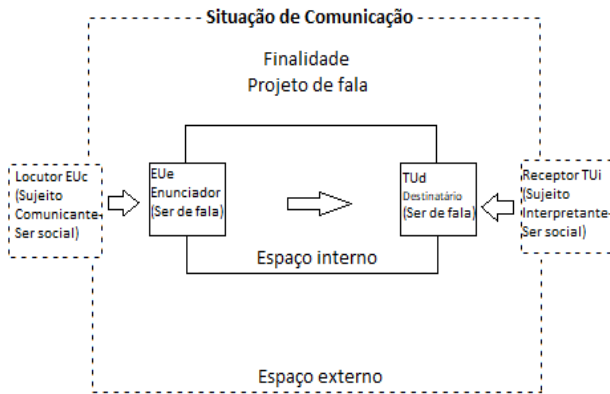
Nesse mote, refletiremos sobre os desdobramentos dessas várias transposições com base no quadro comunicativo de Charaudeau (2012). Pretendemos considerar também que a diversas várias vezes indexadas à produção desses materiais trazem consigo diversos posicionamentos, compondo imaginários sociodiscursivos sobre o período militar no Brasil. Metodologicamente, analisaremos a forma como uma enunciação primeira engendra-se a uma enunciação segunda no quadro comunicacional.

2. *Referencial teórico*

A teoria semiolinguística de Charaudeau (2012) apoia-se, de maneira central, em um quadro comunicacional que procura estampar os circuitos do ato de linguagem. De acordo com esta teoria, a significação se engendra a partir de uma encenação cambiada entre o emissor e o receptor. Todavia, não se trata de um processo simétrico motivado unicamente pela intenção do emissor que considera o receptor como um mero decodificador. A produção significativa, nesse caso, envolve tanto as visadas e expectativas do locutor, quanto as interpretações e expectativas do receptor, ambos enquanto seres sociais e seres de fala.

No quadro, a figura do locutor se desdobra no EUc (Sujeito comunicante) e no EUe (Sujeito enunciador), o primeiro está localizado no circuito externo da situação de comunicação e o segundo, no circuito interno. Da mesma forma, o receptor ocupa a posição TUi (Sujeito interpretante) no circuito externo e a posição TUD (Sujeito destinatário) no circuito interno, como podemos observar na reprodução a seguir, feita com base em Charaudeau (2012):

Imagem 1 – Quadro comunicativo



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Charaudeau (2012, p. 52).

Como estampa Charaudeau (2012, p. 52), a ato comunicativo engloba um jogo entre significações implícitas e explícitas, o que implica na sua assimetria. Um locutor x pode enunciar “as portas estão abertas” se referindo à sua disponibilidade de receber um convidado, considerando as características do seu receptor e apostando que ele aceitará o contrato de comunicação proposto. Todavia, o receptor pode não compreender ou não aceitar o contrato, ou pode ainda manter uma expectativa diferente em relação à enunciação. Nesse caso, o sentido implícito da expressão visado pelo emissor pode não ser considerado e o receptor pode interpretar de modo literal que as portas da casa estão abertas fisicamente. Todo ato comunicativo visará um receptor ideal (TUD), porém, a aposta feita por ele (EUE) nem sempre se concretizará.

Charaudeau (2012a) disserta sobre o discurso relatado, afirmando que nessa situação ocorre um encaixe de um dito em outro. A heterogeneidade desse discurso seria demarcada por índices que demonstram que o dito deve ser, em parte, atribuído a um locutor diferente daquele que fala. De fato, essa constatação se torna preponderante quando se trata de um gênero testemunhal, o qual possui funções que podem se relacionar com a construção de uma verdade, cujo valor adentra no terreno da legalidade. Essas funções podem ser diferentes de uma notícia jornalística,

por exemplo. Nesse mote, o autor fala de uma problemática que surge entre o discurso relatado e a interdiscursividade. Em suas palavras:

Como acabamos de ver, o discurso relatado se constrói ao término de uma dupla operação de reconstrução/desconstrução. De reconstrução porque se trata de tomar um dito para reintegrá-lo a um novo ato de enunciação, passando esse dito a depender do locutor-relator. Assim, o discurso relatado opera uma transformação enunciativa do já dito e, ao mesmo tempo, aponta para uma apropriação ou rejeição deste último pelo locutor-relator. De desconstrução porque o discurso relatado mostra que se trata realmente de um dito tirado de um outro ato de enunciação, distinguindo o dito relatado do dito de origem e operando uma reificação deste último, que serve para provar a autenticidade do discurso do relator. Assim, o discurso relatado funciona estrategicamente como um discurso de prova, tanto em relação ao outro quanto a si mesmo. (CHARAUDEAU, 2012a, p. 163)

As discussões sobre o discurso relatado de Charaudeau (2012a) procuram explicar os possíveis entrelaçamentos entre ditos relatados, todavia, as discussões voltam-se primordialmente ao discurso midiático. Consequentemente, as estratégias nesse ambiente variam entre o apagamento ou marcação dos locutores de origem. Tratando-se de discursos testemunhais relacionados à ditadura militar, as visadas enunciativas são outras, como a defesa de um posicionamento político, por exemplo. Nesse caso, as discussões do autor a esse respeito podem contribuir para a reflexão do quadro comunicativo de um testemunho, porém, há uma necessidade de enfocar esse tipo de enunciação em sua concretude.

A noção de imaginário sociodiscursivo de Charaudeau (2013) parte do princípio de que um grupo determinado compartilha representações sociais sobre o mundo, as quais podem ser tomadas de maneira natural como uma evidência partilhada ou de maneira consciente por meios de discursos e textos que circulam nas instituições. Tais maneiras de pensar e modos de nomear os aspectos da realidade guiam as condutas e as comunicações sociais. Ressaltamos que os discursos sobre a ditadura não partem dos mesmos imaginários sociodiscursivos. Existem versões apaziguadoras, outras que representam os militares como salvadores da pátria e os subversivos como bandidos e aquelas que representam totalmente o contrário.

Para Bakhtin (2009), um enunciador se serve da língua para realizar as suas necessidades enunciativas concretas, a qual assume significações no contexto concreto de uso. Ou seja, para o locutor, o importante é que a forma linguística se adeque a uma situação concreta dada. Na enunciação, a palavra sempre é dirigida para um interlocutor, cuja identidade como integrante de um grupo específico interfere no processo inte-

rativo. O interlocutor pode ser um membro do mesmo grupo do locutor ou não, pode ser um membro de sua família, pode estar abaixo ou acima dele na hierarquia social, entre outras situações.

Nas palavras do autor, “[...] casa indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2009, p. 117). Nesse sentido, o quadro comunicativo de Charaudeau (2012) pode ser relacionado à teoria bakhtniana, se considerarmos que os interlocutores constroem expectativas uns sobre os outros na situação de comunicação, em função daquilo que sabem, supõem e/ou esperam do ato comunicativo.

Para além, supomos que o gênero de discurso empregado também traz indícios sobre a natureza do ato de comunicação, apesar de não determiná-lo completamente. Bakhtin (2015) enuncia que:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso [...] A intensão discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2015, p. 282)

Sobre o assunto, Bakhtin (2009) declara que é possível encontrar tipos particulares de fórmulas estereotipadas do discurso, reforçadas pelo uso. O testemunho, bem como o ato de testemunhar, possuem certas características estereotípicas para servir aos propósitos da comunicação. Autores como Beverley (2002) assinalam que este gênero possui autoridade para reconstruir o passado. Essa característica interfere no quadro comunicativo, uma vez que o receptor pode esperar que o locutor enuncie a partir da verdade dos fatos.

3. *Análise*

Dadas as discussões teóricas, iniciamos a análise delineando a situação/situações de comunicação que resultou no “Infância Roubada, Crianças Atingidas pela Ditadura Militar no Brasil” (2014). O livro foi composto por cerca de quarenta relatos de pessoas que vivenciaram a/ditadura em suas infâncias, no entanto, as formas de colhimento desses relatos foram diversificadas. Focalizaremos três dessas situações de comunicação – nomeamos como testemunho A aquele que foi baseado em documentos e textos escritos; testemunho B aquele que foi enunciado

oralmente em um seminário e testemunho C aquele que foi transcrito a partir de terceiros.

TESTEMUNHO A

Exemplificamos essa situação de comunicação com a entrega de uma carta aos organizadores do livro, a qual foi lida em um seminário antes de integrá-lo. Esse tipo de comunicação escrita é caracterizada por Charaudeau (2012) como monologal, pois no momento em que escreveu a carta, o enunciador não teve acesso às reações imediatas do público, como réplicas, gestos, interjeições, expressões faciais, entre outras. Todavia, o quadro comunicativo ainda se mantém, visto que todo ato de comunicação é por natureza um ato interenunciativo. O sujeito comunicante (EUC), o qual escreveu na carta as suas lembranças, suscitou uma imagem ideal de seu público (TUD). Da mesma forma, ao ouvir a leitura da carta no seminário, o público (TUi) construiu uma imagem específica do enunciador (EUE). Tais abstrações revelam EUC e TUi como articuladores de fala, seres do mundo que possuem uma intencionalidade ao produzir e interpretar atos comunicativos. Nesse caso, o EUC, enquanto indivíduo real, possui certas características sociais que interferem diretamente na credibilidade da ação de testemunhar. Na leitura da carta, essas informações poderiam ter sido ignoradas, todavia, o perfil do testemunhante foi delineado através de seus dizeres, guiando estrategicamente o TUi no processo interpretativo – o testemunhante contou a sua profissão, idade, gênero, grau de instrução, entre outros – todos esses dados interferem no que Charaudeau (2012) chama de contrato⁴⁵. Apesar da ausência física entre os participantes, é provável que o testemunhante tenha recebido instruções sobre a natureza das investigações e da posterior construção do livro. Assim, devido a sua ausência física, a citação de documentos oficiais e fatos passíveis de verificação contribuem para a comprovação de seus dizeres.

TESTEMUNHO B

Na situação de comunicação referente à enunciação direta em um seminário, observamos a preponderância da forma dialogal – pela proxi

⁴⁵ De acordo com Charaudeau (2012, p. 56), a noção de contrato repousa na ideia de que indivíduos componentes de um mesmo corpo de práticas compartilham regras sobre suas representações linguageiras.

midade com o público, o EUC pôde elaborar a sua percepção do TUD de forma mais eficaz – apesar de a palavra pertencer majoritariamente ao palestrante, o qual se colocou em uma posição de poder em relação aos ouvintes. Durante a apresentação, havia também a presença de um mediador de relevante papel social, o qual procurou corroborar com os dizeres do testemunhante. Um interessante fator influenciador das circunstâncias de discurso é a presença de familiares e amigos na plateia. O fato de EUC, enquanto ser social, conhecer intimamente grande parte do seu público, corroborou com a possibilidade de ele suscitar um TUD ideal que aceitaria o contrato proposto. Apesar da natureza legal das investigações, é notório que a concretização do seminário caracteriza também um ato político. Ter em mente que o público partilhava com ele um imaginário sociodiscursivo comum, permitiu que o testemunhante construísse uma narrativa mais subjetiva, sem a necessidade de comprovar a veracidade de tudo aquilo o que dizia. No caso do testemunho de abertura do seminário, foi o que aconteceu, pois pela liberdade e credibilidade que possuía, o testemunhante apostou na construção de um testemunho que imiscui o real e a ficção.

TESTEMUNHO C

Em uma situação de comunicação onde o passado é desvelado a partir de terceiros, observamos uma posição enunciativa EUE mais delicada. Isso acontece porque o terceiro não vivenciou ou presenciou os fatos que relata. A sua imagem no discurso pode ser comparada a um tipo de porta-voz. Nesse caso, a abstração EUC é duplicada, pois da mesma maneira que as características sociais do testemunhante importa, o papel social do seu porta-voz também importa. É possível pensar na equipe organizadora do livro como um porta-voz dos testemunhantes. Assim, a sua credibilidade pode garantir o que dizem os outros. O livro sob análise foi assinado pela *Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo* e os seus elementos de abertura (prefácio, introdução, apresentação) foram assinados por indivíduos de grande prestígio social. A maioria dos testemunhos latinoamericanos são construídos por um intelectual, de acordo com Dutilleux (2011), geralmente um indivíduo letrado conta a estória do passado em nome de um grupo atingido por uma grande injustiça, preponderantemente pelo gênero entrevista. Especialmente nesta situação de comunicação, é possível pensar em um EUC coletivo e em um EUE que fala em nome de um outro.

Após delinear as informações referentes ao quadro comunicativo das situações de comunicação focalizadas, constatamos que em todos os casos aconteceu um engendramento de enunciações primeiras em segundas:

- a) No testemunho A, constatamos que a leitura da carta no seminário requer a consideração de um EUC duplo, pois temos um testemunhante que fala em nome de outro indivíduo, corroborando com seus escritos. Com relação à inserção de documentos no livro, a situação se repete, pois observamos um EUC (autor do livro) que corrobora com o EUE testemunhante;
- b) Ao analisar o quadro comunicativo do testemunho B, verificamos que o EUC possui grande liberdade para suscitar uma imagem de EUE visada, graças às informações que detinha do público. Todavia, é importante salientar que TUD e TUI foram constituídos a partir de uma coletividade, pois o seu testemunho também compôs o livro posteriormente;
- c) Por último, a análise do testemunho C demonstrou que ao relatar o passado como um porta-voz, tanto o EUC, quanto o EUE trazem consigo as palavras e a imagem de um outro.

Com relação à modificação dos imaginários presentes em cada uma das enunciações, observamos um trabalho de ressignificação, uma vez que situações ocorridas no passado são contadas por um EUC do presente. Dessa maneira, a construção do EUE do discurso pode ser direcionada a interesses políticos vigentes. Essa modificação não passa necessariamente pela manipulação, contudo, é importante vislumbrar que o testemunho pode ser encarado como um tipo diferenciado de narrativa de vida e o próprio movimento de lembrar e contar envolve a ficcionalidade.

No caso específico do livro sob análise, os testemunhantes eram crianças e as suas infâncias são ressignificadas por um eu adulto, sendo o próprio testemunhante ou um terceiro. Além do mais, os imaginários sociodiscursivos são móveis, a própria significação de muitas das palavras que permeiam o passado da ditadura se modificaram, a exemplo da palavra “terrorista”, a qual ganhou novas denotações mundialmente, especialmente após o atentado ao *World Trade Center* em 11 de setembro de 2001.

4. Considerações finais

Após as discussões realizadas, vislumbramos que é possível refletir sobre o desdobramento de sujeitos no quadro comunicativo tanto no circuito interno, quanto no externo. Constatamos que a trajetória anterior dos dizeres interfere ativamente no processo de construção do sentido quando se trata de arquivos testemunhais. A feitura desse trabalho demonstrou que tanto o quadro comunicativo, quanto a noção de discurso relatado da TS, podem ser ferramentas importantes para explorar a enunciação de arquivos testemunhais, considerando os múltiplos sujeitos envolvidos. Aventamos ainda, que o quadro comunicacional pode ser utilizado de maneira mais crítica, se explorarmos mais profundamente o gênero empregado e as circunstâncias específicas do ato analisado. Caso contrário, a aplicação do quadro se mostraria meramente descritiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEVERLEY, John; Prólogo. La voz del otro. In: BEVERLEY, J.; ACHUGAR, H. (Orgs). 2. ed. Guatemala, 2002.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e Discurso: modos de organização*. Coordenação da equipe de tradução Angela S. M. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Discurso das Mídias*. Trad, de Angela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. *Discurso político*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. *Infância Roubada Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*. São Paulo: ALESP, 2014.

**AS EXPRESSÕES LEXICALIZADAS NO
ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO
LINGUÍSTICO-LITERÁRIO**

Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ e SELEPROT)
prof.marciadagama@gmail.com

RESUMO

O ensino dos fatos gramaticais a partir de frases soltas, descontextualizadas, não combina com uma análise crítica do ato de comunicação, assim como não garante ao alunado as ferramentas necessárias ao uso eficiente da língua. Por outro lado, o texto não deve ser reduzido a pretexto para o ensino da gramática. Nesse sentido, a intercessão texto e gramática deve ser inerente à prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. Em outra vertente, quando se trata do ensino de literatura, para além das classificações nos respectivos estilos literários e da pesquisa em torno da biografia dos autores, as dificuldades parecem aumentar. Com raras exceções, o alunado não apresenta cabedal léxico que o conduza de modo tranquilo na leitura do texto; principalmente, quando tem em mãos uma obra do cânone literário. Em função disso, a necessidade de repensar a prática da sala de aula torna-se exercício inerente ao ofício do professor. Por isso, este artigo apresenta algumas análises e propostas para o ensino da gramática em intercâmbio com o texto literário. Com essa finalidade, o enfoque deste artigo será no tratamento das expressões lexicalizadas, em duas vertentes: a primeira analisa o tratamento dessas formas em livros didáticos, com o objetivo de identificar a abordagem desse material linguístico; a segunda propõe uma análise de cunho semiótico, destacando a importância linguístico-cultural dessas expressões. Para tanto, busca-se fundamentação teórica nos pressupostos de Simões (2004) e Xatara e Succi (2008), entre outros, a fim de que se perceba o texto literário clássico como instrumento adequado ao ensino da língua e da cultura brasileiras e, ainda, como proposta de letramento linguístico-literário para alunos do Ensino Básico.

Palavras-chave:

Gramática. Literatura. Letramento literário. Expressões lexicalizadas.

1. Introdução

Uma vez associadas à ideia de falta de discurso próprio, as *expressões lexicalizadas* não são tratadas com o necessário destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Possivelmente, por apresentarem “o traço comum da repetição”, são consideradas “negativamente como indicativa de pobreza vocabular (‘lugar-comum’, ‘clichê’, ‘chavão’, ‘frase-feita’)” (MENEZES, 2008, p. 302). O traço da repetitividade, inerente a esses termos, introduz a ideia de que seu uso não exige do falante nenhuma habilidade linguístico-discursiva, assim como não expressa “qualquer função cognitiva ou comunicativa” (MENEZES, 2008, p. 302). Conse-

quentemente, sua abordagem não é significativa no ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, o fato de se desenvolverem no seio da sociedade, em meio às práticas discursivas cotidianas, confere a essas expressões uma carga cultural, também desprezada pelo ensino. Ressalta-se ainda que, quando o falante usa uma expressão lexicalizada para dar forma ao seu pensamento, normalmente, o faz de forma coerente. Ou seja, as expressões são usadas no contexto adequado ao sentido pretendido por quem a enuncia. Logo, não se pode afirmar que esse falante não desenvolveu uma função cognitiva ou comunicativa na sua fala.

Nesse sentido, a falta de abordagem dessas formas no ensino da Língua Portuguesa deixa de lado a oportunidade de tratamento da carga expressiva das expressões lexicalizadas, assim como do aspecto cultural e da variação linguística. Nesse contexto, a análise dos fatos gramaticais tende ao melhor entendimento dos alunos, dado que sua contextualização se aproxima da prática cotidiana.

Antunes (2009) corrobora essa afirmação, quando, na defesa da indissociabilidade de “*língua, cultura, identidade e povo*”, justifica:

O povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal. Dessa forma, não há jeito de se debruçar sobre cada um desses itens sem visualizar os outros três e os elos que os unem. (ANTUNES, 2009, 19)

Em função disso, parte-se da hipótese de que a valorização da identidade linguística, uma vez que representa a diversidade linguístico-cultural de um país de proporções continentais, consiste em tema recorrente nas propostas didático-pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa.

No âmbito das aulas de Língua Portuguesa, os chamados *ditados populares*, quando muito, eram limitados à reescritura por meio da paráfrase. Orientava-se o aluno a reescrever o ditado popular com suas próprias palavras, adequando-o à norma padrão da língua, a fim de desenvolver seu vocabulário. Não obstante o valor dessa prática, constata-se que o estudo da variação linguística, com seus traços diatópicos, diastráticos ou mesmo diafásicos, não era levado a efeito com o uso desse material linguístico.

As expressões lexicalizadas começaram a frequentar as salas de aulas a partir da contribuição do texto literário e, mais fortemente, do ad-

vento da literatura regional. Contudo, hodiernamente, têm sido relegadas a segundo plano, ou melhor, ignoradas pelos livros didáticos; cujo conteúdo, em sua maioria, não apresenta sequer uma menção. Essa realidade alerta para alguns pontos importantes: a não abordagem da identidade cultural, a permanência da ignorância quanto à variedade linguística e a incoerência dos discursos político-pedagógicos.

Em função disso, o objetivo desta investigação apresenta duas vertentes: a primeira consiste na análise do tratamento das expressões lexicalizadas nos livros didáticos do Ensino Fundamental, indicados no Plano Nacional do Livro Didático (PLND) para o triênio 2017-2019; posteriormente será apresentada proposta de tratamento desse material linguístico, com vista a identificar a importância do uso desse conteúdo expressional nas aulas de Língua Portuguesa, com a necessária intercessão com os fatores culturais.

A segunda vertente deste trabalho apresenta proposta de análise de algumas das expressões, elencadas do romance *São Bernardo*, de autoria de Graciliano Ramos (cópus de nossa pesquisa). Essa obra foi publicada no ano de 1934, durante uma fase do Modernismo na qual se evidenciou grande valorização da literatura regional. O aporte lexical, característico da região Nordeste, contribui na configuração do traço regionalista do romance e mostra-se adequado à análise aqui proposta.

O tratamento do material linguístico será conduzido segundo os pressupostos teóricos de estudiosos no âmbito das expressões lexicalizadas e do léxico, conforme segue.

2. *Embasamento teórico*

As análises aqui propostas buscam fundamentação teórica nos pressupostos de Simões (2004) e Xatara e Succi (2008). A primeira no campo da análise textual de base Semiótica e a segunda no âmbito específico dos diversos tipos de expressões lexicalizadas. Para fins de definição e de classificação do cópus, traz-se ao texto, primeiramente, as contribuições de Xatara e Succi (2008).

Segundo as autoras, as *expressões lexicalizadas* abrangem formas como: *ditado*, *provérbio*, *chufa*, *rifão* e *ditério*; todas elas cunhadas a partir de características específicas (XATARA, 2008). A despeito do valor que as nomenclaturas apresentam na classificação dos termos, a análise ora proposta fará referência à forma *expressões lexicalizadas*; uma vez

que elas englobam todas as outras formas, cujo funcionamento, com maior ou menor grau de flexibilidade, aproxima-se de um vocábulo. Justifica-se essa escolha também pelo objetivo destas investigações que é o aproveitamento da carga linguístico-cultural dessas expressões, sem a preocupação com a nomenclatura, nem com as nuances que as distinguem. Ressalte-se, no entanto, que outros termos poderão ser usados, caso se mostrem necessários ou quando fizerem parte da citação de outros autores.

Dessa forma, a definição de Xatara e Succi para *provérbio*, serve como base aos propósitos deste trabalho, uma vez que é também uma expressão lexicalizada. Segundo a autora,

Provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 35)

Na análise e classificação das formas no âmbito do provérbio, Xatara e Succi (2008) propõem alguns critérios, são eles: *frequência, lexicalização, cristalização do passado, tradição, universalidade, função de eufemismo, autoridade, polifonia, ideologia, contexto e intertextualidade, conotação, denotação e cristalização, sinonímia e antonímia, humor, criatividade e crenças, moral da história e aspectos estruturais*. Desses, serão priorizados aqueles que vão ao encontro da presente proposta de análise, a saber: *tradição, autoridade, polifonia, ideologia, contexto e intertextualidade*.

No que diz respeito ao critério *tradição*, Xatara e Succi afirmam que “Aprender provérbios significa reforçar a própria identidade nacional” (XATARA e SUCCI, 2008, p. 38). Desse modo, o uso de provérbio, ou expressões lexicalizadas, confere ao falante uma identidade; seja com um mundo macro, no caso da identidade nacional, ou micro, no caso da identidade local, regional ou mesmo de uma pequena comunidade.

Nesse caso, o peso da *tradição*, visto como aspecto positivo, traz consigo a aparência de autoridade diante do que foi dito. Percebe-se aqui a presença de outro critério, o da *autoridade*; já que o uso de expressões, que estão em vigor no meio social, traz o aspecto de autoridade do falante em relação ao seu interlocutor. Analisando essa afirmação em relação ao *cópus* proposto, observa-se que, por diversas vezes, *Paulo Honório*, protagonista do romance *São Bernardo*, usa desse recurso para se impor em relação a seus adversários. O personagem usa expressões correntes

em sua cultura para dar respaldo à sua fala. Nas palavras de Xatara e Succi,

Se alguém cita um provérbio, revela-se em uma condição de igualdade ou superioridade para com o seu interlocutor, pela posse da sabedoria universal. O provérbio funciona como uma citação, porque se tomamos por empréstimo uma ideia estabelecida, dá respaldo àquilo que se quer argumentar. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 39)

Com a intenção de escrever sua própria história, Paulo Honório transfere essa atribuição a terceiros porque, segundo ele, não tem conhecimento gramatical nem estilístico, por isso não tem capacidade para assumir essa atividade. Contudo, o próprio personagem assume a escrita de suas memórias valendo-se dos seus próprios recursos (*São Bernardo*, 1972, p. 64). Desse modo, percebe-se que o uso das expressões lexicalizadas confere tom de verdade e de autoridade à fala do narrador, uma vez que, por si só, não escreveria uma linha.

Ainda nesse contexto, a expressão lexicalizada denota mais uma das características elencadas por Xatara e Succi: a *polifonia*. Enunciado discursivo e persuasivo, a expressão lexicalizada é constituída “por fios de vários discursos e reveste-se na voz da coletividade, podendo falar pelas instituições, pelos grupos sociais” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 40). Desse modo, há que se ler nas entrelinhas, para identificar a ideologia subjacente às expressões.

Exemplificando com o cópua, traz-se a fala do protagonista que, num momento de crise de ciúmes em relação à sua esposa, expressa seu ponto de vista quanto à figura feminina, quando se pronuncia da seguinte forma: “mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho” (*São Bernardo*, 1972, p. 209). Seu preconceito não se limita à sua esposa, estende-se a toda e qualquer mulher, fato que pode ser observado pela ausência no artigo definido. Nesse trecho da obra, percebe-se claramente o critério da *ideologia*.

No âmbito do *contexto* e da *intertextualidade*, Xatara e Succi falam da necessidade da abordagem linguístico-cultural dessas expressões. Segundo as autoras, “O provérbio nunca é desvinculado do discurso, de um contexto, quer dizer, nunca se dá isolado (...)” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 42). Por isso, para a compreensão e uso eficiente do provérbio denotam um “conhecimento prévio de mundo por parte do leitor (...)” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 42); ou seja, necessita de uma imersão na cultura, no seio da qual surge a expressão lexicalizada.

O caráter subjetivo dos critérios citados por Xatara dificulta sua identificação no texto. Por isso, carecem de uma análise semiótica que conduza ao sentido proposto e à possibilidade de ler nas entrelinhas. Em função disso, para identificar a forma como os referidos critérios são encontrados nas expressões elencadas, propõe-se a análise dos signos verbais a partir da *Teoria da Iconicidade Verbal*, doravante TIV (SIMÕES, 2009). Nesse sentido, importa trazer ao texto os fundamentos dessa proposta.

No âmbito dos estudos lexicais, traz-se a contribuição de Simões (2004), cujos estudos de base semiótica proporcionam uma abordagem significativa em relação à formação das expressões lexicalizadas, em especial às características linguístico-culturais que as constituem. Desse modo, propõe-se uma análise lexical segundo os estudos de Simões (2004 e 2009), apresentados a seguir.

Em *Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino* (SIMÕES, 2004), a autora propõe cinco níveis de análise do texto: fonográfico, léxico-semântico, linguístico-cultural 1 – com foco na seleção lexical, linguístico-cultural 2 – com foco nas isotopias e epistemologias – e linguístico-semiótico. Desses, serão trabalhados os dois níveis no âmbito da análise linguístico-cultural.

Nível de análise	Fato textual	Fenômeno observável
Fono-ortográfico	Variação de grafia Mudanças morfofonêmicas Homofonia e homografia	Marcas dialetais do sujeito do discurso
Léxico-semântico	Sinonímia, homonímia, Polissemia, ambiguidade	Implicações na compreensão do texto e na pluralidade de interpretações
Linguístico-cultural (1)	Seleção lexical	Adequação temática, dialetal e textual (função & estilo)
Linguístico-cultural (2)	Isotopias e epistemologias	Atemporalidade do texto literário & pontualidade de leituras críticas
Linguístico-semiótica	Seleção do tipo sígnico Diagramação imagética e metafórica	Avaliação da iconicidade (local: em partes do texto; e global: no texto como um todo)

Tabela 1 – quadro de análise lexical (SIMÕES, 2004, p.106).

No processo de leitura do texto, destaca-se a importância da seleção lexical em função do projeto comunicativo do falante. A escolha do vocábulo na construção do texto desenha, no tecido textual, as pistas de significação a serem seguidas pelos possíveis leitores para a compreensão.

são do que se lê. Dessa forma, o léxico adequado à mensagem proposta conduz o leitor no processo de significação esperado. Além disso, essa mesma seleção lexical ganha relevância no nível linguístico-cultural, uma vez que permite a progressão temática do texto, cuja base se desenvolve nas isotopias propostas pelo autor e resgatadas no ato de leitura.

Simões propõe também a análise dos signos linguísticos, calcados no potencial sígnico do léxico componente do texto. Dessa forma, a TIV (SIMÕES, 2009) propõe a análise da carga icônica e indicial do léxico que compõe a trama textual. Segundo a pesquisadora, a plasticidade do ícone representa por similaridade outro objeto, podendo ser, inclusive, uma ideia ou ideologia. O índice, por sua vez, “conduz o raciocínio a uma interpretação por contiguidade” (SIMÕES, 2009, p. 77). Desse modo, Simões defende que o léxico de um texto é representativo “de usos e costumes diversos” e também de opiniões discursivas (SIMÕES, 2009, p. 78).

Em função do exposto, pretende-se desenvolver a análise do córpus em perspectiva linguístico-cultural a fim de somar esforços no ensino de Língua Portuguesa associada aos fatores culturais dos quais participa ativamente.

3. *Análise do corpus*

Como falado inicialmente, este trabalho apresenta duas partes na análise de córpus. A primeira dedica-se à investigação do tratamento dado pelos livros didáticos propostos pelo PNLD, a fim de que se trace um panorama da abordagem das expressões lexicalizadas no âmbito do Ensino Fundamental. A segunda parte, dedica-se à apresentação de proposta didático-pedagógica para o ensino da língua portuguesa, em torno das expressões lexicalizadas, a partir de uma análise linguístico-literária.

Antes da análise dos livros didáticos, impõe-se ressaltar as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação para o ensino da língua portuguesa em todo o território brasileiro. Em função disso, serão apresentadas as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Ainda na introdução aos PCN, destaca-se a necessidade de adequação do ensino de língua portuguesa à diversidade regional e cultural do país. O texto afirma que

O Brasil é um país com grande diversidade regional, cultural e com grandes desigualdades sociais; portanto, não é possível pensar em um modelo único para incorporação de recursos tecnológicos na educação. É necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região ou comunidade. (PCN, 1998^a, p. 140)

Se os recursos tecnológicos precisam ser adaptados aos interesses e necessidades de cada região, essa mesma adaptação se impõe à língua. Nesse sentido, especificamente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, dentre os objetivos expressos pelos PCN para o segundo segmento do Ensino Fundamental, destacam-se os seguintes:

Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social. (PCN, 1998^b, p. 33)

O mesmo tópico alerta ainda para a necessidade de se “valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (PCN, 1998b p. 33). Nesse mesmo sentido, no âmbito dos temas transversais, o caderno específico para *Pluralidade cultural* propõe o tema “Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural” (PCN, 1998b, p. 156). A palavra *valorização* está presente 29 vezes no texto, grande parte delas associadas à ideia de valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, além de prever o tratamento igualitário para os conteúdos sem deixar margem para “avaliações preconceituosas e/ou pejorativas às diferenças de linguagens, tradições, crenças, valores e costumes, com o objetivo de valorizar os seres humanos como instância primeira das histórias” (PCN, 1998c, p. 156). O documento afirma que

Conhecer e respeitar diferentes linguagens é decisivo para que o trabalho com este tema possa desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas daquela que a criança conhece, do grupo do qual participa”. (PCN, 1998^c, p. 156)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por sua vez, publicada em 1994, no Artigo 3º, estabelece alguns princípios que nortearão o ensino. Dentre eles, destaca-se o inciso XII, acrescentado pela Lei nº 12.796 de 2013, que alerta quanto à “consideração com a diversidade étnico-racial” no processo de ensino-aprendizagem.

Como se pode ver, existe uma preocupação legal com um ensino abrangente, cujo alcance atenda à diversidade característica da cultura brasileira e que combata o preconceito linguístico, a partir da valorização

dos falares regionais, com suas especificidades. Contudo, essa realidade não ultrapassa a letra fria da lei, uma vez que os livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) não contemplam essa abordagem, como se pode verificar a seguir.

4. A abordagem dos livros didáticos

A escolha dos livros foi calcada na indicação o Ministério da Educação no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), para o triênio 2017-2019 (BRASIL, 2016). Dos seis livros propostos pelo PNLD, foram consultados quatro, a saber os quatro primeiros listados a seguir, todos equivalentes ao 6º ano do Ensino Fundamental. São eles: 1) *Português: ensino fundamental 2*, Editora Ática; 2) *Português: linguagens*, Editora Saraiva; 3) *Para viver juntos: português*, editora SM; 4) *Tecendo Linguagens*, Editora IBEP; 5) *Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, Editora Moderna e 6) *Universos - Língua Portuguesa*, Editora SM.

A análise das obras buscou identificar tanto a presença do conteúdo *expressões lexicalizadas*, em qualquer uma das formas citadas (provérbios, frases-feitas etc.), quanto na forma como foram tratadas em cada volume.

Em *Português: ensino fundamental 2*, o Capítulo 2 – *Conto popular em verso e conto popular em prosa* – como o próprio título sugere, trata da tradição oral, da linguagem caipira (destaque para a variação fonética), apresenta as xilogravuras da literatura de Cordel e ressalta as marcas da oralidade e das expressões regionais. A seguir, as variedades linguísticas são trabalhadas, contudo, limitam-se aos níveis formal e informal, omitindo as variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas.

Na Unidade 2, Capítulo 3 – *Conto em prosa poética* – o tópico “Linguagem do texto”, trata dos ditados e provérbios, abordados no tópico “Sentidos”, cujo conteúdo é dividido no tratamento da polissemia, das expressões populares, dos provérbios ou ditados populares e dos trocadilhos. É importante ressaltar que esse tópico, dividido em quatro partes, limita-se a duas páginas do livro. A parte que interessa às análises aqui propostas limita-se a apenas uma página não completa; ou seja, são tratados apenas superficialmente.

Em *Português: linguagens, 6º ano*, Cereja e Magalhães organizam o capítulo 2 em três partes: “Estudo do texto”, “Produção de texto” e “A

língua em foco”. Esse último trata das variedades linguísticas, tanto no âmbito da construção do conceito de variedade, quanto ao que se refere ao preconceito social. Sem usar nomenclatura, o capítulo trata das variedades diatópica e diastrática e apresenta a diferença entre oralidade e escrita. Contudo, no que concerne ao estudo das expressões lexicalizadas em suas diversas possibilidades o livro não apresenta nenhuma abordagem.

Do mesmo modo, o livro *Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental* – Edições SM – a despeito da abordagem que faz da variedade linguística, com enfoque nas variedades regionais, variedades situacionais e sociais, não tematiza as expressões lexicalizadas em nenhuma de suas especificidades.

Não distante desse perfil, *Tecendo Linguagens. 6º ano* aborda o tema da variedade linguística, nas unidades 3 e 4. Contudo, limita-se à variedade regional e à diferença entre oralidade e escrita. As frases-feitas, ditados populares ou qualquer expressão lexicalizada não tem qualquer abordagem.

Percebe-se, em todas as obras, a menção às questões da variedade linguística. No entanto, o enfoque gira em torno das especificidades da oralidade e da escrita ou da formalidade e informalidade. A despeito de tangenciarem a temática do *preconceito linguístico*, a abordagem das questões culturais é bastante insipiente. O tratamento das expressões lexicalizadas limitou-se a apenas uma obra, mesmo assim, com conteúdo irrisório.

Em função do exposto, constata-se que as diretrizes apontadas pelos documentos oficiais desenham um cenário, no mínimo, contraditório em relação ao material didático aprovado. Se, por um lado, os documentos oficiais preconizam a abordagem da variedade linguística e o combate ao preconceito linguístico em razão da diversidade linguístico-cultural do Brasil, o PNLD sanciona, calcado na sugestão de obras, a não abordagem desse mesmo conteúdo.

Dessa forma, corre-se o risco de aumentar a lacuna já existente entre as variedades inerentes à língua portuguesa; tornando crônico um problema há muito denunciado por estudiosos e poetas. Vale lembrar um trecho de *Querelas do Brasil* de Adir Blanc e Maurício Tapajós, que bem representa esse quadro: “O Brasil não conhece o Brasil / O Brasil nunca foi ao Brasil”. Na letra que denuncia o abandono das raízes, o poeta sele-

ciona palavras de origem indígena desconhecidas da maior parte dos brasileiros. Citando essa mesma obra, Simões (2004) destaca que

O Brasil e suas dimensões continentais apresenta um mosaico étnico-cultural que se traduz nas práticas linguageiras de sua gente. Por isso, impõe-se uma revisão nos projetos político-educacionais, sobretudo na área das Letras, de modo a contemplar toda a gama de variedades linguísticas que atravessa nossa terra do Oiapoque ao Chuí, sem qualquer matiz discriminatório (SIMÕES, 2004, p. 90).

Resta aos professores a função de resgatar a cultura regional, trazendo para a sala de aula conteúdo relevante que realmente contemple a diversidade linguística e cultural do Brasil, promovendo a afirmação da identidade com os diversos falares da língua portuguesa no território nacional. Nesse sentido, apresenta-se proposta de tratamento das expressões lexicalizadas de forma a contribuir para um ensino profícuo da Língua Portuguesa, calcado na variação linguística e na abordagem cultural.

5. *Proposta de análise*

O conteúdo linguístico selecionado consiste na forma de expressão característica de Paulo Honório, protagonista do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Para que se perceba a carga semântica das expressões lexicalizadas pronunciadas pelo personagem, assim como a importância de sua abordagem no ensino de língua portuguesa, há que se resgatar o contexto em que foram praticadas e o contexto de publicação da obra. Justifica-se a necessidade dessas informações na própria concepção da língua como produto cultural, instrumento de comunicação, de conhecimento e de representação de mundo. Nesse sentido, traz-se a contribuição de Antunes (2009) quando afirma que

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse *fora das situações de interação*, é obscurecer seu sentido mais amplo de *condição mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. (ANTUNES, 2009, p. 21-2)

O romance *São Bernardo*, publicado no ano de 1934 durante a vigência do Estado Novo, conta a história de Paulo Honório; um homem rude, cuja infância sofrida imprimiu-lhe características necessárias à sobrevivência. Com sérias dificuldades para estabelecer relações interpessoais de modo saudável, o protagonista trata a todos de forma grosseira e usa meios escusos para alcançar seus objetivos. Sua linguagem, representada significativamente por expressões lexicalizadas, é apenas um dos instrumentos que utiliza para se impor e vencer suas batalhas com as pes-

soas e com a vida. Machista, ganancioso, supersticioso, irônico, metucioso e dissimulado são alguns dos adjetivos que o caracterizam.

Na análise do romance *São Bernardo*, foram identificadas 86 (oitenta e seis) expressões lexicalizadas, das quais 76 (setenta e seis) pronunciadas por seu narrador e protagonista⁴⁶. Entretanto, em função dos limites deste trabalho, as propostas aqui desenvolvidas são calcadas nas falas em que o protagonista se pronuncia em relação à figura feminina.

Vale ressaltar que os sentidos atribuídos às expressões lexicalizadas identificadas na obra foram pesquisados em dicionários gerais, regionais, de provérbios e de expressões idiomáticas. Contudo, a maior parte das formas selecionadas para a presente abordagem não apresentaram registro nas fontes consultadas. Encontrou-se registro de apenas uma expressão em dicionário informal disponível na Internet. Quanto às outras expressões, o sentido foi inferido no contexto da narrativa. Ao lado de cada sentido proposto, foram usadas siglas, na última coluna da tabela, conforme relação a seguir.

- DI – Dicionário informal
- IC – Inferido no contexto

1	“rabo de saia” – p. 115	Mulher (DI).
2	“estar parida” – p. 168	Parir = dar à luz, produzir, causar. No texto tem sentido de estar sofrendo por alguém (IC).
3	“tinha-me encangado a Madalena” – p. 200	Usado no texto com sentido de <i>estar preso</i> . Colocar canga = prender, subjugar (IC).
4	“cavalo amarrado também come” – p. 209	No contexto faz referência ao homem que, mesmo preso a determinada condição (idade, casamento, religião ou pobreza), pode interessar-se por outra mulher (IC).
5	“mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho” – p. 209	No contexto, faz referência à vulgarização da figura feminina, desvalorizando-a (IC).

Tabela 2 – Expressões de desvalorização da figura feminina

Uma vez que não se defende o tratamento de frases soltas, sem vínculo com o texto no qual se insere, destacam-se a seguir dados do contexto aos quais pertencem os seis fragmentos da tabela. Fragmento 1:

⁴⁶ FELIPE, Márcia. *A expressividade linguístico-cultural das frases-feitas: sua contribuição na caracterização de personagens e no ensino de língua portuguesa*. Comunicação apresentada durante o VI Colóquio de Semiótica (COLSEMI).

Paulo Honório começa a pensar na possibilidade de casar-se e fala consigo “Foi uma ideia que me veio sem que nenhum rabo de saia a provocasse” (São Bernardo, p. 115). O casamento não passava de uma convenção social, até mesmo para conquistar certo respeito na sociedade, fato que explica o tratamento sem importância à figura da mulher, citada apenas como “rabo de saia”.

No segundo fragmento, Madalena intervém em favor de um empregado para defendê-lo de um castigo imposto pelo esposo. Desse modo, Paulo Honório a questiona, tentando entender o porquê de estar defendendo um empregado. Para o fazendeiro, outra explicação não havia a não ser um caso extraconjugal. Mais uma vez o ciúme deflagra o desrespeito em relação à esposa. “Que diabo tem você com o Marciano para estar tão parida por ele?” (São Bernardo, p. 168).

O contexto do fragmento de número três apresenta o arrependimento do protagonista pelo fato de ter-se casado com Madalena. Depois de a esposa acusá-lo de assassinato, Paulo Honório lamenta “tinha-me encangado a Madalena. Canga infeliz! Não era melhor que eu tivesse quebrado uma perna?” (São Bernardo, p. 200). Como em outras cenas da narrativa, o protagonista demonstra sua inabilidade em resolver problemas. Não mantém boas relações com ninguém que não lhe seja submisso. O sofrimento físico lhe era menos penoso que sentir-se “encangado”, preso a alguém.

O penúltimo trecho (nº 4), como narrador, Paulo Honório faz conjecturas sobre a possibilidade de uma traição de Madalena com o Padre Silvestre, afirmando que, mesmo o padre estando preso à sua condição religiosa, continuava sendo homem. Ressalta-se que esse fragmento não é direcionado à esposa. Contudo, ela faz parte do contexto devido ao ciúme que ela desperta no marido. Esse trecho denota a falta de confiança de Paulo Honório, pelo fato de duvidar de Madalena até mesmo em relação ao padre.

O último trecho apresenta as conjecturas de Paulo Honório quanto à fidelidade de Madalena. Entre acreditar no que achava que seus olhos viam e confiar na esposa, o fazendeiro verbaliza o preconceito instaurado em sua mente, a desconfiança que tira sua paz, em relação a todas as mulheres: “Mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho” (São Bernardo, p. 209). A ausência do artigo definido generaliza, estende a todas as mulheres, o conceito que alimenta em relação à Madalena.

A referência ao contexto sócio-histórico representado no romance *São Bernardo* remonta a um período patriarcal, de não valorização da mulher. Em função disso, no nível de análise linguístico-cultural (cf. Tabela 1), o fato textual, representado na narrativa pelas expressões lexicalizadas, imprime ao texto as características inerentes ao narrador/personagem; cuja fala, impregnada da cultura patriarcal, denota um tom de autoritarismo e preconceito contra a figura feminina, inferiorizada, tratada como objeto.

A identidade desenvolvida para o protagonista, refletida em sua linguagem, é apresentada na obra como consequência do meio social. Em cenas, nas quais apresenta lampejos do reconhecimento de sua culpa nas desavenças com Madalena, Paulo Honório afirma que a culpa seria “desta vida agreste, que me deu uma alma agreste” (*São Bernardo*, p. 159).

A isotopia *desvalorização da figura feminina*, deflagrada pelo perfil linguístico traçado para o protagonista, encontra perfeita sincronia com preconceitos inerentes aos dias atuais. A despeito da atual configuração do papel feminino na sociedade, uma falsa aceitação desse novo perfil permeia toda a sociedade. Ainda se observam atitudes preconceituosas nesse âmbito, o que atesta a “atemporalidade do texto literário”, conforme proposto por Simões (2004), como fenômeno observável no tecido textual.

6. Considerações finais

Como representante da cultura, o texto literário precisa ter participação efetiva nas aulas de Língua Portuguesa. Por simples fruição ou para uma análise criteriosa, o texto permite que o leitor/aluno identifique traços da identidade cultural de um povo, inerentes a determinada época. Informações recebidas no âmbito de outras disciplinas como a História, a Filosofia e a Sociologia, podem ser resgatadas na malha textual, a partir da qual, o leitor reforça o conteúdo apreendido.

Antunes afirma que “(...) todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*” (ANTUNES, 2009, p.21). Essa afirmação corrobora a necessidade de abordagem linguístico-cultural no ensino de línguas. As dimensões continentais do território brasileiro não podem prescindir dessa abordagem linguística. Antunes Alerta ainda que a diversidade cultural dentro do mesmo território acarretará “necessaria-

mente, distinções também no âmbito de suas realizações linguísticas” (ANTUNES, 2009, p.24).

Em função disso, a adoção de material pedagógico único, para todo o território nacional, apresenta duas incoerências: primeiramente, essa unificação não contempla a diversidade cultural e, conseqüentemente, linguística, inerente à realidade brasileira. Posteriormente, percebe-se que a implementação do Plano Nacional de Educação Básica (PNLD) não corrobora os propósitos, definidos pelo mesmo Governo, para a educação nacional. Propósitos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e bases, conforme citado inicialmente.

A diversidade linguístico-cultural precisa ser objeto de estudo, não apenas no âmbito acadêmico, mas no âmbito do Ensino Básico, a fim de que os laços linguísticos sejam estreitados, os preconceitos diminuídos e o conhecimento disseminado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto. MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Português: ensino fundamental 2. 6º ano*. Projeto Teláris. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 22/06/2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: pluralidade cultural* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 6º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. SOARES, Jairo J. Batista. *Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental*. Organizadora Edições SM; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

FELIPE, Márcia. *A expressividade linguístico-cultural das frases-feitas: sua contribuição na caracterização de personagens e no ensino de língua portuguesa*. No prelo.

LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30/07/2018.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 18. ed. São Paulo: Martins, 1972.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILV, Elizabeth Gavioli de Oliveira; ARA-ÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tania Amaral. *Tecendo Linguagens*. 6º ano. São Paulo: IBEP – 4 ed. 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373687819/6-o-Ano-Tecendo-Linguagens-Lingua-Portuguesa-Manual-Do-Professor>. Acesso em 01 de junho de 2018.

SIMÕES, Darcília. *Iconicidade Verbal*. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2009. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br>.

_____. Língua Portuguesa e cidadania: uma perspectiva multidialetal para o ensino. In *Língua e Cidadania: novas perspectivas para o Ensino*. HENRIQUES, Claudio Cezar. SIMÕES, Darcília (Org.). Rio de Janeiro: Europa, 2004.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thaís Marini. *Revisitando o conceito de provérbio*. VEREDAS *on line* – Atemática – 1/2008, p. 33-48 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora.

WEBGRAFIA

<http://www.dicionarioinformal.com.br>

AS PESSOAS DE PESSOA: UMA ANTOLOGIA NA DISCUSSÃO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA

Telma Regina Esteves Lanini (UNIGRANRIO)

telmalaninimkt@gmail.com

José Carlos Sebe Bom Meihy (UNIGRANRIO)

RESUMO

O presente artigo tem como escopo principal realizar uma antologia literária contemplando o capítulo intitulado Fernando Pessoa, do livro *Filosofia Sentimental* de Frédéric Schiffter, e de três dos artigos disponíveis na Plataforma Capes referentes ao poeta português Fernando Pessoa. O primeiro artigo escolhido foi *A Heteronímia de Fernando Pessoa: Literatura Plurilíngue e Translacional*, de Joaquim Michael, por tratar da multiplicidade do eu e da pluralidade linguística de Pessoa. O segundo artigo selecionado para esta antologia foi *Filosofia e Literatura: Os desdobramentos do Ser em Montaigne e Fernando Pessoa*, de Gilmar Henrique da Conceição. A contribuição deste artigo está no que tange a representação da liberdade do pensador e do poeta, na multiplicação do eu como expressão de sua própria verdade. O terceiro artigo que compõe esta antologia é *Mística e Angústia na obra de Fernando Pessoa*, de Alessandro Rodrigues Rocha. Este artigo nos traz a discussão do poeta fingidor, a dor fingida e da dor sofrida por Pessoa em sua complexa criação literária. Esta antologia será a porta de entrada para uma breve discussão entre Literatura e História. A perspectiva dos desdobramentos das emoções do ser e as diferentes perspectivas da obra de Pessoa através de seus heterônimos Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis serão comentadas neste trabalho, a partir da observação das lembranças pessoais do autor Frédéric Schiffter, escritas no referido capítulo do livro *Filosofia Sentimental*.

Palavras-chave:

Antologia. Heterônimos. História. Literatura. Fernando Pessoa.

1. *Filosofia Sentimental*

No livro *Filosofia Sentimental: ensaios de lucidez*, o autor Frédéric Schiffter utiliza as perspectivas de pensadores que tinham em sua obra a escrita sobre sua experiência pessoal, e aborda temas como morte, tempo, tristeza, entre outros. Uma obra que apresenta, de forma intimista, reflexões e lembranças pessoais, analisadas e parametrizadas com os autores Friedrich Nietzsche, Fernando Pessoa, Marcel Proust, Arthur Schopenhauer, Eclesiastes, Michel de Montaigne, Chamfort, Sigmund Freud, Clément Rosset e José Ortega y Gasset.

Ao tomar a perspectiva sob o olhar de Fernando Pessoa, o autor lança mão de sua personalidade e parte de sua experiência de vida.

O autor se retrata, encontra representatividade nos versos de Pessoa, inicia analisando sua experiência como professor, e atenta para o fato de que definir o motivo da escolha da profissão, é uma questão destinada à interpretação do interlocutor.

Schiffter destaca os versos de Pessoa:

Viver uma vida cultivada e sem paixão,
Suficientemente lenta para ficar sempre à beira do tédio,
Suficientemente meditada para jamais nele cair

Para Schiffter, ficar sempre à beira do tédio significa seu estado de vivência. Declara sua profissão de professor um refúgio para se manter a beira desse tédio, onde acredita dominar melhor a sequência dos acontecimentos da vida. Declara sua profissão como “ganha pão nascido sob o signo das férias crônicas” e quando sua rotina se apresenta “menos rica em tempo livre” e o obriga a relações humanas tediosas, ou como ele diz otimistas e cheias de vida, busca condições propícias para cultivar seu desassossego multiplicando pausas.

Justifica-se, por exemplo, quando admite que prestou o exame para obter o Certificado de Aptidão ao Professorado do Ensino Secundário (Capes) quatro vezes, que sua alma indecisa permeia entre a negligência e a procrastinação.

Valoriza a estadia à beira do tédio, como um subterfúgio para controlar o tempo e dominar os cultivos da vida.

O texto traz muitas lembranças pessoais, carregadas de emoções, e detalhadas de forma a conduzir o leitor a uma reflexão sobre o desassossego do autor. Em alguns momentos da leitura, a atmosfera pessimista e o peso das palavras exprimem essas emoções de forma intensa.

Ao descrever Biarritz, quando inicia a escrita sobre a morte de seu pai, Schiffter atenta para o fato de que ela não é a Lisboa de Pessoa. A descreve como estação balneária fantasma. Este trecho é marcado pelo detalhamento de suas paisagens e clima, descritas com um sentimento poético e bonito de se ler.

Este cenário aporta todo o pesar de seu luto, e a melancolia de sua mãe.

Questiona sua condição de órfão, e trata sua adolescência marcada por este luto como um período de incompreensão da vida e de inadaptat-

ção ao mundo. E aponta que essas incompreensões se fazem presentes ao longo de sua vida:

Eu, a quem o simples fato de respirar já leva à fadiga, fico aterrizado com o dinamismo e a seriedade com que meus semelhantes perseveram na agitação, como se acreditassem participar de não sei que missão transcendente, estimulados por um desejo de atingir uma finalidade misteriosa. (SCHIFFTER, 2012, p.40)

Um texto que se encerra na afirmativa de que “a tristeza forma os diletantes”, pois o autor declara que nessa vida cultivada e sem paixão, passa mais tempo projetando que escrevendo, ou seja, à beira do tédio, suficientemente meditado para jamais cair nele.

O autor apresenta em seu texto sentimentos e vivências, e transporta para sua escrita literária, com o aporte de autores como Fernando Pessoa, a importância que a literatura tem em sua vida.

Não busco uma forma de exílio nos livros. Se pratico a leitura como a arte de me transportar mentalmente para outro lugar, não é com a finalidade de mudar de horizonte, mas, ao contrário, de me defrontar com meus símbolos mais íntimos. (SCHIFFTER, 2012, p. 42)

A escrita para Schiffter se tornou um meio de diálogo oculto com seu próprio eu, com seus temores e questões mais íntimas, ainda que seja de verdade, em parte somente. Ainda que uma escrita cultivada por uma vida que ele mesmo julga sem paixão. Afirma ainda que passa mais tempo projetando que escrevendo. Projeta a própria vida em sua escrita, e vivencia a literatura através dela.

2. *Heterônimos de Pessoa*

A heteronímia de Fernando Pessoa, expressa a multiplicidade de sentimentos deste poeta, que fez de sua escrita literária o fim da singularidade de seu eu.

Como se sua alma poética transbordasse de tantas maneiras, que uma existência somente não pudesse comportar tamanhos sentimentos. E assim ele criou várias. Transbordou-se nelas. Projetou-se escrevendo, e comoveu com dores sentidas e fingidas, mas que fizeram sentido em cada um de seus heterônimos.

Pessoa, em outras palavras, não agregou à literatura um outro eu que de diversas maneiras finge o que “deveras sente”, senão muitos eus fictícios e fingidores. Ou seja, se num sentido quantitativo, a literatura se constitui de um conjunto de autores e suas obras, Pessoa passou a criar toda uma literatura, já

que a heteronímia apresenta uma multitude de eus que se expressam – ou melhor: que debatem o esvaziamento da expressão poética. (MICHAEL, 2014, p.165)

Fernando Pessoa fez biografias para suas personalidades literárias. Cada qual com suas características pessoais e formas distintas de escrever, expressavam uma verdade da existência do poeta, ficcionalizando-a em suas criações.

(...) ele desconstrói-se como sujeito criador que antecede o resultado de sua criação. Ele, em outras palavras, destrói o conceito de literatura que se fundamenta no conceito de autor, porque converte a própria categoria de autor em objeto de ficção. (MICHAEL, 2014, p.163)

Os três heterônimos mais conhecidos de Pessoa são Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Alberto Caeiro.

Álvaro de Campos é um dos heterônimos mais conhecidos de Fernando Pessoa, e o poeta expressava por esta personalidade a escrita de toda a emoção que não cabia em si.

O heterônimo Ricardo Reis era um médico, e a personalidade que expressava temas como bem viver, serenidade, prazer e equilíbrio.

Alberto Caeiro era considerado o mestre dos outros heterônimos e do próprio Fernando Pessoa, e a personalidade que melhor representa o subjetivismo do poeta.

Através da heteronímia, Fernando Pessoa se desprende de uma literatura vinculada à realidade. A literatura de Pessoa faz-se duvidar ou até mesmo negar a real existência do seu criador, a partir da existência das personalidades literárias criadas.

Fernando Pessoa questionava a realidade e a convertia não só no que escrevia, mas a projetava no que os outros, seus heterônimos, escreviam:

Desta forma, as escritas heteronímicas oficalizam toda uma literatura composta de autores e obras que se correspondem, se diferenciam, se contradizem, mas sempre se relacionam de uma maneira ou de outra uns com os outros. Cada autor heteronímico escreve sobre “aspectos” daquilo que, no fundo, representa não a realidade, mas sim o desaparecimento desta. (MICHAEL, 2014, p.166)

É possível compreender então, a literatura de Fernando Pessoa através da heteronímia como a projeção do seu eu, pulverizadora de suas emoções e vivências, perspectivas e criatividade. A permissão poética de

escrever de formas distintas, e ao mesmo tempo como um conjunto de possibilidades que extravasem o seu eu original.

3. *Pessoa e os desdobramentos do Ser*

A ideia de ser e não ser, sentir e fingir, não fingir esentir, é discutida na obra de Pessoa, em sua poesia e em suas ideias filosóficas.

Como se esse encontro de personalidades, que ainda diferentes pareciam conciliar até mesmo seus contrários. Seus heterônimos não eram indiferentes em relação ao outro, e bem na verdade, nem a ele mesmo.

Conceição (2014) analisa e descreve Pessoa como um enigma, que fala de si de forma a esconder-se naquilo que revela. Como se algo sobre ele fosse indizível por si próprio, mas decifráveis por seus intérpretes.

(...) Pessoa é o poeta dos heterônimos; o poeta que se desmultiplica na figura de inúmeros heterônimos e semi-heterônimos, dando forma por esta via a amplitude e à complexidade dos seus pensamentos, conhecimentos e percepções da vida e do mundo; ao dar vida às múltiplas vozes que comporta dentro de si. (CONCEIÇÃO, 2014, p.211)

A escrita de uma vida pode ser feita de várias maneiras, e para um autor, projetar em sua obra suas lembranças pessoais, percepções sobre o mundo e sua marcha diária, seus ideais, questionamentos e contradições, pode traduzir esforços complexos que transcendam a existência de seu próprio ser.

A possibilidade de externar-se no outro, e fazer dele uma extensão do seu próprio eu e de toda complexidade presente nele, talvez tenha sido somente uma estratégia literária para Fernando Pessoa. O fato é que isso caracterizou sua obra, e tornou-se seu legado para a literatura.

Os desdobramentos do ser, suas verdades e inquietações, tornaram-se então arcabouço para a multiplicação de seu eu literário.

As diferentes máscaras e heterônimos são confissões de uma busca que não pode ter fim. O espaço abre e se esvazia porque o desejo impõe uma suspensão indefinida: a saciedade não é seu objetivo. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 207)

Assim como Pessoa desdobrou-se em personalidades literárias, seus heterônimos conscientemente fragmentavam essa pluralidade em perspectivas coerentes com cada uma destas personalidades.

Multiplicava suas dores, temores e partilhava-as com cada um de seus heterônimos que, por sua vez, relacionavam-se com as dores e temores dos demais heterônimos. Como se seus fragmentos, ao se distribuírem, não deixassem de fazer parte do todo. E o todo, não existisse sem se fragmentar.

O desdobramento do ser, para Pessoa, não representava a repetição do ser, mas desencadeava novos caminhos, outras possibilidades, e que fazia das diferenças de suas personas trajetórias distintas e infinitas de pluralidade e manifestação.

Não havia tempo ou espaço que delimitasse a integração dos fragmentos de seu eu, já que eles se apoderavam do tempo e espaço preenchidos por cada heterônimo que criara.

Sendo assim, poderia sentir o que quisesse e de maneiras infinitas, representadas por cada um de seus desdobramentos, defendidos na escrita de cada um de seus heterônimos.

4. *O poeta como fingidor*

E a heteronímia fez de Fernando Pessoa o poeta múltiplo. Sua obra caracterizada por estar presente no que poderíamos chamar de “as pessoas de Pessoa”.

Mas, e o Pessoa, ele mesmo, seu eu original? Aquele se desdobrou de forma fragmentada e plural? Há em sua escrita algo confessional, ou verdadeiramente biográfico?

Rocha (2012) descreve Pessoa como, em certo sentido, também um heterônimo:

O poeta é múltiplo: dentro dele encerram-se vários eus e ele não se consegue encontrar nem definir inteiramente em nenhum deles, é incapaz de se reconhecer a si próprio como tal – é, antes, um observador de si próprio. (ROCHA, 2012, p.95)

Fernando Pessoa expressava sua criação poética como uma criação ficcional e, ao mesmo tempo, expressava a busca de identidade, em cada uma de suas personalidades literárias.

Claramente no poema autopsicografia, a discussão do eu é apresentada de forma genial, e Pessoa lança mão a observação do poeta como

aquele que sente a dor e a projeta como sentida, ou finge a dor e projeta que a sente, mas que principalmente a faz ser sentida pelos que o leem:

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.
E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração. (PESSOA, 2007, p.69)

Segundo Rocha (2012), a poesia é um “lugar” existencial muito antes de ser um lugar literário, portanto as lembranças pessoais e as vivências relacionam-se com a literatura, e ambas transcendem a condição humana.

O poeta é consciente de seus questionamentos, limitações, angústias. Pode limitar-se a essas condições humanas ou transcender-se, e enfrenta-las como forma de expressão.

Fito-me frente a frente
E conheço quem sou
Estou louco, é evidente,
Mas que louco é eu estou?

É por ser mais poeta
Que gente que sou louco?
Ou é por ter completa
A noção de ser pouco?

Não sei, mas sinto morto
O ser vivo que tenho.
Nasci como um aborto
Salvo a hora e o tamanho. (PESSOA, 1986, p.420)

Escrever e desdobrar-se em outros, talvez tenha sido para Fernando Pessoa muito mais que um caminho traçado na literatura. Mas também uma trilha muito mais eficaz para explorar sua multiplicidade, para posicionar e perpetuar sua existência e seu desassossego como poeta.

A literatura tende a deixar uma estrada de continuidade, ela não acaba. E permite questionar para não gerar alienação, propõe o pensar para não deixar o indivíduo em posição passiva.

5. *Esta antologia, a Literatura e a História*

As leituras de Schifter e dos artigos sobre Fernando Pessoa, utilizadas para a antologia proposta, nos apresentam uma inquietação: o limite entre o ficcional e o verdadeiro.

O autor que relativiza ou liga as suas histórias de vida a personagens inventadas, ou a obras literárias, está comprometido com a verdade dos fatos, ou pode ser um “fingidor”?

A verdade como inquietação, está presente na discussão entre Literatura e /ou História.

A palavra escrita e usada como instrumento para expressar sentimentos, não se apoia em verdade para compor uma obra literária. A ficção, ou referenciação pode não ser provável. A literatura traz consigo licenças, principalmente poéticas.

E quando há então, a obrigatoriedade de uma verdade objetiva, provável?

Quando existe a aspiração da escrita virar ciência histórica.

Para se entender melhor, é possível documentar, por exemplo, todas as biografias dos heterônimos de Pessoa, ainda que sejam eles ficcionais. A materialidade das biografias passa a ter um caráter documental.

O texto literário está ligado à concepção de arte, que desobriga a relação com o conceito de espaço e tempo. E por isso, está solta das amarras documentais.

Já a História, realiza a busca por possíveis e determinadas verdades, ancoradas ao documental.

6. *Considerações finais*

Iniciar esta antologia através da leitura de Frédéric Schifter foi um convite à reflexão sobre as experiências pessoais relativizadas na literatura, através de obras literárias ou de personagens. A parametrização de suas lembranças pessoais com a escrita de Fernando Pessoa, a forma como projetou suas emoções, foram estímulos para um olhar mais apurado à obra de Pessoa.

O poeta fingidor, que usou a heteronímia como expressão de sua poesia. Que se desdobrou em muitos para ser tudo o que pretendia ser, ou deixar de ser.

Pessoa utilizou-se de personalidades literárias para dimensionar suas inquietações pessoais. Schiffter utilizou-se de autores e suas obras para dimensionar suas experiências pessoais.

Ao relatar seu luto e a melancolia de sua mãe, e ao questionar a condição de órfão, com o direito de interpretação de interlocutora que me foi concedido pelo próprio autor no início do texto, acreditei que Schiffter não fingia ser dor, a que descrevia ali. Na dor lida, senti bem a dor que é dele. A mesma dor que o poeta pode fingir, como diz a poesia de Fernando Pessoa.

A Literatura e suas permissões poéticas abrem mão dessa possível verdade e tornam possível o fingimento do poeta.

A História documenta que Fernando Pessoa, através da heteronímia, não só criou personagens, mas criou suas biografias, materializando assim a principal característica de sua construção literária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. *Filosofia e Literatura: Os desdobramentos do Ser em Montaigne e Fernando Pessoa*. Clareira: In: *Revista de Filosofia da Região Amazônica*. 01 September 2014, Vol. 1(1), p. 188-214.

BRASIL ESCOLA Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/literatura/fernando-pessoa-seus-heteronimos.htm>.

CONTIOUTRA. Disponível em: <http://www.contioutra.com/carta-em-que-fernando-pessoa-esclarece-a-origem-de-seus-heteronimos/>. Acessado em 27/06/2017.

GLOBO. Disponível em: [http://educacao.globo.com/literatura/ assunto/ autores/fernando-pessoa.html](http://educacao.globo.com/literatura/assunto/ autores/fernando-pessoa.html). Acessado em 27/06/2017.

MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/literatura/heteronimos-fernando-pessoa.htm>. Acessado em 27/06/2017.

NOVA ESCOLA. Disponível em:
<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/estudo-dos-heteronimos-de-fernando-pessoa>. Acessado em 27/06/2017.

MICHAEL, Joaquim. *A heteronímia de Fernando Pessoa*: literatura plurilíngue e translacional. Cadernos de Tradução, 01 June 2014, p. 160-81.

PESSOA, Fernando. *Cancioneiro*. São Paulo: LP&M, 2007.

_____. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

ROCHA, Alessandro Rodrigues. Mística e Angústia na obra de Fernando Pessoa. In: *Horizonte*: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, 2012, Vol. 10(25), p.93-103.

SCHIFFTER, Frédéric. *Filosofia Sentimental*: ensaios de lucidez. Trad. de Nícia Adan Bonatti. Rio de Janeiro: Difel, 2012. p.29-44

ASPECTOS DO LÉXICO ECLESIASTICO COLONIAL NA CAPITANIA DA BAHIA

Carla Carolina F. G. Querino (UFBA)
carolinaquerino@hotmail.com

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)
normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

A prática de nomear seres e objetos constitui o léxico das línguas, e se estabelece como uma ferramenta importante para o registro dos fatos e conhecimento da história dos povos. Neste estudo, propõe-se a análise de aspectos do léxico eclesiástico do período colonial presente na *Notícia Geral de toda esta capitania da Bahia desde o seu descobrimento até o pre(zen)te anno de 1759*. A obra, uma crônica do período, escrita por José Antônio Caldas, autor de grande destaque na arquitetura militar, como nos contextos político e literário da época, constitui-se em uma memória de natureza encomiástica apresentada à Academia Brasileira dos Renascidos em Salvador, quando da sua inauguração, em 1759, pelo professor Caldas, com o propósito de legitimar, justificar e exaltar, a presença lusa em terras ultramarinas, registrando a história eclesiástica, geográfica e natural, política e militar da cidade. Apresenta-se, aqui, um resultado parcial do estudo das características do léxico eclesiástico colonial, um dos desdobramentos da edição semidiplomática que se está realizando, utilizando-se para tanto, uma edição *fac-similar*, disponível no acervo da Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, publicado em 1951. O estudo de caráter interdisciplinar envolve as metodologias da Filologia (CAMBRAIA, 2005); da Paleografia (SAMARA; DIAS; BIVAR, 1986), além de conhecimentos de lexicologia e da lexicografia (BIDERMAN, 1996).

Palavras-chave:

Edição semidiplomática. Léxico Eclesiástico. Capitania da Bahia.

1. Introdução

Fundada em 1549, a Cidade do Salvador, primeira capital da América Portuguesa, foi sede da administração colonial até o ano de 1763. Por sua localização estratégica, a Capitania, assumiu o posto de cidade-fortaleza, e, quando das invasões holandesas em 1624, teve suas defesas reforçadas. A Igreja Católica esteve presente de forma muito ativa nas terras ultramarinas, e foi responsável pela formação educacional e espiritual dos nativos, que junto aos africanos escravizados e demais povos que aqui chegaram, passaram a constituir a sociedade colonial (TAVARES, 2008).

A constituição da organização social, eclesiástica e administrativa da capital da América portuguesa está descrita no manuscrito *Noticia Geral de toda esta Capitania da Bahia desde o seu descobrimento até o presente anno de 1759*, um documento do século XVIII, escrito pelo militar e professor baiano, José Antônio Caldas. A obra reúne informações acerca da constituição dos Governos Eclesiástico, Civil ou Secular e Militar das terras ultramarinas, evidenciando as características geográfica, social e econômica, que fizeram da Cidade de São Salvador da Bahia, sede da administração do governo (CALDAS, 1951 [1759]).

Homem erudito, José Antônio Caldas tornou-se referência na Aula Militar da Bahia, por sua importância no planejamento e edificação das principais fortificações que passaram a guarnecer a Capitania de ataques inimigos, sobretudo após as invasões holandesas. Engenheiro Militar, Sargento mor, Arquiteto e Professor, Caldas foi um dos nomes importantes do seu tempo, tendo escrito a obra ora analisada com o objetivo de integrar a produção intelectual da Academia Basílica dos Acadêmicos Renascidos, fundada em 1759, na cidade da Bahia (PESSOTI, 2009; MOREAU, 2011).

Nesse sentido, o documento selecionado para *corpus* de análise, bem como diversos outros documentos que registram a memória dos povos, além da gama de informações que apresentam, possibilitam, por meio do estudo léxico, analisar as práticas culturais e o desenvolvimento de novas perspectivas de valorização do legado cultural da Bahia.

O estudo das práticas culturais relaciona-se com o processo cognitivo de nomeação dos seres e objetos, uma vez que, por meio das ciências do léxico (lexicologia e lexicografia) é possível compreender como se dá tal processo e de sua importância como forma de registro do conhecimento e da realidade (BIDERMAN, 2001).

Para atingir o objetivo proposto, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica do estudo, seguindo-se a leitura do *corpus* para seleção de lexias, a análise das características do léxico eclesiástico setecentista e confecção de verbetes, observando as mudanças que no contexto em que se apresenta possuía uma acepção, e que no contexto atual a acepção mais usual é diferente da encontrada no documento.

2. Contexto histórico, social e econômico

A elevação de Salvador a capital do Estado do Brasil foi conquistada de modo gradual, sendo esta cidade escolhida para representar os interesses da Coroa no Estado do Brasil após uma série de acontecimentos que possibilitaram que a Capitania da Bahia sediasse a administração do Governo-geral, assumindo inicialmente função política e jurídico-administrativa (SOUSA, 2016).

Entre esses acontecimentos, Maria Hilda Paraíso (2012) destaca que as revoltas indígenas foram fundamentais para a escolha da Cidade de Salvador como sede do Governo-geral. Durante o levante dos indígenas contra os portugueses, principalmente na década de 1540, a Coroa Portuguesa decidiu por estabelecer na Capitania da Bahia uma cidade-fortaleza, a fim de dar resposta simbólica a indígenas e franceses, por ter sido nesta capitania o mais forte ato contra a invasão portuguesa, o assassinato do capitão donatário Fernando Pereira Coutinho (PARAÍSO, 2012).

Contudo, como relata Gabriel Soares de Souza no *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, havia poucas edificações que pudessem defender a Cidade de uma invasão marítima. As elas se limitavam ao muro de taipa e barro que somado ao relevo característico e ao Rio das Tripas que garantia a vantagem geográfica aos portugueses, sendo que muitos moradores estavam espalhados fora dos muros da Cidade, em regiões afastadas. Assim, Gabriel Soares de Souza alerta ao Rei,

Não parece despropósito dizer neste lugar, que tem el-rei nosso senhor obrigação de, com muita instância, mandar acudir ao desamparo em que esta cidade está, mandando-a cercar de muros e fortificar, como convém ao seu serviço e segurança dos moradores dela; porque está arriscada a ser saqueada de quatro corsários, que a forem cometer, por ser a gente espalhada por fora, e a da cidade não ter onde se possa defender, até que a gente das fazendas e engenhos a possa vir socorrer. (SOUZA, 1587, p. 140)

De acordo com Nunes (2013), no século XVII, é possível observar o início de uma arquitetura militar, motivada pela Invasão Holandesa, em 1624, a citar os fortes de Santa Maria, São Diogo e São Bartolomeu da Passagem⁴⁷, o Forte de Nossa Senhora do Monte do Carmo em 1638,

⁴⁷Construídos durante a administração do governador Diogo Luís de Oliveira (1627-1635) (NUNES, 2013). Dois dos fortes ainda existem, os Fortes de Santa Maria e São Diogo, que ficam na região da Barra. O de Santa Maria no Largo da Barra e o de São Diogo, no Porto da Barra. Já o Forte de São Bartolomeu da Passagem, que selocalizava na região onde atualmente é o bairro da Ribeira, foi demolido em 1900 pela Prefeitura de Salvador.

oForte da Santa Cruz do Paraguaçu⁴⁸, a Casa de Trem mandado edificar em 1639 e o depósito de pólvora em 1682. Essas edificações passam por reformas significativas no século seguinte, à medida que Salvador se estabelece como uma cidade-fortaleza.

A vitória sobre os Holandeses garante maior destaque à elite da Cidade da Bahia, visto que este feito passa a ser lembrado como prova de fidelidade e força, bem como da autonomia conquistada, pois graças aos rendimentos da produção dos engenhos de açúcar, a Câmara da Cidade era capaz de manter um exército próprio dedicado a defesa contra invasores europeus (CARDIM; KRAUSE, 2016).

É possível visualizar a importância conquistada pela Cidade de Salvador a partir dos *Comentários de D. Fernando José de Portugal e Castro, governador da Capitania da Bahia, ao Regimento de Roque da Costa Barreto*, documento datado de 1677, que demonstra como os outros governos deveriam estar submetidos à ordem do Governo-geral, ou Vice Rei, tendo todas as suas ordens acatadas sem necessidade de se noticiar à Lisboa qualquer acontecimento, excetuando-se quando se tratava de questões que iam de encontro às ordens do Conselho Ultramarino e os interesses do Real-serviço. Era também função do Governo-geral sediado na Bahia ditar ordens aos oficiais de justiça e, até certo momento, administrar questões econômicas relativas a todo o Estado do Brasil.

No século XVIII, a Cidade de Salvador viveu um período de pleno desenvolvimento econômico, destacando-se, por inúmeras peculiaridades, quando comparada a outras cidades do Império Português (SOUZA, 2016). Nela, localizavam-se circuitos produtivos e comerciais internos e externos, tornando-a o ponto de convergência e distribuição, por excelência, de bens e produtos.

De acordo com Sousa (2016, p. 105), a “[...] cidade de Salvador tornou-se o principal núcleo articulador de multifacetada política econômica que tinha como base a produção de açúcar e de tabaco, tendo no Recôncavo a região agrícola mais significativa”. É necessário ainda reiterar a importância da Cidade de Salvador como reguladora das questões econômicas e internas, assim como da defesa de todo o Estado do Brasil, conforme já discutido amplamente em vários estudos (MARQUES, 2016; MATTOSO, 2004; PARAÍSO, 2012).

⁴⁸O Forte de Santa Cruz do Paraguaçu, que hoje é possível ver apenas as ruínas tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), localiza-se na margem direita do Rio Paraguaçu, na cidade de Maragogipe no Recôncavo Baiano.

Assim, Salvador, destacou-se tanto pela concentração, estoque e distribuição da produção interna, fundamental para a subsistência de todo o Estado do Brasil, como por sua posição de entreposto para a exportação de produtos o que possibilitava a distribuição de tudo que era produzido nos outros territórios da colônia (MARQUES, 2016; MATTOSO, 2004; SOUSA, 2016). Tal situação permitiu que, mesmo quando iniciado o ciclo de extração de ouro, que foi mais expressivo na região de Minas Gerais, a Cidade da Bahia mantivesse ainda por algum tempo o seu papel de centro econômico.

Conforme assinala Marques (2016), a distribuição de ofícios pela Secretaria do Estado, reafirma a importância de Salvador na administração do Estado do Brasil no período:

O “ser cabeça” justificava igualmente os pedidos da câmara de Salvador referente à criação de novos ofícios tocantes à sua jurisdição, devido ao crescimento das funções administrativas assumidas pela cidade da Bahia, nomeadamente na segunda metade do século XVII. Tal representação da cidade legitimava finalmente os pedidos de privilégios da câmara da Bahia para os seus cidadãos. (MARQUES, 2016, p. 28)

Assim, como sede das instituições régias, a Cidade de Salvador tinha acesso direto à Coroa, o que a permitiu se estabelecer como a representação do Império Português além-mar.

3. *O corpus analisado*

A observação do léxico eclesiástico na Bahia colonial toma como *corpus* de edição e análise a obra *Notícia Geral de toda esta Capitania da Bahia desde o seu descobrimento até o presente anno de 1759*, a qual é estudada a partir de uma edição fac-similar⁴⁹ do manuscrito. Trata-se de uma crônica que descreve a situação da capitania no período explicitado em seu título. O texto de natureza encomiástica foi produzido quando da

⁴⁹De acordo com Cambraia (2005), trata-se de uma edição com grau zero de mediação, pois apenas se reproduz de forma mecânica o testemunho, por meio de scanner, xerox, fotografia, ou qualquer meio que produza uma imagem com o mínimo de interferência possível. Contudo, Borges e Souza (2012) advertem que, ainda que se trate de uma imagem, há mediação do editor, no sentido de que há peculiaridades que só é possível verificar no manuscrito original. A qualidade da imagem, bem como a decisão de editar são outras formas de mediação que se pode destacar.

criação da Academia Basílica dos Renascidos⁵⁰ cumprindo o requisito proposto pela congregação: relatar aspectos “da história geográfica e natural, política e militar, eclesiástica e secular da América Portuguesa” (PESSOTI, 2009, p.16).

Ainda de acordo com Pessoti (2009) para defender a soberania lusitana, Caldas se baseia em um discurso que ressaltava Portugal como real descobridor das terras de ultramar.

Caldas apostou em um pragmatismo calcado em números e em arrolamento de personagens históricos, instituições, vilas e cidades para comprovar o exercício da posse da terra pelos portugueses na América lusitana. Ele, também, fez apologia à antecedência lusa no processo que desembocou na chegada dos patrícios, em 1500 (PESSOTI, 2009, p. 196).

De acordo com Elis (1953) o autor se destacou no cenário literário do período por ser erudito e letrado, tendo sido mestre na Aula Militar da Bahia e por ter figurado na Academia Basílica dos Renascidos, para a qual escreviam, sobre a história das terras ultramarinas, homens da elite lusa e da capitania.

A edição fac-similar utilizada no presente estudo encontra-se disponível para consulta no acervoda Biblioteca do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e foi reproduzida pela Tipografia Beneditina, em 1951, por solicitação da Câmara Municipal de Salvador. Outros exemplares da mesma edição estão disponíveis na Seção Lugares de Memória da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa, da Universidade Federal da Bahia e em outras Bibliotecas da UFBA.

O referido documento possui 734 páginas numeradas e 13 não numeradas. O exemplar consultado encontra-se em bom estado de conservação, sem marcas de perfurações por insetos. É encadernado em brochura e apresenta alguns fólios soltos, certamente em função do desgaste pelo tempo e do manuseio. A obra é escrita no recto e no verso dos fólios, ambas as faces numeradas progressivamente. Possui ainda mapas, gravuras e plantas de edificações projetadas pelo autor.

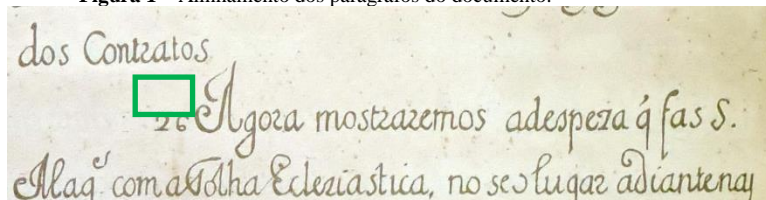
⁵⁰A Academia Basílica dos Renascidos, fundada na Bahia em 1759, se configurava como uma congregação formada por intelectuais luso-brasileiros, e tinha por objetivo reunir escritos que registrassem aspectos da história da Capitania. Era composta de homens que além de pertencerem às elites da América portuguesa no século XVIII, eram eruditos, letrados, ressaltando assim, a importância da entidade para o registro da história das terras de ultramar (PESSOTI, 2009).

A presente análise apresenta resultados parciais da pesquisa que selecionou como *corpus* o trecho que trata do Governo Eclesiástico. Nele estão descritas a criação do Bispado e do Arcebispado da Capitania, a nomeação dos primeiros Bispos e Arcebispos, a construção de Igrejas e Capelas, a formação de freguesias, vilas e povoados, e as principais práticas culturais relacionadas à Igreja.

4. Aspectos scriptográficos, paleográficos e codicológicos

Trata-se de um documento escrito com letra cursiva do século XVIII, lançado em uma coluna, com escrita clara e regular, em texto bem alinhando e margeado. Apresenta letras maiúsculas interessantes e de destaque e letras geminadas. Em finalização de parágrafos, não há pontuação, mas ocorre o alinhamento entre a última linha do parágrafo anterior e a primeira linha do seguinte, cada parágrafo numerado progressivamente.

Figura 1 – Alinhamento dos parágrafos do documento.

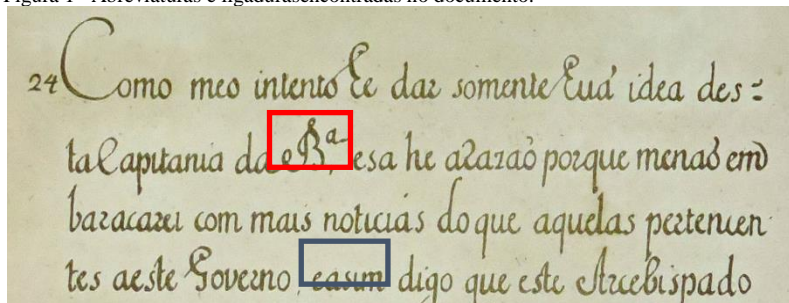


Fonte: *Noticia...* edição fac-similar (1951, f.12, L.11-13). Grifo das autoras.

Apesar de ter uma escrita clara, o manuscrito possui algumas características que podem dificultar sua leitura, como abreviaturas, ausência de fronteiras de palavras e ligaduras. Observa-se a presença de pontuação, especialmente a utilização do diacrítico (~) como sinal de nasalidade e como indicação de modo/tempo verbal.

Outra característica que chama atenção na edição é o traçado da letra *h* minúscula, que se assemelha a uma letra *E*, maiúscula. A separação de sílaba em final de linha é indicada por meio de traço único ou dois traços.

Figura 1 – Abreviaturas e ligaduras encontradas no documento.



Fonte: *Noticia...* edição fac-similar (1951, f.11, L10-13).

5. A respeito do léxico

O léxico das línguas se constitui como uma forma de registro dos conhecimentos sobre o mundo, a nomeação de seres e coisas (BIDERMAN, 2001). Como destacam Paula, Almeida e Resende (2016), a língua é uma construção coletiva, histórica e social, construída por uma comunidade linguística, com a função precípua da comunicação entre os falantes.

A linguagem faz parte da história dos povos, uma vez que por meio dela é possível expressar os aspectos sociais, culturais e linguísticos das sociedades, como bem assinala Abbade (2008), para quem, estudar o léxico é como “mergulhar na vida de um povo em um determinado período da história” (ABBADÉ, 2008, p. 716). De acordo com Biderman (2001) o léxico se forma por meio de um processo mental de conceptualização do real, representado linguisticamente por um símbolo ou signo verbal. Esse processo mental se inicia no nascimento e vai se consolidando durante a vida.

Entendendo que a função primordial da língua é tornar acessível o processo comunicativo entre indivíduos de uma comunidade, Murakawa (2009) enfatiza a necessidade de que as designações sejam concebidas em comum acordo pelos membros da comunidade de fala. Paula, Almeida e Resende (2016) assinalam que o processo de nomeação é “a fração cultural da língua”, pois a aceitação e utilização de uma designação em uma comunidade linguística ratifica sua existência no meio social, refletindo assim, a cultura do corpo social que representa.

A lexicologia e a lexicografia são as disciplinas que estudam as questões referentes ao léxico sob diferentes perspectivas. A lexicologia tem como foco a análise da palavra, a categorização e estruturação do léxico, enquanto que os estudos lexicográficos abarcam a produção e análise de glossário e dicionários, realizando uma descrição das lexias analisadas, e se concentrando, especialmente na análise da significação das palavras (BIDERMAN, 1996; PAULA, ALMEIDA, REZENDE, 2016).

O estudo do léxico, pode se dar também por meio de diferentes conhecimentos como os da morfologia, da fonética, da sintaxe, da semântica, da pragmática e do discurso (ABBADE, 2008). Para a análise que se propõe nesse estudo, serão analisados aspectos semânticos de algumas lexias presentes no *corpus*, realizando uma análise sobre as acepções que eram atribuídas a tais lexias no período setecentista e as acepções a que esses signos remetem atualmente.

5.1. Características do léxico setecentista

A escrita setecentista possui características diferentes daquelas que se observam nos séculos anteriores. Nos séculos XVI e XVII, a escrita ainda não possuía padrões normativos muito definidos. Apenas no século XVIII é que passa a haver uma preocupação com o rigor ortográfico e caligráfico, que se estende até o século XIX (SAMARA; DIAS; BIVAR, 1986).

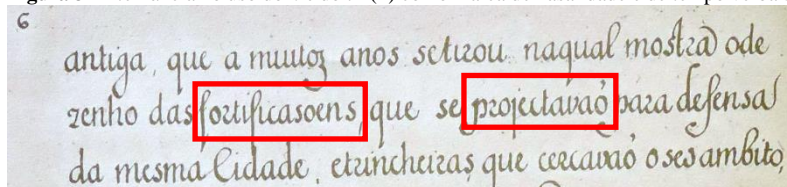
No que tange à ortografia, verifica-se a utilização de algumas consoantes duplicadas, o que pode ser um resquício da influência da escrita latina (VASCONCELOS, 2013). É possível encontrar ainda uma variação na representação de alguns outros fonemas, como os nasais, o que pode ocorrer em uma mesma lexia no mesmo manuscrito, como se verifica no *corpus* analisado: *huã* f. 5, L. 17 e *huma* f.5, L. 22.

No *corpus* em análise, apesar de haver um cuidado maior com a caligrafia, alguns elementos podem ainda dificultar a leitura destes documentos, como as ligaduras e as abreviaturas. No manuscrito verifica-se o uso de formas abreviadas, especialmente em pronomes de tratamento e em nomes próprios, o que pode estar relacionado a uma característica do *scriptor*, talvez para a economia de tempo de escrita.

Outras características do período são a utilização indistinta da grafia de *s* ou *z* para o fonema /s/ na indicação de plural como em *muítosz* f.6, L.1; *muítos* f. 5, L.1; como também para o fonema /z/, intervocálico como

em *casas*, f. 6, L.6; *Portuguezaf.*10, L. 6. O fonema /u/, em final de palavras era grafado com a letra *o*, como em *seos* f.12, L.1, *Deoz* f.11, L.2. Além dessas características, observa-se ainda a alternância no uso do *nou* do til (~), como marca de nasalidade e de tempo verbal, como em *fortificasoensf.*6, L.2; *projectavaõf.*6, L.2; *foraõ* f. 13, L.4; *Sertoensf.* 13, L.7, conforme é possível visualizar na Figura 3.

Figura 3–Alternância no uso do *n* e do til (~) como marca de nasalidade e de tempo verbal.



Fonte: *Noticia...*edição fac-similar (1951, f.6, L1-3).

A análise do documento selecionado permite a realização de análises de diversos aspectos relativos ao léxico. Nesse estudo, optou-se pela análise do ponto de vista semântico de algumas lexias, uma vez que o objetivo final da pesquisa em desenvolvimento é a elaboração de um glossário de termos eclesiásticos. Assim, a seguir, realiza-se uma breve análise acerca das acepções de algumas lexias, observando-se as acepções setecentistas no contexto da obra em análise, as mudanças diacrônicas ocorridas.

6. Sobre a constituição do glossário de termos eclesiásticos

Conforme esclarece Xavier (2011) um glossário é

(...) um instrumento lexicográfico de pequeno ou de médio porte, que não pretende ser exaustivo. Ele opera um recorte no acervo lexical da língua, ou seja, efetua um inventário limitado de signos linguísticos e, então, procede à sua definição através da descrição parcial ou total dos seus significados. Sua finalidade principal é ser um instrumental que sirva de suporte ao estudo de textos de uma mesma natureza ou de temática similar. (XAVIER, 2011, p.108)

Assim, conforme assinala Biderman (1996) um glossário difere de um dicionário, no sentido de que o primeiro se estrutura a partir de um acervo delimitado por um *corpus* específico, e se constitui de um acervo de entradas lexicais, menor do que o acervo de um dicionário, e que, pode estar relacionado a uma temática. Já o dicionário padrão se constitui

de um agrupamento de cerca de 50 000 palavras entre termos técnico-científicos, literários, regionalismos e outros.

Feita essa distinção, cabe esclarecer que, nesse estudo, optou-se pela análise de lexias selecionadas em parte do *corpus* estudado, relacionadas à organização eclesiástica da Capitania da Bahia, tendo, portanto, especificidades se comparadas com outros contextos.

Outro aspecto a ser considerado é o período de uso das lexias. Com o decorrer do tempo, as significações de algumas dessas lexias vão assumindo acepções diferentes das que possuíam quando relacionadas ao contexto em que se encontram. Essa mudança linguística pode ser um aspecto dificultador, para um público leigo, da compreensão das informações encontradas em documentos setecentistas, ou de outros períodos pretéritos, pois, de acordo com Faraco (2006) o falante tende a utilizar a acepção mais atual, uma vez que está mais próxima ao seu contexto.

A elaboração dos verbetes segue a estrutura proposta por Murakawa (2009), a saber: entrada, classe gramatical, etimologia, acepção, abonação, referência e outras informações que possam ampliar a sua compreensão:

1.**Hospício**- *s.m*[do lat. *Hospilium*]. Pequena habitação ou convento que abriga uma família religiosa; local que ampara pessoas carentes (BLUTEAU, 1728, p.64; FIGUEIREDO, 1913, p.1041);

“[...] Esta situada sua principal cazaemhum sitio eminente que tomou onomedetaõboaMay fora das portazdaCidade para aparte do Norte, etemvarioz**Hospícios**. [...]” (CALDAS, 1951 [1759], f.14, l. 10 – 13. Grifo das autoras).

Definição atual:**Hospício** – *sm* 1. Local para onde são recolhidas pessoas doentes, especialmente as que têm transtornos mentais. 2. Local onde se recebem e tratam animais abandonados (AULETE, 2018; NASCENTES, 1955).

2.**Ordenados** – *adj. pl.*[do Lat. *Ordinare*]. Aquele que recebeu ordem sacra; que tem ordem, sacramento (FIGUEIREDO, 1973, p. 1443; BLUTEAU, 1728, p. 106; SILVA, 1789, p. 369);

“[...] Compunhase a Dioceze de 13 Capitulares que continhaõ 5 Dignidades, Deam, Chantre, *Mestre* Escola, Arcediago, eThezoureiro Mor, 6 Conegos Prebendados e 2 meios-Prebendados, com 6 Capelaens e hum *Mestre* das Seremonias e outro da Capela 21 No ano de 1608 selhesacrescentaraõ oz **ordenados** por serem parcos

por or-/dem de El Rey Catholico Felipe *terceiro* em Castela” (CALDAS, 1951 [1759], f.9, l.10-18. Grifo nosso).

Definição atual: **Ordenado** – *s.m.* 1. Colocado em ordem; arrumado com algum critério. 2. Que se faz com método. 3. Pagamento mensal feito ao funcionário por seu trabalho mensal, salário (AULETE, 2018).

3. **Freguezia** – (freguesia): *s.f.* [de *freguês*; Cas. *feligrés*].Paróchia ou Igreja parochial, conjunto dos parochianos (FIGUEIREDO, 1973, p. 917; BLUTEAU, 1728, p. 206);

“[...] *que* tem havido nesta Metropole, e depois mostra-/remos o numero das **Freguezias** com seos fogos e Almas *que* tudo se segue [...]”(CALDAS, 1951 [1759], f.12, l. 16-18. Grifo das autoras).

Definição atual: **Freguesia** – *s.f.* Conjunto de clientes frequentes em um determinado comércio; clientela (AULETE, 2018).

Como é possível verificar, as lexias mencionadas acima apresentam a significação primeira diferente daquelas que ocorrem no documento escrito por Caldas, no período setecentista, apesar de não as excluir, documentando assim a mudança semântica em perspectiva diacrônica. É importante destacar que as mudanças de significado pelas quais passaram as lexias estudadas, estão relacionadas à formação histórica e cultural das comunidades linguísticas. No estudo em questão, optou-se por analisar o significado, contudo, é possível realizar análises considerando outros aspectos linguísticos.

Vasconcelos (2013) destaca a importância de se analisar o grau de conservação e de desuso de itens lexicais, reiterando a necessidade de realização de uma análise apurada, considerando as mutações pelas quais uma língua passa. Vale reiterar, contudo, que a utilização mais usual da acepção de uma lexia em contexto mais contemporâneo, não anula as acepções atribuídas às mesmas no século XVIII.

7. *Considerações finais*

Os documentos contam a história dos povos, assim, o trabalho de edição e análise dos manuscritos de épocas pretéritas, permite aos pesquisadores a difusão de informações mais fidedignas relacionadas às práticas sociais e culturais do passado. Além do acesso às informações refe-

rentes à formação das sociedades, textos como este, permitem a reflexão acerca de aspectos linguísticos utilizados na época e como estes se relacionam com as questões de língua na atualidade.

Os glossários permitem tanto ao leitor especializado, quanto ao leigo analisar as acepções que as lexias assumem em períodos diversos, observando como se dá o processo de mudança linguística pelo qual as línguas passam. A sistematização dos verbetes auxilia também na compreensão das relações que se estabeleciam entre a Igreja Católica, o Estado e a sociedade na colônia, uma vez que foi por meio do processo de catequização dos nativos, que se deram os primeiros passos para o processo de dominação dos povos tradicionais e para a exploração das terras de ultramar.

O estudo por meio de documentos como o aqui apresentado reúne diversos outros aspectos de grande importância para a ampliação do conhecimento acerca da constituição histórica, social, geográfica e econômica da América Portuguesa. A edição empreendida no presente estudo permitiu o aprofundamento de alguns temas do ponto de vista linguístico, sem, no entanto, esgotá-los. Assim outros elementos continuarão sendo tomados como foco da pesquisa que se desenvolve na prática acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Filologia e o estudo do léxico. In: *Cadernos do CNFL*, vol.10, n° 9, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

AULETE, Caldas. *Aulete Digital: o dicionário da língua portuguesa*. Editora Lexikon Digital. 2018. Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português & latino: aulico, anatomico, architectonico...* v.8. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/dicionario/edicao/1> >. Acesso em: 15 out. 2017.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Terminologia e Lexicografia. In: *Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia FFLCH – USP*.v.7, 2001, p. 153 – 181. Disponível em: <<https://doi.org/>

[10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49147](https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49147)>. Acesso em: 07 ago. 2018.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. In: *Alfa*. São Paulo, v.40, p.27-46, 1996.

CALDAS, JozêAnt(oni)o. *Notícia geral de toda esta Capitania da Bahia desde o seu descobrimento até o prez(en)te ano de 1759*. Edição fac-similar. Salvador: Tipografia Beneditina, 1951 [1759].

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

CARDIM, P.; KRAUSE, T. A comunicação entre a câmara de Salvador e os seus procuradores em Lisboa durante a segunda metade do século XVII. In: SOUZA, E. S., MARQUES, G., Silva, H. R. (Org.), *Salvador da Bahia: retratos de uma cidade atlântica*. Salvador: EDUFBA; Lisboa: CHAM, 2016, p. 47-97.

COMENTÁRIO do vice-rei d. Fernando José de Portugal ao Regimento de Roque da Costa Barreto. In: AVELLAR, Hélio de Alcântara. *A administração pombalina*. Rio de Janeiro: DASP – Serviço de Documentação, 1970, p. 337-396.

ELLIS, Myriam. A Capitania da Bahia nos meados do século XVIII. A propósito da publicação recente de uma obra de grande valor documental. In: *Revista de História*, Brasil, v. 6, n. 13, p. 197-209, mar. 1953. ISSN 2316-9141. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/35230/37951>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *A Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2006.

FIGUEIREDO, Candido. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. 1913. Disponível em <<http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>> Acesso em: 15 out. 2017.

MARQUES, Guida. Por ser cabeça do Estado do Brasil: as representações da cidade da Bahia no século XVII. In: SOUZA, Evergton Sales, MARQUES, Guida, SILVA, Hugo R. (Org.). *Salvador da Bahia: retratos de uma cidade atlântica*. Salvador: EDUFBA; Lisboa: CHAM, 2016, p. 17-46.

MATTOSO, Kátia. Bahia opulenta: uma capital portuguesa no Novo Mundo (1549-1763). In: *Da Revolução dos Alfaiates à riqueza dos baianos no século XIX*: itinerário de uma historiadora. Salvador, Corrupio, 2004, p. 281-298.

MOREAU, Filipe Eduardo. *Arquitetura Militar em Salvador da Bahia – séculos XVI ao XVIII*. 373f. Tese de Doutorado (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 2011.

MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Lexicografia e História; o Dicionário Histórico do Português do Brasil – Séculos XVI, XVII e XVIII. In: ALVES, Ieda Maria et al (Org.). *Estudos Lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1955.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. *Conhecendo a História da Bahia: da pré-história a 1815*. Salvador: Quarteto, 2013.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Revoltas indígenas, a criação do Governo Geral e o Regimento de 1548. In: *Revista Clio*, 2012.

PAULA, Maria Helena de; ALMEIDA, Mayara Aparecida Ribeiro de; REZENDE, Rayne de Mesquita. Língua, Cultura e Léxico: confluências entre lexicografia e filologia. In: *Entretextos*, Londrina, v.16, n.2, p. 7-27, jul/dez, 2016. Disponível em: <DOI: 10.5433/1519-5392.2016v16n2p>. Acesso em: 30 ago. 2018.

PESSOTI, Bruno Casseb. *Ajuntar manuscritos, e convocar escritores: o discurso histórico institucional no setecentos luso-brasileiro*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia). Salvador: UFBA, 2009.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da Lingua Brasileira Ouro Preto*: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/en/diccionario/edicao/3>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SAMARA, E.; DIAS, M.; BIVAR, V. *Paleografia e fontes do período colonial brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1986.

SILVA, Antonio Moraes. *Diccionario da lingua portugueza*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/02254100>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SOUSA, Avanete Pereira. A centralidade/capitalidade econômica de Salvador no século XVIII. In: SOUZA, Evergton Sales; MARQUES, Guida; SILVA, Hugo R. (Org.) *Salvador da Bahia*: retratos de uma cidade atlântica. Salvador, Lisboa: EDUFBA, CHAM, 2016. p. 99-128

SOUZA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. 2.ed. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignácio da Silva, 1879.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. 11.ed. rev. e ampl. São Paulo: UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

VASCONCELOS, Celciane Alves. *Estudo semântico lexical do vocabulário setecentista em Paranaguá*. 2013. 604 f., 2 v. Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). São Paulo: USP, 2013.

XAVIER, Vanessa Regina Duarte. Glossário de Manuscritos Goianos Setecentistas: critérios de elaboração. *Revista Eletrônica de Linguística*. v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/13681/8169>. Acesso em 27 ago. 2018.

ATIVIDADES MEDIADAS DE LEITURA QUE FOMENTAM A IMAGINAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO EMPODERAMENTO DISCENTE

Aline Salucci Nunes (UERJ)
alinesalucci@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de investigação da relação entre a mediação que fomenta a imaginação em atividades de leitura e o empoderamento discente, no sentido de criar um ambiente que contribua para que o aluno cada vez mais assuma a autonomia de suas aprendizagens (FREIRE, 2006 [1996]). Partimos de uma perspectiva pragmática de linguagem (WITTGENSTEIN, 1999 [1953]), de reflexões acerca das teorias de letramentos (KLEIMAN, 2007) e leitura (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2006; KOCH & ELIAS, 2014) e da contribuição da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2006) para propor a realização de uma pesquisa fundamentada na metodologia qualitativa, de inspiração interpretativista e etnográfica, tomando como campo o ambiente de sala de aula e visando à transformação do quadro investigado por meio de uma pesquisa-ação. Nosso objetivo é averiguar se e como o incentivo à imaginação e a legitimação das contribuições dos alunos e de sua bagagem de conhecimentos já construídos podem favorecer a produção de aprendizagens relevantes para os participantes da interação durante as atividades de leitura.

Palavras-chave:

Empoderamento discente. Imaginação. Leitura.

1. Introdução

A missão da instituição escolar no que tange ao ensino de leitura é possibilitar que os alunos a experimentem como prática social e assim se apropriem dos diferentes gêneros utilizados para a concretização dessa prática (KLEIMAN, 2007).

Para que o sujeito leitor, dentro ou fora da escola, consiga alcançar seus objetivos quando se propõe a ler um texto, qualquer que seja, é necessário que lance mão de algumas estratégias que o levarão à construção de sentidos. Nessa perspectiva, o significado é construído por meio dos conhecimentos já consolidados pelo leitor aplicados às sinalizações fornecidas pelo texto. Nesse sentido, Koch e Elias (2014, p.11) afirmam que “a leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos”, que, embora aconteça com base em elementos linguísticos que o autor utilizou para compor o texto, exige que o leitor acione outros tipos de conhecimentos.

O conjunto de saberes que precisam ser acionados durante a atividade de leitura corroboram a ideia de que a forma não é absoluta no processo de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2003). Assim, considerando as capacidades analógicas que compõem o aparato cognitivo das crianças (MARCUSCHI, 2003), sinalizamos a importância de um trabalho que estimule a imaginação.

Sob a ótica apresentada, ao desenvolver nossa pesquisa de mestrado, durante o ano de 2015, optamos por uma abordagem que priorizasse estratégias de coconstrução de sentidos que valorizassem os saberes prévios dos alunos. A análise dos dados gerados revelou que os alunos demonstraram mais engajamento durante as atividades de leitura quando operamos com a imaginação. Diante dessa revelação e tendo em vista o pensamento de que as pessoas pensam melhor quando podem imaginar uma experiência (GEE, 2005), nos propomos a desenvolver um estudo mais aprofundado sobre a mediação das atividades de leitura, buscando realizar uma investigação que vise a contribuir com o processo de ensino de leitura, sobretudo, no ensino fundamental, pois acreditamos que estimular a imaginação em sala de aula pode ser um forte fator para o empoderamento discente.

Nesse sentido, esse artigo apresenta uma proposta de investigação da relação entre a mediação que fomenta a imaginação em atividades de leitura e o empoderamento discente, no sentido de criar um ambiente que contribua para que o aluno cada vez mais assuma a autonomia de suas aprendizagens (FREIRE, 2006 [1996]).

2. Prática de leitura em sala de aula: produção ou reprodução de sentidos?

Com base em reflexões acerca das práticas escolares de leitura e escrita, percebemos que já na década de 80 havia a preocupação em se repensar o ensino de leitura. Desde então, muitas publicações têm dado conta de discutir essa prática social, suas concepções e os aspectos educacionais a elas relacionados.

No entanto, apesar dos avanços realizados, tanto no âmbito acadêmico quanto no das políticas públicas, acreditamos que o motivo da inquietação explicitada por Kleiman (2013 [1989]) – ao tecer uma crítica às atividades de leitura que geralmente ocorrem no ambiente escolar, que, muitas vezes, se constituem “apenas um pretexto para cópias, resu-

mos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua” (KLEIMAN, 2013 [1989], p. 32) – ainda existe nas salas de aula do país. Em seu texto, a autora defende a importância de uma prática escolar coerente com a fundamentação teórica na qual é embasada e ainda esclarece sobre o papel do professor enquanto mediador da atividade, a partir de uma concepção interacional, social e discursiva, que deve considerar as relações estabelecidas entre leitor e autor e entre leitor e contexto. Nessa perspectiva, no contexto escolar, o professor, além de estabelecer, em grande parte, os objetivos da leitura, também fornece condições para que a interação via texto aconteça. Sua ação é, portanto, constitutiva da relação autor-leitor (KLEIMAN, 1989, p. 40).

Entretanto, em nossas leituras e vivências no meio escolar, percebemos o tipo de intervenção feita pelo professor e as orientações dos guias para leitura como duas das principais causas da dificuldade do desenvolvimento dos alunos nessa competência. Ademais, apesar de os documentos oficiais⁵¹ em vigor defenderem uma concepção de leitura como prática social que se faz na interação entre autor e leitor via texto, percebemos que, no dia a dia da sala de aula, as práticas não condizem com a teoria. No contexto de sala de aula, as mediações das atividades de leitura pouco têm contribuído para o processo de coconstrução de sentidos, preocupando-se, sobretudo, com a transmissão de informação e com a avaliação.

Acreditamos que seja tarefa do professor contribuir para que o aluno “se torne apto a aprender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los” (KOCH, 2006, p. 159) e prepará-los para tal leitura, despertando nele uma postura crítica diante de sua realidade. Entretanto, como apontam Castro e Dionísio (2003, p. 314), “as práticas de leitura escolar são reguladas, quase invariavelmente, por um ‘princípio de avaliação’” e a interação via texto “ocorre num contexto explicitamente orientado para a transmissão e a aquisição de significados”.

A atividade de leitura proposta no ambiente de sala de aula traz consigo algumas especificidades que a diferenciam da prática espontânea. Isso ocorre porque, geralmente, a atividade escolar faz parte de um planejamento que visa a alcançar determinados objetivos.

Partindo do pressuposto de que a construção de sentidos sobre um objeto textual se dá a partir da interação autor-texto-leitor (KOCH; ELI-

⁵¹ PCN, BNCC, Referenciais Curriculares do Município de Itaboraí.

AS,2014) – e que, portanto, nesse processo além das pistas oferecidas pelo texto, devem ser levados em conta os conhecimentos do leitor –, entendemos, assim como Castro e Dionísio (2003), que, no que tange às situações não dirigidas de leitura, os únicos limitadores processuais estão no próprio texto ou no leitor. No entanto, quando se trata da leitura escolar percebemos que alguns fatores cooperam para que haja uma padronização ou uma regulação dos sentidos construídos, uma vez que entram em jogo as intervenções do professor que tem para aquela atividade de leitura um objetivo específico.

Nesse caso, a forma como o leitor se posiciona frente ao texto será definida não por ele próprio, mas por um fator externo que influenciará também o modo como constrói significado. Esse fator pode constituir o objetivo da leitura, que não foi de iniciativa do leitor; as orientações antes e durante a leitura; ou as perguntas feitas ao professor.

Castro e Dionísio (2003, p. 320) chamam “enquadradores discursivos” “os dispositivos que controlam e estruturam o significado e o processo de construção de sentidos [...], na medida em controlam a situação comunicativa”, tolhendo “a liberdade do aluno, sua capacidade de aventurar-se” (FREIRE, 2006 [1996], p. 56-7) na leitura. Segundo aqueles autores, a ação desses enquadradores favorece apenas a transmissão de informação – uma vez que os sentidos são, praticamente, dados prontos para que o leitor se aproprie dele.

Em sala de aula, tal efeito enquadrador pode se manifestar na estrutura sequencial de fala Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA)⁵², da qual trataremos a seguir.

3. *Sequência IRA*

Garcez (2006), ao tratar organização da fala-em-interação em sala de aula, reflete sobre a questão da reprodução – e não construção – de conhecimentos como decorrência do tipo de pergunta feita pelo professor. Segundo o autor, a estrutura sequencial Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), característica da interação entre professor e aluno em situação de aula, contribui para “reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os tur-

⁵²Sobre a sequência IRA descrita por Sinclair e Coulthard (1975), ver: GARCEZ (2006).

nos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pausa, ao menos não no sentido de torná-lo seu”(GARCEZ, 2006, p. 69).

Assim como uma situação espontânea de leitura se diferencia da leitura escolar, podemos dizer que conversa a cotidiana também se difere da fala-em-interação em sala de aula. Essa última decorre de uma interação institucional que, nesse caso, acontece de modo que satisfaça ao objetivo planejado para a aula. Nesse sentido, normalmente, a troca de turnos é organizada pelo professor, que geralmente utiliza a sequência IRA, em que “o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta” (GARCEZ, 2006).

Ao tratar dessa sequência estrutural, Garcez aponta como uma de suas consequências a possibilidade de limitação daquilo que servirá como resposta. Nas palavras do autor, basta lembrar das vezes em que nos encontramos na situação, como alunos ou como professores, em que inúmeras respostas em segunda posição são necessárias até se chegar “onde o professor quer”, o que por vezes acaba se assemelhando a uma sessão de adivinhação ou leitura da mente do professor (GARCEZ, 2006, p. 69).

Sob a ótica apresentada, a sequência IRA apresenta-se como um potencial enquadrador discursivo e inibidor da ação imaginativa, uma vez que tem por fim regular a atividade de aprendizagem. No entanto, na escritura da dissertação de mestrado, tivemos uma visão diferente dessa mesma estrutura – cuja ocorrência se deu em um dos enquadres mais recorrentes propostos em aula, visando à ativação de conhecimentos prévios essenciais para a construção de sentidos dos textos.

Na ocasião da pesquisa de mestrado, a fim de gerar dados para a análise, propusemos uma intervenção que consistiu em uma aula, delineada de acordo com a rotina da turma nas aulas de língua portuguesa, que foi gravada e transcrita no intuito de ser analisada segundo a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2008) – que consiste em descrever e explicar os procedimentos utilizados pelos falantes em uma interação social da qual fazem parte.

No curso dessa análise, notamos que, apesar do recorrente apoio nas formas linguísticas presentes nos textos, ou, ainda, das vezes em que a sequência de falas evidenciou a estrutura IRA, as atividades de leitura propostas não foram reduzidas a exercícios de “copiar e colar”. Os textos imagéticos, escritos ou filmados, utilizados durante a aula, serviram apenas como ponto de partida para novas descobertas, e a sequência IRA

contribuiu significativamente para a ativação de conhecimentos prévios e para outras estratégias de compreensão leitora.

Desse modo, acreditamos que uma análise mais profunda das ocorrências da sequência IRA em atividades de leitura seja fundamental para o sucesso da nossa pesquisa, que se desenvolverá conforme apresentamos a seguir.

4. *As ações pretendidas*

Os dados para análise na nossa pesquisa estão sendo gerados em ambiente de sala de aula, a partir da gravação de áudio⁵³, mediante autorização dos participantes envolvidos, para posterior análise dos textos produzidos nesse ambiente, e através de diário de campo. Ademais, consideraremos os textos orais e escritos que antecedem e os que sucedem o trabalho de mediação das atividades de leitura analisadas como planejamentos, guias de leitura, orientações para as atividades, avaliação.

Para o tratamento dos dados, pretendemos guiar nossa pesquisa pela perspectiva qualitativa que tem por objetivo compreender a maneira como a realidade é construída por aqueles que a compõem, num entendimento comum de que essa realidade não é algo meramente externo aos sujeitos, mas socialmente construída pelos sujeitos em suas ações cotidianas. Conforme Haguette (2013, p. 20-21) “as metodologias qualitativas derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade”. Partindo da observação dessas ações, é possível promover reflexões sobre os fatos que ajudam a construir.

Ainda, com base no pressuposto de que a realidade é um construto de um olhar para o mundo, ou seja, o que se têm são interpretações do que se entende por real, que também é uma construção, pretendemos aliar ao paradigma qualitativo a pesquisa de natureza interpretativista, que busca entender o *modus operandi* de um determinado fenômeno, levando em consideração o olhar do pesquisador para esse acontecimento.

⁵³ O áudio gravado será transcrito segundo o modelo proposto por Jefferson (2004), encontrado em LODER, Leticia Ludwing. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Leticia Ludwing; JUNG, Neiva Maria. (Org.) *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p.127-61.

Buscamos realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica, porquanto nossa pretensão é de investigar nosso próprio campo de trabalho, partindo da perspectiva metodológica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), que nos permitirá uma autorreflexão sobre a prática pedagógica em situação efetiva de ensino-aprendizagem, além de intervir no meio observado a fim de contribuir com ações práticas para o ambiente pesquisado.

Em suma, nossa proposta é realizar uma investigação, de inspiração interpretativista e etnográfica, tomando como campo o ambiente de sala de aula, fundamentada na metodologia qualitativa e visando à transformação do quadro investigado por meio de uma pesquisa-ação.

5. *Considerações finais*

Diante da problemática apresentada, a necessidade de investigar mais profundamente o trabalho de mediação, ou seja, a forma como as interferências, sejam perguntas ou observações, se manifestam durante a atividade de leitura se fez mais evidente.

Justificamos tal interesse pela crença de que, no caso da sequência IRA, os limites impostos por sua estrutura estejam relacionados ao enquadre proposto na sua produção. Assim como, no que concerne à construção de sentidos, acreditamos que “enquadradores discursivos” (CASTRO; DIONÍSIO, 2003) sejam os responsáveis pelos limites que por vezes lhes são impostos.

É nesse sentido que, nos propomos a analisar as situações de ocorrência da sequência IRA, além das outras ações que envolvem o trabalho de mediação, no intuito buscar estratégias para que a leitura escolar seja, de fato, uma prática social de construção de sentidos – e não de mera reprodução ou transmissão de informação e de avaliação –, que legitime as contribuições dos aprendizes através do incentivo à imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Rui V.; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”. In: FELTES, Heloísa P. de M. (Org.) *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educus, 2003. p. 313-39

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. In: *Calidoscópio*. vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan.-abr., 2006. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988/3166> Acesso em fev. 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013 [1989].

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In.: FELTES, Heloísa P. de M. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003. p. 239-261.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999 [1953].

CLARICE PARA QUEM?

Mariana Vidal de Vargas (UERJ)
mariana.v.vargas@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca identificar pontos de convergência entre as produções literárias de Clarice Lispector, direcionadas para o público infantil e aquelas direcionadas para o público adulto. Considerando que o literário, em essência, não se subverte a classificações etárias, partiu-se do pressuposto de que importantes componentes e características do cânone literário da autora também estariam presentes nos livros infantis. Com base na análise de textos da autora, pode-se questionar se há um momento certo para a apresentação de determinados autores ou obras para os alunos da educação básica ou que metodologia pode ser utilizada a fim de proporcionar uma recepção (produtiva) por parte deles. Acredita-se que as reflexões propostas pela pesquisa podem ajudar a transformar o processo de escolarização da Literatura que, infelizmente, tem sido feita de forma tardia – apenas no Ensino Médio – e equivocada, como se Literatura e História da Literatura fossem sinônimos.

Palavras-chave:

Letramento literário. Linguagem literária. Literatura infantil.

Estamos acostumados a receber nas escolas catálogos de livros organizados por faixa etária. Alguns chamam esses livros de paradidáticos, outros recorrem ao termo “livros de leitura”. Ambas as nomenclaturas, no entanto, relevam um pouco da distorção que a escolarização da leitura provoca no próprio ato de ler. O prefixo para-, por exemplo, tem origem grega e significa “ao lado de” ou tem valor semântico de proximidade. Se chamamos o livro de “paradidático”, estamos dizendo que esse livro é adotado em paralelo ao livro didático, isto é, como mera ferramenta para a finalidade de um aprendizado. Não é gratuito, portanto, que muitos livros paradidáticos apresentem uma narrativa fraca e uma escrita pouco literária, mas mesmo assim sejam escolhidos porque falam sobre gravidez precoce, solidariedade ou uso de drogas. Por outro lado, a pergunta “você trouxe o livro de leitura?” soa como um pleonasmo grosseiro. Qual livro não é de leitura? Para a escola, então, existem alguns livros de leitura e outros de não leitura?

Ao afirmar e categorizar dessa forma, dizemos que a leitura é estanque, que ela pode ser compartimentada, segmentada por séries e cronogramas, quando na realidade, fora do muro da escola, a leitura é contínua e se reelabora por meio de livros de diferentes naturezas, mas tam-

bém de filmes, músicas, conversas, propagandas e de todo o restante que cabe na “leitura de mundo”.

Se as escolas ainda escolhem seus livros por esses catálogos, quando chega a Literatura? Na distribuição etária, a Literatura chega no Ensino Médio junto da disciplina e do professor de Literatura. Chegam, então, de repente, os escritores do cânone literário por ordem cronológica: dos mais antigos para os mais recentes. Apresentados em uma linha do tempo, com as características que lhes cabem pela época em que viveram. Qual é o paradidático do segundo bimestre? Iracema. Por que Iracema? Para acompanhar o livro didático de Literatura, que, no segundo bimestre, traz como conteúdo o Romantismo. Nesse ponto, retorna o questionamento, quando a Literatura chega à escola? Lígia Chiapianni de Moraes e Leite dispõe alguns significados possíveis para o termo “literatura” em seu texto “Gramática e Literatura: desencontros e esperanças” (LEITE, 1999):

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. (LEITE, 1999, p. 21)

Na sequência, a autora afirma que “tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4” (1999). Infelizmente, quase vinte anos depois, ainda observamos da mesma forma. Quando trazida assim para as salas de aula, a literatura perde sua essência enquanto manifestação artística, e o processo de escolarização destitui a da sua esfera social de origem, a da experiência estética. Tal esfera, inclusive, é pouco ou nada contemplada durante os anos escolares. Parece-nos que o que não deveríamos fazer na escolarização da leitura é ainda mais grave quando tratamos o texto literário. Sobre o ato de ler *latto sensu*, Marisa Lajolo (1982) afirma:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhação, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativo a cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 83)

O problema dessa leitura tão livre a ponto de poder voltar no tempo e se reelaborar é que, dentro da escola, raramente trabalhamos com o

tempo e com os conteúdos em continuidade. A escola fragmenta textos, conteúdos e práticas a fim de possibilitar o domínio do professor sobre o processo de aprendizagem do estudante. A consequência disso para leitura já é grande, mas para a leitura literária é fatal. A literatura se circunscreve, como já afirmamos, numa esfera social que a escola, como instituição, pouco visita, com a qual a escola pouco dialoga. A criação e a recepção da arte, inclusive da literatura, são pouco exploradas - oportunizadas e mediadas pela escola.

Não podemos, contudo, afirmar que durante toda a trajetória escolar seja assim. Há uma fenda no meio do caminho chamada Ensino Fundamental 2. Antes dele, existem livros com gravuras, com rimas, com brincadeiras. Antes dele, os adultos leem, mediam, deixam os alunos falarem o que entenderam ou o que gostaram. Nele, no Ensino Fundamental 2, os alunos já têm de ler livros maiores, sem pular página, sem deixar de terminar a leitura. Nele, os alunos têm de reter as informações e as deixar passar é erro, falta de atenção, descaso. Depois dele, no Ensino Médio, chega a Literatura, que assim posta como disciplina escolar, se detém apenas na correlação entre épocas e estilos de escrita, uma história meio misturada com português e artes. Por que os clássicos são clássicos? O que os fizeram “eternos”? A experiência escolar nos dá chave para chegar perto do encanto desse mistério? A experiência escolar nos faria farejar um clássico no nosso tempo? Essa vivência faz com que o aluno se sinta capaz de ler um poema, entendendo que talvez o poema não se explique muito para ele? Que talvez seja necessário levantar hipóteses para preencher as lacunas daquele texto e, para isso, só a vivência dele, o conhecimento de mundo dele, pode ajudá-lo? Pelo que observamos, estamos longe disso. Notamos, também, que o caminho para termos, no Ensino Médio, o texto literário como objeto de arte e de apreciação estética talvez seja oportunizar no Ensino Fundamental constantes experiências de recepção estética.

Vincent Jouve escreve em *Por que estudar literatura?* (JOUVE, 2012):

Essencial na relação estética é o prazer sentido, pouco importando se esse prazer encontra sua fonte em um objeto que existe fora de mim ou que eu tenho, parcial ou completamente, reconstruído. O mesmo não acontece, evidentemente, quando minha atividade tem um fim prático: se me engano quanto à identidade dos medicamentos que compro ou quanto ao sinal de trânsito pelo qual passo quando vou de carro, as consequências não são as mesmas quando me engano quanto à identidade do objeto que me proporciona prazer estético (...). (JOUVE, 2012, p. 68-9)

No correr do livro, em diversos momentos, Jouve salienta que o que torna um objeto estético é a postura de quem o percebe. Isso talvez já fosse um ponto para se questionar o preconceito com que muitos olham a literatura infanto-juvenil. Encarada como uma literatura menor, atribuímos a ela um prazer menor, uma relevância menor, um valor estético menor. Analisando do ponto de vista histórico, podemos atribuir esse preconceito ao fato de que muito da produção escrita feita para crianças e jovens foi e é feita com objetivo de determinar o que é certo e o que é errado, o que se deve ou não fazer. Uma literatura como arte pedagógica, como chama Nelly Novaes Coelho (2010). Mas, historicamente, também já encontramos fartos exemplos de uma literatura infanto-juvenil como arte da palavra, engajada com movimentos de transformação pessoal e social e de ruptura com esquemas de poder e dominação. O período da ditadura militar brasileira foi bem fecundo nesse sentido, já que, na impossibilidade de escrever umas verdades para os adultos, muitos autores transformaram seus temas e questões em figuras e enredos, com finais surpreendentes e corajosos. Outros autores, por motivos pessoais, também se dedicaram à produção de uma literatura para as crianças. É o caso da Clarice Lispector. Sua produção não foi vasta, como é o caso da Ana Maria Machado, por exemplo, conhecida primeiramente como autora infantil. Os livros infantis da Clarice, no entanto, apresentam algumas características interessantes. É comum na literatura infantil temas abstratos serem figurativizados em personagens ou objetos concretos. O efeito disso é, quase sempre, a presença de personagens planos, a dicotomia bem *versus* mal muito definida e uma espécie de ensinamento claro no final do texto. Os livros da Clarice fogem desse padrão e se pode notar no tecido deles alguns fios presentes também na sua “literatura adulta”. Em outras palavras, a Clarice para crianças é quase tão abstrata quanto ela é para os adultos. Guardadas as devidas proporções, a essência da autora está lá. Isso nos leva à conclusão de que se a essência da autora está no texto infantil, o literário foi preservado dentre as alterações operadas pela autora quando ela decidiu escrever um livro para crianças e não para adultos. O fato é que, analisando *A vida íntima de Laura* e *O mistério do coelho pensante*, existem algumas ausências importantes naquilo que geralmente se espera de uma história para as crianças e essas ausências circunscrevem essas obras dentro do universo do estilo da Clarice Lispector. Cito duas ausências, que em alguma medida convergem: não há personagem estereotipado e o enredo não é estruturado na tensão entre bem e mal, muitas vezes concretizadas nas figuras de personagens distintos. Muitas vezes mal/bem coexistem, e os personagens bons são aqueles nos

quais o bem predomina e os maus são aqueles nos quais o mal predomina. Mas isso não significa totalidade. Em *O mistério do coelho pensante*, o mal está fora da história e o mistério não se desvenda e não se pode desvendar. A autora avisa no prefácio:

Esta história só serve para criança que simpatiza com coelho. Foi escrita a pedido-ordem de Paulo, quando ele era menor e ainda não tinha descoberto simpatias mais fortes. O mistério do coelho pensante é também minha discreta homenagem a dois coelhos que pertenceram a Pedro e Paulo, meus filhos. Coelhos aqueles que nos deram muita dor de cabeça e muita surpresa de encantamento. Como a história foi escrita exclusivamente para uso doméstico, deixei todas as entrelinhas para as explicações orais. Peço desculpas a pais e mães, tios e tias, e avós, pela contribuição forçada que serão obrigados a dar. Mas pelo menos posso garantir, por experiência própria, que a parte oral desta história é o melhor dela. Conversar sobre coelho é muito bom. Aliás, esse mistério é mais uma conversa íntima do que uma história. Daí ser mais extensa que seu aparente número de páginas. Na verdade só acaba quando a criança descobre outros mistérios. (LISPECTOR, 2013)

É curioso o alerta que ela faz para o possível leitor. Não interessa qualquer um; a lógica do quanto mais melhor não funciona na dinâmica do texto dela. Só crianças que gostam de coelhos. Na sequência, o relato da sua experiência pessoal com os coelhos, ruim e boa ao mesmo tempo. Depois, o objetivo da conversa íntima - tonalidade típica da literatura clariciana. O termo “íntima” retorna na sua obra já no título da história *A vida íntima de Laura*, que começa assim:

Vou logo explicando o que quer dizer “vida íntima”. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa.
Pois vou contar a vida íntima de Laura.
Agora adivinhe quem é Laura.
Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites.
Viu como é difícil?
Pois Laura é uma galinha.
É uma galinha muito da simples. (LISPECTOR, 2011, p. 5)

O contrassenso aparente entre falar que íntimo não se fala a qualquer um e escrever para um leitor virtual e desconhecido é resolvido pela tonalidade, novamente, de conversa íntima que sua escrita assume. A dinâmica do diálogo, deixando as lacunas para serem preenchidas durante a contação da história, é a mesma que se observa no curso da história do coelho. Laura, a protagonista da história, é uma galinha feia e burra, mas adorável segundo a narração. A quebra de paradigma do belo e do inteligente/perspicaz, portanto, pode ser observado. A interlocução simulando

a conversa é, inclusive, a estratégia utilizada pelo narrador em *A hora da estrela* para começar a história. Em dado ponto, o narrador declara:

Mas desconfio que toda essa conversa é feita apenas para adiar a pobreza da história, pois estou com medo. Antes de ter surgido na minha vida essa datilógrafa, eu era um homem até mesmo um pouco contente, apesar do mau êxito na minha literatura. As coisas estavam de algum modo tão boas que podiam se tornar muito ruins porque o que amadurece plenamente pode apodrecer. (LISPECTOR, p. 22, 1977)

A datilógrafa em questão é a própria Macabéa, protagonista da história. Ela é descrita pelo narrador, ainda nesse trecho fortemente marcado por metalinguagem, como “uma moça numa cidade toda feita contra ela”, “essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa”, “é tão tola que às vezes sorri para os outros na rua”. A protagonista foge ao que se espera de uma, de modo que o mistério da narrativa é o levantado pelas reflexões íntimas, aquelas que não estão na superfície dos fatos ou das pessoas, aquelas que não devemos revelar a qualquer um e, por fim, aquelas que nos deixam realmente expostos quando se revelam. Muitos alunos têm sua primeira leitura de Clarice Lispector com *A hora da estrela*. Sem nunca antes terem sido enredados por uma conversa íntima tão visceral, como a executada pela autora. O estranhamento é uma das principais ferramentas de transformação da arte, mas, para que o estranhamento nos conduza à transformação em vez de ao afastamento, a sensibilização é fundamental. Esse caminho a escola não tem percorrido. Desejamos, enquanto professores, o aluno-leitor maduro que lê Machado de Assis e percebe a genialidade. Não investimos, enquanto professores, no aluno real que teve toda sua experiência leitora até então voltada para a decodificação e extração de informações do texto, para a busca da lógica racional e cartesiana. Não entendemos, muitas vezes, que trazer de uma hora para outra a Clarice do cânone literário é puxar o tapete de todas as pseudo-certezas do jovem para quem falamos. Depois, ainda nos surpreendemos com tantas pessoas que não gostam de literatura.

Não afirmamos, com isso, que o único e infalível caminho de acesso real ao literário seja apresentar o autor do clássico em versão infantil. Isso seria tolo, até porque muitos não produziram para crianças. Acreditamos, no entanto, que dentro da produção de cada autor há textos e textos, como se diz popularmente. A depender da turma e do contexto atual daquele período letivo, faz diferença na recepção optar por uma obra ou por outra. Nem sempre isso tem a ver com faixa etária, por vezes é mesmo uma questão de gosto ou do diálogo que aquela leitura selecionada propicia com outros textos ou temas que estão circulando na socie-

dade. O fundamental seria investir o quanto antes na experiência estética, tradicionalmente definida como uma atividade sem fim prático: a apreciação do texto como um meio e um fim em si. Na trajetória desse aluno que, desde cedo, sabe por experiência prática que existem textos para retirarmos informações, para fazermos algo de determinada maneira e não de outra, para nos convencer de um ponto de vista, mas também existem textos que não têm uma função previamente determinada e que são muito mais tolerantes com os erros ou as limitações da leitura que não é ainda madura. Por isso, esses textos podem sempre ser relidos, revisitados. O sentido deles se descola com o nosso crescimento. Por isso, a Clarice para crianças é também para adultos. O preenchimento das lacunas do texto será feita de um jeito pela criança e de outro para o adulto. A apreciação estética passará a leitura de ambos. Marisa Lajolo (1982) elucida em relação ao termo “leitor maduro”:

(...) a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (LAJOLO, 1982, p. 53)

Insistimos, nesse ponto, na necessidade de transformar a metodologia que a escola, tradicionalmente emprega no trato da leitura, de modo geral, e que provoca um efeito devastador no que tange a experiência da leitura literária. Insistimos que não há coerência em esperar que o aluno chegue ao Ensino Médio pronto para ler literatura, se até então ele não tem esse contato consolidado ao longo de sua vida escolar. Nesse sentido, entendemos que a literatura infantil é um caminho ainda pouco explorado para essa sensibilização. Entendemos também que muitas vezes as escolhas de literatura a ser lida não são feitas com base nos alunos específicos que lerão aqueles textos, ou nas outras leituras que o mundo – nas suas contingências sociais, políticas e culturais – ou a escola – por meio de projetos, por exemplo – estão oferecendo aos jovens. Mudando esse cenário, certamente, a essência que eternizou cada um dos clássicos se mostrará ainda ativa na leitura (nova em folha) realizada por um jovem leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Minas Gerais: UFMG, 2009.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.

LEITE, L. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

LERNER, Delia. É possível ler na escola?. In: *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

_____. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Dificuldades no ensino de leitura nos níveis fundamental e médio. In: *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003.

COMPETÊNCIA LEITORA: UM ALICERCE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (IF Fluminense)
ebalbi@iff.edu.br

RESUMO

A convicção de que o domínio da competência leitora e da habilidade de escrita representam alicerces fundamentais para um pleno exercício da cidadania torna indispensável uma busca permanente de adequar o dia a dia da sala de aula de português às constantes transformações da sociedade em que estamos inseridos e às frequentes modificações sofridas pela língua portuguesa ao longo do tempo. O ensino de língua/linguagem deve promover reflexão que leve o aluno a compreender o uso/funcionalidade da mesma e à percepção da intencionalidade do locutor do texto efetivando-se assim o caráter dialógico do texto. Fazer os alunos perceberem que os conceitos apresentados em suas aulas fazem parte da gama de textos que circulam em toda a sociedade e com os quais há necessidade de interagir deve ser o objetivo de todo professor de português, pois é o domínio da língua/linguagem que possibilita ao aluno ver a si mesmo e ao outro na sociedade, reconhecendo assim seu papel social. Tendo como objetivo evidenciar que só promovendo a reflexão dos alunos sobre a língua/linguagem usada em nossas interações sociais, sejam elas formais ou informais, é que de fato se efetiva o processo de ensino-aprendizagem da língua. Para isso, este trabalho se valerá da análise de textos de circulação em diferentes meios midiáticos.

Palavras-chave:

Leitura. Escrita. Língua Portuguesa. Prática Docente.

1. *Considerações iniciais*

Há muito se discute a relevância do ensino de gramática na escola, especialmente da gramática normativa. A concepção de que, ao ensinar a modalidade culta da língua, a escola está perpetuando a opressão imposta aos menos favorecidos cultural e socialmente, uma vez que essa modalidade é a da maioria dos indivíduos economicamente privilegiados enquanto que, por outro lado, a forma coloquial “pertence” aos oprimidos, ainda vigora em nossa sociedade. Tal fato pode ser constatado pela fala bastante comum de nossos alunos, inclusive os do Ensino Médio – que já frequentam os bancos escolares há mais de nove anos –, em que alegam não saber português. Essa afirmativa expõe a visão preconceituosa dos próprios estudantes em relação à modalidade da língua de que fazem uso em suas interações sociais cotidianas, deixando bem marcada a distância entre a língua que se estuda na escola e a que se aprende na vida.

Nas aulas de Língua Portuguesa (LP), faz-se imprescindível convencer o aluno de que a sua língua é a sua identidade e de que conhecê-la em suas diversas possibilidades de uso acarretará não só o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa como também contribuirá para a sua formação cidadã, preparando-o para as diferentes situações que lhes sejam apresentadas em qualquer esfera, seja profissional seja social, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como as situações que são vivenciadas ao longo da nossa vida em sociedade são bastante distintas, cabe ao professor de português levar o aluno a desenvolver sua competência leitora por meio da gama de gêneros textuais que nos cercam e, com isso, levá-lo a buscar sentido nas opções de uso da língua que têm como objetivo atender a cada uma das situações interacionais que vivenciamos e nas quais optamos por uma ou outra tipologia textual, bem como por um ou outro gênero textual que atenda à intenção comunicativa do locutor, orientando-o para que possa escolher a modalidade da língua e o texto adequado para cada interação comunicativa por ele vivida em seu cotidiano.

2. O processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa

O ensino da LP como se dá, ainda hoje, em muitas salas de aulas de nossas escolas contribui para manter o *statusquo* da educação do Brasil uma vez que é grande o número de estudantes que, mesmo após cursarem todo o ensino fundamental e muitas vezes já concluintes do ensino médio ou até mesmo os que já finalizam todas as etapas da educação básica, desconhecem conceitos básicos da língua que usam em suas interações comunicativas tanto orais quanto escritas, formais ou informais. Essa realidade ressalta que o tempo de permanência de um aluno nos bancos escolares não condiz com o domínio dos conhecimentos linguísticos que ele leva ao deixar a escola. Tais asseverações advêm de experiências com classes de ensino médio (última etapa da educação básica) e com turmas de ensino superior, portanto partem de uma realidade empírica, que, por sua vez, motivou a busca por teorias científicas que conduzissem à modificação desse quadro.

Por ter o cenário educacional brasileiro preconizado durante muito tempo um ensino de língua normativo e prescritivo, que, inicialmente, parecia adequado, pois a escola era frequentada pela camada da sociedade de melhor poder aquisitivo e que fazia uso de uma linguagem próxima

da que aprendia nas aulas de LP, essa diretriz de ensino ainda é muito encontrada em salas de aula em todo o território nacional.

A adequação existente entre a língua normativa e prescritiva ensinada e o primeiro público das salas de aula entra em desequilíbrio quando as portas das escolas se abriam para as crianças filhas da classe trabalhadora e que não mantinham contato em sua vida para além dos muros escolares com o “português da escola”. Essa dicotomia entre ensino formal e o novo público das escolas provoca o sentimento de não pertencimento desses novos alunos com o universo escolar acarretando índices elevados de repetência e evasão escolar, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Visto que o propósito consiste em fazer reflexões sobre o ensino de LP na educação básica, os PCN, documentos norteadores da educação no país, foram tomados como fonte inicial e, sobre o ensino de língua materna, eles estabelecem uma relação direta entre conhecimento e domínio da língua/linguagem e o exercício da cidadania.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pelalinguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19)

Essa orientação dos PCN de que o ensino de LP deve conduzir o aluno para uma efetiva participação cidadã na sociedade em que está inserido levando-o a um comportamento mais reflexivo sobre o mundo que o cerca e também a reconhecer seus direitos e deveres para com a sociedade, inculcando nele o sentimento de pertencimento, de identidade que o domínio da língua/linguagem proporciona não poderá ser alcançado enquanto a escola insistir em impor um ensino tradicional aos estudantes.

Ao aproximar factualmente o universo escolar do universo do aluno, a escola estará admitindo os diferentes usos da língua/linguagem e propiciando um espaço de novas opções no que tange ao conhecimento e domínio do português.

Uma prática docente relevante nesse processo é a avaliação e, para que ela se processe de forma efetiva, e não como mecanismo excludente, é necessário compreendê-la não apenas como ação exclusiva do

professor com incidência somente nas atividades de ensino em que o papel do professor consiste, segundo CUNHA (2012, p. 123) “em uma tentativa de controle constante de erros e acertos nas produções, no intuito de evidenciar os primeiros e automatizar os segundos”, para esse mesmo autor (*Idem*), a concepção atual está voltada para “um aprendente valorizado enquanto sujeito da aprendizagem, que precisa aprender a analisar e dirigir suas próprias ações com a mediação do professor”. Sendo assim, as aulas de LP devem ser pautadas em propostas reflexivas de construções linguísticas presentes nos textos com os quais nos defrontamos todos os dias. Para Travaglia (2011),

(...) as condições de existência sociocultural são grandemente dependentes da língua; assim, quanto mais domínio dos recursos e mecanismos desta tiver, melhor a pessoa se movimentará dentro desta sociedade e, portanto, melhor qualidade de vida terá. (TRAVAGLIA, 2011, p. 15)

Essas considerações corroboram com a proposta dos PCN de as aulas de LP serem mecanismos de formação do aluno para o exercício da cidadania. Travaglia reforça também a concepção de que o conhecimento e domínio da língua é caminho para a modificação do *status* social dos indivíduos. Objetivando levar o estudante a crescer na sociedade, o professor de LP deve ser criterioso na seleção de textos com os quais vai desenvolver sua prática em sala de aula, de modo que possa, ao fazer uso da diversidade de gêneros textuais presentes em nossas interações sociais cotidianas formais ou informais, de fato, capacitá-lo para isso.

3. *Leitura: andaime para o conhecimento da língua*

O ensino de língua, ao ser feito desvinculado do mundo que nos cerca, não contribui para a formação de um aluno capaz de refletir, avaliar, criticar e formar uma opinião própria sobre questões que nos são postas na vida em sociedade.

A leitura é elemento fundamental para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, para o aprimoramento da criticidade no homem. Ler, seja um texto oral ou escrito, precisa ser uma atividade que agrega a leitura de mundo, isto é, ler o texto com o conhecimento de mundo e ler o mundo com o conhecimento advindo dos textos, visto que somos textos em constante diálogo com outros textos. Para Rezende (2007) “nós nos lemos no que lemos. Ao lermos, nos lemos no mundo e lemos o mundo. E vamos descobrindo a nós mesmos, ao outro, aos outros, o nosso lugar, os outros lugares...”. É essa relevância atribuída ao texto que permite

considerá-lo instrumento para o ensino de língua, mas, para que o trabalho com textos amplie o domínio da língua, é necessária uma abordagem mais profunda do texto, para além de sua superficialidade como normalmente vem sendo feita na educação básica.

A escola portanto deve levar o aluno a refletir sobre a língua que usa enquanto se manifesta em sua vida em sociedade, em seu cotidiano, na linguagem de que se apropria para interagir socialmente. Sobre o ensino de gramática e o papel desta nas interações sociais, Neves diz:

Coloco a gramática na conjunção das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas, sempre na concepção de que esses componentes se entredeterminam na direção de ativar o processo de interação verbal, com vista ao efeito pretendido pelos interagentes. Fazer o estudante mergulhar nessa ativação dos processos de constituição dos enunciados é o que cabe a escola, se, de fato, ela quer fazê-lo chegar ao domínio da gramática da língua. (NEVES, 2010, p. 9-10)

Sendo assim, o ensino da gramática da língua deve proporcionar ao estudante a capacidade de, em qualquer situação comunicativa, expressar-se com propriedade atingindo o objetivo comunicativo a que se propôs.

A seleção de textos encontrada nos livros didáticos adotados nas escolas da educação básica costuma apresentar fragmentos de textos literários tanto em prosa quanto em versos, textos jornalísticos, tirinhas, charges, piadas entre outros. Vale destacar aqui que a justificativa para o uso de fragmentos de textos literários sempre é de que é a forma encontrada para que os estudantes conheçam um pouco da nossa literatura. Ação vista por muitos como não apropriada, pois reforça toda a fragmentação que ocorre no ensino, como por exemplo o estudo das classes gramaticais ser desvinculado do das funções sintáticas, uma vez que há, em virtude da diversidade de construções possíveis com uma mesma palavra, diferentes possibilidades de categorizá-la, tal fato reforça a ideia da necessidade de contextualização do texto a ser explorado para o ensino da gramática da língua.

Acredita-se que a exploração de textos comuns no cotidiano dos alunos seja mais eficaz para introduzir essa nova forma de estudo da língua, uma vez que apresenta-se com maior concretude aos estudantes e, por isso, levá-los com maior facilidade a refletir sobre a língua com a qual estabelecem contato nas situações vivenciadas no dia a dia. Essa reflexão proporcionará aos alunos, usuários da língua, o aprimoramento da competência comunicativa, pois serão capazes de selecionar, em qual-

quer situação comunicativa na qual estejam envolvidos, o texto adequado ao seu objetivo, ao seu interlocutor, ao contexto.

4. Ensino de língua: reflexão e aprendizado

Mesmo após o estudo da língua por todos os anos do ensino fundamental, é comum a dificuldade dos alunos em relação à identificação dos termos da oração – reconhecimento que contribui para a apreensão de sentido do texto – à compreensão de que o papel do adjetivo está para além de dar qualidade a um substantivo, de que o estudo dos artigos e dos pronomes não pode ficar limitado à classificação, mas que são relevantes na construção do texto. Essas são apenas algumas das dificuldades observadas nos estudantes oriundos de do primeiro segmento da educação básica, ressaltando-se que a dificuldade é comum tanto em alunos da rede pública de ensino, quanto da rede particular.

Os professores de LP, muitas vezes, preocupados em cumprir todo o planejamento correm com o conteúdo e acabam por ficar quase que integralmente presos ao livro didático, não conseguindo despertar o interesse de seus alunos, visto que a dicotomia entre o universo escolar e a realidade se mantém nessa configuração de aula. Com relação ao trabalho com textos nas salas de aula, Braga e Silvestre (2009) destacam que

O que ocorre com frequência na sala de aula é o texto ser tratado como um discurso desvinculado de seu autor, de sua fonte, enfim, de seu contexto. Não estamos afirmando que o professor não cita a fonte, o autor, a edição etc. O que se quer dizer é que não se dá a essas informações a importância que têm para a construção do sentido do texto. (BRAGA e SILVESTRE, 2009, p. 20)

Assim como é feito com o texto, o ensino de língua se faz pela “decoreba” de regras que são apresentadas aos estudantes em frases descontextualizadas. Essa metodologia contribui para a rejeição que sentem os alunos por sua própria língua. Para Antunes (2014), um estudo descontextualizado da língua

(...) só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica; formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer! (ANTUNES, 2014, p. 16)

A prática docente, no que tange ao ensino de língua, ao se fazer mais significativa para o aluno, isto é, mais real, mais presente no seu es-

paço social, deverá propiciar maior capacidade de reflexão e, consequentemente, promover o aprendizado de questões da língua.

5. *Conectando a teoria e a prática*

Pautar no texto a exploração de questões linguísticas parece ser o caminho para aproximar os alunos da língua em seus diferentes registros e para desenvolver a habilidade dos estudantes em adequar a língua à situação comunicativa em que estão inseridos.

A identificação, por exemplo, de sujeito é feita pela maioria dos alunos como o termo que inicia a oração, levando à conclusão de que não sabem perceber que o sujeito tem uma função na frase e justificando a confusão que fazem entre sujeito e vocativo. Há alunos que identificam corretamente o vocativo, porém pautam sua resposta apenas na presença ou ausência de vírgula, sugerindo ter memorizado que esta é a diferença entre tais termos.

Estabelecer a diferença entre sujeito e vocativo pode partir de frases que fazem parte de nossas interações sociais que sejam contextualizadas e que, portanto, constituirão um texto ao serem apresentadas dentro do contexto de uso.

Ao apresentar as frases para análise dos alunos, o professor deve pedir que reflitam sobre elas e que criem uma situação comunicativa para cada uma delas. Servem como exemplo as frases:

(1) Maria pode entrar agora.

(2) Maria, pode entrar agora.

A contextualização dessas frases levará à percepção da diferença entre sujeito e vocativo, visto que tornará possível perceber que há uma clara distinção do interlocutor de cada uma delas. Na primeira, a mensagem é dirigida a uma outra pessoa; na segunda, a própria Maria. O professor pode explorar esses exemplos para marcar o emprego do sujeito implícito (também identificado como oculto ou desinencial) enquanto elemento que contribui para a construção do texto evitando repetição de termos e atuando na coesão textual.

Em classes do ensino médio, há recorrência na definição dos alunos de que adjetivo é a “palavra que dá qualidade a um substantivo”. Definir adjetivo dessa forma indica ser restrita, parcial, a visão dos alunos

em relação ao papel do adjetivo em nossa língua. Sobre o ensino dos adjetivos, Neves diz que

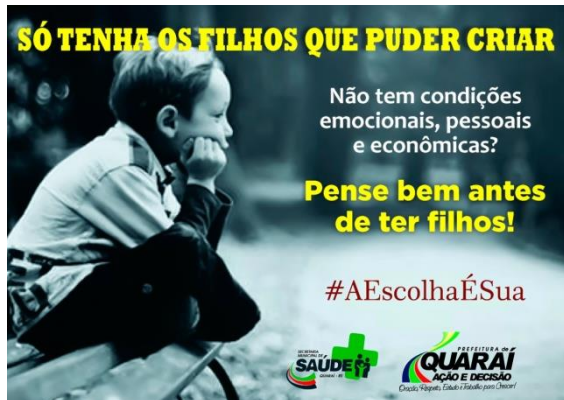
Aprendemos durante a vida toda que adjetivo é a palavra que qualifica o substantivo. Como ocorre com tudo o que se aprende de “gramática” na escola, ninguém nos desafiou a pôr essa definição à prova. Ninguém nunca nos pediu, por exemplo, que disséssemos qual a qualidade que está sendo atribuída ao substantivo *hospital*, quando a ele se junta o adjetivo *infantil* (*hospital infantil*) ou ao substantivo *perícia*, quando a ele se junta o adjetivo *médica* (*perícia médica*). (NEVES, 2010, p. 179)

Ainda sobre a abordagem do papel dos adjetivos em nossa língua, Neves continua

Se tivessem feito isso enquanto éramos aluninhos, já naquela primeira vez em que a categoria adjetivo” nos foi apresentada, com certeza nos teriam posto em situação de dizer *Não sei*, e de provocar alguma discussão. Como teria sido bom, já que discutir questões, afirmações, categorizações é o que mais a escola tem de fazer! Saídos da escola, profissionais já, possivelmente até professores de português, talvez ainda nos perturbemos um pouco se tivermos de pôr tal definição de adjetivo à prova (NEVES, 2010, p. 179).

Visando colaborar com a discussão sobre o emprego dos adjetivos na língua e a contribuição deles para o sentido dos textos, questiona-se a organização dos adjetivos que “qualificam” o substantivo *condições* na frase presente no outdoor que a prefeitura de Quaraí (RS) expôs nas ruas do município.

Em atividade proposta em sala de aula, numa leitura superficial do texto, levou os alunos a criticarem a prefeitura pela proposta de um “controle de natalidade”, pois, na opinião da maioria dos alunos, ela (a prefeitura) não quer gastar ajudando as pessoas carentes a cuidarem dos seus filhos proporcionando-lhes ajuda com medicamentos, fraldas, alimentos diferenciados e caros.



SÓ TENHA OS FILHOS QUE PUDER CRIAR

Não tem condições emocionais, pessoais e econômicas?

Pense bem antes de ter filhos!

#AEscolhaÉSua

SAÚDE **QUARAI**
AÇÃO E DECISÃO
Cidade: Saúde, Educação e Trabalho para o Cidadão

<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/prefeitura-lanca-campanha-so-tenha-os-filhos-que-puder-criar/> Acesso em 20 jun 2018.

Esse exemplo permitiu trabalhar com os alunos um pouco de seleção e organização das palavras no texto e evidenciar para eles a diferença de sentido que pode provocar. Mostrar que a mensagem passa pela questão econômica também, mas que esta não é a causa principal de o texto ter sido produzido e posto em circulação. Desenvolvendo a leitura do texto a partir da escolha do adjetivo *emocionais*, sendo o primeiro a ser mencionado, levou-se os alunos a reavaliarem a situação e perceberem que, para além dos gastos que a prefeitura pudesse vir a ter, estava a condição emocional de cada uma das crianças que nascem em famílias desestruturadas sob o ponto de vista psicológico, social e econômico.

É preciso procurar entender a leitura inicial dos alunos, pois em sua maioria, vivem com dificuldades financeiras, mas são capazes de perceber que há outras realidades além da que vivenciam e, por isso, após as primeiras discussões, foram capazes de lembrar dos inúmeros abrigos onde vivem crianças frutos de famílias que, muito mais por motivos emocionais, não apresentam condição de criá-las.

Justifica-se a opção por apresentar questões envolvendo textos que exploram a linguagem não verbal, pois apesar de o mundo que nos cerca ser imagético, a dificuldade demonstrada em se fazer leitura do não verbal é muito grande e não está presente apenas na vida dos estudantes. Essa complexidade leva os alunos a rejeitarem propostas de trabalhos com tirinhas, charges, cartuns e qualquer outro gênero que tenha na imagem contribuição para a construção de sentido do texto.

Outro aspecto da língua para o qual os alunos sempre apontam ter dificuldade é na construção de argumentos, ao ser solicitado a eles que justifiquem uma resposta convencendo aos seus interlocutores de que a sua é a resposta correta, sempre alegam não saber o porquê de acharem ser aquela a melhor resposta.

Trabalhar a argumentação em sala de aula da educação básica pode ser feito a partir de situações corriqueiras passíveis de estarem presentes no universo de qualquer um de nós. Evidenciar para os alunos que, no campo da argumentação, é possível usar os argumentos para convencer ou persuadir o interlocutor. Sobre esses dois conceitos, Valente (2011) diz que “faz-se necessário distinguir *convencer* de *persuadir*. No primeiro caso, queremos que o outro pense como nós. No segundo, que aja como nós.” Depois da apresentação desses conceitos, é possível compartilhar com os alunos situações do mundo real em que busca-se convencer ou persuadir alguém a algo, desmistificando o sentimento de incapacidade que marca, de modo geral, os alunos da educação básica.

Em função do discurso dos alunos que apontam as suas dificuldades e buscando-se a aproximação com a língua utilizada pelos estudantes, optou-se por usar um texto atual (fragmento de uma música bastante conhecida) associado à imagem o que proporcionou fazer uma leitura de duas linguagens – verbal e não verbal – levando o aluno a perceber que, nos textos do mundo com os quais precisa interagir, encontram-se as duas linguagens a serem lidas.



<http://www.topimagens.com.br/outros/9380-vai-namorar-comigo-sim.html>

Acesso em 20 jun 2018.

A leitura da imagem é que permite a identificação do argumento usado pela menina para convencer o menino a se casar com ela. A reação dele ao levantar os braços e a sua expressão facial fazem supor a sua reação ao argumento dela.

Nesse texto pode-se explorar questões gramaticais/linguísticas tais como pontuação e a ideia de condicionalidade provocada pelo uso da conjunção *se*, mas esses não devem ser os pontos principais do trabalho com o texto.

Para explorar a coerência, selecionou-se um texto que também mescla as duas linguagens – verbal e não verbal – e, que possibilita ao estudante perceber que há casos em que a coerência depende da visão de mundo e da situação vivenciada pelos interlocutores.

O texto escolhido possibilita o exercício de se colocar na posição do outro para entender o texto produzido por ele. Essa troca de lugar com o outro pode contribuir para uma maior compreensão do mundo e para levar a uma melhor integração com os outros.



- Quer se casar comigo?
- Não posso... Na minha família a gente se casa entre nós mesmos... Meu avô se casou com a minha avó, meu tio se casou com a minha tia, meu pai se casou com a minha mãe...

<https://me.me/i/vai-namorar-comigo-sim-e-se-reclamar-wai-casara-na-8551364>

Acesso em 20 jun 2018.

O texto possibilita ver a coerência na fala da menina se nos transpusermos para o universo de conhecimento dela. O valor do trabalho com textos assim está em promover a reflexão dos alunos acerca dos textos que os rodeiam.

6. *Considerações finais*

Despertar no estudante a consciência de que a língua está muito presente em sua vida é despertar nele interesse para aprimorar seu conhecimento e ampliar seu domínio das questões linguísticas que envolvem a sua interação na sociedade. Esse deve ser o propósito dos professores da educação básica tanto da rede pública quando da iniciativa privada.

Uma concepção pragmática do ensino de LP contradiz a concepção de língua como mera fonte de informação a ser passada pelo professor, em que o aluno assume papel de receptor do conteúdo o qual se apresenta para ele como vazio de significado e possibilita uma visão da língua como atividade interacional e, portanto, pertencente a qualquer falante da língua portuguesa.

Ainda que, muitas vezes, os professores têm dificuldade de inovar em suas aulas pela cobrança que sofrem do cumprimento do conteúdo, mas os exemplos apresentados neste trabalho permitem perceber que o planejamento pode ser seguido e que a inovação está na abordagem com que o professor irá desenvolver sua prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. *Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula*. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC. 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte II: Linguagens Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. 2000.

CUNHA, Myriam Crestian. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino aprendizagem do Português. In: *Práticas em sala de aula de Línguas: Diálogos necessários entre teorias e ações situadas*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em conflito*. São Paulo: Contexto, 2010.

REZENDE, Lucinea Aparecida. *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeças*. Londrina, Paraná: Eduel, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, André. Argumentação e textualidade em crônicas jornalísticas. In: *Língua Portuguesa: descrição e uso*. São Paulo: Parábola, 2011.

CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA DE *CORPUS* PARA O ENSINO DE IDIOMAS E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Thereza Cristina de Souza Lima (UNITER)
thereza.l@uninter.com

RESUMO

Sabe-se que o desenvolvimento da informática trouxe importantes melhorias para a área da educação e, mais especificamente, para o ensino de língua estrangeira e elaboração de material didático. Nesse aspecto, atualmente, a abordagem da Linguística de *Corpus* tem possibilitado importantes contribuições, principalmente no que tange às áreas lexical e gramatical, pois permite que o professor tenha acesso e utilize enormes banco de dados formados pela língua em uso. Os objetivos dessa pesquisa são, portanto, refletir sobre aspectos positivos e negativos em relação ao uso da Linguística de *Corpus* em sala de aula bem como na elaboração de materiais didáticos e analisar algumas atividades baseadas em corpus encontradas em materiais didáticos.

Palavras-chave:

Linguística de corpus. Ensino de língua estrangeira.
Produção de material didático.

1. Introdução

O termo latim *corpus* significa “corpo, conjunto de documento sobre determinado assunto” (dicionário Larousse, 1999, p. 270). Segundo Berber Sardinha (2004, p. 3), estudos baseados em *corpus* existem desde a Antiguidade. Na Grécia Antiga, Alexandre o Grande definiu o Corpus Helenístico. Na Idade Média, produziam-se corpora de citações da Bíblia.

De acordo com Berber Sardinha (*Ibidem*), durante o século XX houve muitos educadores como Thorndike (1921) e linguistas como Fries (1952) que se dedicaram à descrição da linguagem por meio de corpora. A ênfase, porém, era apenas para o ensino de línguas. Atualmente, a linguística de corpus enfoca, entre outros aspectos, a descrição de linguagem, os estudos da tradução e o ensino de idiomas.

Nos anos sessenta, a criação do primeiro corpus linguístico eletrônico, o *Brown University Standard Corpus of Present-day American English* possibilitou não apenas maior capacidade de armazenamento como também o acesso de mais pesquisadores ao processamento de linguagem natural. A necessidade de *corpus* para o estudo de línguas e da tradu-

ção parece, de maneira geral, partir da variação intra-interlinguística. Como enfatiza Marcuschi:

A língua, sabidamente, não é um conjunto de rotinas e sim um contínuo muito diversificado e complexo de atividades sócio-interativas pelas quais os indivíduos em condições específicas produzem sentidos públicos partilháveis. Portanto, inerente a todas as línguas humanas, a variação é incontornável e torna condição necessária a utilização de corpora linguísticos por parte de quem se dedica ao estudo de atividades linguísticas situadas. (MARCUSCHI, 2001, *apud* CAMARGO, 2003, p. 77)

O valor de um corpus como um lugar de referência tende a crescer cada vez mais nos próximos anos, uma vez que “mais e mais pessoas [...] estão começando a perceber que um corpus, como uma amostra da língua viva, acessada por computadores sofisticados, abre novos horizontes” (SINCLAIR, 1991, p. 14).

2. *Definição de corpus e da Linguística de corpus*

Em virtude da existência de estudos baseados em corpus manual, como, por exemplo, os estudos de Thorndike (1921) e de estudos baseados em corpora eletrônicos como os de Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000, 2004), há diferentes conceituações do termo “corpus”. Cabe aqui apresentarmos algumas definições, a fim de estabelecer qual delas dará sustentação a nossa forma de investigação.

Sinclair apresenta duas definições de corpus que se tornaram bastante conhecidas:

- Uma coletânea de textos naturais, escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem (SINCLAIR, 1991, p. 171);
- Uma coletânea de porções de linguagem que são selecionadas e organizadas de acordo com critérios linguísticos explícitos a fim de serem usadas como uma amostra de linguagem. (SINCLAIR, 1996, p. 4 *apud* BERBER SARDINHA, 2004, p. 17).

Devido à definição de Sanchez, a seguir, incorporar as características principais para a compilação de corpus eletrônico, Berber Sardinha considera-a uma das mais completas:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extenso em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SANCHEZ, 1996, p. 8-9, *apud* BERBER SARDINHA, 2004, p. 18)

Outra definição de corpus voltada para o exame por meio de ferramentas computacionais é a de Baker (1995 p. 225), que adotamos para a nossa pesquisa:

Corpus, agora significa fundamentalmente uma coletânea de textos que permitam leitura em formato eletrônico e que possibilitem análises processadas automaticamente em diversos modos; um corpus [...] inclui tanto textos falados como escritos e um corpus pode incluir um grande número de textos provenientes de várias fontes, produzidos por muitos escritores e falantes e sobre uma variedade de tópicos [...] reunidos por uma finalidade específica e de acordo com critérios explícitos quanto ao seu desenho [...] representativo de uma dada área. (BAKER, 1995, p. 225)

O instrumento que deu sustentação metodológica para a presente pesquisa foi a Linguística de *corpus*. De acordo com Gonzalez

A Linguística de *Corpus* é uma área do conhecimento que estuda a linguagem por meio da utilização de grandes quantidades de dados empíricos relativos ao efetivo uso da linguagem, com o auxílio do computador. A principal característica da Linguística de *Corpus* é a observação de dados empíricos de uma ou mais línguas – ou variedades de línguas – armazenados em bancos de dados que compõem um *corpus*, com a utilização de ferramentas eletrônicas especialmente desenvolvidas para auxiliar o pesquisador na análise de dados, facilitando assim o seu trabalho quanto à verificação dos fenômenos da língua em uso. (GONZALEZ, 2007, p. 9).

Desta forma, a Linguística de corpus possibilita inovações na forma de análise, pois ao adotar as ferramentas tecnológicas como instrumento de apoio para tabulação dos dados, o pesquisador tem a possibilidade de expandir seu campo de pesquisa, garantindo desta forma maior aproximação da realidade concreta.

Sobre o estatuto da Linguística de *Corpus*, Berber Sardinha expõe as três visões de diferentes pesquisadores sobre o tema. Para um grupo, a LC é vista como uma metodologia, já que seu instrumental pode ser aplicado livremente em várias disciplinas, sem mudar a orientação teórica destas. Entendendo metodologia como um “modo típico de aplicar um conjunto de pressupostos de caráter teórico, então a Linguística de Corpus pode ser vista como uma metodologia” [...]. Um segundo grupo defende que a LC é mais que uma metodologia, uma vez que seus praticantes produzem conhecimento novo, não adquirível com o uso de outras ferramentas e outros pressupostos teóricos. Finalmente, o terceiro grupo vê a Linguística de *Corpus* como uma abordagem, uma perspectiva, uma maneira de enxergar a linguagem (MARTINS, 2007).

3. Contribuições da Linguística de Corpus

Em relação à contribuição da Linguística de *Corpus*, é possível observar a contribuição dessa abordagem em várias áreas do saber, tais como nos estudos lexicais e lexográficos entre os quais se destacam os estudos sobre colocações, a produção de dicionários, tal como o *Cambridge Dictionary of American English* com mais de 40,000 palavras e verbetes baseados em *corpus*, as listas de palavras de uso mais frequente nas línguas etc.

No que tange à material didático para ensino de língua estrangeira, vale destacar a coleção *Touchstone*, para o ensino de língua inglesa, de autoria de Michael McCarthy e de Jeanne MacCarten. Para a produção desse material didático, os autores passaram vários anos investigando o *Cambridge International Corpus* com o objetivo de encontrar as palavras mais frequentes usadas por nativos de língua inglesa para se comunicarem em situações cotidianas. Outro exemplo é a gramática *Longman Grammar of Spoken and Written English*, inteiramente baseada em *corpus*.

Concernente à contribuição da Linguística de *Corpus* para os Estudos da Tradução, uma das pesquisadoras de grande proeminência é a Dr^a Mona Baker, docente da Universidade de Manchester, cuja proposta (1993) parte de duas principais correntes de pensamento, uma na área de investigação da tradução e outra na da linguística de corpus. A primeira baseia-se nas concepções de Toury (1978), para quem os estudos descritivos da tradução constituem o ramo da disciplina que deve fornecer uma metodologia coerente e procedimentos explícitos de pesquisa, de forma a permitir que os resultados de estudos descritivos individuais sejam expressos em termos de generalizações sobre o comportamento tradutório. A segunda vertente provém do linguista Sinclair (1991), o qual acredita que *corpora* computadorizados conseguem minimizar, em parte, as limitações do pesquisador e sua dependência da intuição. A partir dessas duas correntes de pensamento, Baker (1993) estabelece a tradução como objeto de pesquisa da disciplina, cujo objetivo principal passa a ser a identificação de traços do texto traduzido que levarão ao entendimento do que é, e de como funciona a tradução. Ainda com base em Baker (1993, p. 243), observamos que a pesquisadora menciona quatro categorias ou estratégias que “tipicamente ocorrem em textos traduzidos... e que não são resultado da interferência de sistemas linguísticos específicos”. Mais especificamente, essas categorias são:

a) Normalização: A tendência do tradutor em exagerar as características da língua de chegada, adaptando a linguagem do texto original aos padrões típicos da linguagem do texto traduzido. A normalização pode ocorrer ao nível da microestrutura e afetar a macroestrutura do romance, como, segundo Scott (1998), aconteceu na obra espanhola *Don Quixote* em sua tradução para a língua holandesa. Baker (1996) afirma que há uma relação entre a normalização e o *status* da língua alvo, isto é, quanto mais alto o *status* da língua fonte, menor a tendência à normalização. Além disso, Baker (1996) observa que a normalização é mais evidente quando se relaciona a formas gramaticais, à pontuação e a padrões de combinação de palavras, ou seja, de colocações.

b) Explicitação: A tendência do tradutor de tornar a linguagem mais explícita, mais clara para o leitor do texto traduzido. A referida estratégia justificaria o fato de os textos traduzidos serem, em média, 10% mais longos do que os textos originais.

c) Simplificação: A tendência do tradutor de simplificar a linguagem usada na tradução, ou seja, tornar a leitura mais fácil (não necessariamente mais explícita) para o leitor. A simplificação envolve a análise do comprimento de sentença, ambiguidade, pontuação, densidade lexical e razão forma/ocorrência, ou seja, uma medida da variedade de vocabulário usada num texto ou *corpus*, possibilitando verificar se o texto traduzido apresenta um vocabulário mais ou menos variado do que o texto original na mesma língua. O uso de vocabulário menos variado é um traço dos textos direcionados para falantes não nativos de uma língua, para torná-los mais fáceis de processar.

d) Nivelamento: A referida estratégia diz respeito à tendência em encontrar um equilíbrio, em não exagerar características da linguagem do texto original, nem características da linguagem do texto traduzido. O nivelamento envolveria a tendência em trazer o texto traduzido para uma linguagem padrão sem privilegiar a língua de partida.

Essas categorias têm contribuído significativamente para a descrição tanto do processo tradutório quanto das opções do tradutor frente às dificuldades inerentes da tradução.

A utilização da Linguística de *Corpus* em sala de aula de língua estrangeira também tem trazido muitos benefícios para docentes e, sobretudo para discentes que se tornam pesquisadores interessados em observar a estrutura e o uso real da língua que estão aprendendo, uma vez que o uso dessa abordagem permite uma nova maneira de estudar e descrever

a língua, bem como criar hipóteses e observar fenômenos raros ou ainda não constatados pelos meios de análises convencionais.

Além disso, a Linguística de *Corpus* permite que a língua seja analisada tanto em relação ao eixo paradigmático, por meio das frequências e lemas, quanto em relação ao eixo sintagmático, por meio das linhas de concordância. Essa interação entre os eixos saussurianos revolucionou a visão da linguagem modular, em que léxico e gramática eram vistos como pares indissociáveis. Nas palavras de Leech (2010):

Nesse respeito, pode ser dito que o corpus tem revolucionado a nova perspectiva em estruturação linguística: em contraste com o paradigma de Chomsky (1965) por meio do qual a gramática e o léxico são dois componentes claramente distintos. Além disso, desafia-se a antiga tradição estabelecida nos estudos linguísticos, segundo a qual gramática e dicionários ofertam tipos distintos de informação sobre uma língua e são publicados com capas diferentes⁵⁴. (LEECH, 2010, p. 12)

Enfim, outra vantagem notável da utilização de corpus no ensino de segunda língua é referente à imparcialidade da intuição do autor. Para Gabrielatos (2003, p. 2), “a intuição do falante nativo nem sempre é confiável e a condição de falante nativo não nos garante, automaticamente, uma visão consciente, clara e abrangente da língua em todos seus contextos de uso”. Por outro lado, é de valia ressaltar a autenticidade dos textos utilizados, conforme nos aponta Maciel:

Nesse contexto, a Linguística de *Corpus* abre novos caminhos para que o professor e aluno percebam, a partir de realizações textuais autênticas, a complexidade do inter-relacionamento do léxico, da sintaxe e da semântica e possam fazer suas descobertas selecionando elementos lexicais e regras gramaticais de acordo com significado que desejam expressar na comunicação. Em tal integração, torna-se possível desenvolver a conscientização linguística e a autonomia do aluno no uso da língua, tão valorizadas no processo pedagógico-didático da comunicação linguística. (MACIEL, 2005, p. 129)

É importante destacar também a contribuição da Linguística de *Corpus* em pesquisas com corpora monolíngues, tal como a investigação intitulada *O estágio supervisionado para o profissional de secretariado executivo: uma investigação baseada em corpus*, de Lima, Oliveira e

⁵⁴In this respect, it can be said that the corpus revolution has introduced a new theoretical perspective on linguistic structuring: one in bold contrast to the mainstream paradigm of Chomsky (e.g. Chomsky 1965, p. 84-8) whereby grammar and lexicon are two clearly distinct components. It also challenges a tradition long established in language study, whereby grammars and dictionaries provide distinct kinds of information about a language, and are published in separate covers (LEECH, 2010, p. 12). Todas as traduções foram efetuadas pela autora do artigo.

Müller (2017). Nesse estudo, com o objetivo de investigar a visão de estagiárias de um curso de Secretariado Executivo acerca da efetividade do estágio, as pesquisadoras compilaram um corpus a partir de relatórios de estágio e verificaram que as palavras mais frequentes tomadas como nódulos nesse *corpus* foram: importância, experiência e conhecimento. Ao observar os colocados em cada um dos nódulos supracitados, os resultados obtidos apontaram para palavras de conotação positiva, tais como: importância do estágio, fundamental importância e significativa importância. No que diz respeito ao nódulo experiência, os colocados foram: acrescentar experiência, adquirir experiência e experiência de grande valia. Por último, em relação ao nódulo conhecimento, obtiveram-se os seguintes colocados: conhecimento abrangente, amplo conhecimento e experiência e conhecimento.

As linhas de concordância abaixo ilustram os resultados a que chegaram as pesquisadoras:

Quadro 1: Linhas de concordância referentes ao nódulo importância:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os	# os	# os	t. #	os	File
1	tabelas (Apêndice E). No que tange a importância do estágio supervisionado			10.344	344	0%	0	0%	0	0%	rpvs vand txt.txt
2	projeto, por que é de grande utilidade e importância. O estágio sem dúvidas é o			9.532	319	0%	0	2%	0	2%	rpvs vand txt.txt
3	Tendo em vista a necessidade e importância de implementar o protocolo			9.508	319	5%	0	2%	0	2%	rpvs vand txt.txt
4	na literatura sobre a origem e a importância do prontuário médico;			8.003	265	4%	0	7%	0	7%	rpvs vand txt.txt
5	elaborado e aplicado entendem-se a importância de organização e disciplina.			5.907	187	8%	0	7%	0	7%	rpvs vand txt.txt
6	elaborado e aplicado entendem-se a importância de organização e disciplina.			5.778	183	8%	0	6%	0	6%	rpvs vand txt.txt
7	O trabalho de estágio foi de grande importância para o consultório e também			5.453	171	3%	0	3%	0	3%	rpvs vand txt.txt
8	do estágio foi percebida a extrema importância na carreira acadêmica da			5.102	157	0%	0	9%	0	9%	rpvs vand txt.txt
9	pois nos possibilitou refletir sobre a importância do papel nas organizações			4.808	148	1%	0	6%	0	6%	rpvs vand txt.txt
10	e aprendizagem, foi de muita importância para a nossa formação			4.789	148	9%	0	6%	0	6%	rpvs vand txt.txt
11	muitos colaboradores não dão importância por se tratar de um arquivo			3.247	106	9%	0	1%	0	1%	rpvs vand txt.txt
12	do estágio obrigatório percebeu-se a importância que um manual tem para			2.727	90	3%	0	6%	0	6%	rpvs vand txt.txt
13	documentações necessárias. Qual a importância da organização do arquivo e			1.868	63	1%	0	8%	0	8%	rpvs vand txt.txt
14	Encerra-se com conicção da importância da implantação de um GED			1.365	44	3%	0	3%	0	3%	rpvs vand txt.txt
15	ao setor envolvido a significativa importância do GED dentro de um setor			1.255	40	6%	0	2%	0	2%	rpvs vand txt.txt
16	multinacionais. Pode-se constatar a importância da execução deste projeto			1.114	35	6%	0	1%	0	1%	rpvs vand txt.txt
17	o presente projeto pode-se verificar a importância de um profissional de			1.068	34	8%	0	0%	0	0%	rpvs vand txt.txt
18	que me supervisionou teve fundamental importância no meu aprendizado,			548	18	1%	0	5%	0	5%	rpvs vand txt.txt
19	adequados com bases teóricas, a importância da comunicação eficaz entre			504	16	1%	0	5%	0	5%	rpvs vand txt.txt

Quadro 2: Linhas de concordância referentes ao nódulo experiência:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. #	os. #	os. #	os. #	File	%
1	afirmar que este estágio foi uma experiência que complementou a			10.362	344	0%	0	0%	0	0% rpus vand txt.txd	95%
2	em sala de aula e acrescentar mais experiência a minha vida profissional. O			8.821	291	1%	0	5%	0	5% rpus vand txt.txd	82%
3	um pouco como foi realizada essa experiência de obter um projeto			8.474	280	7%	0	2%	0	2% rpus vand txt.txd	78%
4	minha formação profissional, adquirindo experiência pelas situações vivenciadas			7.273	237	1%	0	0%	0	0% rpus vand txt.txd	67%
5	existência e de suas atividades Cada experiência vivenciada foi uma			7.180	234	6%	0	9%	0	9% rpus vand txt.txd	66%
6	laboratório de eventos foi alcançado, a experiência foi de grande valia e o			7.141	232	2%	0	9%	0	9% rpus vand txt.txd	66%
7	para o consultório e também trouxe experiência e conhecimento para o			5.460	171	9%	0	3%	0	3% rpus vand txt.txd	50%
8	muito concreta, trazendo bagagem e experiência aos alunos que o realizaram.			5.371	168	5%	0	2%	0	2% rpus vand txt.txd	50%
9	à vida profissional. Assim somando experiência prática ao valioso			5.119	158	1%	0	9%	0	9% rpus vand txt.txd	47%
10	nos serviços. Eu considero que minha experiência de estágio foi muito válida.			4.685	142	5%	0	5%	0	5% rpus vand txt.txd	43%
11	Para mim o estágio ajudou a adquirir experiência , pois nunca tinha organizado			2.415	81	3%	0	3%	0	3% rpus vand txt.txd	22%
12	Para mim o estágio ajudou a adquirir experiência , pois nunca tinha organizado			2.214	75	3%	0	1%	0	1% rpus vand txt.txd	20%
13	aprendido em sala de aula e adquirir experiência com a organização de			1.998	68	2%	0	9%	0	9% rpus vand txt.txd	18%
14	imagem ante os clientes. Com essa experiência , podemos nos preparar para			1.554	51	2%	0	5%	0	5% rpus vand txt.txd	14%
15	documentos acadêmicos. Com essa experiência foi possível identificar o			1.230	39	4%	0	2%	0	2% rpus vand txt.txd	11%
16	peessoa melhor após ter vivenciado esta experiência . Após toda a reestruturação			698	23	0%	0	7%	0	7% rpus vand txt.txd	6%
17	em Curitiba, pelo Laboratório, foi uma experiência incrível. Oferecer carinho e			666	21	4%	0	6%	0	6% rpus vand txt.txd	6%

Quadro 3: Linhas de concordância referentes ao nódulo conhecimento:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	t. #	os. #	os. #	os. #	os. #	File	%
1	afirma que conhecimento é o conhecimento adquirido em qualquer			9.619	323	0%	0	0%	0	0% rpus vand txt.txd	89%
2	foi muito satisfatório, buscou-se o conhecimento dentro da empresa e em			9.465	316	1%	0	0%	0	0% rpus vand txt.txd	87%
3	foi uma fonte de cidadania e de conhecimento amplo para alguns			8.490	281	2%	0	8%	0	8% rpus vand txt.txd	78%
4	literaturas que traziam um amplo conhecimento sobre problemas			7.969	262	0%	0	2%	0	2% rpus vand txt.txd	73%
5	condições que possam surgir com o não conhecimento de algumas informações			7.429	241	3%	0	7%	0	7% rpus vand txt.txd	68%
6	muito mais pessoas estão tomando conhecimento de sua existência e de			7.172	233	3%	0	5%	0	5% rpus vand txt.txd	66%
7	um adquirido sistema de arquivo e o conhecimento na teoria, sendo como			6.969	220	0%	0	2%	0	2% rpus vand txt.txd	64%
8	us. Este projeto me proporcionou um conhecimento em uma área pouco			6.916	224	0%	0	2%	0	2% rpus vand txt.txd	64%
9	um desafio, pois eu não tinha nenhum conhecimento sobre o caso e por isso			6.768	220	0%	0	0%	0	0% rpus vand txt.txd	62%
10	e também trouxe experiência e conhecimento para o estagiário na área			5.462	171	7%	0	7%	0	7% rpus vand txt.txd	50%
11	melhorando o treinamento e conhecimento do novo estagiário			3.604	114	0%	0	7%	0	7% rpus vand txt.txd	33%
12	sendo que esse estudo acrescentou conhecimento ao estágio sobre o			3.565	114	0%	0	7%	0	7% rpus vand txt.txd	33%
13	ao Projeto de Estágio trouxe um maior conhecimento a respeito de que é um			2.669	87	1%	0	8%	0	8% rpus vand txt.txd	25%
14	o processo de contratação será de conhecimento de todos, e devidamente			1.854	62	0%	0	9%	0	9% rpus vand txt.txd	17%
15	memória. Verificou-se também o conhecimento que foi adquirido pela			1.144	36	1%	0	2%	0	2% rpus vand txt.txd	10%
16	desempenhada por cada um. Após conhecimento do fuso interno, iniciou-se			68	2	0%	0	1%	0	1% rpus vand txt.txd	1%

4. Críticas referentes à Linguística de Corpus

A utilização de corpus possui pontos que são criticados em uma perspectiva pedagógica. A utilização e análise das linhas de concordância, por exemplo, é considerada por alguns linguistas como um procedimento descontextualizado. Entretanto, boa parte das ferramentas que lidam com *corpus* permitem o prolongamento das linhas de concordância para sentenças maiores, oferecendo o co-texto dessas concordâncias a fim de contextualizá-las.

Outra crítica que vale destacar foi realizada pelo pesquisador chinês Wen-Shuenn Wu, em artigo intitulado⁵⁵ "O casamento entre a linguística baseada em *corpus* e instruções léxico gramaticais: o uso dos aconselhar, recomendar e sugerir em inglês como exemplos". Nesse estudo, o autor solicita que os alunos encontrem no *corpus* da língua inglesa as estruturas referentes ao uso dos três verbos supracitados e criem as regras de uso de cada um dos verbos. Durante a pesquisa, foi encontrada no corpus a seguinte frase: *Couldyou suggestsomeonetoadvise me howto do this?* Embora, dependendo do contexto, a frase possa ser considerada correta e esteja presente no corpus da língua em questão, o verbo *suggest* foi usado diferentemente do modo como é usado usualmente, o que levou o pesquisador à conclusão de que o usuário de *corpus* deve ter muito conhecimento da língua em questão para poder perceber, entender e explicar as nuances presentes no *corpus*.

5. Conclusão

Por meio deste trabalho pode-se perceber o crescente uso e, conseqüentemente, a grande contribuição da Linguística de *Corpus* em várias áreas do saber, tais como o ensino de idiomas, os estudos da tradução, a pesquisa científica etc.

Por outro lado, tal como acontece com novos paradigmas, há também questionamentos referentes ao uso e eficácia dessa abordagem.

De um modo geral, é visível a adesão a essa abordagem por mais e mais alunos, professores e pesquisadores que se beneficiam da Linguística de *Corpus* tanto em suas análises quantitativas, ou seja, com base na frequência das palavras existentes no corpus, quanto nas análises qualitativas, ou seja, com base nas análises pontuais realizadas, por exemplo, por meio das linhas de concordância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole Ltda. 2004.

⁵⁵The marriage between corpus-based linguistics and lexico-grammar instruction: Using advise, recommend, and suggest as an example

CAMARGO, D. C. de. *Análise de um corpus paralelo de textos ficcionais brasileiros e dos respectivos textos traduzidos para o inglês: uma investigação sobre o estilo do tradutor literário Gregory Rabassa*. 01/nov./2002 a 28/mar./2003. 70 f. Pesquisa realizada para estágio pós-doutoral em Tradução e Linguística de *Corpus* (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem). São Paulo: LAEL, PUC-SP, 2003.

BAKER, M. *Corpus linguistics and translation studies – Implications and applications*. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 233-250

_____. *Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research*. *Target*. 7:2, 1995, p.223-43.

_____. *Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead*. In: SOMERS, H. (Ed.). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering, in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p.175-86

_____. *Linguística e Estudos Culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos Estudos da Tradução?* In: MARTINS, M. A. P. (Org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999, p.15-34.

_____. *Towards a methodology for investigating the style of a literary translator*. *Target*. 12:2, p.241-266, 2000.

_____. *A corpus-based view of similarity and difference in translation*. In: ARDUINI, S.; HODGSON, R. *Translating similarity and difference*. Manchester: St. Jerome, 2004.

GONZALEZ, Zeli Miranda Gutierrez. *Linguística de Corpus na análise do internetês*. Dissertação de Mestrado (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: PUC-SP, 2007. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/zeli_gonzales.pdf. Acesso em 11/09/2018.

LEECH, Geoffrey N. *Frequency, corpora and language learning*. In: *A Taste for Corpora: In honour of Sylviane Granger, Meunier, Fanny, Sylvie De Cock, Gaëtanelle Gilquin and Magali Paquot* (eds.), 2010.

LIMA, Thereza Cristina de Souza; OLIVEIRA, Vanderleia Stece; MÜLLER, Rodrigo. *O Estágio supervisionado para o profissional de secretariado executivo: uma investigação baseada em corpus*. In: *Educação no sé-*

culo XXI. <http://poisson.com.br/bs/produto/educacao-no-seculo-xxi-volume-6/>. Acesso em 11/09/2018.

MACIEL, Anna Maria Becker. Novos Horizontes para o ensino do léxico. PPG LetrasUFRGS: In: *Revista Língua e Literatura*, v. 6 e 7, n. 10/11, 2004/2005, p 123- 130.

MARTINS, Isabela. *Documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. In: *Delta*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200009. Acesso em 11/09/2018.

SCOTT, M. N. *Normalisation and Reader's Expectation: A Study of Literary Translation with Referenceto Lispector's A Hora da Estrela*. 318f. Tese de Doutorado em Filosofia (Universidade de Liverpool). Liverpool. 1998.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

TOURY, G. The Nature and Role of Norms in Translation. 1978. In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge Press, 2000. p.198-213

WEN-SHUENN, Wu. *The marriage between corpus-based linguistics and lexico-grammar instruction: Using advise, recommend, and suggest as an example*. <http://www.j-let.org/~wcf/proceedings/d-072.pdf>. Acesso em 11/09/2018.

CONTRIBUIÇÕES DA METÁFORA GRAMATICAL NA PRODUÇÃO ESCRITA DO ENSINO MÉDIO

Elisa da Silva de Almeida (UERJ)

elisadsda@gmail.com

RESUMO

A verificação das dificuldades quanto à compreensão e à expressão escrita dos alunos da educação básica é observada, constantemente, pelos docentes do Brasil (SILVA, 2009). Estudos como os de Velloso (2014); Valério (2012); Ramos (2011); Castro (2009); Oliveira (1997) demonstram que parte dos problemas no uso da língua pode estar ligada à falta de domínio de um recurso linguístico denominado como metáfora gramatical (SARDINHA, 2007). Assim, há a necessidade de se investigar mais esse fenômeno linguístico e as produções textuais escolares são significativos meios para se observar as capacidades e habilidades em relação à modalidade escrita do aluno. Dessa forma, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HANSAN, 1989; GOUVEIA, 2009), que dá enfoque à metáfora gramatical como um dos recursos linguísticos que pode contribuir para produções textuais mais adequadas aos contextos acadêmicos e escolares, a presente pesquisa somou-se aos trabalhos supracitados com o objetivo de confirmar e ampliar os resultados apontados nessas investigações de que o uso da nominalização, como recurso para a realização da metáfora gramatical, é necessário para a formação acadêmica dos alunos, devido à sua relação com a linguagem científica. Em vista disso, pretendeu-se fazer uma investigação sobre a metáfora gramatical na última série do Ensino Médio. O *corpus* da presente pesquisa foi composto por dez produções textuais de alunos de diferentes colégios da rede privada do Município do Rio de Janeiro que estão na 3ª série do Ensino Médio, ou seja, no último momento da educação básica, com o objetivo de estudar a metáfora gramatical nessa fase escolar.

Palavras-chave:

Linguística Sistêmico-Funcional. Metáfora gramatical. Escrita escolar.

1. Introdução

A constatação de que os alunos dos últimos anos da educação básica, no Brasil, apresentam dificuldades para compreender e expressar ideias mais complexas na modalidade escrita da língua já é de amplo conhecimento, seja pelo significativo índice de notas baixas das redações do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) – segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a média das notas das produções textuais é de 558 pontos, no total de 1000

pontos, em 2017⁵⁶ – seja pelos inúmeros trabalhos acadêmicos já realizados acerca do assunto.

Verifica-se, assim, que a dificuldade da produção escrita produtiva por parte dos discentes justifica a necessidade de investigação dos textos desses alunos, no sentido de analisar o domínio por parte dos docentes de certas estruturas fundamentais para a produção de um texto claro e coerente.

De modo geral, fica a cargo do professor de Português o papel de levar os discentes a conhecerem diferentes/variados recursos da língua. Dessa forma, as produções textuais escolares são significativos meios para se observar as dificuldades dos alunos em relação à modalidade escrita e, assim, através delas, aprimorar suas capacidades e habilidades. Acredita-se que parte dos problemas no uso da língua escrita, na faixa etária analisada, possa estar ligada à falta de domínio de um recurso linguístico denominado como metáfora gramatical, o que indica a necessidade de se investigar mais esse fenômeno linguístico.

A metáfora gramatical consiste, dentre outros aspectos, na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio, por exemplo, do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (Halliday, 1994; Heyvaert, 2003). Para Halliday (1985), a metáfora gramatical é uma dimensão importante do desenvolvimento linguístico do indivíduo por caracterizar a transição da linguagem infantil para aquela produzida por adultos.

No Brasil, há alguns estudos (Velloso, 2014; Valério, 2012; Ramos, 2011; Castro, 2009; Oliveira, 1997) que dão enfoque à metáfora gramatical como um dos recursos linguísticos que pode contribuir para produções textuais mais adequadas aos contextos acadêmicos e escolares. Com isso, a presente pesquisa pretendeu somar a outros trabalhos realizados acerca da metáfora gramatical e objetivou confirmar e ampliar os resultados apontados nessas investigações de que o uso da nominalização, como recurso para a realização da metáfora gramatical, é necessário para a formação acadêmica dos alunos devido a sua relação com a linguagem científica.

A presente pesquisa é um projeto-piloto de uma investigação mais ampla, entre alunos do Brasil e Portugal, com o objetivo de corroborar

⁵⁶<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>

outros trabalhos realizados acerca da metáfora gramatical. Dessa forma, essa investigação é relevante também quanto a aprimorar a aprendizagem e possibilitar, assim, um melhor trabalho pedagógico de ensino do português pelo mundo.

2. *Objetivos*

Atualmente, as habilidades comunicativas são indispensáveis para que ocorra o pleno exercício da cidadania e a inclusão do indivíduo na sociedade, tornando, assim, o domínio da escrita uma necessidade primordial.

Dessa forma, o presente estudo busca analisar a escrita escolar, não na sua totalidade, mas apenas por meio do gênero redação escolar, com o objetivo de estudar a produção escrita dos alunos em relação às suas escolhas linguísticas referentes ao uso da metáfora gramatical, uma vez que esse fenômeno linguístico tem uma função essencial no letramento do indivíduo por ser, através dele, que a abstração gramatical é consumada. Consequentemente, o ensino explícito desse elemento linguístico, dentro do discurso acadêmico, é extremamente importante e, portanto, um horizonte para a inclusão social.

O objetivo desta pesquisa investigou a incidência de metáforas gramaticais em textos produzidos por alunos que estão na terceira série do ensino médio, ou seja, última fase da educação básica no Brasil. Essa verificação deu-se com base no estudo das nominalizações encontradas nos textos produzidos pelos discentes.

Por tudo isso, a presente pesquisa é o momento inicial de um trabalho que poderá contribuir, de forma inovadora, para a descrição de um fenômeno ainda pouco estudado em língua portuguesa: a metáfora gramatical. A contribuição desta pesquisa reside na ampliação dos estudos já realizados que exclusivamente investigaram textos produzidos na disciplina Língua Portuguesa no Brasil sem compará-los com produções escritas de algum outro país que possui a mesma língua oficial. Acredita-se que esse intercâmbio possa contribuir para a promoção do ensino, para a formação e para a aprendizagem da língua portuguesa.

Este estudo teve como objetivo geral a investigação da produção textual de alunos do Ensino Médio a fim de identificar e analisar o uso da metáfora gramatical. Os objetivos da pesquisa foram:

(a) identificar e quantificar as metáforas gramaticais por meio de nominalizações;

(b) descrever os usos da metáfora gramatical na série selecionada;

Em resumo, objetivou-se responder às seguintes perguntas que norteiam este estudo:

(a) Qual a incidência da metáfora gramatical nos textos produzidos pelos alunos?

(b) Que colaborações o uso desse fato linguístico pode trazer para o nível de escrita que se espera na faixa escolar selecionada?

3. Metodologia

Esta pesquisa visa analisar a produção escrita no Ensino Médio no que diz respeito ao uso do elemento linguístico metáfora gramatical na saída dos alunos dessa fase escolar. Para tanto, o *corpus* dessa investigação foi composto por dez textos produzidos por alunos que se encontram matriculados em três escolas da rede particular de ensino do Município do Rio de Janeiro, em sala de aula, a fim de que se fosse possível observar, à luz da Linguística Sistêmico Funcional, as escolhas linguísticas referentes ao uso de metáfora na 3ª série do Ensino Médio.

Para a produção dos textos por parte dos discentes, foi aplicada uma proposta de produção textual, de tema global, cujo gênero textual solicitado foi a dissertação argumentativa.

As produções escritas aplicadas aos estudantes da terceira série do Ensino Médio tiveram o objetivo de verificar como o aluno constrói a linguagem na série final e se ele usa, nesse último momento, o recurso linguístico bastante característico da linguagem acadêmica – a nominalização.

Após a constituição do *corpus*, foram contabilizadas todas as ocorrências produzidas pelos alunos participantes da pesquisa e, em seguida, separadas em tabelas a partir das suas terminações. Além disso, verificou-se se houve uma ou mais metáforas gramaticais com maior predominância nos textos e também que colaborações o uso desse fato linguístico trouxe para o nível de escrita que se espera nessa faixa escolar.

4. *Pressupostos Teóricos*

Para desenvolver o presente trabalho foi adotada a perspectiva funcionalista da linguagem, que considera a língua como algo indissociável do meio externo, levando sempre em conta os aspectos extralinguísticos que influenciam no momento da interação. Em outras palavras, a Gramática Funcional leva sempre em consideração o uso das expressões linguísticas no momento da interação verbal, o que pressupõe certa pragmatização do componente sintático-semântico (NEVES, 1997, p.16).

Segundo a Gramática Funcional, a língua é um fenômeno isolado; ela sofre influência do meio, sendo acessível às pressões do uso. Ou seja, no momento da interação, inconscientemente, o falante escolhe uma estrutura linguística que deve ser adequada àquela situação em que se encontra. Geralmente, nas gramáticas tradicionais, não há ressalva ao contexto em que determinada construção é mais apropriada do que outra, como se todas fossem possíveis independente de fatores situacionais.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1985) será a vertente funcionalista que servirá de base para a análise do *corpus* da presente pesquisa. Essa teoria linguística consiste em instrumento teórico de descrição do funcionamento da linguagem realizado através de escolhas lexicais ou gramaticais feitas a partir de um sistema linguístico, propondo uma teoria semanticamente orientada, a partir da investigação do uso da linguagem nas mais diversas ocasiões e contextos sociais. Por ser uma teoria de natureza semântica e não sintática, a LSF busca identificar o papel de vários itens linguísticos na construção do significado.

Em sua visão funcionalista, Halliday entende que a língua está a serviço do usuário e sua principal função é a interação. Isso quer dizer que o falante tem acesso a uma gramática que organiza suas opções e estas serão selecionadas de acordo com o contexto de interação, permitindo-lhe alcançar seu propósito comunicativo. Dessa forma, se o objetivo do locutor é persuadir o interlocutor, aquele escolherá a melhor forma de fazê-lo.

A perspectiva sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1984, p. 4) amplia a noção tradicional da Semiótica, que estuda os signos como representações das coisas do mundo que estão em nossa mente, de forma isolada, limitada e fechada em si. Para a LSF, a Semiótica torna-se o estudo dos sistemas de signos cujo o foco de análise reside no estudo do significado.

Nessa concepção, a língua é apenas uma das maneiras de expressar significados os quais podem ser transmitidos através da dança, da pintura, dentre outras formas de expressão que agregam significados e possuem uma função social dentro de uma cultura. Em outras palavras, a visão semiótica hallidayana estuda o significado gerado em um contexto social por meio de uma representação de um determinado signo, ou seja, como o significado, que possui uma representação em nossos cérebros, será realizado linguisticamente de acordo com uma determinada função social. Assim, podemos dizer que a LSF propõe uma abordagem socio-semiótica da linguagem, uma vez que a construção dos significados ocorre através de um uso social que varia de acordo com o contexto.

5. *A metáfora gramatical*

O conceito de *metáfora gramatical*, assinalado por Halliday (1995), é geralmente confundido com o tradicional significado de metáfora reconhecida como uma figura de linguagem caracterizada pela variação do significado de uma dada palavra, ou seja, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico (Lankoff & Johnson, 2002). Em outras palavras, a metáfora refere-se a um movimento de uma coisa para outra (HALLIDAY, 2009).

Segundo Sardinha (2007), metáfora gramatical é um termo usado na linguística sistêmico-funcional para fazer referência ao uso de um recurso gramatical que exprime uma função que não lhe é intrínseca. Um exemplo para tal conceito é o uso de um substantivo no lugar de um verbo, como em “sua explicação” no lugar de “ele explicou”. Temos aí uma metáfora gramatical, pois a função direta ou “original” do verbo (designar ações) passou a ser desempenhada por um substantivo (cuja função “original” ou primeira pode ser entendida como dar nome a coisas ou seres). Essa passagem de verbo para substantivo é chamada de nominalização. Trata-se de um processo metafórico, uma vez que o substantivo “explicação” não seria literalmente um substantivo, mas, por assim dizer, uma metáfora do verbo “explicar”. Nesse caso, exprime-se uma ação (denotada pelo verbo) por uma coisa (denotada pelo substantivo).

Os systemicistas, conforme Sardinha (2007), trabalham ainda com a noção de uso congruente, ou seja, o equivalente ao literal nas outras teorias existentes. Uma expressão congruente é aquela chamada de “original” ou primária, isto é, “não marcada”. É o não-metafórico. O uso congruente também é denominado de realização direta, ao passo que o uso

metafórico pode ser chamado de realização indireta. Para Halliday, o sentido metafórico reside no fato de um processo não ser realizado por uma oração, mas sim por um grupo nominal, o qual irá produzir significados expressos através de nominalizações, ou seja, ideias mais abstratas e mais incongruentes.

Ainda sobre a nominalização, é importante ressaltar que, quando uma ação é metaforizada em uma coisa, essa metaforização tem consequências diretas no sistema linguístico, pois passam a ser necessários outros recursos para exprimir o sentido. Com a metáfora gramatical, usa-mos substantivos e adjetivos e sem ela, verbos e advérbios.

Existem dois tipos de metáfora gramatical: ideacional e interpessoal. Ocorre metáfora gramatical ideacional quando categorias linguísticas não realizam sua função primária, como, por exemplo, quando ações são designadas por substantivos, no lugar de verbos. Há, dessa forma, segundo Sardinha (2007), a transferência do uso de um recurso da língua por outro. Isso significa dizer que há tensão entre os estratos da léxico-gramática e da semântica do discurso. O uso da metáfora gramatical torna o discurso mais denso, já que mais valores e significados são agregados às nominalizações, ou seja, em um único sintagma nominal, tornando, assim, o discurso mais abstrato e complexo.

Na perspectiva sistêmico-funcional, a nominalização está intimamente relacionada ao conceito da metáfora gramatical ideacional, tendo em vista que a nominalização faz-se presente como uma fonte para criação de realizações léxico-gramaticais de categorias semânticas muito mais metafóricas do que típicas ou congruentes (Heyvaert, 2003, p. 65).

A metáfora interpessoal subdivide-se em dois tipos: expressões de modalidade e modo oracional. São características da realização dessa modalidade significados modais, opiniões sobre probabilidade, por exemplo, que se localizam fora da proposição em si, como em (b) e (c) abaixo:

- (a) Amanhã provavelmente vai fazer sol.
- (b) Eu acho que amanhã vai fazer sol.
- (c) É provável que faça sol amanhã.

Nos exemplos apresentados, o fato de fazer sol amanhã é a proposição sobre a qual existe uma opinião de sua probabilidade. Apesar disso, essa proposição realiza-se de diferentes modos. Em (a), a opinião locali-

za-se dentro da proposição na forma de um adjunto (o advérbio *prova-velmente*). Em (b) e (c), a ideia de probabilidade é expressa em uma outra oração numa relação semântica de projeção. Quando a modalidade ocorre fora da proposição, ocorre, então, a metáfora interpessoal.

Além do exposto, o Modo Oracional da metáfora interpessoal contempla as realizações do modo imperativo, declarativo ou interrogativo. “No caso do modo, a metáfora gramatical acontece quando exprimimos um tipo de oração pelo outro” (Sardinha, 2007:49), ou seja, expressões que exprimem comandos ou ordens, por exemplo, podem ser realizadas por meio de imperativos ou através de suas variantes, como nos exemplos abaixo:

- (a) Feche a janela, por favor.
- (b) Será que você poderia fechar a janela?
- (c) Você se importaria de fechar a janela?
- (d) Você deve fechar a janela.

Halliday (1995) considera essas variações metafóricas, uma vez que elas derivam de uma versão padrão realizada por intermédio do modo imperativo. O aspecto metafórico encontra-se no fato de existir um mesmo significado embutido em todos os exemplos acima: o comando de fechar a janela. Em todas as realizações citadas, o que se espera é que a janela seja fechada, logo, há, assim, diferentes expressões para um significado em comum.

Apesar da existência dos dois aspectos da metáfora gramatical (ideacional e interpessoal) a serem estudados, esta pesquisa limitar-se-á à natureza ideacional desse fenômeno linguístico.

6. Análise dos dados

No *corpus*, composto por 10 produções textuais, foram encontradas 33 metáforas gramaticais. São elas:

TEXTO 1

“...o uso deliberado de atrativos a fim de tornar os produtos necessários...”

“...configurando-se como uma prática sistemática de manipulação infantil”.

“... no intuito de provocar a falsa sensação de satisfação plena de que o produto é indispensável...”

“É necessário constatar, portanto, que é imprescindível a ação conjunta de setores...”

TEXTO 2

“...diversos desafios para a formação educacional dos surdos...”

“...deve ocorrer uma inclusão dos surdos, o estudo obrigatório de Libras, o pagamento no tempo devido dos intérpretes e um acompanhamento mais pleno de sua formação”.

TEXTO 3

“...na vida de qualquer um seja pelo afastamento de situações de risco...”

“...suas expressões fazem com que o aprendizado seja mais cativante”.

“...entendemos ser de suma importância o uso da arte-educação...”

* pensamentos e ideias tomam forma (= ao caso de *tomar banho* mais comum em relação a *banhar-se?*)

TEXTO 4

“...esses outros tipos de violência resultando, em muitos casos, na desistência da profissão”.

TEXTO 5

“...em áreas que os beneficiarão, gerando lucro”.

“...o que é dado em aula, ficam no prejuízo como consequência...”

“...observa-se que a escola possui estreita relação com a falha educação...”

“O alicerce desse processo encontra o seu agravamento em um ambiente...”

“...não ensinam o respeito ao próximo, empatia e a socialização do diferente”.

“...aos recursos para deficientes e, assim, ocorrerá uma melhora na educação...”

TEXTO 6

“Por isso, mostra-se necessária uma análise mais profunda...”

“Aliás, ficou mais rápido as descobertas dessa de tais DST...”

“...as pessoas estão relativizando o uso de preservativos, o que é uma grande preocupação”.

“mostra que depois da descoberta do vírus HIV muitos morreram...”

“...podemos começar a fazer mudanças nas campanhas...”

TEXTO 7

“...é indubitavelmente necessário que haja a inclusão das pessoas físicas...”

TEXTO 8

“A fundação do Coliseu, em Roma, durante a Idade Média, deu vida ao cenário de lutas...”

“É fundamental, portanto, a mudança de conduta daqueles que usam a ferocidade...”

“O governo federal deve proporcionar um estreitamento mais rigoroso para os profissionais da segurança...”

TEXTO 9

“Dessa forma, ocorre a discriminação na população, tendo como consequência a dificuldade...”

“...com os obstáculos enfrentados pelos surdos na diminuição das dificuldades...”

“...deve-se salientar a influência dos meios midiáticos na sociedade brasileira...”

TEXTO 10

“Podemos destacar três razões para a ocorrência desse fenômeno...”

“Outro fator que estimula a exposição da intimidade no mundo virtual...”

Das 33 metáforas gramaticais encontradas nas produções textuais produzidas pelos discentes, a maior frequência ocorreu com o sufixo – **ção**, com 13 ocorrências. Em segunda posição, ficaram as metáforas gramaticais de sufixo **-mento**, com 5 ocorrências e, por último, as de sufixo **-cia**, com 3 ocorrências. Além das metáforas gramaticais compostas pelos sufixos mencionados, ainda foram encontradas ocorrências do fato linguístico com outras terminações, a saber: *uso* (duas vezes), *estudo*, *lucro*, *aprendizado*, *mudança* (duas vezes), *prejuízo*, *melhora*, *descoberta* (duas vezes) e *análise*. O quadro abaixo ilustra os resultados obtidos a partir da análise das redações.

Terminação -ção	Terminação -mento	Terminação -cia	Outras terminações
13	5	3	12

Quadro 1 – Quantidade de metáfora gramaticais encontradas por terminação

Segundo Halliday (2009), a nominalização permite ao escritor, dentre outras funções:

(i) Tornar possível o fluxo dos argumentos e permitir que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações.;

(ii) Desenvolver argumentos. A apresentação dos argumentos, ao longo do texto, é construída na forma de orações que, por sua vez, podem ser encapsuladas em um grupo nominal com a finalidade de apresentar, sustentar ou retomar informações;

7. Algumas análises a partir das metáforas gramaticais encontradas nas produções textuais

“Diante do que foi mencionado, deve ocorrer uma inclusão dos surdos, o estudo obrigatório de Libras, o pagamento no tempo devido dos intérpretes e um acompanhamento mais pleno de sua formação.”

O trecho acima enquadra-se na constatação de Halliday (2009), de que a nominalização torna possível o fluxo dos argumentos e permite que o escritor prossiga de uma tese a outra sem necessitar construir muitas orações.

“Hoje em dia, com a facilitação ao acesso à internet, está ocorrendo o fenômeno da excessiva exposição da intimidade nos meios virtuais. Mas o que leva uma pessoa a expor seus momentos de vida privada ao mundo? Podemos destacar três razões para a ocorrência desse fenômeno: o desejo de tornar-se famoso, a vontade de estar inserido socialmente e a falta de amigos verdadeiros.”

No trecho acima, a metáfora gramatical “ocorrência” retoma a informação dada no início do parágrafo e, ao mesmo tempo, encapsula a oração em grupo nominal. Isso evita a repetição do verbo “ocorrer”, o que contribui para a coesão textual.

8. *Considerações Finais*

A partir da constatação das dificuldades para compreender e expressar ideias mais complexas na modalidade escrita da língua por parte também dos alunos dos últimos anos da educação básica no Brasil, pretendeu-se fazer uma pesquisa nessa faixa escolar a fim de verificar se parte dos problemas no uso da língua pode estar ligada à falta de domínio de um recurso linguístico denominado como *metáfora gramatical*. Tal suposição foi o foco dessa investigação, uma vez que esse recurso linguístico, dentre outros aspectos, consiste na transformação de ideias mais concretas em mais abstratas, por meio do uso de nominalizações em lugar de processos verbais (HALLIDAY, 1994; HEYVAERT, 2003).

Assim, foram selecionadas 10 produções textuais escritas por alunos que se encontram na última série do Ensino Médio da rede particular de ensino do Município do Rio de Janeiro, onde foram encontradas 33 ocorrências de metáfora gramatical, com maior frequência para as terminas por *-ção* (13 ocorrências), seguidas por outras em que a terminação foi variável (12 ocorrências), 5 com terminação *-mentoe*, por último, 3 com terminação *-cia*.

Verifica-se, assim, que há uma incidência da metáfora gramatical na etapa escolar investigada, pois, em todas as redações, houve pelo menos uma ocorrência do fenômeno linguístico. No entanto, observou-se que, principalmente, nas produções escritas com menos metáforas gramaticais, ocorreram algumas repetições de vocábulos, que comprometeram a coesão textual, o que poderia ter sido evitado com o maior uso de metáforas gramaticais, uma vez que esse fenômeno linguístico também é um recurso para evitar que palavras sejam usadas repetidamente no texto.

Por fim, o presente trabalho serviu como um projeto piloto para uma futura investigação mais profunda acerca da relação entre o uso da metáfora gramatical e de produções textuais escolares mais adequadas à linguagem acadêmica, a qual será extremamente requisitada na tão provável próxima etapa dos alunos da faixa escolar pesquisada, ou seja, o ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, L. A. *Escrita e letramento no ensino médio: uma abordagem sistêmico-funcional e de linguística aplicada*. Dissertação DE Mestrado em Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009.

GOUVEIA, C. A. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. In: *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun., 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HEYVAERT, L. Nominalization as grammatical metaphor: on the need for a radically systemic and metafunctional approach. In: SIMON-VANDENBERGEN, A. M.; TAVERNIERS, M.; RAVELLI, L. J. *Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: J. Benjamins, 2003. p. 65-100

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMOS, M. O. M. *A nominalização de processos verbais: perspectiva sistêmico-funcional da produção textual em contextos escolares*. Dissertação de Mestrado em Letras (Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

SARDINHA, T.B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

OLIVEIRA, L. P. *Variação intercultural na escrita: contrastes multidimensionais em inglês e português*. Tese de Doutorado em Letras (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo: PUC-SP, 1997.

VALÉRIO, R. G. *A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de Mestrado em Letras (Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

VELLOSO, J. F. H. *Metáfora gramatical no Ensino Médio: a produção textual do aluno em uma perspectiva transdisciplinar*. Tese de Doutorado em Letras (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

CRENÇAS E FALARES DO SERTÃO: EDIÇÃO DO CORDEL “A MESINHA”, DE EULÁLIO MOTTA

Maria Rosane Vale Noronha Desidério (UEFS)

vale123456r@gmail.com

Patrício Nunes Barreiros (UEFS)

patriciobarreiros@hotmail.com

RESUMO

Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) foi um poeta baiano de pouca difusão no meio literário da Bahia do século XX, mas que produziu um volumoso e significativo acervo literário, hoje, amplamente estudado pelo grupo de pesquisa *Edição da obra inédita de Eulálio Motta*. Neste trabalho apresenta-se a edição crítico-genética do cordel “A mesinha” faz parte de um conjunto de poemas avulsos deixado pelo autor em seu acervo. Os poemas avulsos foram reunidos pelo grupo de pesquisa supracitado e vem sendo objeto de estudo de mestrado, visando editar tais textos a fim de tornar pública a obra poética de Eulálio Motta e possibilitar novas investigações nos mais diversos campos de pesquisa. O poema “A mesinha” captura o falar popular, crenças e o cotidiano das comunidades do interior da Bahia de meados do século XX. A edição toma como base os pressupostos teóricos e metodológicos da Crítica Textual (SPAGGIARI; PERUGI, 2004) da Crítica Genética (SILVA, 2010) e dos estudos acerca dos acervos de escritores (MARQUES, 2015). A edição das poesias avulsas de Eulálio Motta está alicercando os critérios filológicos e genéticos elaborados por Barreiros (2012 e 2015).

Palavras-chave:

Edição crítica. Eulálio Motta. Poesias avulsas.

1. Introdução

A edição de textos de escritores pouco conhecidos em seu contexto literário tem movimentado de maneira significativa os alicerces da literatura contemporânea, outrora voltada exclusivamente para os autores canônicos. De modo, que a filologia tem contribuído sobremaneira para renovar os estudos em âmbito literário, trazendo átona textos e autores que nos dias atuais se tornaram importantes fontes na compreensão das movimentações culturais, históricas e literárias de seu tempo e de seus núcleos sociais. O poeta Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) é um exemplo emblemático de um autor do século XX pouco conhecido e difundido na literatura baiana de seu tempo, mas que no contexto atual despertou interesse da academia.

Seu acervo é vasto e variado, demonstrando um sujeito preocupado em arquivar não somente sua produção escrita, mas as memórias da sociedade de seu tempo. Neste trabalho pretende-se mostrar, através da

edição do poema “A mesinha” a preocupação desse autor em preservar e valorizar as marcas culturais da sua comunidade. O poeta multifacetário Eulálio Motta, através de sua escrita e de muitos outros objetos do seu acervo legou ao tempo presente um rico repositório da memória literária, histórica e cultural do interior da Bahia do século XX.

2. *O acervo de Eulálio Motta, o colecionador de memórias*

Dentre as práticas de preservação da memória estabelecidas nas sociedades letradas, a escrita ocupa lugar de destaque pelas inúmeras possibilidades que oferece. [...] A escrita não é a memória viva, mas ela tem a capacidade de rememorar, de evocar as lembranças, de funcionar como reminiscência e como garantia de se ter acesso a uma aparência da verdade do passado, de ser um lugar da memória. (BARREIROS, 2015, p. 27-8)

O poeta baiano Eulálio Motta colecionou em seu acervo pessoal uma variedade de documentos que permitem vislumbrar o cenário cultural e político do interior da Bahia do século XX, além das ideologias que circulavam em alguns momentos cruciais da história do Brasil, como a Ditadura Militar, por exemplo. Portanto, não seria equívoco afirmar que Eulálio Motta lançou mão de sua escrita para preservar a memória de seu tempo. E desta forma garantir que as novas gerações tivessem acesso a suas opiniões acerca de vários temas. Além de temáticas relativas ao cotidiano, tais como os acontecimentos festivos, inusitados e inovadores de Mundo Novo, ele também registrou o modo de vida e o falar dos sertanejos que viviam na zona rural.

No que tange a política, o poeta Eulálio Motta escreveu textos exaltando o integralismo que, segundo ele, seria o partido político com condições para colocar o país nos trilhos. Eulálio Motta escreveu ainda textos que demonstravam preocupação com o comunismo, a exemplo do texto “Comunismo” publicado na coluna “rabiscos”, do jornal *Mundo Novo*, em 1931. Segue o fragmento do texto mencionado, no qual Eulálio Motta assina com o pseudônimo Liota:

Os governantes de Moscou estão fazendo mais uma tentativa para escravizar toda nação russa, segundo documentos que acabam de ser descobertos. Outros não são os intuitos das chamadas leis do trabalho aprovadas pelo parlamento dos vermelhos, atualmente em sessão. Os autocratas de Krenlin decidiram exterminar toda forma de individualismo na Rússia escravizada sob a administração de Stalin. Foi, agora, feito o primeiro ataque contra as mulheres. As mulheres deixarão seus lares para se tornarem escravas, sob o controle do Soviet, e elas são, ao todo, 80.000. Por esse meio Stalin espera liquidar até 1934 todo vestígio de vida do lar na Rússia urbana. Mas na Rússia rural, as

mulheres estão sendo arrancadas dos seus lares, afim de irem trabalhar nas fazendas comunistas coletivas, onde a vida em comum será obrigada rigorosamente. (LIOTA, 1931, p. 4)

Para explorar temas do cotidiano, Eulálio Motta, que circulava entre os mais variados grupos sociais, escreveu trovas, causos e cordéis. Muitos desses textos são carregados de Humor, mas trazem também reflexões pertinentes sobre os problemas de Mundo Novo e de sua população. Pode-se citar como exemplo o texto a ser editado neste trabalho em que o autor traz com tom humorístico as dificuldades enfrentadas pelas populações rurais quando adoeciam.

Segundo Liliane Barreiros (2016),

Eulálio Motta pesquisava o comportamento dos trabalhadores rurais, desde a maneira como se comunicavam, as suas tradições e crenças. Em seguida, anotava suas observações em cadernos e depois escrevia sua literatura, explorando a cultura sertaneja a partir de tais anotações. (BARREIROS, 2016, p. 37)

Além de capturar, através de sua escrita, o cotidiano da região em que vivia, o poeta Eulálio Motta costumava distribuir seus textos em panfletos, estimulando a leitura rápida e em grupo nas rodas de conversa. Isso possibilitava que sua escrita chegasse tanto aos sujeitos letrados quanto aos iletrados. Issopotencializava sua arte literária e suas opiniões estivessem constantemente em circulação, movimentando o cenário intelectual de Mundo Novo. Muitos dos panfletos foram cuidadosamente guardados pelo poeta baiano e hoje são importantes fontes de consulta acerca dos assuntos que circulavam nas comunidades interioranas da Bahia.

É possível afirmar que o acervo de Eulálio Motta funciona como ocanteiro de obras de seu fazer literário. Já que contém, de forma organizada, seus cadernos com escritos que vão desde anotações climáticas, a listas de gado, com o nome dos animais, endereços de ruas, pessoas etc. até mesmo rascunhos de cartas endereçadas a intelectuais e políticos, bem como, poemas, causos e trovas que escrevera ao longo da vida. Eulálio Motta guardou os rascunhos de seus textos, deixando a mostra os rastros de seu processo de escrita. O poeta parecia sentir que seu acervo seria importante fonte de consulta no futuro. Salta aos olhos sua organização e o ímpeto de guardar os objetos e documentos que considerava significativos.

Marques (2015) aborda duas características importantes relacionadas a acervos e escritores que também podem ser observadas no acervo de Eulálio Motta. A primeira diz respeito ao colecionismo, ou seja, o au-

tor que é também um colecionador, pois é capaz de selecionar, recortar e colar uma grande diversidade de objetos linguísticos e assuntos diversos em diários, cadernos, etc. As coleções pessoais dos escritores saem do espaço privado e findam por aparecer no espaço público de modo a revelar a identidade construída do referido dono. Já que o colecionador ao organizar seu acervo o faz de modo intencional para constituir a identidade que deseja.

Segundo Marques (2015),

Centradas na personalidade do escritor, suas coleções compõem um gesto autobiográfico. Todavia, elas constituem um suporte de interação com outros, projetando-se para a esfera pública. Como autorrepresentação de uma personalidade singular [...], as coleções representam também, metonimicamente, um grupo, uma sociedade. (MARQUES, 2015, p.140)

Ao arquivar os documentos importantes para si, o autor arquiva a memória de um tempo, de uma comunidade, de uma geração. E, portanto, o acervo quando aberto deixa de ser uno, individual para revelar os costumes, crenças, ideologias de um dado período da história. Além disso, Marques (2015, p. 193) irá discutir o ímpeto dos sujeitos arquivarem a si mesmos, ou seja, “o arquivamento do eu”. Este arquivamento se dá justamente pelo impulso dos sujeitos arquivarem o que é relevante para si, o que desejam guardar para rememorar, para constituir suas identidades individuais que acabam por tornarem-se públicas. É o caso dos acervos de escritores.

De acordo com Marques (2015), no arquivamento do eu,

[...] são acionadas práticas múltiplas de arquivamento: guardar papéis ou documentos em pastas, gavetas ou cofres; montar álbuns fotográficos; manter um diário ou, ainda, redigir uma autobiografia. São executadas diferentes operações intelectuais e manuais: analisar, selecionar, fazer triagem, manipular, omitir, sublinhar, rasurar, riscar, recortar etc. Nesses procedimentos importa salientar, a meu ver, tanto o gesto seletivo e classificatório quanto a intencionalidade por parte do indivíduo que constitui seu arquivo pessoal. (MARQUES, 2015, p. 193)

O poeta Eulálio Motta, ao constituir o seu acervo pessoal, legou as gerações futuras uma imagem não somente de si enquanto poeta, intelectual e político, mas principalmente, uma imagem do interior da Bahia do século XX nos aspectos literários, culturais e políticos. Em suas gavetas, em sua biblioteca, em seus mais variados objetos estão arquivados as ideologias que circularam e o seu modo de enxergar o tempo em que viveu.

3. *Por uma edição crítica*

Qual escritor, hoje em dia, não se relê, não se corrige a si próprio, numa edição para outra? Aqueles de outrora, decerto, não estimavam menos a sua arte, nem gostavam menos do sucesso, do dinheiro, da glória (SPAGGIARI; PERUGI, 2004, p. 155).

Desde tempos antigos a filologia se debruça sobre os textos a fim de garantir que a humanidade possa lê-los com o máximo de rigor e segurança. Quando os filólogos trabalhavam com textos apógrafos havia o desafio de identificar a versão mais próxima do original perdido. Portanto, o trabalho era demasiado árduo. Afinal, havia séculos de produções textuais para se garimpar o texto menos distante daquele que saiu do punho do autor. Exemplo emblemático é o novo testamento da bíblia, cujos testemunhos passam dos cinco mil.

A filologia do presente, porém, têm em mãos outros desafios. Não mais se debruça sobre uma tradição textual apógrafo, mas sim autógrafo. O desafio da crítica textual deixa de ser identificar o testemunho com menos discrepâncias em relação ao original, mas sim, identificar a versão mais recente dentre os vários testemunhos autógrafos de determinado autor. Spaggiare e Perugi (2004) salientam que os autores de hoje estão em constante processo de releitura de si mesmos e, conseqüentemente, de reescrita de seus textos, portanto, produzem inúmeras versões de um mesmo texto a fim de aprimorar seu texto. Mas e os autores clássicos? Não havia variantes de seus textos? É obvio que seria demasiado ingênuo pensar que somente os escritores do presente fizeram esse exercício de reescrita, já que este é um processo natural em qualquer sujeito que lance mão do ato de escrever. Contudo, os vestígios de variantes em textos clássicos são muito escassos. Spaggiare e Perugi (2004) trazem exemplos de variantes autorais da idade média que recentemente foram encontradas, comprovando que os escritores antigos também produziram variantes.

As variantes revelam o outro lado da escrita, trazem à tona as hesitações dos escritores, as dúvidas, mudanças nos textos, acréscimos, supressões. As variantes revelam as rasuras e as rasuras sempre estiveram atreladas ao erro, portanto, vista de modo negativo. A crítica textual tradicional, com o intuito de identificar a versão final de um texto, não valoriza os testemunhos em sua plenitude, concentrando-se apenas no código alfanumérico ou escolhendo uma variante, deixando para traz um universo dinâmico de possibilidades. A crítica genética tem se ocupado de mo-

do mais dinâmico dos processos de criação dos textos e seu objetivo principal é compreender os caminhos percorridos pelo autor e os gestos de escritura registrados no suporte. O estudo das campanhas de escrita permite ao filólogo identificar as mudanças feitas pelos autores no decorrer de sua produção. Seus acréscimos, supressões, anotações, rasuras trazem a tona o trabalho de raciocínio do escritor, revelam a gênese de sua escrita.

Segundo Silva (2010, p. 224),

A Crítica Genética, porém, não busca o texto primordial, mas parte dele para compreender, através das diversas versões, o trabalho de criação, o processo de aparecimento do texto, até chegar àquele que é o texto considerado pronto, ou a versão definitiva, pelo autor. (SILVA, 2010, p. 224)

A edição crítica Genética lança mão dos materiais do acervo do escritor para compreender o que foi mobilizado para escrita do texto. O acervo é o *locus* onde o autor guardou seus rascunhos, suas leituras, é o canteiro de obras do escritor. Portanto, é lá que se encontram as chaves necessárias para se elucidar as etapas da gênese de um texto. Conforme dito anteriormente, o acervo converte-se em um complexo e rico baú a ser decifrado pelo filólogo. Pois é no acervo que se encontram as perguntas e as respostas acerca do autor e sua obra.

4. *A edição do cordel “A mesinha”*

O cordel “A mesinha” corresponde a um dos textos mais emblemáticos do conjunto de poemas avulsos de Eulálio Motta. O conteúdo deste cordel permite que o leitor seja transportado para o ambiente rural do interior da Bahia da primeira metade do século XX e assim possa compreender o cotidiano, por meio de práticas sociais dos sertanejos.

Segundo Liliane Barreiros (2016),

[...] para se conhecer um grupo social, é necessário observar as formas utilizadas para representar a realidade que o circunda. É por meio da língua escrita e/ou falada que se organiza e mantém integrados os conhecimentos acumulados ao longo das gerações, permitindo aproximar-se de aspectos sutis do seu modo de agir e ser no mundo. (BARREIROS, 2016, p. 25)

Sendo assim, foi a partir da representação do falar popular no cordel “A mesinha” que o autor conseguiu trazer a tona aspectos das relações sociais e cotidianas e das crenças daqueles sujeitos. Eulálio Motta evidenciou em seu texto o hábito dos sertanejos de extrair da própria natureza os medicamentos que necessitavam para tratar as doenças que os acomete-

tiam. É possível perceber que a presença de um médico ou farmacêutico nessas comunidades rurais não era tão frequente. Talvez por isso, os sujeitos tinham tanta confiança nos tratamentos naturais. Algumas vezes, os sertanejos também buscavam ajuda das rezadeiras. As rezadeiras, representada neste cordel pela figura de Sá Zefinha, eram figuras bem presentes na vida cotidiana das comunidades rurais. Sendo elas, muitas vezes, responsáveis por guardar e transmitir as novas gerações rezas para males como dores de cabeça, quebranto em crianças pequenas, erisipela etc. Eulálio Motta, devido a sua formação de farmacêutico e, principalmente, por morar na zona rural mantinha forte convivência com os moradores da zona rural. Por isso consegue representar muito bem a cultura popular sertaneja do interior baiano e trazer esses saberes para seus textos.

Liliane Barreiros (2016), afirma que:

[...] a experiência com o universo rural, desde a infância, exerceu grande influência na obra do poeta que via o cotidiano da gente simples do campo como uma importante fonte de inspiração. [...] Enquanto cordelista, resgatou aspectos da cultura sertaneja, satirizou políticos e referiu-se a circunstâncias diversas da sociedade mundonovense. (BARREIROS, 2016, p. 30-1)

No cordel ora editado, Eulálio Motta apresenta um drama sertanejo com humor. O tom humorístico ou sarcástico aparece em textos do poeta a partir da década de 1930, muitas vezes acompanhado de seu pseudônimo Liota. Anteriormente, o poeta seguiu influência parnasiana simbolista, mas começou a aproximar-se das tendências modernistas e, com isso, imprimir um caráter humorístico em suas produções literárias (BARREIROS, 2016).

Eulálio Motta esboçou ainda a escrita de uma peça de teatro tomando como base o enredo do cordel “A mesinha”. A peça foi encontrada no caderno Farmácia São José, cuja data de 1940 aparece na capa frontal do caderno, ou seja, após a escrita da primeira versão do cordel que se conjectura ser de 1934. O cordel a mesinha, devido a toda a sua carga cultural, figura como uma leitura de grande relevância no âmbito literário, linguístico e cultural. A edição e divulgação deste texto abre caminho a pesquisas em diversos campos do conhecimento.

4.1. Critérios de Edição

As edições críticas dos poemas avulsos de Eulálio Motta seguem critérios alicerçados nas orientações do grupo de pesquisa *Edição das*

obras inéditas de Eulálio Motta. Sendo assim, os critérios podem ser ampliados conforme surja a necessidade.

1º A ordenação dos textos obedece a cronologia;

2º Quanto à estrutura da edição, segue-se o seguinte protocolo:

I) Insere-se o título, seguido da apresentação dos testemunhos, informando as fontes;

II) Faz-se a descrição física dos testemunhos;

III) Leitura filológica dos testemunhos;

IV) O texto crítico com o aparato é apresentado à margem direita da página;

V) Inserem-se as notas explicativas em pé de página, quando há necessidade;

3º código estabelecido para a identificação dos testemunhos na descrição e no aparato crítico:

a) como o título tem mais de uma palavra, utilizaram-se as iniciais das duas primeiras palavras em maiúsculo;

c) o texto é politemunhal, por conta disso, após as letras que identificam o título acrescentou-se as letras M para manuscrito, D para datiloscrito, F para folheto e C para caderno;

d) quando há mais de um testemunho em datiloscrito acrescentou-se um número arábico em ordem crescente para facilitar a identificação;

4º Critérios para escolha do texto base:

a) Foi escolhido como texto de base o último testemunho.

5º A apresentação do texto crítico:

a) Título do poema em caixa alta;

b) Código estabelecido para identificação do texto de base, alinhado à margem esquerda;

c) Os versos numerados de 5 em 5 e indicados à margem esquerda;

d) Apresenta-se o aparato ao lado do texto crítico, à direita. Indicam-se as variantes em negrito e em fonte menor em relação ao texto crítico.

Os símbolos utilizados para mostrar o processo de escrita do autor foram: [←] acréscimo na margem esquerda; / * / leitura conjecturada; {} / \ substituição por sobreposição, na relação {substituído} /substituto\; [↑] acréscimo na entrelinha superior; [←] acréscimo na margem esquerda.

A mesinha

O cordel dispõe de cinco testemunhos. Destes um é manuscrito avulso (EH1.924.CL.08.008), dois datilografados (EC1.925.CV1.20.002), também pertencentes ao conjunto de poemas avulsos, um testemunho impresso (F75. CL. 02. 002) e outro testemunho encontra-se no caderno “Diário de um João ninguém” (A5.CV1.05.001).

Descrição física do testemunho:

AMEM

O testemunho manuscrito do cordel *A Mesinha* trata-se de uma fotocópia do original que não se encontra no acervo. O testemunho está dividido em duas folhas. Sendo assim, a primeira folha mede 211mm de largura por 297 mm de altura. A mancha escrita corresponde a 30 linhas. É composto por oito estrofes. Não há correção do autor, mas há manchas em tinta preta dificultando a leitura em um trecho do texto. Em alguns pontos do texto a tinta preta de escrita aparece mais clara, tornando a leitura menos fluida.

A segunda folha mede 211mm de largura por 297mm de altura. A mancha escrita corresponde a 36 linhas. É composto por 5 estrofes. Não há marcas de burilamento do autor. Foi encontrado manchas em tinta preta na margem esquerda do papel.

AMED1

A folha do testemunho datiloscrito mede 211mm de largura por 297mm de altura. A mancha escrita se constitui de 66 linhas. O fragmento é composto por 9 estrofes. Não há rasuras, correção ou acréscimo do autor. A tinta utilizada na escrita do texto é preta. Este testemunho corresponde a fotocopiado texto original. O original não foi encontrado no acervo do autor.

AMED2

A folha do testemunho datiloscrito mede 216mm de largura por 329mm de altura. A mancha escrita se constitui de 69 linhas. O fragmen-

to é composto por 10 estrofes. Não há rasuras, correção ou acréscimo do autor. A tinta utilizada na escrita do documento é preta.

AMEC

Este testemunho foi encontrado no caderno “Diário de um João ninguém II”. O caderno possui a data de 1977, na capa frontal. O texto *A Mesinha* encontra-se nos fólhos 29v, 30r, 30v, 31r. O caderno possui encadernação em espiral de arame já em processo de oxidação, as folhas estão com aspecto amarelado e possui algumas pequenas manchas em tom amarelo mais escuro. A tinta de escrita do texto *A mesinha* é azul. O texto apresenta borrões no fólho 29v. A mancha escrita corresponde a 71 linhas. Possui 9estrofes, sendo que a última é uma estrofe monóstica, ou seja, constituída por apenas um verso.

AMEF

Este testemunho trata-se de um folheto impresso em maio de 1982, no Estado de São Paulo pelo cordelista baiano Franklin Maxado. Embora o ano de impressão do texto seja 1982, a data que figura abaixo do texto “A mesinha”, publicado neste folheto, é 1934, ano provável de escrita do original.

A folha mede 156mm de altura por 108mm de largura. Possui 10 estrofes. A tinta de escrita do texto é preta. Não há marcas de rasuras ou anotações marginais.

Leitura filológica dos testemunhos

O trabalho de análise das variantes do cordel “A mesinha” foi particularmente intrigante e revelador. O acervo dispunha de cinco testemunhos do texto em suportes variados. Sendo estes: duas fotocópias, uma manuscrita AMEMe outra datilografada AMED1, cujos respectivos originais não foram encontrados no acervo; um datiloscrito original; AMED2; um folheto AMEF publicado em 1982, e um manuscrito encontrado em um caderno datado de 1977, o AMEC.

As datas dos documentos é o primeiro detalhe que salta aos olhos na confrontação dos testemunhos. No testemunho AMEM não aparece a data de escrita do texto, mas sim um acréscimo na entrelinha superior, afirmando que a data do texto “original” seria 1938. Porém, conforme a análise do documento sugere, o autor não se referia ao original da fotocópia, já que o acréscimo não foi feito sobre o texto após ser fotocopiado, mas já estava no original que não se encontra no acervo. Esse detalhe

permite a conjecturação de que o autor estivesse se referindo a primeira versão feita por ele do cordel “A mesinha”. Já no testemunho AMEC de 1977, o autor coloca a data de 1934, em seguida, entre parênteses, o sinal de interrogação. Tal sinal sugere dúvida do autor em relação à data correta da primeira composição do texto. Já que, ao que parece, o autor queria colocar não a data exata em que escreveu o testemunho AMEC, mas a da primeira versão. Já o testemunho AMEF, publicado em 1982 por Franklin Maxado traz a data de 1934. Embora o autor tenha publicado o texto quase cinco décadas depois, queria que este tivesse a data do texto gênese. O testemunho AMED2 parece ser o único que carrega a data efetiva de sua escrita, o ano de 1943.

O testemunho escolhido como versão mais recente e, portanto, o texto de base foi o AMEF publicado em 1982. É fato que o autor Eulálio Motta tentou trazer a data de sua primeira composição para a maioria dos testemunhos encontrados no acervo. E, que sua escolha final para publicação foi o testemunho de 1982. Portanto, esta é a versão mais recente encontrada no acervo.

Os testemunhos possuem quebra de estrofes em locais diferentes. Isso ocorre principalmente nos testemunhos AMED2, AMEF e no AMEC. Foi encontrado também diferenças quanto à pontuação. De modo que se em um testemunho o verso termina com vírgula, em outro há um sinal de exclamação, por exemplo. Há também alternâncias entre o uso de letras maiúsculas e minúsculas no início dos versos e mudança ou até mesmo supressão dos acentos nas palavras. Além da variação entre plural e singular de algumas palavras. Em alguns testemunhos se verificou supressão ou acréscimo de letras. A exemplo da linha dez em que a palavra *aquela* aparece com dois L no testemunho AMEC.

Nos testemunhos AMEF e AMEC, o autor introduziu travessões para indicar o discurso direto dos personagens em diálogo. No testemunho AMEC, o autor troca a palavra *Pobre* dos demais testemunhos pela palavra *pode* na linha 22. O que demonstra um lapso do autor no momento da escrita. Conjectura-se que neste mesmo testemunho o autor deslocou por descuido uma das estrofes que deveria está localizada após a sétima estrofe do testemunho AMEF, utilizado como texto base, para o final do texto. O autor sinalizou com um X esta estrofe deslocada e o local onde ela deveria ter sido escrita. Um sinal claro dos lapsos do autor em sua escrita.

Verificou-se que no testemunho AMED1, correspondente a fotocópia do original, foram suprimidos três versos do cordel. Essa supressão ocorreu após o verso “Cunsrosaro, cumas velas”. Essa é uma ação exógena que independe da escrita do autor, ocorreu no momento em que o texto foi xerocado.

AMEF

A MEZINHA	AMEM AMED1 A <u>mesinha</u> AMED2 A MESINHA AMEF A MEZINHA AMEC A <u>mezinha</u>
Bas tarde, cumpade Zé	AMEM AMED1 AMED2 B'as <u>tarde</u> cumpade Zé! AMEF <u>Bas tarde</u> ,cumpade Zé AMEC - <u>Bas tarde</u> ,cumpade Zé!
Cuma vai cumade Jana?	
E tem se amiorado	
5 Cum xarope de imburana?	AMEM AMED1 AMED2 AMEF Cu AMEC <u>cu</u>
Cumpade, ela tá mió	AMEM <u>Cumpade</u> / mió AMEF - <u>Cumpade</u> /mió AMED1 AMED2 <u>Cumpade</u> / mió? AMEC - <u>Cumpade</u> / mió!
Já tá bem amiorada	
Tá c' outa istampa mais viva	AMEM AMED1 AMED2 Já tá c' outa <u>estampa</u> mais <u>viva</u> , AMEFTá c' outa <u>istampa</u> mais <u>viva</u> AMEC Tá <u>couta</u> {fala} / <u>estampa</u> { mais <u>viva</u> AMEM AMED1 AMED2 AMEF C'outa <u>fala</u> AMEC <u>Cuma</u> /* { <u>estampa</u> } /fala\ /
C' outa fala mais rosada	
10 Nem parece mais aquela	AMEM AMED1 AMED2 AMEFNem / <u>aquela</u> AMEC <u>nem</u> / <u>aquella</u>
Da sumana retrasada	AMEM AMED1 AMED2 <u>sumana</u> / <u>retrasada</u> . AMEF <u>sumana</u> / <u>retrasada</u> AMEC /* <u>semana</u> / / <u>retrasada</u> .
Quem tá de má pra pió	AMEM AMEFpió AMED1 AMED2 AMEC pió,
É a vizinha, cumpade!	AMEM AMED1 AMED2 <u>cumpade</u> , AMEF <u>cumpade</u> ! AMEC é /*a <u>visinha</u> !, <u>cumpade</u> ,
A cumade Fricidade	AMEM AMED1 AMED2 Muié de Zé <u>Frutunato</u> AMEF A <u>cumade</u> FricidadeAMECa <u>cumade</u> Fricidade.
15 Muié de Zé Frutunate	AMEM A <u>cumade</u> Fricidade: AMED1 AMED2 A <u>cumade</u> Fricidade, AMEF Muié de Zé <u>Frutunate</u> AMEC [↑ muié de Zé <u>Frutunate</u>] AMEM AMED1 AMED2 <u>Pra</u> mais de <u>treissumana</u> AMECTá <u>pra</u> mais de <u>3 semana</u>
Ia pra mais de treissumana	AMEM q'ela/ <u>guentá</u> AMED1 Q' <u>ela</u> / <u>guentá</u> AMED2 Q' <u>ela</u> / <u>guentá</u> AMEF <u>Ia</u> pra mais de <u>treissumana</u>

	AMEC que ela / guentá,
Q'ela tá pra nanquentá	AMEM Ca espinhelacaída AMED1 AMED2 Ca espinhelacaide AMEF Q'ela tá pra nanquentá
Cá ispinhela caída	AMEC caispinhela caída,
Sem pudêlevantá	AMEI AMED1 AMED2 Sem pudêlevantá, AMEF Cá ispinhela caída
20 Nan tem mais nada, cumpade!	AMEC sem podêamiorá
Que seo Zé nan tenha dado	AMEMAMED1 AMED2 Nau tem mais cha, nau tem nada AMEF Sem pudêlevantá AMEC nau tem mais /#mi/
O pobre do Frutunate	AMEM q'ula AMED1 Q'uela AMED2 Q' ela AMEF Nan tem mais nada, cumpade:
Nem pode mais creditá	AMEC nau tem nada
Q' inda ingistaargumafoia	AMEF Que seo Zé nan tenha dado
25 Q' ele inda teje sem dá!	AMEC qu'elatêje sem {pomá} /tomá),
Ele inténan tem mais unha	AMEM AMED1 AMED2 O pobreZé Frutunato
De cavá tanta raiz	AMEF O pobre do Frutunate
Por dento daquelas foia	AMECO pode Zé Frutunate
Qui os intendido lhe diz!	AMEM AMED1 AMED2 AMEF Nem
	AMEC nem
	AMEM q' ainda inxiste AMED1 AMED2
	Q'aindainxiste AMEF Q' inda ingista
	AMEC qu'indainjista
	AMEM q' ele aindateje sem dá AMED1 AMED2 Q'ele aindateje sem dá AMEF Q' ele indateje sem dá!
	AMEC qu'ele inda teje sem dá,
	AMEM AMED2 AMEC tem AMED1 /*temo/
	AMEM Decavar tanta raiz AMED1 AMED2 Decavá tanta raiz AMEF Ele inténan tem mais unha AMEC decavá tanta raiz
	AMEM /*pru/ dento daquelas foia AMED1 AMED2 Prudento daquelas foia AMEF De cavá tanta raiz
	AMEC por dento das foias
	AMEM qui / diz AMED1 AMED2 Qui / diz AMEF Por dento daquelas foia
	AMEC que / diz,
	AMEM vire AMEF Qui os intendido lhe diz!
	AMEM AMED1 AMED2 Jurubeba, caiçara AMEF Jurubeba, caiçara, AMEC Caiçara , jurubeba
30 Jurubeba, caiçara,	AMEM Corredera, mangalô AMED1 Corredêra, maggâôô (mangalô) AMED2 AMEF Corrêdera, mangalô AMEC corredera, mangalô,
Corredêra, mangalô,	AMEM AMED1 AMED2 AMEF A
A raiz do licuri	AMEC a
Do lado do só se pô	AMEM Do / pô, AMED1 AMED2 AMEF Do / pô
E mais de mile raiz	AMEC do / pô.
35 Qui todo mundo insinou	AMEM AMED1 AMED2 E tudo quando é raiz AMEFAMEC E mais de mile raiz
Zé Frutunate já deu	AMEM Qui / encinou, AMED1 Qui / #encruou\
A cumade já tomou	AMED2 Qui / encinou AMEF Qui / insinou AMEC que / ensinou,
Mas porém nada valeu	AMEM Zé frutunatojá deu, AMED1 AMEF Zé frutunato já deu AMEC Zé frutunatejá deu,
	AMEM AMED1 A cumade játomou, AMED2 Zé Frutunato já deu AMEF AMEC A cumade játomou
	AMEM Mais porem nada valeu AMED1 AMEF Mais porémnada valeu AMED2 A cumade já tomou, AMEC mais porem nada valeu,
	AMEM Nenhum remedio prestou. AMED1 Nenhum remédio prestou AMD2 Mais porém nada valeu AMEF Nenhumremedio prestou AMEC nenhumremédio pres-

tou

Nenhum remedo prestou	AMEM AMED1 Pra quelatravei nem reza AMED2 Nenhum remédio prestou AMEF Pra quela travei nem reza AMEC pra quelatravei nem reza
40 Praquela traveis nem reza	AMEM AMED1 Nem mesinha de douto AMED2 Pra quela traveis nem reza AMEF Nem mezinha de doutor! AMEC nem mezinha de doutô.
Nem mezinha de doutor!	AMED2 Nem mesinha de dotou AMEC Faismêmo pena, cumpade, AMEC é mêmô de faze dó
-Faismêmo pena, cumpade!	AMEM Faz memo pena, cumpade AMED1 AMED2 Faz mesmo pena, cumpade AMEF - Faismêmo pena, cumpade! AMEC se inguli tanta mezinha
É mêmô de fazêdô	AMEM AMED1 É memode fazê dó AMED2 mesmo AMEF mêmo AMEC sem se vê fica mió!
Se inguli tanta mezinha	AMEM AMED1 AME2 mesinha AMEF mezinha AMEC Nau tem mais, cumpade, [f x]
45 Sem se vê ficâmió!	AMEM AMED1 AMED2 mió AMEF mió! AMEC que seu Zé nau tenha dado. AMEC Intébofe de arabu
Trésontonte, sáZefinha	AMEM AMED1 AMED2 Treis antonte Sa AMEF Trés ontonte, sá AMEC cum pimenta, cusinhada
Foi lá cuns ramo na mão	AMEM cum / mão, A MED1 AMED2 cum / mão AMEF cuns / mão AMEC no cardo da lagartixa,
Cunsrosaro, cumas velas	AMEM Cum rosaro / vela, AMED1 AMED2 Cum rosaro / vela AMEF Cuns rosaro, / velas AMEC foi siturdiaa- pricado.
Feis um bando de oração	AMEM AMED2 Fez AMEF Feis AMEC Pila de toda invenção,
50 Mas porém nada foi nada	AMEM Mas porem AMED2 Mais porém AMEF Mas porém AMEC alixi, tudo foi dado, AMEM memo que AMED2 mesmo que AMEF mêmoqui AMEC mais porem nada foi nada
Tudo foi mêmôqui não!	AMEC no finá do risurtado,
-Nan tem mais nada, cumpade!	AMEM AMED1 AMED2 Nau / nada cumpade, AMEF - Nan / nada, cumpade! AMEC - Cumpade, vancêdis- curpe
Quiseo Zé nan tenha dado	AMEM quiseu Zé nau AMED1 Quiseu Zé / *nã o/ AMED2 Quiseu Zé nau AMEF Quiseo Zé nan AMEC que eu nunca fui intendido,
Inté bofe de arubu	AMEM urubu / pimenta cusenhada AMED1 urubu / pime AMED2 urubu / pimenta AMEF arubu AMEC más ca mezinha que eu sei,
55 Cum pimenta cuzinhado	AMEM No cardo da lagatixa / AMED1 nhada AMED2 cusinhada AMEF Cum pimentacuzinhado AMEC o caso tá risurvidô! AMEM Foi Siturdiaa pricado.
No cardo da lagatixa	AMED1 AMED2 AMEF No cardo da lagartixa
Foi cirtur dia apricado	AMEM Pila de toda invenção, alixi, AMED1 AMED2 Foi siturdiaa pricado AMEF Foi cirturdiaa pricado AMEC ?
Pila de toda invenção	AMEM Tudo foi dado AMED1 Pila de toda invenção, alix: AMED2 Pila de toda invenção, alixi AMEFPila de toda invenção
Alixi, tudo foi dado!	AMEC - O mijo do bode macho AMEM Mas porem nada foi nada AMED1 AMED2 Tudo foi dado AMEF Alixi, tudo foi dado! AMECCus estreme do marido

60	Mas porém tudo foi nada No finá do risurtado! -Cumpade, vancêdiscurpê Q' eu nunca fui entendido Mas cá mezinha q' eu sei	AMEM No finá do risurtado. AMED1 Mais porém nada AMED2 Mais poré nada AMEF Mas porém tudo AMEC 1934 (?) AMED1 AMED2 risurtado AMEF risurtado!
	65	O mijo do bode macho Cus istrume do marido! Mundo Novo, Bahia, 1934.
		AMEM AMED1AMED2 Cumpade. /descurpe AMEF – Cumpade, /discurpê AMEC x Treisantonte Sá / ⁸ Feinha/ AMEM qui AMED1 Qui AMED2 Que AMEF Q' eu AMEC Foi lá cums ramo na mão AMEM cá mesinha que AMED1 AMED2 cámesinha que AMEF cá mezinha q' AMEC Cumas vela, cunsrosaro, AMEM / ⁸ O/ caso taresurvido,O mijo do bode macho AMED1 AMED2 O caso tá resurvido AMEF O mijo do bode macho AMEC feis um bando de oração. AMEM Cus estrume do marido!AMED1 AMED2 O mijo do bode macho AMEF Cus istrume do marido! AMEC mais porém tudo foi nada AMED1 AMED2 Cus estrume do marido! AMEC no foi mêmoqui não AMEM[← A data do original é de 1938] AMED1 AMED2 [E. Motta] AMEF Mundo Novo, Bahia, 1934. AMEC Nau tem mais nada,etc. AMED1 AMED2 1943

5. Considerações finais

A análise do cordel “A mesinha” revela o trabalho de escrita do autor que muitas vezes comete erros e os conserta a fim de chegar a versão desejada. É de grande valor perscrutar os testemunhos em uma leitura lenta e atenta para rastrear os passos feitos pelos autores em suas composições. “A mesinha” sinaliza que o autor nem sempre datava seus textos com data exata de sua escrita, mas com a data de sua primeira versão. Como os testemunhos de “A mesinha” foram produzidos em datas muito distantes é perfeitamente possível o autor ter se confundido no momento de datá-los.

A edição e difusão dos textos de Eulálio Motta confluem para tornar esse autor um representante da literatura baiana. Seu legado é especialmente valioso pelo volume de produções literárias que deixou preservada em seu acervo. As pesquisas em seu acervo estão longe de se esgotarem. A escrita do poeta baiano pode ser estudada por inúmeras áreas do saber, pois Eulálio Motta compreendia o valor da escrita como forma de existir, de manifestar suas opiniões e de registro do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. *Bahia Humorística: causos sertanejos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2016.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O acervo do escritor e seu itinerário (auto)biográfico*. Todas as Letras (Makenzie), São Paulo, v. 18, n. 2, p. 235-250, 2016.

BARREIROS, Patrício Nunes; DESIDÉRIO, Maria Rosane Vale Noronho. Folhas ao vento: edição das poesias avulsas de Eulálio Motta. In: *Anais do VIII Seminário de Estudos Filológicos: Filologia e Humanidades Digitais*, Universidade Estadual de Faria de Santana, p. 196-206, 2016.

BARREIROS, Patrício Nunes; GUSMÃO SANTIAGO, Iago. Eulálio Motta: jornalista de Mundo Novo. In: *Anais do VIII Seminário de Estudos Filológicos: Filologia e Humanidades Digitais*, Universidade Estadual de Faria de Santana, p. 182-195, 2016.

BARREIROS, Patrício Nunes; SANTIAGO, Stephanie da Cruz. Edição e estudo do caderno Farmácia São José, de Eulálio Motta. In: *Anais do VIII Seminário de Estudos Filológicos: Filologia e Humanidades Digitais*, Universidade Estadual de Faria de Santana, p. 92-105, 2016.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O pasquineiro da roça: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2015.

BARREIROS, Patrício Nunes. *Sonetos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2012.

BOAVENTURA, Tainá Matos Lima Alves. *Edição do livro inédito Flôres e Espinhos, de Eulálio Motta*. 2018.216f. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários (Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana). Feira de Santana: UEFS. 2018.

CINTRA, Pâmella Araujo da Silva; BARREIROS, Patrício Nunes. Edição crítico-genética do poema “Terra de promessa”, de Eulálio Motta. In: *Cadernos do CNFL*, v. 21. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017. p. 628-48

DESIDÉRIO, Maria Rosane Vale Noronha; BARREIROS, Patrício Nunes. Edição crítico-genética do poema “Carnaval de Mundo Novo”, de Eulálio Motta. In: *Cadernos do CNFL*, v. 21. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017. p. 643-57

LIOTA [Eulálio de Miranda Motta]. Comunismo. *Jornal Mundo Novo*. 24 jun. Bahia: Rabiscos, 1931. p. 4

MARQUES, Reinaldo. *Arquivos literários: teorias, histórias, desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

ROCHA, Juliana Pereira. *Edição de Trovas de Eulálio Motta*. 2018.376f. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários (Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana). Feira de Santana: UEFS, 2018.

SANTOS, Fernando Santana de Oliveira. *Intelectual de(a) ação: a militância integralista de Eulálio de Miranda Motta no interior da Bahia (Mundo Novo, 1932-1947)*. 2018.221f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em História. Departamento de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana). Feira de Santana: UEFS, 2018.

SANTOS, Taylane Vieira dos. *Edição crítica do livro Canções de meu caminho 3ª edição do escritor Eulálio de Miranda Motta*. 2017.365f. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários (Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana). Feira de Santana: UEFS, 2017.

SILVA, Márcia Ivana de lima e. Relendo o não-dito: crítica genética e história da literatura. In: *Estudos linguísticos e literários* – n. 42 – Salvador: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, julho-dezembro, 2010.

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

DA FLOR DO LÁCIO DE BILAC AO NÉCTAR DA LÍNGUA EM BOJUNGA

Sônia de Almeida Barbosa Grund (UNIGRANRIO)

soniagrund@uol.com.br

Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)

idfrazao@uol.com.br

RESUMO:

O artigo em questão tem como propósito debater acerca da escrita de Olavo Bilac e Lygia Bojunga, enfatizando os seguintes pontos: 1º) A arte com o léxico português, objetivando enaltecer a língua portuguesa que, em Bilac, é exemplificada com o poema “Língua Portuguesa”, obra pela qual, o poeta institui um eu poético em diálogo com o próprio idioma, corporificando-o, apresentando-o como algo belo e complexo, através da diversidade fonética, regras gramaticais e exceções linguísticas. A análise do poema supracitado será correlacionada à escrita de Lygia Bojunga em ““O Rio e Eu””, livro, por meio do qual, a autora introduz um eu narrativo em interação com o próprio Rio de Janeiro. Este é personificado e, desta forma, é elemento imprescindível para que Bojunga ilustre sua mestria no trabalho morfossemântico da língua portuguesa. 2º) O papel da urbanização carioca na visão de Bilac e Bojunga. A pretensão, com esse segundo ponto, é destacar a representatividade e não representatividade de um e outro autor, conforme suas memórias geográficas ou afetivas do lugar em que se vê, de fato, pertencente. Serão, pois, utilizados estudos de Marc Auge (*Não Lugares*) e Yi-Fu Tuan (*Espaço e Lugar: Perspectiva da Experiência*) além de crônicas, de Bilac, e ““O Rio e Eu””, de Bojunga. Por fim, o mérito do presente artigo é ilustrar como os dois autores dão vida à língua portuguesa, contextualizando-a com a história e com a realidade vivida por ambos.

Palavras-chave:

Léxico.Literatura.Lugar: memória e urbanismo carioca.

1. Introdução:

O presente artigo consiste em verificar o trabalho lexical da língua portuguesa, pelo viés semântico, na poesia e nas crônicas de Olavo Bilac e, posteriormente, no livro “O Rio e Eu”, de Lygia Bojunga.

Embora os citados autores sejam de épocas distantes, é preponderante exaltar a riqueza lexical que ambos exercem em seus escritos.

Em “O Rio e Eu”, Bojunga, apesar de ser uma narrativa, recebe uma voz poética, ou seja, não há versos, no entanto, há melodia, expressividade de sentimentos do eu narrativo, semelhantemente, ao eu poético de “Língua Portuguesa”, de Bilac.

Em “Língua Portuguesa”, Bilac canta o idioma pátrio, a raiz do Brasil, a identidade do povo brasileiro ao conhecer a diversidade fonética e semânticas da língua-mãe.

Nas crônicas de Bilac, há uma demonstração de apego ao Rio de Janeiro, uma visão de avanço, desejo de futuro. O poeta almeja ver o Rio de Janeiro no mesmo patamar de Buenos Aires, nos anos iniciais de 1900 ou, pelo menos, melhor que a cidade de São Paulo. Com esse propósito, existe a negação do passado carioca, pois, para que o futuro chegasse ao Rio, era imprescindível o trabalho das picaretas, na destruição de tudo que o poeta julgasse como retrógrado, arcaico. Assim o Rio se aproximaria da modernidade.

Lygia Bojunga também expressa seu amor pelo Rio de Janeiro, entretanto, valoriza o passado. Este é sinal de memória, pertencimento. A autora não nega a modernidade, mas se recente de junto do avanço urbano, chegarem o desmatamento, a poluição sonora dos automóveis e, principalmente, a violência, a ditadura. Estes são males irreparáveis ao Rio de Janeiro.

Enfim, a urbanização do Rio de Janeiro é ponto alto tanto para Olavo Bilac, quanto para Lygia Bojunga, contudo, o mais significativo em ambos os autores é o trabalho com a língua portuguesa.

Por questões didáticas, o artigo em questão se iniciará pela análise do poema “Língua Portuguesa”, de Bilac, como meio de evidenciar a seleção vocabular e semântica do idioma pátrio. Posteriormente, haverá correlação entre as crônicas de Bilac e a narrativa de “O Rio e Eu”, de Bojunga.

Olavo Bilac, poeta parnasiano, contista e crítico literário, será apresentado, neste trabalho, especialmente pela composição de “Língua Portuguesa” e por crônicas acerca da urbanização carioca. De outro lado, Lygia Bojunga, atriz e escritora da contemporaneidade, terá como *corpus* para adiscussão o livro “O Rio e Eu”. O que ambos teriam em comum para que fossem inspiração para a concretização do presente artigo?

Os dois notáveis escritores veem, na língua portuguesa, um verdadeiro jardim: capaz não só de florescer, como também de exalar o mais esplêndido de todos os perfumes: os efeitos de sentido textuais por meio dos trabalhos dos autores com a morfossemântica da língua pátria, fato que tanto encanta seus leitores.

Imprescindível, pois, comentar alguns dos versos do poema su-
pracitado de Bilac para, em seguida, demonstrar o “néctar” em Bojunga:

**Soneto “Língua Portuguesa”
(Olavo Bilac)**

Última flor do Lácio, inculca e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura

A bruta mina entre os cascalhos vela...
Amo-te assim, desconhecida e obscura.
Tuba de alto clangor, lira singela,

Que tens o trom e o silvo da procela,
E o arrolo da saudade e da ternura!
Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!

Amo-te, ó rude e doloroso idioma,
Em que da voz materna ouvi: “meu filho!”
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

“Língua Portuguesa” é, como o eu poético disse, “a última Flor do Lácio”. Por essa metáfora, o leitor é convidado a acionar seus conhecimentos e descobrir que se trata da última língua oriunda do Lácio, região da Itália, onde se falava o latim vulgar, ou seja, o latim popular. Para descrever a língua portuguesa, no poema homônimo, o poeta a enaltece com inúmeros paradoxos, como por exemplo: é “inculca e bela”: o primeiro adjetivo clarifica que a língua não partiu dos eruditos ou eclesiásticos: veio do latim falado pelo povo, o que enfatiza a naturalidade da língua portuguesa; o segundo adjetivo reforça o sentido da beleza associada ao aspecto simples e natural da língua.

O idioma português encerra pouco a pouco o latim como língua oficial, por essa questão, é sepultura. Por outro lado, essa mesma a língua é esplendor: brilhante, reluzente e originada de uma língua mundialmente conhecida: o latim.

Essa nova língua, todavia, não remodelada, não destituída da fala de seus usuários populares, é, segundo o eu poético, “ouro nativo”, que a “ganga impura entre os cascalhos vela”, isto é, é resíduo de jazidas, contém riquezas. Esta é a natureza da língua neolatina.

Conforme o eu poético, apesar de a língua portuguesa ter surgido de uma fonte coloquial e rude, ela é o objeto de seu amor. Essa declara-

ção de amor é altamente visível por meio da inserção da segunda pessoa do singular, evidenciando o destino da fala diretamente à língua portuguesa.

Esse fato é notório através da seleção do verbo amar em: **Amo-te** assim, desconhecida e obscura “**Amo-te**, ó rude e doloroso idioma”. A mesma ideia é reiterada, pela colocação do verbo ter na 2ª pessoa singular: “Que **tens** o trom e o silvo da procela”. O que o eu poético sente ou adquire é fornecido pela língua portuguesa, personagem com a qual dialoga.

O amor descrito no poema, em estudo, é tão natural quanto a característica da própria língua, ainda a ser descoberta por outros povos: “desconhecida e obscura”. Este idioma é tudo ao mesmo tempo: tuba de alto clangor, porém lira singela, ou seja, apesar de estridente, forte, pode também ser serena, singela aos nossos ouvidos.

Durante o diálogo do eu poético com a língua portuguesa, em tom de intimidade, por meio do pronome “Tu”, referia a ela: “tens o trom e o silvo da procela”, constata-se a sua rápida expansão e, de forma sibilante, como um assovio que chega a longas distâncias, como o vento ou as ondas que provocam as tempestades marítimas, quer dizer, é a língua que desabrocha pelos descobrimentos portugueses e ganha o mundo.

Essa agitação é “arolo”, ou, em outras palavras, é a forma de manifestar a saudade, a ternura. Assim, a língua portuguesa pode ser desde uma tempestade marítima a uma cantiga de ninar, de acalanto, de calma.

Essa língua, pois é “**viço**”, isto é, é vigor em toda parte, inclusive no “**agreste**”. Com esses termos, o eu poético enfatiza o poder da fonética portuguesa que, por vezes, pode ser estridente e por outras, suave como o som de uma lira. Há inúmeras expressões associadas a diversos sons que a língua portuguesa possui, em sua pronúncia, diária: Trom= som de trovão: sons fortes da língua; silvo= vento: sons sibilantes da língua; arolo= som das pombas: trata-se da diversidade de sons suaves e fortes evoca cheiro.

A sinestesia é extremamente forte no texto em estudo, basta observar a evocação de sons e cheiros, ao dizer “viço agreste”, levando ao leitor a ideia de aroma, beleza rústica.

Ao mencionar as “virgens selvas”, faz alusão ao aspecto enigmático, desconhecido das florestas ainda não exploradas, “a língua é um oceano largo”, isto é, é grandiosa e perigosa, por vezes.

Ao referir-se à língua como “doloroso idioma”, o eu poético alude à dificuldade de se entender as regras e as exceções e ao utilizar “Meu filho”, fica evidente o papel materno da língua Portuguesa.

Enfim, Língua Portuguesa é uma instituição plena de gracejos, obstáculos, sonoridades diversas, diferentes exceções gramaticais, mas é sopro de vida; é a língua mãe, aquela que permite ao poeta escrever em um dos versos “Meu filho”. O idioma português e, portanto, personificação de e de longa vida.

2. *Crônicas de Olavo Bilac e a modernidade carioca*

No tocante às crônicas, serão exemplificados fragmentos de duas, no trabalho em questão. A primeira é de 1903 e a segunda de 1904. Em ambas, há alguns termos expostos em negrito para fins de ilustração do trabalho semântico feito por Bilac com a língua portuguesa, a fim de defender a urgência de um processo de reestruturação da cidade carioca.

Quem viu o Rio, há três anos, maltratado e sujo, com os seus taciturnos jardins murados e sem flores, com as suas tristes vielas povoadas de cachorros vagabundos, e quem agora o vê, com as novas avenidas em via de edificação, com os jardins viçando, abertos e floridos, com as ruas alargadas e enchendo-se de edificações elegantes, com a variedade de novos tipos de calçamento adotados,— reconhece sem dificuldade que, neste curto espaço de tempo, muito mais se fez aqui, do que em S. Paulo num espaço de tempo três ou quatro vezes maior.

Os olhos humanos não têm memória vivaz. Os nossos olhos já se não lembram do que eram a Prainha, a rua Treze de Maio, a rua do Sacramento, a praia de Botafogo, — e principalmente do que era a praça da Glória, com aquele hediondo mercado, agonia dos meus dias, pesadelo das minhas noites, tortura e tormento da minha vida!

Daqui a pouco tempo, dentro de dois anos, quando a Avenida Central e a Avenida Beira-Mar estiverem concluídas, quando o Rio de Janeiro se encher de carruagens e de automóveis; quando começarmos a possuir a vida civilizada e elegante que Buenos Aires já há tantos anos possui, também nessa época já nos não lembraremos do era a nossa vida tediosa e vazia. (BILAC, Olavo. Crônica. In: AZETDE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro: Gazeta de Notícias, 15 de janeiro de 1903, p. 2)

Pelo exposto nos trechos das crônicas de Bilac, é notável a dicotomia entre passado e presente, no Rio de Janeiro. Para o primeiro tempo, o cronista destaca um mundo de atraso, monotonia. Para o segundo, enfatiza o progresso. Essa afirmação pode ser comprovada pelo uso de termos verbais, acompanhados dos advérbios de tempo: “Quem viu o Rio, há três anos” e “quem agora vê”, respectivamente. Na visão de Bilac, a

urbanização chega para a capital do Rio de Janeiro como um avanço, capaz de tornar a cidade mais dinâmica, agradável e bonita.

Rio é vista como mais urbanizada, em curto espaço de tempo, em relação a São Paulo. O desejo do desenvolvimento urbanista para o Rio como necessidade é verificada por meio da citação do avanço de Buenos Aires há mais tempo que o Rio.

Em 1904, a urbanização, parece ainda mais viva na cidade carioca. O cronista protagoniza as picaretas, tornando-as verdadeiras músicas para abafar o regresso pelo qual vivia o Rio de Janeiro, na visão bilaquiana. Novamente, o autor brinca com os tempos passado e presente. Aquele geme, chora, pois parece doente, prestes a morrer. Este mostra-se imponente, com as picaretas destruindo a cidade colonial e abrindo caminhos para a modernidade. Nada poderá impedir a chegada do novo, do avanço da urbe, afinal, elas eram regeneradoras, transformadoras de uma cidade em aparente ruína em outra repleta de desenvolvimento. Isso é constatado pelo uso dos termos grifados nos exemplos citados a seguir:

Há poucos dias, as picaretas, entoando um hino jubiloso, iniciaram os trabalhos de construção da avenida Central, pondo abaixo as primeiras casas condenadas [...].

*No aluir das paredes, no ruir das pedras, no esfarelar do barro, havia um longo gemido. Era o gemido **soturno** e **lamentoso** do Passado, do Atraso, do Opróbrio. A cidade colonial, **imunda**, **retrógrada**, emperrada nas suas velhas tradições, estava soluçando no **soluçar** daqueles apodrecidos materiais que desabavam. Mas o hino claro das picaretas abafava esse protesto **impotente**.*

*Com que alegria cantavam elas, as picaretas **regeneradoras!*** (BILAC, Olavo. Crônica. In: KOSMOS:Revista Artística, Científica e Literária. Rio de Janeiro, março de 1904, p. 3.)

3. *Lygia Bojunga, pós-moderna, o que pensa sobre a urbanização?*

“Do jeito que o Rio troca tudo, a gente e tem mais é que baratinar: troca nome de rua, troca prédio por praça, troca largo por prédio, troca chafariz de lugar, daqui a pouco vai quere trocar o tipo de Pão, você vai ver, não vai ser mais de açúcar.” (BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2010, p. 48)

Pela exposição da epígrafe, e notável que o narrador de “O Rio e Eu” vive um momento de constante transformação. Observe-se o termo coloquial “baratinar”, ou seja, o povo assim como uma barata tonta que gira de um lado a outro, fica sem rumo, sem destino: tanto se muda que torna o carioca incerto do que mais pudesse acontecer, receoso de que trocassem até mesmo as características principais do Rio.

A mudança relatada no livro de Bojunga é semelhante a uma invasão de domicílio: alguém que entra sem licença, faz o que quer e depois desaparece, sem um parecer, sem uma consulta prévia aos donos da casa.

Bojunga também expressa seu olhar sobre a urbanização do Rio de Janeiro, no entanto com um aspecto diferente: a afetividade, a experiência adquirida primeiramente pelas histórias acerca das belezas do Rio de Janeiro contadas pela personagem Maria da Anunciação que, a cada dia, revelava a geografia, a linguagem, enfim toda a cultura carioca. Após, o eu narrativo da autora vivencia o Rio maravilhoso, desde as características geográficas até a tranquilidade para usufruir da cidade como o andar pelas praias, o pedalar pelas calçadas e o bate-papo despreocupado pelas ruas do Rio.

Esse direito às tuas ruas sempre sublinhou a sensação de *estar perto de você*. E foi justo por causa desse direito que a gente acabou ficando íntimo: eu te percorria, eu te esmiuçava, andar por você tinha o gosto bom do que é espontâneo, natural. Desvendar uma tua ou outra rua, descobrir um teu outro canto escondido, revisitar um teu bairro distante, andar calçada atrás de calçada num papo bom com um amigo, uma amiga, pausando num banco, numa mureta, num bar, era tão meu de todo-dia que, mesmo andando sozinha numa tua rua vazia, ou mais tarde da noite, eu não me lembro de ter sentido ansiedade nem ameaça, quer dizer, eu não me lembro de ter me sentido *longe de você*. (BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2010, p. 38)

Com o passar do tempo, a cidade foi modificando: prédios sendo erguidos, a paz desaparecendo, a insegurança, tomando conta do povo e a política, doutrinária, colocando o brasileiro à pressão: “ame-o ou deixe-o”. O carioca tão livre no pensar, no gingar pelas ruas e vielas, cala-se e sofre, física e psicologicamente.

Desmandos, sim senhor! Qualquer chuva te alagava, calçada tua tinha mais buraco que meia de mendigo; tua arquitetura se cobria com grades (até de alumínio!); o tal “ama-me ou deixa-me” botava pra correr os teus poetas e os teus artistas; e você querendo me ver bem quieta e bem conformada. Pô! Que longe que eu me senti de você. (BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2010, p. 44)

Diante do exposto, torna-se difícil para o eu bojungiiano aplaudir a modernidade da urbe carioca, pois o povo do Rio de Janeiro se vê isolado das ações de segurança, sente-se privado do seu direito de ir e vir, contudo o carioca é apaixonado por sua cidade e por mais sofrimento que haja, por mais fuga do Rio que faça, ao final, retorna à cidade, visto que se trata de uma questão de amor, de representatividade.

Faz tempo que você vem sofrendo o cerco que te apertam em torno dos superdotados. O cerco de todos que te assediam, que te exploram, que te aviltam, degradam, e – quantas vezes! – em nome do encanto que têm por ti.

Tem dias que acho que você vai vencer o cerco, neuras, violências, tudo!

Outros dias, te confesso, acordo menos otimista....

Mas de um jeito ou de outro, você tem sido tão parte de mim, da minha vida, que eu acabo sempre fechando contigo. E cruzando meu dedo pra você dar a volta por cima de tudo que é crise. (BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2010, p. 85)

Por fim, Bojunga não se opõe a Bilac no que tange à urbanização. Ambos estão corretos, demonstram seus olhares acerca do Rio. O que muda é o foco. Em Bilac, temos o que Augê chama de lugar e não lugar. O locus do poeta e cronista é a urbe em desenvolvimento, em velocidade, preparada para o futuro, altamente belo, produtivo e elegante. O passado é o não lugar para Bilac, pois nele repousa o atraso. Apesar da euforia bilaciana em modernizar o Rio, faltou levar em consideração o lugar da memória, da identidade. Elementos importantes, segundo Auge:

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar. A hipótese aqui defendida é a de que a supermodernidade é produtora de não lugares, isto é, de espaços que não são em si lugares antropológicos e que, contrariamente à modernidade baudelairiana, não integram os lugares antigos (AUGE, 2012, p.73)

Quanto à Bojunga, há o lugar, no sentido destacado por Y-Fu Tuan: o lugar da experiência afetiva:

(...) A própria linguagem revela a íntima conexão entre pessoa, espaço e tempo. Eu estou (...) aqui; aqui e agora. (...) O que acontece então. O então é futuro. “era mais barato então”. O “então” é passado. (...) (TUAN, 1983, p.142)

A narrativa de “O Rio e Eu” evidencia a representatividade através da condição sinestésica: o sentir o cheiro, o gosto, o som das ondas do mar, da fala carioca, da fantasia carnavalesca, do jeitinho de ser de cada um do Rio de Janeiro. Há em Bojunga a valorização da memória afetiva, da condição de pertencimento a um lugar (Rio de Janeiro) eterno:

Lembra o Leblon que era naquele tempo? Edifício baixinho, casa, jardim, e só de vez em quando um prédio mais alto. Não passava muito carro nem muito

ônibus, mas tinha tanta árvore espiando do fundo de cada quintal. (...). Quando eu cheguei na esquina e te vi assim: praia e mar Mas depois de um belo dia (nem belo nem singular), em vez da brisa entrando pela janela, entrou uma bala perdida. Passou zunindo pela minha mesa de escrever e foi se enterrar na parede. (...). Esse barulho que invadiu tua Santa, ou melhor, que nos invadiu, foi se impondo. (...) O barulho foi ficando mais forte.

Que vem chegando pra mais junto.

Que se intromete na casa, no quintal,

Na sequência, na memória, no me sentir mais perto de ti. (BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2010, p.72-3)

e mais montanha lá do lado vigiando, puxa!, nem deu pra acreditar. Acho que foi nessa hora que me apaixonei de vez por vc. (BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2010, p. 35)

A sua paixão pelo Rio foi tão encantadora que ela não vê as mudanças econômicas, arquitetônicas. Ela sente os grandes prédios como sombra para as casas, para o esconderijo de bandidos que arrancam a tranquilidade do coração carioca. O maior exemplo dessa intranquilidade é o passar de uma bala perdida na mesa de escrita do eu narrativo. Eis o ponto crucial: a insegurança atingindo o coração de um escritor, o seu momento mais íntimo:

Não pensa agora que eu vou puxar uma sessão nostalgia, com saudades do teu bonde, do teu ar não poluído, das tuas ruas calçadas pra gente flunar. Desde que vim viver contigo, você está sempre mudando e eu também (...). Nunca te imaginei parado no tempo. Até porque, desde o meu primeiro dia em Copacabana, o barulho da serra elétrica se intrometeu na tua cantiga do mar; e ano atrás de ano, eu vi teus quintais desaparecendo, tuas casas vindo abaixo, cedendo lugar a prédios cada vez mais altos, de uma mesmice inexpressiva, tão contrária a você. Se levantaram da ruína das casas com uma rapidez espantosa, estreitando teus horizontes, jogando sombra onde antes tinha sol. Era bom quando, de tardinha, a serra parava e eu te ouvia outra vez só mar. (BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Rio de Janeiro. Casa Lygia Bojunga, 2010, p. 38)

O Rio tanto na visão de Bilac, quanto na de Bojunga são de suma relevância, pois não é conveniente para uma cidade se desenvolver apenas em um aspecto. Arquitetura, transporte, economia têm de estar concomitantemente ao lado da segurança, da valorização da cultura. O Rio não é só para alegrar aos olhos, mas também de acalmar o coração. É esse o Rio de Bilac e Bojunga.

4. Considerações finais

Finalizando, é pertinente notar o Rio de Janeiro como um lugar afetivo para a narradora de Lygia Bojunga, uma vez que ela se revela

com familiaridade em relação à cidade supracitada. Há uma personificação da urbe carioca, seja em Santa Teresa, seja no Leblon. Tudo no Rio é vivência, é experimento, é uma mistura de passado, presente e futuro.

Ainda menina, no Rio Grande do Sul, sonha com um futuro no Rio de Janeiro, ou imaginá-lo, por meio das histórias que ouvia da personagem Maria da Anunciação. Ao chegar ao Rio, depara-se com ele e, de imediato, apaixona-se por ele.

O tempo presente é de paixão; o futuro é de rememoração do passado, saudosismo. Desta forma, a narradora evoca um passado para amenizar o presente em que se encontra, como meio de poder voltar a sonhar com um futuro melhor para o ir e vir do carioca.

Por outro lado, Olavo Bilac tem o Rio de Janeiro como *locus*, porém esse lugar é o de evocação do futuro, através felicidade em ver, no presente em que se encontra, o trabalho das máquinas em preparação da cidade para uma modernidade. O lugar de Bilac, pois, é o da velocidade, do movimento. O saudosismo fica de fora. O escritor, nas crônicas mencionadas, exalta o Rio de Janeiro prestes a viver o seu auge moderno no futuro.

Os dois escritores utilizam as particularidades lexicais, semanticamente, com o propósito de tornarem a língua portuguesa ainda mais viva e bela.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

UGE, Marc, *Não Lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. 9. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

BOJUNGA, Lygia. “O Rio e Eu”. Casa Lygia Bojunga, Rio de Janeiro: 2010

TUAN. Y-Fu. *Espaço e Lugar: a Perspectiva da Experiência*. Trad. de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

<http://www.paginasmovimento.com.br/texto-olavo-bilac.html>. *Do Rio Antigo à Cidade Nova: A Reurbanização Carioca nas Crônicas de Olavo Bilac*.

**DE SUOR A SUDOR, A TRADUÇÃO DO VOCABULÁRIO
CULTURALMENTE MARCADO NO
ROMANCE DE JORGE AMADO**

João Marcel Andrade Santana (UEFS)

joaomarcelliao@gmail.com

Patrício Nunes Barreiros (UEFS)

patricio@uefs.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo da tradução do vocabulário culturalmente marcado no romance *Suor* (1934), de Jorge Amado, e sua tradução para a língua espanhola. Em suas obras, Jorge Amado conseguiu representar a diversidade cultural da Bahia, contribuindo para a constituição de um rico repertório da memória linguístico-lexical do português. Além disso, contribui para a sócio-história de um povo que, por vezes, fora esquecido e que teve/tem sua cultura deslegitimada e apagada. Assim, essa pesquisa tem caráter descritivo-exploratório, e teve como objetivo principal descrever e analisar a tradução do Vocabulário Culturalmente Marcado (AUBERT, 2006), referente ao campo semântico da gastronomia, da obra *Suor* (2011), de Jorge Amado, para a versão espanhola, *Sudor* (2009). Buscou-se, também, verificar quais as Modalidades de Tradução (AUBERT, 2006) foram utilizadas para traduzir esse vocabulário presente do texto fonte (TF) para o texto meta (TM). Para além disso, procurou-se detectar as influências do percurso histórico-antropológico-cultural das lexias relacionadas à culinária. Depois de identificadas e inventariadas todas as lexias relacionadas à gastronomia, escolheu-se 9 lexias para serem analisadas no presente trabalho. O resultado desta análise apontou para o uso da hibridização, ou seja, o uso de duas ou mais modalidades de tradução o que denota, em primeira instância, as dificuldades que carrega esse vocabulário em encontrar equivalentes de tradução em outras línguas.

Palavras Chave:

**Gastronomia. *Suor*. Tradução. Jorge Amado.
Vocabulário Culturalmente Marcado.**

1. Introdução

O presente trabalho consiste em um estudo sobre o vocabulário culturalmente marcado constante no romance *Suor*, de Jorge Amado, publicado em 1934, e sua tradução para a língua espanhola. *Suor* é o terceiro romance de Jorge Amado, sendo traduzido para diversas línguas. A edição em língua portuguesa, utilizada como *corpus* da pesquisa, foi publicada em 2011. O texto em língua espanhola foi traduzido por Amália Sato e publicada em 2009.

A análise aqui apresentada está relacionada aos estudos iniciados na pesquisa de Projeto *Estudo de Marcadores Culturais em obras literárias brasileiras traduzidas para a Língua Espanhola: banco de dados e construção de um dicionário online bilíngue*⁵⁷, sob a coordenação e orientação do prof. Dr. Patrício Barreiros, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Este artigo é o resultado do trabalho de conclusão intitulado *A tradução do vocabulário culturalmente marcado no romance Suor, de Jorge Amado* para o curso em Licenciatura em Letras com Espanhol da Universidade Estadual de Feira de Santana sob a orientação do prof. Dr. Patrício Barreiros.

Jorge Amado nasceu no dia 10 de agosto de 1912, em uma fazenda no município de Itabuna, localizada no sul do estado da Bahia, e faleceu em Salvador, em 6 de agosto de 2001. Filho de fazendeiros de cacau foi morar ainda jovem na capital baiana. Colecionou admirações, aplausos e críticas pelas suas obras tão singulares e representativas, várias delas destacadas e adaptadas em diversos âmbitos da arte, como na música, no cinema e na televisão. O escritor baiano ocupou a 23ª cadeira da Academia Brasileira de Letras, mesma cadeira de José de Alencar e de Machado de Assis, e ganhou diversos prêmios nacionais e internacionais, além de se tornar um dos escritores brasileiros mais lidos e traduzidos.

O romancista também se envolveu com a política, filiando-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), e este posicionamento tornou-se tema constante, direta ou indiretamente, em obras como *Cacau* (1933), *Suor* (1934) e *Jubiabá* (1934). Fora obrigado a exilar-se na Argentina e no Uruguai, entre 1941 e 1942, e na França, entre 1947 e 1950, em 1945 tornou-se deputado federal do estado de São Paulo pelo PCB.

Segundo o Catálogo de Acervos de Documentos (2009), publicada pela Fundação Casa de Jorge Amado, *Suor* teve sua primeira tradução para o russo (1935) e, em seguida, vieram às primeiras traduções para o inglês (1938), o espanhol (1958), o francês (1983), o italiano (1985) e em Portugal (2002).

Apesar de haver um reconhecimento incontestável da competência de Jorge Amado em representar a cultura baiana e brasileira, o escritor também coleciona uma série de críticas literária. Dandovoz a diversos

⁵⁷Disponível em: <<<https://neihd.wordpress.com/estudo-de-marcadores-culturais-em-obras-literarias-brasileiras-traduzidas-para-a-lingua-espanhola-banco-de-dados-e-construcao-de-um-dicionario-online-bilingue/>>> Acesso em: 15 ago. 2018.

tipos sociais, de diferentes camadas sociais. Nesse sentido, suas obras passam a ser um rico acervo da memória linguístico-lexical do português brasileiro. Não de um português padrão, mas dos usos regionais da língua.

De inspiração socialista, *Suor* representa o cotidiano dos moradores de um prédio na ladeira do Pelourinho. Imersos na lógica do lucro e subjugados pelo sistema capitalista, as condições de exploração e falta de direitos dos trabalhadores, refletindo-se nos salários que ganhavam, na gastronomia e nas habitações em péssimas condições de higiene, apresentando-se de forma explícita. *Suor* reúne várias narrativas curtas, organizadas por pequenos temas, que dão conta de diversas atividades de cerca de 600 pessoas que habitam os 116 quartos do prédio 68 da Ladeira do Pelourinho.

Destaca-se, na obra, os usos sociais da língua portuguesa falada em Salvador na década de 1930, especialmente o vocabulário relacionado a aspectos culturais da gastronomia, do candomblé, da toponímia sotero-politana e do universo simbólico que caracteriza os diversos tipos sociais descritos. A escolha da obra justifica-se pela sua riqueza vocabular, no que tange aos Marcadores Culturais e por dispor da tradução para a língua espanhola.

O estudo da tradução das obras de Jorge Amado tem sido realizado por diversos pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, mas ainda não foram realizados muitos estudos acerca da tradução do romance *Suor*. Destacam-se ainda as fontes documentais disponíveis para os pesquisadores que se dedicam ao estudo da tradução das obras de Jorge Amado, tais como cartas e telegramas trocados entre o escritor, seus agentes e tradutores. Jorge Amado conhecia a língua espanhola e traduziu diversas obras de escritores hispano-americanos e acompanhava de perto a tradução de seus livros.

Jorge Amado fez de suas obras verdadeiras compilações das peculiaridades sócio-linguístico-cultural do Nordeste brasileiro. O léxico tão bem sinalizado, grafado com suas idiossincrasias, e marcado pelas manifestações e relações entre indivíduos, é reconhecido como uma das principais fontes de representação linguística e cultural do povo nordestino.

O estudo da tradução das obras de Jorge Amado tem sido realizado por diversos pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, mas ainda não foram realizados estudos acerca da tradução do romance *Suor*. Neste sentido, ao constatar a presença de um vocabulário muito próprio

de Salvador, surgiu a curiosidade de saber como o tradutor agiu ao traduzir o texto fonte para o texto meta. Nesse sentido, propomos realizar um estudo dos MC do romance *Suor*, do escritor baiano Jorge Amado, para em seguida analisar como esses MC foram traduzidos para a língua espanhola e os impactos semânticos e culturais que podem resultar do processo tradutológico na direção Português-Espanhol. Além dos aspectos teórico-metodológicos da lexicologia, da lexicografia e da tradução, a pesquisa fundamenta-se também na linguística de *corpus* aplicada aos estudos tradutológicos e prevê a elaboração de um glossário bilíngue para a publicação *online*.

Naturalmente, as obras de cunho regionalista são as que mais dispõem dos denominados Marcadores Culturais, doravante MC, e, por essa razão, tais obras alojam maior quantidade de complicadores tradutológicos. Até mesmo os próprios falantes nativos de um determinado país podem não conseguir dar conta de conhecer as lexias culturalmente marcadas das distintas regiões, pelas contingências geográficas e culturais que se impõem ao uso da língua. Validório e Camargo (2005) defendem que a tradução de obras literárias regionais pode depender mais das escolhas do tradutor, determinadas pela relação individual do mesmo com a língua-cultura. Portanto, as obras literárias de cunho regional são mais susceptíveis ao aparecimento de problemas de tradução dos MC. Os autores, de modo geral, têm como pretensão apresentar o que há de regional na língua e na cultura, com o intuito de identificar uma determinada região, indicar que aquele léxico é resultado de uma série de processos antropológicos, sociais, históricos e culturais que existem ou existiram naquele determinado espaço.

Nesse sentido, a produção de obras de cunho regionalista tem um papel importante na sociedade: dar ênfase a uma realidade local. Ao escrever uma obra considerada regionalista de grande projeção nacional e internacional, Jorge Amado assumiu o compromisso de difundir aspectos peculiares da cultura local, expressos na língua, especialmente, no léxico.

2. Pressupostos teórico-metodológicos

A presente pesquisa apoia-se na abordagem interdisciplinar adotada por Camargo (2005, 2007), que se fundamenta nos estudos da tradução baseados em *corpus* (BAKER, 1993, 1996; TOGNINI-BONELLI, 2001) e na Linguística de *Corpus* (SARDINHA, 2004). Recorre-se também aos trabalhos sobre domínios culturais de Nida (1945), e sua refor-

mulação por Aubert (1981, 2006), e aos estudos sobre modalidades tradutórias de Aubert (1984, 1998, 2006), após revisar os procedimentos da tradução propostos por Vinay; Darbelnet (1958), para a investigação de Marcadores Culturais. Estudos acerca da lexicografia moderna são necessários para fundamentar a elaboração do glossário bilíngue, no que diz respeito a sua micro e macro estruturas (WELKER, 2004; HAENSCH, 1998; BIDERMAN, 1993; XATARA, 2006, 2001). A pesquisa também utiliza o software WordSmith Tools 7.0, para a investigação do *corpus*, levantamento dos dados e para o alinhamento dos texto de partida e o texto traduzido.

Marcadores Culturais correspondem a vocábulos ou expressões que representam elementos inseridos em uma determinada cultura, e que revelam realidades específicas do ponto de vista ecológico, material, social e ideológico. Tais peculiaridades socioculturais variam de povo para povo, de país para país ou de região para região (AUBERT, 1981, p. 2).

O termo MC transcende a noção regional, ancora-se na cultura e não exatamente em fronteiras geográficas (regionais). No estudo da tradução um marcador cultural pode ser usado em qualquer região do país, ou em outro país de língua portuguesa. Quando se aproxima a língua de partida e a língua de chegada, pouco importa a questão regional. Se assim fosse, haveria um problema sério com determinadas línguas como a língua espanhola que é uma língua continental com diversos aspectos regionais. Quando se utiliza o termo MC trata-se da língua como um todo. Esta pesquisa propõe o uso como *corpus* da pesquisa obras literárias de cunho regionalista porque sabe-se que nessas, os autores usam de uma estilística própria que as tornam mais apropriada para observar as idiosincrasias da língua.

No Brasil, os estudos dos MC têm crescido ao longo das duas últimas décadas e desenvolvido uma metodologia de pesquisa que envolve a linguística de *corpus* (SARDINHA, 2009), os estudos tradutológicos, a literatura e a lexicografia (AUBERT, 1998; 2006; VALIDÓRIO, 2008; CAMARGO, 2007; ZAVAGLIA, 2004).

Ao empreender uma pesquisa acerca dos Marcadores Culturais, Eugene Nida (1945) esboçou uma classificação por domínios culturais que foi reformulada por Aubert (1981). Em sua reformulação, ele sugere classificar os Marcadores Culturais em quatro domínios culturais (1981, p. 40-1), a saber: 1) Domínio da cultura ecológica: vocábulos designando seres, objetos e eventos da natureza, em estado natural ou aproveitados

pelo homem, desde que o conteúdo intrínseco do vocabulário não implique em que seja ser, objeto ou evento que tenha sofrido alteração pela ação voluntária do homem; 2) Domínio da cultura material: vocábulo designando objetos criados ou transformados pela mão do homem, ou atividades humanas; 3) Domínio da cultura social: vocábulos que designam o próprio homem, suas classes, funções sociais e profissionais, origens, relações hierárquicas, bem como as atividades e eventos que estabelecem, mantêm ou transformam estas relações, inclusive atividades linguísticas; e 4) Domínio da cultura ideológica: vocábulos que designam crenças, sistemas mitológicos, e as entidades espirituais que fazem parte desses sistemas, bem como as atividades e eventos gerados por tais entidades.

Os estudos dos Marcadores Culturais em traduções levam em consideração o paralelismo entre as línguas envolvidas, tomando como base um *corpus* paralelo para análise, constituído do texto original e o texto traduzido. Existem diversas modalidades tradutórias das quais os estudos comparativos se baseiam. Os estudos sobre modalidades tradutórias tiveram origem em Vinay e Dalbernet (1958, 1977) e Vinay (1968). O conjunto denominado *Procedimentos técnicos da tradução* (VINAY; DARBELNET, 1958) foram “[...] organizados em forma de uma escala, partindo de um grau zero da tradução (o empréstimo) e atingindo o seu outro extremo, o procedimento mais distante do texto-fonte (adaptação)” (AUBERT, 1898, p. 202).

Os pesquisadores canadenses, Vinay e Dalbernet, propuseram um modelo que apresenta lacunas em determinadas modalidades de tradução, tornando difícil a classificação para o pesquisador. Com o objetivo de elaborar definições mais precisas, FranciasHenrik Aubert (1984, 1998) sugeriu uma reformulação da proposta, sendo que o texto *Modalidades de tradução: teoria e resultado* dispõe as modalidades de tradução em duas categorias: 1) a tradução direta (que envolve cinco modalidades: transcrição, empréstimo, decalque, tradução literal e transposição); e 2) a tradução indireta (que envolve cinco modalidades: explicitação, implicação, modulação, adaptação e tradução intersemiótica). Há ainda quatro tipos de modalidades que não se enquadram nas duas categorias: a omissão, a correção, o erro e o acréscimo. A distribuição das modalidades apresenta uma gradação de dificuldades do ato tradutório, desde o “grau zero” (empréstimo) da tradução, até o “grau máximo” (adaptação), que corresponde ao limite do intraduzível. O empréstimo, em um dos extremos, representa “[...] uma mera transcrição de um segmento do original.”

(AUBERT, 1984, p. 74). No outro extremo da escala dessa gradação está a adaptação, “[...] representando uma tentativa de assegurar não mais uma equivalência, mas apenas um certo grau de semelhança entre as duas situações, cada qual privativa de um dos complexos socioculturais em confronto.” (AUBERT, 1984, p. 75).

Outra contribuição importante de Aubert (1998) é que as modalidades de tradução literais podem pertencer a uma ou mais modalidades, ou seja, “essas modalidades de tradução podem ocorrer quer em estado puro ou de forma híbrida” (AUBERT, 1998, p. 110). Para a computação de uma mesma unidade textual pertencente ao corpus, o autor sugere a separação por categorias e apresenta quatro critérios básicos que definem a tradução literal.

De acordo com Aubert (1998), existem níveis de proximidade e distância, de natureza sintática, entre o texto de partida e o texto de chegada que possibilitam o melhor uso das unidades lexicais. São diversos os fatores que influenciam na escolha da terminologia a ser utilizada pelo tradutor e, essa apropriação, pode ser influenciada pelo modelo de tradução escolhido.

Aubert (2006) publicou o texto intitulado *Em busca das refrações na literatura brasileira traduzida: revendo a ferramenta de análise*, no qual reestrutura as 13 modalidades de tradução apresentadas anteriormente. Nesta nova proposta o autor organiza as modalidades de tradução em 6 principais grupos (Omissão, espalhamento, literalidade, equivalência e tradução intersemiótica), sendo que 3 delas estão compostas por outros grupos.

Em suma, após uma análise criteriosa da reestruturação apresentada por Aubert (2006), pode-se perceber que as mudanças propostas, em relação às definições de cada Modalidade de Tradução, são significativas.

No que diz respeito à utilização de *corpora* de textos traduzidos, Baker (1993) lançou uma proposta de pesquisas ressaltando que:

[...] translated texts record genuine communication events and as such are neither inferior nor superior to other communicative events in any language. However, they are different, and the nature of this difference needs to be explored and recorded [...]. (BAKER, 1993, p. 234)⁵⁸

⁵⁸Tradução nossa: [...] textos traduzidos registram eventos de comunicação genuínos e como tais não são nem inferiores nem superiores aos outros eventos comunicativos em

Os *corpora* traduzidos têm oferecido importantes contribuições para os estudos da tradução e da língua de partida, ao permitirem a investigação de características típicas da linguagem empregada nas obras, por meio da observação de dados reais e evidências empíricas encontradas nos textos.

No que diz respeito à Linguística de *Corpus*, Berber Sardinha (2004) diz que “[...] ela ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (SARDINHA, 2004, p. 3).

Berber Sardinha define *corpus* como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise [...]. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18)

No caso da pesquisa que estamos propondo, será necessário a construção de um *corpus* paralelo, que corresponderá ao *corpus* de estudo (formado pela obra original e sua respectiva tradução), também será utilizado um *corpus* de referência de língua portuguesa para confrontar os dados obtidos no *corpus* de estudo. O *corpus* de referência será constituído a partir dos *corpora* do Lácio-Ref do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional e que se encontra disponível gratuitamente na Web.

O *corpus* paralelo é definido por Baker como contendo:

[...] texts in a given source language A and their versions translated into B language. [This type of corpus] allows us to objectively establish how translators overcome translation difficulties in practice and how they use this evidence to provide authentic models in translator training. (BAKER, 1995, p. 230-1)⁵⁹

qualquer língua. Entretanto, eles são diferentes, e a natureza dessa diferença precisa ser explorada e registrada [...] (BAKER, 1993, p. 234).

⁵⁹Tradução nossa: [...] textos em determinada língua de origem A e suas versões traduzidas em língua B. [Este tipo de *corpus*] permite estabelecer, objetivamente, como os tradutores superam dificuldades de tradução na prática e como utilizam essas evidências para fornecer modelos autênticos no treinamento de tradutores (BAKER, 1995, p. 230-231).

No que diz respeito ao *corpus* de referência, Berber Sardinha diz que:

Também é conhecido como *corpus* de controle, e funciona como termo de comparação para a análise. A sua função é fornecer uma norma com a qual se fará a comparação das frequências do *corpus* de estudo. A comparação é feita por meio de uma prova estatística selecionada pelo usuário (qui-quadrado ou log-likelihood). As palavras cujas frequências no *corpus* de estudo forem significativamente maiores segundo o resultado da prova estatística são consideradas chave, e passam a compor uma listagem de palavras-chave”. (SARDI-NHA, 2004, p. 97)

É de grande importância e interesse a comparação entre ao *corpus* de estudo e o *corpus* de referência não somente com a finalidade de demonstrar a chavidade positiva, mas, também, fazer um levantamento estatístico que fornecendo dados que permitam perceber a utilização de um vocábulo específico e sua relação com dada realidade linguística.

3. Resultados da pesquisa

Para abordar os resultados da pesquisa, organizou-se os dados em três colunas: a primeira coluna com as lexias na obra em português, a segunda com as lexias na obra em espanhol, a terceira com um glossário apresentado na obra em espanhol e por último as Modalidades de Tradução.

I. A coluna da esquerda diz respeito às lexias do livro em Português (língua fonte). Na coluna do meio estão as do romance em língua espanhola (língua meta) e, por fim, na coluna da direita, as Modalidades de Tradução identificadas;

II. A primeira linha do quadro constará da identificação da:

- a. língua a que se referem os livros, nas duas primeiras colunas, seguidos do sobrenome do autor do livro e o ano de publicação;
- b. na terceira coluna, a identificação da ferramenta de análise, seguida do nome do autor e ano de publicação⁶⁰.

⁶⁰A ferramenta de análise – Modalidades de Tradução – criadas por Francis Henri Aubert advém das discussões propostas por Vinay e Darbelnet (1958). O autor, apesar de ter criado as modalidades de tradução em publicação anterior (1998), as revisou e reorientou em 2006. É a partir desta publicação que fazemos a nossa análise.

III. Na coluna da esquerda, a escrita da palavra, no que se refere a maiúscula/minúscula, segue a escrita do livro, mas a destacamos com negrito acompanhada da etimologia da palavra entre colchetes. À sua frente está a definição no Dicionário Aurélio (2004);

IV. Na coluna do meio, a escrita da palavra, no que se refere a maiúscula/minúscula, segue a escrita do livro, mas a destacamos com negrito acompanhada da etimologia da palavra entre colchetes. À sua frente está a definição no Dicionário de Real Academia Española (versão digital);

V. Utiliza-se o sinal Ø:

- a. na entrada: para destacar que a lexia não foi registrada na tradução;
- b. na descrição: para dizer que a lexia não está dicionarizada na língua estrangeira.

VI. Após a descrição da entrada, está a abonação, a página e a linha em que aparecem as lexias;

VII. As lexias se apresentam no quadro na mesma ordem em que aparecem na obra;

VIII. Nas colunas da esquerda e do meio, destacamos a lexia com negrito. Ela aparece em itálico, ou não, ressaltando como está no livro. Para a coluna central adotamos o mesmo destaque, quando possível;

IX. Após a apresentação da abonação, podem aparecer esclarecimentos necessários que fazem referência ao conteúdo do texto, como notas de rodapé, notas do autor, explicações, referências etc. Sempre que necessário um desses segmentos, eles serão separados por uma barra horizontal.

Quadro 04 – Descrição de Dados⁶¹

PORTUGUÊS AMADO (2011)	ESPAÑHOL AMADO (2009)	MODALIDADES DE TRADUÇÃO AUBERT (2006)
<p>Cachaça [De or. controvertida.] <i>S. f. Bras. 1.</i> Aguardente que se obtém mediante a fermentação e destilação do mel [...] ou borras de melaço. [...] 4. Bras. Espuma grossa que, na primeira fervura, se tira do suco da cana na caldeira. [...].</p> <p>Bebiam cachaça na venda do Fernandes e cuspiam na escada, onde, por vezes, mijavam (p. 10; l. 20)</p>	<p>Cachaza [...] 2. f. Aguardiente de melaza de caña. 3. f. Espuma que se forma en un líquido al cocerlo, y especialmente en el jugo dela caña de azúcar.</p> <p>Bebían cachaza en la taberna de Fernandes y escupían en la escalera, donde, a veces, meaban (p. 13; l. 17)</p>	<p>Literalidade: Tradução palavra por palavra-explicitação</p>
<p>Acarajé [do ior.] <i>S. m. Bras. Cul.</i> Bolinho da culinária afro-baiana, feito de massa de feijão-fradinho, frito em azeite-de-dendê, e que serve com molho de pimenta, cebola e camarão seco. Acará. [Cf. <i>carajé</i>]</p> <p>Os únicos inquilinos gratuitos eram os ratos. Uma preta velha vendia acarajé e mungunzá na porta (p. 10; l. 22)</p>	<p>AcarajéØ</p> <p>Los únicos inquilinos que no pagaba eran las ratas. Una negra vieja vendía acarajé y munguzá en la puerta (p. 13; l. 21)</p>	<p>Espelhamento-empréstimo e Literalidade-explicitação</p>
<p>Munguzá [Var. de mucunzá, do quimb. mu'kunza, 'milho cozido'.] <i>S. m. Bras. N. NE. Cul.</i> Iguaria feita de grãos de milho (geralmente branco) cozido em caldo açucarado, algumas vezes com leite de coco ou gado., e que se junta polvilho com canela [...]</p> <p>Os únicos inquilinos gratuitos eram os ratos. Uma preta velha vendia acarajé e mungunzá na porta</p>	<p>MunguzáØ</p> <p>Los únicos inquilinos que no pagaba eran las ratas. Una negra vieja vendía acarajé y munguzá en la puerta</p>	<p>Espelhamento-empréstimo e Literalidade-explicitação</p>

⁶¹ Quadro adaptado do Modelo sugerido por Patrício Barreiros e Geovanio Nascimento (no prelo).

(p. 10; l. 22)	(p. 13; l. 21)	
<p>Feijão [Do lat. <i>phaseolonu</i>< lat. <i>phaseolu</i>>] S. m. 1. Semente do feijoeiro. 2. Bot. V. Feijoeiro. 3. O feijão (1) cozido, us. como alimento. 4. Vagem do feijoeiro. [...].</p> <p>COMEÇARAM A MASTIGAR O FELJÃO DURO E OS PEDAÇOS DE CARNE-SECA. (p. 13; l. 09)</p>	<p>Alubias [Del ár. hisp. <i>allúbya</i>, este del ár. clás. <i>lú-biyā'</i>, y este del persa <i>lubyā'</i>.] 1. f. judía (planta). 2. f. judía (fruto). 3. f. judía (semilla).</p> <p>Empezaron a masticar las alubias duras y los pedazos de carne seca. (p. 18; l. 08)</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p>
<p>Carne-Seca (<i>Decarne'</i> + <i>o f. de seco.</i>) S. f. Brasil V. Charque. [...] → [Do esp. plat. <i>Charque</i>] S. m. Bras. Carne de vaca, salgada e em mantas; [...].</p> <p>COMEÇARAM A MASTIGAR O FELJÃO DURO E OS PEDAÇOS DE CARNE-SECA. (p. 13; l. 07)</p>	<p>Carne Seca Ø</p> <p>Empezaron a masticar las alubias duras y los pedazos de carne seca (p. 18; l.09)</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p>
<p>Média S. f. [...] 5. Bras. Café com leite, servido em xícara grande[...].</p> <p>A latinha de brilhantina custava quinhentos réis nas lojas da Baixa dos Sapateiros. Ele preferia não tomar a média compão no Bar Elegante a deixar de comprar brilhantina. (p. 16; l. 03)</p>	<p>Café con leche Ø</p> <p>La latita de brillantina costaba quinientos reis en las tiendas de la Bajada de los Zapateros. Él prefería no tomar el café con leche con pan en el bar Elegante a dejar de comprar brillantina. (p. 22; l. 12)</p>	<p>Equivalência: modulação</p>
<p>Pão [Do lat. <i>pane.</i>] S. m.1. Alimento feito de massa de farinha de trigo ou outros cereais, com água e fermento de forma em geral arredondada ou alongada, e que é assado no forno. [...].</p> <p>A latinha de brilhantina custava quinhentos réis nas lojas da Baixa dos Sapatei-</p>	<p>Pan [Del lat. <i>panis.</i>] 1.m. Alimento que consiste en una masa de harina, por lo común de trigo, levadura y agua, cocida en un horno. [...].</p> <p>La latita de brillantina costaba quinientos reis en las tiendas de la Ba-</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p>

<p>ros. Ele preferia não tomar a médiacom pão no Bar Elegante a deixar de comprar brilhantina. (p. 16; l. 03)</p>	<p>jada de los Zapateros. Él prefería no tomar el café con lechecon pan en el bar Elegante a dejar de comprar brillantina. (p. 22; l. 12)</p>	
<p>Cerveja (ê) [Do lat. <i>cervisia</i>, <i>cerevisia</i>, de or. Gaulesa.] <i>S. f.</i> 1. Bebida fermentada, feita de cevada, do lúpulo e doutros cereais. [...]</p> <p>- Pedí bebida. Mandou buscar uma cerveja. E depois me deu cinquenta mil-réis (p. 17; l.15)</p>	<p>Cerveza [Del lat. <i>cervesia</i>, voz de or. celta.] 1.f. Bebida alcohólica hecha con granos germinados de cebada u otros cereales fermentados en agua, y aromatizada con lúpulo, boj, casia, etc.</p> <p>- Pedí bebida. Mandó buscar una cerveza. Y después me dio cincuenta mil reis. (p. 24; l.11)</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p>
<p>Banana [De or. afr.] <i>S. f.</i> 1. O fruto de qualquer espécie do gênero <i>Musa</i>. [...]</p> <p>Hoje, essa casa transformou-se num sobradinho com uma quitanda embaixo, bem fornecida de bananas e laranjas, [...]. (p. 27; l.18)</p>	<p>Plátano [Del lat. <i>platānus</i>, y este del gr. <i>πλάτανος</i> <i>plátanos</i>.] [...] 3.m. Fruto comestible del plátano (planta musácea), que es una baya alargada, de diez a quince centímetros de longitud, algo encorvada y de corteza lisa y amarilla.</p> <p>Hoy, esta casa se transformó en una casa de dos plantas con una frutería abajo, bien provista de plátanos y naranjas, [...]. (p. 38; l. 22)</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p>
<p>Laranja [Do ar. <i>nāraṅga(t)</i> < persa <i>nārang</i>, poss. de or. indiana, assim como o fruto.] <i>S. f.</i> 1. O fruto da laranjeira. [...]</p> <p>Hoje, essa casa transfor-</p>	<p>Naranja [Del ár. hisp. <i>naranġa</i>, este del ár. <i>nāraṅġ</i>, este del persa <i>nārang</i>, y este del sánscr. <i>nāraṅga</i>.] 1.f. Fruto del naranjo, de forma globosa, de seis a ocho centímetros de diámetro, corteza rugosa, de color entre rojo y amarillo, como el de la pulpa, que está dividida en gajos, y es comestible, jugosa y de sabor agrídulce.</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p>

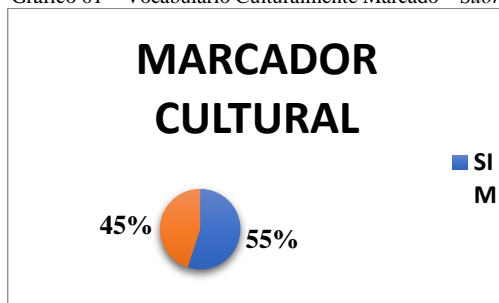
<p>mou-se num sobradinho com uma quitanda embaixo, bem fornecida de bananas e laranjas, [...]. (p. 27; l.18)</p>	<p>Hoy, esta casa se transformó en una casa de dos plantas con una frutería abajo, bien provista de plátanos y naranjas, [...]. (p. 38; l. 22-23)</p>	
<p>Sapoti [Do náuatletzapotl, pelo esp. zapote.] S. m. 1. O fruto da sapota.</p> <p>Houve ameaças e propostas sujas a Ângelo, que não podia correr com eles, nem tomar parte dos furtos de banana e sapoti. (p. 28; l.26)</p>	<p>SapotiØ</p> <p>Hubo amenazas y propuestas sucias a Ângelo, que no podía correr con ellos, ni ser parte en los robos de plátano y sapoti. (p. 40; l. 21)</p>	<p>Espelhamento-emprestimo e Literalidade-explicitação</p>
<p>Mingau de puba Ø</p> <p>A negra encheu o caneco de mingau de puba. (p. 32; l. 02)</p>	<p>Papilla de mandioca Ø</p> <p>La negra llenó el jarrito con papilla de mandioca. (p. 45; l. 02)</p>	<p>Literalidade: Tradução palavra por palavra</p>
<p>Mingau [Do tupi] S.m. Bras. 1. Papa² (1) de trigo ou de mandioca. 2. Iguaria de consistência pastosa feita ger. De leite açucarado e engrossado com farinha [...].</p> <p>Ela ocupava quase toda a porta com latas de querosene cheias de mingau e mungunzá e o tabuleiro enfeitado de desenhos, coberto com a alva toalha rendilhada, debaixo da qual os acarajés e as moquecas de aratu se acomodavam junto á cuia de barro, que levava o molho de pimenta. (p. 32; l. 08)</p>	<p>Papilla [Del dim. De papa] 1. f. Comida, generalmente destinada a niños y enfermos, que presenta la consistencia de una pasta fina y espesa [...].</p> <p>Ella ocupaba casi toda la puerta con latas de queroseno llenas de papilla y munguzá y la bandeja decorada con dibujos, cubierta con el blanco mantel de encaje, debajo del cual los acarajés y las moquecas de aratu se acomodaban junto a la vasija de barro, que tenía la salsa de pimienta. (p. 45; l. 12)</p>	<p>Literalidade: Tradução palavra por palavra</p>

<p>Molho de pimenta Ø</p> <p>Ela ocupava quase toda a porta com latas de querosene cheias de mingau e mungunzá e o tabuleiro enfeitado de desenhos, coberto com a alva toalha rendilhada, debaixo da qual os acarajés e as moquecas de aratu se acomodavam junto á cuia de barro, que levava o molho de pimenta. (p. 32; l. 08)</p>	<p>Salsa de pimenta Ø</p> <p>Ella ocupaba casi toda la puerta con latas de queroseno llenas de papilla y <i>munguzá</i> y la bandeja decorada con dibujos, cubierta con el blanco mantel de encaje, debajo del cual los <i>acarajés</i> y las <i>moquecas de aratu</i> se acomodaban junto a la vasija de barro, que tenía la salsa de pimienta. (p. 45; l. 12)</p>	<p>Literalidade: Tradução palavra por palavra</p>
<p>Moquecas de aratu Ø</p> <p>Ela ocupava quase toda a porta com latas de querosene cheias de mingau e mungunzá e o tabuleiro enfeitado de desenhos, coberto com a alva toalha rendilhada, debaixo da qual os acarajés e as moquecas de aratu se acomodavam junto á cuia de barro, que levava o molho de pimenta. (p. 32; l. 02)</p>	<p>Moquecas de aratuØ</p> <p>Ella ocupaba casi toda la puerta con latas de queroseno llenas de papilla y <i>munguzá</i> y la bandeja decorada con dibujos, cubierta con el blanco mantel de encaje, debajo del cual los <i>acarajés</i> y las moquecas de aratu se acomodaban junto a la vasija de barro, que tenía la salsa de pimienta. (p. 45; l. 08)</p>	<p>Espelhamento-empréstimo e Literalidade-explicitação</p>
<p>Cacau [do náuatlekakáwa] S. m.1. O fruto do cacaueiro. 2. A semente desse fruto.[...].</p> <p>Hoje eles tinham outros escravos pretos, mulatos e brancos, nas extensões das favelas de fumo, de cacau, de gado ou nos alambiques de cachaça. (p. 32; l. 23)</p>	<p>Ø</p> <p>Hoy ellos tenían otros esclavos negros, mulatos y blancos, en las extensiones de las haciendas de tabaco, de ganado y en los alambiques de cachaza. (p. 46; l. 16)</p>	<p>Omissão</p>
<p>Feijoada [de feijão + -ada com desnasalação.] S. f.[...] 3. <i>Bras.Cul.</i> Prato típico nacional, preparado com feijão, em geral preto, toucinho, carne seca, carnes de porco salgadas, lingui-</p>	<p>FeijoadaØ</p>	<p>Espelhamento-empréstimo e Literalidade-explicitação</p>

<p>ças, etc. [No N.E. do Brasil, leva, além de tudo isso, vários legumes, como quiabo, maxixe, couve, abóbora, etc.] [...].</p> <p>- Você sabe qual é a melhor coisa do mundo? - Qual é, minha tia? - Adivinhe. - Mulher... - Não. - Cachaça... - Não. - Feijoada... (p. 36; l. 23)</p>	<p>-¿Sabes cuál es la mejor cosa del mundo? - ¿Cuál, tía? - Adivina. - Mujer... - No. - Cachaza... - No. - Feijoada... (p. 51; l. 06)</p>	
<p>Farinha [Do latim <i>farina</i>] <i>S. f.</i> [...] 2. Pó em que se transformam, uma vez trituradas, certas sementes e raízes, e no Brasil com especialidade a farinha de mandioca. [...].</p> <p>Isso é pra Nair, essa sirigaita do sótão. Farinha de azeite de dendê. (p. 58; l. 11)</p>	<p>Harina [Del lat. <i>farīna.</i>] 1.f. Polvo que resulta de la mollienda del trigo o de otras semillas. [...] 3.f. Polvo procedente de algunos tubérculos y legumbres. [...].</p> <p>Esto es para Nair, esa pizpireta del ático. Harina con aceite de dendê. (p. 80; l. 26)</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra-explicitação</p>
<p>Azeite de dendê (Azeite-de-dendê) <i>S. m.Bras.</i> V. dendê. (3) → Dendê [...] 3. O óleo extraído desse fruto; azeite-de-cheiro, azeite de dendê, óleo de palma.</p> <p>Isso é pra Nair, essa sirigaita do sótão. Farinha de azeite dedendê. (p. 58; l. 11)</p>	<p>Aceite dedendêØ</p> <p>Esto es para Nair, esa pizpireta del ático. Harina con aceite dedendê. (p. 80; l. 26)</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p> <p>Espelhamento-empréstimo e Literalidade-explicitação</p>
<p>Mingau [Do tupi]<i>S. m.Bras.</i> 1. Papa (1) de trigo ou de mandioca. 2. Iguaria de consistência pastosa feita ger. De leite açucarado e engrossado com farinha [...].</p> <p>A preta que vendia mingau ria a bom rir, mas a italiana não ouvia, longe que estava, em caminho da sessão</p>	<p>MingauØ</p> <p>La negra que vendía mingau reía con ganas, pero la italiana no oía, lejos como estaba, ca-</p>	<p>Literalidade: palavra por palavra</p> <p>Espelhamento-empréstimo e Literalidade-explicitação</p>

espírita que frequentava. (p. 68; l. 13)	mino de la sesión espiri- tista que frecuentaba. (p. 94; l. 26)	
---	---	--

Depois de lidas, identificadas e inventariadas as 20 lexias relacionadas à gastronomia presentes na obra em português, escolheu-se 9 lexias que apresentam caráter regional para se fazer uma análise comparativa do tratamento da tradução entre o TF e o TM. Sendo que as lexias referentes à Mingau e Azeite de dendê foram identificadas e inventariadas de formas diferentes por haverem sido traduzidas de formas específicas totalizando assim 11 lexias.

Gráfico 01 – Vocabulário Culturalmente Marcado – *Suor*

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para caracterizar as lexias como de cunho regional ou Vocabulário Culturalmente Marcado foi necessário buscar a informação dicionariada no português, levar em consideração o contexto em que a lexia está inserida no TF e seu equivalente no TM (AUBERT, 1998; 2006).

O Texto meta também foi muito importante para a análise, pois o mesmo pode trazer indicadores do vocabulário ter, ou não, cunho regional ao apresentar os vocábulos em itálico ou negrito, notas de rodapé, glossários, etc. na intenção de esclarecer os termos da língua fonte considerados difíceis para a tradução.

O presente trabalho não tem como finalidade discutir as Modalidades de Tradução propostas por Aubert (2006). Utilizaremos esta proposta para identificar as Modalidades de Tradução existentes no TM. Para a análise do vocabulário na obra traduzida, selecionou-se os fragmentos textuais apresentados e comparou-se com o TF. Em seguida, é descrita a modalidade tradutória utilizada no TM.

Após a leitura do vocábulo selecionado pode-se perceber que com o passar dos anos, alguns pratos e seus ingredientes se tornaram parte integrante da cultura e patrimônio da população. A exemplo disso, segue abaixo, uma pequena discussão sobre pratos típicos de certas camadas sociais ou de certas regiões que se tornaram complementares à cultura geral.

A gastronomia apresenta-se como uma mistura bem unificada de particularidades culturais, técnicas e ingredientes. Esse conjunto de características é o que diferencia um prato do outro, dentro de uma mesma região ou entre países e culturas. Muitos dos pratos que serão apresentados aqui decorrem da influência da escravidão de povos africanos, da cultura indígena e europeia com elementos culturais dos hábitos alimentares.

O vocabulário culturalmente marcado analisado foi: Acarajé, Munguzá, Média, Mingau de puba, Mingau, Moquecas de aratu, Cacau, Feijoada e Azeite de dendê.

3.1. Análise do vocabulário culturalmente marcado

Para a presente análise foram utilizados o Dicionário Aurélio (2004) na versão impressa, o Dicionário da Real Academia Española (versão digital), o glossário apresentado pela tradutora Sato (2009), bem como artigos disponíveis de forma online.

3.1.1. Acarajé

O Dicionário Aurélio (2004) apresenta indicações geográfico sócio-antropológicas sobre a palavra Acarajé. A primeira indicação (ior.) diz respeito à origem da palavra como sendo proveniente do grupo étnico da África Ocidental Iorubá. Esta se relaciona diretamente com as próximas indicações (*Bras.*, afro-baiana) quando se recupera a história dos africanos escravizados e trazidos para o Brasil para trabalho forçado. Estas indicações apresentam de maneira muito peculiar o percurso histórico que fez a palavra da África ao Brasil. Sabe-se que no Brasil o substrato africano na língua portuguesa é muito presente nas camadas populares. Em *Suor*, essa relação entre, língua cultura e sociedade é bem explicitada no trecho em que a parece a palavra acarajé:

Um mundo fétido, sem higiene e sem moral, com ratos, palavrões e gente. Operários, soldados, árabes de falas arevezadas, mascates, ladrões, prostitutas, costureiras carregadores, gete de todas as cores, de todos lugares, de todos os

trajes enchiam o sobrado, bebiam cachaça na venda do Fernandes e cuspiam na escada onde, por vezes mijavam. Os únicos inquilinos gratuitos eram os ratos. Uma preta velha vendia **acarajé** e mungunzá na porta. (AMADO, 2011, p. 10)

De acordo com a pesquisa do antropólogo Vivaldo da Costa Lima, mencionada por Borges (2008, p. 10) em sua dissertação *Acarajé: tradição e modernidade*, o acarajé é introduzido na Bahia pelos escravos da etnia nagô, oriundos das regiões iorubás da Nigéria e do atual Benin.

Ao incorporar-se à cultura brasileira, o bolinho de feijão frito em azeite de dendê torna-se alimento para integrantes das camadas mais vulneráveis da sociedade soteropolitana, como os negros e as pessoas pobres.

Sato (2009) também não apresenta o acarajé como um prato típico que simboliza o sincretismo religioso no qual a influência da religião africana na gastronomia baiana explica sua origem como sendo um prato que surgiu da lenda de dois orixás Xangô e Iansã.

Ao traduzir *Suor*, Amalia Sato (2009) não encontra um equivalente direto e identifica-se que a tradutora utiliza a lexia igual ao TF, porém, em itálico.

Pode-se perceber que Sato (2009) utiliza como estratégia para traduzir o termo, a hibridização que diz respeito à identificação de duas ou mais Modalidades de Tradução para tentar resgatar os sentidos da lexia do TF. Desta forma, identificou-se dois tipos de Modalidades de Tradução, as quais Aubert (2006) denomina como empréstimo, que é uma categoria da modalidade espelhamento e, a explicitação que é uma categoria da modalidade literalidade.

A modalidade identificada como empréstimo, acontece já que a lexia acarajé do texto fonte reocorre no texto meta com o marcador específico (itálico) dessa modalidade. No que concerne ao uso da modalidade explicitação, Sato (2009) também propõe uma definição para acarajé, ao criar uma seção explicativa intitulada *Glosario* que vem ao final do livro, antes do índice.

Neste sentido, a autora utiliza a explicitação quando apresenta uma acepção da definição traduzida de acarajé proposta em diversos dicionários, como por exemplo, o Dicionário Aurélio (2004), como sendo um “bollitohecho com porotomolido, condimentado com sal y cebollarlada, frito em aceite de dendê” (p. 185). Somente essa acepção não dá conta de explicar a complexidade da definição de acarajé, já que ela não

apresenta às questões geográficas, antropológicas, sociais e culturais intrínsecas na lexia.

Outro problema observado no glossário apresentado pela tradutora é a omissão de uma explicação sobre azeite de dendê. Por serem seguimentos textuais que não apresentam equivalência direta na língua meta, alguns problemas foram encontrados no uso do glossário. Conhecer este produto é imprescindível para a compreensão de uma série de pratos afro-baianos.

O glossário carece de mais informações para ser eficaz, como por exemplo: função gramatical, origem, definição, usos e imagem da palavra.

3.1.2. Munguzá

Os povos africanos, ao chegarem à região da Bahia, também trouxeram de sua cultura o munguzá. No dicionário Aurélio (2004) a palavra munguzá é mencionada com indicações geográficas, sociais e antropológicas mais específicas que acarajé.

A primeira indicação (Var.) apresenta a palavra como uma variedade de mucunzá. A segunda indicação (quimb.) diz respeito à origem da mesma como sendo oriunda da língua angolana quimbundo. A terceira indicação mencionada diz respeito ao uso da palavra relacionada a posição geográfica no Brasil. Por último, o dicionário apresenta em sua definição (N., NE.) em que o mesmo restringe o uso da palavra para apenas duas regiões brasileiras.

Na tradução feita para *Sudor*, a tradutora utiliza a mesma lexia do TF, deixando-a em itálico. Esta é uma indicação de que a tradutora não encontrou uma palavra na língua meta que pudesse ser utilizada com o mesmo contexto gastronômico e cultural da língua fonte. Neste momento, pode-se perceber que Sato (2009) utiliza como estratégia para traduzir o termo, a hibridização para tentar resgatar os sentidos da lexia do TF. Desta forma, identificou-se dois tipos de Modalidades de Tradução, denominada como empréstimo, que é uma categoria da modalidade espelhamento e, a explicitação que é uma categoria da modalidade literalidade.

O termo munguzá do texto fonte reocorre no texto meta com marcador específico (itálico) da modalidade identificada por Aubert (2006) como empréstimo. Quanto ao uso da modalidade explicitação, Sato (2009) também sugere uma definição para munguzá no *Glosario*. Ao

apresentar a lexia como “comida hechaconmaíz Blanco seco, cocidoenleche de coco o de vaca, o em ambas, condimentado conazúcar y canela” (p. 186) a autora utiliza esta acepção.

No entanto, essa acepção não é o suficiente para descrever munguzá, pois a tratadora omite informações geográficas, antropológicas, sociais e culturais importantes que são intrínsecas a lexia.

Esta acepção seria mais eficaz se apresentasse ao lado da definição de munguzá a função gramatical, origem, usos e imagem da palavra.

3.1.3. Feijoada

Outro prato da culinária brasileira que nasceu das camadas populares e foi-se modificando como o passar do tempo até tornar-se aceito em todas as camadas sociais foi à feijoada.

A feijoada é um dos pratos mais populares do Brasil e está composta por diversos ingredientes e acompanhamentos. Sabe-se que este prato nasceu no Brasil, sob a influência dos africanos que vieram para trabalho escravo. Ainda que exista um prato europeu, o *cassoulet français*, que seja muito parecido com a feijoada.

Segundo o dicionário Aurélio (2004), a feijoada é feita do feijão e é um prato tipicamente brasileiro. O próprio dicionário faz referência a indicação geográfica ao indicar (*Bras.*, NE.) que o prato é nacionalmente brasileiro e que tem uma variação específica para o nordeste do país.

Nesta terceira palavra a ser analisada, é possível perceber que Sato (2009) utiliza a mesma lexia do TF no TM, diferenciando-a com o uso do itálico. Esta indicação representa para o leitor a ausência de uma palavra na língua meta que pudesse ser utilizada com o mesmo contexto gastronômico e cultural da língua fonte.

Pode-se perceber que a estratégia de tradução utilizada pela tradutora ao traduzir o vocábulo é hibridização. Ao tentar resgatar os sentidos da lexia do TF, identificou-se que Sato (2009) utiliza dois tipos de Modalidades de Tradução: empréstimo, que é uma categoria da modalidade espelhamento e, a explicitação que é uma categoria da modalidade literidade.

O empréstimo, modalidade identificada por Aubert (2006), pode ser exemplificado quando o termo feijoada do texto fonte reocorre no texto meta com marcador específico (itálico) da modalidade.

Segundo o uso da modalidade explicitação, a tradutora recomenda uma aceção para feijoada no glossário ao final do livro. Nela feijoada apresenta-se como um “plato típico preparado com porotos, generalmene negros, carne de cerdo, tocino, carne seca, etcétera” (p. 186).

No entanto, essa aceção não é o suficiente para descrever feijoada, pois a tradutora omite informações geográficas, antropológicas, sociais e culturais importantes que são intrínsecas a lexia.

Esta aceção seria mais eficaz se apresentasse ao lado da definição de feijoada, a função gramatical, origem, usos e imagem da palavra.

3.1.4. Moquecas de aratu

Diversos são os pratos brasileiros oriundos de uma interação de hábitos alimentares europeus, indoamericanos e africanos.

Sendo um prato tipicamente nascido no Brasil, a origem de seu nome é da palavra indígena "moqué", que significa carne moqueada (carne ou peixe assado em folhas de bananeira nativa). A moqueca é uma espécie de peixe cozido, preparada com ingredientes de influencia africana como azeite de dendê.

As moquecas aparecem, principalmente, na cultura popular baiana como em obras de Jorge Amado (*Suor, Dona Flor e seus dois maridos; Tenda dos milagres; Tereza Batista cansada de guerra; O sumiço da santa*) e na música também se faz presente (*O bom baiano de Bezerra da Silva; Cristo nasceu na Bahia de Sebastião Cirino e Duque*).

O dicionário Aurélio (2004) traz a seguinte definição para moqueca:

Moqueca [Do quimb. *mu'keka*.] *S. f.1.Bras. Cul.* Prato típico brasileiro, em geral de peixe ou de mariscos, podendo também ser feito de galinha, ovos, etc., e que consta de um guisado temperado com salsa, coentro, limão, cebola e sobretudo leite de coco, azeite-de-dendê e pimenta-de-cheiro. [...] (FERREIRA, 2004, p. 1358)

Neste sentido, o dicionário apresenta as indicações (quimb., *Bras., Cul.*) que indicam ser uma lexia de origem africana (quimbundo) e tipicamente brasileira.

O dicionário Aurélio (2004) traz a seguinte definição para aratu:

Aratu [Do tupi; tax. *Aratus*] *S. m. 1. Bras. Zool.* Gênero de artrópodes, crustáceos, malacostráceos, decápodes, braquiuros, grapsídeos. 2. Qualquer espécie desse gênero, como p. ex., a *Aratus pisoni* de carapaça trapezoidal e coloração acinzentada. Ocorre nos mangues, porém não mora em buracos, preferindo viver em arbustos. [...]. (FERREIRA, 2004, p. 1358)

Ao apresentar as indicações (tupi, tax. *Aratus, Bras., Zool.*) que indicam ser uma lexia de origem indígena (tupi) e tipicamente brasileira de zoologia.

Na tradução de *Suor*, Sato (2009) não encontra uma palavra na língua meta que pudesse ser utilizada com o mesmo contexto gastronômico e cultural de Moqueca de Aratu. Por esse motivo, a tradutora utiliza a mesma lexia do TF no TM, diferenciando-a com o uso do itálico.

Neste sentido, pode-se perceber que a estratégia de tradução utilizada pela tradutora ao traduzir o vocábulo é a hibridização ao utilizar dois tipos de Modalidades de Tradução: empréstimo e a explicitação.

A modalidade empréstimo pode ser exemplificada quando Moqueca de Aratu reocorre no texto meta com marcador específico (itálico). Já a modalidade explicitação, ocorre quando a tradutora menciona duas acepções em seu glossário final. Porém, o glossário apresenta-se insuficiente porque a tradutora omite informações geográficas, antropológicas, sociais e culturais importantes que são intrínsecas a lexia.

Outro problema causado pelo glossário é a separação da lexia Moqueca de seu complemento caracterizador Aratu.

Segundo o uso da modalidade explicitação, a tradutora recomenda uma acepção para moqueca apresentando-a como um “guiso hecho com pescado, frutos do mar, carne o huevos, que llevaleche de coco, dendê y condimentos” (p. 186) que pode confundir o leitor ao unir com a acepção de aratu “animal artrópodo, crustáceo, especialmente *Aratus pisoni*” (p. 185).

Esta acepção seria mais eficaz se apresentasse ao lado da definição de feijoada, a função gramatical, origem, usos e imagem da palavra.

3.1.5. *Mingau*

O Dicionário Aurélio (2004) apresenta indicações geográfico sócio-antropológicas sobre a palavra Mingau. A primeira indicação (tupi)

diz respeito à origem da palavra como sendo proveniente do grupo étnico indígena Tupi que habitavam a costa brasileira. Esta se relaciona diretamente com as próximas indicações (*Bras*) quando se recupera a história dos indígenas que aqui viviam e foram dizimados pelos portugueses na época da colonização.

Em sua tradução do livro *Suor*, Sato (2009) faz uma confusão na escolha da modalidade de tradução utilizada para levar Mingau do TF para o TM. A tradutora utiliza duas estratégias para referir-se à lexia mingau.

A primeira estratégia utilizada conta o uso de mingau, do português, para o equivalente direto em espanhol, *papilla*. Neste caso a palavra apresenta-se na língua meta sem nenhum tipo de identificação. Isso também ocorre quando a mesma traduz, da língua fonte, mingau de puba, para *papilla de mandioca*, língua meta. Para esta última estratégia a tradutora utiliza a modalidade tradução palavra por palavra, da modalidade literalidade, que ocorre quando a lexia na língua meta apresenta (i) mesmo número de palavras (ii) mesma ordem sintática (iii) emprega-se as ‘mesmas’ categorias gramaticais e (iv) contém opções lexicais que em contexto específico podem ser tidas como sinônimos interlinguísticos (AUBERT, 2006) da língua fonte.

No entanto, a segunda estratégia utilizada por Sato (2009) foi utilizar as modalidades empréstimo e explicitação.

A modalidade empréstimo faz-se presente quando a lexia do TF reocorre no TM, em itálico. Porém, ao optar pelo uso da modalidade identificada como explicitação, a tradutora acrescenta uma aceção no glossário final que apresenta mingau como “papillahecha com harina de trigo o mandioca, com lecheazucarada” (p. 186).

O glossário carece de mais informações para ser eficaz, como por exemplo: função gramatical, origem, definição, usos e imagem da palavra.

3.1.6. Cachaça

Outro léxico utilizado por Jorge Amado e que aparece no livro *Suor* é a aguardente feita da cana nomeada como cachaça. Reconhecida institucionalmente pelo Decreto Nº 6.871 (BRASIL, 2009) como uma bebida típica e exclusivamente brasileira, a cachaça é culturalmente uma bebida da região norte-nordeste e sócio-economicamente uma bebida das

classes sociais mais simples do país. O enredo de *Suor* acontece na região boemia do Pelourinho e por tratar-se de um local marginalizado da cidade de Salvador a bebida encaixa-se muito bem, podendo ser encontrada nos bares, botecos e cabarés.

Neste caso, a modalidade utilizada para a tradução da língua fonte foi a tradução palavra por palavra, pois Sato (2009) encontra um equivalente na língua meta, *cachaza*. Acompanhada da Tradução palavra por palavra vem a explicitação, que, como nos anteriores, apresenta-se como uma aceção no glossário ao final do livro.

Mesmo que a palavra *cachaza* também exista na língua espanhola, é possível perceber que sua frequência de uso é bem menor que a da palavra *aguardiente*. Segundo o *Corpus de Referencia delEspañolActualdo Dicionario de la Real Academia Española*(2013), a frequência de uso da palavra *cachaza* é de 17 para 17 documentos. Porém, segundo o mesmo *corpus*, a frequência de uso da palavra *arguardiente* é 839 em 288 documentos. Talvez por esse motivo a tradutora tenha optado por acrescentar sua aceção ao glossário.

No entanto, observa-se que há controvérsias na aceção escolhida pela autora e na definição do Dicionário da Real Academia Española (2014). A aceção escolhida por Sato (2009) sobre cachaça é a tradução da definição proposta pelo Dicionário Aurélio, no qual ela apresenta como aguardente que se obtém da “fermentación de lamiel” (p. 185). Porém, o dicionário ERA (2014), define cachaça como aguardente de “mezcla de caña”.

3.1.7. *Média*

O Dicionário Aurélio (2004) apresenta uma indicação geográfica sobre a palavra média. Esta indicação (*Bras.*) diz respeito ao uso da palavra restringir-se para o Brasil. Segundo o próprio dicionário, a lexia tem como definição “café com leite, servido em xícara grande” (p. 1299).

Pode-se perceber em *Sudor*, que Sato (2009) utiliza como estratégia para traduzir o termo a modalidade de tradução, identificada por Auibert (2006), como modulação. Esta é a modalidade mais complexa e rica em facetas. Esta modalidade caracteriza-se por:

[...] solução tradutória que resulta em uma alteração perceptível na estrutura semântica de superfície, embora retenha fundamentalmente o mesmo

efeito geral de sentido denotativo, no contexto em questão (AUBERT, 2006, p. 66)

Desta forma, identificou-se que a lexia na língua fonte passa para o TM como um sintagma textual de mesmo sentido.

No entanto, um problema a ser observado é a carga sócio-cultural apresentada entre a análise das palavras. Média é uma lexia pouco utilizada, por camadas sociais mais ricas, e especifica um tipo de bebida tomada em um recipiente específico. Sendo que Café com leite refere-se a um uso mais geral, sem especificidades de uso.

O glossário carece de mais informações para ser eficaz, como por exemplo: função gramatical, origem, definição, usos e imagem da palavra.

3.1.8. *Azeite de dendê*

O Dicionário Aurélio apresenta indicações geográfico sócio-antropológicas sobre Azeite de Dendê. A primeira indicação (*Bras.*) diz respeito à utilização da palavra. Esta se relaciona diretamente com as próxima indicação (*V. dendê*) que apresenta a origem do dendê.

O azeite de dendê é um ingrediente gastronômico único na culinária baiana necessário para diversos pratos típicos como o acarajé. Ao traduzir azeite de dendê do TF para o TM, Assim como em Moquecas de Aratu, Amalia Sato faz uma confusão na escolha das Modalidades de Tradução a serem utilizadas. Ao separar azeite de dendê, a tradução do segmento textual perde coerência. É possível identificar duas modalidades diferentes de tradução.

Observa-se que a primeira modalidade utilizada foi a tradução palavra por palavra ao traduzir azeite do TF para azeite no TM. A segunda modalidade de tradução caracteriza-se pela hibridização. Neste caso, pode-se perceber as modalidades empréstimo e explicitação.

A modalidade identificada como empréstimo, acontece já que a lexia dendê do texto fonte reocorre no texto meta com o marcador específico (itálico) dessa modalidade. No que concerne ao uso da modalidade explicitação, Sato (2009) menciona uma aceção da definição no glossário que apresenta dendê como “fruto do dendezeiro, palmera africana, aclimatada em Brasil, de cuyos frutos se extrae azeite” (p. 185).

Por ser um seguimento textual que não apresenta equivalência direta na língua meta, a autoria deveria apresentar sua origem, definição, usos e imagem da palavra.

3.1.9. *Cacau*

O cacau é fruto do cacaueteiro e tem sua origem no Náuatle, língua indígena do povo Asteca que habitou a meso-América. Apesar de ser um fruto originário de outra região, adaptou-se ao sul da Bahia e hoje representa um período muito importante da região.

Jorge Amado apresenta em suas obras questões regionais importantes como a cultura do cacau que acontecia no início dos anos 1930, na região de Ilhéus. Essa época representou um processo de prestígio, riqueza e poder para os grandes fazendeiros do ciclo da cultura cacaueteira. É no cenário dos coronéis de cacau que Amado escreve algumas de suas obras mais importantes: *Cacau* (1933) e *Terras do sem fim* (1943). Nesse processo de desenvolvimento social e econômico apresenta-se o contexto regional apresentando os elementos da identidade ilheense.

Tendo em vista o como a época do cacau sempre foi importante no contexto cultural, social, econômico e político da cultura local e muito bem representadas nas obras de Jorge Amado, faz-se importante assinalar que em *Suor* o termo também aparece. Porém, a tradutora opta pela modalidade de tradução conhecida como Omissão.

De acordo com Aubert (2006), a modalidade tradutória omissão trata-se de uma lexia presente no TF que não é recuperada no TM, “devido à censura, limitações físicas de espaço ou irrelevância textual.” (AUBERT, 1998, p. 105).

Na obra de Jorge Amado, *Cacau* apresenta-se com um sentido amplo por referir-se não somente ao fruto do cacaueteiro, mas, também, as grandes fazendas de cacau.

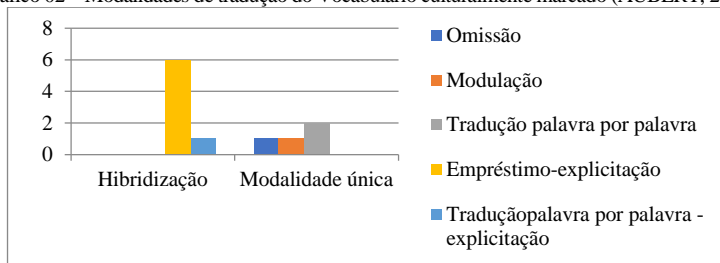
O glossário carece de mais informações para ser eficaz, como por exemplo: função gramatical, origem, definição, usos e imagem da palavra.

4. *Resultados das modalidades de tradução*

A seguir, apresenta-se o resultado das Modalidades de Tradução (AUBERT, 2006) percebidas como estratégia para traduzir um termo do

TF em TM. Desta forma, identificou-se que a estratégia de tradução mais utilizada foi à hibridização, sendo que as modalidades mais utilizadas foram o empréstimo, categoria da modalidade espelhamento e a explicitação que é uma categoria da modalidade literalidade.

Gráfico 02 – Modalidades de tradução do Vocabulário culturalmente marcado (AUBERT, 2006)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode-se perceber no gráfico que a hibridização foi a estratégia para traduzir o vocabulário culturalmente marcado referente ao campo semântico da gastronomia presente no TF para o TM mais utilizada por Sato (2009). Nota-se também que as Modalidades de Tradução mais utilizadas pela tradutora foram o empréstimo, categoria pertencente à modalidade espelhamento, e a explicitação, que é uma categoria da modalidade literalidade.

5. Considerações finais

A cultura pode apresentar-se por meio da língua escrita de forma a tornar-se imortalizada. Neste sentido, faz-se necessário ressaltar a importância de conceber o léxico por um viés marca do culturalmente.

As obras literárias conseguem imprimir traços e marcas de determinadas culturas como é o caso de *Suor*, terceiro romance de Jorge Amado. No romance há um vasto repertório de marcas culturais e aborda a questão da miscigenação racial no Brasil em situações cotidianas no casarão 68, localizado no Pelourinho, dando vozes a uma diversidade linguística.

O inventário lexical abordado por Amado no romance representa uma perspectiva social de cunho regional e que, portanto, dentre outras coisas, descreve as disparidades socioeconômicas que são refletidas na

língua em suas normas culta e popular, bem como na sua formação linguística.

Diante de tais realidades, tentou-se desvendar as propostas de Amalia Sato ao traduzir o romance *Suor*, para a língua espanhola, *Sudor*. Foi uma tarefa difícil que teve como base as Modalidades tradutórias propostas por Francis Henrik Aubert em 1998 e revistas em 2006.

Escolhemos trabalhar com as marcas culturais relacionadas à gastronomia. Essas unidades lexicais baianas e/ou genuinamente brasileiras foram selecionadas previamente e identificadas de acordo com as Modalidades de Tradução apresentadas por Aubert (2006).

As abonações selecionadas neste trabalho são uma amostra das lexias culturalmente marcadas que, segundo Aubert (2006) passa por um difícil processo tradutológico. A análise apresenta como resultado uma reflexão acerca de como os vocábulos e expressões são produto da mescla entre diferentes povos: indígenas, africanos e europeus. Constatou-se que as obras literárias são uma importante fonte de propagação das marcas culturais e que, no que se refere às lexias analisadas, representam o falar popular resultado da miscigenação brasileira.

O presente trabalho que pretende contribuir academicamente com os estudos sobre as Marcas Culturais, a Toponímia, com a tradutologia e com a produção de dicionários. E, finalmente, contribuir para a produção da minha dissertação no Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Sudor*. Traduzido por Amalia Sato. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

AMADO, Jorge. *Suor*. Companhia das letras: São Paulo, 2011.

AUBERT, Francis Henrik. Em busca das refrações na literatura brasileira traduzida: revendo a ferramenta de análise. In: *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, v. 9, 2006. p. 60-9

_____. Indagações acerca dos marcadores culturais na tradução. In: *Revista de Estudos Orientais*. São Paulo, v. 5, 2006. p. 23-36

_____. Modalidades de tradução: teoria e resultados. In: *Revista Tradterm*. São Paulo: USP, v. 5, 1998. p. 99-128

BARREIROS, Patrício Nunes. *Dicionário de Marcadores Culturais Português-Espanhol*. Disponível em: <https://dicionariodemarcadores.culturais.wordpress.com> 02 ago. 2018.

BORGES, Florismar Menezes. *Acarajé: tradição e modernidade*. Dissertação. Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos. (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia). Salvador: UNEB, 2008.

BRASIL. Lei nº 6.871, de 04 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6871.htm. Acesso em: 02 ago. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

MURACA, Márcio Henrique. *Jorge Amado, 1912-2012: notícias da guerra*. Revista Espaço Acadêmico, nº121, jun, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Cau%20Andrade/Downloads/12695-52471-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus del español del siglo XXI (CORPES)*. Libros y prensa [Recurso de Internet] / Madrid, 2013.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid, España, 2014.

VALIDÓRIO, Valéria Cristiane; CAMARGO, Diva Cardoso de. Um Estudo da Tradução de Termos Culturalmente Marcados em O Sumiço da Santa: The War of The Saints e Mar Morto: SeaofDeath, de Jorge Amado, Traduzidas por Gregory Rabassa. In: *Revista Estudos Linguísticos XXXIV*. São Paulo: USP. 2005. p. 1349-1354. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/analise-de-termos-culturalmente-1737.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

VEIRA, Denise Adélia; SILVA Teresinha V. Zimbrão da. *Jorge Amado e o romance proletário*. Ano 04, nº 01, Jul-Dez, 2012. Disponível em: http://www.todasasmusas.org/07Denise_Terezinha.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

DIACRONIA E ENSINO DE LÍNGUA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

José Carlos Alves de Azeredo Júnior (IFF)
rpr.junior@hotmail.com

RESUMO

A complexa e multiforme teia das relações sociais é objeto de estudo de diversos pensadores das mais diversas áreas científicas que se preocupam em entender como se dão as interações entre os seres humanos, bem como desvelar as convenções que, em muitos casos, conformam essas relações. Nesse sentido, é bem sabido que as regras gramaticais contribuem para uma comunicação mais eficiente e padronizada, mas cumpre dizer que privilegiar, em sala de aula, uma abordagem que parta de uma perspectiva absoluta e atemporal da norma, em detrimento de um ponto de vista que reflita sobre tais regras, pode torná-la um instrumento de opressão sobre as classes que têm menos a ela. Buscando ir além dessa abordagem, este trabalho reúne uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que investiga proposições que estimulam o olhar diacrônico sobre a linguagem, por parte do professor de português, em três documentos oficiais da área de educação, são eles a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, buscando compreender, também, por meio do diálogo com teóricos da sociologia, da lingüística, gramáticos e com outros documentos importantes, como a diacronia pode contribuir com a ideia de um ensino de língua crítico, democrático, que vá além da prescrição gramatical. Pretende-se, dessa forma, que este artigo contribua para demonstrar a relevância dos estudos diacrônicos como parte do repertório de saberes do professor de português, compreendendo que o olhar histórico sobre a linguagem, mais especificamente sobre a norma, pode auxiliar na construção de um ensino de língua mais crítico, reflexivo e completo.

Palavras-chave:

Bases Legais. Diacronia. Ensino. Língua Portuguesa.

1. Introdução

A complexa e multiforme teia das relações sociais é objeto de estudo de diversos pensadores das mais diversas áreas científicas que se preocupam em entender como se dão as interações entre os seres humanos, bem como desvelar as convenções que, em muitos casos, conformam essas relações.

No âmbito da convencionalidade, a humanidade tem criado, ao longo de sua existência, inúmeras leis, padrões éticos, morais, normas para produzir uma convivência efetiva e pacífica e que unifique sua comunicação, como, por exemplo, os esforços para normatizar os usos lingüísticos de cada povo, a fim de se criar uma língua comum, um

padrão geral de uso de determinado idioma.

É bem sabido que as regras gramaticais contribuem para uma comunicação mais eficiente e padronizada, como registram Weinreich *et al.* (2006), Carneira (2006) e Mattos e Silva (2008), mas cumpre dizer que privilegiar, em sala de aula, uma abordagem que parta de uma perspectiva absoluta e atemporal da norma, em detrimento de um ponto de vista que considere a transitoriedade dessas regras, pode torná-la um instrumento de opressão sobre as classes que têm menos a ela.

O tipo de ensino de língua portuguesa que tem predominado em sala de aula, mesmo assim, é primordialmente prescritivo e se baseia na criação de um manual do bem falar (ILARI, 1992 *apud* SILVA *et al.*, 2010). Dessa forma, são ignorados importantes aspectos da linguagem, inclusive de seu registro normativo, tais como: arbitrariedade, historicidade e mobilidade. Essa forma de ensino é compatível com o proposto nos documentos oficiais da educação, mais especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e na Base Nacional Comum Curricular?

As diretrizes provenientes desses textos estimulam o professor a fazer com que os educandos compreendam o aspecto arbitrário da linguagem, problematizem as informações a que têm acesso, desenvolvam criticidade acerca de qualquer assunto, e não admitam verdades absolutas.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de os docentes manterem contato com estudos que revelam a transitoriedade, ainda que mais estável do que registros coloquiais, e a arbitrariedade das regras gramaticais, para que possam provocar em seus estudantes a consciência de que são “patrões” e “operários” de seu idioma, tanto nos registros coloquiais, como é amplamente sabido e estudado, quanto também no âmbito da norma.

Buscando trabalhar todos esses aspectos, este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico que investiga proposições que estimulam o olhar diacrônico sobre a linguagem, por parte do professor de português, em três documentos oficiais da área de educação, são eles a Lei de Diretrizes Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, buscando compreender também, por meio do diálogo com teóricos da sociologia, da linguística, gramáticos e com outros documentos importantes, como a diacronia pode contribuir com a ideia de um ensino e língua crítico,

democrático, que vá além da prescrição gramatical.

A pesquisa seguiu o roteiro proposto por Antonio Joaquim Severino (2002), que compreende as seguintes etapas: plano provisório de trabalho, quando se reúne as ideias principais do que se pretende pesquisar a fim de estabelecer um contato focado com o material de estudo; leitura do material selecionado; documentação, quando se compilam os dados bibliográficos em forma de fichamento; a construção lógica do trabalho, em que se estruturaram os capítulos e os assuntos de cada um deles; e, por último, a redação do texto.

Para trazer criticidade e reflexividade à sua aula, é comum que o professor de português se utilize da solução temática, lançando mão de textos literários que vão ao encontro desses princípios ou de escritos sociológicos, artigos de opinião, entre outros, mas quando se parte para a abordagem de questões gramaticais, tais aspectos são deixados de lado. Este artigo visa demonstrar que o ensino de língua pode também assumir um caráter crítico e reflexivo, sendo relevante, para tanto, o conhecimento histórico sobre a linguagem propiciado pelos os estudos diacrônicos.

2. *O espaço da diacronia nos princípios básicos da LDB*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 1996. Consiste em um documento legal que visa estabelecer diretrizes gerais para a educação nacional, bem como definir metas, classificações, funções em todos os níveis da educação brasileira, além de estabelecer etapas subsequentes que os órgãos gestores deveriam seguir a partir de sua publicação, a fim de efetivar o seu cumprimento.

O texto legal, além disso, prevê a criação de documentos posteriores que detalham e especificam suas disposições gerais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros documentos oficiais, surgem justamente com essa função, uma vez que se baseiam nos princípios estabelecidos pela LDB para a elaboração de propostas pedagógicas mais objetivas e pormenorizadas.

Logo de início, a Lei estabelece princípios e finalidades para educação nacional. Dentre eles, coloca-se em destaque o apreço à tolerância, a valorização da diversidade e a necessária vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais. Esses princípios norteiam todas as

proposições estabelecidas ao longo do texto legal. Nas regulamentações acerca do ensino médio, por exemplo, a Lei, em sintonia com tais ideais, estabelece como finalidade dessa etapa da escolaridade “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, s/p).

A leitura dessas proposições remete, naturalmente, ao que está estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), e importa, aqui, estabelecer esse diálogo. Já de início, em seu primeiro artigo, a declaração defende a liberdade de que devem gozar todos os seres humanos e a fraternidade como meio de amistosidade nas relações humanas.

No que diz respeito à educação, o documento a concebe como responsável por fortalecer o respeito mútuo, devendo as instituições de ensino promoverem a compreensão, a tolerância e a amizade. Bentes, em concordância com esse ponto de vista, destaca que “assim, um princípio metodológico importante dessa perspectiva é a possibilidade de construção e formação de sujeitos capazes de conhecer, respeitar e solidarizar-se com as diferenças” (BENTES, 2014, p. 44).

A autora defende, nesse mesmo sentido, que as altas taxas de evasão escolar existentes no Brasil estão diretamente relacionadas, dentre outras coisas, ao tratamento inadequado conferido ao fenômeno da diversidade linguística, que é presente na sala de aula. Para que essa realidade seja transformada, Bentes afirma que a escola precisa repensar suas metodologias, que devem ser pautadas pela dialogicidade, dentre outros princípios.

Ora, um ensino centrado na norma, prescritivo, entendendo-a como absoluta, acabada, como o todo da língua, pouco favorece posturas tolerantes, de valorização da diversidade, e de vinculação dos conteúdos linguísticos com as práticas sociais, pois esse tipo de abordagem dá pouco espaço para o dialogismo proposto. O tipo de ensino de língua que vem sendo praticado no Brasil, como critica Ilari (1992), portanto, vai de encontro ao que propõem a LDB, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e ao que destaca Bentes.

A abordagem prescritiva de mera obediência a regras, sem se ter a dimensão do processo de construção da norma e de outros registros linguísticos pouco favorece, também, a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, uma vez que, dessa maneira, nem os professores,

nem os educandos são levados a refletir sobre a linguagem e a se apropriar desses conhecimentos para desenvolver, a partir disso, uma postura crítica. Ao contrário, o que mais se estimula, nesses casos, é uma aceitação passiva da realidade linguística que se impõe.

O conhecimento por parte do professor de português, dentre outros aspectos, do desenrolar dos fenômenos linguísticos através dos tempos auxilia-o, como proporção, futuramente, os PCNs e a BNCC, na construção de um ensino mais afinado com o pano de fundo democrático e plural que permeia a LDB. Acerca disso, Cohen (1994) lança a seguinte questão: “como estudar mudanças linguísticas se enxergamos a língua como um objeto estático?”. O primeiro passo a ser dado, segundo a autora, é perceber a língua como um objeto variável no tempo. “Devemos ver a língua como camadas diacrônicas que se harmonizam num todo, mas que têm ‘idades’ diferentes” (COHEN, 1994, p. 14).

A autora cita como exemplo a variação do plural de substantivos terminados em “-ão” para exemplificar a presença e a pertinência da diacronia, bem como a importância de se olhar a língua diacronicamente para se adotar uma postura reflexiva sobre ela:

- (i) Grupos de Nomes terminados em -ão
cão/cães; capitão/capitães; alemão/alemães; civilização/civilizações;
demonstração/demonstrações;
liquidação/liquidações; inflação, falação, dormição (não admitem plural).
- (ii) Grupos de Nomes terminados em -ão
Cão, capitão, alemão, coração (1), demonstração (2), civilização (3), inflação,
liquidação (4), falação, dormição (5). (COHEN, 1994, p. 14)

A explicação que geralmente se dá ao aluno à variação desse plural é: “está na regra”, o que não se harmoniza com a reflexividade, a criticidade e a autonomia intelectual proposta pela LDB. Entretanto, se o professor de português tem ciência de que essa variação, como segue explicando a autora, se relaciona com o fato de essas palavras terem idades diferentes, sendo as do grupo 1 mais antigas na língua; a do grupo 2, mais recente; a do grupo 3, tomada por empréstimo; as do grupo 4, formadas após a língua já estar constituída; e as do grupo 5, neologismos, e leva esses dados aos seus alunos, tem maiores chances de despertar neles a curiosidade acerca das dinâmicas da língua, bem como estimular as mencionadas reflexividade, criticidade e ajudar a construir educandos intelectualmente autônomos.

Um outro exemplo que põe em voga a relevância da diacronia está na Gramática de Said Ali (1931), que explica a formação do futuro do

presente e do pretérito do indicativo dos verbos em português da seguinte forma:

As línguas românicas ficaram privadas das formas de futuro do indicativo que possuía o idioma latino. Suprimiu-se a falta, unindo ao infinitivo o presente de *haver* para o futuro do presente e criando analogamente o futuro do pretérito pela junção do imperfeito *havia* (contraído em *hia*) ao infinitivo. Deu este processo em português: *cantarei, cantarás, cantará, cantaremos, cantaredes* (port. mord. *cantarei*), *cantarão; cantaria, cantarias, cantaria, cantariamos, cantariades* (port. mord. *cantariéis*), *cantariam*. E assim para os demais verbos. (SAID ALI, 1931, p. 156)

Conhecer esse dado, de igual modo, pode ajudar o professor a ir além de respostas simplistas como “a gramática manda assim”, “é a regra”, entre outras. Da mesma forma, pode ser um estímulo à curiosidade, à reflexividade, e à criticidade. Além disso, esse é um bom exemplo de olhar diacrônico que revela a mobilidade da linguagem, noção essa que pode auxiliar na construção de relações mais tolerantes e de respeito à diversidade linguística entre os educandos, pois deixam claro que tal pluralidade é um fato comum, inerente à língua, até mesmo no âmbito da norma, quando é analisada sob uma perspectiva histórica.

Reposta como as anteriores são comuns, também, quando o assunto é conjugações verbais do português. Ao se estudar o verbo *pôr* e seus derivados, vê-se que ele não se encaixa, em princípio, em nenhuma das três conjugações, pois sua forma infinitiva não contém como vogal temática nem *a*, nem *e* e nem *i*. Bechara (2009, p. 255), sobre esse caso, faz a seguinte consideração: “não existe a 4ª conjugação; *pôr* é um verbo da 2.ª conjugação cuja vogal temática desapareceu no infinitivo, mas permanece em outras formas do verbo”.

O conhecimento diacrônico, outra vez, pode atuar em favor da reflexividade na sala de aula de língua portuguesa, dando uma visão holística ao professor e ao estudante sobre a classificação do verbo; revelar a mobilidade da língua, facilitando a compreensão e aceitação da diversidade; e despertar a curiosidade e a criticidade, levando o aluno a perceber que o estado atual da língua, em vez de um raso espelho d’água é a superfície de um profundo oceano de explicações históricas, entre outras.

Diante da análise da LDB, à luz de outros documentos e textos teóricos, chega-se à conclusão de que a tendência esperada para a educação contemporânea é a de um ensino que valorize a diversidade, o respeito, a consciência crítica e a autonomia intelectual. A aula de

português pautada em uma perspectiva prescritivista e intransigente logra outros sítios muitos distantes dos que deveriam ser visitados segundo aqueles rumos propostos. Dessa forma, o contato com estudos linguísticos diacrônicos mostra-se como uma proveitosa ferramenta para colocar ensino de língua nos trilhos da educação crítica, democrática e transformadora.

3. A importância da diacronia sob o prisma dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Na seção anterior, buscou-se discutir de que forma o olhar diacrônico sobre a língua pode auxiliar o professor de português a alinhar sua aula a princípios básicos que se tem estabelecido para a educação. Nesta, será investigado como os PCN dão azo para esse tipo de abordagem.

Com organização prevista pela LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram estruturados com a preocupação de proporcionar o diálogo entre os órgãos federais gestores da educação e a sociedade civil (BRASIL, 2000a, p. 7).

O documento foi organizado na década de 1990 e finalizado no ano 2000, com o objetivo de normatizar a reorganização curricular da educação básica em nível nacional, em áreas de conhecimento, a fim de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos escolares, levando em consideração dois princípios fundamentais: interdisciplinaridade e contextualização. Sobre os PCN, Galian (2014) afirma:

(...) constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. (GALIAN, 2014, s/p)

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os PCNs concebem o ensino médio como a etapa do ensino responsável por aprofundar e consolidar os conhecimentos vivenciados no ensino fundamental; formar o estudante como pessoa humana; garantir que os educandos prossigam com os seus estudos e continuem aprendendo; e preparar os estudantes para o trabalho e para a cidadania.

O documento, de um ponto de vista bastante democrático e visando garantir uma formação humanística completa aos educandos,

afirma que as novas tecnologias e organizações sociais exigem dos sujeitos habilidades e competências que estão além da disciplina, da obediência e do respeito restrito a regras estabelecidas.

Em concordância, Tedesco (2001) analisa que essas inovações exigem dos cidadãos uma boa capacidade de abstração, a fim de que sejam capazes de simplificar, manejar e compreender a realidade em que estão inseridos e os padrões que a organizam. “As escolas, porém, fazem exatamente o oposto: impõem modelos, oferecem pacotes de soluções pré-fabricadas e estimulam a obediência e a memorização” (TEDESCO, 2001, p. 48).

Fica clara a urgência de se encontrar caminhos alternativos para o ensino de forma geral. Em se tratando de língua portuguesa, há que se ir além de uma abordagem normativa, haja vista que o atual sujeito da educação necessita de um trabalho intelectual mais amplo, reflexivo, de construção do conhecimento, para que, dessa maneira, consiga responder às demandas sociais que incidem sobre ele.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio consideram a linguagem como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários, com a finalidade de se produzir sentidos através desses sistemas. O documento confere importância à inter-relação existente entre o sistema linguístico e a história, bem como entre o sistema linguístico e as práticas sociais (BRASIL, 2000a, p. 20). Para que se estabeleçam de forma efetiva essas inter-relações, destaca, na sequência, a relevância de se compreender a arbitrariedade da linguagem, uma vez que, dessa maneira, o educando pode ser levado a problematizar “os modos de ver a si mesmo ao mundo”, as categorias de pensamento e as classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis” (BRASIL, 2000b, p. 5).

Os PCNs compreendem, também, que o estudo isolado do aspecto formal da língua distancia o estudante do caráter social da linguagem, noção fundamental para o ensino, de acordo com o documento. Verifique-se, mais uma vez, a necessidade de o professor lançar outros olhares sobre esse ensino, para que sua abordagem considere essa perspectiva.

Como uma das rotas alternativas ao tratamento da norma-padrão em um caráter isolado no contexto da sala de aula, o documento define o enfoque histórico, ressaltando sua importância:

(...) toda experiência construída no passado deve ser analisada, em busca das relações que estabelecem com o presente e o devir. Partilhar o conhecimento

socialmente instituído, aquilo que foi herdado do passado, é apenas o começo do reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo histórico, o dado. O conhecimento que pode parecer, em um primeiro momento, como imediato, tem por trás de si uma história de lutas classificatórias que devem ser revistas no âmbito escolar. (BRASIL, 2000b, p. 7)

Vê-se, dessa forma, como os PCNs dão base para que o professor de língua portuguesa seja incentivado a analisar o percurso diacrônico dos fenômenos linguísticos, a fim de compreender melhor o estado atual da linguagem, as normas e as classificações que ela estabelece, pois o que se tem firmado atualmente como padrão é fruto de processos históricos que não devem ser ignorados, para que não se torne absoluto e preceituado o ensino, mas calcado na confrontação de opiniões e pontos de vistas fundamentados que recuperem a herança do agora, com vistas a desconstruir achismos, frases feitas, e a construir uma perspectiva articulada sobre o objeto linguístico em estudo.

Essa compreensão está em consonância com as propostas do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, lançado pela Unesco um ano antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O relatório, ao discutir os horizontes para educação no século XXI, reconhece a necessidade dos sujeitos de um mundo globalizado e tendendo para a homogeneização cultural de recorrerem a aspectos históricos para reconstruírem suas identidades (DELORS *et al.*, 2010, p. 10).

Entende, nesse sentido, que a escola precisa conferir aos educandos bases culturais sólidas, que lhes permitam decifrar as diversas mudanças sociais que estão em curso atualmente, situando os acontecimentos em uma história geral, como forma de organizá-los e compreendê-los. Os estudos linguísticos diacrônicos podem aliar-se a esse papel da escola, como um dos caminhos para a construção de bases culturais sólidas e de organização histórica dos fenômenos que envolve a língua.

Os PCNs, seguindo adiante, ressaltam que, para se evitar os apriorismos, o conhecimento da linguagem deve abranger a mobilidade da língua, isto é, o professor de português não se deve conformar em apenas conhecer e fazer conhecer o estabelecido, o sistematizado, pois as atuais demandas sociais exigem sujeitos cada vez mais críticos e aptos a irem em busca dos processos de construção e representatividade.

Para basear pedagogicamente essa abordagem, pode-se escolher a tendência pedagógica socialista de transformação pelos conteúdos, que

defende que a escola promova uma vivência educacional contextualizada social e historicamente, dada a importância desses contextos para a formação do próprio espírito crítico, que, segundo o autor, consiste em preparar o aluno para o mundo, com consciência participativa das transformações sociais (FRANCISCO FILHO, 2011, p. 49 e 50). Ora, se se tem a dimensão, por meio da diacronia, da mobilidade da linguagem, em decorrência de sua arbitrariedade, e de que, na qualidade de convenção, é fruto de processos históricos que demonstram que os falantes sujeitam a linguagem e estão sujeitos a ela, podendo influir, inclusive, no estabelecimento de seus padrões normativos, se está no caminho certo para a construção de sujeitos efetivamente críticos, que se concebem como seres históricos e atuantes nas dinâmicas sociais, como propõe a tendência.

Para que isso seja posto em prática, é necessário que se trabalhe por meio de uma metodologia de ensino dialética e dialógica, que confronte o saber erudito com as experiências do aluno, provocando a conscientização, sempre comparando o antigo com o atual, sob o prisma da dialética (FRANCISCO FILHO, 2011, p. 50). Mais uma vez, encontra base a abordagem diacrônica sobre a linguagem, para que se estabeleça a relação dialética entre o passado e o presente, proposta pela tendência socialista de transformação pelos conteúdos.

Os PCNs seguem ressaltando a importância de o professor de português lançar olhares diacrônicos sobre a língua, como forma de aprimorar o ensino de português, afirmando que:

(...) o exame de caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões de uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentido, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. (BRASIL, 2000b, p. 7)

Pode-se verificar, assim sendo, que o documento que guia as diretrizes curriculares da educação básica em nível nacional, sendo analisadas aqui, mais especificamente, as propostas direcionadas ao ensino médio, realça a pertinência dos estudos linguísticos diacrônicos, compreendendo-os como uma importante ferramenta que desvela os motivos pelos quais ocorre determinado fenômeno linguístico na atualidade, revelando a lógica histórica que há por trás até mesmo de usos não validados pela norma; e como porta de entrada para se investigar as razões pelas quais determinados registros são mais valorizados socialmente que outros e quais são os fatores que incidem

sobre essa valoração.

Utilizar o passado da língua para revelar essas nuances sociais e, a partir disso, estudá-las, vai ao encontro do que diz Bourdieu sobre a indispensabilidade de se despir a realidade de que os grupos de status que são os portadores e mantenedores das convenções e da estilização da vida em todas as suas faces, podendo a norma-padrão da língua ser compreendida como uma delas.

Além disso, Bourdieu afirma que “dar ênfase à maneira é privilegiar a forma da ação às custas de sua função e dos instrumentos materiais que ela utiliza” (2007, p. 16). Com base nisso, é possível inferir que o fato de o professor de português estar em contato com os conhecimentos relativos à diacronia da língua, que ajudam a revelar sua arbitrariedade, mobilidade, valoração, pode encorajá-lo a desviar a ênfase de suas aulas do aspecto formal para o aspecto instrumental e material da linguagem, colocando a norma não como causa primeira do ensino de língua, mas como meio de aprimoramento dos sentidos que quer o aluno produzir. A linguagem na escola, dessa forma, passaria a ser abordada, conforme estabelecem os PCNs, de modo analítico e reflexivo, fazendo com que os educandos possam superar ou transformar suas significações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem os princípios da LDB de fazer da escola um espaço que promova valores democráticos. Em se tratando especificamente do ensino de língua, enseja a compressão diacrônica sobre os fenômenos linguísticos como um caminho legítimo para que o professor de português amplie os horizontes de sua aula para a formação de cidadãos críticos, emancipados, reflexivos e que ajam com respeito em face da diversidade.

4. A importância da diacronia sob o prisma da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é um documento organizado pelo Ministério da Educação, no intuito de criar uma referência para as instituições de ensino básico de todo o país na elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas. Foi homologado no ano de 2017 e define um conjunto de habilidades, competências e conteúdos essenciais para a formação justa, democrática e inclusiva dos cidadãos brasileiros (MEC, 2017, p. 7).

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a

BNCC também segue os princípios da LDB e, também, sublinha a importância de se buscar no passado explicações para os fenômenos que se desenrolam na atualidade. Estabelece, como uma das competências da Educação Básica:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (MEC, 2017, p. 9)

Nesse sentido, alia-se novamente os estudos diacrônicos, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, a essa função de evocar as bases históricas que sustentam a realidade linguística atual, compreendendo a língua, em uma visão afinada à de Bakhtin, trazida por Freitas (2002), não apenas como uma realidade física, mas como parte da dinâmica social.

A diacronia, ao apontar um caminho de ensino diverso do absolutismo estático da norma, revelando sua mobilidade, arbitrariedade e convencionalidade, pode contribuir, dessa forma, para a inserção da língua na esfera social, e, assim, proporcionar uma visão holística sobre seus fenômenos, que só é possível, para Bakhtin, quando esses são analisados dentro de um contexto sócio-histórico (FREITAS, 2002, p. 133).

A BNCC estabelece que a educação básica deve também:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (MEC, 2017, p. 9)

Pode-se afirmar, nesse sentido, que a diacronia da língua pode desempenhar um importante papel na criação, por parte do professor de língua portuguesa, dessa competência em sua vivência educacional, uma vez que esses estudos costumam despertar nos educandos a curiosidade sobre a origem das palavras, sobre como se realizavam construções sintáticas no passado, sobre quais termos que eram utilizados no passado e não se usam mais atualmente, ou que mudaram de significado, entre outros fatores que possibilitam o cumprimento da diretriz.

A Base Nacional Comum Curricular avança na eleição das competências gerais para a educação básica, destacando, também, que os educandos brasileiros devem ser capazes de promover o respeito ao outro e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, e de

seus saberes, identidades, culturas, sem preconceitos de qualquer natureza. No mesmo sentido, estabelece que as escolas devem elaborar propostas pedagógicas que considerem as identidades linguísticas dos estudantes.

Os estudos diacrônicos, de acordo com Coseriu (1979), revelam os fatores externos que condicionam o sistema da língua e comprovam a verdade universal de que todas as línguas mudam. Tendo isso em mente, o professor de português poderá valorizar em sua sala de aula a diversidade linguística existente no português e tornar objeto de estudo o caráter identitário e cultural que cada um desses registros possui. Bagno (2003, p. 18), aprofundando a questão, reitera que a compreensão do que de fato se configura como língua a coloca como algo fora e acima de qualquer indivíduo e à própria sociedade, com um caráter mítico e sobrenatural, ao qual só uns poucos iniciados têm acesso. A diacronia pode atuar justamente na relativização dessa ideia, ao situar a linguagem social e historicamente.

A própria BNCC, mais à frente (2017, p. 481 e p. 500), estabelece que os estudantes brasileiros do ensino médio devem compreender a língua como um fenômeno histórico, para que, dessa forma, ampliem a compreensão sobre o caráter vivo e dinâmico da língua, sobre as variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, com o intuito de fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

Nesse sentido, Bagno (2003, p. 16) registra que o ato de discriminar alguém por conta de sua forma de falar ainda passa com naturalidade na sociedade brasileira, diferentemente do preconceito contra negros, indígenas, pobres, nordestinos, mulheres, deficientes físicos e homossexuais, que, em geral, já são publicamente inaceitáveis. O preconceito linguístico, segundo o autor, diferentemente dos demais, é reproduzido por sujeitos de todos os espectros ideológicos. Urge, portanto, a necessidade de se dimensionar e de se encarar esse tipo de discriminação.

Após a seção que lança princípios gerais para educação básica, na parte especificamente dedicada ao ensino médio, o documento ressalta que:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar

e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL, 2017, p. 463)

Vê-se aqui a abertura que a BNCC dá ao professor de português para que esse lance mão de compreensões diacrônicas no ensino de língua, uma vez que estabelece que a escola atual deve lidar com questões históricas a fim de se compreender as atuais e de se permitir compartilhar de novas experiências. Em se tratando de língua, mais uma vez a consciência da mobilidade, da convencionalidade, e das transformações históricas promovidas pelos estudos diacrônicos (COSERIU, 1979) pode torná-lo receptivo às inovações linguísticas registradas na atualidade. Sendo assim, construirá um ensino que não estimula ou reproduz posturas preconceituosas e excludentes.

A Base Nacional Comum Curricular, assim como os PCNs e a LDB, também dão azo para que se considere importante o contato do professor de português com os estudos linguísticos diacrônicos, já que o documento estimula análises dos processos históricos da língua, bem como destaca a importância de compreensões que revelam sua variedade e mobilidade, o que a diacronia demonstra com muita propriedade. A finalidade é a mesma: promover a democracia, formando cidadãos dotados de boa capacidade reflexiva, críticos, autônomos intelectualmente e amistosos à diversidade.

5. Conclusão

Um dos aspectos mais importantes que o ensino de língua portuguesa compreende é, sem sombra de dúvidas, oferecer aos educandos o acesso à norma-padrão, uma vez que tal conhecimento é de suma importância para serem aceitos em determinados contextos sociais, bem como para que estudantes provenientes de uma situação econômica menos favorecida possam transformar a realidade da qual vieram.

Ensinar regras gramaticais, no entanto, não deve ser sinônimo de uma aula de português que se resume em apresentar um manual do bem falar, uma vez que a própria norma detém uma riqueza histórica que vai além disso, basta não a compreender como um conjunto de regras absolutas que devem ser prescritas. É necessário que a aula de português dê um passo adiante, deixando de ser uma tábua de mandamentos e se afinando a ideais mais democráticos emancipatórios e fraternos.

Professores que veem a língua, tanto suas regras quanto o seu uso, como estática, acabada, sem ter a consciência de sua variação, se colocam em descompasso com os princípios da criticidade, da reflexividade e do respeito à diversidade, presentes na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e replicadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular, importantes documentos oficiais que a sucederam.

Vê-se, nesse cenário, que a consciência sobre a diacronia da língua pode auxiliar o professor a desenvolver um ensino crítico, que leve o aluno a pensar sobre a língua e a refletir sobre ela, bem como revelar a mobilidade da linguagem, que, vista como algo natural e inerente à língua, pode ajudar na desconstrução de posturas preconceituosas e de estigmas sociais resultantes de preconceito linguístico.

A abordagem diacrônica, além de ter sua importância reconhecida por vários teóricos da área de língua, conforme apresentado, também encontra respaldos nos documentos oficiais da educação, o que contribui para ressaltar sua plausibilidade tanto como parte do repertório do professor de língua, quanto como perspectiva de aula. Sendo assim, o ensino de português encontra mais um caminho em direção ao respeito, à autonomia intelectual dos educandos, e à formação cidadã dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BECHARA. Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017.

_____. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: bases legais. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Parte II. Linguagens, Código e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CARDEIRA, Esperança. *O essencial sobre a história do português*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/349353941/CARDEIRA-Esperanca-O-essencial-sobre-a-historia-do-portugues-pdf#>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

COHEN, Maria Antonieta Amarante de Mendonça. *A pesquisa diacrônica em língua portuguesa*. 1994. Disponível em: <www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_lingua_portuguesa/artic le/.../6956>. Acesso em: 24 ago. 2018.

COSERIU, Eugênio. *Sincronia, Diacronia e História*: o problema da mudança linguística. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DELORS, Jacques *etal*. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin*: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas*. 2. ed. Campinas-SP: Alínea, 2011.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, jul./set. 2014.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da Linguística Histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola, 2008.

SAID ALI, Manuel. *Grammatica historica da lingua portugueza*. 2. ed. São Paulo: Proprietária, 1931.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kléber Aparecido da; PILATI, Eloísa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 4, p. 975-994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Trad. de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 2001.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

**DIÁLOGOS ENTRE A CULINÁRIA BRASILEIRA E
A MORFOLOGIA LEXICAL: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO DE PALAVRAS NOS NOMES DOS
HAMBÚRGUERES ARTESANAIS**

Ana Helena Rebouças Rosa (UFMG)

anahelenarr@hotmail.com

Janaina Luisa Gonçalves (UFMG)

janainaluisa.goncalves@hotmail.com

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG)

seabra@netuno.lcc.ufmg.br

RESUMO

Faz-se notória a presença da Morfologia na vida cotidiana dos usuários da língua, mostrando-se possível estabelecer diálogos entre a Morfologia Lexical e a culinária brasileira. Neste intento, o presente trabalho visa analisar os processos de formação de palavras nos nomes de hambúrgueres artesanais, detectando se há regularidade em suas ocorrências e evidenciando os predominantes. Busca-se, para tanto, verificar se há intencionalidade no uso desses processos e, havendo, identificar tal propósito com base no respectivo processo formador de palavras. Para construção do *corpus* de pesquisa, selecionou-se um grupo de cardápios de hamburguerias artesanais brasileiras, notadamente aquelas localizadas no Sudeste e no Sul do país, mapeando-se as palavras extraídas desses menus, de modo a se contabilizar qual o percentual de ocorrência de cada processo identificado. Considera-se o tema de importante investigação para o campo de estudo da Morfologia Lexical, tendo em vista a forte interferência do *marketing* e da publicidade na construção desses nomes, constatando-se algumas das dificuldades perpassadas pela Morfologia no que tange ao acompanhamento das transformações e inovações publicitárias criadas a todo tempo pelos usuários da língua. Ademais, justifica-se a pertinência do recorte temático, considerando-se que o hambúrguer artesanal foi incorporado à cultura brasileira pela recepção de uma ideia originariamente estrangeira. Atingidos esses objetivos, foi possível observar que há, no léxico, uma múltipla variedade quanto aos nomes dos hambúrgueres artesanais, constatando-se a ocorrência predominante do estrangeirismo, da derivação, notadamente a sufixal, e da composição. Foi possível aferir, ademais, a utilização recorrente do xenocostituinte “burguer”, bem como de outros termos determinantes, defendendo-se, com este trabalho, a partir da seleção do referencial teórico e considerando a tese adotada por alguns dos renomados gramáticos brasileiros, a não equivalência morfológica e semântica entre os constituintes “X” e “cheese”, como propugnam alguns falantes e até mesmo gramáticos.

Palavras-chave:

Morfologia Lexical. Processo de Formação de Palavras.

Nomes de hambúrgueres artesanais.

1. Introdução

Como leciona Bechara (2009), diante das necessidades humanas de comunicação e de interação sociocultural, a renovação do léxico se mostra como fenômeno de frequente ocorrência na sociedade. Ante o dinamismo da língua e das diversas formas de linguagem – que se dá de modo imperceptível, natural e constante – verifica-se a formação de novas palavras que passam a compor o léxico, sendo incorporadas pelos falantes, de um modo geral. Essas necessidades científicas, culturais e de comunicação, como bem observou o gramático, geram atualizações lexicais que são denominadas gramaticalmente de neologismos.

A Morfologia Lexical é a área de estudo que se debruça sobre a análise dos processos de formação de palavras, os quais serão, posteriormente, explicitados neste artigo. Para demonstrar esse dinamismo, o presente trabalho pretende observar como a Morfologia Lexical pode ser inserida nas mais diversas áreas e esferas sociais, a evidenciar como os processos formadores de palavras são encontrados notadamente nos nomes que se referem aos hambúrgueres artesanais, os quais compõem a culinária brasileira.

Ao escolher como *corpus* de análise os nomes de hambúrgueres artesanais, considerou-se, para tanto, a ocorrência de processos de formação criativa das palavras, tendo em vista a forte interferência do *marketing* e da publicidade para atrair os consumidores. Logo, justifica-se a escolha de tal recorte temático diante da tentativa de se demonstrar o uso evidente de mecanismos pela publicidade para construir palavras que agucem o interesse dos destinatários finais do produto e como a Morfologia, notadamente a Lexical, dá conta desse fenômeno de caráter inovador.

Ademais, insta frisar que a análise restringe-se aos nomes de hambúrgueres elaborados de forma artesanal, excluindo-se da presente pesquisa aqueles nomes de hambúrgueres que envolvem uma produção majoritariamente industrializada ou de massa. Neste aspecto, o processo de elaboração artesanal do hambúrguer considera o preparo caseiro dos ingredientes, a própria fabricação do pão e a seleção dos temperos, o que permite uma criação característica do produto final, recaindo tal particularidade, por vezes, também no nome de batismo dos hambúrgueres.

Noutro ponto, a justificativa dessa escolha é pautada na possibilidade de se analisar os tipos de processos de formação de palavra nesses nomes, tendo em vista que a ideia de elaboração artesanal do produto foi

recepcionada de uma cultura estrangeira e incorporada à culinária brasileira. Assim, justifica-se tal escolha na tentativa de se aferir quais os processos de formação de palavras são incidentes nesta incorporação.

Como objetivo principal, busca-se averiguar os processos de formação de palavras existentes nos nomes de hambúrgueres artesanais, detectando se há regularidade em suas ocorrências e evidenciando, se for este o caso, aqueles que mais predominam.

Objetiva-se, também, verificar se há intencionalidade para ocorrência desses processos e, havendo, identificar tal propósito com base no respectivo processo formador de palavras. Para tanto, busca-se mapear as palavras coletadas, contabilizando qual o percentual de ocorrência de cada processo identificado. Por fim, como objetivo intrínseco, pretende-se traçar uma intersecção entre o processo de formação de palavras e o valor semântico das palavras analisadas.

Com essa pesquisa, defende-se a hipótese de que o processo de formação de palavras mais incidente nesse *corpus* será o estrangeirismo, tendo em vista a importação de uma ideia estrangeira que foi incorporada à cultura nativa, sem se olvidar, contudo, da derivação sufixal, inclusive a atestar a ocorrência de grau para se referir à robustez e/ou simplicidade dos componentes do hambúrguer.

2. Metodologia e Apresentação do corpus

Para desenvolvimento da pesquisa, considerou-se como método o levantamento de cardápios de hamburguerias artesanais que tenham estabelecimento comercial na região Sudeste e Sul do país, sem que, contudo, a análise recaia sobre aspectos regionalistas. A seleção desses cardápios foi feita via Internet, através da consulta dos sítios eletrônicos disponibilizados pelas hamburguerias artesanais.

A pesquisa à Internet foi, *a priori*, livre, de modo que foram levantados inúmeros cardápios. Após, selecionaram-se aqueles mais condizentes com a temática abordada, considerando-se, para tanto, o estilo da hamburgueria, a evidência do processo artesanal, a demonstração elucidativa dos processos de formação de palavras nos nomes constantes no cardápio, a ocorrência de um traço semântico de significação entre os nomes e o produto alimentício em si.

Depois de todo o processo de pesquisa e seleção, quatorzecardápios foram selecionados para formação do *corpus* de análise. Todas as hamburguerias selecionadas e os respectivos nomes dos hamburques encontram-se listados no Anexo 1.

Frisa-se que nem todos os nomes constantes nos cardápios foram utilizados. Após a seleção dos menus, também se buscou evidenciar os nomes que atendessem aos critérios acima mencionados, de modo que foram selecionadas, ao total, 100 palavras, extraídas dos cardápios analisados.

Após a delimitação do *corpus* de pesquisa, recorreu-se às gramáticas tradicionais, notadamente a do Bechara (2009), a do Lima (2013) e a do Cegalla (2008), extraíndo delas os conceitos e aplicações referentes aos processos de formação de palavras para catalogar os nomes selecionados. Utilizou-se, ademais, como referencial teórico, artigos de gramáticos renomados que atestam propriedade para abordagem da discussão que se segue.

Para o estudo das palavras selecionadas, adota-se uma perspectiva descritiva, destacando-se a análise dos nomes consoante o processo formador identificado. Com isso, objetiva-se evidenciar a análise morfológica do *corpus* para que seja possível aferir, ao final, qual o processo predominante e qual a razão para tanto.

a) Recorrendo à Gramática Tradicional: breves considerações sobre os processos de formação de palavras

Com o passar dos anos e com a atualização da língua portuguesa, novas palavras são criadas, tendo em vista as necessidades culturais, científicas e de comunicação. Essas atualizações, para Cegalla (2008), são chamadas de neologismos. Segundo o gramático, os neologismos, que são palavras novas, revelam-se como “uma decorrência do progresso e do desenvolvimento da cultura humana”, de modo que as “novas ideias e invenções criam novas necessidades de expressão.” (CEGALLA, 2008, p. 96).

De acordo com Bechara (2009), há três tipos de neologismos: os formais, os lexicais e os semânticos. Quanto aos neologismos formais, o autor defende que existem dois processos de formação de palavras, a composição e a derivação. Já quanto aos lexicais, o gramático afirma que estes são formados pelos “*empréstimos* e *calcos lingüísticos*, isto é, pala-

vras e elementos gramaticais tomados ou traduzidos ou de outra comunidade linguística dentro da mesma língua histórica ou de outras línguas estrangeiras.” (BECHARA, 2009, p. 351). Neste sentido, nos neologismos lexicais se encontram os processos de formação de palavras como o hibridismo e o estrangeirismo, sendo este último muito presente na análise que será apresentada. Os semânticos, por sua vez, constituem tipos de formação de palavras em que se verifica uma alteração no significado do vocábulo, como em “gilette”, que passou a significar lâmina de barbear, em razão do nome da marca que foi criada para esse utensílio.

É consenso entre a maioria dos gramáticos a existência de dois principais tipos de formação de palavras: a composição e a derivação. A composição é o processo de formação de palavra que “consiste na criação de uma palavra nova de significado único e constante, sempre e somente por meio de dois radicais relacionados entre si.” (BECHARA, 2009, p. 355). No mesmo sentido, aponta Lima (2013) que composição é “o processo pelo qual se cria uma palavra pela reunião de dois ou mais elementos vocabulares de significação própria, de tal sorte que o conjunto deles passe a formar um todo com significação nova” (LIMA, 2013, p. 250) e continua “é, além da unidade de significação, a existência de mais de um radical.” (LIMA, 2013, p. 279).

A composição pode-se dar por justaposição ou por aglutinação. No primeiro caso, “os elementos de uma palavra composta podem apenas justapor-se, conservando cada qual sua integridade de forma e sua acentuação” (LIMA, 2013, p. 279), enquanto que, no segundo caso, os elementos da palavra podem “aglutinar-se mais ou menos intimamente, subordinados a um acento único, perdendo-se, então, por via de regra, alguns elementos morfológicos.” (LIMA, 2013, p. 279). Como exemplos de justaposição, têm-se os vocábulos “passatempo” e “guarda-roupa”. Nota-se que a primeira palavra é formada pelos termos “passa” e “tempo”, enquanto a segunda, mediada pelo uso do hífen, é composta por “guarda” e “roupa”. No que se refere ao processo de aglutinação, elucidada-se com os vocábulos “planalto” e “aguardente”. Observa-se que o primeiro é formado pelo uso dos termos “plano” e “alto”, enquanto o segundo, “água” e “ardente”.

Já a derivação “consiste em formar palavras de outra primitiva por meio de afixos” (BECHARA, 2009, p. 357), em que se forma uma “palavra nova (derivada), a partir de outra já existente (primitiva).” (CEGALLA, 2008, p. 97). Esta pode-se dar de três formas: i) por sufixação, em que se acrescenta um sufixo ao radical (ex.: felizmente: feliz + -mente);ii) pre-

fixação, que antepõe um prefixo ao radical (ex.: reter: re- + ter); e iii) por derivação parassintética, que se acrescenta simultaneamente um prefixo e um sufixo (por exemplo, envergonhar: en- + vergonha + -ar).

Além destes considerados principais, ainda existem outros processos de formação de palavras que são secundários, entre eles está o estrangeirismo. Para Bechara (2009), o estrangeirismo “é o emprego de palavras, expressões e construções alheias ao idioma que a ele chegam por empréstimos tomados de outra língua.” (BECHARA, 2009, p. 599). Dessa forma, este processo consiste em introduzir uma palavra de um idioma estrangeiro no léxico da língua portuguesa, podendo ou não ocorrer seu aportuguesamento. Observa-se tal processo nos exemplos que se seguem: *e-mail, delivery, hot dog, show, fashion, jeans, playboy, best-seller e check-in*.

Atesta-se pela escolha das palavras que serão analisadas a predominância dos processos de formação supracitados, muito embora possa se verificar, ainda que em menor frequência, a existência de outros processos.

b) *Análise dos dados*

A partir do levantamento dos seguintes cardápios: Bacon Paradise; Voodoo Bacon, Burguer and Beer; Burgueria Dom Gourmet; Bendito Burguer; Barbarium Pub; Delta Burguer; Taverna Medieval; Hamburgueria do Super; La Fabbrica Juventus Matriz; Hells Burguer; Hamburgueria Tradi; Criminal Burguer; Lanchonete da Cidade; e Digão Lanches, foi possível extrair 100 vocábulos que compõem este *corpus* de pesquisa e que ensejaram as análises dos dados que se seguem.

2.1. *O xenoconstituente “burguer” e a controvérsia entre “cheese” e “x”*

Analisando as palavras coletadas, observa-se a presença reiterada dos constituintes “burguer”, “x” e “cheese”. Existe grande controvérsia quanto à classificação destes elementos e, neste trabalho, tendo em vista essa evidente divergência gramatical, adotou-se uma posição morfológica que é defendida ao longo do estudo, sem desprezar, contudo, as possibilidades de classificação daqueles que apresentam outras posições sobre o tema. Para a pesquisa, primeiramente é preciso analisar morfológica-

mente a palavra “hamburger”. Originalmente, esta ocorre da seguinte forma: “hamburger”, tendo em vista sua origem norte-americana; contudo, com as mudanças trazidas pelos falantes e a apropriação destas pelo português brasileiro,

(...) houve um reconhecimento de *ham*, possibilitado pelo reconhecimento de *burger* como uma parte, talvez a partir de modelos de redução de compostos comuns no inglês, tais como *milk-shake/shake* (...) talvez pelo reconhecimento de uma estrutura geral de compostos no inglês, do tipo especificador-especificado (...). A palavra *hamburger* corresponde a algo como ‘sanduíche de bife de carne moída’. A estrutura estabelece a função de especificador para a primeira parte, e de especificado (sanduíche) para a segunda. (...) Dada essa reanálise, *burger* passa a ser o radical base para formações posteriores do tipo *fishburger* (...). (BAŠLIO, 2009, p. 14)

Neste sentido, com a apreensão do “ham” em “hamburger”, foi possível a combinação de diversas outras palavras para dar nome a um sanduíche específico. Através dos dados levantados, a ocorrência deste desmembramento, cumulada com a junção de outros elementos, como “fish”, “bacon” e “egg”, faz com que estes indiquem o ingrediente predominante no sanduíche em especial. Assim, “burger” se torna um radical base, elemento determinado, que pode receber elementos especificadores, que passarão a determinar o próprio sanduíche. Tem-se como exemplo o nome “cheese bacon burger”, da hamburgueria Digão Lanches. Neste sanduíche, observa-se a predominância dos ingredientes queijo e bacon, enquanto o “burger” é determinado por estes elementos.

Ainda quanto ao elemento “burger”, deve-se evidenciar que este é um típico xenocostituinte, uma vez que “refere-se às formas encurtadas que representam quaisquer unidades lexicais importadas, principalmente, do inglês.” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2011, p. 278). Tendo em vista que a palavra “hamburger” é um termo que adveio do século XVII da região de Hamburgo, cujos americanos adotaram sua forma original, não restam dúvidas de que se trata de uma unidade lexical importada. Além disso, está-se diante de um *splinter*, uma vez que se trata de “um fragmento de palavra usado repetidamente na formação de novas palavras.” (BAUER, 2005, p. 105, *apud* GONÇALVES, 2015, p. 142). É possível perceber tal fenômeno, haja vista o termo “burger” ser utilizado constantemente na formação de palavras para os diversos tipos de sanduíches.

Ademais, em outros hambúrgueres, foi possível identificar a ocorrência variada, ou associada, dos termos “cheese” e “X”. A semelhança sonora advinda de ambos os elementos levava a crer que se estaria diante

de sinônimos. Contudo, a adaptação feita pelo português brasileiro, “x-burger” (adaptação de cheeseburger), não conservou o valor determinante em “x” que é encontrado em “cheese”. Nas palavras de Gonçalves (2016):

A letra X, portanto, passa a designar o próprio sanduíche, adquirindo, com isso, estatuto de radical na formação de novos compostos. Nem de longe lembra o opaco cheese do inglês, já que aparece, inclusive, em X-queijo. Perini-Santos; Melo (2011, p.22) elencam várias construções X-N, em que o elemento à direita especifica o conteúdo mais saliente do sanduíche. (GONÇALVES, 2016, p. 103)

Dessa forma, tendo em vista que o “x” não mais representa o “queijo”, no português, ele passa a ter valor semântico de “sanduíche”. No caso da hamburgueria Delta Burger, pode-se perceber que o “x”, significando “sanduíche”, passa a ser determinado pelos respectivos ingredientes, nos seguintes exemplos: “X-bacon”, “X-picanha” e “X-egg-picanha”. Ademais, tal formação indica que se está diante de um prefixo, uma vez que este “empresta ao radical uma nova significação” (BECHARA, p. 338) e, neste caso, não aparece como uma forma livre, uma vez que sua existência independente perde o significado de “sanduíche”.

A hamburgueria La Fabbrica Juventus Matriz apresenta exemplos incomuns no que se refere a ocorrência do “x”, posto que, por questões publicitárias, adotou-se uma nova forma para grafar o prefixo, porém, ressalta-se, de imediato, que, apesar da inovação, o “x”, grafado como “xis”, não perde o caráter prefixal. Lê-se os exemplos: Xis Picanha, Xis Natural, Xis Bacon, Xis Lombo, Xis Frango, Xis Nuggets e Xis Bacon.

A partir deste levantamento, pode-se concluir, pelo que passará a ser observado nas próximas análises, que “x” trata-se de um prefixo, enquanto que “burger” e “cheese” serão tratados como estrangeirismos.

2.2. Estrangeirismo

Neste trabalho, o estrangeirismo é o processo de formação de palavras mais significativo, tendo em vista que a cultura que trata dos hambúrgueres artesanais é, principalmente, a americana, da qual se incorpora a culinária brasileira.

Constata-se que das 100 palavras coletadas, 66 são formadas por estrangeirismo, conforme se atesta no Anexo 2. A título de elucidação,

no caso da hamburgueria Bacon Paradise, veem-se os seguintes exemplos: Hipster Piggy, Baby Bacon, Double Bacon e Cheeseburger.

Deve-se ressaltar que, como o estrangeirismo é o processo de formação de palavras mais frequente dentro do *corpus* analisado, muitas vezes ele estará associado a outro processo de formação.

Nota-se a utilização recorrente do termo “burger” e outros ingredientes de nome estrangeiro adotados pelo português como “bacon”, “cheese”, “egg” e “chicken”. É o caso dos exemplos: X-egg-burger, Framburger e X-egg-bacon, da hamburgueria Delta Burger. A maioria dos demais estrangeirismos estão conectados com o nome das hamburguerias, tendo em vista a sua forte conotação semântica, como na hamburgueria Digão Lanches, os seguintes nomes: Double Big Digão e Digão Burger.

2.3. Derivação

Como apontado anteriormente, a derivação se subdivide em sufixal, prefixal e parassintética.

A derivação por sufixação consiste na formação de uma palavra nova acrescentando-se um sufixo no radical (CEGALLA, 2012, p. 96). Nesse sentido, foram verificados 30 nomes dentro do *corpus* analisado, conforme se extrai do Anexo 3, dentre eles estão: Lendário (Lenda + -rio), Glorioso (Glori + -oso), Frangão (Frang + -ão) e Franguito (Frang + -u- + -ito).

Já a derivação por prefixação pressupõe a formação de uma palavra nova antepondo-se um prefixo no radical (CEGALLA, 2012, p. 96). Assim, o Anexo 3 também lista 20 nomes que se enquadram nessa classificação morfológica. Dentre eles, é possível destacar: Onipresente (Oni + presente) e Anticrispy (Anti + crispy).

Quanto à derivação parassintética, em que se observa simultaneamente tanto a prefixação como a sufixação, não foi constatada qualquer palavra no *corpus* analisado.

Após o levantamento, averiguou-se que 50 das 100 palavras coletadas possuem como processo de formação de palavras a derivação, sendo 30 por sufixação e 20 por prefixação.

Acredita-se que a grande variedade de formação de palavras por derivação, notadamente a sufixal, dá-se em razão de elementos já existentes no idioma. Tais elementos são capazes de criar e transformar palavras à liberalidade do estabelecimento, que opta por este tipo de deformação a qual permite a associação com o estilo da hamburgueria e com o tamanho do sanduíche.

No caso da hamburgueria Voodoo Bacon, Burguer and Beer, vê-se que a formação dos nomes dos sanduíches “Anticrispy” e “Cacatinhos” demonstra forte ligação com a personalidade do estabelecimento, além deste último fazer referência à pequena dimensão do hambúguer.

2.4. Composição

A composição, por sua vez, é dividida em composição por justaposição e por aglutinação. A primeira se apresenta, como já apontado, diante da união de duas ou mais palavras (ou radicais), sem ter sua estrutura alterada (CEGALLA, 2012, p. 98). Já a aglutinação se dá quando se une duas ou mais palavras (ou radicais), com supressão de um ou mais de um de seus elementos fonéticos, o que ocasiona a alteração da estrutura do vocábulo (CEGALLA, 2012, p. 98).

É possível constatar a ocorrência da justaposição como nos seguintes exemplos: Paradafucky (Parada + fucky), Ogroburguer (Ogro + burger) e Spiderman burger (Spider + man). No que se refere a aglutinação, destacam-se os nomes: Porquer (Pork/Porco + burger), Framburger (Frango + burger), Aquaman burger (Aquatic + man) e Cervejetariano (Cerveja + vegetariano). Todos os exemplos referentes à composição encontram-se contemplados no Anexo 4.

Nota-se um particular exemplo que, para classificação morfológica, requer uma atenção semântica, tendo em vista que pode tanto designar uma composição por justaposição tanto por aglutinação. É o caso do vocábulo “Voodoocaralho”. Isso porque se pode tratar de dois termos justapostos (Voodoo + caralho), sem que haja perda em sua estrutura, como também pode ser a junção de dois termos aglutinados (Voodoo + “do caralho”).

Acredita-se que a composição, ainda que em menor número que os demais processos de formação de palavras (14 de justaposição e 5 de aglutinação), também é usada para a construção dos nomes dos hambúrgueres artesanais. Vê-se que tal processo faz referência aos ingredientes

componentes de determinado sanduíche e/ou à atribuição semântica relacionada ao estabelecimento.

3. *Considerações Finais*

É nítido, em qualquer sociedade, que a comunicação entre os falantes, seja oral ou escrita, exige a (re)combinação de morfemas que permitem o surgimento de palavras que agregam o léxico. Isso porque advêm novas necessidades de comunicação e interação, o que é evidenciado pelo dinamismo da sociedade, a qual, a todo tempo, traz inovações e novidades que induzem a formação de novas palavras no intento de que a língua e a linguagem acompanhem esse processo dinâmico.

Com essa análise, foi possível depreender que há, no léxico, uma múltipla variedade que se refere aos nomes dos hambúrgueres artesanais, constatando-se certa constância nos processos de formação de palavras ocorrentes, com predomínio de alguns em detrimento de outros que atuam em caráter secundário.

Como se atesta da seleção dos cardápios que compõem esse *corpus* de pesquisa, muitas hamburguerias artesanais apresentam conceito e personalidade próprios, de modo a se observar que o estilo desses estabelecimentos comerciais influi nos nomes dos hambúrgueres, através dos processos de formação de palavras. Ademais, como ficou demonstrado, alguns dos vocábulos coletados carregam, em sua construção, o próprio nome do estabelecimento, de modo que os processos formadores incidem sobre essas unidades lexicais.

Quando se analisa a predominância e recorrência desses processos, atesta-se que, predominantemente, as palavras analisadas são formadas pelo estrangeirismo. Esse resultado advém do fato do hambúrguer (e, sobretudo, o artesanal) ter sido importado na cultura brasileira, de modo que esta recepção carrega como herança os traços linguísticos de culturas estrangeiras, notadamente a inglesa, que majoritariamente é a que patrocina o hambúrguer artesanal. Tendo em vista tal patrocínio, a publicidade e a propaganda brasileira buscam incorporar esses aspectos estrangeiros, o que introduz reflexos também nas construções linguísticas.

Em segundo plano, verificou-se a recorrência da derivação, notadamente a sufixação, haja vista o processo criativo de palavras, sobretudo para interligá-las ao conceito da hamburgueria e do próprio hambúrguer batizado com o nome criativo.

No que tange ao processo de derivação, a ocorrência dos sufixos -inha/-inho/-ito fazem referência aos hambúrgueres menores/mais simples/com menos ingredientes, enquanto o sufixo “-ão refere-se aos hambúrgueres maiores/mais robustos/com mais ingredientes.

Noutro ponto, a frequente repetição do xenocostituinte “burger” é fenômeno que demonstra a assimilação de um vocábulo estrangeiro para incorporação aos vocábulos nativos, formando-se, assim, novas palavras. Assim, os xenocostituintes, como o “burger”, permitem a expansão do léxico quando utilizadas unidades lexicais determinantes que trazem sentido à nova palavra formada.

Diante dessa análise, há que se considerar a publicidade como fenômeno que traz diversas indagações e controvérsias à Morfologia, tendo em vista que as construções publicitárias, por vezes, tal qual como foi verificado na classificação morfológica do constituinte “x”, induzem formações que a Morfologia categoricamente não consegue identificar. Isso nada mais é do que a consequência desse processo de dinamismo e inovações que já foi abordado. Em vista disso, nota-se a divergência entre os gramáticos, posto que a Morfologia não tem uma resposta precisa para essas novas palavras que se formam sobre a influência do *marketing* e da publicidade.

Neste trabalho, muito embora se reconheça a possibilidade de classificações outras, defendeu-se que o termo “X” não guarda mesmo valor semântico e morfológico que o termo “cheese”, como propugnam alguns falantes e até mesmo gramáticos. Em verdade, observou-se o reiterado uso conjunto de ambos os termos para formação de nomes, de modo que, nesta pesquisa, o “x”, apesar do controverso valor morfológico que se pretende defender, assume a significação prefixal de “sanduíche”.

Neste sentido, foi possível ratificar a hipótese defendida no trabalho, corroborando-se o fato de que a importação de uma ideia estrangeira incorporada à cultura nativa revela reflexos nos processos de formação de palavras, com ênfase ao estrangeirismo e a derivação sufixal. Foi possível constatar, ademais, a ocorrência de intencionalidade para a escolha dos respectivos processos, considerando o propósito dos estabelecimentos comerciais em ora dar ênfase às características e componentes do hambúrguer, ora em fazer referência ao estilo adotado por eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASÍLIO, Margarida. O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais. In: *Veredas: revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora. vol. 1. n. 1. p. 9-21, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Nacional, 2008.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Na sextaneja com a caipifruta da mãedrasta: o estatuto morfológico dos splinters no português brasileiro contemporâneo. In: *Revista Diadorim—Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Número especial, p. 139-158, 2013.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Uma análise construcional dos splinters não nativos em uso no português do Brasil. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 98-120, 1º sem. 2016.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO *CORPUS*

BURGUER, Bendito. Cardápio. Disponível em: <<https://www.benditoburger.com.br/cardapio-bendito-burger>>. Acesso em: 23 maio 2018.

BURGUER, Criminal. Cardápio. Disponível em: <<http://www.criminalburger.com.br/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

BURGUER, Delta. Cardápio. Disponível em: <<http://deltaburger.com.br/cardapio.php>>. Acesso em: 23 maio 2018.

CIDADE, Lanchonete da. Cardápio. Disponível em: <<https://www.lanchonetedacidade.com.br/cardapio/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

GOURMET, Bom. LÜDER, Amanda. CWBurger Fest: veja o cardápio das 35 hamburguerias. Disponível em:

<<https://www.gazetadopovo.com.br/bomgourmet/cardapio-cwburguer-fest-2017/>>. Acesso em: Acesso em: 23 maio 2018.

GOURMET, Hamburgueria Dom. Cardápio. Disponível em: <<https://www.hamburgueriadomgourmet.com.br/>>. Acesso em: Acesso em: 23 maio 2018.

HAMBURGUERIA, VODOO. Cardápio. Disponível em: <<http://www.voodoohamburgueria.com.br/>>. Acesso em: Acesso em: 23 maio 2018.

JUVENTUS, Hamburgueria. Cardápio. Disponível em: <<http://www.hamburgueriajuventus.com.br/cardapio/la-fabbrica-juventus-matriz>>. Acesso em: Acesso em: 23 maio 2018.

MEDIEVAL, Taverna. Cardápio. Disponível em: <<http://www.taverna.medieval.com.br/#anchor-u546418>>. Acesso em: Acesso em: 23 maio 2018.

PARADISE, Bacon. Cardápio. Disponível em: <<http://www.baconparadise.com.br/cardapio/burguers/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

SUPER, Hamburgueria do. Cardápio. Disponível em: <<http://www.hamburgueriadosuper.com.br/cardapio>>. Acesso em: Acesso em: 23 maio 2018.

TRADI, Hamburgueria. Cardápio. Disponível em: <<http://www.hamburgueriatradi.com.br/cardapio/>>. Acesso em: Acesso em: 23 maio 2018.

Anexo I	
BACON PARADISE	HAMBURGUERIA DO SUPER
Porquer	Aquaman Burger
Lendário	Spiderman Burger
Hipster piggy	Batman Burger
Baby bacon	Superman Burger
Eat sweet	Baconburguer Wolverine
Double Bacon	Deadpool Burger
Cheeseburguer	Ironman Burger
Tradicional	Justiceiro Burger
	Wonderwoman Burger
VOODOO, BACON, BURGUER AND BEER	Demolidor Burger
Anticrispy	BENDITO BURGUER
Cacetinhos	Glorioso
Paradafucky	Onipresente
Pepper Mother Fucker	Double Bacon BBQ

Porn Chicken Espírito de Porks Voodoocaralho Gorgonzola Crispy Ribs Beer Burguer Classic Cogu Burguer Space Chicken	The Big Ben HAMBURGUERIA DOM GOURMET Jack Bacon TAVERNA MEDIEVAL Cavaleiro Negro Aprendiz Nível 1 Escolha do Taberneiro Ogroburguer
HAMBURGUERIA TRADI Monstrão Cheese Burguer	LA FABBRICA JUVENTUS MATRIZ Xis Picanha Xis Nuggets Xis Natural Xis Frango Xis Lombo Xis Calabresa Xis Burguer de Carne Xis Bacon Bambino Coraçãozinho
DELTA BURGUER X-burguer X-egg-burguer X-bacon X-egg-bacon X-picanha X-egg-picanha Framburguer Frangão Franguito Mineirão Picanha Burguer Americano X-Tudo X Calabresa	Xis Brócolis Xis Filé LANCHONETE DA CIDADE Quitandinha Amarelinho Tropicália Cooper Burger Chili Burger Black Power Veg Power DIGÃO LANCHES Hambúrguer Cheese burguer Cheese bacon burguer Big digão Big burguer Double big digão Digão cheddar Cheese frango Cheese bacon frango Chicken digão Cheese filet Filet digão Cheese picanha Diguinho Big Calabresa
HELLS BURGUER Little Evil Snake Dog Double Burguer Fifty-Fifty Hells Burguer	
BARBARIUM PUB Burgão da Porra Cervejetariano	
CRIMINAL BURGUER Criminoso Condenado El Matador Dogão é Mau Carcereiro vegetariano	
Anexo 2	
<u>Estrangeirismo</u>	Eat sweet Double Bacon

XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

<p>Porquer Hipster piggy Baby bacon Porn Chicken Espírito de Porks Jack Bacon Gorgonzola Crispy Ribs Beer Burguer Classic Cogu Burguer Space Chicken Double Bacon BBQ The Big Bem X-burguer X-egg-burguer X-bacon X-egg-bacon X-egg-picanha Framburguer Picanha Burguer Ogroburguer Aquaman Burger Spiderman Burger Batman Burger Superman Burger Baconburguer Wolverine Deadpool Burger Ironman Burger Justiceiro Burger Demolidor Burger Wonderwoman Burger Xis Nuggets</p>	<p>Cheeseburguer Anticrispy Pepper Mother Fucker Xis Burguer de Carne Xis Bacon Bambino Coraçãozinho Little Evil Snake Dog Double Burguer Fifty-Fifty Hells Burguer Cheese Burguer El Matador Dogão é Mau Cooper Burger Chili Burger Black Power Veg Power Hambúrguer Cheese burguer Cheese bacon burguer Big digão Big burguer Double big digão Digão cheddar Cheese frango Cheese bacon frango Chicken digão Cheese filet Filet digão Cheese picanha Big Calabresa</p>
Anexo 3	
<u>Derivação por sufixação e prefixação</u>	<u>Prefixação</u>
<p><u>Sufixação</u></p> <p>Lendário Tradicional Cacetinhos Glorioso Burgão da Porra Frangão Franguito Mineirão Americano Cavaleiro Negro Aprendiz Nível 1 Escolha do Taberneiro</p>	<p>Bambino Coraçãozinho Monstrão Criminoso Condenado El Matador Dogão é Mau Carcereiro vegetariano Quitandinha Amarelinho Tropicália Diguinho Big digão Double big digão Digão cheddar</p>

Justiceiro Burger Demolidor Burger Anticrispy Onipresente X-burguer X-egg-burguer X-bacon X-egg-bacon X-picanha X-egg-picanha X-Tudo X Calabresa Xis Picanha Xis Nuggets	Chicken digão Filet digão Xis Natural Xis Frango Xis Lombo Xis Calabresa Xis Burguer de Carne Xis Bacon Xis Brócolis Xis Filé
Anexo 4	
<u>Composição por justaposição e aglutinação</u> <u>Justaposição</u> Cheeseburguer Paradafucky Voodoocaralho obs X-egg-burguer X-egg-bacon X-egg-picanha Ogroburguer Spiderman Burger Batman Burger	Superman Burger Baconburguer Wolverine Deadpool Burger Ironman Burger Wonderwoman Burger <u>Aglutinação</u> Porquer Voodoocaralho Cervejetariano Framburguer Aquaman Burger

DISCURSOS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES DA PREFEITURA DE SALVADOR-BA

Nadia de Jesus Santos (UNEB)

nadiadejesusantos@gmail.com

Gilberto Nazareno Teles Sobral (UNEB)

gsobral@uneb.br

RESUMO

Durante muitos anos, a mulher teve papel de submissão na sociedade brasileira. Era a responsável pela casa, marido e filhos. Através de muitas lutas, alguns direitos já foram conquistados, no entanto, atualmente um dos maiores desafios tem sido vencer a violência contra as mulheres, já que na sociedade patriarcal em que vivemos ainda predomina a imagem da mulher do lar e que foi feita para satisfazer desejos masculinos. Com a ascensão do movimento feminista, políticas públicas foram criadas no Brasil para apoiar as mulheres na luta por igualdade e respeito. E, atualmente, parte das estratégias sociais para enfrentamento da violência contra a mulher, seja governamental ou não, é veiculada por campanhas publicitárias para mostrar uma nova imagem feminina. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo identificar as formações discursivas presentes nas campanhas de prevenção a violência contra a mulher da Secretaria de Políticas para as Mulheres, Infância e Juventude da cidade de Salvador a partir do modo como o sujeito do discurso é interpelado pela ideologia dominante. Esta pesquisa tem seu aparato teórico e metodológico na Análise de Discurso de linha francesa, que nos permite trabalhar com as noções de formações imaginárias e formações discursivas dos sujeitos do discurso. Tendo em vista que a pesquisa em questão é uma dissertação de mestrado em andamento, observa-se que, mesmo não havendo unicidade, os discursos demonstram um empoderamento feminino a partir das formações discursivas que os sujeitos estão inseridos.

Palavras chaves:

Empoderamento. Mulher. Análise de Discurso.

1. Introdução

A mulher brasileira foi vista, por muito tempo, como objeto de desejo sexual ou aquela que foi feita para ser mãe, cuidar da casa, do esposo, sempre submissa a um homem (marido ou pai), se tornando uma pessoa sem espaço e identidade. Esse é um legado histórico que muito se tem combatido.

Quando os portugueses chegaram nas terras que posteriormente seriam chamadas de Brasil, a beleza das índias lhe chamou atenção, fato que é bastante explorado na Carta enviada por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal na época.

Uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. [...] cujas vergonhas de tão inocentes não nos causavam vergonha. (CAMINHA, 1500)

Na carta destinada ao rei de Portugal, as Índias se revelam especiais ao primeiro olhar dos navegantes. Conforme, Barros (20014), a atração carnal dos lusos viria depois sucumbir às indígenas durante os anos da colonização, e a discreta forma com que sua nudez é relatada por Caminha, enfatizando o bordão “vergonha inocente que não nos causa vergonha”, são chave para compreender nossas origens. Ou seja, a exploração do corpo da mulher e a visão de objeto sexual são desde a chegada dos portugueses nestas terras.

Conforme Freyre (1995), essa visão de mulher como objeto sexual permaneceu no período da colonização, desta vez, com as mulheres negras que viviam nas casas grandes e eram muitas vezes as que iniciavam os filhos dos grandes proprietários de terra na vida sexual. Mesmo quando livres, elas ainda encontravam dificuldades em seus caminhos, muitas não tinham para onde ir e acabavam se tornando prostitutas para evitar a fome e a miséria.

A vida das mulheres brancas e livres também não era fácil neste período. Elas eram vistas como a elegância da sociedade, todavia eram excluídas também da educação, da política ou de qualquer ambiente que lhe desse visibilidade, pois o papel da mulher se resumia em cuidar dos filhos e marido. Exigia-se das mulheres brancas virgindade, sutileza, submissão à moral masculina e também castidade.

Ainda no período do Brasil colônia, na cultura indígena, a mulher tinha um papel de submissão ao homem. Os meninos aprendiam a tratar as mulheres de forma inferior, sendo impostos sobre eles ensinamentos e o costume de se considerarem sempre superiores a elas.

Ao analisar a situação da mulher brasileira atualmente, identifica-se a garantia de muitos direitos, no entanto, em muitas situações, a mulher brasileira ainda é vista como “objeto sexual” ou a “dona do lar” e os direitos até então conquistados foram através de muitas lutas. O direito ao voto, por exemplo, ocorreu apenas no século XX, sendo considerado a maior conquista do movimento feminista da época.

Durante a colonização, instituiu-se, no Brasil, um sistema patriarcal em que o homem detinha o domínio e para a mulher estava a submis-

são. Parker (2000, p.56) afirma que a família patriarcal no Brasil não se instituiu apenas como forma de organização social, “mas como uma construção ideológica, um sistema de representações que continua a influenciar as maneiras pelos quais os brasileiros contemporâneos compreendem a ordem própria das coisas no seu universo, estruturam suas interações sociais e interpretam o sentido de suas relações sociais”. E a partir disso, percebe-se que se instaurou uma sociedade predominantemente masculina em que as mulheres passaram a ser vistas como seres inferiores ao sexo oposto, e assim com poucos direitos legais.

Só no século XXI, elas começaram a ocupar maior espaço na sociedade, no mercado de trabalho e nas universidades, porém essa ocupação não se deu em igualdade com os homens, pois enfrentam dificuldades para garantir direitos civis, sociais e econômicos, mas seu maior desafio, atualmente, é vencer a violência contra as mulheres.

Conforme a Lei Maria da Penha (2006), a violência contra a mulher incide em qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado. Esse tipo de violência é uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, em que a subordinação não implica a ausência absoluta de poder.

Diariamente, os diversos meios de comunicação noticiam casos de violência contra o gênero feminino, muitos ocorridos dentro do ambiente familiar, mas não escasso os casos de agressões por pessoas desconhecidas. Para Santos (2014), esse tipo de violência:

(...) trata-se, na verdade, de um fenômeno multifacetado, de âmbito universal, e que se manifesta de forma “democrática”, já que atinge mulheres de todas as classes e castas, diferentes grupos, cor, etnias e das mais diferentes idades, independente da sua orientação sexual. Esse tipo de violência que se volta contra as mulheres, pelo simples fato de serem “mulheres”, tem por base as ideologias e desigualdade de gêneros, configurando um fenômeno de ampla ocorrência. (SANTOS, p. 2014, p. 27)

Após anos de luta do movimento feminista, políticas públicas têm sido desenvolvidas pelo poder público para enfrentamento e prevenção a todo tipo de violência contra as mulheres. Dentre as ações desenvolvidas, muito se tem utilizado da publicidade para o desenvolvimento das ações de prevenção.

Ao pensar em texto publicitário, é importante conhecer os conceitos de publicidade e propaganda, pois embora sejam usados como sinôn-

nimos em vários países da América Latina, os termos têm significados diferentes, conforme Armando Sant'Anna evidencia:

A palavra publicidade significa, genericamente, divulgar, tornar público, propaganda compreende a ideia de implantar, de incluir uma ideia, uma crença na mente alheia. Comercialmente falando, anunciar visa promover vendas e para vender é necessário, na maior parte dos casos, implantar na mente da massa uma ideia sobre o produto. Todavia em virtude da origem eclesial da palavra, muitos preferem usar publicidade, ao invés de propaganda; contudo hoje ambas as palavras são usadas indistintamente. (SANT'ANNA, 1998, p. 75)

Portanto, utilizaremos neste estudo os dois termos indistintamente, levando em consideração o conceito apresentado pelas “Normas-Padrão da Atividade Publicitária”, desenvolvidas de acordo a Lei nº 4680 -65 e dos decretos nº 57690-66 e 2262-97, que citam, no capítulo 1, linha 1.1 que “Publicidade ou Propaganda: é nos termos do art. 2º de dec. nº 57.690-66 qualquer forma remunerada de difusão de ideias, mercadorias, produtos ou serviços por parte de um anunciante identificado” (Conselho Executivo Nacional de Normas Padrão, 1998, p. 5).

A prefeitura de Salvador- Ba, por exemplo, através da Secretaria de Políticas para a Mulher, Infância e Juventude, tem investido em propagandas publicitárias para o combate e prevenção à violência contra as mulheres. Além das atividades desenvolvidas pelo órgão cotidianamente, em datas especiais como Dia da Mulher, Carnaval e São João, são lançadas campanhas específicas para chamar atenção da população à necessidade do respeito às mulheres, pois, em uma sociedade dita igualitária, ainda se discrimina a mulher por determinadas atitudes e até pelas suas vestimentas.

Diante disso, o presente artigo faz uma análise discursiva de uma das peças publicitárias divulgada na campanha do dia Dia da Mulher do ano de 2017 realizada pela prefeitura de Salvador, através da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, Infância e Juventude em parceria com a Secretaria de Comunicação, identificando as formações discursivas que permeiam o discurso.

A peça apresenta a imagem de mulheres com vestimentas de diferentes tamanhos e a negação de palavras e expressões tipicamente machistas, como: **tá pedindo, piriguete, ousada, brega, santa** e, em seguida, a frase **respeito cabe em todas as medidas**, como forma de alerta para a população de que todas as mulheres devem ser respeitadas, independente da roupa que estejam usando.

2. *Alguns conceitos da análise de discurso francesa*

Para embasamento teórico deste artigo, utilizaremos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, que é uma das disciplinas que se ocupa da linguagem. Ela surgiu na França, no final da década 1960, e rapidamente ultrapassou as fronteiras francesas. O filósofo Michel Pêcheux é o fundador da disciplina e utilizou como suporte teórico a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. Conforme Gregolin,

(...) na linguística, com a problematização do corte saussuriano, dando a Saussure o lugar de fundador da linguística como ciência e retomando a sua ideia de “real da língua” na noção de sistema; mas ao mesmo tempo, centralizando a análise semântica, com a ideia da não-transparência do sentido, da não-reflexividade entre signo/mundo/homem. No materialismo Histórico, por meio da releitura althusseriana de Marx, com a ideia de que há um real da história que não é transparente para o sujeito, pois ele é assujeitado pela ideologia. Na psicanálise, por meio da releitura lacaniana Freud, com a ideia do sujeito na sua relação com o simbólico, pensando inconsciente como estruturado por uma linguagem. (GREGOLIN, 2001, p. 3)

A partir de críticas e indagações a estas três linhas do conhecimento, surgiu o objeto de estudo da Análise de Discurso. A AD não trata da língua, da sua estrutura sintática nem morfológica, embora se interesse por estas coisas. Como o próprio nome já diz, seu objeto de estudo é o discurso. Segundo Orlandi(2005), etimologicamente a palavra discurso tem a ideia curso, percurso e movimento. E o discurso, nesta perspectiva teórica, não é fala, capacidade de verbalização, de explicitação verbal. Orlandi explica que:

O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (ORLANDI, 2005, p. 15)

O surgimento das teorias do discurso desencadeou uma revisão dos fundamentos da Linguística estruturalista, que vê a língua como um sistema de regras formais e fechados, e acredita ser possível formular e preestabelecer os sentidos em uma sentença. Ao refutar este pensamento e afirmar que o sentido não está na estrutura, mas dentro das informações discursivas, Pêcheux estabelece uma relação entre os aspectos extrínsecos à linguagem, para a produção de discursos e propõe repensar os aspectos históricos sociais de que devem ocupar os estudos sobre a língua e a linguagem.

A teoria do discurso relativizou o conceito de que a língua existe estritamente para a comunicação. Para Pêcheux (1969), a língua não pre-existe à interação sujeito-discurso e não deve ser entendida como um simples instrumento de comunicação,

Com base na teoria aventada, o discurso é visto como um espaço privilegiado de manifestações ideológicas, sendo o sujeito interpelado pela ideologia para reproduzir o que será dito. Diante das relações sociais, resultado das relações de classe, “poderemos falar de uma relação de uma formação ideológica para caracterizar um elemento suscetível de intervir, tal como uma força confrontada a outras, na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um dado momento”. (PÊCHEUX, 2011, p. 72 e 73)

Nesta perspectiva, entende-se que a formação ideológica permite a construção de uma ou várias formações discursivas, as quais passam a ser o espaço de formulação do discurso.

A Formação Discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada-determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2005, p. 42).

Diante disso, compreende-se que, para se compreender o discurso, é necessário identificar a que formação discursiva o sujeito está inserido. Entretanto, cabe salientar que os sentidos não estão pré-determinados por características da língua, nem a FD pode ser pensada como blocos homogêneos que funcionam automaticamente, pois são constituídas pela contradição, sendo heterogêneas nelas mesmas.

Para Pêcheux (1996), todo discurso se forma a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Os sentidos vão se estabelecendo no encontro com outros sentidos. A memória discursiva é um saber que possibilita que nossas palavras tenham sentido. Esse saber corresponde a algo falado anteriormente, em outro lugar, a algo “já dito”, entretanto ainda continua alinhavando os nossos discursos.

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos “(quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Assim, a memória é um espaço de várias facetas que possibilita, ao mesmo tempo, a repetição do pré-construído, mas que também se reinventa, desloca e reconstrói mediante um acontecimento que lhe conduz a isso.

Já o Interdiscurso é constituído por tudo que já foi dito, se transformando em um grande complexo de formações discursivas, pois estão aglomerados todos os sentidos já construídos, não aceitando lacunas, pelo contrário, é saturado.

O interdiscurso funciona como o lugar onde se arquivam todos os discursos (dominantes e não dominantes), e a memória discursiva, ao recorrer ao interdiscurso, traz apenas aquilo que lhe interessa para alimentar a formação discursiva. (SANTANA NETO, p. 15)

Nesta perspectiva, compreende-se que todos os discursos fazem parte do interdiscurso e eles são suscitados para a memória a depender da formação discursiva que o sujeito está inserido.

Segundo Pêcheux, todo discurso repousa discretamente sobre um já-dito; e este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um jamais dito, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa, uma escrita que é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio silêncio que lhe é prévio, que continua a correr insistentemente sobre ele, mas que ele recobre e faz calar.

Segundo Orlandi (2005), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. Elas podem ser compreendidas a partir de dois aspectos distintos: um mais imediato e outro mais amplo. Em sentido restrito, as condições de produção são as circunstâncias da enunciação já tencionadas como formações imaginárias, é o contexto imediato em que os dizeres foram ou são articulados.

No sentido amplo, abarcam o contexto sócio- histórico, ideológico da produção do discurso. Com isso, as formações imaginárias, no sentido restrito das condições de produção do discurso, designam o lugar que o sujeito atribui, a si e ao outro, a imagem que tem de seu espaço e a imagem do espaço do outro, ou seja, o sujeito nas formações imaginárias não é um sujeito empírico, é um sujeito ideológico. É a posição do sujeito cogitada no discurso, a partir de regras de projeção, que permite a passagem da situação empírica para posição ideológica.

3. Análise do corpus

Figura 1- Campanha do Dia da Mulher 2017



Fonte: www.facebook/smpj.salvador

Tomando o tratamento conceitual da Análise de Discurso acerca do discurso e formação discursiva, esta subseção será dedicada à análise da peça publicitária identificada acima. Como dito, a peça em estudo é parte de uma campanha publicitária realizada em março de 2017, mês da mulher, pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, Infância e Juventude em parceria com a Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Salvador-Ba.

Uma peça publicitária, assim como outros dizeres, pode materializar diferentes manifestações ideológicas através do discurso “sendo assim, os sentidos vão se constituindo, vão se formando, à proporção que o discurso vai se constituindo, justamente por ser ele (o discurso) um efeito de sentido entre locutores” (LIMA, 2016, p. 75). Porém, os sentidos não são construídos isoladamente, nem são constituídos por quaisquer discursos, eles são formulados por uma formação discursiva na relação da língua com o histórico-ideológico e social. Para Pêcheux (1997), um discurso sempre está atrelado a uma formação discursiva:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas. Poderemos resumir

essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas proposições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, de formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 160)

Dessa forma, os sentidos são estabelecidos a partir da formação ideológica em que o sujeito está inserido. Daí uma mesma palavra poder materializar diferentes sentidos, pois é a inscrição do sujeito em uma formação discursiva que determinará o que será dito. Assim, os sentidos construídos nos termos “piriguete”, “ousada”, “brega”, “santa” e na expressão “tá pedindo”, mencionados na peça 1, que são utilizados para caracterização das mulheres a partir de suas vestimentas e atitudes, como se a mulher pudesse ser rotulada pela roupa que veste, são consequências das formações discursivas que os sujeitos foram ideologicamente afetados que serão mencionadas abaixo.

Ao buscar no dicionário o significado destas lexias e os sentidos que foram construídos ao longo do tempo, pode-se perceber como, em pleno século XXI, em que muito se discute a liberdade, as mulheres ainda são agredidas e julgadas por pensamentos e concepções machistas construídos ao longo da história do Brasil.

A palavra *piriguete*, de acordo com o dicionário Aurélio (2017), significa mulher considerada desavergonhada ou demasiado liberal. Atualmente, uma mulher é tida como *piriguete* quando não vive de acordo os padrões estipulados pela sociedade como comportamento adequado para o gênero feminino. A partir desta concepção, uma mulher que usa roupas curtas ou decotadas, gosta de ir à festa com grupos de amigas e assume gostar de relacionamentos abertos é caracterizada como uma “*piriguete*”. Assim como o discurso estabelecido no dicionário, os demais sentidos reproduzidos corriqueiramente pelas pessoas, como o citado acima, são pertencentes a uma formação discursiva machista.

A palavra “*ousada*”, conforme o Aurélio, significa atrever-se a empreender ousadia. Ou seja, é alguém que tem coragem de tomar atitudes, decisões, no entanto, quando usada para distinguir uma mulher por causa de suas vestimentas, a palavra sofre um deslizamento de sentido e passa a ser visto como algo negativo, pois ainda se tem a ideia de que a

mulher deve ser recatada e submissa aos desejos do homem, ou seja, não pode ousar.

Já o termo “brega”, de acordo com o Aurélio(2017), significa “de qualidade inferior; ou que não tem maneiras refinadas”. Entretanto, diversos sentidos são construídos para esta palavra, a depender da formação discursiva pela qual o sujeito for interpelado. Na sociedade de consumo em que vivemos, por exemplo, as mulheres que não vivem dentro dos padrões da moda em vigência são denominadas de bregas, podendo perceber que o sujeito está atrelado a uma FD que denominaremos de “consumista”, pois propaga a ideia de que é necessário estar usando o que a tendência da moda dita para o momento.

Ainda tem as que são chamadas de “santa”, mulher de muitas virtudes é a definição dada pelo Aurélio. Dentro de uma formação discursiva cristã, o sujeito articula o discurso de que as mulheres com vestimentas longas e sem decotes têm uma conduta ilibada, são as mais adequadas para o casamento, pois é uma mulher virtuosa. Já a expressão “tá pedindo” materializa o discurso em que a mulher facilita o assédio quando coloca uma roupa curta ou decotada.

Diante disso, os sentidos destas palavras combatidos na peça publicitária vão além dos definidos nos dicionários, pois são constituídos a partir de determinada formação ideológica. A formação ideológica possibilita o desencadeamento de várias formações discursivas. A partir disso, percebe-se que as palavras negadas na peça publicitária são pertencentes a uma formação ideológica patriarcal que se materializa através de diversas formações discursivas. E essa identificação é possível ao analisar o contexto sócio-histórico-ideológico em que as peças publicitárias foram construídas.

Percebe-se, ainda hoje, que a organização da família brasileira é pautada na organização patriarcal. Backer (2000, p. 56) afirma que o patriarcalismo é “um sistema de representações que continua a influenciar as maneiras pelos quais os brasileiros contemporâneos compreendem a ordem própria das coisas no seu universo, estruturam suas interações sociais e interpretam o sentido de suas relações sociais”, ou seja, o patriarcalismo foi uma forma de organização familiar e social que predominou no período da colonização brasileira em que os homens detinham todo o poder nas diferentes esferas e as mulheres eram seres passivos, não tendo autonomia para escolhas. Séculos se passaram e os sujeitos continuam in-

terpelados pela ideologia patriarcal, como é perceptível nos sentidos estabelecidos nas referidas palavras.

Essa ideologia patriarcal pode e é materializada em várias formações discursivas. Dentre as várias formações discursivas que são criticadas na peça publicitária, identificamos a formação discursiva machista, na qual os sujeitos se posicionam de modo a acreditar que as mulheres que não se vestem com os modelos clássicos não têm valor perante a sociedade; e a formação discursiva cristã, que se caracteriza por defender que o modelo da roupa define o grau de santidade do ser humano, e a formação discursiva consumista que critica as pessoas por não usarem o que está em vigência na moda.

Ao negar os sentidos construídos nos dizeres “Tá pedindo”, “piriguetete”, “ousada”, “brega” e “santa”, o sujeito é interpelado inconscientemente pela formação ideológica feminista, que não aceita a rotulação que os sentidos construídos pelas formações discursivas machista e cristã deram às mulheres. O discurso de não aceitação da ideologia imposta pela cultura patriarcal é materializado pela negação das palavras que aparecem riscadas e através do enunciado “Respeito cabe em todas as medidas”, que materializa sentidos de que mulheres devem ser respeitadas em quaisquer circunstâncias, pois não são vestimentas que representam a personalidade ou caráter de uma mulher.

4. Considerações finais

Ao fazer a análise discursiva da peça publicitária de prevenção à violência contra as mulheres, percebe-se como as palavras são carregadas de sentidos e ideologias machistas que foram construídos culturalmente e historicamente desde a chegada dos portugueses nestas terras. Conforme Barbosa (1993, p.160), “[...] o léxico representa, por certo, o espaço privilegiado desse processo de produção, acumulação, transformação e diferenciação desses sistemas de valores”. No entanto, para o combate à violência sofrida diariamente pelas mulheres por conta de uma sociedade tão patriarcal, novas formações discursivas foram instauradas para a busca de uma conscientização pela sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei N.º 11.340, de 7 de agosto de 2006.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. São Paulo: Dominus, 1963.

CENP-Conselho Nacional de Normas Padrão. Disponível em: <http://www.cenp.com.br/documentos/normas-padrao-portugues>. Acesso em: 12/03/2018.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise de discurso: diálogos e duelos*. 2. ed. São Carlos-SP: Claraluz, 2006.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, 30.ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. de Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes, 2003.

LIMA, Marcos André de Queiroz. *Hashtags de cunho racista: efeitos de sentido e formas-sujeito em comentários e relatos em redes sociais*. Salvador, 2017.

SANT'ANA, Armando. *Propaganda: Teoria, técnica e prática*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1981.

SANTANA NETO, João Antônio. A cidade do Salvador e o romance histórico. In: SOBRAL, Gilberto; SANTANA NETO, João Antônio. *Salvador em discurso: estudos discursivos*. UEFS, 2013. p. 49-65

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PARKER, Richad G. *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. Trad. de Maria Therezinha M. Cavalari. São Paulo: Best Seller, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da Memória*. ACHARD... (et al.). Trad. de NUNES, José Horta. *Papel da memória*. Campinas-SP: Pontes, 1999. p. 49 a 65

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, [1975], 1988.

PÊCHEUX, Michel, FUCHS, Catherine. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 61-162

**DO ACERVO DO ESCRITOR PARA O PÚBLICO LEITOR:
A REEDIÇÃO DO POEMA “CANÇÃO DE NINAR”**

Pâmella Araujo da Silva Cintra (UEFS)

pamellaraujo18@gmail.com

Patrício Nunes Barreiros (UEFS e USP)

patricio@uefs.br

RESUMO

O acervo do escritor Eulálio de Miranda Motta é fonte de pesquisa para os estudos filológicos, literários e linguísticos, a partir da documentação preservada pelo próprio escritor. Em vista das contribuições dos estudos de gênese para a interpretação literária, realizamos a reedição do poema “Canção de Ninar” em virtude da descoberta de um novo testemunho com variantes autorais. Neste artigo, buscamos identificar novas características do comportamento linguístico-estilístico do escritor não evidenciadas na edição realizada anteriormente. Para isso, estabelecemos o texto crítico pelo método científico de edição (crítica textual), acrescido de um dispositivo que permite visualizar e interpretar o movimento de construção do texto pelo método empírico-analítico (crítica genética).

Palavras-chave:

Edição. “Canção de Ninar”. Crítica Genética. Eulálio Motta.

1. Introdução

É sabido que a Filologia, desde os seus primórdios na Biblioteca de Alexandria, alimentou os estudos literários resgatando obras através de diferentes métodos para restituição dos textos corrompidos, dispersos ou esquecidos. Abrindo-se, mais tarde, para as intenções autorais no estabelecimento dos textos de autores modernos. Contudo, é a Crítica Genética que devolve ao sistema literário a figura do autor, dando à crítica contemporânea uma nova perspectiva de estudo a partir dos documentos de processo salvaguardados nos arquivos literários, que propiciam conhecer a gênese do texto e as estratégias do autor para vencer as tensões presentes no processo de criação.

No presente artigo, apresentamos uma nova edição crítico-genética do poema “Canção de Ninar”. A reedição do poema justifica-se porque foi encontrado um novo testemunho salvaguardado no acervo do escritor, não inserido na edição anterior realizada por Taylane Vieira Santos (SANTOS, 2017). Acredita-se que o testemunho encontrado seja a primeira versão do poema “Canção de Ninar”. Por meio da análise dos

aspectos paleográficos que inclui a datação do texto, classificaremos a posição do novo testemunho dentro da tradição textual. Aliando os métodos da Crítica textual e da Crítica genética, realizaremos uma edição híbrida, que engloba o fac-símile, o estabelecimento do texto crítico acompanhado de um aparato crítico-genético com as variantes autorais para estudo do processo criativo do escritor.

2. *Arquivos e acervos de escritores: contributos para a crítica literária*

Em 1889, o filósofo alemão Wilhelm Dilthey fez a primeira grande defesa dos “arquivos literários”. A partir de então, foram criados na Europa diversos centros e institutos dedicados a arquivar os documentos gerados pelos escritores (SOUZA, 2003, p. 68). Se a constituição dos arquivos literários deveu-se primeiro à preservação dos manuscritos de trabalho dos escritores por serem considerados objetos de memória, para, em seguida, servir de fonte de pesquisa e investigação em torno do processo de criação das obras literárias, essas hipóteses são aceitáveis, visto que,

A injeção social do arquivo, o reconhecimento social e cultural do escritor, a valorização dos manuscritos do autor, o interesse pela guarda e conservação dos documentos do escritor pelas Bibliotecas Nacionais, aliados à universalização do letramento, à constituição do mercado editorial, entre outros aspectos, constituem narrativas possíveis de uma história da formação dos arquivos literários ainda por se fazer. (MARQUES, 2015, p. 100)

Os arquivos e acervos de escritores, mais do que simples instâncias da guarda do patrimônio e da memória cultural, são componentes do sistema literário (BORDINI, p. 121). Cada vez mais, têm-se assistido ao crescente interesse por parte das universidades na guarda e conservação desses espaços. Atualmente, muitos programas de graduação e pós-graduação realizam pesquisas em acervos de escritores e fontes primárias, mobilizando pesquisadores, estudantes e a comunidade em geral à consulta e visita aos fundos documentais dos autores.

As pesquisas e trabalhos desenvolvidos com fontes primárias, além de contribuir para a revitalização dos estudos literários e para a história da literatura, desmistifica o imaginário em torno de uma imagem totalizante da figura do escritor, cuja proliferação de imagens e representações são condicionadas pelos arquivos e acervos literários. Para Marques (2015), “Do escritor, hoje, suas imagens nos fornecem não um indivíduo

em plenitude e esplendor, mas restos, fragmentos, discontinuidades – um “palimpsesto de biografemas” [...]” (MARQUES, 2015, p. 113).

As imagens do escritor decorrentes de um arquivo ou acervo literário são resultados de uma prática de arquivamento do “eu”, alimentada pelo desejo de subjetivação carregado de uma intenção autobiográfica. Ao reclamar representações em torno de si criando imagens em que vida e obra se confundem no plano realístico e ficcional, o escritor se reinventa como autor, escritor e torna-se personagem de si.

No jogo de apropriação das imagens do escritor, qualquer que não se furte da experiência de fazer uso do arquivo literário, torna-se coprodutor de novas representações do escritor ao ingressar no teatro de suas imagens, resgatando-as e dando novos contornos simbólicos e interpretativos. “De antemão, deve-se ter presente que a própria literatura constituiu-se num rico arquivo de imagem dos autores” (MARQUES, 2015, p. 103).

Os arquivos literários condicionaram as pesquisas no campo da Crítica Genética, trazendo a lume aspectos desconhecidos das obras e de seus autores para abertura de novos caminhos interpretativos à crítica literária. As novas interpretações geradas pelos manuscritos e elementos paratextuais presentes nos arquivos de escritores sobre obras consagradas, reconfiguram a história crítica da obra que, por sua vez, necessita de uma releitura por parte da História da Literatura.

A Historiografia Literária, ao se aproximar dos estudos de gênese, cumpriria com maior êxito uma crítica fundamentada no material intimamente ligado às intenções do escritor, como o faz a Crítica genética, sem incorrer nas ausências ou manipulações ocasionadas pelo meio editorial nas publicações distanciadas dos seus sentidos originários, sejam por descuidos ou para atender a interesses próprios, cristalizando a crítica apoiada no produto final chegado a nós, que mesmo fiel à vontade do escritor, é inconcluso de interpretações possíveis. Desse modo, os acervos e arquivos de escritores, canônicos ou desconhecidos, são importantes fontes interpretativas a serviço do sistema, dos estudos e da crítica literária.

2.1. A funcionalidade do acervo de Eulálio Motta

Acervo são mementos, vestígios de um processo criativo, de condições de produção e recepção, de peculiaridades de vidas humanas tornadas texto, ameaçados pelo fluir da História e os esquecimentos dele decorrentes. (BORDINI, p. 119)

Funcionando como antídoto para o esquecimento, todo acervo é marcado pela temporalidade: pois é um espaço constituído no passado, que se projeta até o porvir. “Seu presente é sempre uma construção, visto que é ativado pela leitura, pelas atualizações sucessivas, [...] pela descoberta súbita ou pelo retorno obstinado. [...]” (ARFUCH, 2009, p. 370).

O escritor constitui no presente o seu acervo para registrar e manter vivo o seu passado. No presente, o pesquisador se vale do acervo para atualizar o passado do escritor, assim como suas imagens e obras. Os acervos de escritores, atravessados pelos tempos presente e passado, “são, pois, hipóteses de testemunho, jamais arquivos cerrados capacitados a paralisar a escrita e a embalsamar autores (ZILBERMAN, 2009, p. 104).

Conjunto orgânico de natureza híbrida, o acervo de Eulálio Motta é um misto de arquivo, biblioteca e museu. A materialidade escrita e os objetos pessoais são elementos simbólicos de uma narrativa da história de vida esboçada pelo próprio titular, dentro do espaço inanimado do qual podemos extrair diversos sentidos.

Servindo de palco para encenação das “memórias” de um sujeito-autor, o acervo pessoal de Eulálio Motta descortina o poeta, o cronista, o contador de causos, o trovador, o cordelista e o panfletário, representados na figura de escritor. Imagem essa que se tornou a obsessão do “escriba da roça”. Na busca incessante por ser conhecido como escritor e grande poeta, Eulálio Motta fez da palavra escrita instrumento para marcar sua presença no mundo, e do acervo fonte única capaz de evocá-lo.

Dos estudos realizados nos campos das críticas textual e genética, observa-se que o acervo do escritor Eulálio Motta funciona como um farol que ilumina aspectos desconhecidos sobre a gênese e a sociologia dos textos por estabelecer uma rede de relações “intra, inter e extradocuments” (BORDINI, 2012, p. 122). Sobre isso, Bellotto (2004) comenta que:

O arquivo pessoal, como fonte de pesquisa apresenta variantes que convém explicitar. Ele pode ser usado como documentação básica, como documentação alternativa, como documentação subsidiária ou como documentação paralela. O mesmo conjunto documental serve de uma forma ou de outra em relação à pesquisa proposta. (BELLOTTO, 2004, p. 268)

Nesse sentido, a textualidade poderá ser melhor compreendida ao lançar mão dos documentos que testemunham os diferentes estágios textuais ou, ainda, que possam manter uma espécie de “intertextualidade autoral” (EGGERT, 1991, p. 66). Acrescenta-se ao tipo de documentação

pertinente para entendimento do texto, fotografias, correspondências, cadernos de anotações, diários e toda sorte de documentação capaz de trazer esclarecimentos sobre dada obra ou texto.

Para além da compreensão do texto, os manuscritos literários do acervo de Eulálio Motta são estudados como objeto material, cultural e de conhecimento. O que implica entender as motivações e os sujeitos envolvidos na produção, circulação e apropriação dos seus textos.

A mobilidade no acervo do escritor Eulálio Motta não só tem permitido trazer a público o escritor, suas imagens e obras éditas e inéditas, dando visibilidade a um poeta não reconhecido em seu tempo, mas, também, tem fomentado o desenvolvimento de dissertações e teses no âmbito dos estudos literários e culturais nos programas de pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

3. A crítica genética: o método empírico

Os documentos de criação, salvaguardados, são prelos das singularidades do sujeito criador, portadores de traços que evidenciam os bastidores da criação e dos esquemas mentais operados no ato de escrita. De modo geral, os manuscritos são testemunhos da luta travada pelo escritor na folha em branco para anunciar algo de inédito.

A crítica genética é a disciplina científica do campo dos estudos literários responsável por revelar o lado inconcluso e incompleto da criação, que se debruça na investigação dos estágios que antecedem o texto “final” autorizado pelo autor, “permitindo que a abordagem dos documentos não mais se restrinja ao texto publicado e ao seu estatuto de objeto intocável e inerte (SOUZA, 2012, p. 300).

Para Cirillo,

[...] arquivos pessoais estruturam-se como a fonte primeira de pesquisa da crítica genética por revelarem-se como marcas do processo de criação o qual, embora seja sempre único, traz consigo a possibilidade de recorrências que possibilitam o desenvolvimento de uma teoria geral do processo de criação. (CIRILLO, p. 149)

De natureza empírica, a aplicabilidade das práticas e métodos da crítica genética são desprendidas do jugo da comprovação científica, o que garante uma maior autonomia por parte do crítico genético na liberdade de escolha de métodos e critérios para o estudo do seu *corpus*. A

metodologia da crítica genética baseia-se na descrição do seu objeto: o manuscrito, para a compreensão de um processo; a escritura. Nas palavras de Cirillo e Passos (2011)

Estuda-se o que está a montante do produto feito, para mostrar que os rastros deixados pelos criadores têm um arazão, fazem sentido e podem servir de base a uma aproximação empírica do fazer criador. [...] A crítica genética é empírica e pragmática posto que parte da observação de traços reais para chegar a uma indução. Não se trata de aplicar uma teoria a um objeto. Trata-se de recorrer a um conjunto de métodos e práticas que já foram elaborados e retomados pelos geneticistas. Contudo, esses métodos não são fixos nem definidos uma vez por toda. Isso porque cada dossiê, cada conjunto de documentos de processo é um caso peculiar, assim, um geneticista pode ser levado a criar métodos nunca usados antes para estudar seu *corpus*. Não existe uma lógica determinista quando se fala de crítica genética. (CIRILLO; PASSOS, 2011, p. 14-15)

Metaforicamente, o geneticista é o “arqueólogo da criação” (CIRILLO; GRANDO, 2009), que busca conhecer cada aspecto relacionado à textualidade trilhando o caminho sondável da mente criadora a uma retroativa de flagrar os vestígios deixados pelo autor nos estados textuais precedentes à obra, para, então, compreendê-la em toda a sua inteireza e singularidade. Dito de outra forma, o que importa à crítica genética não é o que diz o texto publicado, mas as “confidências” do texto em devir.

Embora recente e desprovida de um arcabouço teórico-metodológico preciso, a crítica genética amplia seu espaço ao estabelecer relações com diferentes áreas do conhecimento, transpondo as fronteiras hierárquicas das disciplinas científicas de modo a favorecer a crítica literária e o diálogo interdisciplinar.

4. A edição

O poema dispõe de sete testemunhos: dois manuscritos no MA (EH1.833.CL.06.007), um datiloscrito no DCMC2 (1) (f. 16r), um datiloscrito no DCMC2 (2) (f. 16r), um impresso no LCMC2 (p. 25) e dois manuscritos no CCMC3 (f. 15v-16r) / (f. 25r-25v).

4.1. Tipo de edição

Por se tratar de um texto politemunhal cujas diferentes versões testemunham cada estágio do seu processo de criação, escolheu-se o modelo de edição crítico-genética para a realização da edição do poema

Canção de Ninar, pelo tipo de documentação e estudo possibilitado. O modelo de edição empregado vai de encontro à concepção de texto como produto e processo, contrariando a visão estática do formalismo russo, anterior à crítica das variantes. Nessa edição, o estabelecimento do texto crítico com base no respeito à individualidade de cada testemunho da tradição textual e a constituição de um aparato genético das variantes, permite uma interpretação mais segura da obra, apoiada em dados estáticos da análise das variantes.

4.1.1. Critérios gerais adotados na edição do texto

Para a edição do poema *Canção de Ninar*, serão utilizados os critérios abaixo, estabelecidos por Barreiros (2012) e Santos (2017).

1º Quanto à estrutura da edição:

I) Título, seguido da apresentação dos testemunhos, informando as fontes;

II) Descrição física dos testemunhos;

III) Análise das variantes

IV) Texto crítico com o aparato organizado à margem direita da página;

V) Notas explicativas em pé de página, quando há necessidade;

2º Para a identificação dos testemunhos na descrição e aparato crítico-genético, estabeleceu-se o seguinte código:

a) quando o título do texto compõe-se de apenas uma palavra utilizou-se, em maiúsculo, a primeira letra das duas primeiras sílabas;

b) quando se compõe de mais de uma palavra, utilizaram-se as iniciais das duas primeiras palavras em maiúsculo;

c) para os textos com mais de um testemunho, após as letras que identificam o título do poema acrescentam-se as letras L para livro, M para manuscrito, D para datiloscrito e J para jornal;

d) quando há mais de um testemunho em livro ou em manuscrito acrescentou-se um número em ordem crescente para facilitar a identificação;

3º Na escolha do texto de base procedeu-se da seguinte forma:

Foi escolhido como texto de base o último escrito pelo autor ou autorizado por ele, quando for impresso.

4º A apresentação do texto crítico:

a) Título do texto em caixa alta;

b) Código estabelecido para identificação do texto de base, justificado à margem esquerda;

c) Os versos foram numerados de 5 em 5 e indicados à margem esquerda;

d) Apresenta-se o aparato crítico ao lado do texto crítico, à direita. Indicam-se as variantes em negrito e em corpo menor em relação ao texto crítico.

e) Os textos que já foram editados, serão reproduzidos indicando-se a fonte e a análise das variantes. Apenas nos casos em que a edição anterior apresentou algum problema, fizemos outra edição com correções ou acréscimos de informações.

f) Quando reproduzimos uma edição filológica feita anteriormente, acrescentamos a análise das variantes, caso não tenha sido feita.

g) Para apresentar o movimento de escrita do texto, serão utilizados os seguintes símbolos no aparato crítico-genético:

{ } / \ substituição por sobreposição, na relação {substituído} /substituto\;

h) Utilizaram-se, no aparato, a seguinte abreviatura:

D s. r. (sem reticências);

i) Manteve-se o uso de maiúsculas, conforme o texto de base;

j) A pontuação do texto foi mantida conforme apresentada no texto de base;

k) Modernizou-se a ortografia das palavras conforme a norma vigente na língua portuguesa;

l) Corrigiram-se erros óbvios de acentuação gráfica e de grafia;

m) Apresentam-se palavras de origem estrangeira em itálico.

4.1.2. Descrição física dos testemunhos

CNM1

Manuscrito em tinta azul, letra legível e sem rasura. A mancha escrita ocupa 27 linhas do papel. Título na L. 1 em caixa alta, sublinhado. Na L. 25 consta a rubrica do autor. À L. 26 consta a data “18-9-79”. Na última linha, há uma nota sinalizando o local de onde foi retirado o poema “Do livro: ‘Luzes do crepúsculo’, inédito”.

CNM2

Manuscrito em tinta azul, 27 linhas. Título na L. 1 em caixa alta, exceto a preposição “de” que está em fonte menor. Há uma marca de ferrugem na margem superior do centro do papel ocasionada pela utilização de clipe. Na L. 25 conta a data “Setembro, 18, 979”, na L. 26 a rubrica do autor, e na última linha uma nota sinalizando o local de onde foi retirado o poema “Do livro: ‘Luzes do crepúsculo’, inédito”. Logo abaixo, aparece a palavra “VIRE”, em caixa alta.

CND1

25 linhas, título na L. 1 com uma emenda em tinta azul. O autor acendeu a letra ‘N’ de “Ninar”. Na extremidade superior direita consta o número “31” em tinta azul. Da linha 2 a 25 os versos.

CND2

25 linhas, título na L. 1 com uma emenda em tinta azul. O autor acendeu a letra ‘N’ de “Ninar”. Da linha 2 a 25 os versos.

CNL

MOTTA, Eulálio. *Canções do meu caminho*. 2. ed. [s.l.]:[s.n.], [1983], p. 25.

25 linhas, título na L. 1 em caixa alta. Da linha 2 a 25 os versos.

CNM3

Manuscrito em tinta azul. Fólio 15v: a mancha escrita ocupa as 19 linhas das 22 que compõem o papel. Título na L. 1 em caixa alta, com

exceção da preposição “de” que está em fonte menor. Acima do título há uma observação feita pelo autor “Repetido 45 e 25”. Na extremidade superior esquerda aparece o número “25” em tinta vermelha. Fólio 16r: na margem superior à direita consta o número “26” em tinta vermelha. 8 linhas com versos.

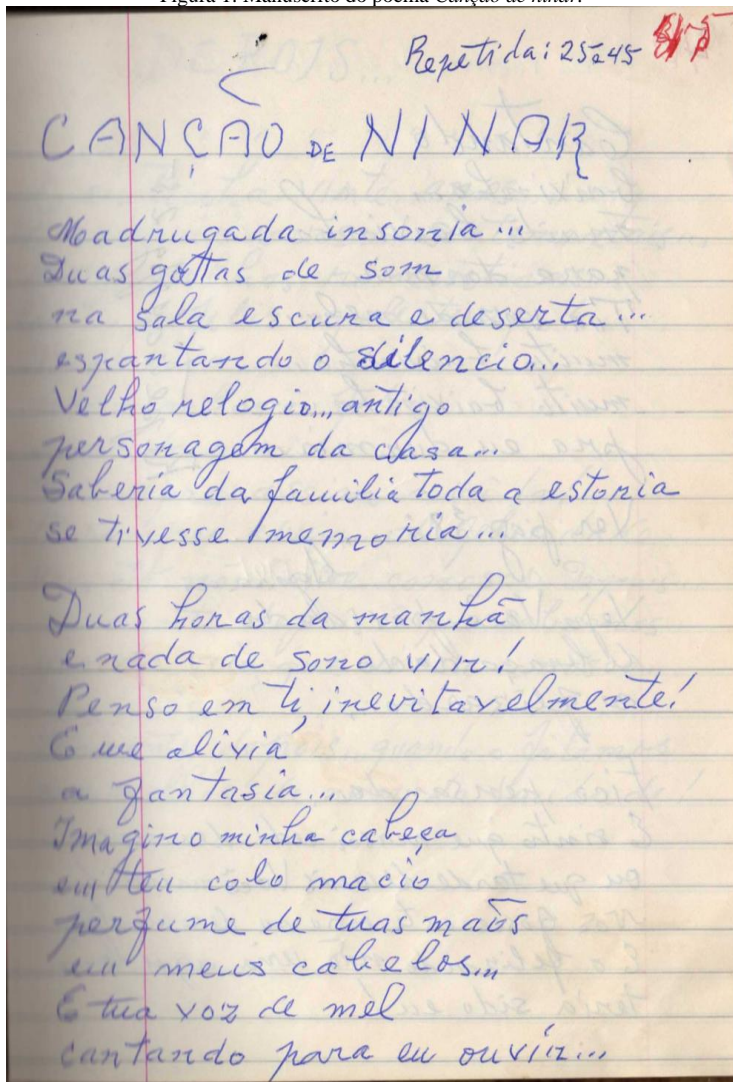
CNM4

Manuscrito em tinta azul. Fólio 25r: a mancha escrita ocupa as 20 linhas das 22 que compõem o papel. Título na L. 1 em caixa alta, com exceção da preposição “de” que está em fonte menor. Acima do título há uma observação feita pelo autor “Repetida: 25 a 45”. Na extremidade superior esquerda aparece o número “45” em tinta vermelha. Há uma emenda na palavra “silencio” no V. 4. Fólio 25v: na margem superior à esquerda consta o número “46” em tinta vermelha. 19 linhas com versos, na margem lateral à direita no sentido vertical, há a seguinte observação: “Repetido: p. 25” em tinta preta.

4.1.3. Seleção do texto de base

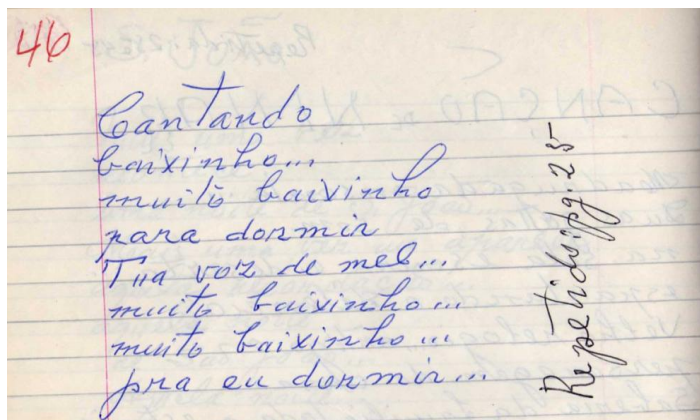
Visto que o critério para edição de texto recomenda a escolha do testemunho mais recente como texto de base para edição, não se optou pela versão publicada em livro, uma vez que o escritor esboçou em caderno homônimo uma nova edição de seu livro intitulado *Canções de meu caminho*, com duas versões mais recentes do poema *Canção de Ninar*. Diante desse dado, selecionamos o segundo testemunho presente no caderno do escritor.

Figura 1: Manuscrito do poema *Canção de ninar*.



Fonte: Fac-símile do CCMC 3.ed. (f. 25r) - Acervo do escritor.

Figura 2: Recorte da continuação do poema *Canção de Ninar*.



Fonte: Fac-símile do CCMC 3.ed. (f. 25v) - Acervo do escritor.

4.2. Texto crítico com aparato

CNM4

		CNM3 [Repetido 45 e 25] CNM4 [Repetida: 25 a 45]
	CANÇÃO DE NINAR	CNM1 CANTIGA PRA SE DORMIR... CNM2 CANTIGA de NINAR... CNM3 CANÇÃO de NINAR... CNM4 de NI- NAR (s.r.)
	Madrugada insônia...	CNM1 de insônia CNM2 CND1 CND2 CNL CNM3 de CNM4 insônia...
	Duas gotas de som na sala escura e deserta...	CNM1 CNM2 deserta (s.r.) CND1 CND2 CNL deserta, CNM3 deser- ta{...}/\
5	espantando o silêncio... Velho relógio... antigo	CNM3 silencio... CNM4 {de}/si\lencio... CNM1 CNM2 CND1 CND2 CNL anti- go... personagem da casa... CNM3 relo- gio...amigo... CNM4 relógio...
	personagem da casa... Saberia da família toda a estória	CND1 CND2 CNM3 CNM4 familia- CNM1 CND1 CND2 CNL CNM3 CNM4 estória
	se tivesse memória...	CND1 CND2 CNM3 CNM4 memoria...
10	Duas horas da manhã e nada de sono vir! Penso em ti, inevitavelmente!	CNM1 manhã... CND1 CND2 CNL ma- nhã, CNM3 vir!.. CNM1 CNM2 CND1 CND2 CNL CNM3 inevitavelmente...

	E me alivia a fantasia...	CNM1 CNM2 CND1CND2 CNL fanta- sia: CNM3 fantasia{...}:/\
15	Imagino minha cabeça em teu colo macio perfume de tuas mãos em meus cabelos...	CNM1 CNM2 CND1CND2 CNL em teu colo macio... CNM3 macio... CNM1 CNM2 em meus cabelos...
20	E tua voz de mel cantando para eu ouvir... Cantando baixinho... muito baixinho para dormir	CNM1 e CNM2 CND1 CND2 CNL CNM3 pra CND1 CND2 cantando baixinho... CNM1 CNM2 CNL cantando baixinho... CNM3 cantandobaixinho,
25	Tua voz de mel... muito baixinho... muito baixinho... pra eu dormir...	CNM1 CNM2 CND1 CND2 CNL CNM3 baixinho... CNM1 CNM2 CND1 CND2 CNL CNM3 pra eu dormir... CNM1 tua
		CNM1 [Eulálio Motta] CNM2 Setem- bro, 18, 979 CNM1 18-9-79 CNM2 [Eulálio Motta] CNM1 CNM2 Do livro: “Luzes do cre- púsculo”, inédito. CNM2 VIRE

4.2.1. Análise das variantes

A primeira variante substancial encontra-se no título do texto, que sofreu várias modificações até o testemunho de base. Lexicalmente, a palavra “cantiga” (CNM1, CNM2) foi alterada para “canção” (CND1, CND2, CNL, CNM3, CNM4) e a expressão “pra se dormir”, presente no primeiro testemunho, teve o seu valor semântico mantido em uma única palavra: “ninar”, constante nos demais testemunhos. Embora o título inicial tenha sofrido variação no léxico, sua carga semântica foi totalmente preservada. A mudança apontada no título, na seleção de palavras mais precisas, gerou uma economia de palavras e mais expressividade poética. Trata-se de uma busca mais elaborada nas escolhas lexicais.

A maior parte das variantes está relacionada à pontuação, à acentuação e quebra de versos. À linha 20 dos datiloscritos, consta um erro de digitação que comprometeu o sentido do verso, na troca da primeira

vogal *a* por *o* na palavra: “cantando”. No testemunho CNM2 a expressão “[...] velho relógio... amigo”, v. 5, teve o adjetivo “amigo” substituído por “antigo” nas outras versões, variante que denota a estima do eu lírico para com o relógio posto no poema não como um objeto qualquer. Os testemunhos CNM1 e CNM2 apresentam a mesma datação ao final do texto e a indicação de que o poema faz parte do livro inédito “*Luzes do crepúsculo*”. Os manuscritos CNM2 e CNM3 fazem parte do CCMC3, tratam-se de duas versões que apresentam pequenas diferenças entre si. No fôlio 25v do CNM3 nas linhas 9 a 19 consta o final do poema *Você*.

5. Considerações finais

O estudo realizado a partir dos documentos de processo salvaguardados no acervo do escritor Eulálio Motta trouxeram contribuições acerca dos traços linguístico-estilísticos presentes no ato de criação de seu texto. Está comprovado que o testemunho encontrado, acrescido nessa reedição, é a primeira versão do poema *Canção de Ninar*. O estudo das variantes revelou um comportamento tendencioso no processo de criação desse escritor, que está ligado ao uso indiscriminado do sinal de reticências, demonstrando um autocontrole ou medo de expor algo mais; deixando o sujeito-leitor suspenso no seu indecifrável jogo de descontinuidades propositais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARFUCH, Leonor. A auto/biografia como (mal) de arquivo. Tradução de Rômulo Monte Alto e Mayla Santos Pereira. In: SOUZA, Eneida Maria de; MARQUES, Reinaldo (Org.). *Modernidades alternativas na América Latina*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 370-82

BARREIROS, Patrício Nunes. A oficina do escritor e os projetos editoriais de Eulálio de Miranda Motta. In: *Cadernos do CNLF (CiFEFiL)*, v. 13, p. 1465-1480, 2009.

BARREIROS, Patrício Nunes. A face humana do texto, um estudo das variantes em três sonetos de Eulálio Motta. In: *Cadernos do CNLF (CiFEFiL)*, v. 17, p. 33-53, 2013.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O Pasquineiro da Roça*: edição dos panfletos de Eulálio Motta. Feira de Santana: UEFS, 2014.

BARREIROS, Patrício Nunes. *Sonetos de Eulálio Motta*. Feira de Santana: UEFS, 2012.

BARREIROS, Patrício Nunes. Por uma abordagem da História Cultural das práticas de escrita na edição de textos. In: *Alea: Estudos Neolatinos* (Impresso), v. 19, p. 389-414, 2017.

BARREIROS, Patrício Nunes. Eulálio Motta: um panfletário no sertão da Bahia. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 67, São Paulo, p. 57-80, 2017.

CINTRA, Pâmella Araujo da Silva; BARREIROS, Patrício Nunes. Edição crítico-genética do poema “Terra de promessa”, de Eulálio Motta. In: *Cadernos do CNFL (CiFEFil)*, v. 21, p. 628-648, 2017.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BORDINI, Maria da Glória. A função memorial dos acervos em tempos digitais. In: TELLES, Célia. Marques; SANTOS, Rosa. Borges dos. (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012.

CIRILLO, A. J.. Acervos Digitais e Crítica Genética: ferramentas para memórias de uma escritura digital. In: Célia Marques Telles; Rosa Borges dos Santos. (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012, p. 147-160.

CIRILLO, José; PASSOS, Marie-HélèneParet. *Materialidade e virtualidade no processo criativo*. São Paulo: Horizonte, 2011.

CIRILLO, J.; GRANDO, A. *Arqueologias da Criação: estudos sobre o processo de criação*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

EGGERT, Paul. Textual product or textual process: procedures and assumptions of critical editing. In: COHEN, Philip (Ed.) *Devils and angels: textual editing and literary theory*. Charlottesville: University Press of Virginia.

MARQUES, Reinaldo. O arquivo literário e as imagens do escritor. In: _____. *Arquivos literários: teorias, histórias, desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

SANTOS, Taylane Vieira dos. *Edição de Canções de meu caminho de Eulálio Motta*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UEFS). Feira de Santana: UEFS, 2017.

SOUZA, Eneida Maria de. Nava se desenha. In: SOUZA, E.M.; MIRANDA, W. M.. (Org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 183-197.

SOUZA, Eneida Maria de. Crítica biográfica e gênese textual. In: TELLES, Célia. Marques; SANTOS, Rosa. Borges dos. (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Autores entre o testemunho e o arquivo. In: *Patrimônio e Memória*, Assis, v. 4, n. 2, p. 82-107, jun. 2009.

**EDIÇÃO DE TEXTO E ASPECTOS DA TOPONÍMIA BAIANA
EM DOCUMENTOS HISTÓRICOS**

Eliana Correia Brandão Gonçalves (UFBA)
elianabrand7@gmail.com

RESUMO

A proposta é discutir a contribuição dos estudos crítico-filológicos para os estudos lexicais, por meio de corpus composto de edições de documentos históricos e da articulação dialógica entre as abordagens filológica, onomástica e histórica para o desenvolvimento de estudos de cunho toponímico (DICK, 1990, 1992, 2004, 2006). Nesse viés, a pesquisa com o léxico toponímico baiano, a partir da edição de documentos históricos presentes em acervos de fontes primárias, evidencia a reconfiguração dos arquivos, das memórias e dos saberes linguísticos que se constituem como alicerce histórico, político e cultural das comunidades (SEABRA, 2006). Considerando-se reflexões breves e preliminares sobre a descrição e a análise de aspectos atinentes à toponímia do território baiano, em edições filológicas, reitera-se a sua relevância para o reconhecimento das significações e das diversas motivações dos nomes de lugar e para a interpretação dos contatos linguístico-culturais e dos rastros político-sociais da colonização e seus desdobramentos.

Palavras-chave:

Léxico. Onomástica. Toponímia. Crítica filológica.

1. Introdução

A Filologia tem objetivos plurais e essa pluralidade se estende e se incorpora aos seus métodos e suas práticas. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo tecer breves reflexões sobre a contribuição dos estudos crítico-filológicos para os estudos lexicais, por meio de constituição de corpus composto de edições de documentos históricos e da articulação dialógica entre as abordagens filológica, onomástica e histórica para o desenvolvimento de estudos de cunho toponímico (DICK, 1990, 1992, 2004).

Entre as definições conceituais do termo filologia é preciso levar em considerações as diversas propostas teóricas e as perspectivas de estudo, consideradas por diversos pesquisadores dessa área, que se traduzem em propostas interpretativas que ampliam o espectro da compreensão do objeto de estudo da Filologia, o texto, na perspectiva a priori escrita, mas também oral e visual. Seguindo esse viés interpretativo, é principalmente a partir do estudo dos textos escritos que a Filologia se depara com um de seus grandes desafios, visto que o estudo do texto, registrado

em diversos suportes e em fases pretéritas da língua, demanda métodos de estudo e análise que levem em consideração o processo de produção, circulação e recepção do texto no tempo e no espaço, mas também os aspectos temporais e espaciais referentes à própria língua e as marcas linguísticas deixadas no texto.

Portanto, a ênfase da abordagem filológica se centra no texto, considerando-se o processo de transmissão, recepção e divulgação, a partir de sua materialidade física, mas também seguindo outras abordagens teóricas e interpretativas sua materialidade linguística, histórica cultural, social, discursiva e geopolítica. Nesse viés, reflexões sobre o léxico topônimo baiano, a partir da edição de documentos históricos presentes em acervos de fontes primárias, evidencia a reconfiguração dos arquivos, das memórias e dos saberes linguísticos que se constituem como alicerce histórico, político e cultural das comunidades (SEABRA, 2006), além dos contatos linguísticos entre os sujeitos.

2. *A contribuição dos estudos crítico-filológicos para os estudos lexicais*

As reflexões aqui apresentadas são resultantes da pesquisa com documentos históricos dos séculos XVIII e XIX e localizados em arquivos histórico-culturais. Para o desenvolvimento de estudos linguísticos com base em textos do passado, é relevante a contribuição dos estudos crítico-filológicos, principalmente para as pesquisas de cunho lexical, através da preparação de edições presentes em acervos de fontes primárias. (GONÇALVES, 2017). Portanto, os documentos histórico-culturais sobre a Bahia enfocam realidades diferentes e fragmentadas, construída a partir de memórias residuais recuperadas por meio dos textos e de seu contexto linguístico e discursivo. Assim, questões atinentes ao léxico podem ser interpretadas à luz das referências ao contexto sociohistórico, cultural e geográfico (GONÇALVES, 2018, p. 169).

Para Vilela (1994, p. 6), portanto, “o léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralingüística e arquiva o saber linguístico duma comunidade”. E se esse saber partilhado existe, na consciência dos falantes, é preciso lembrar que estudos filológicos e estudos lexicais se entrecruzam.

Dessa forma, a análise lexical desenvolvida por meio de corpus composto de edições de documentos históricos e, por consequência, da articulação dialógica entre as abordagens filológica, onomástica e histórica

são relevantes para o desenvolvimento de estudos de cunho toponímico (DICK, 1990, 1992, 2004). Vale lembrar que a Onomástica tem suas origens atreladas ao século XIX, desmembrando-se no estudo dos nomes de pessoas – Antroponímia – e no estudo dos nomes de lugares – Toponímia.

3. A dimensão filológica dos estudos toponímicos.

O estudo dos registros onomásticos desses textos tem por objetivo selecionar, catalogar e analisar os registros onomásticos entre os quais os registros antroponímicos e toponímicos em documentos históricos datados do século XVIII ao XIX relativos à Bahia. Portanto, o estudo onomástico “permite a localização de um objeto no espaço e a actância dos atores envolvidos na particularização das categorias denominativas ou taxionômicas” (DICK, 2006, p. 99).

E se somos leitores a-históricos, precisamos inserir o texto em outro tempo, promovendo, portanto, em outro tempo, uma leitura democrática e acessível dos nomes de lugares do passado, que por vezes, se perpetuam no presente. E se as vivências do sujeito são perpassadas pela linguagem, é preciso recontar de outras formas para construir outros sentidos.

Nesse viés, a pesquisa com o léxico toponímico, considera reflexões preliminares sobre a descrição e a análise de aspectos atinentes à toponímia do território baiano, em edições filológicas de documentos históricos, reiterando-se a relevância desse estudo para o reconhecimento das significações e das diversas motivações dos nomes de lugar (DICK, 1990, 1992, 2004) e para a interpretação dos contatos linguístico-culturais e dos rastros político-sociais da colonização e seus desdobramentos. A área da Toponímia tem como objeto de estudo o topônimo. De natureza linguística, o topônimo refere-se à nomeação, identificação e distinção dos acidentes de espaços geográficos e de espaços sócio-histórico-culturais (DICK, 1990).

4. A Toponímia e o estudo dos nomes de lugares da Bahia: breve amostragem

Nossas reflexões estão fundamentadas no aporte teórico de Dauzat (1926) e (DICK, 1990, 1992, 2004, 2006), considerando a edição se-

midiplomática de documentos históricos que tratam de revoltas na Bahia nos séculos XIX. Para dar encaminhamento à análise dos topônimos, foram selecionados e catalogados registros toponomásticos de três documentos históricos datados do século XIX relativos à Bahia, constantes no acervo documental da Biblioteca Nacional: dois Ofícios do Coronel Henrique Plasson, que tratam da questão da sublevação e dificuldades em que se achavam pela demora dos contingentes esperados, datado de 30 de agosto e 1 de setembro de 1822; e a Resolução do Conselho Interino do Governo da Bahia, que aborda a sublevação de escravos no interior do Recôncavo, datada de 28 de novembro de 1822 – Cachoeira - Bahia.

Esses documentos apresentam “áreas geográficas de dimensões diferentes” e são correspondentes a distintas circunscrições administrativas dos poderes administrativos, jurídicos e religiosos, resultando da pesquisa desenvolvida com o inventário de documentos históricos. Os topônimos registrados nessas fontes documentais históricas são relativos à elementos geográficos, hidrográficos, geológicos e aos assentamentos das populações.

Sobre a história dos espaços geográficos baianos, vale lembrar que o mesmo foi colonizado pelos portugueses, construindo-se várias cidades entre as quais a cidade do Salvador que foi construída para ser a Capital de um Estado da América Portuguesa. Várias cidades baianas foram palco de diversas revoltas, sublevações e motins desde o início de sua colonização. Assim, a partir da articulação da dimensão filológica com a dimensão toponímica, é possível estudar os nomes de lugares nos quais aconteceram as revoltas, trazendo à tona aspectos da história política, social, cultural e étnica das comunidades que habitam ou habitaram nos municípios baianos.

Nesse contexto, os signos toponímicos testemunham e apresentam pistas para o conhecimento da relação presente e passado na Bahia, evidenciando o conhecimento sobre a origem e a história das sublevações e revoltas, por meio do repertório do léxico toponímico. Assim, em relação ao passado o conhecimento da motivação ou da história dos topônimos chegou até nós através da documentação escrita.

Considerada como marca de um povo e de sua língua, no tempo e no espaço, “(...) a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal” (DICK, 1999, p. 22).

A Toponímia analisa, portanto, os nomes de lugares e os acidentes geográficos e as motivações do ato denominativo. (DICK, 1990) A abordagem toponímica vai além do estudo do vocabulário geográfico e histórico das fontes documentais. Seguindo o modelo teórico- metodológico proposto por Dick (1990; 1992; 2004; 2006) e Dauzat (1926), que considera o espaço e a ação dos atores envolvidos no ato denominativo ou taxionômico, os dados toponímicos são registrados em fichas lexicográfico-toponímicas, evidenciando-se as possíveis motivações de um nome próprio de lugar e a nomenclatura geográfica oficial do nome.

Desse modo são consideradas: a localização da unidade de federação, na qual se situa o topônimo; a indicação do topônimo - nomenclatura geográfica oficial do nome; a informação sobre o tipo de acidente, se físico ou humano; a localização do município ou microrregião onde se situa o acidente nomeado; a informação quanto à origem do topônimo, portuguesa, indígena, africana, híbrida; o registro da estruturação morfológica, estruturas simples ou compostas; a informação sobre a classificação taxionômica do designativo, a exemplo hidrotopônimo, litotopônimo etc.; além do contexto do topônimo no documento e de informações históricas ou enciclopédicas (DICK, 2006).

Nessa perspectiva, entre os topônimos localizados nos textos para posterior análise citamos: Cahoeira, Ilhéus, Itacaré, Jiquiriça e Valença. Lembramos que a reflexão sobre os topônimos baianos registrados em documentos históricos são importantes por estudar os nomes de lugares e seus aspectos geográficos e culturais propriamente ditos, mas também por ampliar a análise interpretativa das narrativas históricas e políticas evocadas pelos topônimos, através das situações aterrorizantes que marcaram a escravidão na Bahia e a resistência dos negros por meio das revoltas escravas.

**QUADRO 1 – AMOSTRAGEM DE TOPÔNIMOS
DOCUMENTOS HISTÓRICOS – SÉCULO XIX**

TOPÔNIMO	NATUREZA DO TOPÔNIMO	ORIGEM	TAXIONOMIA	ESTRUTURA
Cahoeira	Física	Portuguesa	Hidrotopônimo	Simple
Ilhéus	Física	Portuguesa	Geomorfotopônimo	Simple
Itacaré	Física	Indígena	Litotopônimo	Simple
Jiquiriça	Física	Indígena	Litotopônimo	Simple
Valença	Antropocultural	Portuguesa	Corotopônimo	Simple

Dos cinco topônimos analisados, a partir das fichas toponímicas propostas pela metodologia de Dick (1990; 2006), todos apresentam uma estrutura simples. Destaca-se que quatro topônimos são de natureza física e um topônimo de natureza antropocultural, mostrando-se como os aspectos naturais são relevantes para a ocupação e povoamento do espaço pelos sujeitos. E, em decorrência dessa maior incidência de topônimos de natureza física, também há uma incidência maior de litotopônimos – referente ao nome de mineral e nome relativo à constituição do solo – dois registros, seguido de um hidrotopônimo – referente à acidente geográfico – e de um geomorfotopônimo – relativo à forma topográfica. Considerando-se a origem antropocultural, temos um registro de corotopônimo, evidenciando a importância do nome de cidade, país ou estado no estudo toponímico. No que diz respeito à origem dos nomes, a incidência maior é de nomes de origem portuguesa, com três ocorrências e dois nomes de origem indígena, revelando a importância do conhecimento do processo de colonização portuguesa e, conseqüentemente, da lusitanização, além da relevante interferência dos designativos indígenas nos topônimos baianos.

No que diz respeito aos lugares, nos quais ocorreram revoltas escravas na Bahia, destaca-se o Recôncavo baiano, que é marcado pelo clima tropical e faz parte de uma região composta de várias bacias hidrográficas. (PERFIL..., 2016). Nesse contexto, destacamos, em particular, um de seus municípios, Cachoeira, hidrotopônimo localizado próximo aos espelhos d'água presentes na cabeceira do Rio Paraguaçu. Cidade marcada pelo processo colonizatório português datado do século XVI, pela presença africana e pelas lutas da Independência, Cachoeira teve por base a cultura de exportação da cana de açúcar e do fumo, sendo responsável pelo sustento da colônia, por meio da farinha de mandioca e constituindo-se como topos importante do ponto de vista político e cultural para a historiografia baiana.

Portanto, em relação aos grupos populacionais e as designações de lugar, destaca-se que, no século XIX, várias rebeliões escravas ocorreram na Bahia. Esse período foi marcado pela prosperidade dos engenhos de cana-de-açúcar do Recôncavo e pela exportação e importação de escravos da África. E, na intensificação do trabalho, “o escravo do Recôncavo agora trabalhava mais e comia menos.” (REIS, 1992, p. 100) Em particular, devido a sua importância, no que diz respeito às revoltas escravas ocorridas no Recôncavo baiano, citamos a importância da cidade de Cachoeira, um dos núcleos urbanos mais importantes da Bahia e, por

esse motivo, palco de constantes sublevações de escravos (CASTELLUCCI JÚNIOR, 2011).

As rebeliões eram encabeçadas por escravos rebeldes, como forma de enfrentamento das condições desumanas da escravidão. Elas ocorreram no interior do Recôncavo Baiano e, assim, diante das conspirações e rebeliões, que ainda estavam em curso, o governo redobrava a vigilância e adotava medidas repressivas e punitivas, em especial em Cachoeira, enviando tropas de Salvador, na tentativa de manter a ordem e conter os movimentos insurgentes (REIS, 1992; DANTAS, 2011).

5. *Considerações finais*

Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi desenvolver considerações preliminares sobre a relação dialógica e interdisciplinar entre Filologia e estudos onomásticos, em particular toponímicos, por meio da composição de edições de documentos históricos e, portanto, com a análise do fenômeno toponomástico, contribuir para o conhecimento político, social e cultural de um lócus, a Bahia.

Portanto, por meio do texto, o filólogo articula, através do seu labor crítico, as atividades de reconfiguração dos fragmentos das histórias e a composição de produções editoriais que resgatem parte do patrimônio linguístico-cultural. (GONÇALVES, 2017) E, neste contexto, temos buscado uma variedade de caminhos, entre os quais o estudo toponomástico para a reavaliação dos vestígios das origens, motivações e histórias que explicam os nomes de lugares na Bahiaregistrados em documentos históricos, sendo importante não apenas para se estudar os nomes de lugares propriamente ditos, mas as narrativas históricas e políticas evocadas pelos topônimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLUCCI JÚNIOR, Wellington. No entorno de Todos os Santos: tráfico ilegal e revoltas escravas no Recôncavo (Bahia: 1831-1850). In: CAROSO, Carlos; TAVARES, Fátima; PEREIRA, Cláudio (Orgs). *Baía de Todos os Santos: aspectos humanos* Salvador: EDUFBA, 2011. p. 103-27.

DANTAS, Monica Duarte (Org.). Introdução: Revoltas, motins, revoluções: das Ordenações ao Código Criminal. In: *Revoltas, motins, revoluções*

ções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX. São Paulo: Alameda, 2011. p. 9-67

DAUZAT, A. *Les noms de lieux*. Paris: Librairie Delagrave, 1926.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos*. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Fundamentos teóricos da Toponímia. Estudo de caso: o Projeto Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 91-117

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Métodos e questões terminológicas na Onomástica: estudo de caso. In: *Investigações Linguísticas e Teoria Literária*. Volume 09, 1999.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In: ISQUIERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, volume II, 2 ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004. p. 121-30

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Toponímia e Antroponímia no Brasil. *Coletânea de estudos*. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

GONÇALVES, Eliana C. Brandão. A Paleografia na leitura da documentação histórica sobre a Bahia. In: LOSE, Alícia D.; SOUZA, Arivaldo S. (Orgs.). *Paleografia e suas Interfaces*. 1. ed. Salvador: Memória & Arte: Eufba, 2018, p. 125-142.

GONÇALVES, Eliana C. Brandão. Léxico e história: lutas e contextos de violência em documentos da Capitania da Bahia. *Revista da Abralin: Associação Brasileira de Linguística*, volume 16, n. 2, p. 191-218, jan./fev./mar./abril de 2017.

PERFIL dos Territórios de IdentidadeRecôncavo. Superintendência dos Estudos Econômicos e Sociais da Bahia/ Secretaria do Planejamento. Salvador: SEI, 2016. v. 2. (Série Territórios de Identidade da Bahia) Disponível em: www.sei.ba.gov.br... Acesso em 20 set. 2018.

REIS, João José. Recôncavo rebelde: revoltas de escravos nos engenhos baianos. *Afroásia*, Salvador, 1992; 15: 100-26

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO IFFLUMINENSE: COM A PALAVRA, O ALUNO DE LETRAS

Marília Siqueira da Silva (IFFluminense)
marilia.siqueira22@gmail.com

RESUMO

Tendo em vista que um curso de licenciatura possibilita discutir não só a teoria como também a prática do processo de ensino-aprendizagem, a qual envolve docentes e discentes, cumpre a este trabalho trazer à tona as contribuições dos alunos da Licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), concernentes ao curso e ao ensino de língua materna. Na presente pesquisa, recolheram-se dados, a partir de três questionários. Ao primeiro, aplicado a 88 estudantes das cinco primeiras turmas da referida licenciatura, seguiram-se outros dois destinados aos alunos do último período e à primeira turma de egressos, respectivamente. Processou-se, então, análise quantitativa e qualitativa das informações obtidas de modo a se criar o perfil do alunado e se verificar se têm sido alcançados os objetivos do curso em tela, especialmente, no que tange ao ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave:

Discentes. Ensino. IFFluminense. Língua materna.

1. Introdução

Os cursos de licenciatura visam à formação docente, por isso nelo o processo de aprendizagem encontra-se o tempo todo imbricado com o do ensino. O ensinar pelo professor atuante não se restringe a buscar estratégias para que o aluno adquira conhecimentos que o preparem para a vida como pessoa humana, para o mundo do trabalho e para a cidadania – objetivos do Ensino Médio brasileiro, mas tem como fim o ensino para ensinar. Não se trata de ensinar para atuação ampla no mercado como no bacharelado, mas de ensinar a ensinar.

Na licenciatura, de um lado, há docentes – vocábulo de origem latina proveniente do verbo *docere*, que significa “ensinar”, sendo então docente aquele que ensina, instrui, informa – formando docentes. Do outro lado, há discentes aprendendo não só para aprender, mas também aprendendo a ensinar. Estabelece-se, então, um tripé verbal: ensinar – aprender – ensinar. Para compreender melhor o processo, busca-se auxílio na etimologia dos termos “ensinar” e “aprender” conforme Cunha (2010) e outras fontes.

De origem latina, o verbo “ensinar” significa indicar, designar, podendo associar-se a “marcar com um sinal” – neste caso, transmite

ideia negativa de imposição ao mesmo tempo em que remete ao valor positivo de nascimento do caráter do aluno, já que a palavra “sinal” provém do grego *karakter*. Embora seu aparecimento na língua francesa ocorra no século XI e na portuguesa no século XIII, ganha novo sentido – transmitir conhecimentos a um aluno – no século XVII, quando surge a escola moderna e se constitui a organização do sistema escolar.⁶²

Também derivado do latim, o termo “aprender”, semelhante a “apreender” por possuírem a mesma origem (*apprehendere*), denota adquirir conhecimento. É interessante destacar que se trata da junção de *ad* (=junto) e *prehendere*, podendo assumir, assim, o sentido de “levar para junto de si” ou, em sentido figurado, “levar para junto da memória”.⁶³

Ensinar, ou seja, indicar ou marcar com sinal no sentido de contribuir para a formação do caráter do aluno, eis o trabalho do professor. Aprender, levar para junto de si deve ser o objetivo do aluno. Na esfera da licenciatura – termo oriundo do latim medieval *licentiare* denotativo de permissão, autorização –, pode-se conceber a ideia de relação mútua: o aluno permite ser marcado pelo professor, ao passo que o professor dá permissão ao aluno para assumir seu lugar de educador.

2. Palavra de aluno da Licenciatura em Letras do IFFluminense

Apesar de seu pouco tempo de existência, é possível fazer uma leitura e uma produção textual da Licenciatura em Letras do IFFluminense. O processo de reconhecimento concretizado em junho de 2017, a colação de grau das duas primeiras turmas nos meses de junho e dezembro do mesmo ano e tantas outras experiências colaboram para que sua identidade seja reconhecida pelas comunidades interna e externa. Esse histórico, no entanto, não a faz completa nem plenamente satisfatória. Há caminhos e caminhos a serem trilhados. Caminhos ainda não percorridos. Caminhos escorregadios. Caminhos tortuosos. Caminhos de construção e crescimento a serem desvendados a dois, a três, a cem pés e mãos. Há muito o que fazer, a edificar. E nada melhor do que ir junto, do que ir de mãos dadas, como convida Carlos Drummond de Andrade (1999) em:

⁶² Comentários disponíveis em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>>. Acesso em 17 jan 2018.

⁶³ Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/site/palavras/aprender/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas*

Na construção conjunta, ouvir o companheiro de caminhada pode ser crucial para a sobrevivência, por isso o momento é de silêncio para dar a palavra a um dos caminhantes: os alunos da Licenciatura em Letras do IFFluminense, que contribuíram para esta pesquisa ao responderem a questionários. Do primeiro, participaram 88 educandos. Das 18 perguntas, duas revelam percepções que permitem refletir sobre o ensino e a aprendizagem no curso em tela.

Para a pergunta “Quais as relações que você poderia estabelecer entre gramática, leitura (da literatura e de outros domínios discursivos) e escrita nas aulas de Língua Portuguesa?”, deram-se respostas mais detalhadas ou mais aligeiradas. Dentre elas, destacam-se:

Quadro 1– Relação gramática, leitura e escrita

1. Todas são interligadas. Sem texto não há gramática. Português é como uma fórmula matemática, juntamos as palavras para formar o tecido. Conhecer como os “antigos” juntavam as palavras e porque as juntamos desse modo hoje. Sou muito mais da parte linguística, apesar de compreender a necessidade das regras, senão teríamos uma língua “de babel” (já é quase assim), mas precisa aproximar os textos literários da vida atual, a compreensão do texto leva à compreensão da gramática. Frases soltas só levam à decoreba. Quem lê aprende a escrever e para saber escrever bem, aprende a gramática.
2. Como eu comentei anteriormente, o conhecimento da gramática portuguesa, suas estruturas, divisões, e ligações facilitam extremamente a leitura, pois criamos o hábito de uma leitura analítica, facilmente notando erros e também boas combinações. Ao lermos mais analiticamente nossa estrutura ao escrevermos é automaticamente aprimorada e isso funciona muito bem em sala e em aulas de Língua Portuguesa.
3. Esse trio de conhecimento linguístico ajuda a desenvolver diversos aspectos e se relacionam ao colaborarem para a construção de um saber crítico, desenvolvimento da fala, da escrita, conhecimento cultural que é importantíssimo e aproximação dos próprios indivíduos em sala.
4. Estão interligadas. A gramática é nossa base para todas as outras matérias, a leitura nos leva com prazer a lugares inimagináveis e a escrita é uma consequência do que aprendemos na gramática e com a leitura.
5. Tudo se interliga, acho que isso podia ser mais explorado.

Fonte: A autora, 2017.

É consenso que, nas aulas de Língua Portuguesa, a gramática, a leitura e a escrita devem relacionar-se, no entanto os comentários fornecem pistas para que se perceba como o aluno de Letras concebe tal relação.

Na resposta número 1, o enfoque está no texto, o qual leva à gramática, pois esta não existe sem aquele – “Sem texto não há gramática.” –, afirma o discente que critica a decoreba, defende a compreensão e conclui dizendo que “Quem lê aprende a escrever e para saber escrever bem, aprende a gramática”.

Notadamente, aparece o advérbio “bem”, modificador do verbo “escrever”, ligado à gramática. O que é escrever bem? Quem aprende gramática sabe escrever bem? Quem escreve bem sabe gramática? Esses questionamentos perduram entre os estudiosos de língua, e parece que ainda não se resolveu tal problemática.

Cabem, neste espaço, algumas considerações: Se o objetivo primeiro no uso de uma língua traduz-se por comunicar-se e o usuário dela faz isso com competência, então a discussão não se pode centralizar nos conhecimentos gramaticais. Não se nega a contribuição de tais conhecimentos para a elaboração de textos orais e escritos dotados, por exemplo, de mais clareza e coesão, facilitadores do processo de interação verbal, porém nega-se o fato de a aquisição dos conteúdos de gramática garantir a formação de leitores e escritores. Parece esse o ponto de vista do autor da segunda resposta do quadro 1.

Da terceira, vale destaque “a construção de um saber crítico”. A criticidade no ensino-aprendizagem da língua vem sendo o mote das aulas de Língua Portuguesa da Licenciatura em Letras do IFFluminense. Defendendo-se o lema “abaixo a decoreba”, incentiva-se o pensar a língua, as regras, os padrões e até mesmo o tecer críticas a eles de modo a levar o educando a construir seus conceitos a partir da apropriação de várias e diferenciadas visões.

O quarto parecer do quadro aborda o prazer da leitura e seu poder de proporcionar ao leitor o contato com lugares inimagináveis. Inquestionável tal poder; mas, quanto ao prazer em ler, poder-se-ia fazer uma tese só sobre ele. Afirmou-se ainda que “a escrita é uma consequência do que aprendemos na gramática e com a leitura”. Mais uma vez, apresenta-se a escrita como consequência daquilo que a gramática ensina – visão já discutida – e da leitura. Se, por trás desse pensamento, estiver a concepção de que todos os que leem escrevem, cria-se outra controvérsia uma

vez que não se pode estabelecer relação tão direta entre escrever e ler ou ler e escrever. É inegável que o indivíduo que lê adquire bagagem cognitiva, no entanto o ato de escrever não acontece por mera transposição do ler.

Na tentativa de resumir, declara-se na última resposta: “Tudo se interliga, acho que isso podia ser mais explorado”. Realmente, o estabelecimento da relação entre a gramática, a leitura e a escrita precisa de maior aprofundamento; pois, apesar da existência de inúmeros estudos na área, a escola vem seguindo direção contrária ao propor aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica divididas por diferentes professores, que se dizem desta ou daquela disciplina e ministram os conteúdos de forma bastante estanque.

Na matriz dos dois primeiros períodos da Licenciatura em Letras do IFFluminense, constam as disciplinas Leituras Orientadas I e Leituras Orientadas II, cujo objetivo geral assim se traduz na ementa: “Oportunizar a leitura de textos de diferentes épocas por meio de estratégias que possibilitem ao educando uma reflexão crítica e uma práxis em situações laborais de ensino e de aprendizagem.” Tendo esse objetivo em mente, perguntou-se aos alunos: “Em que as aulas de Leituras Orientadas mais o(a) ajudaram?” Ao lhes apresentarem as opções, 41% revelaram que a maior contribuição da disciplina ocorreu no desenvolvimento da leitura; 27% apontaram a expressão oral, 9% assinalaram a escrita, 7% juntaram esses três aspectos, 8% marcaram “outro aspecto” e outros 8% não responderam. Levando-se em conta que se apontou a leitura também associada à escrita e à expressão oral, conclui-se que a maior contribuição da disciplina relaciona-se ao desenvolvimento dela, alcançando-se assim seu objetivo geral. Grande parte do corpo discente relembra as experiências vividas nas aulas desse componente curricular e expressa o desejo de continuidade dele nos demais períodos, como se constata na fala do aluno Natan, quando lhe perguntado o que precisa melhorar no curso: “Ainda que seja utópico, a criação da disciplina ‘Leituras Orientadas III’.”

Mais dois questionários destinaram-se aos discentes. Pensando em se ter uma visão mais ampliada e com maior isenção, buscou-se o parecer dos alunos do último período e, posteriormente, destes já desligados da instituição. Àqueles foram destinadas 13 perguntas sobre leitura; a estes, os primeiros egressos e formandos do segundo semestre de 2016 (2016.2), 11 perguntas sobre o curso e suas perspectivas profissionais.

Do primeiro, participaram 10 dos 11 alunos matriculados no oitavo período de 2016.2, os quais apontaram a leitura de livros como a mais realizada por eles no ano de 2016 (40%), ficando empatadas com 20% as leituras de jornal e de *facebook*. A revista, com 5%, também figurou entre as respostas, além de 15% dos entrevistados sinalizarem para outros tipos.

Cabe registrar que os 5% representativos do item “outros” se referem a três tipos de leitura estimulados pela instituição em que estudam: textos da faculdade; artigos e capítulos de livros; apostilas e capítulos de livros do Curso de Letras.

Todos os discentes costumam ler preferencialmente em casa e sinalizaram a falta de tempo como a principal razão para não terem lido mais naquele ano. Um aluno esclareceu que a procrastinação e o desânimo compõem a resposta assinalada como “outra”.

O total de livros lidos foi 114, uma média aproximada de 12 livros por estudante, considerando 9 respondentes, já que 1 declarou não saber informar quantos leu. Essa média, no entanto, não reflete plenamente a realidade; pois, enquanto 3 admitiram a leitura de 20 a 30 livros, 1 relatou 15, 3 declararam 6 e 2 informaram 5. Dos 114 livros relatados, 75 eram literários (cerca de 66%).

Dos 10 alunos colaboradores deste momento da pesquisa, 3 leram exclusivamente por exigência da faculdade; outros 3 leram por isso e pelos demais motivos explicitados. Ainda 3 foram motivados unicamente pelo gosto, enquanto outros 3 foram movidos tanto pelo gosto quanto por outros aspectos.

Quando solicitados três títulos de obras lidas no referido ano, as mais recorrentes mencionadas pelos educandos foram: *Estação das chuvas*, de José Eduardo Agualusa (7 indicações), *Mulheres de cinza*, de Mia Couto (6 menções), *Galileia*, de Ronaldo Correia de Brito, e *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes (cada um citado 2 vezes).

Na tentativa de justificar a indicação de tais obras, buscou-se a ementa de Literatura Africana de Língua Portuguesa II, uma das disciplinas do oitavo período.

Quadro 2 – Ementa de Literatura Africana de Língua Portuguesa II

Análise de temas e formas sob a perspectiva histórico-crítica de três principais expressões da literatura africana de língua portuguesa, a saber: a angolana, a moçambicana e a caboverdiana por meio de seus mais representativos autores: José Eduardo Agualusa,

Mia Couto e Manuel Lopes, respectivamente. Identidade, contexto histórico de desenvolvimento; características linguísticas e estilísticas.
--

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Instituto Federal Fluminense, 2015.

Como se observa, três dos quatro autores citados (José Eduardo Agualusa, Mia Couto e Manuel Lopes) constam na ementa do componente curricular do oitavo período Literatura Africana de Língua Portuguesa II. Quanto a Ronaldo Correia de Brito, os mesmos alunos que o apontaram informaram que a obra foi trabalhada em Literatura Brasileira IV, disciplina do sétimo período, a fim de explorar a temática sertaneja. Constata-se então que a Licenciatura em Letras vem impulsionando os alunos a lerem e em maior proporção, fato confirmado pela resposta à décima primeira pergunta – Após ter ingressado no curso de Letras, você leu mais, menos ou a mesma coisa? De forma unânime, os alunos reconheceram que passaram a ler mais após seu ingresso em Letras.

Apenas 1 dos educandos admitiu não ter lido parte de um livro ou ele por inteiro nos últimos três meses que antecederam à aplicação do questionário; 1 leu partes. Dos que leram um livro inteiro, assim se processaram as respostas:

Quadro 3 – Relação aluno/livro

Quantidade de alunos	Quantidade de livros
1	6
3	4
3	3
1	2

Fonte: A autora, 2018.

Considerando apenas os que leram algum livro, a média aproximada por aluno é de 2 livros no decorrer do trimestre, o que possibilita, de acordo com o Instituto Pró-Livro (2016) por meio da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada em 2015, considerar esses discentes e o que leu partes de um livro como leitores.

Para a escolha do livro, 6 respondentes deixam-se influenciar somente pelo tema ou assunto, embora 9 admitam sofrer tal influência. Só 1 dos 10 estudantes escolhe o que vai ler a partir de críticas e resenhas.

Em relação à interferência de textos literários na sua visão de mundo, houve unanimidade na resposta afirmativa.

Dom Casmurro foi o livro que mais marcou a vida de três estudantes, embora as justificativas para sua escolha não sejam tão pessoais

como as apresentadas para *Dom Quixote de La Mancha* e para a *Bíblia*. Esta “porque é o meu manual de sobrevivência cristã”, aquele “porque foi o livro que me fez perceber o quão forte e capaz eu sou”. Sobre o romance de Machado de Assis, é dito: (1) “Porque até hoje eu não sei se Capitu traiu Bentinho ou se Bentinho era um homem extremamente ciumento e toda sua desconfiança era baseada em invenções.”; (2) “Pelo tema ser atual, mesmo tendo sido escrito no século passado.”; (3) A justificativa ficou em branco.

A respeito dessa abordagem, é pertinente destacar que 1 aluno não soube citar o livro que mais o marcou por virem muitos à sua cabeça; outro respondeu: “Ainda não houve nenhum.”.

O terceiro questionário teve por finalidade colher as impressões dos primeiros concluintes ou egressos da Licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense. Onze foram as perguntas com que se depararam 9 dos 11 formados em 2016.2. A primeira questionava quanto ao objetivo da escolha do curso. O relacionamento com a língua portuguesa tanto por amá-la quanto pelo desejo de aprofundar seu estudo e conhecimento, bem como a intenção de trabalhar com ela foram propósitos de 5 dos participantes dessa etapa. Duas justificativas relacionaram-se ao anseio de manter contato com a literatura; outras duas abordaram a identificação com a graduação e maiores chances de emprego, além da migração da área técnica para a de ciências humanas.

Tais objetivos se mantiveram após a conclusão do curso? Em geral, sim, pois apenas uma resposta foi negativa, e é justamente ela que se transcreve com a inclusão da primeira para melhor compreensão.

Quadro 4 – Objetivo da escolha do curso

1. Qual era seu objetivo ao escolher a Licenciatura em Letras?

O objetivo foi ingressar no Ensino Superior e manter meus conhecimentos atualizados com a finalidade de, posteriormente, a partir da aprovação no concurso vestibular para o curso de Comunicação Social – Jornalismo (primeira opção), na Região Metropolitana, isentar disciplinas como, por exemplo, retórica, produção textual, português instrumental. A escolha também foi motivada por conta da afinidade com a Literatura Brasileira, adquirida no Ensino Médio.

2. Esse objetivo se mantém após a conclusão do curso?

() Sim (X) Não

Por quê?

Curiosamente, se o primeiro objetivo fosse alcançado, não estaria respondendo ao questionário “egressos”, pois, inicialmente, ao ingressar no curso, o objetivo foi agregar conhecimentos, não obter uma profissão ou concluí-lo. As aulas seriam um trampolim para uma outra realidade tão desejada... Felizmente, o curso de Letras foi, sim, um trampolim, mas para a minha vida. Minha realidade foi transformada por ele: na condição de ser humano e economicamente. Apaixonei-me pela proposta da licenciatura. Desisti de ten-

tar outro vestibular. Fui seduzido, sem resistência, pelo magistério e reconheci que, mesmo diante das intempéries do ofício, posso fazer o que, verdadeiramente, sempre foi o meu maior sonho: transformar vidas e encantar indivíduos por meio do conhecimento. Penso que esta seja a maior missão confiada a mim e aos meus colegas concluintes. É gratificante fazer o que ama e sobreviver de forma digna da sua profissão.

Fonte: A autora, 2018.

“Felizmente, o curso de Letras foi, sim, um trampolim, mas para a minha vida. Minha realidade foi transformada por ele: na condição de ser humano e economicamente.”

Transformar realidade humana e financeira – não deve ser esta realmente uma das finalidades de uma licenciatura da área de ciências humanas?

Antes mesmo da conclusão do curso, Natan foi contratado por uma instituição renomada da cidade. Seu trabalho com a língua e a literatura encanta alunos e professores a ponto de receber várias propostas de emprego. Nesse sentido, estaria se cumprindo o desejo exposto por Natan ao declarar que “verdadeiramente, sempre foi o meu maior sonho: transformar vidas e encantar indivíduos por meio do conhecimento.”

Em relação às oportunidades de emprego, seria Natan uma exceção? Apenas 3 egressos declararam não trabalhar na área de formação: um é funcionário administrativo da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Unf); outro é militar reformado e dedica-se à escrita de livros e peças de teatro; o terceiro possui experiência na área técnica e busca inserção como professor de língua e literatura usando novas tecnologias digitais. Entre os que já atuam como docentes, dois são bolsistas de um projeto desenvolvido em escola pública, 1 trabalha por conta própria, 3, inclusive Natan, possuem vínculo com escolas particulares.

A pergunta 3 versou sobre o apoio dos familiares por ocasião da escolha e no decorrer do curso. Excetuando três alunos, os quais comentaram o comportamento do respectivo pai, todos receberam, direta ou indiretamente, algum estímulo dos parentes.

Quadro 5 – Apoio familiar

Cinthia – Sinto que meu pai não valoriza a profissão de professor, por causa das dificuldades do cenário educacional. Ele nem compareceu à minha formatura.

Lara - Minha mãe também é professora e ela me alertou quanto à realidade da profissão, mas não deixou de me apoiar, me ajudando nos estágios e fornecendo material para aná-

lises de livros didáticos quando eu precisava para algum trabalho. Meu pai me incentivava a fazer outras coisas também – de forma um pouco insistente algumas vezes –, mas nunca disse que eu deveria parar meu curso ou escolher outro, na opinião dele, eu podia ser professora e prestar concurso para trabalhar em um banco, por exemplo.

Natan - Meu Ensino Médio foi integrado ao curso Técnico em Meio Ambiente no Instituto Federal Fluminense campus Campos Guarus. Naturalmente, quando o concluí, meus familiares (principalmente, o meu pai) esperavam uma verticalização na minha formação. Desse modo, pensaram que eu seguiria para o Bacharelado em Engenharia Ambiental [...] Posteriormente, quando meus familiares começaram a ver o meu engajamento com a proposta do curso, perceberam que não era uma aventura ou um “passatempo”. A partir disso, reconheceram os efeitos da formação em minha maturidade, no comportamento e na independência intelectual/financeira.

Fonte: A autora, 2018.

Na fala da Cinthia, há exposição de pensamento corrente na sociedade brasileira de que a profissão docente não possui nenhum prestígio; ao contrário, ser professor não constitui motivo de orgulho. Há pais que sonham com medicina, odontologia, direito, engenharia e até impedem que seus filhos pensem na formação docente; outros, como o pai da Lara, não descartam abertamente tal possibilidade, mas a veem como mais uma alternativa – “na opinião dele, eu podia ser professora e prestar concurso para trabalhar em um banco, por exemplo”. Natan enfatiza notadamente o posicionamento do pai, o qual esperava que se tornasse engenheiro e pensava ser um passatempo ou aventura sua dedicação aos estudos voltados para a educação.

Quanto ao futuro profissional, todos almejam atuar em sala de aula, embora três tenham expressado o desejo de lecionar no curso superior. Trabalhar no serviço público faz parte dos planos de 4 egressos, dois dos quais especificaram o serviço público federal.

Cursar o mestrado é meta estudantil de todos, havendo pretensão de um deles em adquirir o título de Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A sétima e a oitava perguntas solicitavam uma avaliação do curso de Letras do IFFluminense, considerando os aspectos positivos e os que necessitam melhorar.

Entre os vários aspectos positivos, o alto nível do corpo docente foi o mais recorrente, havendo destaque também para o incentivo à leitura objetivando a formação de professores-leitores. “O ensino de múltiplas linguagens e o estímulo à criticidade”, apontados por Natan, vão ao encontro do “aumento da percepção crítica” detectado por Cinthia. Tais aspectos refletem não só a proposta do curso, mas também a prática dos

docentes atuantes nele. À guisa de exemplo, três questões de uma atividade de Sintaxe da Língua Portuguesa II.

Quadro 6 – Atividade de Sintaxe II

Em um quiz da internet, encontram-se as seguintes questões:

1. Qual é a regra de acentuação para as seguintes palavras: “farmácia”, “fotógrafo”, “trânsito”, “estético”?

- a) Todas as palavras são terminadas em vogais, por isso devem ser acentuadas.
- b) Todas as palavras são proparoxítonas.
- c) Todas as palavras são paroxítonas.
- d) Nenhuma das alternativas corresponde às regras.

Pensando na palavra “farmácia”, é possível admitir duas respostas a essa questão. Comente a afirmativa.

2. Assinale as palavras que estão corretamente acentuadas:

- a) Saída, hífen, café, herói, asteroide.
- b) Maracujá, farmácia, véu, pá, má.
- c) Troféu, cordel, papel, céu, jacaré.
- d) Dominó, fásca, baiuca, boia.
- e) Todas as alternativas estão acentuadas corretamente.

A crítica que faço agora é ao enunciado da questão. Qual o problema dele? Reescreva-o de modo a melhorá-lo.

3. Verbos “ter”, “vir” (e seus derivados) na terceira pessoa serão acentuados quando estiverem no:

- a) Nesse enunciado, faltou indicar o tempo e o modo dos verbos “ter” e “vir”, afinal não se acentua qualquer forma deles.
- b) **Mostre e explique** como se escrevem e se acentuam esses verbos na pessoa, número, tempo e modo em questão.

Fonte: A autora, 2018.

Nota-se que as questões propostas têm por base outras já existentes na internet. As duas primeiras solicitavam apenas a marcação de uma das opções; a terceira exigia o preenchimento de um espaço. O objetivo do docente da disciplina, entretanto, não é simplesmente levar o aluno a resolvê-las, mas a analisá-las sob óticas diferentes.

Todas dizem respeito às regras de acentuação gráfica. Na primeira, esperava-se que fosse assinalada a letra “b”, considerando as regras das proparoxítonas; no entanto a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) admite que “Os encontros -ia, -ie, -io, -ua, -ue, -uo, finais, átonos, seguidos, ou não, de s, classificam-se quer como ditongos, quer com ‘o hiatos, uma vez que ambas as emissões existem no domínio da Língua

Portuguesa”⁶⁴, o que possibilita classificar “farmácia” como paroxítona terminada em ditongo crescente.

Bechara (2015), ao abordar a acentuação das paroxítonas, não cita as terminadas em ditongo e nem exemplifica as proparoxítonas com palavras terminadas nos encontros apontados pela NGB. Em Cunha e Cintra (2008), assim como em Caetano (2009), tais paroxítonas só se apresentam na lista de observações. Assim, diante dessa multiplicidade de interpretações, uma questão de simples resolução transforma-se em discussão de um dos aspectos da língua.

A questão 2 serve para ensinar a ensinar, uma vez que o docente chama a atenção dos alunos para a formulação de enunciados claros. Ao solicitar que sejam assinaladas as palavras corretamente acentuadas, o *quiz* faz referência a cada palavra individualmente quando deveria remeter ao item com palavras acentuadas conforme as regras da língua portuguesa.

Na questão 3, a falta de indicação do tempo tornou o enunciado incompleto, dando a entender que, em qualquer tempo, os verbos “ter” e “vir” na terceira pessoa do plural receberão acento.

Com essa atividade, verifica-se, como sinalizado pelos alunos de Letras, a preocupação do docente em estimular e aumentar a percepção crítica.

Registraram-se ainda duas menções às aulas de Língua Portuguesa: (1) “ensino de gramática excelente, mostrando o ponto de vista de vários gramáticos diferentes”; (2) “A partir delas, foi possível quebrar paradigmas e compreender que o ensino de Língua deve ser contextualizado para dar autonomia ao indivíduo, pois não restaram dúvidas de que ele é múltiplo, rico e polissêmico”.

Há, entre as opiniões, um ponto de encontro: ensino múltiplo da língua. Múltiplos pontos de vista, múltiplos autores, múltiplas leituras, múltiplos contextos, afinal lecionar língua é assumir, na concepção de Azeredo⁶⁵, a abordagem pedagógica, pois seu objetivo final não é apontar como a língua é, mas como pode ser. Tal abordagem propicia “uma visão

⁶⁴ Disponível em: < <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

⁶⁵ Palavras proferidas pelo professor José Carlos de Azeredo por ocasião da defesa da tese de doutorado de Daniela Porte, em 11 de outubro de 2017, na UERJ.

da língua, não como um conjunto fechado de fatos consagrados em nome de um padrão ideal de uso, mas como um repertório não excludente e, acima de tudo, aberto a usos e fatos possíveis.”

Em relação aos aspectos do curso a serem melhorados, os discentes apontaram as questões burocráticas; a melhoria do acervo da biblioteca; a necessidade de mais incentivo à pesquisa e de mais viagens para congressos e visitas culturais; a inclusão de José Cândido de Carvalho, autor campista, em alguma disciplina (Leituras Orientadas ou Literatura Brasileira); um período a mais de sintaxe e semântica; além da já mencionada continuidade do componente curricular Leituras Orientadas e do aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa. A sugestão é que haja divisão dos conteúdos do segundo período, no qual são estudados temas de Fonologia e Morfologia. Como as disciplinas de Língua Portuguesa se estendem até o sétimo período, a possibilidade apresentada pelo próprio estudante seria o acréscimo de mais uma no oitavo e último período.

O aluno assim justifica sua opinião: “Os ensinamentos de Fonologia e, sobretudo, o de Morfologia são fundamentais para o andamento das disciplinas de Morfossintaxe, de Sintaxe (I, II e III) e de Semântica, uma vez que o seu conhecimento estrutura os processos de ensino-aprendizagem das relações sintático-semânticas.”

Mais um item para melhorar relaciona-se à produção textual nas disciplinas de Leitura e Produção Textual, presentes nos quatro períodos iniciais. Nas palavras do estudante, “Observo que aprendemos como reconhecer e ensinar as tipologias e os gêneros textuais, mas pouco produzimos”. Está implícito na observação ora exposta o conhecimento apenas teórico da produção de textos, fato que compromete o cumprimento de um dos objetivos da Licenciatura em Letras: formar produtores de textos claros e coerentes, o que certamente se refletirá também na prática docente desse não produtor no momento de orientar e corrigir os textos dos futuros alunos.

Seis foram os tópicos da pergunta 9 os quais o respondente deveria numerar a fim de informar o grau de contribuição das aulas de Língua Portuguesa para a sua formação: leitor(a) crítico(a); escritor(a) atento(a); cidadã(o) participativa(o); escritor(a) autônomo(a); conhecedor(a) das questões gramaticais; professor(a) com múltiplas visões. Este último recebeu o maior número de indicações, seguido dos conhecimentos gramaticais, da leitura crítica e da escrita autônoma e atenta. Confirma-se assim

que a produção textual não se encontra também entre as principais contribuições desse componente curricular, o qual, em contrapartida, vem preocupando-se prioritariamente com a formação de um professor com múltiplas visões e com conhecimentos gramaticais não apenas à base da “decoreba” de normas, mas capaz de pensá-las e assimilá-las mediante o acesso a diversas fontes e de forma crítica.

Todos responderam afirmativamente às perguntas quanto ao fato de se considerarem ou não docentes críticos e com competência linguística, além de afirmarem que fariam o mesmo curso, caso tivessem de recomendar. Entre as justificativas para permanecerem no curso, encontram-se:

Quadro 7 – Por que fazer o mesmo curso?

1. A Licenciatura em Letras do IFFluminense mudou minha vida.
2. Aprendi muito como estudante da língua, como professor e como pessoa.
3. Porque me fez entender melhor, por meio da língua e da literatura, o mundo em que vivo.
4. Por ser um novo indivíduo: crítico, emancipado, autônomo e independente. Não só recomendaria, mas também indicaria, ou melhor, indico aos próximos.
5. Escolhi Letras e não me arrependo. Essa certeza começou nos primeiros períodos, quando comecei a ter aula com professores maravilhosos (que amam o que fazem) e ingressei no PIBID (esse programa me ajudou bastante, mas é outra história). (...) Eu me sinto realizada quando percebo que faço a diferença e cumpro o meu papel de educadora com os meus alunos. Existem barreiras e desafios, mas é uma missão que vale a pena porque todo o esforço nunca é em vão. Eu consigo perceber os resultados, quando vejo o retorno dos meus alunos e então me sinto mais motivada. (...) Atualmente, leciono aulas particulares. Tenho dois alunos com dificuldades de aprendizagem e percebo melhoras no desempenho deles. Isso é gratificante!

Fonte: A autora, 2018.

As respostas expostas no quadro 7 possibilitam a formulação de considerações norteadoras de uma análise do trabalho realizado de tal forma que se tomem decisões quanto a prosseguir na mesma direção, mudar o rumo, a estratégia ou fazer adaptações.

A primeira, mais ampla, trata de mudança de vida. A que tipo de mudança se referiria: financeira, filosófica, prática? A segunda faz uma abordagem um pouco mais específica ao determinar a aprendizagem “como estudante da língua, como professor e como pessoa”, embora ainda permaneçam questionamentos quanto ao que se aprendeu nesses dife-

rentes âmbitos. A terceira aponta para a relação da escola, por meio do estudo da língua e da literatura, com o mundo em que se está inserido. Isso revela que o processo de ensino-aprendizagem extrapolou os muros escolares, alcançando as experiências cotidianas do educando; ou seja, não se processou uma aprendizagem restrita à escola, mas na escola, da escola; no entanto, também e principalmente, para a vida.

Na quarta resposta, aparecem adjetivos qualificadores do novo indivíduo formado pela licenciatura – crítico, emancipado, autônomo e independente –, além da firmeza ao declarar que “Não só recomençaria, mas também indicaria, ou melhor, indico aos próximos”. Nota-se que o recém-licenciado já se considera portador das características pretendidas por cursos de formação docente comprometidos com a construção da emancipação, independência e autonomia de pensamento, expressão e propagação do conhecimento.

O derradeiro depoimento não só revela sua satisfação e convicção quanto à escolha, movidas inclusive pelo contato com professores que amam o que fazem e por sua atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Por meio do envolvimento com o Pibid, foi possível à licencianda Cinthia ter contato direto com alunos e com eles desenvolver atividades nas quais obteve retornos positivos. A evolução deles, notadamente no gosto pela escrita e leitura, motivou a declaração de que, apesar dos muitos desafios e barreiras, vale a pena a missão.

3. *Considerações finais*

Paciência e não desistir do outro, eis a fórmula do ensinar e do aprender. Não é mágica, não é de outro planeta, trata-se do ser professor, tarefa que não se destina a qualquer indivíduo, pois é necessário gostar de gente, gostar de desafios; é fundamental perseverança para, tal qual Bilac, em seu poema intitulado “Profissão de fé”, torcer, aprimorar, alterar, limar, ter o olhar atento, trabalhar o pensamento e, finalmente, poder contemplar a obra de suas mãos. Obra, no entanto, inacabada, em constante processo de elaboração, afinal não há limites para o saber, o conhecer, o aprender e o ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 38. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CAETANO, Marcelo Moraes. *Gramática reflexiva da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Ferreira, 2009.

CUNHA. Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Diretoria das Licenciaturas. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Disponível em: <<http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-letras/plano-pedagogico-do-curso/ppc/view.>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ORIGEM DA PALAVRA – SITE DE ETIMOLOGIA. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/site/palavras/aprender/>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ESTUDO TOPONÍMICO DAS FONTES DE SALVADOR/BA

José Martins Abbade (UNEB)

joseabbade@gmail.com

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)

celinabbade@gmail.com

RESUMO

Estudar o léxico de uma língua propicia compreender, além de suas peculiaridades linguísticas, aspectos sociais, políticos, históricos, étnicos, ou seja, elementos identitários da cultura de seu povo. A palavra cria, modifica, indaga, responde, desconfia, procura, acolhe, provoca, perturba, consola, manipula, ressignifica, fala e, até mesmo, cala, quer por omissão, quer por intenção. Mais que isso, a palavra nomeia, ordena o mundo. Entretanto, nomear não é simplesmente atribuir rótulos. Um nome, além do aspecto lexical, traz em si uma história, uma motivação, que pode vir a retratar uma época, um estilo de vida, um modelo de sociedade, bem como diversas interpretações no decorrer do tempo. A este ramo da Lexicologia que estuda os nomes próprios de pessoas (antropônimos) e de lugares (topônimos), denominamos Onomástica. A partir dessa perspectiva linguística, por meio da Toponomástica, pretende-se identificar e classificar os topônimos das Fontes da cidade do Salvador, verificando as influências culturais, históricas e étnicas, com o intuito de, por intermédio da toponímia urbana, contribuir para a preservação, revitalização e valorização desses nascedouros como literais fontes de saber. O topônimo, ao ser nomeado, estabelece um elo, uma cumplicidade nessa relação homem/espço a que está inserido, cabendo a nós, pesquisadores, a valorosa tarefa de, por meio da Lexicologia, propiciar a emersão de hábitos, crenças, costumes e ideologias dos que, antes de nós, por aqui, ali ou acolá, passaram e fizeram história. A classificação dos topônimos seguirá o modelo teórico-metodológico adotado por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990; 1992; 1999; 2006).

Palavras-chave:

Lexicologia. Onomástica. Toponímia

1. Introdução

Dizer que água é vida seria, literalmente, chover no molhado, não fora a crise hídrica que assola (não só) o seco solo do semiárido baiano, como também outras regiões da Bahia, do Brasil e, por que não dizer, do mundo. A crescente degradação ambiental põe em risco a oferta dos recursos naturais, entre eles, a água, bem essencial para a sobrevivência deste planeta. Segundo o Ministério do Meio Ambiente, o Brasil é detentor de 12% de toda a água doce do planeta, distribuídas em 12 regiões hidrográficas e, em janeiro de 1997, entrou em vigor a Lei nº 9.433/1997, também conhecida como a Lei das Águas, que foi criada para, entre ou-

tras finalidades, garantir a disponibilidade de água de qualidade às gerações presentes e futuras.

Dentre outros caminhos nessa direção, em 2010, foi lançado o livro “*O Caminho das Águas em Salvador: Bacias Hidrográficas, Bairros e Fontes*”, desenvolvido pela UFBA – Universidade Federal da Bahia, em parceria com outras entidades. A cidade, na época, não dispunha de dados sobre a qualidade das suas águas, inclusive, das 41 fontes ali destacadas. Por meio do conhecimento, é possível preservar e transformar, visto que a linguagem, por meio do léxico, tem função social. Entretanto, ainda hoje, muitas dessas fontes, que abasteceram a cidade por mais de 400 anos, encontram-se esquecidas, desativadas, deterioradas, salvo em épocas de racionamento, quando algumas são utilizadas para abastecimento de comunidades circundantes. Outras, ainda ativas, estão presentes em espaços públicos e privados, inclusive, em terreiros de religiões de matriz africana, cuja preservação é necessária para a prática de seus rituais e, ainda, umadas respectivas fontes está localizada no interior de uma igreja católica. Tais fatos tornam necessário um estudo lexicológico, por intermédio da Toponomástica, ramo da Onomástica, tendo como *corpus* a obra supra mencionada, com vistas a conhecer melhor esses minadouros, em busca da origem das águas, história e cultura da primeira capital do Brasil. A partir deste estudo linguístico, de caráter interdisciplinar, pretende-se descobrir quais informações históricas e socioculturais estão presentes nos topônimos das fontes do Município de Salvador e como tais informações podem contribuir para a preservação e revitalização desses patrimônios culturais e turísticos da cidade, tornando essas nascentes hídricas, literalmente, autênticas fontes do saber.

2. Metodologia

No presente trabalho, será utilizado o método investigativo, sob forma de análise teórica, exploratória, com suporte em pesquisa bibliográfica. A análise toponímica das Fontes de Salvador dar-se-á a partir da categorização taxonômica proposta por Dick (1990). A ordenação do *corpus* consiste no levantamento, identificação e classificação dos topônimos, de acordo com sua natureza física ou antropocultural, permitindo uma averiguação de suas motivações toponímicas. Far-se-á necessária, inclusive, uma pesquisa enciclopédica e etimológica a respeito dos topônimos, evitando-se uma classificação superficial e arbitrária. Desta forma, tal proposta de estudo se inicia no levantamento toponímico das fon-

tes de Salvador, seguida da identificação dos acidentes que os topônimos designam; localização e contextualização do topônimo, bem como a definição da estrutura morfológica, identificação da origem linguística, localização geográfica, classificação em taxes, pesquisa bibliográfica para estudo da motivação do ato denominativo; registro dos topônimos em fichas catalográficas Levantamento das lexias que configuram topônimos das fontes; localização e contextualização dos topônimos; definição da estrutura morfossintática do topônimo; identificação da origem linguística de cada topônimo; classificação dos topônimos em taxes; pesquisa bibliográfica para estudo da motivação do ato denominativo; registro dos topônimos em fichas lexicográfico-toponímicas, finalmente, serão acrescentadas as indicações relativas a dados históricos e demais informações pertinentes.

3. *Referencial Teórico*

Através da linguagem, o homem é capaz de expressar o seu pensamento. Muito mais que um instrumento de comunicação, a linguagem é um meio de interação, visto que vivemos em comunidade, logo, deixamos nossas marcas, bem como sofremos influência a partir desse contato. Estudar o léxico de uma língua propicia compreender aspectos sociais, políticos, históricos e linguísticos de seu povo sincrônica e diacronicamente, em busca de seus elementos identitários. A palavra cria, modifica, indaga, responde, desconfia, procura, acolhe, provoca, perturba, consola, manipula, ressignifica, fala e, até mesmo, cala, quer por omissão, quer por intenção. Mais que isso, “a palavra nomeia o mundo e as coisas desse mundo” (ABBADE, 2011). Nomear não é simplesmente atribuir mero rótulo estante a algo ou alguém. Um nome, além do aspecto lexical, traz em si uma forte carga semântica, uma história, que pode vir a retratar uma época, um estilo de vida, um modelo de sociedade, bem como diversas interpretações no decorrer do tempo. Até na literatura, percebe-se a importância da nomeação. Na obra intitulada *O Homem do Princípio ao Fim*, além de uma irônica paródia à cosmogênese bíblica, o autor faz uma analogia entre nomear e criar, fortalecendo a ideia de que as coisas passam a existir, de fato, quando são nomeadas, ou melhor, nominadas: “Trabalhar no escuro era muito difícil. Deus então murmurou ‘*Fiat Lux*’. E a luz foi feita” (FERNANDES, 2001, p. 22).

A este ramo da Lexicologia que estuda os nomes próprios de pessoas (antropônimos) e de lugares (topônimos), denominamos Onomástica.



Dentre os diversos métodos utilizados em Filologia, o método onomasiológico, ou onomasiologia foi, de certa forma, precursor da Onomástica. Estudos comprovam que, inicialmente, a onomasiologia se restringiu à pecuária, história e biografia das palavras, ligando-se a outros métodos e, desse modo estendendo-se a todos os níveis linguísticos, entre eles a toponímia, a etimologia e a história dos nomes de lugar. “Seus objetivos são, portanto, semânticos e lexicológicos, buscando descobrir os aspectos vivos e as forças criadoras da linguagem.” (BASSETO, 2010, p. 76). De certo modo, a onomasiologia segue o caminho inverso da etimologia, toma o significante para chegar ao significado, enquanto a etimologia procura a história da palavra, desde a época mais antiga até chegar aos nossos dias, explicando, ou tentando explicar, entre outros fatores, as diversas influências sofridas. Os estudos onomásticos permitem experienciar a linguagem viva, traduzindo a vivência cultural de um povo. Assim, é possível evidenciar as práticas de certa região e situá-la no tempo. Desta forma, além de conhecimentos linguísticos, é necessária a combinação a outras áreas do saber, tornando a Onomástica uma ciência de cunho interdisciplinar e, de certo modo, subjetiva. Até na poesia, percebemos que a definição de um nome pode trazer em si outros aspectos, por muitas vezes subjetivos, de acordo com o nominador:

Santinha nunca foi para mim o diminutivo de Santa. /Nem Santa nunca foi para mim a mulher sem pecado./Santinha eram dois olhos míopes, quatro incisivos claros à flor da boca./Era a intuição rápida, o medo de tudo, um certo modo de dizer “Meu Deus, valei-me”.(BANDEIRA, 1993, p. 222)

A antroponomástica estuda os nomes próprios individuais, sobrenomes e apelidos. É dividida em ortônimos (prenomes, sobrenomes, agnoms) e alônimos (hipocorísticos, heterônimos, pseudônimos, apelidos, etc). A toponomástica pesquisa o léxico toponímico, por meio da motivação dos nomes de lugares, reflexo de um núcleo humano existente

e, muitas vezes, preexistente. Uma palavra se torna nome após sua transmigração do sistema lexical para o sistema onomástico, pelo nomeador ou enunciador/emissor (DICK, 1990).

No léxico em geral, chega-se do nome ao referente por meio do sentido, da conceituação. Já no sistema onomástico, em linhas gerais, passa-se diretamente do nome para o referente, sem recorrência ao conceito. Tendo como exemplo a palavra ‘branco’, no sistema lexical, é necessário recorrer ao conceito: alvo, claro, limpo, etc. No sistema onomástico, ‘branco’ pode ser um antropônimo (pessoa) ou topônimo (lugar). Em ambos os casos, não se faz necessário saber a significação, bem como a motivação, salvo em estudos onomásticos. Em toponímia, normalmente a motivação está ligada à realidade circundante no ato da denominação. Muito embora, no decorrer do tempo, o significado original pode se distanciar, tornando-se cada vez mais opaca a relação com tal realidade.

A construção de uma nomenclatura depende de outros fatores que extrapolam os limites do léxico. Dessa forma, a arbitrariedade do signo linguístico (SAUSSURE, 1969) se fragiliza no que se refere à Onomástica, visto que a relação significado/significante reflete escolhas indicativas a partir da motivação que, muitas vezes, não está diretamente ligado ao sentido. A Toponímia compartilha da ideia de que a nomeação de um lugar não se dá de forma acidental ou despropositada:

Muito embora seja o topônimo, em sua estrutura, uma forma de língua, ou um significante, animado por uma substância de conteúdo, da mesma maneira que todo e qualquer outro elemento do código em questão, a funcionalidade de seu emprego adquire uma dimensão maior, marcando-o duplamente: o que era arbitrário, em termo de língua, transforma-se, no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo. (DICK, 1990, p. 38)

Levando em consideração que o topônimo deverá conter a suficiente explicação de sua constituição, pode-se dizer que ele fala por si, cabendo ao pesquisador extrair as informações linguísticas, históricas e etnoculturais, verificando a etimologia, morfologia, localização geográfica, categorização taxionômica, bem como pesquisa bibliográfica.

Quanto à sua estruturação, os topônimos podem ser simples, compostos ou híbridos:

- Topônimos simples são definidos por um só lexema: Salvador, Recife, Pituba, Leme, Paris.

- Topônimos compostos são formados por mais de um lexema: Juiz de Fora, Barro Duro, Ladeira da Preguiça.
- Topônimos híbridos são os formados por mais de uma procedência linguística: Uberlândia, Mariópolis, etc.

O sintagma toponímico é o bloco resultante da entidade geográfica denominada, acrescida do topônimo. Possui termo genérico e termo específico.

Através da formulação de uma terminologia técnica, composta do elemento 'topônimo', antecedendo um outro elemento genérico, definidor da respectiva classe onomástica. Este elemento deverá conter a suficiente explicação de sua substância ou a clareza lógica para justificar a escolha, em uma linha de comando virtual". (DICK, 1992, P.26)

Ao se analisar, por exemplo, o nome "Rio Vermelho", admite-se, pelo menos, duas possibilidades:

- **Rio Vermelho** – rio, acidente geográfico (natureza física): rio: termo genérico / vermelho: termo específico, topônimo.
- **Rio Vermelho** – bairro de Salvador, acidente humano (natureza antropocultural): Topônimo composto.

No primeiro caso, temos um sintagma toponímico, composto por um termo genérico e um termo específico (topônimo). Na segunda possibilidade, trata-se de um topônimo composto por 2 lexemas. Essa aparente sutil diferença é, na verdade, um grave fator que, mediante uma classificação equivocada, comprometeria a análise, tanto no que tange à natureza de cada um, bem como a classificação taxonômica dos respectivos topônimos.

A título de curiosidade, no bairro do Rio Vermelho, em Salvador, precisamente ao lado da foz do rio Vermelho, existiu um bar denominado *Red River*, ou seja, Rio Vermelho em inglês. Em relação à motivação toponímica, pode-se supor que o rio, por ser um acidente geográfico, foi primeiramente nominado e, a partir dele, o bairro. Porém, em relação ao bar ali instalado, é um caso a ser pesquisado, por meio da toponímia urbana.

4. *Palavras Finais*

Como faz um filólogo na crítica textual, o trabalho do toponimista é, entre outros, o de investigar a origem do topônimo, na intenção de se chegar o mais próximo possível do momento de sua nomeação, na tentativa de garantir maior legitimidade e autenticidade, visto que, no decorrer da história, diversos lugares vêm sofrendo alterações em sua denominação (apagamento toponímico), muitas vezes por interesse político ou desconhecimento das leis que protegem os topônimos de sua mutabilidade.

O topônimo, ao ser nomeado, estabelece um elo, uma cumplicidade nessa relação homem/espaco a que está inserido, cabendo a nós, pesquisadores, a árdua, porém valorosa tarefa de, por meio da Lexicologia, propiciar a emersão de hábitos, crenças, costumes e ideologias dos que, muito antes de nós, por aqui, ali ou acolá, passaram e fizeram história.

Em relação às fontes de Salvador, objeto do presente estudo recém-iniciado, já se pode, preliminarmente, afirmar que todos os nomes que compõem *ocorpus* são sintagmas toponímicos, visto que o lexema fonte, nesses 41 casos, é o termo genérico, relativo ao acidente geográfico, cuja predominância de suas águas foi um dos principais fatores que, lá nos idos de 1549, fez Tomé de Souza dar início à construção desta cidade de São Salvador, a primeira capital do Brasil, afinal, água é fonte. Fonte de vida, sabores e saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis; QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 213-225.

_____. A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais. In: *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFil, v. XV, n. 5, t. 2. p. 1332-1343. XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2011. (Congresso). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BASSETO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica: História Interna das Línguas Românicas*, v. 2. São Paulo: USP, 2010.

BIDERMAN, M. T. C. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. cap. 1, p. 33-51

BRANDÃO, Analídia dos Santos. *Guia de ruas, (bairros) e mistérios: a toponímia como elemento identitário em Bahia de Todos os Santos*. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens (PPGEL da Universidade do Estado da Bahia). Salvador: UNEB, 2015.

CARVALHINHOS, Patrícia de J. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). In: *Revista USP*. São Paulo, n. 56, p. 172-9, dez-fev 2002-2003. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/56/20-patricia.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2012.

CARVALHINHOS, Patrícia de J.; ANTUNES, Alessandra M. *Princípios teóricos de toponímia e antroponímia: a questão do nome próprio*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/2/09.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

DICK, Maria Vicentina P. A. *Toponímia e antroponímia do Brasil: coletânea de estudos*. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP, 1992.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.

FERNANDES, Millôr. *O homem do princípio ao fim*. Floresta: L&PM, 2001.

ISQUERDO, A. N. *O fato linguístico como recorte da realidade sócio-cultural*. Tese de Doutorado (Universidade Estadual Paulista). Araraquara-SP: UNESP, 1996.

MAGALHÃES, José Sueli de.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008 p. 1953-60

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMT, 2001.

SANTOS, Elizabete *et al.* *O caminho das águas de Salvador: bacias hidrográficas, bairros e fontes*. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

RAMOS, Ricardo Tupiniquim. *Toponímia dos municípios baianos: descrição, história e mudança*. Tese de Doutorado em Letras (Instituto de Letras –Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia), 3 vol. Salvador: ILUFBA/PPGLL, 2008.

ESTUDO DOS ELEMENTOS INTRÍNSECOS CONSTITUTIVOS DO FORMULÁRIO EM TESTAMENTOS COLONIAIS

Elían Conceição Luz (UFBA)

elianconceicao luz@gmail.com

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)

normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo traz a leitura de testamentos da Bahia colonial orientada pela Diplomática, ciência que utiliza a análise dos elementos intrínsecos e extrínsecos de um documento para comprovar a sua autenticidade, auxiliando à investigação de informações provenientes da gênese documental, o que possibilita tanto uma leitura mais assertiva do seu conteúdo quanto maior compreensão de aspectos materiais relacionados a sua feitura (BELLOTTO, 2002). O *corpus* da pesquisa é constituído por 16 testamentos que integram os *Livros do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia, datados dos séculos XVI ao XVIII, tendo como objetivo principal a identificação de práticas sociorreligiosas relacionadas à morte no período colonial. Após pesquisa bibliográfica sobre o contexto documental e descrição arquivística, levantando-se os elementos intrínsecos do *corpus* selecionado (DURANTI, 2015), evidenciaram-se aspectos do formulário da espécie documental testamento e os papéis sociais desempenhados por oficiais da Cidade, religiosos, confrades e familiares dos testadores nas atividades relacionadas ao ritual da “boa morte” e à feitura dos documentos.

Palavras-chave:

Diplomática. Testamento. Bahia colonial. Filologia Textual.

1. Introdução

Conservam-se em fontes primárias do período colonial, notícias de uma sociedade marcada por uma forte mentalidade cristã herdada do período medieval, o que por ser atestado pela preservação de diversos rituais trazidos do reino pelas ordens e confrarias, colaborando para a difusão de um cristianismo popular (REIS, 1977; PEREIRA, 2016). Essas instituições religiosas tinham o importante papel de promover a evangelização e reparação das faltas próprias das regiões ultramarinas, como a exploração desumana de nativos e africanos (ALENCASTRO, 2000).

Nos testamentos coloniais, é possível visualizar a grande aflição que a possibilidade de morrer de forma repentina, sem tempo hábil para assegurar os preparativos direcionados ao cuidado do corpo e da alma representava para aquela sociedade. Assim, a fim alcançar a salvação, muitos decretavam que determinados procedimentos fossem realizados tendo

por garantia o legado deixado no testamento.

Dessa maneira, os testamentos registram, mais especificamente, as últimas vontades daqueles que tinham um montante significativo a ser deixado, justificando-se, assim, a necessidade do documento que tinha como principais finalidades a comprovação da posse de bens herdados que estavam vinculados à realização de festejos, missas e outros rituais, de acordo com as especificações descritas no texto do documento.

Sendo um documento notarial submetido à validação de um oficial, o testamento possui um modelo intelectual predefinido. Este formulário é constituído de elementos intrínsecos que são como a alma do documento, pois registram informações fundamentais para que este tenha valor legal. O testamento colonial pode ser subdividido em três partes, sendo possível visualizar no *protocolo*, informações sobre o testador, no *texto* as motivações ideais, a última vontade e as cláusulas finais e, por fim, no *escatocolo*, a assinatura⁶⁶ do testador, ou de um outro homem respeitado pela comunidade (DURANTI, 2015).

Juntamente com as entidades pias e as irmandades, as ordens religiosas eram as principais beneficiárias das atividades que envolviam a arte do bem-morrer. Na coleção dos *Livros do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia – onde se registram os documentos que comprovam a posse de bens temporais da ordem beneditina, apresentam-se testamentos e outros documentos relativos à morte, atestando a importância das ordens religiosas tanto no preparo do corpo e na realização de missas para a defesa da alma quanto na guarda e na feitura dos documentos.

O estudo apresentado neste artigo, baseou-se em 16 testamentos que integram o *Livro Velho* e o *Livro I da Coleção de Livros* do Tombo do Mosteiro São Bento da Bahia (MSBB), datados dos séculos XVI ao XVIII, buscaram-se identificar os testamentos coloniais e os elementos constitutivos do formulário do testamento colonial, descrever a estrutura do formulário do *testamento colonial*, compreender as informações registradas nos testamentos e, por fim, analisar as práticas socioreligiosas relacionadas à morte por meio de uma pesquisa documental e descritiva.

⁶⁶ As assinaturas das testemunhas apresentam-se em sua maioria no termo de aprovação, bem como no termo de abertura, quando esse se faz necessário.

2. Os testamentos coloniais

O testamento é o documento que registra tudo que o testador deseja que se faça com seus bens e fortuna após a sua morte (BELLOTTO, 2002). Trata-se, assim, de um documento comprobatório direcionado aos legatários, como herdeiros, herdeiros universais⁶⁷, entidades piás, confrarias e a própria Igreja, bem como a outros interessados, a exemplo daqueles que possuem quantias a receber do defunto.

O testamento colonial apresenta como preocupação principal a salvaguarda da alma após a morte, para que ela seja colhida entre os bem aventurados no Céu, tendo a mais breve estadia no Purgatório e livrando-se do infortúnio do Inferno de onde não se pode sair. Assim, esse documento se apresenta como a garantia de que os procedimentos adequados ao preparo do corpo e as missas para conduzir a alma ao céu fossem realizados conforme o desejo do testador.

A aflição do julgamento dos pecados e faltas em vida frente à Corte Celestial motiva a construção de um legado piedoso, onde o testador busca redimir-se com a disposição de parte de seus bens para o sustento de entidades piás, confrades e parentes necessitados, bem como com a concessão de liberdade a escravos e legitimação de filhos fora do casamento. Dessa forma, o testador busca corrigir desvios cometidos do caminho que conduz a Salvação com atitudes piedosas (PEREIRA, 2017b).

Na narrativa do testamento, o testador constrói o *ethos* do bom cristão, representando-se como merecedor da graça divina. Para tal, ele recorre às entidades espirituais, como santos, seu anjo da guarda e aos religiosos a fim de intercederem por sua alma. Listam-se seus feitos em vida e passagens bíblicas que asseguram a sua salvação, rogando a honra de indulgências e rezas pela defesa de sua alma (PEREIRA, 2017a).

Além das motivações relacionadas às questões espirituais, o testamento apresenta-se como um importante instrumento de comprovação da devoção à Igreja que, por meio das ordens religiosas e confrarias, desempenhou importante função no controle social, tanto na administração da colônia quanto na justificativa moral para a colonização e, principalmente, a escravidão. Contribuído e beneficiando-se da construção de um discurso desenvolvido para agradar as elites diretamente envolvidas com

⁶⁷ Quem recebe a maior parte do legado.

o estabelecimento de um mercado mundial entre a América Portuguesa, colônias africanas e Portugal (ALENCASTRO, 2000).

Nos testamentos que integram os *Livros do Tombo* do Mosteiros de São Bento, livros onde se registram os bens temporais da ordem beneditina, estão arquivados testamentos originais e cópias que atestam a posse de bens temporais, nos quais é possível observar a participação de diversas camadas da sociedade envolvidas no ritual da boa morte e que são beneficiários das doações: pobres, confrades, religiosos e familiares.

Nos testamentos coloniais estudados, foi possível observar a importância das ordens religiosas e confrarias, as quais tinham grande influência na sociedade colonial, visto que elas desempenhavam um importante controle das práticas sociorreligiosas, sendo fundamentais para a popularização do cristianismo na colônia entre negros, libertos e a elite em formação (REIS, 1991), bem como com ajustamentos doutrinários que favoreciam os empreendimentos da Coroa Portuguesa, garantindo alívio espiritual para os desvios característicos das regiões ultramarinas, como a escravidão e o aprisionamento de índios (ALENCASTRO, 2000).

3. Identificação arquivística: constituição do corpus

Na Coleção dos Livros do Tombo, reúnem-se documentos que possibilitam a comprovação da posse de bens temporais da Ordem de São Bento. Entre as tipologias documentais relativas à morte, apresentam-se testamentos, certidões de testamento, partilhas, inventários de testamento e verbas de testamento. Listam-se abaixo algumas tipologias encontradas nos *Livros do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia.

Quadro 1. Documentos relativos à morte.

Tipologia documental	Descrição
Certidão de testamento	Documento diplomático testemunhal comprobatório, emanado do escrivão da Cidade em que se transcreve o testamento e lhe confere fé pública.
Certidão de codicilo	Documento diplomático testemunhal comprobatório, emanado do escrivão da Cidade que transcreve o codicilo e dá fé pública.
Inventário de testamento	Documento diplomático testemunhal de assentamento, horizontal, notarial. Lista de itens de todos os bens da herança com descrição individual e detalhada, sejam eles móveis, imóveis, semoventes e dívidas.”
Codicilo	Documento diplomático comprobatório horizontal, é uma espécie documental similar ao testamento, diferenciando-se deste por não permitir destituição de herdeiros naturais e necessitar de menor formalidade, inclusive com quantidade menor de testemunhas, admitindo-se, também, mulher como testemunha.

Partilha de testamento	Trata-se de um documento diplomático, notarial, comprobatório e horizontal, o qual registra a forma com que a partilha dos bens deixados em testamento foi realizada pelos herdeiros.
Testamento	“Documento diplomático testemunhal de assentamento, horizontal, notarial. Disposição ou declaração solene da vontade do testador sobre aquilo que deseja que se faça, depois da sua morte, com seus bens e fortuna”. (BELLOTTO, 2002, p. 89).
Verba de testamento	Documento diplomático testemunhal comprobatório, emanado do escrivão da Cidade que transcreve parte do testamento e dá fé pública. Geralmente, o traslado é feito de parte do dispositivo ⁶⁸ .

Elaboração dos Autores. Fonte: (BELLOTTO, 2002).

Os documentos selecionados possuem funções jurídico-administrativas distintas, sendo o resultado de diferentes atividades desenvolvidas pelo MSBB, a como a administração de bens deixados pelos defuntos, bem como a guarda e feitura dos testamentos originais, demonstrando que os religiosos atuavam muitas vezes como testamenteiros e escrivães.

A leitura dos testamentos deve considerar também os documentos que estão a eles juntados, pois, conferem-lhes autenticidade e permitem compreender aspectos do contexto histórico e documental.

Quadro 2. Documentos juntados.

Código	Tipologia documental	Descrição
D	Despacho de deferimento	Documento diplomático opinativo que autoriza uma certidão.
S	Sentença de autenticidade	Documento diplomático, dispositivo, descendente no qual o juiz declara a autenticidade do testamento.
P	Petição	Documento diplomático informativo peticionário, ascendente, onde se solicita algo à autoridade pública sem se ter a certeza/segurança quanto ao amparo legal do pedido.
TA _b	Termo de abertura	Documento diplomático testemunhal de assentamento, onde se declara abertura do testamento mediante a presença de testemunhas.
TA _p	Termo de aprovação	Documento diplomático testemunhal de assentamento, onde se declara a aprovação do testamento mediante a presença de testemunhas.
T _f	Termo de fechamento	Documento diplomático testemunhal de assentamento, onde se declara o fechamento do testamento mediante a presença de testemunhas.

Elaboração dos Autores. Fonte: (BELLOTTO, 2002; TROITINO, 2000).

3.1. Constituição do “corpus”

O estudo realizado, guiou-se pelos procedimentos da pesquisa documental buscando-se descrever os elementos constitutivos da espécie

⁶⁸Parte do testamento que registra as últimas vontades do testador.

testamento. O *corpus* da pesquisa foi composto por 16 testamentos que integram o *Livro Velho* (LV) e o *Livro I* (LI) da *Coleção de Livros do MSBB*, datados dos séculos XVI ao XVIII, como pode ser visualizado no quadro abaixo.

Quadro 03. *Corpus* do estudo.

Código ⁶⁹	Data cronológica	Observações	Documentos juntados ⁷⁰						Localização física
			P	D	S	TAb	TAp	Tf	
T01	1584	-				x	x	x	LV 163v- 165v
T02	1630	Testamento reconstituído e autenticado	x	x	x				LV 50V-51v
T03	1645	Testamento feminino Assinado a rogo					x	x	LV 78r-79r
T04	1646	Testamento feminino Assinado a rogo					x		LI 242v a 243r
T05	1657	Cópia via Certidão	x	x			x		LI 251r a 253r
T06	1667	Cópia via Certidão	x	x			x		LI 214r a 215r
T07	1682	Assinado a rogo	x	x			x		LI 169v a 171v
T08	1687	Cópia via Certidão	x	x		x	x		226v a 230r
T09	1698	Acompanha instrumento de escritura					x		LI 179v a 182v
T10	1702	Cópia via Certidão	x	x		x	x		LI 158v-160r
T11	1707	-					x		LI 219r a 220r
T12	1716	-					x		LI 220v a 221v
T13	1724	Testamento feminino Assinado a rogo					v		LI 244r a 245v
T14	1747	Cópia via Certidão	x	x			x		LI 246v a 250v
T15	1760	-					x		LI 223r a 224v

⁶⁹ O código “T”, refere-se a “testamento”.

⁷⁰ Os códigos seguem o que foi estabelecido no quadro 02.

T16	1793	Testamento feminino Assinado a ro- go					x		LI 210v a 211v
-----	------	--	--	--	--	--	---	--	----------------------

Elaborado pelos autores. Fonte: (ANDRADE, 2016; TELLES, 2016).

Entre as tipologias mencionadas, os termos de fechamento e abertura são de fundamental importância para que o testamento tenha autenticidade e estão presentes em todos os documentos selecionados, excetuando-se o testamento T02 que foi reconstituído.

4. O testamento colonial como fonte primária: os elementos intrínsecos

Na perspectiva da Arquivologia, o testamento é o resultado de uma atividade jurídica que tem como função primária a comprovação das disposições do testador, a posse de bens provenientes do legado, a comprovação de venda de bens, a existência de dívidas e a autenticação do testamenteiro que representava os interesses do testador após a sua morte.

No momento presente, o testamento colonial apresenta-se, em sua função secundária, como fonte primária para o desenvolvimento de estudos diversos, preservando informações sobre a história cultural, econômica, social e religiosa, bem como sobre aspectos relacionados ao sistema linguístico do período em que foi produzido, principalmente no que se refere ao léxico eclesiástico.

Enquanto documento jurídico e comprobatório, o testamento constitui-se como documento diplomático, possuindo uma estrutura interna e externa bem estabelecida. Os elementos intrínsecos integram o conteúdo do documento, sendo a forma em que se dispõe a estrutura intelectual e ideal dos conteúdos e os extrínsecos a sua aparência externa. Dessa forma, “do ponto de vista conceitual, pode-se dizer que os elementos intrínsecos da forma são os que fazem um documento ser completo, e os elementos extrínsecos são os que o fazem perfeito, isto é, capazes de atingir seu objetivo” (DURANTI, 2015, p.197).

A mesma autora sintetiza de forma prática os itens extrínsecos como suporte, texto, linguagem, sinais especiais, selos e anotações - tratam-se, assim, daqueles que podem ser identificados sem a leitura do documento. Por outro lado, como pode ser observado no quadro abaixo, os elementos intrínsecos demandam uma leitura atenta a fim de observar o sentido de cada elemento na trama textual, relacionando-o às atividades

que definem o texto documental.

Quatro 04. Elementos intrínsecos.

Descrição	
P R O T O C O L O	Invocação: É a menção a Deus, Jesus Cristo, Maria ou a Santíssima Trindade, convidando para testemunharem o ato.
	Apreciação: A apreciação é definida como uma oração curta.
	Notificação: É a apresentação do documento, tendo por objetivo expressar que a ação consignada ao documento é comunicada a todos que têm interesse nela e que todos devem tomar ciência do que informa o que nele está registrado.
	Data cronológica: Trata-se da data em que o testador declara a sua vontade.
	Data tópica: Trata-se do local em que o testador declara a sua vontade.
T E X T O	Sobrescrito: É o nome do autor da ação, o testador.
	Exposição: É a narrativa das circunstâncias concretas e imediatas que justifica, a ação que o documento registra.
	Disposição: É a expressão da vontade do testador
	Cláusulas finais: As cláusulas são garantias que o testador tem de que a sua disposição seja cumprida e tenha validade. Elas podem ser subdivididas em: <i>Cláusulas de obrigação:</i> aquelas que expressam a obrigação das partes de respeitar o ato, em benefício delas mesmas e no de seus sucessores ou descendentes. <i>Cláusulas de advertência:</i> aquelas que expressam uma ameaça de punição no caso da ordem ser violada. <i>Cláusulas de corroboração:</i> as que informam os meios utilizados para validar o documento e garantir sua autenticidade.
E S C A T O C O L O	Data cronológica: data em que foi redigido o documento.
	Data tópica: Trata-se do local em que o testador declara a sua vontade.
	Subscrição: Assinaturas que atestam o documento.

Elaborado pelos autores. Fonte: DURANTI (2015).

Observa-se, assim, que a análise diplomática, fornece método seguro para autenticação dos documentos por meio da descrição dos elementos e intrínsecos extrínsecos e possibilita, também, o resgatar aspec-

tos da gênese do documento, fornecendo informações que permitem visualizar as práticas administrativas e jurídicas relacionadas a sua feitura. No caso dos testamentos coloniais, essas atividades estão relacionadas às práticas sociorreligiosas relativas à morte.

5. O formulário do testamento colonial

Com base no estudo realizado, identificaram-se os elementos intrínsecos constitutivos do formulário do testamento colonial presente em cada testamento estudado, o que pode ser visualizado no quadro 5 abaixo.

Quadro 5. Elementos constitutivos do formulário.

	T 0 1	T 0 2	T 0 3	T 0 4	T 0 5	T 0 6	T 0 7	T 0 8	T 0 9	T 0 0	T 1 1	T 1 2	T 1 3	T 1 4	T 1 5	T 1 6
<i>Primeira Invocação</i>	x							x								
<i>Segunda Invocação</i>	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Apreciação</i>	x		x	x												
<i>Notificação</i>	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Data cronológica</i>	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Data tópica</i>	x	x							x		x					
<i>Sobrescrito</i>	x		x	x	x	x										
<i>Exposição</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Disposição</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Cláusulas finais</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Data cronológica</i>			x				x	x		x						
<i>Data tópica</i>										x						
<i>Subscrição</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Elaborado pelos autores. Fonte: (ANDRADE, 2016; TELLES, 2016).

Observando os elementos intrínsecos que se apresentam de forma mais frequente, é possível estabelecer o formulário do testamento colonial apresentado no quadro abaixo.

Quadro 06. Formulário do testamento colonial

Protocolo: Em nome de... ou JESUS CRISTO MARIA Em nome de... Saibam todos que esse testamento/instrumento virem *datação* Eu *testador* em perfeito juízo...
Texto: por não saber... ou e/no entendimento que deu me pôs... declaro a minha última vontade ou faça da seguinte maneira...
Escatocolo: Eu *assinatura* ou *assinatura* a rogo.

Elaborado pelos autores. Fonte: (ANDRADE, 2016; TELLES, 2016).

Esse modelo segue o apresentado por Bellotto (2002), sendo elaborado com o objetivo de facilitar a identificação da espécie documental testamento, mais especificamente os testamentos coloniais que possuem características específicas, a exemplo da invocação que não se apresenta em documentos notariais hodiernos. Observou-se, também, que, em muitas situações, informações essenciais apresentam-se em documentos que foram organizados junto aos testamentos, principalmente no termo de aprovação.

6. *Considerações Finais*

Por meio da pesquisa realizada, mostrou-se a importância dos testamentos como fontes para o estudo de práticas culturais, principalmente as relativas ao ritual da “boa morte”, evidenciando a necessidade da análise dos elementos intrínsecos para o desenvolvimento de uma leitura assertiva do conteúdo do testamento colonial, considerando os demais documentos que compõem o contexto documental e histórico, principalmente aqueles que estão diretamente relacionados à morte e a ação que o testamento registra.

Observou-se que a espécie documental testamento se constitui como importante fonte primária para os estudos dos fenômenos relacionados à morte no período colonial, pois, ela é produzida a partir das atividades jurídico-administrativas da ação de comprovar as vontades derradeiras do defunto que eram amparo da alma após a morte, a partilha de bens entre ordens e confrarias, o ritual da “boa morte” e os demais rituais que deveriam ser realizados após o enterro do corpo, o que estava vinculado ao pagamento das dívidas, assistência a familiares e confrades menos abastados, a realização de missas pelos religiosos, o auxílio na condução do corpo e a manutenção de comportamentos por parte dos familiares com a possibilidade de serem deserdados se cometessem atos considerados como de heresia.

Assim, evidenciaram-se aspectos do formulário da espécie documental testamento e a feitura dos documentos. Assim, demonstrou-se como a articulação entre diferentes ciências direcionadas ao estudo de documentos escritos possibilita uma leitura mais significativa, para especialistas e demais interessados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M.O. *Edição do Livro I do Mosteiro de São Bento da Bahia*. v. 5. Salvador: Memória e Arte, 2016.

ALENCASTRO, L F. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

REIS, J. J. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*, São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

BELLOTTO, H. L. Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de Arquivo. In: *Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*. São Paulo, 2002.

_____. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

DURANTI, L. *Diplomática: novos usos para uma antiga ciência*. Acervo, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 196-215, jan./jun. 2015.

PEREIRA, N. S. S. Edição de testamentos: aspectos do contexto sócio-histórico e as práticas culturais. In: *Revista Abralín*. v. 16, p. 467-483, 2017a.

_____. As confrarias e a construção do *ethos* de bom cristão em testamentos da Bahia Colonial. In: *Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (ENECULT)*, 12., 2016, Salvador. Anais... Salvador: Cult, 2016. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/2894-2/>>. Acesso em: 23 de dez. de 2017b.

_____. Imagens da cultura medieval reveladas em rituais religiosos da bahia colonial. In: *Encontro Internacional de Estudos Medievais: Imagens e Narrativas*, 11., 2016, Pirenópolis. Anais... 2016. [s.l.]: Associação Brasileira de Estudos Medievais. p. 327-339. Disponível em: <http://abrem.org.br/revistas/index.php/anais_eiem/article/view/290>. Acesso em: 23 de dez. de 2017

TELLES, C. M. *Livro Velho do Tombo*. v. 1. Salvador: Memória & Arte, 2016.

TROITIÑO, S. *O ato de testar*. In: *Revista Histórica*. São Paulo, Imprensa Oficial, n. 2, p. 12- 15, 2000.

ESTUDO TOPONÍMICO DO CENTRO COMERCIAL DE FEIRA DE SANTANA-BA: A MOTIVAÇÃO DOS SINAIS EM LIBRAS

Daniela Betânia dos Santos Ferreira (UEFS)
daniela.libras@hotmail.com

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)
lilianebarreiros@uefs.br

RESUMO

Ao fazer uma interface entre o Português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), percebe-se que por se tratar de línguas com modalidades distintas e independentes, sendo o Português uma língua oral-auditiva e a Libras uma língua viso-espacial, a maioria dos surdos enfrentam obstáculos para identificar nomes de ruas e avenidas, localizadas, principalmente, no centro Comercial de Feira de Santana-BA. Dessa forma, apresenta-se, neste trabalho, uma análise preliminar das motivações para as nomeações e sinalizações das ruas do centro comercial de Feira de Santana, levando em consideração as influências sócio-históricas e as interfaces entre a Língua Portuguesa e a Libras nesse processo. O *corpus* foi delimitado a partir de dados coletados na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de Feira de Santana (SEDUR), na Secretaria Municipal de Trabalho, Turismo e Desenvolvimento Econômico (SETTDEC) e na Associação de Surdos de Feira de Santana. A análise proposta está fundamentada pelos princípios teórico-metodológicos da Lexicologia e da Lexicografia Moderna (BIDERMAN, 1981; 1984; 1998; 2001; HAENSCH, 1982; WERNER, 1982; VILELA, 1983; 1995; PORTO DAPENA, 2002; BARREIROS, L., 2017), dos estudos toponímicos (DAUZAT, 1926; DICK, 1980; 1990; 1992; 1998; SEABRA, 2004; 2006; SOUSA, 2018) e dos estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (FELIPE, 1983; 1997; 2006; FERREIRA, 1995; GESSER, 2006; 2009; QUADROS, 2004; SOUZA JR., 2012; STROBEL, 2008; 2009) entre outros. Acredita-se que o estudo toponímico das ruas e avenidas do centro comercial de Feira de Santana contribuirão para os estudos linguísticos da Língua Portuguesa e da Libras na Bahia e possibilitarão o desenvolvimento do léxico dos surdos, usuários da língua de sinais, facilitando o processo de localização geográfica e oportunizando o acesso as informações históricas e culturais dos locais estudados.

Palavras-chave:

Libras. Toponímia. Feira de Santana. Língua Portuguesa.

1. Introdução

Historicamente, o centro comercial de Feira de Santana-BA sempre foi o pilar de sustentação, responsável por grande parte do desenvolvimento econômico e populacional do município. A princípio, era uma feira livre para trocas e vendas de mercadorias, organizada para atender à dinâmica comercial dos viajantes, mas, aos poucos, foram surgindo outras formas de comércio, dentre elas a feira de gado. Esta, por sua vez,

impulsionou o crescimento econômico e o surgimento da cidade, visto que, gradualmente, passou a circular um grande número de pessoas e todo tipo de mercadoria.

Com o decorrer do tempo, o comércio foi se expandindo. As residências situadas nas ruas e avenidas largas, localizadas no Centro da cidade, como a antiga Rua Direita, atual Conselheiro Franco, Rua do Meio, hoje a separação da Marechal e Sales Barbosa, Avenida Senhor dos Passos, Rua de Aurora, perderam espaço gradativamente para o centro comercial pujante que ali se instalou. Atrelado a esse crescimento econômico está o populacional. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa realizada em 2017, Feira de Santana possui 627.477 habitantes.

Em contrapartida, as políticas assistencialistas custaram a ter algum sinal de progresso. A população surda, por exemplo, sempre foi desassistida. O primeiro espaço educacional que acolheu alunos com perda auditiva em Feira de Santana foi a Escola Alberto Alencar, criada em 1977, quase cem anos após a fundação da cidade. Alguns anos depois, com o apoio de familiares de surdos, principalmente as mães, em 1990, foi fundada a Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (AFADA), onde funcionava uma escola especial que atendia surdos do município e cidades circunvizinhas. Até 1992, priorizava-se o oralismo, proibindo o uso da língua de sinais.

Ao longo dos anos, pouco se conquistou e, mesmo com o uso da língua de sinais, ainda se percebe uma grande dificuldade de comunicação e circulação dos surdos em espaços públicos. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma análise preliminar das motivações toponímicas em Libras do centro comercial de Feira de Santana. O estudo toponímico do centro comercial de Feira de Santana-BA, justifica-se pelo fato de ainda não existir uma pesquisa que auxilie no entendimento da nomeação em Língua Portuguesa deste espaço geográfico, considerando os aspectos históricos da cultura local, assim como pela carência de pesquisas que apresentem sinais em Libras equivalentes para ruas e avenidas da cidade. Diante deste contexto, faz-se necessário um levantamento para detectar os sinais usados pela comunidade surda e identificar os locais que ainda não possuem um léxico específico, evidenciando a necessidade de nomeação destes espaços.

Nesta perspectiva, este trabalho parte de uma investigação preliminar, realizada no grupo de pesquisa *Estudo bilíngue da toponímia de*

Feira de Santana-BA: Português-Libras (CONSEPE UEFS 044/2018), que posteriormente transformou-se no projeto de dissertação intitulado *Estudo Toponímico Português-Libras do Centro Comercial de Feira de Santana-BA*, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS), com o intuito de resgatar aspectos históricos, culturais e sociais dos feirenses, em especial da comunidade surda.

A pesquisa proposta será fundamentada pelos princípios teórico-metodológicos da Lexicologia e da Lexicografia Moderna (BIDERMAN, 1981; 1984; 1998; 2001; HAENSCH, 1982; WERNER, 1982; VILELA, 1983; 1995; PORTO DAPENA, 2002; BARREIROS, L., 2017), dos estudos toponímicos (DAUZAT, 1926; DICK, 1990; 1992; SEABRA, 2004; 2006; SOUSA, 2018) e dos estudos linguísticos da Libras (FELIPE, 1983; 1997; 2006; FERREIRA, 1995; GESSER, 2006; 2009; QUADROS, 2004; SOUZA JR., 2012; STROBEL, 2008; 2009).

2. *A comunidade surda em Feira de Santana-BA*

Conhecida popularmente como a Princesa do Sertão, a cidade de Feira de Santana, fundada em 1873, teve a sua origem no antigo Alto da Boa Vista da Fazenda Santana dos Olhos D'água. Sua posição geográfica privilegiada, onde está localizado um dos maiores entroncamentos rodoviários do país, colaborou para seu intenso crescimento, tornando-a o principal centro urbano do interior do estado da Bahia e um dos mais importantes do Norte-Nordeste. Atualmente, vem apresentando grandes avanços na área educacional, tecnológica, econômica, imobiliária, financeira, administrativa, destacando-se, principalmente, no campo industrial e comercial como maiores fontes de emprego e renda.

Ao longo das últimas décadas o movimento surdo espalhou-se pelo país, fazendo com que a luta pelos direitos linguísticos ganhasse maior expressividade, resultando na criação de novas políticas públicas que contemplam o Povo Surdo. Este grupo minoritário passou a ganhar visibilidade, o que vem fortalecendo o reconhecimento linguístico da Libras como língua natural da comunidade surda, viabilizando o reconhecimento do “Ser Surdo” como cidadão, tornando possível a inclusão em todas as esferas da sociedade.

No Brasil, as análises linguísticas sobre a Língua Brasileira de Sinais tiveram início na década de 1980 e foram sustentadas nas pesquisas realizadas com a *American Sign Language*, que resultou no reconheci-

mento da Libras como língua oficial do país, através da Lei 10.436 em 24 de abril de 2002. Este reconhecimento ajudou na disseminação da Libras pelos estados e municípios brasileiros, inclusive na cidade de Feira de Santana, que viabilizou a valorização da comunidade surda da localidade principalmente no âmbito educacional.

Segundo Skliar (2013), as escolas precisam respeitar as aspirações das comunidades. Em Feira de Santana, com o passar dos anos, a AFA-DA tornou-se uma referência como instituição, pois contribuiu no processo de disseminação da Libras no município, visto que o uso da língua de sinais nesse espaço entre os surdos, seus familiares, professores, intérpretes e demais componentes favoreceu o desenvolvimento da língua, consolidando a Comunidade Surda Feirense. Sobre a comunidade surda, Strobel (2009) afirma que:

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que há sempre sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser a associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2009, p. 11)

A luta da comunidade surda resultou em grandes conquistas, como a implantação do uso da Libras, como língua oficial no Município, através da Lei Municipal nº 164 de 1 de fevereiro de 2005, o reconhecimento da profissão do intérprete de língua de sinais pela criação da Lei 2608, de 29 de agosto de 2005, a obrigatoriedade da presença do intérprete de Libras nos espaços públicos de atendimento coletivo pela Lei 3000 de, 19 de maio de 2009, dentre outras políticas que tem viabilizado a inclusão social e educacional dos surdos.

Com o avanço das conquistas e das militâncias surdas na região, a cidade tornou acessível novos espaços que contribuíram e ainda contribuem para o fortalecimento linguístico, educacional e cultural do povo surdo. Em destaque, o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), o Instituto de Educação Gastão Guimarães, a Escola Municipal Joselito Amorim, o Centro Educacional Agostinho Froes da Mota, a Associação Mãos que Sonham e a Pastoral dos Surdos. No entanto, os surdos passaram a almejar a criação de uma associação própria, que, segundo Strobel (2008), é um dos lugares mais apropriados para dar “voz” ao Povo Surdo:

Uma associação de surdos surge em função de reunir sujeitos surdos que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns, assim como os costumes, as histórias, as tradições em comuns, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria ou alugada, ou cedida pelo governo e outros espaços físicos. (STROBEL, 2008, p. 11)

Depois da criação da Associação de Surdos de Feira de Santana (ASFS) por um grupo de pesquisadores surdos em 2008, os surdos passaram a pleitear uma sede própria, com espaço estruturado para encontros e organização de seus eventos. Após grande empenho, em 6 de agosto de 2015, representantes da prefeitura municipal, durante reunião com os associados, no prédio do Arcebispado, local onde eles estavam acomodados anteriormente, anunciaram a entrega de uma nova sede no bairro Kalilândia que agora seria permanente.

Apesar do fortalecimento linguístico contínuo, ainda há uma grande defasagem no que diz respeito à escolarização da pessoa surda. Com a criação das políticas governamentais que investem na inclusão, os surdos têm conseguido conquistar cada vez mais espaços que priorizam o seu desenvolvimento educacional, visto que, apesar do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua (L1) dos surdos, a Lei 10.436 torna claro em seu parágrafo único que isso não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), tornando assim os surdos brasileiros usuários da Libras indivíduos bilíngues e biculturais.

Ao fazer uma interface entre o Português e a Libras, percebe-se que, por se tratar de línguas com modalidades distintas e independentes, o Português como uma língua oral-auditiva e a Libras como uma língua viso-espacial, a aprendizagem plena da L2 fica condicionada à aquisição da L1 como língua natural. Contudo, por diversos fatores como, aprendizagem tardia da L1, metodologia inadequada de ensino, falta de profissionais qualificados, dentre outras questões, inviabilizam a assimilação plena da Língua Portuguesa.

Nestas condições, decorrentes da carência na aprendizagem da L2, nota-se que a maioria dos surdos feirenses enfrenta obstáculos para identificar nomes de ruas, avenidas e praças, localizadas, principalmente, no centro comercial de Feira de Santana. Diante de tais averiguações preliminares, cientes da importância do centro comercial para a cidade, torna-se imprescindível um estudo exploratório que seja capaz de detectar quais as motivações das nomeações e sinalizações nas ruas do centro comercial de Feira de Santana, levando em consideração as influências sócio-históricas e as interfaces entre a Língua Portuguesa e a Libras nesse processo. Para tal investigação, faz-se necessário um estudo do léxico toponímico Português-Libras para a identificação, registro e realização de um estudo comparativo entre as línguas envolvidas.

Ao iniciar esta pesquisa, levou-se em consideração toda uma história de lutas e conquistas, buscando ressaltar a importância de um estudo Onomástico que tem o intuito de auxiliar a Comunidade Surda de Feira de Santana em seu desenvolvimento linguístico e cultural.

3. Os estudos toponímicos

Desde os relatos bíblicos da antiguidade até os tempos atuais, pode-se perceber que para dar significado ao mundo, o ser humano dá nome a tudo que está a sua volta e através das palavras o homem consegue transmitir conceitos concretos e abstratos, com a intensão de transferir sentido para as coisas. Segundo Biderman (2001, p. 13), “a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primária no processo científico do espírito humano de conhecimento do mundo”. Nesta perspectiva, o léxico das línguas naturais foi gerado e vem ganhando grande destaque principalmente nos estudos acadêmicos.

Para Barreiros (2017, p. 16), “o léxico de uma língua constitui-se num inventário aberto, mutável, que representa a visão de mundo e a cultura do povo que o usa”. Assim, o léxico de uma língua expressa características identitárias do sujeito e da comunidade que ele faz parte, expressando o sentido das suas ideias, sendo visto como um patrimônio cultural.

A Lexicologia é o campo de estudos responsável pela investigação do léxico de uma determinada língua. Já a Onomástica, ramificação deste campo de estudo, é a área da linguística responsável em pesquisar os nomes próprios de seres e de acidentes geográficos humanos e físicos. Estes campos de investigações levam o nome de Toponímia e Antroponímia. De acordo com Seabra (2004):

A Onomástica se integra à lexicologia, caracterizando-se como a ciência da linguagem que possui duas áreas de estudo; a Antroponímia e a Toponímia – ambas se constituem de elementos linguísticos que conservam antigos estágios denominativos. A primeira tem como objeto de estudo os nomes próprios individuais, os nomes parentais ou sobrenomes e as alcunhas ou apelidos; [...] Já a Toponímia se integra à Onomástica como disciplina que investiga o léxico toponímico, através do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares. (SEABRA 2004, p. 36)

Quando se conhece o nome das localidades, nem sempre é possível compreender o motivo da escolha. A disciplina que se baseia para o desenvolvimento da análise é a Toponímia que nos últimos anos vem se

disseminando em diversas regiões do Brasil. Para Rostaing (1961), a Toponímia é a ciência responsável em identificar os nomes, sua origem e transformações. Nabais (2008), por sua vez, afirma que:

A toponímia define-se como o estudo dos nomes próprios de lugares habitados ou não e de sítios, países, ruas e caminhos ou a designação das localidades pelos seus nomes, e o estudo linguístico ou histórico da origem dos nomes das localidades. (NABAIS, 2008, p. 5)

Embora ainda se apresente de maneira muito tímida em nossa sociedade, os estudos toponímicos têm ganhado destaque após o entendimento de que é uma área rica, com grandes possibilidades de pesquisas, uma vez que, somente com uma investigação cuidadosa, é possível compreender o valor histórico, linguístico e cultural que um nome de uma determinada localidade tem.

Em nosso país, embasado nas teorias do europeu Dauzat, Carlos Drumond iniciou os estudos sistematizados da toponímia brasileira na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, fazendo com que a Toponímia deixasse de ser vista como algo irrelevante, passando a se criar estratégias de desenvolvimento metodológico para examinar este campo linguístico. Em seguida, Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, precursora de Drumond, aprofundou e expandiu os estudos toponímicos, tornando-se uma das principais referências teóricas desta disciplina no Brasil. A pesquisadora criou um modelo de ficha lexicográfico-toponímica que viabilizou a sistematização, tornando possível registrar de maneira organizada os dados descobertos.

Dick propôs 27 modelos taxonômicos que tem sido adotado por diversos pesquisadores para ajudar no processo de categorização dos diferentes tipos de topônimos existentes. Seabra e Isquierdo (2018), no artigo *A Onomástica em diferentes perspectivas: resultados de pesquisas*, mostram o crescimento das pesquisas desenvolvidas por linguistas de diferentes universidades brasileiras neste viés e dimensionam o quanto importante foi a metodologia criada.

Com isso, a Toponímia tem se apresentado em contextos multidisciplinares, relacionando áreas distintas como: Linguística, Geografia, História, Arqueologia, Cartografia, entre outras, trazendo maior visibilidade para os estudos lexicais.

4. Metodologia de análise bilingue

Até o presente momento, foram identificadas pelo CEP 55 ruas e avenidas que compreendem o bairro Centro de Feira de Santana. Em seguida, esses dados foram confrontados com três mapas físicos e com a ferramenta *Google Maps*. A saber:

1	Avenida Getúlio Vargas	29	Rua Conselheiro Franco
2	Avenida Olimpo Vital Constant	30	Rua Conselheiro Rui Barbosa
3	Avenida Presidente Dutra	31	Rua Coronel João Mendes
4	Avenida Sampaio	32	Rua da Misericórdia
5	Avenida Senhor dos Passos	33	Rua Deputado Melo D.
6	Rua 10 de Julho	34	Rua Desembargador Felinto Bastos
7	Rua 13 de Novembro	35	Rua Dom João VI
8	Rua 18 de Setembro	36	Rua Dr. Antonio Borges
9	Rua 24 de Maio	37	Rua Dr. Olimpo Vital
10	Rua 7 de Setembro	38	Rua General Câmara
11	Rua Álvares Simões	39	Rua General Ozório
12	Rua Amílton Cohim	40	Rua General Pedra
13	Rua Artur Carneiro	41	Rua Herminiano Santos
14	Rua Barão de Cotegipe	42	Rua Independência
15	Rua Barão de Mauá	43	Rua Intendente Freitas
16	Rua Barão do Rio Branco	44	Rua Intendente Rui
17	Rua Carlos Homes	45	Rua José Joaquim Seabra
18	Rua Carlos Valadares	46	Rua Juvêncio Erudito
19	Rua Comendador Targino	47	Rua Leandro Borges
20	Rua Leonardo Pereira Bastos	48	Rua Maceió
21	Rua Libero Moraes	49	Rua Mané Vitorino
22	Rua Manoel Martins de Azevedo	50	Rua Marechal Floriano Peixoto
23	Rua Marechal Deodoro	51	Rua Miguel Ribeiro
24	Rua Porto Velho	52	Rua São José
25	Rua Recife	53	Rua São José
26	Rua Sales Barbosa	54	Rua Tertuliano Carneiro
27	Rua Santa Rita	55	Rua Visconde de Barbacena
28	Rua Santos Dumont		

Posteriormente, esse levantamento prévio será confrontado com os dados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de Feira de Santana. Vale ressaltar que não foram incluídas as praças e as vilas que fazem parte do centro comercial devido a necessidade de delimitação do *corpus* para a análise. Contudo, poderão ser analisadas em pesquisas futuras.

As 55 ruas inventariadas fazem parte de um projeto de dissertação que adotará um modelo de ficha lexicográfico-toponímica que permite a

sistematização dos dados coletados referentes à origem, à formação linguística, à intencionalidade, à motivação, aos aspectos históricos, culturais e sociais que influenciaram a criação dos nomes dos espaços investigados em Língua Portuguesa e em Libras, inclusive com a inserção de imagens dos sinais. Para classificar esses topônimos será utilizado o modelo taxionômico proposto por Dick (1992) e adaptado por Isquierdo (1996), Lima (1997), Francisquini (1998) e a sugestão de uma nova taxonomia proposta por Souza Jr. (2012), que auxiliará na análise bilíngue das ruas e avenidas do centro comercial da cidade.

Figura 1 – Modelo da ficha lexicográfico-toponímica

FICHA LEXICOGRÁFICO-TOPONÍMICA	
Estudo Toponímico Português-Libras do Centro Comercial de Feira de Santana-BA	
TOPÔNIMO:	LOCALIZAÇÃO:
TIPO DE ACIDENTE:	
CLASSIFICAÇÃO TAXIONÔMICA EM LP:	
ETIMOLOGIA:	
HISTÓRICO/ INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:	
FOTO DA LOCALIDADE:	FOTO DA PLACA:
SINAL EM LIBRAS:	
CLASSIFICAÇÃO TAXIONÔMICA PARA O TOPÔNIMO EM LIBRAS:	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA DO SINAL TOPONÍMICO:	
CONTEXTO:	
FONTES:	

Fonte: Projeto de pesquisa “Estudo bilíngue da toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras” (CONSEPE-UEFS 044/2018).

Os elementos que, inicialmente, irão compor a ficha lexicográfico-toponímica são:

- Topônimo – vocábulo que designa o nome de um lugar ou acidente geográfico, presente no objeto de pesquisa;
- Localização – indica o município que o topônimo está localizado;
- Tipo de acidente – indica se o topônimo denomina acidente humano ou acidente físico;
- Classificação Taxionômica em Língua Portuguesa – nomenclatura com base nas causas motivacionais que nomeiam os topônimos. A

classificação dos topônimos, nas fichas, seguirá o modelo taxionômico proposto por Dick (1992);

- Etimologia – apresenta o étimo, ou seja, a origem do topônimo;
- Histórico/Informações enciclopédicas – registram as informações acerca da história e de outros aspectos relacionados ao topônimo;
- Foto da localidade pesquisada;
- Foto da placa da rua ou da avenida pesquisada;
- Sinal em Libras – imagem do sinal em Libras;
- Classificação Taxionômica para o topônimo em Libras;
- Estrutura morfológica do sinal toponímico – forma do sinal;
- Contexto – os aspectos motivacionais serão investigados através da inserção na comunidade surda;
- Fontes – materiais consultados que subsidiarão o preenchimento da ficha.

5. O ato de nomear espaços pelos surdos em Feira de Santana-BA

Levando em consideração que os estudos toponímicos da Língua Portuguesa, língua oficial dos brasileiros, mesmo já tendo iniciado há algumas décadas, ainda se encontra em processo de expansão, pode-se imaginar como é insipiente o estudo da toponímia no que concerne a Libras, visto que esta língua encontra-se em processo de padronização e que, até então, necessita de investigações linguísticas constantes.

Sobre esta questão, Souza Jr (2012) afirma que:

[...] do ponto de vista linguístico, a Língua de Sinais Brasileira é uma língua ainda em desenvolvimento, especialmente o léxico que recebe frequentemente neologismos na língua comum e na língua de especialidade, como é o caso dos nomes próprios. (SOUZA JR, 2012, p. 37)

Nesse sentido, percebe-se a importância de um estudo toponímico que auxilie a Comunidade Surda de Feira de Santana em seu desenvolvimento lexical. A averiguação dos sinais toponímico do centro comercial da cidade torna-se relevante pelo fato de ainda não existir uma pesquisa que auxilie no entendimento da nomeação em Libras destes espaços geográficos, considerando os aspectos históricos da cultura local, assim

como pela carência de pesquisas que apresentem sinais em Libras equivalentes a ruas e avenidas da cidade.

Os surdos utilizam, geralmente, para situar-se a datilologia (soletração manual) em primeira instância e, logo após, baseiam-se em pontos de referência como estabelecimentos que já possuem um sinal específico. A título de exemplo, destaca-se que para reconhecer a Avenida Senhor dos Passos, os surdos referem-se às lojas C&A, Marisa ou à Igreja Senhor dos Passos; para a Rua Conselheiro Franco, usam o sinal de banco, visto que nesta rua encontram-se várias instituições financeiras; o sinal do Sistema de Atendimento ao Cliente (SAC) em substituição ao nome da Rua de Aurora, Rua Oi para a J. J. Seabra, entre outros.

Existem ruas que já possuem sinais estabelecidos pela comunidade surda. Alguns desses sinais eles utilizaram um empréstimo linguístico por inicialização. Para Ferreira (1995), empréstimos linguísticos por inicialização são aqueles sinais em que a configuração de mão é representada pela letra inicial correspondente à palavra em Língua Portuguesa, a exemplo dos sinais de J-J para a Rua José Joaquim Seabra e G-V para a Avenida Getúlio Vargas.

Pode-se perceber que o ato de nomear os espaços em língua de sinais pelos Sujeitos Surdos possui aspectos particulares. Dentro da cultura surda esse ato é chamado de “batismo” e geralmente acontece, a princípio, pelo uso da datilologia e posteriormente pela criação de um sinal que pode ser instituído de maneira espontânea pelos usuários surdos da Libras ou através da designação de um grupo de surdos politizados.

Diante deste contexto, faz-se necessário um levantamento para detectar os sinais usados pela comunidade surda e identificar os locais que ainda não possuem um léxico específico, evidenciando a necessidade de nomeação destes espaços.

6. Considerações finais

O presente artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa sobre os estudos toponímicos bilíngues Português-Libras do centro comercial da cidade de Feira de Santana-BA, que visa uma análise toponímica mais aprofundada, apresentando dados relevantes sobre a história e a cultura das línguas envolvidas. Inicialmente, já se conseguiu bases para

sustentar o aprofundamento da pesquisa e trazer resultados para as comunidades ouvintes e surda. A partir do levantamento do corpus, foi possível estabelecer o aporte teórico-metodológico que subsidiará a continuidade da pesquisa.

Identificar e iniciar a análise dos sinais toponímicos, juntamente com a pesquisa da sócio-história dos nomes das ruas desta localidade apresenta características relevantes, visto que se trata de um lugar de grande circulação e de utilidade para as pessoas surdas e ouvintes. Portanto, o entendimento do processo de nomeação pela comunidade surda apoiará o desenvolvimento do léxico dos surdos usuários de língua de sinais, facilitando o processo de localização geográfica, deixando um legado para gerações futuras, visto que a forma de nomeação é capaz de representar a história de um povo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, Liliane L. S. *Vocabulário de Eulálio Motta*. 360f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia). Salvador: UFBA, 2017.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria linguística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO, Aparecida N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 1. Campo Grande: UFMS, 1998. p. 11-20

_____. A ciência da lexicografia. In: *Alfa*—Revista de Linguística. n. 28 (supl.). São Paulo: UNESP, 1984. p. 1-26

_____. A estrutura mental do léxico. In: BORBA, Francisco da Silva. (Org.). *Estudos de Filologia e Linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. V.02. São Paulo: T.A Queiroz/Edusp, 1981. p. 131-145.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

DAUZAT, A. *Les noms de lieux: origine et evolution*. Paris: Delagrave, 1926.

DICK, Maria Vicentina de Paula do A. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos.3. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

DICK, Maria Vicentina de Paula do A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições do Arquivo do Estado, 1990.

FEIRA DE SANTANA. Lei Nº 3000/2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade da presença do intérprete de Libras em locais de atendimento coletivo em Feira de Santana, e dá outras providências. In:*Leis Municipais*. Feira de Santana, 19 maio 2009.

_____. Lei n. 2608/2005. Cria cargos de intérpretes de libras – língua brasileira de sinais e dá outras providências. In:*Leis Municipais*. Feira de Santana, 29 ago. 2005.

_____. Lei n. 164/2005. Dispõe sobre a implantação e obrigatoriedade da Libras – língua brasileira de sinais – como língua oficial do município de Feira de Santana e dá outras providências. In:*Leis Municipais*. Feira de Santana, 1 fev. 2005.

FELIPE, Tanya Amaral. Os processos de formação de palavras em Libras. In:*ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

_____. Introdução à gramática da libras. In: FERREIRA, L. *et al. Língua brasileira de sinais*. V. III. Brasília: SEESP, 1997.

_____. Bilinguismo e surdez. In:*I CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, Anais..., 1983*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1983. p. 101-112.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FRANCISQUINI, I. de A. *O nome e o lugar: uma proposta de estudos toponímicos da microrregião de Paranaval*. Dissertação de Mestrado (Universidade Estadual de Londrina). Londrina: UEL, 1998.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Um olho no professor surdo e o outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. 2006. 221f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas).Campinas: Unicamp, 2006.

HAENSCH, Günther. Tipología de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, G. et al. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p. 95-187

ISQUERDO, Aparecida Negri. *O fato linguístico como recorte da realidade sócio-cultural*. Tese de Doutorado (Universidade Estadual Paulista). São Paulo: Unesp, 1996.

LIMA, I. A. de. A motivação religiosa dos topônimos paranaenses. In: *SEMINÁRIO*, 14, 1997. Anais... Campinas, 1997.

NABAIS, Antonio J.C. Maia. *Toponímia e história: identidade e memória*. 2as Jornadas de Toponímia do Sul. Câmara Municipal de Albufeira. 28 de fev de 2008, p.5-8. Disponível em <http://toponimia.cm-albufeira.pt/documentos/actas>. Acessado em 28 de junho de 2018.

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

QUADROS, Ronice Muller de; KRNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSTAIN, C. *Les noms de Lieux*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

SEABRA, Maria Cândida T. C.; ISQUERDO, Aparecida N. A Onomástica em diferentes perspectivas: resultados de pesquisas. *Revista de Estudos da Linguagem*. v. 26, n. 3. Minas Gerais: UFMG, 2018. p. 993-1000

_____. ATEMIG Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais: variante regional do ATB. In: SIMPÓSIO NACIONAL, 11.2006/SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 2006. Anais... Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1945-1952

_____. de. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da Região do Carmo*. 2004. 368f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SKLIAR, C (Org.). *Atitudes da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUSA, Alexandre Melo de. Metodologia para a pesquisa toponímica em Língua Brasileira de Sinais. In: SOUSA, A. M; GARCIA, R. SANTOS, T. C. (Orgs.). *Perspectivas para o ensino de línguas*. v. 2. Rio Branco: NEPAN Editora, 2018, p. 5-16

SOUZA JÚNIOR, J. E. G. *Nomeação de lugares na língua de sinais brasileira*. Uma perspectiva de toponímia por sinais. 2012. 80f. Dissertação de Mestrado em Linguística (Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília). Brasília: UnB, 2012.

STROBEL, K. L. *História da educação de surdos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

STROBEL, Karin. *As Imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

VILELA, Mário. *Definição nos dicionários de português, estrutura de explicação*. Porto: Asa, 1983.

_____. *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Almedina, 1995.

WERNER, Reinhold. Léxico y teoría general del lenguaje. In: HAENSCH, G. et al. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982. p. 21-94

**GÊNESE, GÊNERO E DISCURSO:
ESCOLHAS QUE DÃO FORMA À CRIAÇÃO**

Livia Sprizão de Oliveira (UEL)

liviaoliveiratv@gmail.com

Edina Regina PugasPanichi (UEL)

RESUMO

Neste trabalho, pretendemos analisar, sob os fundamentos da crítica genética, os limites inerentes aos gêneros textuais que balizam a criação. Se considerarmos que a origem e a conclusão de uma obra podem ser infinitas, assim como o pensamento e o universo, seríamos capazes de chegar ao ponto de partida ou, pelo menos, ao primeiro ato semiótico, de onde se desencadeia o processo de moldagem do texto? Tomaremos por princípio que a criação nasce da necessidade de materializar uma ideia, de dar formas ao que repousa no mundo abstrato. Se nenhum discurso é novo, são apenas ressignificações que conversam com o já dito, podemos associar o conceito de originalidade às escolhas feitas durante o processo construtivo, no campo da prática, da materialidade. Em se tratando de textos, essa escultura se faz por meio da língua e cada ação determina resultados estéticos ou expressivos que podem surpreender, tocar, emocionar. Ainda que as decisões sejam limitadas por inúmeras variantes, a começar pelo gênero textual e pelo tipo de discurso adotado, a própria combinação entre estas escolhas pode conduzir a resultados únicos.

Palavras-chaves:

Criação. Crítica genética. Gêneros textuais.

1. Introdução

Criar é revestir de novidade ou dar novas formas ao que repousa no mundo abstrato. Construções textuais são representações da realidade que expressam as percepções de mundo dos autores por meio de linguagens diferentes e com uso de recursos estilísticos adequados a cada gênero.

A seleção das informações e recursos linguísticos que irão compor a obra está intimamente ligada ao gênero. Alguns são mais denotativos, outros, mais receptivos aos recursos expressivos e, portanto, relacionam-se com a memória sensível dos autores.

Se nenhum discurso é novo, são apenas ressignificações que conversam com o já dito, podemos associar o conceito de originalidade às escolhas feitas durante o processo construtivo, no campo da prática, da materialidade. Em se tratando de textos, essa escultura se faz por meio do uso da língua.

A combinação de palavras e pontuações determina resultados estéticos ou expressivos que podem surpreender, tocar, emocionar. Podemos situar a escolha da linguagem e do gênero entre as etapas iniciais de um processo de criação. Mas é na elaboração do estilo que os discursos se revelam, a partir das seleções dos recursos expressivos da língua.

2. *Gênese*

Sob os fundamentos da crítica genética, buscamos percorrer novamente os caminhos do autor na busca pela gênese. Será possível encontrá-la? Talvez consigamos apenas marcar pontos relativos, se considerarmos que a origem e a conclusão de uma obra podem ser infinitas, assim como o pensamento.

Tomaremos por princípio que a criação nasce da necessidade de materializar uma ideia, de transformar algo abstrato em coisa concreta. Não há criatividade sem ação concretizadora ou, como dizia o artista plástico gaúcho, Iberê Camargo, “a obra só se completa e vive quando expressa” (CAMARGO, 2009, p. 29).

Salles (2006, p.23) pondera que “os atos de rejeitar, adequar ou reaproveitar são permeados por critérios, que nos interessam conhecer, e refletem modos de desenvolvimento de pensamento, que nos instigam a compreender, descrever e nomear”. Uma ideia pode acompanhar inquietamente o pensamento por anos, até que um gatilho desencadeia a ação, o trabalho que transforma, o processo que esculpe a obra.

Ainda que as decisões sejam limitadas por inúmeras variantes, a própria combinação entre estas variantes pode conduzir a infinitos resultados. O autor escolhe a mistura de acordo com a paleta disponível, fazendo experimentações, até atingir as cores desejadas ou até se satisfazer com o acaso.

Salles (2006, p.32) confere à criação um aspecto de rede, onde há conectividade entre diversos elementos: “a criação alimenta-se e troca informações com seu entorno em sentido bastante amplo”. Panichi (2016) reforça que estas interconexões emergem das ligações entre as ações do fazer artístico.

A crítica genética surgiu na Europa, especificamente na França, no final da década de 1960, para dar conta do estudo de manuscritos e outros documentos utilizados por escritores durante o processo de criação

literária, mas que não foram publicados pelos autores. No Brasil, esta modalidade de pesquisa começou na década de 1980, quando o professor de literatura francesa da Universidade de São Paulo (USP), Philippe Willemart, descobriu nos manuscritos um importante material para estudo do inconsciente.

Com o crescimento dessa corrente de pesquisadores, ampliaram-se os campos de pesquisa. A crítica genética passou a estudar não apenas manuscritos literários, mas também criações artísticas de outras naturezas tais como a dança, o cinema e as artes plásticas. “O crítico genético entrega-se ao acompanhamento de percursos criativos, sempre em busca de uma aproximação maior do processo criador” (SALLES, 2013, p.21). O foco deste tipo de análise não é o estado de uma obra, mas sim, o desenvolvimento.

Aos poucos, a crítica genética expandiu-se também para diferentes áreas do conhecimento como arquitetura e comunicação, mesmo aquelas que não são classificadas conceitualmente como arte. “A crítica genética abrange todas as artes e qualquer atividade criativa do homem, desde a pintura, a arquitetura, o cinema, até as mídias, passando pela aprendizagem da leitura por crianças”. (WILLEMART, 2009, p. 58).

Assim, somaram-se às anotações feitas à mão pelos autores, outros tipos de registros nos quais se pudessem encontrar traços do processo de criação. Rascunhos, partituras, desenhos, croquis, copiões e esboços de qualquer natureza – analógicos ou digitais – passaram a ser chamados de documentos de processo e, atualmente, a própria crítica genética pode ser chamada de crítica do processo.

Segundo Salles (2013), pesquisadora que cunhou a expressão, os documentos de processo são retratos temporais de uma construção que agem como índices do percurso criativo. Não existe, portanto, a pretensão de recriar a obra, mas de estabelecer relações entre o que há de concreto no percurso de criação e o que não é passível de documentação. O trabalho do crítico genético poderia se comparar ao de um arqueólogo, que parte de pequenos fragmentos de objetos encontrados em escavações, para as hipóteses antropológicas e históricas sobre uma determinada cultura, em um determinado tempo.

Entre fragmentos de textos, rascunhos, possíveis influências, documentos históricos, imagens, equipamentos e anotações ou qualquer registro material do processo criador, como cartas e fotografias, o crítico genético procura rastros do que foi armazenado pelo autor e também as

experimentações que resultaram no produto final. Para Willemart (2009), o escritor encontra seu estilo no decorrer das rasuras, até entregar a versão final ao editor. O crítico genético observa as decisões que resultam em estilo.

3. *Gênero*

Precisamos considerar que a escolha do gênero está entre as etapas iniciais da criação e influencia o desenvolvimento do estilo individual e o nível de expressividade do texto. Alguns gêneros textuais permitem explorar um número maior de recursos linguísticos e contornos afetivos do que outros.

O enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são aptos para refletir a individualidade da língua, ou seja, nem todos são aptos ao estilo individual. (BAKTHIN, 1997, p. 283)

Gêneros textuais de caráter predominantemente denotativos tendem a limitar o estilo individual, enquanto aqueles em que predominam características subjetivas tendem a ser mais receptivos aos recursos linguísticos que valorizam a expressividade.

Ainda conforme Bakthin (1997), “os gêneros mais propícios ao estilo individual são os literários. Os menos propícios são aqueles que requerem formas padronizadas, como documentos oficiais e as notas de serviços”.

A vida impulsiona um movimento de criação e recriação constantes, portanto, novos gêneros podem surgir de necessidades relacionadas ao momento histórico ou das adaptações ao uso da linguagem. Entretanto, é comum que nos sirvamos de um “reservatório” de modelos socialmente compartilhados para efetivar a comunicação. Para Bronckart (2003, p. 101) essa é uma decisão estratégica: “o gênero adotado deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado”.

O endereçamento, ou seja, o modo como um gênero busca se relacionar com seu público, também pode interferir nas escolhas que resultam em estilo alçando discursos. Conforme Bakthin (1997, p. 324), “o estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo como ele presume uma compreensão responsiva ativa”.

4. As escolhas que resultam em estilo e alçam discursos

Na definição de Lapa (1988), “estilo é uma permanente criação pessoal” que depende de esforço para se tornar verdadeiro. Um estilo aprimorado dependeria então, essencialmente, da percepção e da honestidade do autor, que deve “ver com seus próprios olhos, sentir com os seus próprios sentidos”(LAPA, 1988, p. 67).

Conforme Rei e Simões (2014), o estilo está intimamente ligado às escolhas, uma vez que ninguém fala ou escreve igual ao outro. “Cada ato de significação é uma construção imediata à experiência e deflagra uma relação interpessoal. É a conjunção do experiencial com o interpessoal. Os atos de significação são atos de identidade e ocorrem em contextos específicos”(REI; SIMÕES, 2014, p. 447).

Tais formas de expressão podem ser analisadas por meio da observação do uso da língua e seus recursos gramaticais, semânticos e lexicais. No entanto, “um estilo não se detecta na simples comparação de um texto frente a uma regra ou a um dispositivo qualquer; é preciso haver um relacionamento intertextual”(BRITO; PANICHI, 2013, p. 123).

Sendo assim, o resultado estilístico depende do contexto; da associação entre os recursos da gramática; e dos efeitos causados pelo uso que se faz desses recursos. “O vocábulo mais banal pode carregar-se de expressividade, tudo dependendo de fatores ligados ao contexto”(MONTEIRO, 1991, p. 17). A expressividade decorre ainda da capacidade de estimular a imaginação do interlocutor por meio de signos que representam algo que está além do texto.

A palavra, sozinha, não é denotativa ou conotativa, boa ou ruim, ela ganha sentido de acordo com a intenção com a qual é utilizada ou com as inferências feitas pelo receptor a partir de suas referências. “A característica fundamental da expressividade reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações”(MONTEIRO, 1991, p. 17).

As nuances de emotividade estão associadas na memória a impressões e experiências afetivas. Há experiências construídas individualmente ou coletivamente, mas o sentido só é construído com base no conhecimento do contexto. Segundo Monteiro (1991, p. 19), “são os componentes afetivos do significado, em qualquer plano da linguagem,

que instauram a atmosfera conotativa. A denotação, ao contrário, é ligada ao aspecto conceitual”.

Há palavras que, usadas em determinados contextos ou justapostas a outras unidades, despertam sentimentos e aguçam a memória individual ou coletiva. Assim, as palavras podem transmitir sensações a partir da relação involuntária entre elementos materiais e imateriais.

A função léxico-gramatical faz das palavras (signos atualizados em contextos frasais) signos evocadores de imagens, impregna-as de conceitos (emergentes da cultura em que se inserem) por meio dos quais o redator tenta estimular a imaginação do leitor. (REI e SIMÕES, 2014, p. 449)

Os vocábulos lexicais têm a capacidade de provocar a imaginação e despertar sensações físicas e afetivas.

Se uma determinada palavra pode representar objetos diferentes em contextos diversos, também pode nomear conceitos abstratos. Segundo Brito e Panichi (2013, p. 126), “essas sensações provocadas pelo léxico não possuem o mesmo peso ou colorido para todos os falantes, pois os sentimentos variam de uma pessoa para outra, de época para época, de grupo social para grupo social, de situação, ou de contexto”.

Quando consideramos o contexto e a subjetividade, estamos falando em discurso. Conforme Bronckart (2003), todo texto resulta de uma ação verbal concreta. O contexto de produção é definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2003, p. 93). Essa organização se dá no mundo físico e no mundo social.

MUNDO FÍSICO	MUNDO SOCIAL
Lugar de produção	Interação comunicativa
Momento de produção	Contexto sociosubjetivo
Emissor/ Receptor	Posição social dos interlocutores

A análise dos recursos de estilo explica não apenas os valores denotativos da língua, como também estados emotivos e psíquicos que despertam no receptor reações afetivas. Para Martins (2008), a linguagem tem duas funções:

Uma função representativa (intelectiva, referencial, denotativa) que diz respeito a um conteúdo objetivo, nocional e uma função expressiva, apoiada na primeira, que diz respeito a um conteúdo subjetivo, o qual constitui o fato estilístico, atingindo sua intensidade máxima na língua literária. (MARTINS, 2008, p. 41)

Os elementos que evocam subjetividade alçam discursos, levantam vozes afetivas, visões de mundo que podem ser interpretadas e reinterpretadas de acordo com o contexto em que estão inseridas.

5. *Considerações finais*

A criação só se dá, de fato, quando toma forma por meio da linguagem. Embora seja difícil precisar qual o primeiro ato no processo de escultura do texto, podemos afirmar que ele se constrói por meio de decisões. E entre as primeiras escolhas do movimento criador estão a definição da linguagem e do gênero.

Estas primeiras etapas estão intimamente ligadas às seleções que se seguem e que resultarão no estilo individual do autor. Alguns gêneros, modelos socialmente compartilhados, são mais receptíveis ao uso de recursos expressivos do que outros. A crítica genética busca observar o processo construtivo da obra e identificar as escolhas que resultam em peças únicas.

Mas olhar para os bastidores também é olhar para o contexto criativo. O estilo individual não se reconhece apenas perante a análise de regras. É imprescindível considerar as circunstâncias da produção, uma vez que palavras e construções sintáticas podem adquirir contornos afetivos diferentes ao longo do tempo ou em situações sociais distintas.

Nos elementos evocatórios reside a relação subjetiva entre as palavras e o que elas representam no mundo social. As decisões do autor estão carregadas de intencionalidade, no entanto, a expressividade, a persuasão e a argumentatividade precisam encontrar sentido na resposta ativa do interlocutor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados*. São Paulo: Cosac Naify, 2009

LAPA, Manoel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 2. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MARTINS, Nilce de Sant'Anna. *Introdução à Estilística: expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: EDUSP, 2008.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

PANICHI, Edina Regina Pugas; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: Eduel; São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

REI, Cláudio Artur O.; SIMÕES, Darcilia. Língua e estilo: uma tessitura especial. In: OLIVEIRA, Esther G. de; SILVA, Suzete (Orgs). *Semântica e estilística: Dimensões Atuais do Significado e do Estilo*. Homenagem a Nilce Sant'Anna Martins. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 445-61

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: Construção da obra de arte*. 2. ed. Vinhedo-SP: Horizonte, 2006.

_____. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2013.

WILLEMART, Philippe. *Os processos de criação na escritura na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GEOMORFOTOPONÍMIA HISTÓRICA DE MINAS GERAIS

Marianna De Franco Gomes (UFMG)

mariannafranco.lettras@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao trabalho de Dissertação *Geomorfotopônimos Históricos*, uma vez que o trabalho esteja em andamento. Realizada pelo Programa de Pós-graduação em estudos Linguísticos (FALE-UFMG), a Dissertação é um desdobramento do Projeto *Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino*, realizado entre 2014 e 2016, no Centro de Referência em Cartografia Histórica (CRCH/UFMG), coordenado pela Prof^a Maria Cândida Trindade Costa de Seabra e pela Prof^a Márcia Maria Duarte dos Santos. O Projeto mencionado possibilitou a coleta de topônimos em documentos cartográficos que compõem as Comarcas da Capitania de Minas Gerais no século XVIII e início do XIX. O procedimento teórico-metodológico proposto por Dick (1990b) foi usado para classificar os topônimos em taxonomias de acordo com os principais fatores motivacionais e a análise do material permitiu criar um banco de dados que organiza e sistematiza os topônimos coletados. O trabalho de Dissertação objetiva, portanto, analisar, quantitativa e qualitativamente, os geomorfotopônimos (topônimos relacionados aos aspectos topográficos) coletados do banco de dados do projeto citado, evidenciando os aspectos produtivos dessa taxa. Por ser um recorte do trabalho de Dissertação, esta pesquisa objetivou evidenciar alguns resultados parciais obtidos por meio da análise dos dados. Foi possível, portanto, averiguar a relação dos geomorfotopônimos com o ambiente inserido no contexto histórico estudado, revelando um patrimônio linguístico que contribui à memória histórica e cultural de Minas Gerais.

Palavras-chave:

Geomorfotoponímia. Cartografia Histórica. Léxico toponímico.

1. Introdução

O sistema lexical de uma língua não é fixo e imutável, uma vez que está em constante processo de mudanças de acordo com a necessidade de seus usuários. Como explicita Alves (1994, p. 5): “o acervo lexical de todas as línguas vivas se renova”. Diante dessa dinamicidade da língua, os estudos lexicais são inesgotáveis e possibilitam produtivas pesquisas.

Entretanto, essa dinamicidade não é verificada na Toponímia, que estuda os nomes próprios de lugares, já que o topônimo (nome de lugar) se perpetuando tempo, conforme explica Isquierdo:

Se no âmbito do vocabulário comum a manutenção de uma unidade lexical na língua é estreitamente dependente do seu uso frequente e regular, na to-

ponímia isso não acontece, pois, uma vez incrustado em um sistema toponímico, o topônimo perpetua-se e projeta-se no tempo, adquirindo autonomia e, conseqüentemente, não mais ficando à mercê do uso da unidade lexical que lhe deu origem na língua. (ISQUERDO, 2012, p.117)

É por isso, portanto, que ao estudar um topônimo é possível resgatar aspectos da cultura e história pertencentes ao denominador e, assim, do grupo social a que pertence:

Vistos, pois, pelo viés de uma perspectiva mais ampla, todos os sistemas toponímicos documentam não só traços linguísticos, como também deixam sobressair imbricações entre o nome e a identidade histórico-cultural do grupo a que pertence o denominador, enfim, de diferentes sistemas etnolinguísticos historicamente situados no tempo e no espaço. (ISQUERDO, 2012, p. 118)

Diante dessa perspectiva, é reconhecível o valor das pesquisas toponímicas, já que permitem valiosos resgates histórico-culturais de um povo.

O trabalho de Dissertação *Geomorfotopônimos Históricos*, que está em andamento, objetiva descrever e estudar os geomorfotopônimos, ou seja, topônimos que estão associados aos aspectos da topografia, retirados do banco de dados do Projeto *Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino*⁷¹. Busca-se, portanto, revelar a produtividade dessa taxonomia, assim como sua relevância social. Por ser um recorte do trabalho a que está vinculado, este artigo objetivou evidenciar algumas tendências gerais verificadas por meio da análise dos dados.

2. O léxico toponímico

Os estudos lexicais permitem conhecer a cultura de uma sociedade, já que o léxico de uma língua compreende a realidade de mundo do grupo social que o utiliza, como aponta Abbade:

Língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é formada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, éticas, culturais etc. de quem a profere. (ABBADE, 2012, p.141)

⁷¹Projeto apoiado pelo CNPq Processo nº 408869/2013-5 coordenado pela Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra e sub coordenado pela Profª Drª Márcia Maria Duarte dos Santos.

Dado que as palavras constituem o sistema lexical de uma língua afirma-se, de acordo com Biderman (2001, p.179), que “qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”. Por meio desse ponto de vista, é possível reconhecer a importância dos estudos lexicais, como completa Abbade (2012, p.141-2) “estudar o léxico de uma língua é abrir possibilidades de conhecer mais um pouco da história social do povo que a utiliza”.

Uma das vertentes da Onomástica⁷², tratando do estudo dos nomes de lugares ou designativos geográficos⁷³, a Toponímia fornece objetos de estudo valiosos para a descrição do léxico toponímico que funcionam como resgate do patrimônio imaterial de uma sociedade, pois possibilitam recuperar significado dos topônimos como fonte de informações históricas e culturais que se associam ao ambiente nomeado e, portanto, ao povo que habita o local.

Essa relação entre o topônimo e o ambiente nomeado é reconhecível por meio da concepção de que o topônimo apresenta caráter motivado, ou seja, o ato denominativo compreende determinado fator que motiva a escolha do nome para o local, como apresenta Dick:

[...] o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo. (DICK, 1990a, p.38)

Essa motivação, que pode estar associada tanto aos aspectos físicos quanto sociais⁷⁴ do ambiente, evidencia o interesse social do denominador pelo aspecto que serviu como fator motivacional. É por isso, portanto, que até mesmo os aspectos físicos do ambiente contemplam a ação das forças sociais, como apresenta Sapir (1961, p.45) “[...] o ambiente fí-

⁷²A Onomástica estuda o nome próprio. Apresenta dois campos: a Antroponímia – estuda os nomes próprios de pessoas, assim como nomes parentais ou sobrenomes e as alcunhas ou apelidos; a Toponímia – estuda os nomes próprios de lugares.

⁷³ Em sua bipartimentação física (rios, córregos, morros, etc.) e humana, antrópica, ou cultural (aldeias, povoados, cidades, etc.) (DICK, 1990b, p.119).

⁷⁴Por fatores físicos se entendem aspectos geográficos, como a topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regime de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana, expressão em que se incluem a fauna, a flora e os recursos minerais do solo. Por fatores sociais se entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo. Entre as mais importantes dessas forças sociais estão a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte. (SAPIR, 1961, p. 44)

sico só se reflete na língua na medida em que atuaram sobre ele as forças sociais”. Dessa maneira o topônimo:

(...) não é algo estranho ou alheio ao contexto histórico-político da comunidade. Sua carga significativa guarda estreita ligação com o solo, o clima, a vegetação abundante ou pobre e as próprias feições culturais de uma região em suas diversas manifestações de vida. (DICK, 1990b, p.47)

Dick estabeleceu um procedimento teórico e metodológico que classifica os topônimos de acordo com os principais padrões motivadores reconhecidos pela toponimista. Trata-se de 27 taxonomias que compreendem motivações associadas aos aspectos físicos e antropoculturais⁷⁵. Esse procedimento metodológico é amplamente usado em pesquisas que adotam o viés de estudos do léxico toponímico, principalmente, por ser um procedimento metodológico que corresponde à realidade brasileira.

Esta pesquisa objetiva apresentar umadas taxes contemplada por Dick: os geomorfotopônimos. Trata-se, de acordo com a definição proposta pela autora, dos topônimos que se associam aos aspectos topográficos, como *Morro Vermelho* e *Chapada*. É possível inferir, dessa maneira, a relevância dos aspectos topográficos, uma vez que tenham servido de motivação no ato denominativo das localidadesconsideradas na pesquisa e, assim, revelam o interesse social do denominador por esses traços.

O estudo da toponímia históricapermite compreender o passado e interpretar o presente constituindo, assim, importante patrimônio imaterial diante desse resgate cultural, como evidenciam Seabra e Santos (2009):

Isso se dá porque o topônimo, além de seu papel referencial, evidencia, também, caráter sígnico, sugerindo e apontando pistas, informações descritivas e designativas que ajudam a entender o passado e a interpretar fatos do presente; oferecendo verdadeiros testemunhos linguísticos, informações que podem ser utilizadas em diversas áreas do conhecimento humano, dentre elas, a geografia, a geologia, a arqueologia, a biologia e a história. (SEABRA, SANTOS, 2009, p.246)

3. *ProjetoRegistros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino*

Estetrabalho é um desdobramento do Projeto *Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais*

⁷⁵ DICK, 1990b, p.31-4.

do *Período Colonial ao Joanino*, realizado entre 2014 e 2016, no Centro de Referência em Cartografia Histórica (CRCH/UFMG).

Realizado por meio de uma equipe interdisciplinar, o Projeto possibilitou a coleta de topônimos em documentos cartográficos que compõem as Comarcas da Capitania de Minas Gerais no período colonial e joanino: Paracatu, Rio das Mortes, Sabará, Serro Frio e Vila Rica.

Quinze mapas⁷⁶ foram contemplados no projeto: oito da Capitania e sete de suas Comarcas, sendo a *Carta Geographica da Capitania de Minas Geraes, e Partes Confinantes* (1767) o documento mais antigo.

Os mapas usados no Projeto compreendem um período histórico de Minas Gerais em que a produção cartográfica era importante instrumento de conhecimento do território para o domínio desejado e adequado, como explica Otávio Brito, na apresentação da obra *Cartografia das Minas Gerais: da capitania à província* (COSTA *et al.*, 2002):

A história da ocupação territorial e da exploração econômica das Minas Gerais se confunde com o nascimento da cartografia da região. Tratava-se de conhecer para melhor dominar e administrar a área que, a partir do século XVIII, se configurava como a mais populosa e rica do império português. (BRITO, 2002)

Em relação aos autores dos mapas, é pertinente evidenciar que a autoria foi identificada em doze mapas que compõem o trabalho: José Joaquim da Rocha e Guilherme (Barão D'Eschwege), militares, e Caetano Luís de Miranda, funcionário da Intendência dos Diamantes. Explicitem Seabra e Santos (2016):

Rocha, Miranda, Eschwege e outros autores que não se identificaram, segundo Santos, Seabra e Costa (2016), estavam ligados às atividades de planejamento e de administração do território mineiro, e tiveram acesso ao contexto de produção cartográfica da época e ao conhecimento geográfico que os realizadores demonstram em seus mapas. (SEABRA; SANTOS, 2016, p.276)

A análise dos dados permitiu criar um banco de dados que organiza e sistematiza os topônimos coletados apresentando, inclusive, informações geográficas e linguísticas de acordo com os objetivos desejados, apresentados pelas estudiosas:

O levantamento de assentamentos de locais e de sítios referentes à população no território mineiro, nesses períodos, de gentios, bem como o patenteamento de padrões motivadores dos nomes, das camadas dialetais presentes na língua e da permanência dos topônimos no território, atualmente. (SANTOS *et al.*, 2016, p.270)

⁷⁶ Os mapas pertencem a acervos de museus, arquivos e bibliotecas no Brasil e em Portugal.

Diante da análise dos resultados da pesquisa alguns produtos foram apresentados. Contempla-se a criação de um Atlas Digital⁷⁷, que evidencia tendências gerais verificadas em relação ao léxico toponímico mineiro do período histórico considerado. Evidencia-se, também, a criação do Repositório de dados digital⁷⁸ que apresenta várias informações explicativas referentes ao projeto desenvolvido e disponibiliza o acesso ao banco de dados da pesquisa para a comunidade interessada.

Justifica-se a escolha por estudar os geomorfotopônimos diante dos resultados gerais apresentados no projeto. *A taxa dos geomorfotopônimos revelou-se como uma das mais produtivas dentre as de natureza física a considerar todas as ocorrências toponímicas, representando aproximadamente 4% do total, como é evidenciado por meio do seguinte diagrama:*



Figura 1 – Topônimos de natureza física na Capitania de Minas Gerais.

Fonte: Atlas digital.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário coletar os geomorfotopônimos do banco de dados do projeto. O Repositório Digital de dados possibilita fácil consulta e acesso às informações toponímicas por meio do sistema de busca disponibilizado, como é ilustrado a seguir:

⁷⁷SEABRA, M. C. T. C.; SANTOS, M. M. D.; COSTA, A. G. Atlas – Patrimônio Toponímico na Cartografia Histórica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG, 2016 (Atlas).

⁷⁸Repositório digital. Disponível em <<http://repositoriotoponimia.com.br/mapas>> Acesso em Ago. 2018

AGRUPAMENTO	ENTRADA LENCIAL	TOPÔNIMOS DE MINAS GERAIS COLONIAL				CLASSIFICAÇÃO GEOGRÁFICA				CLASSIFICAÇÃO TOPONÍMICA		
		Estado	Mesoregião	Microregião	Acidente Geográfico	Natureza	Motivação	Origem				
Comarca de Sabará Citorrentas	Barão de Cocais	Minas Gerais	Metropolitana de Belo Horizonte	Itaboraí	Sede municipal	Antropocultural	Anotopônimo	Port. + Conotoponímica				
Comarca de Sabará Citorrentas	Mateus Leme	Minas Gerais	Metropolitana de Belo Horizonte	Belo Horizonte	Sede municipal	Antropocultural	Antropotopônimo	Portuguesa				
Comarca de Sabará Citorrentas	Morro Vermelho	Minas Gerais	Metropolitana de Belo Horizonte	Belo Horizonte	Sede distrital, município Castê	Física	Geomorfotopônimo	Portuguesa				
Comarca de Sabará Citorrentas	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E				
Comarca de Sabará Setecentas	Aimões	Minas Gerais	Noroeste de Minas	Uaiá	Sede municipal	Antropocultural	Antropotopônimo	Incerta				
Comarca de Sabará Setecentas	Barão de Cocais	Minas Gerais	Metropolitana de Belo Horizonte	Itaboraí	Sede municipal	Antropocultural	Anotopônimo	Port. + Conotoponímica				
Comarca de Sabará Setecentas	Morro da Garça	Minas Gerais	Central Mineira	Curvelo	Sede municipal	Física	Geomorfotopônimo	Portuguesa				
Comarca de Sabará Setecentas	Morro Vermelho	Minas Gerais	Metropolitana de Belo Horizonte	Belo Horizonte	Sede distrital, município Castê	Física	Geomorfotopônimo	Portuguesa				
Comarca de Sabará Setecentas	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E	N/E				
Comarca Fim das Montanhas Citorrentas	Buripendi	Minas Gerais	Sul/Sudoeste de Minas	São Lourenço	Sede municipal	Física	Geomorfotopônimo	Indígena				

Figura 2 – Sistema de busca do Repositório de dados digital.
Fonte: Repositório de dados digital.

4. Os geomorfotopônimos históricos

Os topônimos motivados por fatores de natureza física, como os que se associam aos aspectos da topografia, têm o significado mais comumente identificável, pois a compreensão é facilitada pelo caráter transparente desses topônimos, como explicita Seabra (2006, p.1957). A autora apresenta, ainda, alguns exemplos de topônimos como *Baixada* e *Vargem* que proporcionam fácil compreensão mesmo por aqueles que não são da região.

Os geomorfotopônimos foram organizados em fichas lexicográficas que correspondem ao procedimento teórico-metodológico proposto por Dick (1990) e adaptado por Seabra (2004). No entanto, foram necessárias adaptações na estrutura da ficha para o desenvolvimento desta pesquisa, porque é fundamental apresentar os topônimos de acordo com os registros verificados nos mapas. As fichas permitem explicitar várias informações sobre o topônimo, como o histórico de formação da localidade, localização geográfica e informações enciclopédicas que explicam, inclusive, o significado do topônimo, justificando o padrão motivador-identificado para ser considerado geomorfotopônimo. Para exemplificar,

o campo *informações enciclopédicas* da ficha lexicográfica do topônimo *Buturuna*, localidade atualmente denominada *Ibituruna*, é contemplado a seguir evidenciando o significado do topônimo:

INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Sampaio (1901, p.117) apresenta *buturuna* como “monte negro, montanha escura, serra negra” em São Paulo e Minas Gerais. Segundo Navarro (2015, p.566), Ibituruna de *ybytyra + un + -a*: Serra escura. O nome deve remontar ao século XVII: “[...] olhando para o Sul vimos ao longe uma Serra que nos disseram ser da *Ibituruna*”. [...] Explicita Vasconcelos (1974, p.79), ao tratar *Ibituruna* como “o mais antigo lar da pátria mineira”: “Situada em posição felicíssima, nem perto nem longe das grandes águas, no centro de matas férteis de caça e mel, foi a Ibituruna propícia ao desporto de todos os viandantes no período do povoamento”.

As ocorrências do topônimo foram verificadas nos mapas que compõem a pesquisa, como é evidenciado a seguir:

Buturuna		Nº de ocorrências: 05		
Mapa	Registro topônimo	Taxonomia	Comarca	Nomeia
Anon, Cap, 1767	Beturuna	Geomorfotopônimo	Rio das Mortes (Setecentos)	Arraial
Rocha, Cap, 1777	Buturuna	Geomorfotopônimo	Rio das Mortes (Setecentos)	Parochias
Rocha, Com, 1777	Buturuna	Geomorfotopônimo	Rio das Mortes (Setecentos)	Parochias
Rocha, Cap, 1778	Boturuna	Geomorfotopônimo	Rio das Mortes (Setecentos)	Parochias
Rocha, Com, 1778	Beroruna	Geomorfotopônimo	Rio das Mortes (Setecentos)	Paróquia

Figura 3 – Ocorrências do topônimo *Buturuna*.

É pertinente evidenciar algumas mudanças e permanências topônicas verificadas ao confrontar os topônimos históricos e as denominações atuais no território mineiro, como revelam os seguintes exemplos:

- **Permanência:**

Morro Vermelho; Morro da Garça.

- **Mudança total:**
Topônimo histórico: *Morro Grande*
Topônimo atual: *Barão de Cocais*
- **Mudança parcial:**
Topônimo histórico: *Chapada*
Topônimo atual: *Chapada do Norte*
- **Variação:**
Topônimo histórico: *Beturuna~Buturuna~Boturuna~Beroruna*
Topônimo atual: *Ibituruna*

Em relação à origem linguística dos topônimos, a análise dos dados revelou a presença majoritária de topônimos de origem portuguesa e em menor presença os de origem indígena, como mostra o gráfico a seguir:

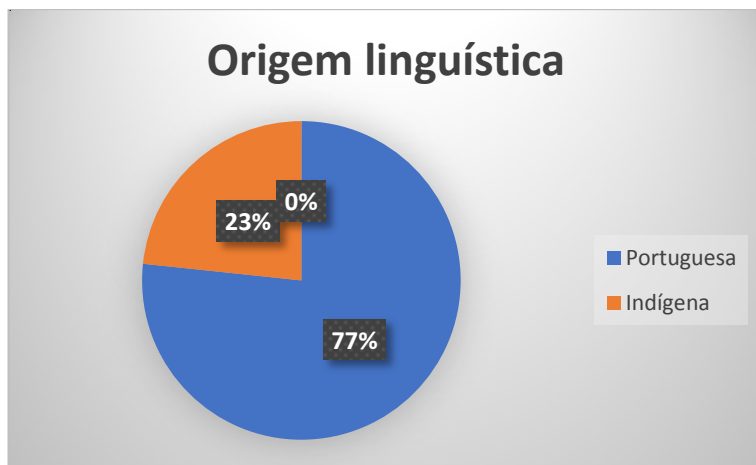


Figura 4 – Gráfico da origem linguística dos topônimos

Esse resultado se revela compatível ao período histórico verificado, já que a presença majoritária de topônimos de origem portuguesa no território mineiro evidencia o domínio português no período colonial e joanino.

Foi verificada, também, a produtividade do topônimo *Morro* (e *Morrinhos*) totalizando 30 ocorrências (considerando os topônimos não identificados no território mineiro atual), como em:

Morro Grande, Morro da Garça, Morro Vermelho, Morro do Pilar, Morro do Xapeo, Morro de Mateu Lemes e Morrinhos.

Morro da Garça, Morro Vermelho e Morro do Pilar, seguiram figurando no território mineiro atual. Os outros topônimos mencionados sofreram mudanças:

Morro Grande> Atual *Barão de Cocais*

Morro do Xapeo> Atual *Santana dos Montes*

Morro de Mateu Lemes> Atual *Mateus Leme*

Morrinhos> Atual *Arinos*

Morrinhos> Atual *Matias Cardoso*

É pertinente evidenciar as informações enciclopédicas consideradas sobre o topônimo *Morro do Xapeo*:

INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: [...] Houaiss (2009, p.1320) apresenta como primeira definição de *morro*: “Pequena elevação em uma planície; monte de poucas dimensões; colina; outeiro”. O dicionarista apresenta, ainda, o topônimo *Morro do Chapéu*, que figura em território mineiro e baiano, com a seguinte definição: “cimo cujas saliências são semelhantes às abas de um chapéu; cuscuzeiro”. Complementa Souza (2004, p.221) em relação ao topônimo evidenciado, de acordo com Diogo de Vasconcelos (p. 319 da *História Média de Minas Gerais*): ‘Morro do Chapéu é corrupção do indígena *chá-ver* e *pé-caminho*. Queria dizer morro de ver o caminho, isto é, de onde os bandeirantes, sertanistas ou índios, se orientavam em rumo de qualquer parte do sertão’. **Dicionário geológico-geomorfológico:** De acordo com Antônio Teixeira Guerra e Antonio José Teixeira Guerra (2001, p.440) *morro* é apresentado como: “monte pouco elevado, cuja altitude é aproximadamente de 100 a 200 metros. Termo descritivo para o geomorfólogo, e muito usado pelos topógrafos”.

5. Considerações finais

Diante do entendimento de que os topônimos históricos permitem resgatar informações do passado que ajudam a interpretar o presente, não é difícil reconhecer a importância dos estudos que contemplam a Toponímia Histórica.

Como foi verificado, neste trabalho, os registros toponímicos em mapas históricos são importantes objetos de estudo e possibilitam produtivas pesquisas.

Ainda que a pesquisa aqui evidenciada seja um recorte de um trabalho maior, que está em desenvolvimento, por meio da análise dos dados e resultados parciais, é possível inferir algumas considerações gerais da geomorfotoponímia histórica em Minas Gerais. A presença dos geomorfotopônimos revela o interesse do homem pelos traços topográficos, visto que tenham servido como fator motivacional no ato denominativo do local. É pertinente exemplificar, inclusive, a produtividade do topônimo *Morro*, em suas diversas ocorrências, o que mostra a relevância e presença dos “morros” no período contemplado, já que serviam como orientação aos bandeirantes, sertanistas e índios nas terras mineiras. Os resultados mencionados revelaram, também, a presença majoritária de topônimos de origem portuguesa, explicitando o interesse e domínio português pelo território mineiro. A análise possibilitou, portanto, averiguar a relação dos topônimos com o ambiente inserido no contexto histórico estudado, revelando um patrimônio linguístico que contribui para a memória histórica e cultural de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. *Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais*. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. de. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande, MS: UFMS, 2012. p. 141-61

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1994.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRITO, O. H. A. de. Apresentação. In: COSTA, A. G.; RENGER, F. E.; FURTADO, J. F.; SANTOS, M. M. D. dos. *Cartografia das Minas Gerais: da Capitania à Província*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990a.

_____. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990b.

ISQUERDO, Aparecida Negrí. *Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais*. In: ISQUERDO, A. N.; SEA-

BRA, M. C. T. C. de. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande-MS: UFMS, 2012. p. 115-39

SANTOS, M. M.; SEABRA, M. C. T. C.; *et al.* Toponímia de Minas Gerais, do Setecentos ao Oitocentos Joanino, em um Repositório de Dados Digital. In: *Anais do III Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica. Belo Horizonte: Centro de Referência em Cartografia Histórica/UFMG, 2016.*

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência – Ensaio*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

SEABRA, M. C. T. C.; SANTOS, M. M. D. Motivação toponímica da Comarca do Serro Frio: estudo dos registros setecentistas e oitocentistas em mapa da Capitania de Minas Gerais. In: *Anais do III Simpósio Luso-Brasileiro de Cartografia Histórica. Ouro Preto: Centro de Referência em Cartografia Histórica/UFMG, 2009.*

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e Onomástica. In: MAGALHÃES J. S. D., TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. v.1, Uberlândia-MG: EDUFU, 2006. p. 1953-60

_____. *A formação e a fixação da Língua Portuguesa em Minas Gerais: a Toponímia da Região do Carmo*. Tese de Doutorado (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais). 2v. Belo Horizonte:UFMG, 2004.

HQ: DO HUMANO NO QUADRO À HISTÓRIA EM QUADRINHO

Felipe Moraes Pereira (UERJ)
felipemoraes_pereira@hotmail.com

RESUMO:

É um desafio a todos os professores criar novos métodos que auxiliem o ensino. A proposta aqui exposta visa a trabalhar o gênero história em quadrinho, tomando a prática corporal teatral como ponto de partida. Tal recurso vem se mostrando caminho proficiente de auxílio à aprendizagem, porque não se limita ao preconizado nos livros didáticos. A busca do lúdico para a sala de aula torna concretos conceitos normalmente expostos de maneira abstrata. Isso proporciona o desenvolvimento progressivo e expressivo da linguagem. Os objetivos esperados nessa prática consistem em refletir acerca do ensino-aprendizagem do gênero textual em questão, da língua portuguesa e mostrar que o corpo é um elemento facilitador desse ensino. A tentativa de utilização do teatro constitui, pois, um auxílio às teorias apresentadas nas aulas da referida disciplina.

Palavras-chave:

Corpo. Ensino. Teatro. Língua portuguesa. História em quadrinho.

1. Introdução

A sociedade, a cada dia que passa, vem se modernizando mais. A necessidade de informação e de comunicação tem se tornado dia após dia mais ágil e eficiente. Nesse sentido, toda a vida da sociedade acaba acompanhando o novo modelo de relacionamento e de aquisição do conhecimento.

A escola, no entanto, parece não estar se adequando a essa realidade. O ensino se apresenta ainda de forma cristalizada no ambiente de sala de aula: o professor é o detentor do saber e o aluno é aquele que precisa aprender de maneira “passiva”. Não se consegue enxergar que as relações na sociedade mudaram e isso inclui a relação aluno-professor.

(...) na medida em que endossa sua dependência existencial [da criança ao adulto], dando-lhe um papel passivo, já que os polos do modelo comunicacional não podem ser invertidos, permanecendo o jovem como o eterno beneficiário de uma mensagem de que não é, nem pode ser, o autor. Daí, sua duplicidade de caráter, que se revela de maneira mais flagrante quando pretende, por meio da adaptação, obscurecer a distância que lhe é peculiar, entre o produtor e o intérprete. (ZILBERMAN, 1998, p. 53)

Pela prática de sala de aula, pode-se perceber o que alguns estudiosos da educação, como Zilberman, já constataram: é uma realidade que

o aluno aprende mais com liberdade de expressão e com participação nas aulas. Não existe mais o “detentor” da verdade, mas sim os detentores das muitas verdades que são o saber. Com o acesso fácil e em tempo ágil, o aluno consegue estar atualizado sobre tudo com imensa facilidade. Dessa forma, deve-se entender que agora existe a co-construção do conhecimento em sala de aula.

Nessa concepção, discentes e docentes ensinam e aprendem juntos. É uma troca, que coopera para o conhecimento cada vez maior, de saberes. O ambiente de sala de aula deve ser, antes de qualquer coisa, um lugar de reflexão e de discussão crítica das ditas “verdades” que nos são impostas na vida. É claro que muitos não enxergam dessa maneira, pois pensam que aprender com um aluno é diminuir sua sabedoria, quando, na verdade, se está acrescentando informações e conhecimentos a um determinado saber; é um enriquecimento de um saber anterior.

Isso, na verdade, não ocorre na maioria das vezes pelo fato de que é trabalhoso ter de pensar e repensar novos métodos de ensino a todo instante. O professor se entrega ao comodismo do sistema e reproduz, pela praticidade, suas práticas. Por outro lado, não se consegue tempo hábil para se produzir mais e melhor, visto que as remunerações recebidas pelos profissionais da área são baixas e há a necessidade de se trabalhar cada vez mais na ânsia de se conseguir receber um salário que possibilite uma vida digna.

Não obstante, ainda há a ideia de que o aluno não deve compreender, entender a matéria em si; muitos acham que o aluno deve decorar. Isso nunca mostrou eficiência na qualidade de ensino. Esse tipo de estratégia apenas ajuda o aluno a passar de série, a saber, por um curto espaço de tempo: o momento até a prova.

O sistema impõe que as aulas sejam cada mais nesse modelo arcaico: o famoso “cuspe e giz”. O professor enche o aluno de matéria para mostrar que sabe muito e que está ensinando e o aluno decora para mostrar que está aprendendo. Perdeu-se a noção de educação. Educar é transformar vidas, é tocar almas e fazer os alunos pensarem sobre a aplicabilidade de tudo o que aprendem no cotidiano em que vivem.

Os professores têm virado máquinas de reprodução de regras e conceitos e os alunos se mecanizam no intuito de adquirir uma boa nota. Afinal, o que comprova se o aluno sabe ou não sabe é justamente a avaliação escolar, a tão assustadora prova. Mas será que de verdade as provas

são capazes de estabelecer a quantidade de conhecimento de um indivíduo?

A prova é uma medida quantitativa, enquanto o ensino é uma atividade qualitativa. Não se pode medir a qualidade através de métodos quantitativos; os métodos devem ser qualitativos. E sempre foi esse o meu intuito: romper com o padrão, estabelecer novos métodos de ensino e de avaliação. O importante não é o quanto se sabe, e sim como e por que se sabe. Esse sempre deveria ter sido o direcionamento do ensino.

Não é à toa que existe um desestímulo muito grande por parte dos envolvidos nesse contexto. Práticas arcaicas que não acompanham as novidades e que já deixaram claro que não são capazes de transmitir conhecimento são utilizadas diariamente. Afinal, o alunado sai da escola lembrando quase nada, os anos se passam e ele esquece tudo.

O papel da escola sempre foi formar cidadãos conscientes para uma vida em sociedade. Essa realidade encontra-se muito distante. Com o modelo educacional vigente não somos capazes de atingir o outro com nossos “ensinamentos”. A escola precisa se renovar. Para isso, precisamos de mais professores dispostos a mudar essa triste realidade.

Pela necessidade de se mudar todo esse padrão que ainda se encontra em voga, proponho uma prática que tire os alunos da mesmice que se tornou o ensino em sala de aula. E pela necessidade de desenvolver nos jovens a sensibilidade de um cidadão consciente, apresentarei propostas que trabalhem a relação com o novo, com o diferente.

Como objetivo pedagógico, está presente a necessidade de fazer os alunos experienciarem o ensino de modo diversificado, pois, ao torná-los autores de uma nova versão de história no processo de aquisição do conhecimento, o professor torna o contato com a aprendizagem mais próxima do universo do aluno de forma mais íntima e até mais prazerosa.

2. Os PCN e o ensino da produção textual em sala de aula

O modelo de ensino, de maneira geral, preconizado pelos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio deve apresentar um perfil integrador e de caráter contemporâneo. Essa organização educacional deve levar o aluno a relacionar o conhecimento adquirido na escola para o seu contexto social. A escola não deve estar separada da vida do aluno;

a educação precisa apresentar mecanismos capazes de construir um raciocínio reflexivo e crítico.

Essa necessidade surgiu pelo fato de que o currículo do ensino médio anterior apresentava um ensino que não levava o aluno a relacionar os conhecimentos adquiridos à vida em sociedade. Além disso, priorizava-se o acúmulo de informações em detrimento da qualidade dessas informações. O que os PCN apresentam é uma valorização da qualidade do conhecimento e da validade desse ensino para a vida.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (PCN parte I, 2000, p. 4)

A implantação de um novo currículo que abarcasse as necessidades do aluno surgiu pelas mudanças que a própria sociedade sofreu. A inserção da tecnologia no dia a dia tornou indispensável a articulação entre o conhecimento e as novas tecnologias, desenvolvendo a proficiência em diversas áreas que possam interagir entre si. O acesso ao conhecimento é imediato nos dias de hoje e, em pouco tempo, será mais ágil e eficaz, deixando o ambiente escolar com a urgência de reformulação.

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (PCN parte I, 2000, p. 5)

Todo esse processo de mudança exige uma nova organização de toda a estrutura escolar, o que inclui a capacitação dos profissionais envolvidos nessa idealização. O docente precisa priorizar o trabalho interdisciplinar em sala de aula para demonstrar aos discentes a relação entre as diferentes áreas de saber para ajudar a desenvolver a capacidade de compreensão e dessas competências do conhecimento.

Propôs-se, numa primeira abordagem, a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. (PCN parte I, 2000, p. 7)

No que se refere à área de conhecimento, o currículo apresentado organiza a estrutura da educação em quatro bases essenciais para a contemplação da aprendizagem. Essas bases servem como um norte a ser seguido ao se trabalhar com educação nos dias de hoje. O desafio do professor é conseguir concretizá-las na vida do aluno. Eles devem ser capazes de *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a viver e aprender a ser* (PCN, 2000, p. 14).

Para *aprender a conhecer*, a escola precisa incentivar o aumento do saber, assim, o aluno despertará sempre a curiosidade pelo conhecimento e irá buscar sempre mais. Para *aprender a fazer*, o aluno deve ser levado a relacionar teoria e prática para desenvolver novas habilidades. Para *aprender a viver*, deve-se desenvolver a capacidade de interação no processo de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, ou seja, de todos serem elementos fundamentais para construção do saber. Para *aprender a ser*, deve-se desenvolver a autonomia do aluno para que ela possa refletir e se desenvolver enquanto ser humano.

Esses alicerces nos quais se baseia a educação devem ser trabalhados de acordo com as particularidades de cada área de conhecimento. O ensino do português no Brasil está alicerçado pela área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Nessa área de conhecimento, prioriza-se desenvolver a capacidade de articulação entre as diferentes manifestações culturais e sociais da linguagem, sendo esta o uso e a interpretação do código da língua, visando a estabelecer a comunicação.

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (PCN parte I, 2000, p. 19)

O ensino da disciplina Língua Portuguesa previsto pelos PCN prioriza o trabalho interdisciplinar, manifestando o relacionamento com o contexto social. A língua é uma manifestação social, então aprender o funcionamento da sua estrutura ajuda a construir o sentido dos textos. Acima de tudo, usamos a língua como um elemento capaz de estabelecer comunicação. No entanto, quanto mais se conhece a língua, mais eficiente se transforma essa comunicação.

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. (PCN parte II, 2000, p. 17)

Essa comunicação para ser eficiente precisa apresentar um diálogo com a produção e manifestação dos diversos gêneros textuais (orais

ou escritos) para que a realidade de língua vivida pelo aluno possa ser trabalhada. A língua é capaz de construir muitos saberes quando bem utilizada, mas pode desconstruir também quando trabalhada estanque do texto, da produção de significados.

Os conteúdos gramaticais previstos pela NGB devem ser utilizados como estratégias auxiliaadoras da compreensão desses textos produzidos na comunicação. Ou seja, o conhecimento gramatical apresenta uma necessidade secundária no ensino da Língua Portuguesa. A literatura serve como fonte enriquecedora de textos, ampliando a capacidade de leitura, de conhecimento gramatical, de estrutura textual, de gêneros e, acima de tudo, de significado.

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino da língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (PCN parte II, 2000, p. 18)

Todo o currículo do ensino médio foi criado pensando em desenvolver habilidades e competências nos estudantes. Isso é pensando em uma educação capaz de transformar o ambiente de ensino como fonte de preparação do aluno para a vida. Os PCN determinam como habilidades e competências a serem desenvolvidas através do ensino da língua materna:

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

Investigação e compreensão

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.

Contextualização sócio-cultural

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Quadro resumo retirado da página 24 dos PCN

3. Vivendo e aprendendo: o ensino do HQ na prática

Conforme apresentado, os PCN indicam o trabalho com os variados gêneros textuais em sala de aula, a fim de enriquecer o vocabulário do aluno, de trabalhar as competências interpretativas e de explorar a criatividade. Em uma aula de produção textual para os alunos do sexto ano do ensino fundamental, tinha de trabalhar o gênero história em quadrinhos. Esse tipo de texto é uma realidade muito próxima do aluno de hoje. O desafio, então, não era ensinar a matéria; era mostrá-la de um jeito diferente; era fazer os alunos experienciarem a matéria antes de teorizá-la.

Esse gênero textual faz parte da realidade da sociedade como leitura pela rica transmissão de mensagem por meio de poucas palavras. Na verdade, o texto dialoga a linguagem verbal e a não verbal. A linguagem mista utilizada talvez seja o ponto mais importante da compreensão desse gênero. Por muito tempo, negligenciou-se o gênero HQ, marginalizando-o no âmbito artístico, cultura e intelectual. Com o tempo, percebeu-se que, na verdade, as manifestações eram muito enriquecedoras ao ambiente de sala de aula. Segundo, CIRNE:

Durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram tidas e havidas como uma subliteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. Sociólogos apontavam-nas como uma das principais causas da delinquência juvenil.² Aos poucos, porém, foi-se verificando a fragilidade dos argumentos daqueles que investiam contra os quadrinhos: uma nova base metodológica de pesquisas culturais conseguiu estruturar a sua evolução crítica, problematizando-os a partir do relacionamento entre a reprodutibilidade técnica e o consumo em massa, que criariam novas posições estético-informacionais para a obra de arte. (CIRNE, 1972, p. 9)

Os personagens, em muitos casos, não precisam dizer nada através de seus balões, pois as expressões faciais e corporais dão conta de transmitir a mensagem. É uma verdadeira manifestação de vanguarda artística. Essa percepção foi extremamente importante para a percepção

de que seria possível se ensinar sem teorizar antes e fazendo os alunos viverem a matéria. Antes de partir para os HQ propriamente ditos, quis mostrar aos alunos que podiam entender a mensagem sem que houvesse linguagem verbal.

Primeiro, levei muitas charges sem uso de falas para os personagens e fui passando as imagens para os alunos. Depois pedi que eles se manifestassem na escrita usando palavras que fossem capazes de mostrar o entendimento de cada aluno para cada charge. Interessante perceber que, mesmo sem o auxílio das falas escritas no texto, eles chegaram a conclusões muito próximas. Alguns textos usados como estímulo para essa análise estão apresentados abaixo:



Para fomentar ainda mais esse pensamento de que somos passíveis de entendimento através do corpo, levei o filme *Tempos Modernos* do cinema mudo. Charles Chaplin foi, talvez, um dos maiores explorado-

res da construção de sentido através do corpo. Mais uma vez, os alunos iam escrevendo textos sobre as cenas para mostrar que entenderam.

Não foi diferente dessa vez, os resultados a que chegamos foram bastante satisfatórios: as crianças entenderam as partes do filme como sendo a mesma mensagem. Partimos, então, para o momento prático da aula. Pedi que os alunos levassem caixas enormes de papelões para a escola. Na aula seguinte, tínhamos bastantes papelões. Nós os recortamos em forma de moldura de quadros gigantes, que fossem capazes de comportar a imagem de uma pessoa.



Foto da moldura produzida

Foram produzidas algumas molduras de quadros de papelões, como o ilustrado na imagem acima, para a tarefa da aula: apresentar e viver histórias em quadrinhos. Após isso, dividimos os discentes em duplas para a realização da tarefa. A uma dupla foi destinada a leitura do texto “A raposa e as uvas”, uma fábula de Esopo. Em seguida, os dois iam se organizando dentro dos quadros, de modo a construir a história que leram, porém tinham a função de viver a narrativa assim como ocorre no HQ. Nesse caso, no entanto, eles só contavam com as expressões faciais e corporais para construir sua história. Eles precisavam dialogar, a todo momento, os seus corpos, as suas ações de modo a construir uma história toda significativa, bem como apresenta CIRNE:

A estesia dos *comics* não se limita ao quadro bem desenhado, cujo plano seja capaz de revelar um perfeito enquadramento. É necessário que haja uma

dinâmica estrutural entre todos os quadros, criando movimento e ação formais. (CIRNE, 1972, p. 43)

Eles tiveram de se basear na forma como Chaplin apresentava e construía uma mensagem. As demais duplas, que, neste momento, assistiam ao que foi proposto, deveriam ir atribuindo as falas e/ou pensamentos aos personagens para, mais a frente, os desenhar e elaborar, a partir dos humanos no quadro, uma história em quadrinho completa.

Interessante perceber que, ainda próximos na significação, os corpos dos alunos eram elementos que se (re)criavam a partir das observações atentas dos outros alunos, que estavam como espectadores. Uma mesma imagem corporal, ou texto não-verbal, permitiu o diálogo com textos verbais muito variados e a criação de histórias em quadrinhos diferentes e inovadoras. Essa mesma prática foi realizada por todos os alunos. O espírito de vanguarda modernista, de que trata CIRNE, foi bastante utilizado nesta tarefa:

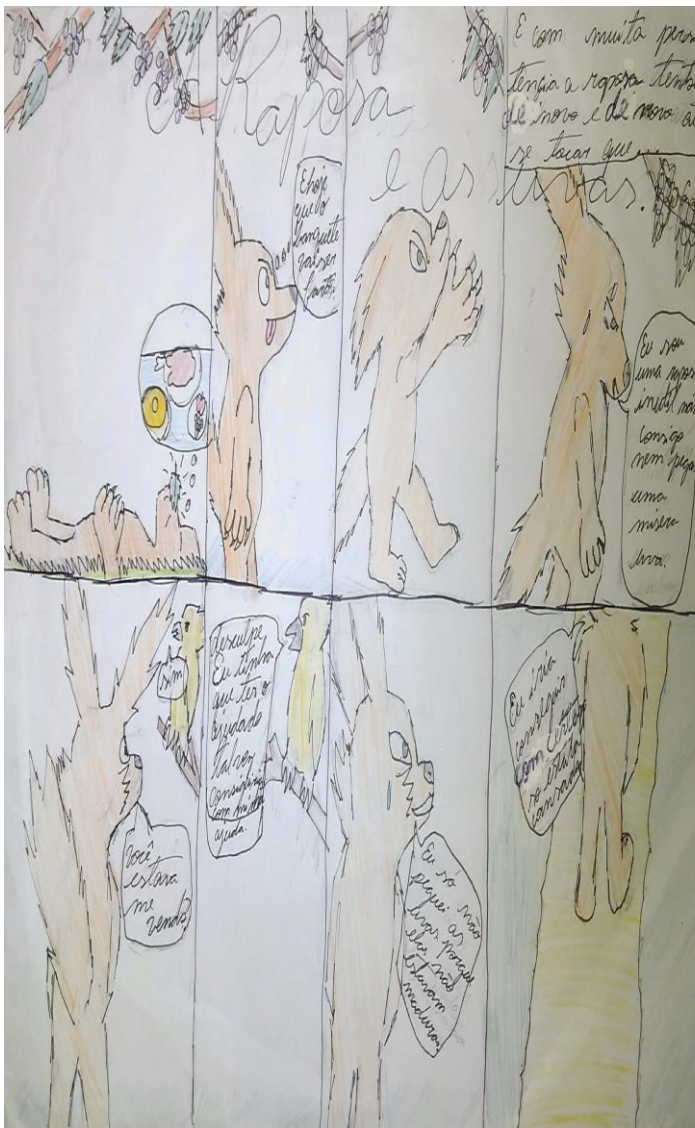
Toda a arte do nosso tempo é arte de vanguarda”, assegura Décio Pignatari. Entendemos tal afirmativa como uma jogada tática: enquanto os quadrinhos, o jornal, o cinema, a televisão, o rádio e a música são vanguardas das classes populares, as artes plásticas e o poema são vanguardas que funcionam como matrizes para serem consumidas através de versões móveis e manipuláveis, recriações ao nível do *kitsch* ou da crítica. (Já a arquitetura faz parte de um contexto especial: a exploração do ambiente como metacomunicação). O que dizer, porém, do teatro e da literatura (prosa/poesia), artes essencialmente caducas para a realidade mosaica do nosso tempo? E o que dizer de certos artistas que ainda permanecem pintores e literatos?

Os quadrinhos em si, como organismo vivo e atuante, já são vanguarda se encarados dentro da perspectiva feroz do consumo. (CIRNE, 1972, p. 57)

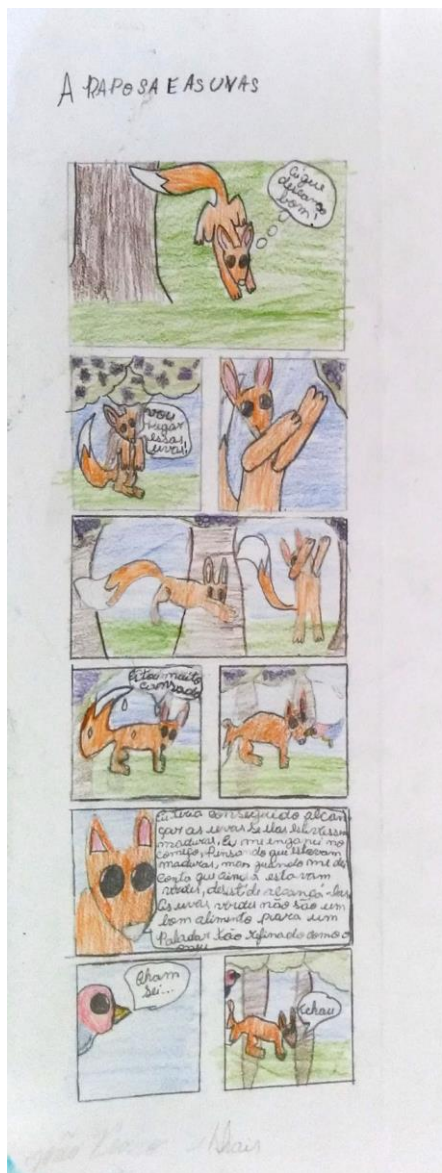
Não cansado de experimentar, de inovar e de buscar sempre instigar o pensamento e a atitude reflexiva dos meus alunos, pedi que, após a produção textual e o desenvolvimento do desenho de cada quadro em quadrinhos, eles comessem a compartilhar seus textos com todos, para que houvesse uma troca na construção da história. A partir disso, abrimos para discussões sobre a história, a fim de ampliar o conhecimento sobre o enredo contado.

Após perceberem o que seria melhor como história e, não mais em duplas, mas sim como turma, decidirem as falas e os pensamentos dos personagens, os alunos reproduziram isso em cartolinas. Mas eles deveriam seguir os modelos definidos em uma história em quadrinho para fazer, daqueles quadros com humanos dentro, uma verdadeira e viva história em quadrinho. Os textos produzidos por eles seguem abaixo:

Texto I



Texto II





4. Considerações finais

A aula saiu da teoria e foi para a prática, fazendo com o que alunos pudessem ir percebendo o passo a passo dessa produção artístico-textual. Não obstante, a criatividade dos alunos foi uma habilidade bastante desenvolvida. Isso permite que eles continuem criando e inventando novos métodos de aprender e que nunca parem de querer criar. Como eu costumo dizer, a gente só aprendeu a andar, andando; só aprendeu a falar, falando; só aprendeu a escrever, escrevendo; então, só vamos aprender a criar, criando. A prática leva à perfeição.

Essa pode não ter sido a prática mais perfeita de todas, mas foi perfeita para comunicar a mensagem que precisávamos. Sua perfeição e singeleza atingiram facilmente os alunos que perceberam o aprendizado, e não que foram ensinados a fazer. Esse tipo de prática muda a história de vida de aluno, mas, acima de tudo, muda a minha história de vida e a minha história profissional. Ser professor é muito mais que ensinar teorias; é dar vida ao conhecimento; é permitir que o aluno crie a sua própria teoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC/SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, MEC/ Secretaria e Educação Média e Tecnologia, 2000. Disponível na Internet via <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Letramento literário e inclusão social: o uso de quadrinhos como estratégia metodológica na educação. In: *III Simpósio Internacional de Letras e Linguística / XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística*. v. 2. Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 1-11

CIRNE, Moacy. *A Explosão Criativa dos Quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1972.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ANEXOS:

Texto 1 – retirado do site: http://3.bp.blogspot.com/_CLji_oun5do/TP6AYE8htHI/AL8/mT4fnIRZicY/s1600/Charge2010-Educacao+sem+mestre.jpg

Texto 2 – retirado do site: http://2.bp.blogspot.com/-BgePnIPyko/UoZh58qX5WI/ALco/18OJ-DUNW94/s400/bolsa_familia_charge.jpg

**HUMOR EM TRADUÇÃO LITERÁRIA: OS LEGADOS
BURLESCOS DE FRANÇOIS VILLON**

Daniel Padilha Pacheco da Costa (UFU)
dppcosta@hotmail.com

RESUMO

Uma das modalidades mais sofisticadas de humorvisa produzir efeito cômico a partir de jogos de palavras. Dependentes dos significados próprios a cada língua, esses jogos de palavras são frequentemente intraduzíveis. No desenvolvimento de seus dois testamentos poéticos, o poeta medieval francês François Villon explora sistematicamente essa modalidade de humor com vistas a satirizar os vícios dos legatários. Neste artigo, são discutidas as (in)traduções dos jogos de palavras presentes nos legados burlescos do “Lais” e do “Testament de Villon”, em particular no legado a seu rival amoroso – Ythier Marchant.

Palavras-chave:

Humor. Tradição. François Villon.

1. François Villon: em tradução

O humor é explorado por diferentes gêneros discursivos, sejam eles literários, como a comédia e a sátira, ou não, como a piada e a charge. Uma das modalidades mais sofisticadas de humor visa produzir efeito cômico a partir dos jogos de palavras, como paranomásias, metáteses, anagramas, palíndromos, ironias, malapropismos, neologismos, alusões, polissemias, homofonias, homonímias, equivocidades, calemburs, palavras-valises e citações truncadas. Alguns escritores se especializaram nesses jogos de palavras como o modernista irlandês James Joyce, cujo “estilo tardio”⁷⁹ – representado, em particular, por seu derradeiro romance, *Finnegans Wake* (1939) – levou o trocadilho ao paroxismo.

Embora a radicalidade desse projeto não encontre rival na história literária, essa modalidade de humor pode ser encontrada em diversos autores que se especializaram em produzir facécias como, na Idade Média, os assim chamados “Grandes Retóricos” (*Grand Rhétoriciens*). A esse tradição, caracterizada por particular virtuosismo linguístico, pertence o poeta francês François Villon (1431 –?). O desenvolvimento de seus dois testamentos poéticos foi chamado de “indústria dos legados” pelo seu principal editor antigo, Clément Marot (1533). O caráter cômico latente na enunciação aparentemente grave de fórmulas jurídicas como “lego al-

⁷⁹Ver *On late style: music and literature against the grain* (2006), de Edward Said.

go (x) a alguém (y)” eclode nas facécias e mordacidades subentendidas nos bens (x) e nomes próprios (y) dos legatários.

Se, como afirma Delia Chiaro (1992), o humor viaja mal, tanto maior é a dificuldade de tradução do efeito cômico produzido por jogos de palavras que, dependentes dos significados próprios a cada língua, são frequentemente intraduzíveis. Em “La traduction impossible: l'exemple de François Villon”, Pierre Demarolle (1996) enfatiza a impossibilidade de traduzir um poeta cujo universo cultural é tão distante. No entanto, a intraduzibilidade pode ser entendida não apenas como impossibilidade teórica – como o que não é passível de ser transposto, como afirma Eugenio Coseriu (2010) –, mas também como impossibilidade prática – como o que não cessa de (não) ser traduzido, nas palavras de Barbara Cassin (2014).

Por causa – e não apesar – de sua intraduzibilidade, as obras do poeta francês receberam, assim, diversas traduções, inclusive em português. Os testamentos de Villon possuem duas traduções integrais – por Sebastião Uchoa Leite (1987) e Vasco da Graça Moura (1997) – e duas traduções parciais em português – por Péricles Eugênio da Silva Ramos (1986) e Afonso Félix de Souza (1987). Todas essas traduções permitem, assim, abordar de perspectiva privilegiada o problema da intraduzibilidade. Dessa perspectiva, serão discutidas as traduções dos jogos de palavras presentes na indústria dos legados dos testamentos de François Villon, em particular no legado a seu rival amoroso –Ythier Marchant.

2. *O Legado*

Na estrofe XI do “Lais”, na qual é realizado um dos primeiros legados, Villon deixa a sua espada de aço agudo a Ythier Marchant e a Jean le Cornu. Ythier Marchant e Jean le Cornu eram ambos altos funcionários: Cornu é referência a corno e Marchant significa comerciante. O primeiro foi secretário do rei, e o segundo era filho de um rico conselheiro do Parlamento que trabalhou com o duque Charles de Berry e com Luís XI nas finanças públicas. Como afirma Dufournet (1965, p. 381), Ythier Marchant teria sido o amante com quem Catherine de Vauselles traiu a Villon na juventude. Isso explica o legado de sua espada ao rival, como expressão do desejo de matá-lo no exórdio do “Lais”:

Item, a maistre Ytier Merchant,
 Auquel je me sens tres tenu,
 Laisse mon blanc d'acier tranchant

Et a maistre Jehan le Cornu,
Qui est en gaige detenu
Pour ung escot sept solz montant;
Je veul, selon le contenu,
Qu'on leur livre en rachatant. (VILLON, 2014, p. 9)

Esse legado deixado pelo testador também sugere sua homossexualidade. Como mostrou Burger (1957, p. 40), a palavra *branc* (espada) é, no francês da época, homofônica com o termo “excremento” (*bran*), metáfora do nãovalor radical de seu legado, já que, tendo sido penhorada, a espada só pode ser resgatada por meio do pagamento de sete escudos pelos dois personagens. Como destaca na análise de sua própria tradução dessa passagem, Sebastião Uchoa Leite deslocou para o segundo verso a referência escatológica contida na palavra *branc*, cuja tradução pelo verbo obrar é utilizada como sinônimo de defecar.⁸⁰ O tradutor brasileiro traduziu da seguinte forma essa estrofe do “Lais”:

Igual, a Ythier Marchant,
Em louvor de quem tenho obrado,
Deixo espada aguda e tranchã,
Ou a Jean le Cornu, malgrado,
Em penhor já tenha ficado
Por cota-parte de uma conta;
Disponho aqui desobrigado
Que a resgatem sem mais reconta. (VILLON, 2000, p. 67)

Embora não seja mais usual traduzir nomes próprios, Vasco da Graça Moura traduz, segundo antiga tradição portuguesa, os nomes próprios por Itier Merchante e João Cornudo. O tradutor português adota o mesmo critério para traduzir os nomes próprios de outros personagens dos testamentos de Villon, que explora sistematicamente a tópica do nome para ridicularizar e satirizar os personagens. Vasco da Graça Moura não resgata a referência escatológica contida na palavra *branc*, mas parece indicar seu sentido obsceno, aludido na tradução do terceiro verso:

Item, a mestre Ythier Marchante,
a quem me sinto mui teúdo,

⁸⁰ Em *Jogos e enganos*, afirma: “Logo após, começa o jogo dos “legados” com um hipotético rival, Ythier Marchant, a quem deixa “monbranc d’aciertranchant”, uma tripla insinuação: *branc* é espada e é metáfora de membro viril, e ao mesmo tempo é *ébran* [sic], excremento. Insinuação: a impotência do rival. Desprezo: oferece-lhe exatamente merda. Na tradução, tentou-se a insinuação escatológica, deslocada para o 2º verso” (LEITE, 1995, p. 25).

meu ferro dou de aço cortante,
 ou a mestre João Cornudo,
 que de penhor dado é contudo
 Por oito soldos de montante;
 Pra ser entregue, é conteúdo
 Que do resgate haja pagante.(VILLON, 1997, p. 23)

3. “O Testamento”

No “Testament”, Villon volta a fazer a Ythier Marchant um legado. Desta vez, deixa-lhe uma forma fixa – o *lay*, cujo refrão, dirigido à personificação da “Morte” (VILLON, 2014, p. 97), retomao desejo manifestado no *Lais* de matar seu antigo rival. A edição Levet do “Testament” traz a rubrica *rondeau*, pois a forma fixa deixada a Ythier Marchant é um rondó, “contendo dez versos” (*contenant de vers dix*), caso se exclua as duas repetições do refrão iniciado por Morte. No entanto, a suposta confusão entre as formas fixas por Villon parece ter sido proposital, já que a palavra *layé* polissêmica no francês da época, permitindo criar diversos subentendidos. Com efeito, a palavra também designa um legado, cuja caracterização “contenant de vers dix” pode ser entendida como: este legado “contendo dez vermes”, já que o termo *versé* equívoca coma palavra os “vermes” (*vers*) – os devoradores do cadáver.

A polissemia da palavra *lay* já tinha sido explorada por Villon no poema anterior, que é, inclusive, intitulado “Le Lais”. Além de legado, a palavra se refere à antiga forma narrativa de caráter oral, utilizada pela poesia cortês chamada de *lais*. Essa forma narrativa, composta desde o século XII em vernáculo anglo-normando, foi notabilizada por Marie d’Orléans. Nesse sentido, é possível entender esse legado de Villon no “Testament” como uma referência ao “Lais”, que é mencionado nos versos iniciais da estrofe, quando lembra que já tinha deixado outrora uma espada (*branc*) ao rival. Escrito depois da descoberta pelo testador da traição de sua amada com Ythier Marchant, o “Lais” constitui uma paródia dos testamentos amorosos da lírica cortês da época, em particular de *La confession et testament de l’amant trespasé de deuil*, de Pierre de Hauteville. Ao legar-lhe o poema cuja escrita foi motivada pela raiva sentida com a traição, Villon sugere que todas as injúrias nele contidas são destinadas especificamente a seu antigo rival:

Item, a maistre Ytier Merchant,
 Auquel mon blanc laissay jadiz,
 Donne, mais qu’il le mette en chant,
 Ce lay contenant de vers dix,
 Et au luz ung *De profundiz*

Pour ses anciennes amours,
Desquelles le nom je ne diz,
Car il me hairoit a tousjours.(VILLON, 2014, p. 95)

No “Testament”, Villon determina uma condição para que o legado do rondó seja resgatado: Ythier Marchant deve musicá-lo no alaúde, juntamente com o salmo 129 da Vulgata, intitulado “De Profundis”. Ambos devem ser musicados seus antigos amores, mas seus nomes não são revelados, pois teme despertar o ódio do rival. Realizada já no “Lais”, a insinuação da homossexualidade de Ythier Marchant é retomada no “Testament” por meio da exigência de tocar o salmo *De Profundis* “no alaúde” (*au luz*), alusão ao sexo anal (CERQUIGLINI-TOULET, 2014, p. 782). Villon deseja não apenas a morte do rival, mas também sua punição eterna pelo “pecado de sodomia”, considerada na época como crime *contra Naturam*. Sebastião Uchoa Leite assim traduz essa estrofe:

Igual, a Ythier Marchant,
A quem doei a espada um dia,
Deixo um legado em forma chã
Para que verta em melodia,
E um *De Profundis*, salmodia
Para os seus passados amores.
Não digo os nomes, nem podia,
Pois viria tomar-me as dores.(VILLON, 2000, p. 191)

A tradução acima não retoma qualquer dos sentidos subentendidos na palavra *branc*, que é traduzida por espada. Essa também foi a opção de Vasco da Graça Moura e de Afonso Félix de Sousa. Ao traduzir *lay* por legado, Sebastião Uchoa Leite resgata a referência ao poema anterior de Villon – *O Legado*; além disso, ele também procura aludir ao rondó, introduzindo essa forma fixa por meio da rubrica “legado” (VILLON, 2000, p. 193). No entanto, sua tradução suprime a referência ao *lay* (a forma narrativa da lírica cortês). A tradução desta estrofe por Vasco Graça Moura segue as mesmas opções para *lay* e *De profundis*, diferentemente de sua tradução por Afonso Félix de Sousa:

Item, ao mestre Ythier Marchant,
A quem leguei a espada outrora,
Lego, e que os musique amanhã,
A décima que escrevo agora
E um réquiem; que em harpa sonora
Cante os seus amores antigos,
Dos quais (falo e o seu ódio aflora)
Os nomes agora não digo.(VILLON, 1987, p. 85)

O deslocamento do substantivo *lay* para o verbo *lego* lhe permite utilizar um equivalente em português para essa forma fixa: o termo técnico décima (estrofe de dez versos). A tradução do salmo “De profundis” por réquiem faz referência às diversas versões musicadas desse salmo por compositores clássicos. Essas versões integraram concertos compostos no gênero musical réquiem, que foi frequentemente utilizado em cerimônias fúnebres. Embora reforce a maldição lançada por Villon sobre Ythier Marchant no rondó dirigido à Morte, essa tradução elide a citação do salmo *De Profundis*, cujo caráter penitencial permite a Villon aludir ao crime *contra Naturam* cometido pelo antigo rival.

4. *Polissemia e intraduzibilidade*

Nos dois testamentos de Villon, o primeiro legatário depois dos pais do testador são sua amada e Ythier Marchant, respectivamente. Os subentendidos presentes nos legados deixados a esses dois personagens permitem compreender o evento originário que levou à escrita do *Laise* do “Testament” – a traição sofrida pelo testador, que abandona o gênero amoroso para transformar seus testamentos em sátiras veementes. Villon explica essa traição entre sua amada e um rico funcionário através da venalidade de Catherine de Vausselles. O testador insinua que essa relação não teria sido infeliz, por causa da homossexualidade de Ythier Marchant.

As traduções integrais ou parciais em língua portuguesa dos dois poemas longos de Villon não priorizam os subentendidos burlescos, mas a rigorosa estrutura estrófica da oitava quadrada. Embora a tradução de Sebastião Uchoa Leite seja aquela que logre traduzir maior número de alusões obscenas e escatológicas escondidas nos legados burlescos ao rival do poeta, Ythier Marchant, nem mesmo aquele deixou de elidi-las. Por mais bem sucedidas que tenham sido essas tentativas de traduzir um texto constantemente definido pela sua intraduzibilidade, não cabe às traduções, mas ao leitor exaurir a enigmática trama de subentendidos disseminados na indústria dos legados dos testamentos de François Villon.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURGER, A. *Le lexique de la langue de Villon*. Genève: Droz, 1957.
 CASSIN, B. (ed.). *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon*. Princeton University Press: Princeton, 2014.

CERQUIGLINI-TOULET, J. Notes: Le Testament Villon. In: VILLON, F. *Œuvres complètes*. Paris: Gallimard, 2014, p. 766-800.

CHIARO, D. (ed.). *Translation, humour and literature*. Continuum: New York, 2012. v. 1.

COSERIU, E. O falso e o verdadeiro na teoria da tradução. In: HEIDERMAN, W. (org.). *Clássicos da teoria da tradução*. Florianópolis: UFSC, 2010, p. 252-189.

DEMAROLLE, P. La traduction impossible: l'exemple de François Villon. In: ELLIS, R.; TIXIER, R. (ed.). *The Medieval Translator/Traduire au Moyen-Âge*, v. 5, Turnhout, Brepols, 1996. p. 120-129

DUFOURNET, J. Deux exemples de la méchanceté raffinée de Villon. *Romania*, v. 86, n. 343, p. 375-386, 1965.

LANGLOIS, E. *Recueil d'Arts de Seconde Rétorique*. Paris: Imprimerie nationale, 1902.

LEITE, S. U. *Jogos e enganos*. Editora 34: Rio de Janeiro, 1995.

SAID, E. *On late style: music and literature against the grain*. New York: Vintage, 2007.

VILLON, F. *Le grant testament Villon et le petit, son codicile, le jargon et ses balades*. Ed. Pierre Levet, Paris, 1489.

_____. *Les Œuvres complètes de François Villon de Paris*. Edição de Clément Marot, Paris, 1533.

_____. *Œuvres de Maistre François Villon*. Ed. J.-H.-R. Prompsault, Paris, 1835.

_____. *Œuvres Complètes*. Ed. Auguste Longnon. Paris: Librairie Alphonse Lemerre, 1892.

_____. *Œuvres*. Ed. Louis Thuasne. Paris: Auguste Picard, 1923.

_____. *Œuvres Complètes*. Ed. Auguste Longnon/Lucien Foulet. Paris: Honoré Champion, Classiques français du Moyen Âge, 1932.

_____. *Œuvres complètes*. Trad. de Jacqueline Cerquiglini-Toulet. Paris: Gallimard, 2014.

_____. *Testamento*. Trad. de Afonso Felix de Sousa. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

_____. *Poemas de François Villon*. Trad. de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Art, 1986.

_____. *Poesia*. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Edusp, 2000 (1987).

_____. *Os Testamentos de François Villon e outras baladas mais*. Trad. de Vasco da Graça Moura. Porto: Campo das Letras, 1997.

**INTERTEXTUALIDADE, IRONIA E PARÓDIA EM
CHARGES DO JORNAL O GLOBO**

Ivone da Silva Rebello (LNP-SEEDUC/RJ)
ivonerebello@bol.com.br

RESUMO

O presente trabalho visa analisar as significações, os efeitos de sentido e os elementos interdiscursivos produzidos pelas charges, gênero textual composto pela relação entre dois códigos: a linguagem verbal representada pelo texto escrito e a linguagem não verbal representada pela imagem, ambas figuram como importantes elementos para o entendimento da mensagem que se deseja transmitir ao leitor. Focaremos nossa análise na intertextualidade, na paródia e na ironia. A primeira por fazer parte na elaboração de todo discurso chárstico; a segunda por se tratar de um recurso fundamental para incitar a crítica sociopolítica em nossa atual sociedade, e a terceira por fazer uma releitura cômica de caráter contestador, crítico, satírico, humorístico de um fato atual dentro de um contexto social. Tomaremos, particularmente, como *corpus* em nossa análise, as charges de Chico Caruso publicadas no jornal *O Globo*. O enfoque teórico-metodológico foi direcionado para uma pesquisa de natureza qualitativa, efetivada por uma abordagem plurimetodológica, a fim de encontrar, nas interpretações das charges selecionadas, respostas para as relações intertextuais e interdiscursivas. Para esse fim, baseamo-nos nos conceitos de Bakhtin (2011; 2018), Kristeva (1974), Koch (2000, 2004, 2007, 2015), Marcuschi (1999, 2002, 2008) dentre outros. Conclui-se, portanto, que o gênero discursivo charge dialoga com diferentes textos verbais e não verbais de circulação social, sendo esse diálogo apresentado de forma explícita ou implícita e, na interpretação de uma charge, é necessário que o leitor seja capaz de inferir a presença de um intertexto (escrito, oral, visual etc.) a fim de se consolidar a construção do sentido intertextual, irônico ou paródico.

Palavras-chave:

Linguística textual; intertextualidade; charges

1. Introdução

“Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (BAKHTIN, 2011, p. 268)

O presente trabalho visa analisar as significações, os efeitos de sentido e os elementos interdiscursivos produzidos pelas charges, gênero textual composto pela relação entre dois códigos: a linguagem verbal representada pelo texto escrito e a linguagem não verbal representada pela imagem, ambas figuram como importantes elementos para o entendimen-

to da mensagem que se deseja transmitir ao leitor. Assim, as charges vão se caracterizar por transmitirem comentários críticos a respeito de algum fato atual noticiado pelos jornais no período de sua publicação, além de manterem uma relação interdiscursiva com o fato abordado.

No que diz respeito à interpretação do leitor, cada indivíduo tem a sua própria visão de mundo, e esta está vinculada à linguagem, o que leva cada pessoa a compreender, de modo diverso, o contexto no qual está inserido.

Segundo Fiorin (2000, p. 32), “assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer”. Logo, a formação ideológica do leitor está ligada à sua formação discursiva, ou seja, a visão de mundo do leitor é expressa através da linguagem.

Focaremos nossa análise na *intertextualidade*, na *paródia* e na *ironia*: a primeira por fazer parte na elaboração de todo discurso chárstico; a segunda por se tratar de um recurso fundamental para incitar a crítica sociopolítica em nossa atual sociedade, e a terceira por fazer uma releitura cômica de caráter contestador, crítico, satírico, humorístico de um fato atual dentro de um contexto social.

Conforme afirma Bakhtin (1993),

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sociológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. Do resto, é dele que o enunciado saiu, ele é como sua continuação, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não sabe onde. (BAKHTIN, 1993, p. 86)

Tomaremos, particularmente, como *corpus*, as charges de Chico Caruso publicadas no jornal *O Globo*. Quanto ao enfoque teórico-metodológico, este foi direcionado para uma pesquisa de natureza qualitativa, efetivada por uma abordagem plurimetodológica, a fim de encontrar, nas interpretações das charges selecionadas, respostas para as relações intertextuais e interdiscursivas. Para esse fim, baseamo-nos nos conceitos de Bakhtin, Kristeva, Koch, Fiorin, dentre outros.

As charges, segundo Romualdo (2000, p. 18), *são textos coerentes e coesos, pois formam um todo de sentido que é transmitido pelas relações entre os diversos elementos gráficos que compõem as figuras de um quadrinho*. Sendo assim, o texto chárstico se insere na definição proposta por Fávero e Koch (2002),

Texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. (KOCH, 2002, p. 25)

Ao se falar em “textos coerentes e coesos”, Romualdo esclarece que a coerência envolve os aspectos lógicos, semânticos e cognitivos nos conhecimentos do interlocutor para que este possa interpretar o texto chágico e, em relação à coesão, esta se manifesta na construção do desenho, na relação dos elementos gráficos e a sua representação.

2. *Fundamentação teórica*

2.1. *Intertextualidade*

“[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.” (JULIA KRISTEVA, 1974, p. 64)

A *intertextualidade* é apontada como um dos fatores da *textualidade*, pois está presente em todo e qualquer texto, ou seja, todo texto é um intertexto: o que produzimos na fala ou na escrita já foi abordado em outro momento por outros interlocutores, já que o processo discursivo se estabelece sobre um discurso prévio.

Conforme ressalta Bazerman (2006),

Nós criamos nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão a nossa volta e do oceano de linguagens em que vivemos[...]. Enquanto escritores, às vezes, queremos salientar o lugar onde obtemos tais palavras e, outras vezes, não. Enquanto leitores, às vezes, reconhecemos de forma consciente de onde vêm não só as palavras, mas também os modos como elas estão sendo usadas; outras vezes, a origem apenas sugere uma influência inconsciente. [...]o oceano de palavras está sempre à volta de todos os textos. (BAZERMAN, 2006, p. 88)

O conceito de intertextualidade foi construído por Julia Kristeva (1974, p. 64): “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dúpla”. Ainda, segundo a autora, “a palavra é espacializada; funciona em três dimensões (sujeito-destinatário-contexto), como um conjunto de elementos sêmicos em diálogo, ou como um conjunto de elementos ambivalentes”.

Dentro da concepção bakhtiniana, no dialogismo, “o sujeito perde o seu papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico”(BARROS, 1994, p. 2-3). Para Bakhtin, “o dialogismo é inerente à própria linguagem”. Assim, segundo Kristeva (1974, p. 66), “o dialogismo bakhtiniano designa a escritura simultaneamente como subjetividade e como comunicatividade, ou melhor, como intertextualidade”.

Quanto à ambivalência, esta, segundo Kristeva (*Ibidem*), “implica a inserção da história (da sociedade), no texto, e do texto na história; para o escritor, são uma única e mesma coisa”.

Ainda, em relação à intertextualidade, esta se caracteriza em *explícita*(quando a menção à fonte do intertexto é feita no próprio texto) e *implícita*(quando não há “citação expressa da fonte”) (KOCH; ELIAS, 2015, p. 87 e 92). Consideremos, também, a distinção feita por Koch e Elias (2015) entre *intertextualidade* em *sentido amplo* e *restrito*:

Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer.

[...]strictu sensu, a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 86)

Levando-se em conta o texto chárgico, o conceito de intertextualidade proposto por Brait (2008, p. 72) se coaduna bem com esse gênero textual: “a intertextualidade, que pode ser uma das denominações para algumas formas de discurso reportado, assume no discurso uma função crítica, quer para estabelecer um perfil da vítima, do alvo a ser atingido, quer para assinalar polos de abertura”. E, ainda, segundo Paulino, Walty e Cury (1995, p. 58), “toda crítica, por sua vez, já tem um caráter intertextual, na medida em que escreve um texto sobre outro, valendo-se, o mais das vezes, de muitos outros textos como referência ou apoio”.

2.2. Ironia

“É curioso. Os brasileiros estão acostumados com a ironia, nada mais comum do que duas pessoas que se amam se agredirem ironicamente, ou as pessoas dizem o contrário do que realmente pensam, mas coloque-se isso num texto e o comum é as pessoas não entenderem. Essa é a maior ironia de todas. Se há uma técnica para escrever com ironia? Não, é só ser irônico, brasileira-

mente. (Luís Fernando Veríssimo. Entrevista à revista *Língua Portuguesa*, 2005, p.13)

Atualmente, na maioria dos contextos em que a *ironia* é empregada, esta funciona como uma figura de retórica, com o objetivo de fazer uma censura por meio de um elogio jocoso.

É uma figura de retórica que, desde o período socrático, constitui-se num mecanismo importante de comunicação, sendo usada em várias esferas discursivas – jornalística, religiosa, jurídica, publicitária, literária etc. –, e cujo sentido é determinado pelos interlocutores em seu meio sociocultural, pois apresenta “uma atitude do enunciador, sendo utilizada para criar sentidos que vão do gracejo até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pela zombaria, pelo desprezo, etc.”(FIORIN, 2014, p. 70).

Segundo Moisés (2001, p. 294), a palavra *ironia* vem do grego *eirōneia* significa “interrogação dissimulada”.

A ironia, segundo Esteves (2009, p. 22), “estabelece uma relação estreita entre o dito e o espirituoso, o gracejo humorado, até ao sarcasmo quase cínico, numa relação íntima com o humor”. Devemos ressaltar que, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, a ironia se apresenta com múltiplos sentidos.

Houaiss (2011), em seu Dicionário Conciso, refere-se à ironia como uma forma de zombaria:

i.ro.ni.a.s.f. 1zombaria, escárnio, sarcasmo 2modo de expressão da língua em que há um contraste proposital entre o que se diz e o que se pensa 3 *fig.* fato que não combina com o esperado [ETIM: gr. *eirōneía*, as ‘ação de interrogar fingindo ignorância; dissimulação’] (HOUAISS, 2011)

Levando-se em conta a definição do verbete, é possível observarmos uma visão crítica a certos comportamentos e características de indivíduos bem como em acontecimentos e fatos diversos, gerando, assim, uma zombaria, ridicularização ou achincalhão no contexto social. É dentro dessa visão crítica que o nosso trabalho será desenvolvido. Trata-se, portanto, de um recurso polifônico com vozes divergentes.

No discurso irônico, todos os elementos contextuais “promovem no plano da significação uma cumplicidade entre o enunciador e o enunciatário” (BRAIT, 2008, p. 75). Através do dialogismo, a ironia se apresenta como um paradoxo argumentativo ao modificar ou polemizar uma ideia. Assim, na charge, a ironia tem a função de criticar, de forma humorística, certas características humanas, fatos, acontecimentos atuais.

Observando a charge abaixo, intitulada “Câmara do Rio rejeita impeachment de Crivella” (FOLHA UNIVERSAL, 22/07/2018, p. 2), o chargista ironiza a resolução dada ao processo de cassação do atual prefeito do Rio.



A charge, em relação aos atos políticos, é capaz de desconstruir preceitos morais que envolvem homens políticos e, assim, denunciar as relações político-sociais e econômicas que figuram na sociedade. Objetiva-se, portanto, levar o leitor não só a criticar e refletir, como também desenvolver o humorismo.

Logo, na charge, temos duas vozes que se contradizem: uma no sentido literal e outra que nega ou contradiz o sentido original. São sempre duas vozes em conflito: uma exprime o contrário do que foi dito pela outra, invalidando o que a outra proferiu. Assim, a ironia vai estar relacionada a valores morais, culturais, sociais etc., tendo como finalidade fazer uma denúncia.

2.3. Paródia

“O perigo afinal não são as palavras, é o sentido que fazem das palavras.” (Luís Fernando Veríssimo (18.10.2001).

O termo *paródia* vem do grego **parôidia**, **as** que significa “imitação bufa de trecho poético”.

Fávero (1994, p. 49) conceitua paródia como “canto paralelo (de *para* = ao lado de e *ode* = canto), incorporando a ideia de uma canção cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto”. Nota-se, nesta conceituação, uma semelhança com a origem etimológica do termo.

Sendo assim, é sob esta acepção que a paródia será entendida dentro de suas características dialógicas, pois, segundo Bakhtin (2018, p. 209), “todaa vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, etc.), está impregnada de relações dialógicas”.

A paródia, portanto, expressa uma relação dialógica “de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele, sutil ou abertamente” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 36). É, enfim, um tipo específico de intertextualidade. A título de exemplo:

*Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai Carlos! ser guache na vida.*

(...)

(C. Drummond, *Poema de Sete Faces*. In: *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.)

*Quando nasci, um anjo esbelto
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.*

(Adélia Prado, *Bagagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.)

*Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida,
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!*

(Casimiro de Abreu, *Meus oito anos*.)

*Meu verso é profundamente romântico.
Choram cavaquinhos luares e derramam e vai
por aí a longa sombra de rumores e ciganos.*

*Ai que saudades que tenho de meus negros verdes anos!
(Cacaso. *E com vocês a modernidade*, poema de *Beijo na boca*, 1975.)*

No poema de Adélia Prado e no de Cacaso, ocorre um desmonte de idealizações, dando lugar a uma situação oposta, recriando os textos originais e mantendo algo de suas significações, no entanto há um desvio de sentido em relação aos textos primitivos.

JO poema de Cacaso dialoga com o de Casimiro com um leve toque de humor, bem ao gosto do espírito pós-moderno. Em sentido paródico, Cacaso adapta os versos de Casimiro às suas necessidades expressivas.

Logo, a partir da leitura dos poemas acima, podemos afirmar que a paródia é uma nova maneira de ler e recriar o texto original, tendo como intenção a ironia. Conforme explica Sant'Anna (1985),

[...]o que o texto parodístico faz é exatamente uma re-apresentação daquilo que havia sido recalçado. Uma nova e diferente maneira de ler o convencional. [...] é uma tomada de consciência crítica. [...] a paródianão é um espelho. Ou, aliás, pode ser um espelho, mas um espelho invertido. Mas é melhor usar outra imagem. E, ao invés do espelho, dizer que a paródia é como a lente: exagera os detalhes de tal modo que pode converter uma parte do elemento focado num elemento dominante, invertendo, portanto, a parte pelo todo, como se faz na charge e na caricatura. [...] (SANT'ANNA, 1985, p. 31-2)

Em relação ao autor, segundo Bakhtin (2018),

[...] um autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação semântica ao discurso que já tem sua própria orientação e a conserva. Nesse caso, esse discurso, conforme a tarefa, deve ser sentido como o de um outro. Em um só discurso ocorrem duas orientações semânticas, duas vozes. Assim é o discurso parodístico [...]. (BAKHTIN, 2018, p. 216)

Fávero (1994, p. 53) tece considerações sobre a conceituação dada ao discurso da paródia por Josef (1980):

Na paródia, a linguagem torna-se dupla, sendo impossível a fusão de vozes que ocorre nos outros dois discursos: é uma escrita transgressora que engole e transforma o texto primitivo: articula-se sobre ele, reestrutura-o, mas, ao mesmo tempo, o nega. (JOSEF, 1980, p. 59)

Moisés (2004, p. 341) afirma que a paródia, “implicando o diálogo entre duas obras, entre dois discursos, não entre um texto e a realidade do mundo, a paródia desenvolve-se como intertextualidade e pressupõe a ironia como o seu mecanismo de eleição”.

Assim, na paródia, as vozes textuais se colocam de forma antagônicas e desfaz o sentido do texto primitivo. Há, portanto, ideias discordantes em um mesmo discurso, pois “ao discurso parodístico é análogo o emprego irônico e todo emprego ambíguo do discurso do outro [...]” (BAKHTIN, 2018, p. 222).

Bakhtin (*Ibidem*) nos chama a atenção para a multiplicidade de uso do discurso parodístico:

Pode-se parodiar o estilo de um outro enquanto estilo; pode-se parodiar a maneira típico - social ou caracterológico – individual de o outro ver, pensar e falar. Em seguida, a paródia pode ser mais ou menos profunda: podem-se parodiar apenas as formas superficiais do discurso como se podem parodiar até mesmo os princípios profundos do discurso do outro. (BAKHTIN, 2018)

3. A charge

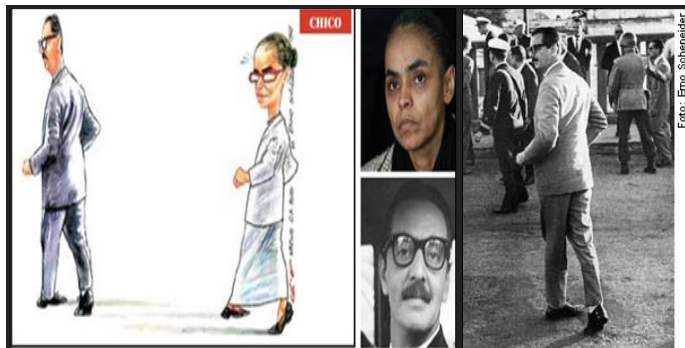
Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Ao estudarmos o gênero *charge* (termo que vem do francês e significa *carregar, exagerar, atacar violentamente*), este nos levou a refletir sobre a influência e o poder dos meios de comunicação na sociedade. Tais meios, por sua vez, exercem um diálogo constante entre seus textos (jornalísticos, quadrinhos, charges, fotos etc.) com outros textos não publicitários ou a realidade vivida pelo leitor.

Compreendemos, no entanto, que se não houver o diálogo intertextual, dificilmente o leitor chegará à compreensão da mensagem, pois, o jornal, segundo Romualdo (2000), é um mediador entre o público e os fatos na construção de uma realidade reproduzida.

A charge é um gênero que pensa a sociedade da época de forma crítica e transforma os fatos da realidade em memória social. É “um instrumento de reflexão e fonte de pesquisa, [...] um produto cultural produzido sob condições históricas definidas, num tempo e espaço socialmente determinados” (TEIXEIRA, 2005, p. 12). É um tipo de cartum, cujo objetivo é “a crítica humorística de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política” (RABAÇA; BARBOSA, 1978, p. 89). Daí a elaboração manual da charge “revela uma intencionalidade do desenhista na emissão do ato sêmico e transforma o desenho em mensagem icônica, carregando em si, além das ideias, a arte, o estilo do emissor” (CAGNIN, 1975, p. 33).

Como exemplo, temos a charge de Chico Caruso (O GLOBO, 01/09/2014), na qual o chargista compara a postura de Marina Silva, com os pés tortos, a uma foto clássica do ex-presidente Jânio Quadros. Trata-se de uma charge parodiando uma foto jornalística.



www.google.com.br/search?q=foto+clássica+do+presidente+janio+quadros+com+os+pés+tortos

A paródia, portanto, “é um texto duplo, pois contém o texto parodiado e, ao mesmo tempo, a negação dele. Ela é, portanto, a síntese de uma contradição, dando prioridade para a antítese, em detrimento da tese proposta pelo texto parodiado” (KOTHE, 1980, p.98).

O texto chágico pertence ao gênero opinativo e se diferencia dos outros por transmitir o humor e tratar as informações de modo condensado.

É importante ressaltar que o suporte contextual, de acordo com Romualdo (2000),

(...) exerce grande importância para a compreensão da caricatura e da charge, pois elas só alcançarão o seu efeito na medida em que o referente for conhecido e as demais circunstâncias, incluindo as situações ou fatos políticos aos quais elas se referem, também o forem. Se isso não acontece, o seu sentido se esvai. (ROMUALDO, 2000, p. 25)

A característica mais pertinente à charge é a *ironia*, tendo esta a função de criticar, ridicularizar, em tom humorístico, certas situações reais. O texto chágico busca o irônico a fim de denunciar situações político-sociais, em especial, acontecimentos ou fatos suspeitos, questionáveis.

Na charge, a ironia não é expressa na palavra nem na imagem com o seu sentido real, denotativo, mas lhes dá outro significado ou múltiplas possibilidades de sentido.

Conforme afirma Hutcheon (2000),

Diferentemente da metáfora ou da metonímia, a ironia tem arestas; diferentemente da incongruência ou justaposição, a ironia consegue deixar as pessoas irritadas; diferentemente do paradoxo, a ironia decididamente tem os nervos à flor da pele. Enquanto ela pode vir a existir através do jogo semântico decisório entre o declarado e o não declarado, a ironia é um modo de discurso que tem “peso”, no sentido de ser assimétrica, desequilibrada em favor do silencioso e do não dito. (HUTCHEON, 2000, p. 63)

Enfim, *o ironista encontra formas de chamar a atenção do enunciário para o discurso e, por meio desse procedimento, contar com sua adesão. Sem isso a ironia não se realiza*(BRAIT, 1996, p. 138).

4. Análise do corpus

A amostra analisada em nossa pesquisa é composta por charges do jornal O GLOBO, criadas pelo chargista Chico Caruso.

A escolha das referidas charges se deu pela presença da *intertextualidade*, da *ironia* e da *paródia*.

Todas as charges abordam assuntos de natureza político-social, os quais foram amplamente divulgados na mídia.

Em relação ao contexto de divulgação das charges, Romualdo (2000) afirma que

A maioria dos fatores contextuais necessários para a compreensão das manifestações polifônicas e intertextuais da charge é encontrada no próprio jornal. Este, pela diversidade de assuntos e abordagens que traz em seus textos, ajuda a formar o repertório do indivíduo que o lê. [...]

Nesse jogo de relações, há a possibilidade de o leitor identificar vozes e ideologias presentes nas charges com as dos textos jornalísticos ou mesmo de uma personagem citada em algum texto. (ROMUALDO, 2000, p. 82)

Acredita-se, portanto, que os leitores do referido jornal leiam as notícias relativas ao contexto político da época, e esse mesmo contexto é explorado nas charges de Chico.

Charge 1



“Ainda na Galeria Brasil – Concorde, querido: poucos quadros e muitos manjados...” **O GLOBO** – 29/11/2001

A charge acima, publicada no jornal O GLOBO, em 29/11/2001, estabelece relação intertextual com alguns quadros clássicos de renomados pintores. Observa-se o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e sua esposa, Ruth Cardoso, andando e admirando quadros numa galeria de arte. Cinco quadros são apresentados: Aureliano Chaves como Vênus, no quadro *O Nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli; Lula no quadro *Caipira picando fumo*, de Almeida Junior; Roseana Sarney como *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci; políticos no quadro *A liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix e *AMaja nua*, de Goya.

A intertextualidade ocorre quando se associa a imagem dos políticos aos quadros de pintores clássicos. No contexto, seria uma referência à postura dos políticos, uma crítica ao trabalho desenvolvido pelos mesmos.

A paródia se dá como um diálogo antagônico (político nos quadros), desfazendo o sentido do quadro primitivo, levando, assim, à ironia. Esta ocorre com a percepção (contida na imagem) de que falta seriedade no trabalho dos referidos políticos e nas decisões tomadas pelos mesmos no Congresso Nacional, daí o deboche, a zombaria, o humor.

A interpretação desta charge vai exigir o conhecimento extra-icônico para que o leitor alcance a interpretação plena dos elementos implícitos, fazendo relações entre a imagem e a postura dos políticos. Além disso,

tem o objetivo de “destronar os poderosos”, possibilitando leituras marcadas pela pluralidade de visões da realidade.

Charge 2



O GLOBO, 06/02/1984.

Esta charge, publicada em 06/02/1984, no jornal O GLOBO, foi inspirada na obra *A lição de anatomia do Dr. Tulp*, de Rembrandt, daí a sua relação intertextual. Nela é mostrado o Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, Luiz Inácio Lula da Silva (na época metalúrgico), deitado na mesa, pronto para ser operado pelo Ministro do Planejamento Delfim Netto, sendo este, ministro do presidente João Baptista de Figueiredo, na época. Há, também, outros políticos na imagem, como o Ministro Mário Andreazza e o Senador José Sarney.

Figueiredo tomou posse no dia 15 de março de 1979 e, na antevéspera da posse, 180 metalúrgicos entraram em greve no ABC. Foi uma década de embates políticos, de manifestações, do Movimento Diretas-Já, do desequilíbrio das contas públicas.

Nesta charge, a paródia denuncia o fracasso do poder que, aos poucos, estava se correndo em meio à sociedade da época, pois a democracia ia paulatinamente se consolidando.

Ironicamente, a pergunta feita por Lula no balão: *O senhor não trabalha com anestesia geral?* leva-nos a crer que a ideologia do sindicalista não combinava com a política da época e, por isso, deveria passar por momentos de “dor”.

A charge abaixo, publicada em 08/01/2010, no jornal O GLOBO, tem relação intertextual com um texto visual, no caso, uma foto não jornalística, e com um texto verbal, a reportagem em si.

A referência a esse tipo de texto visual exige do leitor um maior grau de cultura, de conhecimento de mundo, porque não foi dado pelo jornal *O Globo*, pois a imagem não faz parte do noticiário. Trata-se de uma foto famosa do grupo *Beatles*.

Esta charge é composta por um único quadro, tendo como figura principal o presidente Lula, na época.

A charge intitula-se *Palavra de ordem* e apresenta a foto dos *Beatles* (de 08/08/1969), caminhando em fila na Abbey Road, tendo Lula como o primeiro da fila, na frente de John Lennon, carregando uma caixa de isopor. Compare a charge com as fotos e a reportagem logo abaixo:

Charge 3



O GLOBO, 08/01/2010.



Lula carrega caixa de isopor na cabeça na praia da Inema, na Bahia.

Foto: Márcio Fernandes

[/AEhttps://www.google.com.br/search?q=fotos+de+lula+carregando+uma+caixa+de+isopor&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjtoY-xm4fdAhXGDZAKHeJgAXMQsAR6](https://www.google.com.br/search?q=fotos+de+lula+carregando+uma+caixa+de+isopor&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjtoY-xm4fdAhXGDZAKHeJgAXMQsAR6)



Lula carrega caixa de isopor na cabeça na praia da Inema, na Bahia.

Foto: Márcio Fernandes /AE

<https://www.google.com.br/search?q=fotos+de+lula+carregando+uma+caixa+de+isopor&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjtoY-xm4fdAhXGDZAKHeJgAXMQsAR6>

Lula descansa em praia na Bahia

Presidente está em Inema, na base naval de Aratu.

Sob céu nublado, Lula mergulhou no mar.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva curtiu nesta segunda-feira (4) férias na Praia de Inema, na Base Naval de Aratu, a cerca de 40 km da capital baiana. Lula não tem compromissos oficiais até dia 8 de janeiro e deve ficar na Bahia pelo menos até o dia 6. O presidente passou a virada do ano com a família na Bahia.

Acompanhado pela primeira-dama, Marisa Letícia, e pelo general Gonçalves Dias, responsável pela segurança do presidente, além de familiares, Lula chegou, por volta das 10h50, à área mais remota da praia, a cerca de um quilômetro do local onde civis têm acesso – o píer da Praia de São Tomé do Paripe, no subúrbio ferroviário da capital baiana.

[...]

http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL1434067-5601,00_LULA+DESCANSA+EM+PRAIA+NA+BAHIA.html

O destaque do presidente Lula, carregando uma caixa de isopor na cabeça, provoca o “destronamento da figura presidencial”, e isso nos leva a crer que o chargista, além de provocar o “destronamento”, faz uma dura crítica ao comportamento do presidente.

Tanto o destaque de Lula como o primeiro da fila quanto a frase – *Sigam o cara!* – instauram em si a paródia. O objetivo, também, é ironizar a notícia sobre o comportamento de Lula carregando a caixa de isopor.

Todos os elementos (os músicos) da foto permanecem idênticos, inclusive a paisagem, havendo apenas o acréscimo da figura do presidente.

A paródia, portanto, vai se estabelecer não só com as fotos jornalísticas, mas também com as notícias. Assim, Aragão (1980) afirma que

Parodiar é recusar e esvaziar, é dessacralizar sem descreer, pois só se discute e se leva em consideração aquilo em que se acredita. A paródia possui um caráter positivo, pois mata para fazer brotar novamente a criação. Recusa e esvazia o modelo original para recriar e preencher um modelo que lhe é próprio. (ARAGÃO, 1980, p. 20)

A charge abaixo, publicada no jornal O GLOBO, em 07/02/2014, mantém relação intertextual com textos verbais. Essa relação, no entanto, além de ser feita com textos do próprio jornal, apresenta, também, como intertexto a “Canção do exílio”, do poeta maranhense Gonçalves Dias, constituindo-se, portanto, numa paródia.

Charge 4



O GLOBO, 07/02/2014

Para que o leitor alcance o seu potencial opinativo e crítico, será necessário lançar mão de seu conhecimento de mundo (extra jornal) e da linguagem.

Os elementos verbais da charge limitam-se ao título e ao poema abaixo da figura do, então, senador José Sarney. Esses dois elementos (título e poema) nos levam ao intertexto fora do jornal, os quais são necessários para a interpretação da charge.

O título refere-se à “Canção do exílio”, poema escrito por Gonçalves Dias, porém o chargista usou o próprio título do poema primitivo acrescido do nome Maranhão: *A canção do exílio, Maranhão 2014*.

O poema da charge constitui-se numa paródia ao texto primitivo, pois o chargista faz críticas à situação político-social instaurada no Ma-

ranhão no final de 2013 e durante 2014. Trata-se do colapso no sistema carcerário maranhense, o qual foi noticiado em vários jornais e levou o estado a uma onda de violência sem controle. As notícias abaixo são importantes na interpretação da charge.

‘Sistema penitenciário do Maranhão entrou em colapso’, diz juiz

***Roberto de Paula defendeu decretação de estado de emergência no setor.
Sejap diz que vai contratar mais 150 monitores para sistema prisional.***

Titular da 1ª Vara de Execuções Penais de São Luís, o juiz Roberto de Paula defendeu a decretação de estado de emergência no sistema penitenciário do Estado. A afirmação do magistrado aconteceu um dia após a rebelião na Casa de Detenção (Cadet) de Pedrinhas, em São Luís, onde nove pessoas morreram após confronto entre duas facções criminosas.

“É preciso a governadora baixar um decreto, declarando emergência no Estado e que sejam construídas de forma urgente unidades prisionais tanto na capital, como no interior. O sistema prisional entrou em colapso, então é preciso que haja, urgentemente, investimento na construção de unidades prisionais”, declarou o juiz.

[...]

<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2013/10/sistema-penitenciario-do-maranhao-entrou-em-colapso-diz-juiz.html>

Para Roseana, onda de violência ocorre porque Maranhão está mais rico
*Governadora, que se disse surpreendida com atrocidades, participou de reunião com
o ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo*

Por Chico de Gois - **09/01/2014**

SÃO LUIS - O ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, reuniu-se nesta quinta-feira com a governadora do Maranhão, Roseana Sarney, para discutir uma ação conjunta para tentar amenizar a situação nos presídios do estado, onde foram registradas 60 mortes de detentos. Em sua primeira aparição pública em entrevista depois que criminosos atearam fogo em ônibus, causando a morte de uma menina de seis anos, a governadora disse que foi pega de surpresa pelas atrocidades e fez uma análise curiosa para justificar o aumento da violência no estado e nos presídios: para ela, isso vem ocorrendo porque o Estado, um dos mais pobres do país, está ficando rico.

- O Maranhão está atraindo empresas e investimentos. Um dos problemas que está piorando a segurança é que o Estado está mais rico, o que aumenta o número de habitantes - justificou a governadora.

[...]

<https://oglobo.globo.com/brasil/para-roseana-onda-de-violencia-ocorre-porque-maranhao-esta-mais-rico-11259311>

A relação da charge com os textos jornalísticos sobre o fato em questão também leva à paródia, já que o chargista faz uma crítica à situação das penitenciárias do Maranhão e coloca o senador José Sarney como alvo do problema, pois é o próprio senador que, na charge, está numa postura tranquila e jocosa declamando o poema. Vejamos o poema da charge e o poema matriz.

A canção do exílio, Maranhão 2014	Canção do exílio
<p>– Minha terra tem cadeias onde cantam pra subir uns perdem a cabeça outros o próprio porvir... de tão rico, meu Maranhão exerce a maior atração tem tanto preso em Pedrinhas saindo pelo ladrão que por mais que eles fujam não diminui a lotação, e por mais que a gente solte querem mais que a gente volte pra manter a numeração mas nós, hein? Nós, não!</p>	<p>Minha terra tem palmeiras Onde canta o sabiá; As aves que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá.</p> <p>Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores.</p> <p>Em cismar, sozinho, à noite Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o sabiá.</p> <p>Minha terra tem primores, Que tais não encontro eu cá; Em cismar – sozinho, à noite – Mais prazer encontro eu lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o sabiá.</p> <p>Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá; Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá; Sem qu'inda aviste as palmeiras Onde canta o sabiá.</p>

O poema da charge dialoga com o de Gonçalves Dias, mas transforma-o, constituindo-o numa paródia do texto primitivo. Nota-se um elo com o poema matriz, porém este se realiza de forma lúdica. Há uma recriação do texto original, embora mantenha-se algo de sua significação.

Está claro que a intenção do chargista é criticar a situação de violência instaurada no Maranhão e, ao criar a charge, lança mão dos noticiários do próprio jornal. Em um deles, a manchete ressalta: “Para Rosea-

na, onda de violência ocorre porque Maranhão está mais rico” (O GLOBO, 09/01/2014).

Essa assertiva levou o chargista a criar uma nova charge, mantendo a figura do senador Sarney, mas este se manifesta com palavras irônicas, parodiando a manchete: *—Tão rico meu Maranhão que atrai cada vez mais ladrão!*



O GLOBO, 10/01/2014 e 23-01-2014

https://acervo.oglobo.globo.com/busca/?tipoConteudo=pagina&ordenacaoData=rel_evan-cia&allwords=maranh%C3%A3o+sistema+carcer%C3%A1rio+2014&anyword=&noword=&exactword

A presença da ironia é observada na oposição de ideias sobre o sentido literal, no caso, a manchete, pois surge uma voz que a contradiz, com a finalidade de denunciar uma situação, deflagrando, assim, o humor.

5. Considerações finais

A noção de texto, no mundo moderno, ampliou-se muito. Em nossa sociedade, a informação é passada através de diversos gêneros textuais, em tempo real, por diversos canais multimídias.

Dentre os vários gêneros textuais, a *charge* tem se destacado no meio midiático, pois se constitui num texto visual opinativo e humorístico, em geral, de caráter sócio-político. É característica pertinente desse gênero a sua relação interdiscursiva, a exploração do riso em virtude da sua relação com a paródia e a ironia. Além disso, tece um vínculo com o leitor, levando-o a aceitar o posicionamento do chargista.

Assim, o chargista, em geral, relata e comenta temas políticos, de maneira lúdica, perspicaz, a fim de induzir o leitor a questionamentos e interpretações de fatos da atualidade. Além disso, conduz o leitor a descobertas do mundo que o cerca, motivando-o a refletir sobre o cenário político e a conduta dos governantes, através da interação crítica e paródica.

A análise das charges nos levou a perceber alguns pontos básicos: a importância do contexto sócio-político e histórico da época na interpretação dos textos chárgicos; o ponto de vista e o posicionamento ideológico do chargista em relação ao fato abordado no texto chárgico; a existência do discurso polifônico; a presença constante da intertextualidade no texto chárgico, tanto em sentido amplo quanto em sentido restrito, através de inúmeras vozes histórico-sociais; a presença da paródia e da ironia, as quais permitem despertar o leitor para os fatos cotidianos, levando-o a perceber elementos críticos, lúdicos, sarcásticos, instaurando, assim, o humor; a remissão ao universo textual dado pelo próprio jornal ou extra jornal; a exigência de um leitor bem informado que seja capaz de compreender e captar o teor crítico do texto chárgico, caso contrário, a intertextualidade não se realiza.

Em suma, a charge objetiva estabelecer uma opinião crítica a fim de influenciar ou persuadir ideologicamente o leitor. Lança mão da intertextualidade ao fazer relação com vários textos em sua construção (intertextualidade ampla) ou através da presença implícita ou explícita de um intertexto (intertextualidade restrita). Enfim, a charge se apresenta como *um 'editorial às avessas' além de qualquer imparcialidade e objetividade, mas, sobretudo, contra a seriedade que marca o tom da escrita normativa do jornal* (TEIXEIRA, 2005, p. 14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, M. L. P. de. A paródia em *A força do destino*. In: *Revista Tempo Brasileiro (Rio de Janeiro)*, n.62, p.18-28, jul. - set. 1980.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Int. e trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

_____. *Questões de Estética e de Literatura*. 3. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1993.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, José Luiz (Org.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. (Ensaio de Cultura, 7)

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Judith ChamblissHoffnagel, Angela PaivaDionísio (Org.) Trad. e adapt. de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Unicamp, 2008.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO. Instituto Antônio Houaiss, organizador. Editor responsável Mauro de Salles Villar. São Paulo: Moderna, 2011.

ESTEVES, José Manuel Vasconcelos. *Ironia e argumentação*. Covilhã: LabCom, 2009. (<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABkaIAH/> livro-ironia-argumentacao-jose-manuel-esteves)

FÁVERO, Leonor Lopes. Paródia e Dialogismo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de Barros; FIORIN, José Luiz (Org.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. (Ensaio de Cultura, 7)

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2000.

HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Trad. de Julio Jeha. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: JENNY, Laurent *et al.* *Intertextualidades*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOTHE, F. R. Paródia e cia. In: *Revista Tempo Brasileiro (Rio de Janeiro)*, n.62, p.97-113, jul. - set. 1980.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. (Educação linguística; 2)

MOISÉS, Massaud. *A criação literária – Prosa II*. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1995. (Coleção Letras)

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de comunicação*. Rio de Janeiro: Codeci, 1978.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S.Paulo*. Maringá: Eduem, 2000.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráfrase & cia*. São Paulo: Ática, 1985.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. *Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge*. Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2005. (Coleção FCRB, série estudos, 2)

SITE: <https://acervo.oglobo.globo.com/charges-e-humor/?pagina=3>

**LETRAMENTO LITERÁRIO NAS SÉRIES INICIAIS:
UMA REFLEXÃO PRÁTICA**

Michele Cristine Silva de Sousa (UERJ)
michele.sousa29@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como tema o letramento literário nas séries iniciais. Visa analisar a importância do letramento literário na escola (com ênfase no ensino fundamental), proporcionando um contato com variados gêneros em prol da formação do aluno em um leitor maduro e crítico. O estudo em questão mostrará que muitas escolas preferem utilizar textos não literários, com a finalidade de aproximar os alunos da leitura, ainda que não apresentem textos canônicos no seu currículo. Será utilizado como referencial teórico o livro *O texto na sala de aula*, de GERALDI (2012), que enfatiza a relevância do texto no universo escolar, de COSSON (2014), que, através do artigo “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”, aborda a questão dos textos canônicos no processo de letramento escolar e das Orientações Curriculares Nacionais (2008) que reservam um capítulo destinado à discussão do letramento literário e sua importância em sala.

Palavras-chave:

Cânone. Letramento literário. Sala de aula.

1. Introdução

O letramento literário pressupõe apropriação efetiva de um determinado gênero, com vistas à fruição, ou seja, não basta saber ler, mas o que conta é a experiência estética proporcionada pela obra. Como mencionam as Orientações Curriculares Nacionais (2002, p. 55): “tratar-se, prioritamente, de formar o leitor, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”.

Esse direito não pode ser negado por ninguém, muito menos pela escola, vista como a principal agência de letramento literário existente, pois proporciona em seu locus, oportunidades (ainda que pequenas) de experiências estéticas diversificadas entre os alunos.

Importa destacar que uma boa quantidade de leituras, possibilitará ao aluno tornar-se um leitor experiente, que se entrega à obra e as suas possibilidades de interpretação. Esse prazer estético moldará um novo leitor mais crítico, autônomo e humanizador. Para tanto, é necessário que a leitura de tais obras, seja em um primeiro momento individual, para depois ser realizada de forma coletiva.

Pretende-se com isso, proporcionar em um primeiro momento o encontro efetivo entre o leitor e o texto, possibilitando-o fruir através da obra, das informações imanentes presentes no artefato. Já o segundo momento pressupõe que existirá uma troca de conhecimentos entre os leitores, entre as suas percepções e vivências sobre a leitura efetiva dos textos.

A escolha de determinadas obras, fora da escola, por parte dos alunos, tem sido feita de forma anárquica, isto é, livre de sistemas de valores ou de controles externos. Para eles importa ler o que está sendo veiculado nas mídias sociais e nas conversas e rodas de amigos. O cânone, com esse efeito, acaba ficando em segundo plano, pois para muitos discentes representa uma leitura muito difícil, fora de seus gostos e princípios.

2. As Orientações Curriculares Nacionais e a leitura de textos literários no Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental (segundo segmento) reserva uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, misturando livros de literatura infanto-juvenil e de cânones destinados ao público adulto (BRASIL, 2008, p. 61). Isso mostra que os jovens dessa etapa de ensino leem livros de literatura à sua maneira, sem se preocupar com os padrões rígidos impostos pela leitura dos textos dentro da escola.

Ao chegar ao Ensino Médio, o mesmo aluno deixará de ler aleatoriamente e irá se “aventurar” em aulas que prezam pela história e estilos da literatura, com fragmentações de obras como exemplários (BRASIL, 2008, p. 63). Essa problemática no Ensino Médio pode resumir-se a três tendências que se configuram como deslocamentos ou “fugas” do contato direto do leitor com o texto literário. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (2008, p. 64) é:

- Substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais digerível;
- Simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos;
- Substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62-3).

Essas três “fugas” do contato direto do leitor com o texto, mostram que o cânone é renegado a adaptações, ao estudo de fragmentos que não conseguem por si só, dizer toda a essência da obra. Esse quadro apenas será alterado se a literatura tiver dentro da escola um lugar concreto e formativo, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, pois o processo é um contínuo que não pode ser interrompido entre uma etapa e outra. O professor deve explorar, ao máximo, os textos com os alunos. Segundo Cosson (2014):

Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos. (COSSON, 2014, p. 29)

Desta forma, o docente deve contribuir para que o encontro entre alunos e textos seja um hábito em suas aulas, e não em momentos esporádicos e eventuais, através de metaleituras. Importa reconhecer que cada leitura realizada por esse leitor será única, logo quanto mais leituras ele fizer, mais maduro estará dentro do letramento literário.

A leitura de obras literárias deve se pautar na diversidade de gêneros, com abordagens que privilegiem autores dos mais variados períodos da história literária. Isso extrapola o universo da metaleitura, que apenas estuda aspectos individuais da obra, sem se preocupar com a leitura diversificada e, muito menos com a fruição que ela pode proporcionar ao leitor. Importa salientar, que o ambiente escolar deve ser propício para a leitura dos alunos, possibilitando trocas entre os participantes-leitores. De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, o projeto pedagógico com vistas à formação do leitor de literatura deve incluir:

A estruturação de um sistema de trocas contínuo, sustentado por uma biblioteca com um bom acervo e por outros ambientes de leitura e circulação de livros. (BRASIL, 2008, p. 81)

Assim, o ensino da literatura no Ensino Fundamental caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas. Os jovens, nesse segmento, leem literatura à sua maneira e de acordo com as possibilidades que lhes são oferecidas. Eles iniciam sua formação pela literatura infanto-juvenil, em propostas ficcionais nas quais prevalecem modelos de ação e de aventuras.

É possível observar um declínio da experiência do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, com textos ficcionais, que aos poucos cede lugar à história da literatura e seus estilos. Em decorrência disso, os discentes acabam estudando trechos fragmentados das obras.

2.1. A pedagogização da literatura na escola

A literatura proporciona ao aluno experimentar e expressar o mundo através das palavras, em um processo de apropriação do que se lê, sem didatização/pedagogização do texto. Isso mostra que a escola ainda insiste em trabalhar a leitura de textos literários como algo cristalizado, e de que “letrar-se” literariamente teria o sentido de apropriar-se do ler, escrever e ascender culturalmente por meio dela. Dentro dessa pedagogização, pergunta-se o que seria literatura e quais obras são consideradas canônicas. De acordo com Cosson o cânone é composto de:

Um conjunto de obras valorizadas ao mesmo tempo em razão da unicidade da sua forma e da universalidade (pelo menos em escala nacional) do seu conteúdo. (COSSON, 2014, p. 33)

Percebe-se que o cânone se faz em relação a seu caráter universal e a sua forma, ou seja, para ser canônica a obra precisa estar enquadrada na tradição literária e representar um valor para a sociedade. Esse valor representa a literariedade, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária, ou simplesmente sua essência que é a de desarranjar as formas habituais de percepção do leitor, levando-o ao estranhamento.

Esse processo relacionado à leitura implica troca de sentidos, não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados. Essa construção de sentidos é única e individual, isto é, cada pessoa percorrerá um caminho da leitura, que somados à visão de mundo de cada um, serão diferenciados. Assim para Cosson, o bom leitor é:

Aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2014, p. 27)

Esses leitores leem de tudo, sem se preocupar com o que é canônico ou não; para eles importa ler por afinidade, por gosto, com temas que se aproximam do seu universo.

O professor mediante o exposto, tenta introduzir nas leituras os textos canônicos, por compreendê-los como melhores dos que os da atualidade. De acordo com Cosson (2014, p. 35): “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não”. É essa atualidade que gera a facilidade e o interessa da leitura dos alunos. Para tanto, o docente deve trabalhar com obras diversificadas, pois representam outras perspectivas e representações do mundo. Sendo necessário, partir

daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, ampliando assim, seus horizontes de leitura.

2.2. Modos de compreender a leitura na escola

O leitor deve extrair as informações que deseja do texto, processando as construções de sentido, naquilo que está interessado em buscar. Esse processo de leitura realizado pelo usuário é algo social, ou seja, o significado deixa de pertencer apenas ao leitor, mas antes é controlado pela sociedade. Ainda segundo Cosson (2014, p. 40), existem três modos de compreender a leitura: ela pode ser um processo de antecipação, decifração e interpretação:

- **Antecipação:** são as várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto, propriamente dito.
- **Decifração:** relacionado à familiaridade que o leitor tem com as palavras do texto.
- **Interpretação:** relação estabelecida pelo leitor quando processa a leitura do texto.

Para tanto, faz-se necessário, de acordo com Cosson (2014, p. 48), sistematizar as atividades de literatura em duas sequências: uma básica e a outra expandida, procurando integrar três perspectivas metodológicas: oficina, andaime e portfólio.

- **Oficina:** atividade que proporciona o aprender a fazer fazendo.
- **Andaime:** o professor atua como um andaime, dividindo com os alunos as atividades.
- **Portfólio:** registro das atividades realizadas.

Desta forma, o professor deve ter como objetivo formar dentro da sua sala de aula uma comunidade de leitores. Importante mencionar que esse trabalho de formação de leitores deve ser realizado em todas as séries da escola, iniciando no Ensino Fundamental e se estendendo até o Ensino Médio.

2.3. Práticas de leitura na sala de aula e a postura do leitor

A leitura em sala deve pleitear o estudo de diversos textos, com um enfoque em três práticas, que Geraldini menciona (2012, p. 88): leitura de textos, produção de textos e análise linguística. De acordo com o au-

tor, na prática escolar, instituiu-se uma atividade de linguagem artificial, ou seja, as relações entre locutor e interlocutor são simuladas, pois não se assumem os papéis efetivamente, ou seja, os professores e os alunos têm suas posições marcadas no discurso. Por serem simuladas, a escola acaba contribuindo pela formação de simulações que podem ser comprovadas através da:

- Simulação da escrita: não se escrevem textos na escola, mas redações.
- Simulação de leituras: não se leem textos na escola fazem-se análises de textos e suas interpretações.
- Simulação da análise linguística: a escola apenas aplica os dados preexistentes (GERALDI, 2012, p. 90).

Essas simulações são tentativas de leituras/escritas orientadas por professores para aproximar os alunos das atividades práticas. Todavia, não prezar pela leitura de textos canônicos, em detrimento de uma literatura mais próxima do aluno, é renegar o conhecimento ao aluno, pois a diversidade de textos deve contemplar o estudo de diferentes textos e épocas. De acordo com Geraldí:

A prática de análise linguística é a recuperação, sistemática e assistemática da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e por práticas de produção de textos o uso efetivo e concreto da linguagem. (GERALDI, 2012, p. 91)

Essa prática de análise linguística deve ser realizada com textos canônicos ou não, possibilitando ao aluno se apoderar de diversos estilos de texto. Do contrário, o docente que pretende trabalhar apenas com textos não canônicos estará contribuindo para que existam na escola três práticas, que se configuram nas práticas escolares de leitura da literatura como deslocamento/fuga do contato do leitor com o texto: Substituição da literatura difícil por uma literatura considerada mais fácil; Simplificação da aprendizagem literária a um conjunto de informações externas às obras e aos textos e substituição dos textos originais por simulacros, tais como paráfrases ou resumos (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62-3).

Uma outra vertente importante no processo de leitura é a postura assumida pelo leitor perante ao texto. Segundo Geraldí (2012, p. 91-97), são posturas do leitor ante ao texto: a leitura como busca de informações; a leitura como estudo do texto; a leitura do texto como pretexto e a leitura como fruição do texto.

a) A leitura como busca de informações: Tem que responder aos seguintes questionamentos: Para quê extrair informações? Ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê?

Em termos metodológicos, esse tipo de leitura deve buscar informações com roteiro previamente elaborado, isto é, lê-se o texto para responder questões estabelecidas e buscar informações sem roteiro previamente elaborado, ou seja, lê-se o texto para verificar que informação ele dá. Assim, dois níveis de profundidade podem ser perseguidos: extrair informações da superfície do texto ou extrair informações de nível mais profundo.

b) A leitura como estudo do texto: O autor propõe um roteiro para o estudo do texto, a saber: tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor da tese defendida; os contra-argumentos levantados em teses contrárias e a coerência entre tese e argumentos.

c) A leitura do texto como pretexto: O texto pode ser utilizado como um pretexto (para dramatizações, ilustrações, etc.), seria a definição da própria interlocução que se estabelece.

d) A leitura como fruição do texto: O autor defende o ler por ler, gratuitamente. Informa-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado. É necessário recuperar três princípios: o caminho do leitor; o circuito do livro e que não há leitura qualitativa no leitor de um livro.

Além disso, as Orientações Curriculares Nacionais mencionam que é através da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra.

3. Considerações finais

A leitura de textos literários na escola é uma atividade que deve se iniciar no Ensino Fundamental e se estender até o Ensino Médio, possibilitando um verdadeiro letramento literário que preze pela diversidade de textos, desde os canônicos até os mais atuais. Essa atividade deve ser desenvolvida no âmbito escolar, mais especificamente na biblioteca ou em cantos de leitura dentro da escola, com boas qualidades de obras diversas disponíveis para o leitor.

Esse contato é muito relevante, pois nesses locais o leitor terá acesso à obra na íntegra, diferentemente do livro didático que proporcione

ona textos fragmentados e um forte apelo para a didatização do processo, através de estilos dispersos pela linha do tempo da literatura, como se o estudo simples da reta pudesse possibilitar a completude da aprendizagem sobre a literatura.

Observa-se que existem algumas posturas do leitor ante ao texto: a leitura como busca de informações; a leitura como estudo do texto; a leitura do texto como pretexto e a leitura como fruição do texto. Esses posicionamentos devem ser aprimorados pelo professor e pelos alunos, que juntos possibilitarão o desenvolvimento do Letramento literário de forma crítica, principalmente primando pela diversidade de gêneros que se faz necessário na prática de leitura escolar. Para tanto, os envolvidos no processo de leitura (alunos e professores) não podem abdicar de leituras de textos canônicos, mas devem primar por elas, mesclando com a literatura considerada contemporânea pelos alunos.

Desta forma, percebe-se que o professor é o principal agente letrador em sala de aula, por esse motivo, é tarefa dele impulsionar seus alunos para leituras de textos diversos, de estilos e autores diferenciados. Criado o ambiente letrador da sala, o docente pode mesclar suas atividades com uma literatura mais contemporânea, sempre mostrando ao aluno, outras possibilidades de leitura dos textos clássicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MEC. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso dia 3/08/2018.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. UNISP. Disponível em: <http://www.acervo.digital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso dia 5 de agosto de 2018.

**NARRATIVA, MEMÓRIA E TRANSFORMAÇÃO EM
A FALECIDA, DE NELSON RODRIGUES**

José Francisco Quaresma Soares da Silva (UEL e IFPR)

jose.quaresma@ifpr.edu.br

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Nelson Rodrigues, renovador da linguagem teatral brasileira, escreveu 17 textos dramáticos, que foram agrupados em quatro blocos, devido às características temáticas, por Sábato Magaldi, seu estudioso, na edição de *Teatro Completo* (1981), com a devida anuência do autor, pouco antes de sua morte. Assim, temos as Peças psicológicas, Peças míticas e Tragédias cariocas I e II, organizadas e editadas em quatro volumes, com vigorosa fortuna crítica. É bastante divulgado o fato de que as tragédias cariocas, em número total de oito textos, foram influenciadas pelos temas, situações e linguagem postos na coluna de contos *A vida como ela é...*, escrita para o jornal *Última Hora*, entre os anos 1951 e 1961. Esse registro está em Magaldi (2010), mas, somam-se a ele outras falas reveladoras, do próprio autor e também de sua filha, Sonia Rodrigues, organizadora da obra *Nelson Rodrigues por ele mesmo* (2012). Neste estudo, aca-
tamos a importância da coluna jornalística, enquanto espaço de experimento, ensaio e transformação, com vistas à construção dramaturgicamente de obras da última e potente fase criadora do autor. Entretanto, o pensamento que defendemos, especificamente a partir do estudo do texto *A falecida*, escrito em 1953, é de que esta tragédia carioca, mesmo contendo como núcleo dramático e argumento principal o conto *Um miserável*, publicado em 27 de novembro de 1951, na coluna folhetinesca de *Última Hora*, também é comprometida pela presença de aspectos vivenciais, o que nos encaminha para a análise das obras memorialistas e confessionais, convictos de que, além dos traços ficcionais, há na poética do autor, uma mescla entre reminiscências, reflexões e memórias.

Palavras-chave:

Dramaturgia. Memória. Narrativa.

Nelson Rodrigues (1912-1980) é considerado o grande renovador da linguagem teatral brasileira, gênero no qual produziu 17 textos dramáticos, escritos entre os anos 1941 e 1978, todos encenados no Brasil, e alguns, no exterior. Entretanto, sua obra literária não abarca apenas a dramaturgia. Destacada personalidade da imprensa, viveu o ambiente das redações jornalísticas e produziu contos, crônicas, romances e folhetins, sempre com muita popularidade. Todavia, o que nos interessa em maior medida nesta exposição é a sua escrita para o teatro, em particular, a

transformação que opera do gênero narrativo para o dramático, a partir da escrita da coluna de contos *A vida como ela é...* para o jornal *Última Hora*. Suas tragédias cariocas, em número total de oito textos, foram influenciadas pelos temas, situações e linguagem postos na coluna jornalística de contos, escrita entre os anos 1951 e 1961. Entretanto, o pensamento que defendemos, especificamente a partir do estudo do texto *A falecida* (RODRIGUES, 1993), escrito em 1953, é de que esta tragédia carioca, mesmo contendo como núcleo dramático e argumento principal o conto *Um miserável* (RODRIGUES, 2012), publicado em 27 de novembro de 1951, na coluna exclusiva do jornal (conforme Figura 1, na sequência), também é comprometida pela presença de aspectos vivenciais, o que nos motiva observar as obras memorialistas e confessionais, convictos de que, além dos traços da ficção, há na poética do autor, uma mescla entre reminiscências, reflexões e memórias.

Figura 1 – Fac-símile do jornal *Última Hora* com a coluna *A vida como ela é...*



Fonte: Acervo digital da Biblioteca Nacional

No sentido de situar o leitor acerca do surgimento do dramaturgo Nelson Rodrigues, destacamos aspectos históricos, poéticos e estéticos do contexto de criação dos seus dois primeiros textos teatrais, *A mulher sem pecado* (1941) e *Vestido de noiva* (1943) (RODRIGUES, 1993), os quais estabelecem a abrangência e o significado de sua obra dramática. Quando se pretende estudar a obra dramatúrgica de Nelson Rodrigues não basta que a pensemos somente do ponto de vista da produção textual. Desde sua primeira peça, o autor já entendia a necessidade da encenação para que o texto adquirisse efetiva condição cênica, o que envolve antever transposição, transformação e trabalho coletivo como requisito fundante da produção teatral a partir da literatura, o que é descrito por Salles (2008, p. 20) como um trajeto em constante mobilidade a imprimir à obra o caráter singular de “inacabamento”. A crônica analítica da produção do autor em nenhum momento o descreve percorrendo editoras na busca pela publicação de um novo texto. Pelo contrário, sua ânsia era sempre por uma companhia ou grupo que abraçasse o compromisso de levá-lo à cena, pensamento ancorado e expresso por ele da seguinte maneira: - “O autor dramático não existe como fenômeno de criação individual. O autor é apenas um vago coautor de sua própria peça” (RODRIGUES, 2012-a, p. 99).

Esse traço, naturalmente se revela como diferencial para um escritor de sua geração e é indício de mentalidade moderna. Assim, este adjetivo acompanha a obra do autor desde o lançamento de seu segundo texto dramático, *Vestido de noiva*, de 1943, obra paradigmática para o teatro brasileiro, tanto em construção textual quanto encenação, e que fez analistas, críticos, artistas e estudiosos juntarem-se em coro manifesto a celebrar, por décadas, essa atualidade.

Muitos outros aspectos podem ser definidores dessa marca, além daqueles já amplamente difundidos como expressão do modernismo teatral no Brasil, tais como as revoluções postas no palco, e que alteraram substancialmente a poética cênica, equiparando-a com o que se desenvolvia nos grandes centros estrangeiros de produção teatral. Então, seja por coincidência ou influência dos contatos mantidos com obras literárias ou cinematográficas, de algum modo a criação dramática de Nelson Rodrigues apresenta vigorosos componentes irmanados com as linguagens e procedimentos presentes nas vanguardas europeias. Este fato não é novidade uma vez que algumas publicações apontam neste sentido, como os estudos de Eudinyr Fraga (1998) acerca de aspectos expressionistas presentes na obra rodriguiana.

Vale observar a íntima ligação de Nelson Rodrigues com o Rio de Janeiro, tanto do ponto de vista de mero observador de sua tribo (nascido no Recife, sentia-se carioca, amava futebol e era torcedor fanático do Fluminense), quanto àquele que pratica o olhar arguto e atravessa a cidade da zona norte até a zona sul, constituindo o espaço urbano enquanto *locus* protagonista de seu processo criativo. Essa condição aderente e as dificuldades financeiras pelas quais passou o autor foram determinantes para que seu olhar se voltasse ao teatro. Isso, porque Rodrigues (2012-a, p. 54) era leitor voraz de romances, gênero que lhe atraía também como escritor, e nunca lhe havia passado pela cabeça escrever para teatro, conforme ele mesmo declara: “A minha intenção primeira era ser romancista, eu não pensava em teatro”. Mas, animado pelo sucesso das comédias, quis enveredar pelo gênero:

Eu trabalhava n’*O Globo* e resolvi fazer uma chanchada para ganhar dinheiro. Um dia passo pela porta do Teatro Rival, onde estava representando o Jaime Costa. Era uma peça do Raimundo Magalhães Júnior, *A família lero-lero*. Parei e veio um conhecido meu que trabalhava no teatro e me disse que a peça estava dando os tubos. Informei-me depois e era verdade: dava uma fortuna. Disse a mim mesmo: “Vou fazer uma chanchada e ver se dá dinheiro. Pode ser que sim.” Precisava de dinheiro para mim, para minha família. Animei-me e fui escrever a chanchada. Mas a partir da 2ª página, a peça tomou um movimento próprio e se transformou em um drama apaixonante, que fala da tristeza do ser humano. Quer dizer, foi o assunto que se impôs, o clima, a história que se impôs. [...] Vejam o que é o segredo da carreira de um autor brasileiro. Comecei a escrever e, na segunda página, aquela peça – *A mulher sem pecado* – ficou séria. (RODRIGUES, 2012-a, p. 54)

Essa temática grave, que aprofundada se instituiria, depois, como desagradável e faria o autor autodenominar-se inconveniente, se constitui numa mudança total de rota da escrita teatral da época, que com pouquíssimas exceções buscava mais a leveza e a gaiatice da comédia que a circunspeção do drama, naturalmente, um drama que não adentrasse tão incisivamente no humano. *A mulher sem pecado*, embora contenha inúmeros avanços na construção textual, não recebeu da crítica literária ou teatral a devida consideração. Por outro lado, determinou o gosto do autor para escrever teatro: – “Depois d’*A mulher sem pecado*, fiquei deslumbrado com o teatro e resolvi entrar de cabeça” (RODRIGUES, 2012-a, p. 56). No ato que segue, o autor parte para a experiência de colocar em prática a originalidade das ações simultâneas, imbricando memória, alucinação e realidade e, assim, engendra *Vestido de noiva*.

No contexto da modernidade, há uma presença valiosa para que esses aspectos fossem valorizados e concretizados em cena, que é a figu-

ra de Zbigniew Ziembinski (1908-1978). Este artista polonês estabelece, mesmo que por obra do acaso, um marco de intercâmbio com nosso teatro. Se hoje pensamos a multiculturalidade como motivo de avanço em vários campos do conhecimento, o fato de sua presença entre nós pode ser um dos momentos fundadores do aspecto na história do teatro brasileiro (FARIA, 2013).

O acaso como regente da vida situa uma relação interligada em polos muito distantes: enquanto Ziembinski, juntamente com um grupo de amigos artistas, realizava complicada travessia Varsóvia-Rio de Janeiro, fugindo da Polônia ocupada pelos nazistas, Nelson Rodrigues deambulava com seu recém escrito *Vestido de Noiva* debaixo do braço mostrando a um e a outro, no desejo de encontrar um diretor e um grupo para organizar a produção. Entretanto, uma premissa deve ser considerada: o artista polonês, antenado com os movimentos vanguardistas da Europa, naturalmente vivenciava essas questões casuais como resultado do imprevisto e do imponderável; Rodrigues, do contrário, por crença religiosa não acreditava em simultaneidade, pois para ele “qualquer coincidência tem o dedo de Deus ou do diabo” (RODRIGUES, 2012-a, p. 255).

Ziembinski não pensava em vir para o Brasil e quando seu navio aportou no Rio de Janeiro, o país era apenas uma escala, pois o destino final almejado era Nova Iorque, num périplo justificado apenas pelas agruras da guerra. Ao mesmo tempo em que o desejo de Rodrigues se projetava em um realizador teatral, o de Ziembinski, naturalmente, buscava um porto seguro. O artista polonês desembarca, encanta-se pela cidade maravilhosa (ainda mais encantatória aos olhos de um estrangeiro fugitivo) e seu instinto o leva para a Cinelândia, onde se viu cercado de cinemas e teatros. Fascinado pelo lugar e pelo intrigante texto que lhe caiu nas mãos, tempos depois um espetáculo dirigido por ele era anunciado na porta do Teatro Municipal: a obra de Nelson Rodrigues encontra seu realizador cênico (CASTRO, 1992).

O espírito de gratidão do imigrante Ziembinski o fez adotar o Rio de Janeiro como cidade e o Brasil como pátria. Os companheiros de exílio – a turma da Polônia, como eram conhecidos os demais patrícios artistas, todos voltaram ao país de origem, mas ele permaneceu fiel ao vínculo; na nova terra faria nome e ali seria enterrado, em consonância com as convicções de Rodrigues, que analisa de modo muito próprio o seu envolvimento com o espaço circunvizinho: – “Eu não quero nada com o mundo. A melhor maneira de você ser universal é não sair de seu bairro” (RODRIGUES, 1986, p. 36).

A consagração obtida com *Vestido de noiva* produz um sentimento de desassossego em Rodrigues que acompanha sua alma de artista por toda a vida, e que é, assim, analisado por ele ao negar a presença de perversão em sua obra:

A ficção para ser purificadora precisa ser atroz. O personagem é vil para que não o sejamos. Ele realiza a miséria inconfessa de cada um de nós. Para salvar a platéia, encher o palco de assassinos, de adúlteros, de insanos e, em suma, de uma rajada de monstros (RODRIGUES, 1986, p. 77).

Ou, ainda, ao assumir a imperfeição artística como qualidade e a alma em desalento como estado profícuo de criação:

[...] prefiro a obra de arte que seja imperfeita. Eu prefiro que haja uma luta feioz do autor com seu tema, com sua linguagem. Que ele dê com a cara no chão de vez em quando. Quando sinto falhas dentro da obra de arte, me impressiona mais. [...] A nossa opção, repito, é entre a angústia e a gangrena. Ou o sujeito se angustia ou apodrece (RODRIGUES, 2012-a, p. 63; 64; 69).

Embora Nelson Rodrigues tenha caracterizado os gêneros de seus textos teatrais da forma mais plural, em várias direções e estilos, tais como: drama, tragédia, farsa irresponsável, farsa trágica, tragédia de costumes, divina comédia e obsessão, o pesquisador Sábato Magaldi, ao empreender a organização de sua obra teatral no início dos anos 1980, a pedido do autor e com sua total anuência, reuniu os textos na seguinte ordenação: Peças psicológicas; Peças míticas; Tragédias cariocas I e II, material editado no ano de 1981, em quatro volumes como *Teatro completo Nelson Rodrigues*, resultado que o dramaturgo não viu, pois faleceu em dezembro de 1980 (MAGALDI, 2010).

A escrita das 17 peças teatrais de Nelson Rodrigues, produzidas ao longo de 37 anos de trabalho, está assim distribuída: entre os anos 1941-1949 o autor produziu seis textos: *A mulher sem pecado*; *Vestido de noiva*; *Álbum de família*; *Anjo negro*; *Senhora dos Afogados*; *Dorotéia*. Destes, os dois primeiros foram elencados na publicação dirigida por Magaldi como peças psicológicas. Quando escritos, foram apresentados, respectivamente, como drama e tragédia. Os três textos seguintes, classificados como peças míticas, pertencem à fase mais obscura, e que, conforme visto anteriormente, transitam entre a angústia e a gangrena. Em 1949, o autor cria a expressão teatro desagradável, a partir de artigo homônimo publicado em resposta às acusações feitas por alguns críticos que deploravam sua produção textual após o sucesso de *Vestido de noiva*. Numa atitude provocadora, Rodrigues declara seu interesse por temas mórbidos, imorais e monstruosos, atribuindo aos seus textos mais recentes, os três primeiros da fase mítica, o qualificativo de “obras pestilentas,

fétidas, capazes, por si sós, de produzir o tifo e a malária” (RODRIGUES, 1993, p. 170). Nessa fase, em que se excetua *Dorotéia* (encenado em 1950), o dramaturgo conheceu a censura e a interdição de seus textos teatrais, viu-se estigmatizado ante a classificação de autor maldito, pornográfico e provocador, epítetos que o acompanharam por toda a vida, e com o passar do tempo, foram ampliados.

Nos anos 1950, Rodrigues ainda produziu dois textos pertencentes à fase psicológica. Entretanto, uma nova virada ocorreria em sua carreira jornalística: em 1951, Samuel Wainer funda o jornal *Última Hora* e o convida para assinar uma coluna de contos que se chamará, por determinação do autor, *A vida como ela é...*, o que rapidamente se transforma na grande atração do jornal, veículo de apelo popular, em grande medida apoiado pelo governo recém-eleito de Getúlio Vargas. É bastante divulgado o fato de que as tragédias cariocas, em número total de oito textos, foram influenciadas pelos temas, situações e linguagem presentes na coluna. Sábato Magaldi analisa a questão da seguinte forma:

Merece estudo especial o que devem as tragédias cariocas a *A vida como ela é...* [...] Nelson não escondia que gostava de ensaiar um tema nesse folhetim diário, para aprofundá-lo depois no teatro. A narrativa estava a potencialidade dramática da história, retomada e desenvolvida na peça. A reação imediata do leitor já permitia avaliar a receptividade do público teatral. [...] O assunto, porém, não se esgota nesse ângulo. Creio que Nelson experimentava, em *A vida como ela é...*, a validade de uma estética popular, estendida depois ao palco (MAGALDI, 2010, p. 57).

Embora ainda tenha escrito peças de cunho psicológico, como é o caso de *Valsa nº 6* (1951), *Viúva, porém honesta* (1957) e *Anti-Nelson Rodrigues* (1973), toda a obra dramática de Rodrigues, a partir de então está impregnada, em alguma medida, pelos contos de *Última Hora* e a estética popular, conforme expôs Magaldi. O autor assume as transformações que operou na transposição dos contos para o teatro. Entre os textos que já nasceram teatro, ele cita apenas *A mulher sem pecado*, *Vestido de noiva*, *Anjo negro* e *Senhora dos afogados*, as demais, diz: “nasceram dessa coluna, que fiz durante dez anos, na redação da *Última Hora*, diariamente” (RODRIGUES, 2012-a, p. 126). Em momento distinto, durante entrevista, ao responder se os personagens de *A vida como ela é...* estariam prontos para o teatro, Rodrigues responde: - “Os personagens de *A falecida*, *Boca de ouro* e *Beijo no asfalto* foram tirados da coluna. Nos contos eu testava os personagens ou as situações” (STEEN, 2008, p. 73).

Ao considerarmos os contos escritos para *Última Hora*, conforme relata o escritor, como etapas de transformação para os textos dramáticos, torna-se fundamental esclarecer em que medida outras ocorrências possam ser considerados indícios genéticos de *A vida como ela é...* . Para isso, é necessário respeitar o pensamento do autor ao definir que começou, efetivamente, a ser Nelson Rodrigues quando escreveu a composição premiada, aos sete anos, na sala de aula do ensino primário da Escola Prudente de Moraes, no bairro da Tijuca, e que continha os aspectos essenciais daquilo que, adulto, escreveria na coluna: adultério, amor, morte (RODRIGUES, 2009, p. 215). Do mesmo modo, importa observar os textos escritos pelo autor para jornais, nos primeiros anos de imprensa, ainda nos periódicos de seu pai, *A Manhã* e *Crítica*, e posteriormente, em *O Globo*, no início da gestão do jovem Roberto Marinho, entre os anos 1928 e 1935, isto é, entre os seus 16 e 23 anos, conforme coletânea *O baú de Nelson Rodrigues*: os primeiros anos de crítica e reportagem, organizada por Caco Coelho (RODRIGUES, 2004). Tanto o trabalho da composição literária quanto alguns dos contos publicados em jornais da juventude são reveladores da poética em construção. Um autor que se constituiu no exercício diuturno da escrita para os jornais.

Desse modo, entendemos a importância da coluna para a criação dramática da fase das tragédias cariocas, como espaço de ensaio, experimento e transformação, porém, envolta, em grau elevado, pela presença de aspectos vivenciais e memorialistas, conforme afirmativas do autor: - “Minha biografia está refletida na minha obra. Todo autor é autobiográfico e eu sou. O que acontece na minha obra são variações infinitas do que acontece na minha vida” (RODRIGUES, 2012-a, p. 50-51).

A falecida, o primeiro texto criado sob influência de *A vida como ela é...* , é um marco na história do teatro brasileiro. Quando estreou, em 1953, a plateia do Teatro Municipal do Rio de Janeiro sentiu-se agredida diante das novidades temáticas e de linguagem. Nelson Rodrigues traz para o centro do conflito um casal do subúrbio: ela, Zulmira, dona de casa desencantada com o mundo e o casamento, adúltera e doente dos pulmões; ele, Tuninho, amante de futebol e sinuca, desempregado e vivendo do seguro desemprego. Os aspectos coincidentes entre o conto *Um miserável*, publicado em 1951 na coluna e o texto teatral, finalizado e encenado em 1953, são motivo de destaque, conforme exposto no seguinte quadro:

Quadro 1 – Aspectos coincidentes e imbricações entre conto e texto teatral

Conto	Texto teatral
Título: <i>Um miserável</i>	Título: <i>A falecida</i>
Escrito em 1951	Escrito em 1953
Protagonistas: Belmiro e Zuleika	Protagonistas: Zulmira e Tuninho
Condição social dos personagens: ele, empregado, mas mal remunerado; ela, costureira e dona de casa	Condição social dos personagens: ela, dona de casa; ele, desempregado
Antagonista: Glorinha, prima loira e moralista	Antagonista: Vizinha (sem especificação do nome) antipática
Amante: Humberto, rico e esnobe (sem especificação da profissão)	Amante: Pimentel, rico empresário do ramo de transportes
Doença: gripe que evolui para pneumonia, e doença fatal e avassaladora dos pulmões	Doença: gripe que evolui para pneumonia, e doença fatal e avassaladora dos pulmões
Médico: Dr. Borborema. Prática medicina antiga e desatualizada. Ineficiente	Médico: Dr. Borborema. Prática medicina antiga e desatualizada. Ineficiente
Exame e diagnóstico: Ausculta do pulmão e diagnóstico equivocado	Exame e diagnóstico: Ausculta do pulmão e diagnóstico impreciso
Desejo: Enterro de luxo	Desejo: Enterro de luxo
Último pedido: Marido procurar determinado mecenas após a morte e pedir o dinheiro para o enterro	Último pedido: Marido procurar desconhecido mecenas após a morte e pedir o dinheiro para o enterro
Comportamento do marido: No conto, a ideia do adultério é velada. Belmiro não esconde sua identidade, pois Humberto o conhece. Entretanto, o comportamento do marido é o mesmo exposto no texto teatral, após conseguir o dinheiro encomenda um enterro barato e embolsa o restante. Continua o suborno e o justifica com o objetivo de realizar uma missa faraônica de sétimo dia.	Comportamento do marido traído: Na peça teatral o adultério fica evidente. O marido atende o desejo da morta e se identifica como primo ao assumido amante. Após conseguir o dinheiro, encomenda um enterro barato e aposta o restante num jogo de futebol. Vai além, ao continuar o suborno com o falso objetivo de realizar uma missa faraônica de sétimo dia.

Fonte: próprios pesquisadores

Na análise de Magaldi (2010, p. 57-8), pelas dimensões do conto, torna-se impossível explorar todas as facetas da história. Por isso, o narrador arma a situação, organiza o conflito, mas quase sempre precipita o desenlace. Naturalmente, segundo avalia, uma técnica eficaz para prender o leitor. No texto teatral, a história se amplia, assim como as personagens e situações. Um dos componentes responsáveis pelo êxito de os contos de *Última Hora* era o seu alcance, também, junto ao público masculino que os lia avidamente nas conduções coletivas durante o trajeto para casa ou trabalho. A influência de *A vida como ela é...* na dramaturgia de Nelson Rodrigues, ainda na análise de seu estudioso, é marcada por um fato pessoal: em 1948, Nelson adquire uma casa no Andaraí, zo-

na norte da cidade, para onde se muda com a mulher e os filhos, e com isso, fica mais integrado ao seu objeto de análise.

O período produtivo traz o olhar perspicaz e certo do autor para o bairro típico de classe média, e dentro dele, a sua parcela menos favorecida:

A observação da vizinhança, o conhecimento dos dramas cotidianos, o imperativo da luta pela sobrevivência – tudo isso constituiria a matéria prima do ficcionista. Jornal e criação dramaturgica passaram a não ser fronteiras, sendo um o prolongamento do outro. [...] Sabe-se que o jornal é feito para consumo imediato, tanto que a publicação de véspera envelhece de maneira irremediável. [...] Confundir dramaturgia que visa à perenidade, com imprensa, alimentada de efêmero, importa no risco de reduzir a ambição artística do palco. Erro que Nelson, de forma nenhuma, cometeu (MAGALDI, 2010, p. 58).

Os aspectos vivenciais e memorialistas podem ser observados tanto no conto quanto no texto teatral. No conto, o título privilegia o personagem masculino, enquanto no texto teatral o protagonismo é dado à Zulmira (a falecida), o que, embora nunca dito, se constitui em homenagem ao nome da rua das brincadeiras de infância do autor, Rua D. Zulmira, em Aldeia Campista, o que é explicado da seguinte maneira: - “O bairro da minha infância me marcou profundamente. Tanto que nas minhas memórias [...] falo da paisagem de Aldeia Campista e das batalhas de confete da Rua D. Zulmira. Eram fantásticas” [...] (RODRIGUES, 2012-a, p. 21). Outro dado relevante é o fato de Nelson Rodrigues declarar sua especial predileção por *A falecida*. Quando a viu encenada pela primeira vez, declarou que era uma das suas obras que lhe despertava maior afeto, a ponto de, caso ocorresse uma catástrofe e todos os seus textos desaparecessem, sua vida de dramaturgo não seria inútil se apenas *A falecida* resistisse (RODRIGUES, 2012-a, p. 76).

Para quem, como Rodrigues, viveu as agruras da doença dos pulmões, como a tuberculose recorrente que o levou por três vezes, entre 1935 e 1939, à internação no sanatório de Campos do Jordão, além de acompanhar seu irmão menor, Joffre, ao sanatório de Correias e o perder para a doença, trazer o assunto como tema de uma obra é bastante significativo. A tosse intermitente de Zuleika e Zulmira remete às sinfonias diárias de tosse noturna no sanatório, à tosse das tias, em casa, à admiração e o encanto que lhe despertava, desde a infância, o objeto antigo da escarradeira. Em suas memórias, o autor analisa, inclusive, a tosse entre os seus amigos mais comuns, e conclui que o único que, ainda, mantém esse hábito é João Saldanha (RODRIGUES, 2009).

O fato de ter registrado que não existe doença mais erótica do que a tuberculose (RODRIGUES, 2009, p. 188), o que deriva da convivência com os demais doentes do sanatório, implica na traição praticada pelas personagens centrais femininas, tanto no conto como na peça teatral, e com isso o autor inclui o assunto recorrente de sua obra narrativa e dramática que é o adultério: –“Em toda história que escrevo, desde os seis, sete anos, há sempre alguém traindo alguém. E porque essa insistência? Porque, a rigor, só existe para o ser humano uma questão: – ser ou não ser traído” (RODRIGUES, 1997, p. 11).

Nelson Rodrigues (1997, p. 110-11) nunca escondeu sua atração, desde a infância, por temas mórbidos, nem deles se envergonhava. Ao construir a doença fatal de suas protagonistas, conjugou a afirmativa de que “a morte natural é própria dos mediocres”, que morrem “de gripe, de pneumonia ou, até, da empada que matou o guarda”. Segundo ele, o médico necessita fazer muito para morrer tragicamente, porque somente o grande homem morre nessa condição. Talvez, por isso, suas protagonistas tiveram que antever seus enterros com toda a pompa e circunstância e, infelizmente, não obtiveram êxito no resultado. A morbidez, que o faz ser amante das coisas fúnebres, como velórios e enterros, o fez criar frases magistrais para louvar a morte e a sua adequação com o homem: – “A morte é um grande despertar”, ou, “O sujeito procura esquecer que o homem é também o seu próprio cadáver”. O escritor menino, fascinado pela morte, ao invés de ter medo, ia peruar enterro. Planejava seu próprio velório e, ao se imaginar num caixão cercado pelo choro e a reza dos familiares, “mergulhava num caldeirão das delícias ferventes” (RODRIGUES, 2009, p. 62).

Para que suas protagonistas tramassem seus próprios enterros, o autor vai buscar elementos de sua memória para compor o evento, como relata nas crônicas memorialistas o horror das mortes causadas pela gripe espanhola, em 1918, epidemia que dizimou suas vítimas em grupos numerosos, e por conta disso, os mortos eram depositados em valas coletivas, sem túmulos exclusivos, sem missa de sétimo dia, o que fazia com que o menino Nelson cada vez deplorasse mais aqueles “enterros rápidos, sem pompa, sem dourados, sem cavalos e penachos” (RODRIGUES, 2009, p. 77). No conto, Zuleika também lastima que os “enterros modernos não sejam como os antigos, em que o carro fúnebre era puxado por cavalos brancos, empenachados” (RODRIGUES, 2012, p. 463).

Em *Memórias: a menina sem estrela*, o autor relata o seu entendimento do cerimonial da morte e solenidades fúnebres, entre os cinco e

seis anos de idade e, de certo modo, traduz a dimensão do velório plástico e poético de suas personagens:

[...] os enterros saíam mesmo de casa. Não era como agora. Agora, despacha-se o cadáver pelos fundos. É uma espécie de raptó vergonhoso, como se a morte fosse obscena. Naquele tempo, o sujeito era velado, chorado e florido no próprio ambiente residencial. Tudo era familiar e solidário: - os móveis, os jarros, as toalhas e, até, as moscas. De mais a mais, o enterro atravessava toda a cidade. Milhares de pessoas, no caminho, tiravam o chapéu. Ninguém mais cumprimentado do que o defunto, qualquer defunto. Mas havia o chapéu, e repito: - tínhamos o chapéu. Pode parecer pouco, mas é muito. Sei que o nosso tempo não valoriza a morte e a respeito cada vez menos. Por vários motivos e mais este: - falta-nos o instrumento da reverência, que é o chapéu. Era lindo ver toda a cidade cumprimentando um caixão, mesmo de quinta classe. [...] A morte não mais desfila como um préstito. Há capelinhas, dentro e ao lado do cemitério. Mas o chapéu influía, sim, em nossa relação com a vida eterna. Um dia, em 1917, eu soube que se morria. (RODRIGUES, 2009, p. 40)

Outro tema afeto ao autor e presente em *A falecida* é o futebol. O leitor de Nelson Rodrigues, mesmo conhecendo suas originais crônicas sobre futebol, dificilmente poderá imaginá-lo correndo atrás de uma bola. Conforme Castro (1992, p. 32), aos sete anos de idade, ele era valente, veloz e bom driblador. Esse gosto, de certa maneira ficou internalizado no adulto jornalista e escritor. A admiração pelo esporte o fez acompanhar os passos do irmão Mário Filho, a quem Rodrigues creditava toda uma revolução no tratamento do jornalismo de esporte, ao dar ao futebol, ao boxe, ao basquete, “todo um tratamento plástico, lírico e dramático”, e não por acaso, emprestou seu nome a um dos maiores estádios brasileiros de futebol – o Maracanã (RODRIGUES, 2009, p. 186).

A paixão pelo esporte fez com que Nelson Rodrigues ocupasse lugar de destaque para debater e analisar os lances do esporte, tanto nos jornais, no rádio e na televisão. Torcedor fanático do Fluminense carioca, fez com o que o time do coração ocupasse espaço privilegiado em suas crônicas futebolísticas e na dramaturgia. Em *A falecida*, Tuninho, o marido traído e agora viúvo, aposta todo o dinheiro conseguido por meio do achaque ao amante da mulher, na vitória de seu time, o Vasco, justamente numa final clássica de campeonato contra o Fluminense, no Maracanã. Essa paixão pelo time carioca era declarada em frases como essa: – “Eu diria que já era Fluminense em vidas passadas, muito antes da presente encarnação” (RODRIGUES, 1997, p. 65).

A paixão pelo futebol tem como contraponto o espanto obsessivo diante da nudez. Segundo o dramaturgo, aos seis, sete anos, ele acreditava que somente as crianças ficassem nuas. Disso deriva todo o deslum-

bramento e a recusa que assolou a alma do Nelson Rodrigues criança diante da primeira nudez adulta. Feliz, mas com calafrios, correu a esconder-se embaixo dos lençóis. Adulto, refletia que, se fosse perguntado sobre o que há de mais patético no ser humano, daria como resposta fulminante: – “A nudez” (RODRIGUES, 1997, p. 118). Em sua dramaturgia, o tema da nudez está sempre presente, total ou em parte, de modo deliberado ou forçoso, como presente em *A falecida*. Construtor contumaz de frases polêmicas, algumas, particularmente, podem se aplicar como inspiração aos posicionamentos da personagem protagonista, Zulmira, ao sentir-se nua, na praia, apenas de maiô: – “[...] um decote é uma flagelação, um umbigo de fora compromete ao infinito sua dona” (RODRIGUES, 2012-a, p. 263), ou, “O biquíni é uma nudez pior do que a nudez” (RODRIGUES, 1997, p. 25).

As análises aqui expostas ratificam o nosso entendimento quanto à existência de imbricação entre elementos vivenciais do autor, escrita narrativa, notadamente aquela posta nos contos jornalísticos de *A vida como ela é...*, e transformação dramatúrgica. Ao partirmos da análise do conto *Ummiserável*, escrito para o jornal *Última Hora*, na coluna exclusiva assinada pelo escritor, *A vida como ela é...*, concluímos a evidência da junção de traços memorialistas e ficcionais já na construção do conto e, por conseguinte, sua transposição e ampliação para a obra dramática, *A falecida*, o que traduz a escrita rodriguiana, em seus diversos gêneros, em continuado processo de criação artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO, Ruy. *O anjo pornográfico: a vida de Nelson Rodrigues*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- FARIA, João Roberto (dir.). *História do teatro brasileiro: do modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- FRAGA, Eudinyr. *Nelson Rodrigues: expressionista*. Ateliê Editorial: FAPESP. Cotia, SP, 1998.
- MAGALDI, Sábato. *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- RODRIGUES, Nelson. A vida como ela é... In: *Jornal Última hora*, Ano 1, Rio de Janeiro, 27 nov. 1951. Edição 142. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=386030&pagfis=4152>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

RODRIGUES, Nelson. *Teatro Completo*: volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

RODRIGUES, Nelson. *Flor de obsessão*: as 100 melhores frases de Nelson Rodrigues. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RODRIGUES, Nelson. *O baú de Nelson Rodrigues*: os primeiros anos de crítica e reportagem. Caco Coelho (sel. e org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RODRIGUES, Nelson. *Memórias*: a menina sem estrela. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

RODRIGUES, Nelson. *A vida como ela é... . 3. ed.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

RODRIGUES, Nelson. *Nelson Rodrigues por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012-a.

RODRIGUES, Stella. *Nelson Rodrigues*: meu irmão. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

SALLES, Cecilia Almeida. *Crítica Genética*: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

STEEN, Edla van. *Viver & escrever*. n. 3. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

NOMES PARA O ÓRGÃO SEXUAL FEMININO À LUZ DO COGNITIVISMO: GÊNERO, TABU E PRECONCEITO

Patrícia Oliveira de Freitas (UERJ)

freitasp.letras@gmail.com

Sandra Pereira Bernardo (UERJ)

sanpbernardo@gmail.com

RESUMO

Em pesquisa realizada para mestrado (FREITAS, 2017), observaram-se os processos cognitivos que subjazem à construção de sentidos de piadas com emprego de nomes populares dados à vulva e ao pênis. Os dados, analisados fundamentalmente sob a ótica da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e da Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), demonstraram depreciação nos nomes dados à vulva em oposição aos nomes dados a pênis. Apesar do efeito cômico na conceptualização de narrativas jocosas, verificou-se que o acionamento do conhecimento convencionalizado dos falantes relativo a determinadas partes do corpo perpassa pelo âmbito do tabu linguístico (ULLMANN, 1966; GUÉRIOS, 1979). Nesse sentido, existem formas de contornar a restrição vocabular, utilizando-se de comparações que se pautam, predominantemente, em relações vitais de REPRESENTAÇÃO e de ANALOGIA (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Além disso, constatou-se que, para contornar a restrição vocabular moralmente estabelecida, são ativadas metáforas conceptuais gerais dos tipos PESSOA É OBJETO, (PARTE DO) CORPO HUMANO É OBJETO, PESSOA É ANIMAL, (PARTE DO) CORPO HUMANO É ANIMAL e (PARTE DO CORPO DA) PESSOA É PLANTA, que estruturam metáforas conceptuais mais específicas, tais como PÊNIS É OBJETO ERETO E RIJO, PÊNIS É OBJETO CILÍNDRICO E RETO, PÊNIS É AVE, VULVA É OBJETO CURVO, VULVA É MATAGAL, VULVA É ANIMAL (FÉTIDO) e VULVA É RECEPTÁCULO DO PÊNIS. Dando continuidade a essa pesquisa, pretende-se observar a conceptualização dos nomes para a vulva sob a perspectiva feminista da construção de gênero, levando-se em consideração os valores culturais e experienciais subjacentes a essas metáforas do pensamento e, conseqüentemente, a tais designações de valor depreciativo.

Palavras-chave:

**Tabuísmo. Integração conceptual. Metáfora conceptual.
Órgãos sexuais. Vulva e pênis.**

1. Introdução

Em pesquisa empreendida paramestrado (FREITAS, 2017), observaram-se os processos cognitivos que subjazem à construção de significação de piadas com emprego de nomes populares para vulva e pênis. A motivação para o referido estudo sucedeu de listas disponíveis na internet que demonstram habilidade inventiva na atribuição de nomes aos re-

feridos órgãos. Nessa pesquisa, partiu-se do princípio de que existem restrições de cunho moral que impedem a circulação verbal da terminologia anatômica dos órgãos sexuais no meio social, uma vez que determinadas partes do corpo integram os tabu sociais e, conseqüentemente, as restrições linguísticas.

Nesse sentido, defende-se que a integração conceptual (ou mesclagem) é o processo pelo qual os diversos domínios cognitivos são acionados de modo a viabilizar o enfrentamento de tabus pelo uso do léxico. Isso ocorre tanto na criação de eufemismos para contornar o significado quanto na conseqüente aceitação social de vocábulos/objetos tabuizados. Além disso, quando acionado o *frame* relativo a ÓRGÃOS SEXUAIS, alguns desses processos cognitivos tendem a se repetir de forma reiterada, como, por exemplo, a ativação das relações vitais de REPRESENTAÇÃO e ANALOGIA (FAUCONNIER; TURNER, 2002), presentes nos dados analisados, os quais justificam as designações metonímico-metafóricas, aventadas como formas de se evitar a palavra tabuizada.

Asmetáforas conceptuais gerais dos tipos PESSOA É OBJETO, (PARTE DO) CORPO HUMANO É OBJETO, PESSOA É ANIMAL, (PARTE DO) CORPO HUMANO É ANIMAL e (PARTE DO CORPO DA) PESSOA É PLANTA se mostram recorrentes nesse contexto de nomenclatura popular a órgãos sexuais. Essas metáforas estruturam metáforas conceptuais mais específicas motivadas por aspectos socioculturais, tais como PÊNIS É OBJETO ERETO E RIJO, PÊNIS É OBJETO CILÍNDRICO E RETO, PÊNIS É AVE, VULVA É OBJETO CURVO, VULVA É ANIMAL (FÉTIDO), VULVA É MATAGAL e VULVA É RECEPTÁCULO DO PÊNIS.

Dessa forma, conjectura-se que os falantes de língua portuguesa, os quais adotam uma perspectiva hegemônica de gênero em caráter predominantemente patriarcal, minimizam e contornam os aspectos linguísticos tabuizados em relação a nomes para órgão sexuais. Isso ocorre por meio de nomes não anatômicos que despertam a risibilidade dos indivíduos. Entretanto, assim o fazem ratificando a proeminência da figura masculina, especialmente do órgão sexual masculino, tendo em vista que tais conceitos/objetos/nomes são minimizados pela supremacia de ordem social, em que a figura masculina é proeminente.

Isto é, embora suavize o ônus provocado pela visão preconceituosa em relação à condição feminina, o reafirma de maneira insólita. É o caso, por exemplo, da nomenclatura que tipifica a vulva como um recipiente/extensão do pênis, expressa em metáforas linguísticas como “aboca-

nha-carvalho, abridor de carvalho, abrigo-do-meu-pau, baba-benga, baba-deira do carvalho, baba-pau, buraco de avestruz (esconde a cabeça), buraco de cobra, buraco de mandioca”, dentre outros.

2. *Linguística Cognitiva*

A utilização do arcabouço teórico proposto pela Linguística Cognitiva (LC) para respaldar a pesquisa justifica-se por se tratar de uma abordagem de análise das línguas naturais que considera a linguagem como um instrumento de organização, processamento e transmissão de informação (GEERAERTS; CUYCKENS, 2007, p. 3), em que as bases experiencial e conceptual das categorias linguísticas assumem lugar de primazia nas investigações. Dessa forma, destitui-se a noção de que estruturas formais da linguagem atuam de forma autônoma e institui-se a ideia basilar de que a linguagem reflete uma organização conceptual geral a partir de influências experienciais e ambientais. Para os linguistas adeptos da LC, cognição e experiência estão integradas, de modo a relacionar o conhecimento a uma cognição constitutivamente corporificada. Em outras palavras, a cognição passa a ser vista como situada, dependente de uma cultura e de um corpo que interage com o meio físico e socio-culturalmente situado.

É nesse sentido que a relação existente entre o sistema cognitivo, a linguagem e a cultura dizem respeito, de certa forma, ao significado, tanto no processo de construção quanto na comunicação. Um ponto de partida para o entrecruzamento dos conceitos supracitados, como salienta Kövecses (2006, p.3), é que o “significado, em suas diferentes facetas, é um aspecto crucial da mente, da linguagem e da cultura”. A Linguística Cognitiva, portanto, é um aparato teórico que lida com a construção do significado numa perspectiva linguística, social e cultural.

Geeraerts (2006) apresenta quatro características essenciais para o entendimento do significado linguístico, sendo elas:

1. O significado linguístico é perspectivado, isto é, depende do ponto de vista, do conhecimento de mundo e aspectos culturais compartilhados pelos falantes;
2. O significado linguístico é dinâmico e flexível. Portanto, não se trata de uma estrutura mais ou menos rígida ou estabilizada, uma vez que o significado de uma palavra muda, dependendo do contexto em que está inserida.

3. O significado linguístico é enciclopédico e não autônomo à medida que abrange todos os domínios do saber e prestigia o uso da linguagem como conhecimento da própria linguagem.
4. O significado linguístico é baseado no uso e na experiência. Consequentemente, exclui-se a possibilidade da análise do significado linguístico fora de um contexto discursivo e social.

É comum associar a LC à forma de um arquipélago, em vez de uma ilha, isto é, mais do que uma teoria isolada, como costumavam ser as teorias em linguística, a abordagem se trata de um conjunto de teorias interligadas por pontos em comum. Destarte, sem considerá-la como uma teoria uma que reverbera as pesquisas de um determinado grupo, a LC passa a ser vista como uma “empreitada”, no sentido de ser um trabalho integralmente ajustado, com princípios norteadores e compromissos centrais nos quais as teorias se apoiam, como é o caso das Teorias da Metáfora Conceptual e da Integração Conceptual (ou mesclagem).

3. *Questões de gênero e feminismo: interfaces com a Linguística Cognitiva*

Traçando um movimento oposto ao que, historicamente, a literatura classifica como gênero – visto como uma diferença individual variável a qual é estudada por meio de causas biológicas e ambientais –, o postulado aqui defendido, em consonância com a proposta feminista, “marca uma tentativa de avançar das biologizações, que enfatizam as diferenças e lugares sociais pelos aspectos físicos de macho e fêmea” (SANTOS, 2008, p. 55). Isto é, aprofunda reflexões em torno das representações sociais de “homem” e “mulher” ao expor uma distribuição desigual de poder.

Apesar do direcionamento social no qual o conceito de gênero se fundamenta, não há nenhuma tentativa de negar os aspectos biológicos, uma vez que o gênero se constitui em um corpo sexuado. Porém, enfatizam-se, ostensivamente, como as características biológicas são construídas histórica e socialmente, observando-se que a prática social tem esses corpos como alvo. Assim, fundamentar-se na produção acadêmica e política do movimento feminista é refletir sobre a assimetria nas relações de gênero, utilizando-se de uma agenda de discussões sobre a conceptualização das sobreposições de poder às quais a figura feminina se subordina.

Nesse sentido, convém pontuar que a perspectiva feminista não é uma proposta una, isto é, em vez de refletir uma teoria unificada, ou um processo analítico consensual, ela reverbera filiações teóricas múltiplas da assimetria no tratamento de gênero. Porém, em qualquer perspectiva analítica há focos em comum que consubstanciam os diferentes olhares e respaldam uma concepção geral do movimento, aqui relacionados com o ponto de vista basilar da Linguística Cognitiva.

Miller e Sholnick (2000) apontam três desses pontos de convergência, que incidem na visão geral do movimento: primeiro, advoga-se que, assim como qualquer fenômeno, humanos mantém relações mútuas, e não completamente particulares, uma vez que os indivíduos estão inseridos em práticas sociais. Dessa forma, há uma pauta centrada nas relações que se estabelecem entre os seres, subtraindo as dicotomias tradicionais culturalmente herdadas. Pares opostos como *razão/imaginação*, *mente/corpo*, *interioridade/exterioridade*, estão, de alguma forma, intrinsecadas. Isto é, “cada termo influencia e coocorre com seu oposto presumido” (MILLER; SHOLNICK, 2000, p. 5), o que permite afirmar que o mundo psicossocial não deve ser conceptualizado como algo meramente dicotômico.

Em termos linguísticos, o panorama teórico da Linguística Cognitiva mantém uma concepção vertical e holística, de modo que se possa ver o todo, rejeitando, assim, qualquer abordagem que represente aspectos de modularidade da mente humana. Em sua pauta, tem-se o compromisso teórico de inclinação à caracterização de princípios gerais que operem em todos os aspectos da linguagem, apontando um *compromisso de generalização*. Assim, os vários aspectos do conhecimento linguístico são investigados a partir de um conjunto comum de habilidades cognitivas, a partir das quais as análises são feitas.

Segundo, o conhecimento e as experiências humanas são situadas e particulares, em vez de serem descontextualizadas e universais. A epistemologia feminista indaga quem fala, por que fala, para quem fala e em qual circunstância fala. Em outras palavras, advoga-se que um ponto de vista não surge “do nada”, mas das experiências relacionadas ao sujeito, incluindo-se seu gênero, etnia, sexualidade, cultura, classe social, círculo familiar etc. Nesse prisma, não é possível falar em objetividade, homogeneidade e universalidade, pois até mesmo o conhecimento científico está imbricado em um contexto pessoal e cultural que conduz o investigador a fins específicos – tais como o desenvolvimento econômico, dominância política, expansão industrial etc. Dessa forma, categorias úni-

cas, homogêneas e universais inexistem (MILLER; SHOLNICK, 2000, p. 5).

Considerando esses fatores, postula-se que o movimento no espaço por parte dos indivíduos, com base em seu aparato sensório-motor situado socioculturalmente, é o fator crucial no processo de construção do significado. O interesse da LC, nesse sentido, é o de pleitear a construção do significado alicerçada na interação existente entre a natureza física do corpo humano e o meio circundante, dicotomizados no projeto filosófico cartesiano-formalista. Seguindo um caminho reverso, o movimento rompe com esse dualismo entre mente e corpo, unindo-os, não dissociando uma entidade da outra. Assim, a construção do significado está alinhada ao tipo específico de constituição física encarnada pelos seres e às experiências corpóreas a que esses seres se submetem.

Terceiro, há o predomínio do androcentrismo institucionalizado o qual reverbera uma estrutura de poder, de dominação e de interesse próprio que caracteriza a sociedade. Estudos feministas tendem a observar as relações sociais que subjazem ao favorecimento proeminente da efígie masculina. Entre outras esferas coletivas, homens costumam controlar a economia e a política, além de determinar formas de pensar, falar e conduzir a ciência. Os valores masculinos são considerados a norma, o parâmetro e a veracidade, enquanto os demais conceitos são caracterizados como o outro ponto de vista, o alternativo, a diversidade (MILLER; SHOLNICK, 2000, p. 6).

No panorama teórico da LC, verdade e significado deixam de ser vistos como intrinsecamente relacionados. Em vez disso, advoga-se a existência de um sistema conceptual humano (grosso modo, a mente humana) formado por uma estrutura conceptual (sistema cognitivo que representa e organiza os conceitos) de natureza experiencial, que é situada, imaginativa e metafórica. O foco da investigação se concentra na natureza do conhecimento humano (e como o conhecimento é representado na mente), e em como as formas linguísticas se relacionam com a estrutura conceptual, isto é, com a organização dos conceitos. Não se trata de uma relação direta entre a sentença e aquilo o que ela expressa como verdade. No alcance que se tem do real, o pensamento e o significado emergem da interação entre aparato sensório-motor e meio físico e socioculturalmente situado.

4. Metáforas Conceptuais e Integração Conceptual (ou Mesclagem)

Para além de um mero desvio da linguagem ordinária, metáforas conceptuais são uma forma de raciocínio, que pode ser exemplificado pelo conceito de DISCUSSÃO, estruturado por termos de GUERRA, constantes em uma diversidade de expressões cotidianas. O entendimento de tais conceitos exprime a interseção de dois domínios da experiência, um de natureza concreta (GUERRA), o qual é chamado de domínio-fonte, e outro de natureza abstrata (DISCUSSÃO), denominado domínio-alvo. Dessa confluência, constituiu-se a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA, partindo do domínio concreto para o abstrato, subjacente a metáforas linguísticas como “Ele *defendeu* argumentos muito bons” ou “Os *adversários* debateram as propostas”, em que se fala sobre discussão utilizando-se de definições de guerra.

A principal motivação para o advento dessa vertente cognitiva da metáfora diz respeito a quais tipos de generalizações viabilizam as expressões metafóricas. A ideia sustentada na visão tradicional tende a não se sustentar frente a esse tipo de indagação, uma vez que os princípios que governam as expressões metafóricas não estão na linguagem, mas no pensamento.

Aspectos culturais envolvidos em metáforas são vistos nos trabalhos de Kövecses (2005, 2006, 2010), para quem as metáforas apresentam uma aceção mais ou menos normatizada, quando alocadas em um *continuum* ou uma escala de convencionalidade. Algumas delas são amplamente entrincheiradas e passam a ser conhecidas e utilizadas constantemente no discurso de uma comunidade (KÖVECSES, 2010, p. 324). A esse respeito, cita-se a metáfora conceptual PÊNIS É OBJETO ERETO E RIJO, em que OBJETO ERETO E RIJO (domínio-fonte) estrutura as metáforas cotidianas que remetem ao PÊNIS (domínio-alvo), tais como “baguete, bengala, bengala, berimbau, cano, espada, lenha, mastro, pau, terceira-perna, vara, viga etc.”, observados nas listas que impulsionaram o estudo inicial.

Em relação à vulva, observa-se que as identidades integradas do aspecto denso e de grande extensão de uma floresta, em analogia aos pelos pubianos da vulva, respaldam a metáfora conceptual VULVA É MATA-GAL. Além disso, a metáfora pode ser considerada uma especificação da metáfora mais geral (CORPO DA) PESSOA É PLANTA, cujos domínios se mostram recorrentes na literatura sobre metáforas conceptuais. Isto é, as experiências com formato de plantas fundamentam muitas das metáforas linguísticas que designam a vulva, sendo algumas dessas nomeações “flo-

resta das cobras, floresta negra, buraco no meio da floresta, planta carnívora, mato, Mato Grosso do Sul, África (mata-fechada), caçara (no sentido de mata espessa onde o caçador se embosca), gruta da mata funda” entre outras.

Já a Teoria da Integração Conceptual (ou Mesclagem), engendrada inicialmente nos programas de pesquisa de Fauconnier e Turner (2002), surge como uma extensão das teorias da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994). Diferencia-se dessas postulações ao prever que a construção de significado envolve um complexo processo de “integração entre estruturas, originando algo maior do que a soma das duas partes” (EVANS; GREEN, 2006, p. 421), além de inserir em seu arcabouço teórico um refinamento conceitual próprio.

É o caso, por exemplo, da frase “O cirurgião é um açougueiro” (EVANS; GREEN, 2006), de base metafórica e imaginativa, em que a avaliação negativa ao médico não aparece na interseção dominial. A teoria da Metáfora Conceptual, portanto, deixa uma brecha teórica ao não abordar a nova informação que emerge da interação entre domínios.

Tabela 1 – Mapeamentos para O CIRURGIÃO É UM AÇOUGUEIRO

Fonte: AÇOUGUEIRO	Mapeamentos	Alvo: CIRURGIÃO
AÇOUGUEIRO	→	CIRURGIÃO
CUTELO	→	BISTURI
CARCAÇA DO ANIMAL	→	PACIENTE HUMANO
DESMEMBRAMENTO	→	OPERAÇÃO

Fonte: EVANS; GREEN, 2006, p. 402.

Em princípio, a profissão de açougueiro reivindica aptidão para manusear os retalhos com os quais opera. De igual modo, o cirurgião precisa ser capacitado para realizar cirurgias em seus pacientes. Em ambos os casos, é necessário utilizar ferramentas para o fim cabível de cada profissão, a exemplo do cutelo e do bisturi, que executam, respectivamente, o desmembramento de uma carcaça animal e uma operação em um paciente humano. Nesse sentido, a avaliação desfavorável ao cirurgião não se encontra em nenhuma estrutura de domínios pré-existentes.

A informação nova evidencia o aspecto criativo originado da informação contida nos espaços de entrada, sem que a sua emergência tenha sido diretamente copiada por qualquer um desses espaços mentais previamente abertos.

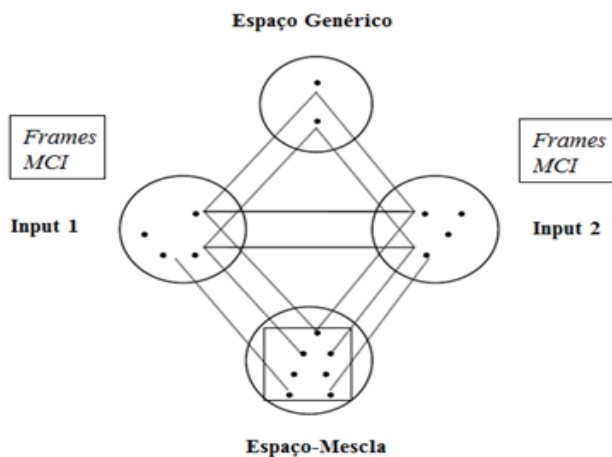
Tendo isso em vista, é possível pensar em um complexo de relações que se firmam em um sistema conceptual. Isto é, trata-se de um processamento mental básico, de ordem cognitiva, servindo como fundamento para a forma como pensam os humanos. Remete, portanto, a uma operação geral do pensamento, sendo, ainda, o elemento principal para a criação de novos significados.

Em consonância com Fauconnier e Turner (1998, p. 133), a mesclagem é passível de ser detectada em casos espetaculares, mas na maioria das ocorrências, processos cotidianos escapam à atenção, exceto quando se trata de uma análise técnica. Dessa forma, o estudo sistemático de mesclas conceptuais somente é possível graças às redes de integração conceptual arquitetadas por Fauconnier e Turner (2002), a partir das quais a interseção de diferentes domínios do conhecimento e a subsequente construção de novos sentidos passam a ser percebidas de forma estruturada.

Nessa perspectiva, a rede se organiza em, no mínimo, quatro espaços mentais interligados: um espaço genérico, que é a sustentação da rede, disponibilizando a informação contida nos *inputs*; dois *inputs*, podendo haver mais, que são os espaços de entrada responsáveis pelas projeções seletivas de seus componentes para o espaço mescla; e, por fim, o espaço mescla, para onde vão os lançamentos designados dos espaços de *input*. Nem todos os elementos dos *inputs* são enviados para esse espaço, apenas as informações que mantêm uma relação de compatibilidade.

A Estrutura Emergente da mescla é a estrutura cuja formação expõe uma característica própria, que a distingue dos *inputs* anteriores, mas que, ao mesmo tempo, carrega heranças visíveis das projeções que a precederam, como exposto no exemplo “o cirurgião é um açougueiro”. É um espaço criado para permitir a produção de novos significados a partir de elementos presentes nos espaços de *inputs*.

Figura 1 – Rede de Integração Conceptual



Convém salientar que uma rede de integração conceptual não assume uma configuração única, podendo apresentar diferentes tipos de redes de integração. Quanto a essa taxonomia, destacam-se as redes simples, as redes reflexivas, as redes de escopo único e as redes de duplo/múltiplo escopo. Além disso, as relações conceptuais que se firmam entre os espaços interligam os elementos das contrapartes de forma otimizada e imaginativa, podendo ser relações de TEMPO, ESPAÇO, REPRESENTAÇÃO, MUDANÇA, PAPEL-VALOR, ANALOGIA-DESANALOGIA, PARTE-TUDO, CAUSA-EFEITO (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Tendo isso em vista, passa-se à análise de dados relativos à nomenclatura popular para vulva, bem como os valores e crenças relativos à representação e identidade de gênero feminino na sociedade.

5. *Integração Conceptual em piadas com emprego de nomes para a vulva*

Com base nos pressupostos teóricos já estabelecidos na seção precedente, analisam-se, neste item, duas piadas selecionadas via ferramenta Google a partir da perspectiva cognitivista da linguagem. Nessa fase da pesquisa, optou-se pela participação de colaboradores em grupos focais, sendo submetidos ao método leitura, alvitrado por Sardinha (2007). Os

informantes foram estudantes do primeiro período do curso de Comunicação Social de uma universidade do Rio de Janeiro. Foi pedido para que interpretassem as piadas selecionadas, com as próprias palavras, não sendo necessário se preocupar com a norma gramatical e com o teor sexual das narrativas.

Com a informação fornecida pelos grupos, elaboraram-se as redes de integração conceptual, organizadas da seguinte forma: utilizaram-se linhas contínuas ligeiramente estreitas para sinalizar a ligação entre os diversos espaços mentais, formados por círculos, caracterizando, assim, o esquema diagramático como uma rede. As linhas mais espessas foram empregadas para indicar as projeções estabelecidas entre as contrapartes dos espaços de *input*. Já as linhas tracejadas marcam as seleções lançadas para o espaço mescla, propiciando a construção de sentidos das piadas. Ressalta-se que se optou pelo uso da palavra em VERSALETE para determinar o nível conceptual da palavra tabuízada.

Apresentada a metodologia basilar de análise, analisa-se a piada de número 1.

Piada 1

A mulher tinha uma perereca de estimação. Um dia a perereca morreu. A senhora ficou muito triste e disse:

– Vou embalsamar minha perereca! Mas a perereca começou a feder e ela disse:

– Eu vou jogar esta perereca fora! – e resolveu enterrar a perereca.

Botou a bichinha numa caixa de sapatos e foi para o cemitério de animais... de ônibus.

Ao entrar no ônibus, o cobrador lhe perguntou:

– O que é que tá fedendo tanto aqui que não se pode viajar?

Ela respondeu:

– É a minha perereca, moço.

Aí ele disse:

– Então vai lá pra frente, que este fedor aqui não pode, não!

Lá na frente, o motorista não aguentando mais o cheiro disse:

– A mulher que está com a perereca fedendo, queira descer, por favor...

Desceram 14 mulheres.

http://www.sergeicartoons.com/perereca_18335.htm

Conforme especificado no padrão de resposta dos informantes, o humor da piada de número 1 surge da associação do anfíbio “perereca” ao suposto mau cheiro do órgão sexual feminino. Essa transposição de sentido altera-se apenas no fim da piada, evidenciando que o cenário mental ativado inicialmente alude ao animal, e o cenário subsequente ao remate refere-se à vulva. Tendo em vista o conhecimento internalizado sobre piadas, em que naturalmente o leitor/ouvinte monitora o entendimento da narrativa jocosa, o processo de mudança de *frames* ocorre de forma simultânea. Isto é, a representação do vocábulo “perereca” em termos “vulva” é ativada e desativada de modo concomitante, em que o leitor/ouvinte pode acionar tanto o conceito de animal quanto o de órgão sexual feminino em toda a leitura da narrativa.

Deve-se ponderar que a relação estabelecida entre o animal e o órgão sexual sucede (i) da ponderação social que coíbe a menção à terminologia anatômica “vulva”, configurando-se em um tabu linguístico passível de ser contornado; e (ii) pelo conceito convencionalizado socialmente de que a genitália feminina exala mau cheiro e, por isso, pode-se associá-la ao odor do animal morto. Esse conhecimento prévio referente à proibição e à digressão de vocábulos tabuizados é ativado na última sentença, servindo de gatilho para a mudança de cenários e o estabelecimento do efeito cômico. Isso significa que, na narrativa, quando o motorista solicita a saída da mulher com a perereca fedendo (que, até então, é o animal), infere-se que as catorze mulheres entenderam que o seu próprio órgão genital cheirava mal.

Dessa forma, a rede de integração para a conceptualização da piada de número 1 dispõe, no espaço genérico, os elementos transitáveis de toda rede acerca dos domínios de ANIMAIS e de CORPO HUMANO. Além disso, organizam-se as metáforas conceptuais PESSOA É ANIMAL e CORPO HUMANO É ANIMAL que viabilizam a compreensão da piada no nível global.

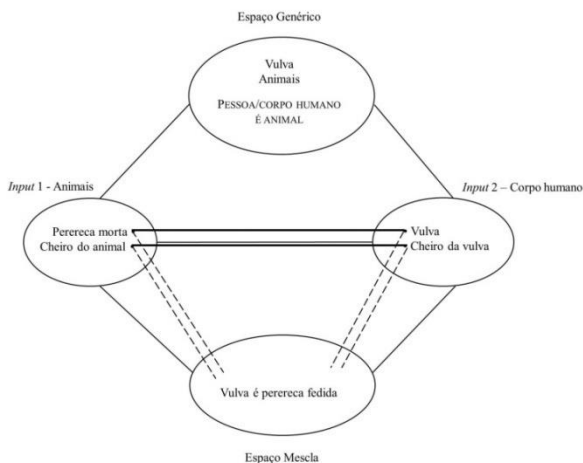
No *input* 1, ativa-se a informação decorrente da ativação do *frame* relativo ao animal, em que a informação sobre a condição do anfíbio é

acionada. No *input 2*, apresenta-se a configuração do *frame* concernente a corpo humano, apresentando a parte da estrutura corpórea que é tratada na piada: a vulva e seu odor. Nesse esse espaço, a compressão que se estabelece é ativada metonimicamente, visto que é possível identificar a parte do corpo que é projetada para o espaço mescla.

Para compor o espaço mescla, projetam-se os elementos concernentes à condição morta do animal, e à vulva, dispostos, respectivamente, nos *inputs 1* e 2 e que estão em consonância com o conhecimento enciclopédico acionado pelo leitor/ouvinte de que o vocábulo “perereca” remete à genitália feminina em função do mau odor. Essa configuração remonta uma rede de integração de escopo duplo, uma vez que os dois espaços de entrada propiciam a constituição da mescla.

Com base nas relações apontadas, convém pontuar que o complexo de relações que subjazem ao entendimento da piada, deve-se, em grande escala, à metáfora PARTE DO CORPO HUMANO É ANIMAL, já convencionalizada, que, em decorrência do uso frequente, é utilizada de forma inconsciente e natural. Desse modo, ratifica-se a ideia de que ANIMAL (juntamente com OBJETO) é tido como um dos domínios-fonte mais empregados por parte dos falantes (BERNARDO, 2016), configurando metáforas convencionais. No caso da piada de número 1, ANIMAL figura o domínio-fonte, de natureza concreta, que constitui a sustentação experiencial, de natureza abstrata, do domínio alvo PARTE DO CORPO HUMANO.

Figura 2 – Rede de Integração Conceptual: Piada 1.



Posto isso, afirma-se que a mudança de *frames* ao fim da piada evoca a relação vital PARTE-TODO, em que se identifica a vulva como a PARTE do corpo humano (TODO) arquitetada, na piada, para a constituição do humor. Além disso, o processamento da mesclagem envolve a relação vital de REPRESENTAÇÃO, comprimida no espaço mescla em SINGULARIDADE, uma vez que o entendimento que se tem sobre a vulva é representado por meio do vocábulo “perereca”. Por ANALOGIA, comprimida na mescla por IDENTIDADE, associa-se o mau cheiro do anfíbio morto ao suposto mau cheiro da genitália das mulheres; e por meio da relação de DESANALOGIA descomprime-se a ideia de que “perereca” se trata do anfíbio, passando a retratar a vulva.

Piada 2

Como é conhecida a profissão do médico ginecologista em Portugal?

Espião da casa do caralho.

<http://www.osvigaristas.com.br/charadas/portugues/>

A piada de número 2 configura-se como uma charada que visa à identificação de como é conhecida a profissão do médico ginecologista em Portugal, que é ser um “espião da casa do caralho”. Embora os informantes, de uma maneira geral, não tenham acessado à tradicional rivalidade em piadas, por supremacia nacional, existente entre determinados países (como em Brasil e Portugal, Brasil e Argentina, Estados Unidos e Inglaterra, etc.), convém destacar que é possível haver outra interpretação em que essa informação torna-se presente. Assim sendo, outra configuração de rede para a conceptualização seria constituída para a representação da piada.

Para o entendimento da piada2, o conceptualizador aciona, inicialmente, o MCI organizacional de consultas médicas no qual atua o médico ginecologista. Como se sabe, o tratamento direcionado à genitália feminina, incluindo-se sua fisiologia e suas doenças, é a especialidade do profissional que opera no campo da ginecologia. Com base nesse conhecimento, ativa-se o cenário preliminar no qual se idealiza um ofício profissional e suas atribuições subjacentes. Esse enquadre é atenuado por meio da resposta da charada, a qual motiva a mudança de frames, propulsora da nova significação.

Para a composição da rede de integração conceptual da piada de número 2, disponibilizam-se, no espaço genérico, as entidades concernentes às profissões aludidas na piada do ginecologista e do espião. Além de evidenciar o ato sexual que subjaz ao entendimento da piada e a metáfora do pensamento vulva é receptáculo do pênis, a qual estrutura as metáforas linguísticas em que a vulva é vista em termos de objeto recipiente (nesse caso, do pênis).

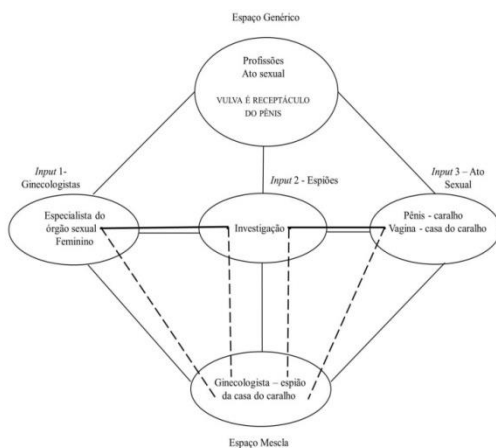
A base estável do conhecimento a partir da qual essa ideia se desenvolve está ligada ao esquema imagético de contêiner, que origina tipos significados mais abstratos. Por conta dessa experiência sensorio-motora, existem nomes para a vulva como “a casa de todos os pintos, abocanha-caralho, agasalhador de croquete, área vip, caixa dos prazeres” etc. Todas essas conceptualizações de vulva podem ser consideradas especificações da metáfora convencional corpo é objeto (contêiner).

Embora se trate de uma piada curta, o processamento da mesclagem envolve mapeamentos e projeções complexas e imaginativas que se estabelecem em torno de três espaços de entrada abertos de forma dinâmica. Nessa relação mental, os espaços de input 1 e 2, fundamentados no frame comum de profissões, ativam, respectivamente, o conhecimento dos ofícios do ginecologista e do espião, evidenciados na narrativa. No input 3, aciona-se o frame relativo a ato sexual, apresentando o pênis como “caralho” e a vagina como “casa do caralho”. A informação abarcada nesse espaço mental fundamenta-se no conceito internalizado socialmente de que as genitálias feminina e masculina são objetos restritos por tabus morais e, assim sendo, suas designações linguísticas são passíveis de serem contornadas por alternativas vocabulares. Dessa forma, o nome metafórico e imaginativo dado à vagina⁸¹ é concebido por meio de vinculações de estruturas estabelecidas por analogia. Em outras palavras, as experiências corpóreas com recipientes permitem associar o órgão sexual feminino a um contêiner que, nesse caso, embasa a designação “casa do caralho”, local onde o pênis pode entrar.

⁸¹ Para a composição do *input 3* da rede de integração conceptual da piada de número 2, optou-se pela terminologia “vagina” em detrimento do termo “vulva”, como nas demais redes. A resolução pautou-se nas respostas dos informantes em que foi possível observar a utilização majoritária do vocábulo “vagina”. Acredita-se que a prevalência do termo esteja em consonância com o MCI organizacional de consultas médicas, tendo em vista o modo como o profissional ginecologista reporta o seu objeto de atuação de forma cientificamente normatizada. Infere-se que o acionamento de rotinas cognitivas em relação às experiências com os profissionais da área da saúde seja o fundamento para uso da referida designação.

No espaço mescla, dispõem-se os elementos que compõem o ápice da narrativa, contendo a significação nova atingida por meio das projeções de entidades dos espaços de input. Para compor esse espaço, processa-se a relação vital de desanalogia, comprimida no espaço interior como mudança, em que se converte a noção geral de “espião” para a ideia de um observador a quem é atribuída permissão para examinar, de forma objetiva, as características próprias da genitália feminina. Dessa alteração de cenários, infere-se que o humor surge no acionamento da ideia de que o ginecologista não é propriamente a pessoa que tem acesso consentido à vulva cotidianamente. Ao contrário disso, ele é um espião porque “bisbilhota” o que “não lhe pertence”. Além disso, por meio da representação, a vulva é retratada como a “casa do caralho” ou “a casa do pênis, conferindo-lhe o significado de “estância do pênis”, isto é, o local onde o pênis reside.

Figura 3 – Rede de Integração Conceptual: Piada 2.



Tendo em vista a diagramação das relações conceptuais da piada de número 2, percebe-se que apesar da relação de tabu que subjaz à criação da piada, o humor é passível de se estabelecer dada a justaposição de estruturas distintas por meio de uma comparação esdrúxula. Nesse prisma, o gatilho para o acionamento do frame relativo a órgão sexual feminino está no conhecimento sobre a atividade idônea do médico ginecologista e no seu objeto de atuação, ambos ressignificados. Isto é, a integração de conceitos, alicerçada na mudança de frames e na reanálise pragmática,

fundamenta um novo significado na piada, em que o ginecologista é o alcoviteiro do local por onde o pênis pode transitar: a vagina.

Concluída a análise das piadas, passa-se à conclusão deste estudo.

6. Considerações Finais

Este estudo apresentou uma análise semântico-cognitiva da conceptualização de piadas que promovem acesso a nomes populares dados a órgãos sexuais. Para tanto, recorreu-se ao arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, traçando um paralelo com a abordagem feminista da concepção de gênero.

A hipótese preliminar para esta análise pautou-se na ideia de que existe uma restrição vocabular de cunho moral que impede a circulação de determinados nomes para partes do corpo humano, especificamente das áreas erógenas, como a vulva e o pênis. Em consequência disso, a terminologia anatômica de órgãos sexuais passa a ser considerada um tabu linguístico e, por assim ser, os falantes criam estratégias para contornar a forma linguística ligada às partes erógenas. Isso ocorre por meio de comparações esdrúxulas, responsáveis pela risibilidade nas piadas analisadas e, também, nos nomes quando analisados isoladamente.

Sob essa perspectiva, observou-se que a integração conceptual é um fenômeno mental que conecta diversos processos cognitivos que propiciam a habilidade humana de se contornar o tabu de forma criativa. Trata-se de um processamento mental que leva em conta, preferencialmente, as relações vitais de (i) REPRESENTAÇÃO, tendo em vista a relação de uma entidade que representa o órgão sexual; e de (ii) ANALOGIA, uma vez que a produção da nova significação enquadra as identidades das estruturas precedentes e, por conta disso, são análogas. Outras relações, como as de CAUSA-EFEITO, DESANALOGIA, PAPEL-VALOR e PARTE-TODO atuam majoritariamente no âmbito discursivo-pragmático, isto é, em decorrência de produções contextuais nas quais as designações se inserem.

Considerando-se os resultados obtidos, ratifica-se o entendimento sobre o processamento da mesclagem conceptual como propulsora de diversos domínios cognitivos responsáveis por revelar o pensamento criativo para o desvio de tabu linguístico. No caso dos dados, reitera-se a necessidade de se observar tais fenômenos da linguagem, revelados da experiência humana e das problematizações em torno de práticas de linguísticas quando normatizadas com preconceito inserido. A aceitação dos

nomes às partes erógenas do corpo humano, interditados por tabu, é possível graças às designações criativas e jocosas propiciados pelos fenômenos mentais da metáfora e da integração conceituais. São nomes que provocam a risibilidade, embora exponham, ao mesmo tempo, uma sociedade patriarcal e preconceituosa que minimiza a figura da mulher em detrimento da representação do homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, S. Metáfora e metonímia em expressões cotidianas. In: ALVARO, P.; FERRARI, L. (Orgs.). *Linguística cognitiva: da linguagem aos bastidores da mente*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016. p. 157-175

EVANS, V; GREEN, M. *Cognitive Linguistics, an Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____; TURNER, M. Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive science*, v. 22, 1998. p. 133-187.

_____. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.

FREITAS, Patrícia Oliveira de. *Mesclagem conceptual na construção de sentido em piadas com nomes de órgãos sexuais*. 2017. 122 f. Dissertação de Mestrado em Linguísticas (Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GEERAERTS, D., ed. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2006.

_____; CUYCKENS, H. Introducing Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, R; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, 2007. p. 351-376

GUÉRIOS, R. *Tabus lingüísticos*. 2. ed. Nacional. Curitiba: UFPR, 1979.

KÖVECSSES, Z. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. New York: Cambridge University Press, 2005.

_____. *Language, Mind and Culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

_____. *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University Chicago Press, 1980.

MILLER, Patrícia; SHOLNICK, Ellin. *Toward a feminist developmental psychology*. New York: Routledge, 2000.

OS VIGARISTAS. Site de conteúdo humorístico. <<http://www.osvigaristas.com.br/charadas/portugues/>>. Acesso em: 28/08/2018.

SANTOS, Rita de Cássia. O patriarcado metamórfico e o conceito de gênero. In: *II Seminário Nacional O Feminismo no Brasil, Reflexões Teóricas e Perspectivas e XIV Simpósio Baiano de Pesquisadoras(es) sobre a Mulher e Relações de Gênero*, Salvador, 2008.

SARDINHA, Tony Beber. *Metáforas*. São Paulo: Parábola, 2007.

SERGEI CARTOONS. Site de conteúdo humorístico. <http://www.sergeicartoons.com/perereca_18335.htm>. Acesso em: 28/08/2018.

ULLMANN, S. Semantic universals. In: GREENBERG, J. *Universals in language*. Massachusetts: MIT Press, 1966.

O CONTO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS ESCOLARES E A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcela Martins de Melo Fraguas (UERJ)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo discutir o ensino da leitura no ensino fundamental. Tendo em vista que o texto é, na maioria das aulas, pretexto para o estudo da gramática normativa centrada na metalinguagem, urge pensar em atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da competência leitora de modo a explicitar aos alunos as estratégias que leitores proficientes utilizam para compreender satisfatoriamente um texto. A esse respeito Isabel Solé (1998, p. 90) afirma que “ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta”. Não raro, na escola, os alunos sentem-se constantemente avaliados ao terem contato com o texto, “entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa ser exagerado -, não se ensina a compreender” (SOLÉ, 1998, p.35). Assim, apresentaremos atividades de leitura do gênero conto realizadas com alunos de 9º ano do ensino fundamental e as estratégias utilizadas para que lessem de forma produtiva. Foi possível constatar a mudança de perspectiva dos discentes em relação às atividades de leitura a partir do momento em que se deram conta de que a compreensão leitora é possível e necessária.

Palavras-chave:

Conto. Ensino. Estratégias de Leitura.

1. Introdução

O trabalho em questão é um recorte de uma pesquisa-ação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e visa à proposição de atividades didáticas, a fim de melhorar os domínios de linguagem, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora, a partir da apropriação do gênero conto, de alunos de uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola estadual situada no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

As aulas foram conduzidas por mim com base nas estratégias de leitura apresentadas por Isabel Solé (1998), para quem o trabalho com a leitura é desenvolvido em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para cada momento, a autora explicita as estratégias que devem ser adotadas para a compreensão leitora. Assim, meu olhar esteve voltado para a realização de atividades de discussão

oral, leitura e escrita que, seguindo as estratégias de Solé, contribuíssem à formação de interlocutores, leitores e escritores críticos e autônomos.

O desenvolvimento da competência leitora é progressivo e depende do domínio de estratégias/habilidades que devem ser explicitamente ensinadas ao longo do ensino fundamental. O trabalho pedagógico centrado nos gêneros textuais é fundamental, considerando-se que, para ler com proficiência a pluralidade de textos em circulação, é necessário ao leitor ser capaz de acionar diferentes repertórios e mobilizar as estratégias apropriadas a cada gênero. Meu intuito foi o de estender tais estratégias de leitura à apropriação dos domínios de oralidade e escrita.

Neste recorte, farei algumas considerações acerca das estratégias de leitura de Solé (1998) visto que foram a base para a metodologia de ensino aqui apresentada. Todo leitor proficiente mobiliza estratégias para realizar satisfatoriamente a leitura de um texto. Essas estratégias englobam, entre outras, o conhecimento acerca do objetivo da leitura, das características do gênero a ser lido, do vocabulário, das estruturas linguísticas que dão forma ao texto etc. Dessa forma, entendo que tais recursos devem ser explicitados aos discentes ao longo das aulas para que sejam reguladores de seu processo de leitura e para que percebam que a decodificação não é suficiente para a compreensão textual.

Na sequência, apresentarei a análise de uma atividade de perguntas e de respostas elaboradas pelos próprios alunos a respeito do texto “Conto de fadas para mulheres modernas”, de Luis Fernando Verissimo, que foi realizada no segundo bimestre de 2016 com alunos de 9º ano de uma escola estadual situada no município de São Gonçalo.

Ressalto que a necessidade de repensar o ensino, sobretudo a minha prática pedagógica, emerge do âmbito da sala de aula, da necessidade do conhecimento sobre a língua, e da crença de que levar o aluno a utilizar a linguagem com desenvoltura deve ser o trabalho do professor de língua portuguesa. Nasce também da convicção de que a prática docente não se limita à utilização de um material, mas envolve a necessidade de formação do professor e do afinamento de seu olhar para a turma, para que melhores propostas de aprendizagem sejam vivenciadas, considerando sempre que nem todos aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo.

2. *Fundamentação teórica e estratégias de leitura*

A organização das aulas teve como base as contribuições dadas às práticas pedagógicas pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros que, ao pensarem o ensino do francês nas escolas suíças, apresentaram propostas didáticas pautadas na aprendizagem da língua a partir da diversificação de textos considerados em sua esfera sociodiscursiva. Ao apontarem o conjunto de atividades a que chamam “sequência didática”, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly explicitam que a proposta se inscreve satisfatoriamente no ambiente escolar, quando “múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Para melhor desenvolver as atividades e aprofundar a discussão a respeito do gênero, optei pelo trabalho com o conto, gênero previsto pelo currículo da rede estadual para o segundo bimestre. Segundo Nádía BattellaGotlib, com base na análise dos contos de Tchekhov, o conto se caracteriza por sua brevidade, efeito, clareza, força – deve prender o leitor – e compactação – os elementos devem ser condensados (GOTLIB, 2003, p. 42 – 45). No conto, há poucos personagens, tem-se a captação do que é mais significativo, as dimensões são reduzidas e o destaque é dado à conclusão. Sendo assim, escolhi trabalhar com esse gênero textual, pela percepção de que, através da linguagem literária, é possível ampliar os domínios linguísticos, e também culturais do aluno, uma vez que o conto não está obrigatoriamente inserido em suas práticas socioculturais, a menos que ele demonstre interesse para isso.

Dentre outras questões, Solé (1998) ressalta que a escola não privilegia os usos da leitura e que esta não é ensinada, pois sempre é realizada pensando em uma abordagem gramatical posterior e na suposta produção de textos subsequentes. Assim, defende que o professor deve levar textos de diferentes gêneros para a sala de aula e levar o aluno a compreender a leitura por prazer para que este não se sinta permanentemente avaliado.

O modelo de aula em que o professor passa um exercício no quadro, os alunos respondem no caderno e em seguida o professor corrige é tão rotineiro que qualquer prática que fuja a esse modelo soa para a turma como uma avaliação a ser pontuada. Concordo com a crítica feita por

Solé a respeito desse modelo de ensino que espelha uma avaliação da compreensão leitora e não uma estratégia para ampliá-la.

Quando formula perguntas sobre o texto lido, o professor obtém um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido (embora também este aspecto seja discutível, como veremos a seguir). Entretanto, não se intervéem no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma – e mesmo que isso possa ser exagerado –, não se ensina a compreender. (SOLÉ, 1998, p.35)

O professor espera que o aluno leia com autonomia e que realize as tarefas de forma satisfatória, mas não concebe as aulas de modo que a leitura produtiva seja explorada. Dessa forma, ao longo do livro “Estratégias de leitura” a autora explicita alguns desses recursos que podem ser utilizados nas aulas e que tornam os discentes reguladores do seu processo de leitura.

Acerca da pré-leitura, estabelece que se trata de um momento de ativação de conhecimentos prévios. Considerando que o aluno não é uma folha em branco e que, ao chegar à escola, ele traz repertório linguístico e sociocultural construído em seu meio familiar, é importante que neste momento professor dê espaço para que o estudante construa hipóteses sobre a leitura a ser realizada. Antes da leitura é necessário que os discentes conversem sobre o texto, que reconheçam as informações contidas no título, subtítulo, nas imagens etc.

Durante a leitura, os estudantes devem perceber se suas previsões iniciais sobre o texto permanecem ou se serão substituídas por outras geradas no momento da leitura. Solé (1998) salienta que nesta etapa o professor pode dar espaço à leitura compartilhada e fazer perguntas diretas sobre o texto a fim de que a turma elabore conhecimento sobre o que lê. Ao final da atividade, o professor pode pedir que os alunos façam um resumo acerca do que leram ou que formulem perguntas sobre o texto uma vez que só é capaz de resumir ou de perguntar aquele que de fato compreendeu o que leu.

Acerca do resumo, Solé (1998) diz que “o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios” (p. 147). Só é capaz de resumir aquele que tem compreensão do que foi lido. Daí a importância de todo o trabalho prévio de entendimento do texto. A autora salienta que resumir é uma questão relativa às exigências do

texto e às escolhas de cada leitor, rechaçando a importância que é dada à unicidade de respostas.

(...) resumir não é questão de “tudo ou nada”, mas relativa às características de cada leitor, às da tarefa em si (que tipo de texto, com que exigências, etc.) e à ajuda que recebe para realizá-la. Isto nos leva novamente à necessidade de articular situações de ensino aprendizagem nas quais se ajude explicitamente a trabalhar com a leitura e nas quais não se dê tanta importância à unicidade das respostas, mas à sua coerência e utilidade para a aprendizagem do leitor. (SOLE, 1998, p. 149)

Solé (1998) ainda discorre a respeito da formulação de perguntas e de respostas orais e escritas, na escola, com fins avaliativos, como checagem acerca do que o aluno aprendeu. A estudiosa defende que tal prática apresenta alguns problemas que podem ser sanados, a partir do momento em que o aluno também aprende a formular perguntas e respostas, já que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (p. 155).

Segundo a autora, a formulação de perguntas atende a três diferentes níveis: perguntas de resposta literal, cuja resposta se encontra diretamente no texto; perguntas para pensar e buscar, que exigem que o leitor relacione elementos do texto e faça inferências; e as perguntas de elaboração pessoal, que, apesar de terem o texto como referencial, não podem ter respostas deduzidas, pois exigem conhecimento e/ou opinião do leitor (SOLE 1998, p.156). Para a autora, o primeiro modelo de questões não deveria ser o único tipo de perguntas direcionadas aos alunos após a leitura. A respeito dos outros dois modelos de questões, expõe que

Os outros dois tipos de perguntas apresentam diferenças substanciais com as de resposta literal, que acabamos de ver. Em ambos os casos as crianças devem relacionar informações do texto, devem efetuar inferências e, nas perguntas de “elaboração pessoal”, devem emitir um parecer, uma opinião ou aportar conhecimentos relacionados ao conteúdo do texto, que apelam à sua bagagem cognitiva mais ampla. (SOLE 1998, p. 156)

Neste artigo, apresentarei as perguntas e respostas elaboradas por alunos de 9º ano, após a aplicação de estratégias e a discussão do texto “Conto de fadas para mulheres modernas”, de Luis Fernando Verissimo.

3. Conto de fadas para mulheres modernas: uma leitura reflexiva

O conto de Luis Fernando Verissimo aborda a história de uma princesa descrita como “independente e cheia de autoestima” que se de-

para como um príncipe transformado em uma rã. Para convencer a princesa a beijá-la, a rã argumenta que poderiam se casar e que a princesa poderia cuidar da casa, dos filhos e até mesmo da sogra. Obviamente, a princesa não aceita as propostas da rã e a come no jantar.

Esse texto foi lido muitas vezes em sala de aula. Para regular o processo de leitura, realizei com os alunos algumas atividades tais como a ativação de conhecimentos prévios a partir do título do texto e a retomada das hipóteses levantadas a fim de comparar as semelhanças e as diferenças entre o conto de Verissimo e os contos de fadas tradicionais. Em uma das leituras realizadas, pedi que, em grupos, os alunos discutissem alguns pontos do texto e que gravassem a discussão utilizando o celular. Após a realização das atividades de pré-leitura e durante a leitura, solicitei-lhes que construíssem perguntas e respostas sobre o texto. Neste artigo, apresento os resultados da atividade realizada.

Solé afirma que uma pergunta será pertinente se for “coerente com o objetivo perseguido durante a leitura” (1998, p.155). A respeito da narrativa, a autora acrescenta que “serão pertinentes as perguntas que me permitam, para além de identificar os personagens e o cenário, estabelecer o núcleo do argumento: o problema, ação e a resolução” (1998, p.155-156). Tendo em vista que a turma demonstrava muita dificuldade para responder às questões formuladas por mim, solicitei que, em duplas, os alunos formulassem 5 perguntas e respostas sobre o texto “Conto de fadas para mulheres modernas”, utilizando a linguagem escrita. Fizem a atividade 14 duplas, o que resultou em 70 perguntas e respostas. Algumas perguntas foram recorrentes em quase todos os textos, como, por exemplo, “por que o conto é para mulheres modernas?”, feitas de várias maneiras, e “quantos verbos há no texto?”

Embora em momento algum da discussão tenhamos feito a contagem dos verbos, a recorrência dessa pergunta sugere que estejam acostumados a responder a esse tipo de enunciados acerca dos assuntos gramaticais, que nada têm de reflexivos, mas que muitas vezes são cobrados dessa forma estanque. Selecionei algumas perguntas e respostas produzidas por eles e as distribuí nas três categorias de perguntas explicitadas por Solé. A grafia e a pontuação utilizada pelos alunos foram mantidas.

I – Perguntas de resposta literal:

1) Onde a princesa encontrou a rã?

R: No maravilhoso lago de seu castelo.

2) Onde ocorre a história? E que horas?

R: No Castelo. A hora não dá para identificar pois no conto não fala só da pra identificar que foi a noite.

3) O que a princesa fez com a rã?

R: Saboreou as pernas da rã à sautee acompanhadas de um molho acebolado

4) O que a rã disse para a princesa?

R: Poderemos casar e constituir lar feliz no teu lindo castelo. A minha mãe poderia vir morar conosco e tu poderias preparar o meu jantar e lavarias as minhas roupas criarias os nossos filhos e viveríamos felizes para sempre...

II –Perguntas para pensar e buscar:

5) O que a rã queria com a princesa?

R: Um beijo que ia transformar de novo em um belo príncipe.

6) O príncipe achou que a princesa iria aceitar a sua resposta? Justifique.

R: Sim. Ele acreditava que o modelo de vida que ele propôs seria o sonho de consumo da princesa e que ela seria feliz. “viveríamos felizes para sempre...” foi o que o príncipe falou.

7) Por que a rã falou que o beijo da princesa iria transformar num príncipe muito bonito?

R: Por causa que só o beijo dela iria quebrar o feitiço da bruxa contra ele.

8) Por que o escritor usou uma rã e não um sapo na construção da história?

R: Para poder fazer referência a um prato culinário.

9) Por que o “tal” príncipe é diferente dos contos clássicos?

R: Por se transformar em uma “rã asquerosa” e não em um “sapo” como na maioria dos contos clássicos.

10) Por que a princesa negou o pedido da rã?

R: Porque como o próprio título diz ela é moderna e é feliz solteira.

III – Perguntas de elaboração pessoal:

11) Qual foi a reação da princesa? O que você achou que passou na mente dela?

R: Sua reação foi não aceitar essa proposta para ser, “uma princesa escrava do lar”. Passou uma ideia de se vingar da melhor forma, “matando e se saboreando”.

12) Porque você acha que o “príncipe” não se passava de um interesseiro?

R: Por que ele não se passava de uma rã asquerosa dizendo que uma bruxa má; transformou e que um beijo da princesa ia transformar de novo em um belo príncipe que ia levar a mãe dele para morar com eles e que no caso não se passava de um rã asquerosa e interesseira.

13) Por que no texto ela diz “eu hein... nem morta”?

R: Por que ela não queria virar “empregada” de homem nenhum.

14) O que a fala do príncipe revela sobre ele e sobre a sociedade?

R: Que ele é machista por acreditar que a mulher só serve para cuidar da casa e dos filhos, a maneira como ele fala faz parecer que aquilo era considerado normal pela sociedade, que era comum.

15) Por que ela preferiu comer a rã ao invés de se casar?

R: Ela se sentiu ameaçada com esse fato.

16) No texto, quando o narrador diz que a princesa é independente e cheia de autoestima pode-se dizer que por esses motivos ela não se casou? Por que?

R: Sim. Porque ela não queria aturar nem sustentar o marido e a sogra

17) O que significou o fato de a princesa ter comido a rã?

R: Significou dela não ter aceitado e ter tirado as propostas como ofensa.

18) Você acha que a frase “tu poderias preparar meu jantar e lavaria as minhas roupas são frases machistas”? Justifique.

R: Sim. Por que ele vê ela como uma empregada e não como sua esposa.

19) Por qual motivo a princesa comeu a rã?

R: Por orgulho.

Percebi na análise das 70 perguntas e respostas elaboradas pelos alunos que a maior parte delas se enquadrava no tipo pessoal. Embora algumas perguntas elaboradas já tivessem sido discutidas na aula, muitas outras abordaram questões não comentadas em sala, principalmente as que se referem ao machismo. É interessante destacar que as perguntas do terceiro grupo se repetem e que as respostas seguem linhas de raciocínio diferentes, como em 15, 17 e 19.

No caso do aluno que elaborou a questão 19, observei que no dia do debate em sala ele explicitou seu ponto de vista com argumentos machistas. A reafirmação desse ponto de vista pode ser observada na resposta da questão elaborada por ele, que diverge das respostas de 15 e 17. Na discussão em grupos sobre o texto, não concebeu como machistas as propostas do príncipe. Isso me fez refletir acerca da problemática de questões pessoais com fins avaliativos. Em uma avaliação, possivelmente esse aluno seria penalizado por um discurso que para ele já é naturalizado. Assim, poderia vir a perder pontos ou não pontuar a questão, sem sequer saber o motivo, visto que, para ele, a atitude da princesa foi orgulhosa.

Algumas respostas às perguntas feitas não estavam corretas ou foram respondidas de modo insuficiente. Em 10, por exemplo, a resposta correta estaria atrelada ao discurso do príncipe e às propostas que ele faz à princesa, uma vez que em nenhum momento o narrador menciona que a princesa se sentia feliz por estar solteira. Na pergunta número 9, considero a resposta dada pelas alunas insuficiente, uma vez que outros fatores, não só o fato de ser uma rã, distanciam o príncipe do conto de Veríssimo dos príncipes dos contos de fadas tradicionais. Contudo, no geral, o resultado da atividade mostrou que os alunos tiveram bom entendimento do texto.

No tocante à formulação das questões, observo que talvez houvesse a recorrência de perguntas de respostas literais, se não tivéssemos feito as discussões prévias acerca do conto em sala. Cabe ressaltar que, além das perguntas sobre o número de verbos no texto, nenhuma outra pergunta produzida percorreu acerca dos temas gramaticais. Isso reforça a necessidade de incluirmos nas aulas reflexões sobre esses conhecimentos, a fim de que os alunos se apropriem e se familiarizem com os termos e su-

as funções no discurso e deles façam uso, principalmente nas situações mais monitoradas de uso da linguagem escrita.

4. Considerações finais

Não é novidade que são inúmeros os problemas que, de uma maneira geral, os alunos trazem no que tange à leitura e à produção de textos. Sendo assim, meu interesse esteve voltado para problematizar o ensino de língua, a partir da formação dada ao professor, e, conseqüentemente, da mudança de estratégias em sala de aula com foco na ampliação das competências e conhecimentos linguísticos dos alunos, de forma que estes sejam levados a mobilizar diferentes repertórios de leitura, de escrita e de conhecimento gramatical.

Portanto, o objetivo deste trabalho de pesquisa não esteve voltado para a avaliação de desempenho dos alunos nestas atividades, mas para a problematização do ensino de língua no tocante ao desenvolvimento da competência leitora. Ainda que algumas respostas não tenham atingido a minhas expectativas, traduzem um trabalho de reflexão do aluno que é gradual e deve ser aprimorado ao longo de cada aula, tanto na interação com o professor quanto em situações criadas para que reflita sobre os textos e os elementos que os constituem.

O processo de aprendizagem, conforme Solé explicita, está associado ao relacionamento de uma forma não arbitrária entre o que já se sabe e o que se pretende aprender, sendo provável que o desejo de aprender sobre um tema perpassa a busca de textos que proporcionem novas informações sobre o objeto de interesse. É possível que a informação obtida nessa busca contradiga total ou parcialmente os conhecimentos prévios do aprendiz, obrigando-o a revisar seus conhecimentos para que as novas informações contraditórias venham ou não integrar-se a eles:

Esta revisão pode ter múltiplos resultados: ampliação do conhecimento prévio com a introdução de novas variáveis, modificação radical do mesmo, estabelecimento de novas relações com outros conceitos... De qualquer forma, nosso conhecimento anterior sofreu uma reorganização, tornou-se mais completo e mais complexo, permite-nos relacioná-lo a novos conceitos, e por isso podemos dizer que *aprendemos*. (SOLÉ, 1998, p.44)

Entendo que meus alunos não chegam à escola como *tábulas rasas* sobre as quais conteúdos são depositados; por isso, as estratégias de leitura defendidas por Solé (1998) foram apropriadas a este trabalho, ten-

do em vista que, no primeiro contato com texto, foi priorizada a ativação de conhecimentos prévios da turma.

A posição que assumi em sala de aula foi a de mediadora do processo de aprendizagem. Nesse sentido, foi considerado para este trabalho de intervenção o “processo de construção conjunta” (SOLÉ 1998, p. 75 *apud* EDWARDS; MERCER, 1988). Acerca desse processo, Solé expõe que, através dele:

O professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, de modo que ambos também se tornam mais adequados para entender e incidir sobre a realidade – por exemplo, para compreender e interpretar os textos nela presentes. (SOLÉ, 1998, p.75-6)

Durante a seleção dos contos, tive preocupação em procurar temas que motivassem a participação dos alunos nas aulas. Adotei diferentes estratégias no percurso, a fim de que os que participavam menos das discussões pudessem ser incluídos no processo. Para tal, reservei atividades em duplas ou em pequenos grupos, de forma que os alunos mais tímidos se sentissem mais a vontade para conversar sobre os textos.

Por fim, ressalto que esta pesquisa não priorizou a obtenção de resultados imediatos, já que esses são contínuos e graduais. Mesmo porque seria ingênuo acreditar que em pouco mais de dois meses de aulas nas quais situações para reflexão sobre a língua e sobre o gênero conto fossem criadas, os entraves na compreensão leitora dos alunos seriam sanados. Sabemos que, na escola, nem todos aprendem ao mesmo tempo e ao mesmo modo. Sendo assim, destaco que a principal mudança obtida se deu no modo como as aulas de língua portuguesa passaram a ser concebidas por mim, a partir da pesquisa-ação desenvolvida, que me impulsionou a adotar novos procedimentos para ensinar a meus alunos, desencadeando um processo contínuo, visto que cada aluno é único e cada sala de aula apresenta um desafio a ser problematizado por mim com vistas a garantir aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 53-73

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 167 -79

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Desarrollodellenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004. p. 35- 59

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. de R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004. p. 61-78

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004. p. 95-128

D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.

GOTLIB, Nádía B. *Teoria do conto*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Trad. de L.L.de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-66, set./dez. 2005.

O DUPLO AMOR DE GILKA MACHADO

Maria Júlia Santana Valério (UFRJ)

juliasantanna@live.com

RESUMO

Apesar de já haver, mesmo que em minoria, mulheres escritoras no início do século XX, Gilka Machado pode ser considerada a primeira a colocar uma voz feminina em seus poemas. Esse é o momento da literatura brasileira em que a mulher sai do lugar de objeto da ação e assume uma posição central, passa a ter um lugar de agente. Dessa forma, o objeto de estudo do presente trabalho é o poema intitulado “Poema de Amor”, de seu segundo livro, publicado em 1917, *Estados de Alma*. Dessa forma, o artigo buscará fazer uma ponte entre dois tipos de relações amorosas presentes, não só nesse poema, mas no *Estados de Alma* como um todo: o amor carnal, erótico e sensualizado – seja bilateral ou unilateral – e o amor etéreo, espiritual, encenando uma dialética espacial de proximidade e distância entre as “almas” envolvidas – sendo a palavra “alma” recorrente na obra de Gilka Machado. Para tal leitura, a crítica simbolista será fundamental, uma vez que a autora está enquadrada nessa escola literária; é importante consultar os críticos da época, que valorizaram os lançamentos de seu tempo. A recepção do calor da hora se encontra em *Cartas à Gente Nova*, de Nestor Vitor, em 1924; já *O Simbolismo*, de Moisés Massaud, de 1966, fornece-nos, a princípio, uma leitura posterior da totalidade da obra. O objetivo do trabalho, portanto, é trazer à tona obras que foram esquecidas pelo cânone brasileiro e mundial, tanto literário quanto crítico, e, principalmente, discutir o papel da mulher na literatura, desde a mulher como escritora até a mulher como eu lírico, refletindo sobre a irredutibilidade de suas questões. Esses são dois temas necessariamente complementares já que, ao questionar o cânone, se questiona também a hegemonia masculina na literatura.

Palavras-chave:

Amor. Etéreo. Erótico. Feminismo. Gilka Machado.

1. Introdução

Gilka Machado foi uma poetisa que nasceu no final do século XIX e viveu até 11 de dezembro de 1980. Foi uma das primeiras mulheres no contexto brasileiro a tirar a mulher da posição do objeto e colocá-la como sujeito das ações. A partir daquele momento, com Gilka Machado, o eu lírico poderia ser feminino e a autora não precisava mais se esconder por trás de um codinome masculino, como fizeram várias antecessoras. Além de ocupar essa posição revolucionária de mulher escritora no começo do século XX, podemos encaixá-la em um movimento literário que é comumente renegado pela crítica, o Simbolismo. Dessa forma, Gilka é duplamente esquecida: tanto por ser mulher, quanto por ser simbolista.

Seus temas eram bastante polêmicos, envolvendo a sexualidade feminina, assunto considerado tabu naquela época, principalmente vindo de uma moça tão jovem – Gilka publicou seu primeiro livro, *Cristais Partidos*, com 22 anos, mas antes disso já ganhara, com 14 anos, os três primeiros lugares de um concurso de poesia feito pelo jornal *A Imprensa*, segundo a professora Maria Lúcia Dal Farra, no prefácio de *Poesias Completas* de 2017. Foi extremamente criticada por sua temática, sendo considerada por muitos críticos uma mulher imoral.

No presente trabalho, vamos nos deter no segundo livro de sua carreira, *Estados de Alma*, publicado em 1917, e em especial no poema intitulado “Poema de Amor” que trata de questões relacionadas a um sujeito amante e um objeto amado. Nele, a poetisa traça um contexto em que questões como distância entre o eu e o amado e ascese estão bastante presentes, uma vez que ela traz a temática do amor, focando, muito em particular, a distância entre os envolvidos e uma consequente ascese do eu lírico praticada de modo que haja o encontro. A ascese, segundo Foucault, é um adestramento de si por si mesmo (1992, p.132), ou seja, são ações que o indivíduo pode tomar para que possa ensinar a si próprio determinado assunto. O ato de escrita pode ser considerado uma atividade ascética.

Não podemos esquecer, por outro lado, o caráter erótico que esse poema pode tomar. No geral, é possível uma leitura de dois pólos: o pólo erótico, que trata de um amor corporal e o etéreo, que aborda um amor entre almas, a partir de uma distância imposta a ambos. Entretanto, veremos que essa aparente dicotomia, na verdade, diz respeito a noções complementares: a distância partilhada que aparece no “Poema de Amor” complementa o erotismo que está em evidência não só nesse poema como em toda a sua obra. Se levarmos em consideração a definição de Bataille, “erotismo” significa a busca psicológica de uma continuidade que a atividade sexual, em tese, pode oferecer (BATAILLE, 1987, p. 11). Veremos mais adiante que essa busca da continuidade se dá a partir do desejo de superação da distância, uma vez que há a necessidade da superação do abismo existente entre os dois seres.

2. *Distância*

“Poema de amor” é um poema longo e dividido em diversas partes, que podem ser lidas separadamente ou em conjunto. Apesar disso não ficar claro em algumas edições mais atuais, trata-se de um poema único, e fica a

critério do leitor-crítico se ele deve ser analisado em partes ou em conjunto. Ambas as leituras são possíveis e, para facilitar o entendimento, assumiremos neste trabalho que é um longo poema cujas partes conversam entre si, mas vamos nos valer apenas da análise do segundo e terceiro sonetos apresentados.

Eu amo as amplidões, os largos descampados
onde póde a minha alma as azas espalmar;
amo o desdobramento encantador dos prados
em que erra e se fatiga o meu ansioso olhar.

Eu amo o longe, o vago, os mundos ignorados
e o deserto ondulante e intermino do mar,
quando só vejo céu, céu de todos os lados,
e agua a se distender e a se indeterminar.

Amo a longinquidade altíssima dos cumes
dos montes; amo os sons, só porque elles me dão
sensações de infinito, assim como os perfumes.

Amo-te (e neste amor o meu gosto se apura),
porque me perco em ti numa vastidão,
porque ao teu lado sinto a vertigem da altura. (MACHADO, “Poema de amor”, in. *Estados de Alma*, 1917)

Endereçado a Amor, o soneto traz constantemente a questão da distância entre a amante e o amado, ou seja, do vazio existente entre eles. No seu decorrer, não há momento em que exista uma proximidade corporal entre o eu lírico e o interlocutor, apesar do eulírico sempre trazer uma relação de contato entre almas. Dessa forma, entende-se que há, não um contato entre corpos, não um contato carnal, mas sim a tentativa de relação entre ambas as almas. Nesse contexto, “alma” é entendida como a parte espiritual e não-mundana do corpo individual. O corpo, na maioria das vezes, não é colocado em questão, uma vez que há toda essa distância para ser percorrida entre a amante e o amado, o objeto do amor. Em certos momentos, há toques e troca de olhares, mas esse contato parece ser apenas entre as almas e nunca entre os corpos.

Assim, o eulírico não parece querer diminuir essa distância material entre os corpos, como é possível perceber em diversas partes, principalmente no segundo soneto do poema: “Eu amo as amplidões, os largos descampados/ onde pode a minha alma as azas espalmar;/ amo o desdobramento encantador dos prados/ em que erra e se fatiga o meu ansioso olhar” (MACHADO, 1917, p. 68). O eulírico não apenas aceita muito bem essa distância, como a ama e não quer percorrê-la uma vez que, ao

fazer isso, desfaz o vazio existente entre esses corpos e não é mais possível o encontro entre almas. O que essa alma busca, na realidade, é o apagamento do mundo carnal, distanciando-se de tudo relacionado ao corpo, de forma que o único contato estabelecido com um outro ser é entre os amantes e espiritual. A alma busca, assim, uma ascese de negação do corpóreo, estabelecendo relação de proximidade coma alma do amado.

Para fins de comparação, é importante trazer Marguerite Porete, mística beguina medieval, nascida onde hoje é o limite entre a Bélgica e a França. Foi a primeira mulher a ser morta pela Inquisição em 1310, acusada de heresia, tendo vivido numa época em que o cristianismo estava em grande ascendência, o que deixou os conventos extremamente lotados, impedindo que muitas moças da aristocracia entrassem na vida institucional da Igreja. Então, mulheres que não conseguiram espaço dentro da Igreja Católica se uniram “em comunidades pias, ganhando reconhecimento de beguinas, em torno do ano de 1230” (TEXEIRA, 2008, p. 18). A partir dos escritos recentemente atribuídos à autora, pode-se dizer que Porete foi, se não pertencente ao grupo de mulheres que se denominavam beguinas, adepta ao estilo de vida delas.

Porete escreve um manual de condução das almas, *Espelho das almas simples*, em que ela ensina como a Alma deve abrir mão de todos os processos mundanos, de todas as Virtudes e de todas as vontades próprias e hospedar unicamente o Amor. No entanto é importante que a Alma contenha o Amor dentro de si, de modo que o Amor seja comandado pela Alma e nunca o contrário (2008, p. 40). Se o Amor comandar a Alma, ela passa ser um ser cheio de desejos que nem sempre podem ser cumpridos, desvirtuando-a do caminho da ascese e do encontro com o divino. Dessa forma, apenas o Amor deve estar contido na Alma, que, por sua vez, deve se livrar de todas as sensações mundanas para poder manter a relação com Deus.

É possível estabelecer relações entre a ascese encontrada no “Poema de amor” e a ascese necessária para o encontro com o divino segundo Porete. Ambas dependem intrinsecamente das respectivas figurações do Amor e ambas estabelecem relações a partir da distância entre a alma e seu objeto do amor. A ascese de Gilka se relaciona com o encurtamento espiritual da distância; já foi dito que a alma necessita dessa distância corpórea para que haja uma ascese de fato, mas ela precisa encurtar espiritualmente esse vazio entre uma alma e outra. Talvez seja um paradoxo: é necessário que haja uma distância corpórea que nunca pode ser transposta para que ocorra a proximidade espiritual, a proximidade entre al-

mas. Além disso, o Amor, em Gilka, parece ser um vocativo correspondente ao amado, de forma que Amor é o objeto para o qual o sentimento é direcionado, diferente do que acontece em *Espelho das almas simples*.

Em Porete, a questão é outra; Amor é a personificação do sentimento, de forma que não há um objeto para qual esse sentimento é direcionado, uma vez que, se isso acontecesse, haveria um problema em relação à ascese da Alma. Entretanto, da mesma forma que em Gilka, a ascese é necessária para que haja o encontro com o Amor. É necessário abrir mão de todas as sensações mundanas e ter só o Amor dentro de si para que a experiência aconteça.

Nesse encontro que ocorre a partir da ascese do mundo corpóreo, as almas se misturam, porque são infinitas e uma se perde na vastidão da outra, de forma que a distância e a proximidade não importem mais, uma vez que o infinito não tem começo nem fim. Sendo assim, o paradoxo da proximidade-distância entre as almas se dissipa perfeitamente na última estrofe: “Amo-te (e neste amor o meu gosto se apura),/ porque me perco em ti numa vastidão,/ porque ao teu lado sinto a vertigem da altura”. Apesar da distância corpórea, é possível o encontro, uma vez que as almas são infinitas e estão sempre próximas, basta os amantes perceberem.

3. O Erotismo e a Crítica

A título de comparação, podemos ver, no soneto que se segue, um caráter um pouco mais erótico. Vale dizer que esses dois conceitos não são necessariamente opostos e, como dito antes, são, na realidade, complementares. Georges Bataille traça três tipos de erotismo: o erotismo dos corpos, o erotismo dos corações e o erotismo do sagrado. Para ele, os três conceitos dizem respeito a uma questão: diminuir o isolamento do ser e substituir descontinuidade pela continuidade profunda e isso se dá pelas três formas de erotismo. Em Machado, parece haver os três tipos de erotismo definido por Bataille.

Esse isolamento conversa com o que vimos no soneto anterior, de forma que a distância entre amante e amado torna-se um abismo que nunca deve ser transposto por ser impossível, uma vez que somos seres compostos pelo isolamento e pela descontinuidade. Dessa forma, a busca pelo amado é uma forma de erotismo, ao buscar a continuidade entre eles não necessariamente transpondo a distância imposta.

No soneto que se segue, por outro lado, o eu-lírico trata mais diretamente do “corpo, a carne impura e viva”.

Longe de ti, minha ancia exige-te ao meu lado,
quer te sentir o corpo, a carne impura e viva,
quer a certeza ter de que estás humado,
gosar todo o calôr que de ti se deriva.

Mas, não sei si porque tanto te haja sonhado,
Esta paixão se fez apenas subjectiva;
corro a ti! (e o meu ser é um chamamento, um brado...)
– cada vez mais de mim tua fôrma se esquivava.

Busco-te: logo vens; sinto-te os passos lestos
e subtis (mais subtis só caminham as brisas),
trazes odôr na voz, nos olhares, nos gestos.

E, de ti perto, toda esta ancia se resume
em ter a persuasão de que te evaporisas,
em ficar a absorver-te, a gosar-te em perfume. (MACHADO, “Poema de amor”, in. *Estados de Alma*, 1917)

Bataille afirma que há um abismo entre todos os seres e por mais que tentemos transpô-lo e nos aproximar de outros seres, é uma tarefa impossível. E o erotismo é esse desejo de transformar a descontinuidade e o isolamento de cada ser em uma continuidade, compartilhando os corpos ou os corações, diferenciando o erotismo dos corpos e o erotismo dos corações. O que vemos em Gilka Machado é mais um erotismo dos corações e um erotismo sagrado – o autor também afirma que todo erotismo é sagrado até certo ponto – deforma que os amantes se encontram por meio do que chamamos popularmente de “paixão”, ou pelo menos é assim que o eu lírico apresenta-nos.

Como em praticamente todo o “Poema de Amor”, esse soneto também diz respeito ao amado que está distante e o eulírico tem o desejo de encontrá-lo. Entretanto, temos um caráter um pouco mais terreno, uma vez que busca-se uma conexão corporal entre amante e amado; há elementos palpáveis aos cinco sentidos, principalmente ao tato, sentindo, literalmente a pele, a carne, o corpo do amado “quer te sentir o corpo, a carne impura e viva”. Não está em questão se isso é um contato corporal de fato ou se é a só a idealização do ato; se pensarmos no poema como um todo, em que o amante está sempre longe, parece-nos, então, que é uma idealização. De toda forma, o eulírico vai por um viés diferente do que foi visto no primeiro soneto, utilizando-se de ações corporais.

É interessante perceber como o eulírico sente algo semelhante à culpa, provavelmente por se tratar do que Bataille chama de erotismo dos corpos, um erotismo ligado à atividade sexual que o homem trata de esconder normalmente e mais ainda se tratando de uma mulher escritora. Os críticos da época não aceitaram muito bem seu livro anterior, *Cristais Partidos*, por ter um teor que ia além do que uma mulher da época poderia escrever. O crítico Nestor Vítor traça uma série de elogios a autora dizendo, em uma carta para a própria poetisa, que “só com injustiça se lhe não dirá muito bem de seu livro, tanto mais tratando-se de um livro de estreia” (VÍTOR, 1912, p. 18). Na mesma carta, não em tom de crítica ao que parece, afirma que “haverá quem desejasse encontrar neste livro uma castidade que ele não tem, ou pelo menos um recato feminino de que ele representa a negação”. Para Vítor, isso não parece uma questão, desde que Gilka aceitasse seus textos nunca seriam bem aceitos no público “verdadeiramente feminino”, já que ela decidira, de acordo com ele, transpor a questão de gênero e escrever além disso.

V. E. não sonha, por certo, com o aplauso das almas verdadeiramente femininas. Suas aspirações, em arte, parece, independem de seu sexo. Ficará satisfeita, pois, em ser julgada nas suas obras com perfeita abstração de tal circunstância. (VÍTOR, 1912, p. 18)

Atualmente, essas as afirmações são, no mínimo, problemáticas, uma vez que trata o masculino como gênero neutro e o feminino como o outro. Ou seja, se Gilka Machado transpôs que escreve independente do gênero é porque, mesmo sendo uma mulher, escreveu bem o suficiente para que fosse elogiada por diversos críticos da época (e foi criticada pelos mesmos motivos).

4. Conclusão

Com base em dois sonetos que compõem o poema intitulado “Poema de Amor” inserido no segundo livro de Gilka Machado, *Estados de Alma*, percebemos que há dois tipos diferentes de amor, a princípio excludentes: o amor erótico e o amor etéreo. Contudo, no decorrer dos estudos, notamos que, na verdade, esses dois tipos de amores são complementares entre si, um sendo a continuidade do outro.

Se o erotismo, segundo Bataille, é a busca pela continuidade, uma vez que somos descontínuos, isolados e há um abismo entre um ser e outro, podemos, então, estabelecer relação entre a distância existente entre os amantes na maior parte do “Poema de Amor” e o erotismo em sim.

Dessa forma, o poema inteiro pode ser considerado erótico, mas de um erotismo do sagrado em sua maior parte do tempo. O erotismo dos corpos nunca vai se concretizar, uma vez que essa distância nunca se encurta, e o que acontece no segundo poema apresentado é apenas uma “eterização” do encontro entre os amantes, está apenas no imaginário do eu lírico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre, RS: L&PM, 1987.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?*. Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160

MACHADO, Gilka. **Estados de Alma**. Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1917.

PORETE, Marguerite. *Espelho das almas simples e aniquiladas e que permanecem somente na vontade e no desejo do Amor*. Trad. e notas de Silvia Schwartz. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TEXEIRA, Faustino. Apresentação. In: PORETE, Marguerite. *Espelho das almas simples e aniquiladas e que permanecem somente na vontade e no desejo do Amor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VÍTOR, Nestor. *Cartas à gente nova*. Rio de Janeiro-RJ: Anuário do Brasil, 1912.

**O EMBATE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS EM TORNO DAS
PROPOSTAS DE PRIVATIZAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

Ariane Oliveira de Sousa Torres (UERJ)
ariane.o.sousa@gmail.com

RESUMO

A motivação deste trabalho vem da grave crise que as universidades públicas brasileiras têm enfrentado nos últimos anos, em especial a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ele propõe a análise da relação de embate, a partir do primado do interdiscurso (MAINGUENEAU, 2008), de textos produzidos em torno de tal temática e como eles se articulam com a política de privatização das instituições de nível superior. O período de crise econômica pelo qual a UERJ passou nos últimos anos fez voltar a circular discursos que afirmam que o ensino superior é muito caro e que medidas como filantropia, cobrança de mensalidade ou parceria com o mercado são necessárias. Instaurou-se, então, uma arena de batalhas discursivas, colocando-se de um lado a defesa de práticas neoliberais e do outro a resistência a elas. Acredita-se que, com a análise das pistas linguísticas dos textos escolhidos, é possível destacar a dimensão política dos discursos e trazer à tona o embate de forças que se constroem em determinadas práticas discursivas (MAINGUENEAU, 1997).

Palavras-chave:
Interdiscurso. Universidade. Prática Discursiva

1. Introdução

Nos últimos anos, os cortes nos investimentos direcionados às Universidades têm comprometido a qualidade de ensino e o avanço de pesquisas. Em 2016 e 2017, uma grave crise atingiu a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Houve atraso no repasse da verba de custeio, fazendo com que suas dívidas chegassem aos milhões, prejudicando seu funcionamento por falta de manutenção e segurança e transformando sua imagem de uma das melhores instituições do país para símbolo do abandono e do descaso do governo com a educação. Além disso, técnicos administrativos, professores e bolsistas sofreram constantes e absurdos atrasos de pagamento. Já os programas de pesquisa, tão importantes para o avanço científico não só da Universidade, mas do estado como um todo, foram afetados pela falta de verba que também atingiu as agências de fomento, como a FAPERJ, por exemplo.

Durante esse período, muitos falaram que o que estava acontecendo com a UERJ era um balão de ensaio para as demais universidades públicas do país. Infelizmente, o tempo veio corroborar essa tese, pois es-

tamos vivenciando um dos períodos mais críticos no que tange à questão dos investimentos no ensino superior. Além dos cortes e congelamentos provocados pela PEC 241, os ataques diretos à imagem das universidades ou ao modo como o pouco dinheiro que têm recebido é administrado têm se tornado mais constantes e agressivos.

É possível afirmar que toda essa crise é fruto da falta de interesse do governo e de grupos dominantes em investir em educação, ciência e tecnologia. No caso da UERJ, por exemplo, o repasse de 6% da receita tributária líquida do estado, garantido por lei, nunca foi cumprido. E é aí que ganham ainda mais forças os discursos que afirmam que o ensino superior público é muito caro e que medidas como filantropia, cobrança de mensalidade ou parceria com o mercado são necessárias. No entanto, seria uma falácia afirmar que isso garantiria igualdade de condições, pois

(...) a cantilena ‘os ricos devem pagar pelos pobres’ significa, em primeiro lugar, que os ricos são vistos como cidadãos (pagam impostos e mensalidades) e os pobres não (mesmo que saibamos que, neste país, os ricos não pagam impostos); em segundo lugar, que a educação não é vista como um direito de todos, mas como um direito dos ricos e uma benemerência para os pobres; em terceiro lugar, que a cidadania, reduzida ao pagamento de impostos e mensalidade, e o assistencialismo, como compaixão pelos deserdados, destroem qualquer possibilidade democrática de justiça. (CHAUÍ, 2001, p.181)

Durante a crise da UERJ, foi preciso, inúmeras vezes, reafirmar sua importância dentro do cenário nacional. Circulavam na mídia e nas redes sociais discursos que pregavam seu fim ou a necessidade de privatização. Instaurou-se, então, uma arena de batalhas discursivas, colocando-se de um lado a defesa de práticas neoliberais e do outro a resistência a elas: estas apresentavam dados estatísticas de produções acadêmicas, as políticas públicas em que a UERJ foi pioneira, as leis que garantem a autonomia universitária (e não são cumpridas), os bons resultados em rankings nacionais e internacionais; aquelas defendiam a parceria com o mercado, a cobrança de mensalidade ou filantropia como solução.

É sobre esse embate discursivo de que se trata este trabalho. A partir da análise das pistas linguísticas dos textos escolhidos, pretende-se destacar a dimensão política dos discursos e trazer à tona o embate de forças que se constroem em determinadas práticas discursivas. Acredita-se, também, que registrar academicamente este momento de crise em que estamos inseridos e analisá-lo serve tanto de aprendizado como de resistência para este e outros enfrentamentos, pois

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políti-

cas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. (SANTOS, 2011, p. 18)

É preciso ressaltar que este trabalho, pequeno recorte de uma dissertação em fase inicial, é fruto de uma crença na pesquisa acadêmica como forma de posicionamento político. Enquanto a Academia seguir negando que existe uma relação entre conhecimento e poder, o trabalho do pesquisador estará se afastando cada vez mais de seu papel social. E, mais do que nunca, é preciso encontrar formas de defender nossas universidades.

As próximas páginas trarão a descrição teórico-metodológica de como se planeja encaminhar este trabalho. Primeiramente, será descrito como deverá ser feito o levantamento e o recorte do *corpus*. Posteriormente serão apresentados os dois pilares do percurso de análise que constituirá a pesquisa: a relação que se tentará estabelecer com a Análise Institucional e a Análise do Discurso de linha francesa. Daquela, serão destacados os conceitos de cartografia, dispositivo e rizoma; desta, interdiscurso e prática discursiva.

2. A produção do *corpus*

O *corpus* da pesquisa será constituído por discursos produzidos no período entre 2016 e 2017 que tenham como tema central a crise na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que tenham circulado por jornais digitais. Num primeiro momento, percebeu-se que o conjunto de todos os textos desse período, com essa temática, é bastante heterogêneo e numeroso: notícias, reportagens, artigos de opinião, notas de esclarecimento, de apoio ou de repúdio, cartas abertas, editoriais, páginas em redes sociais etc. Por isso, fez-se necessário estabelecer um recorte: serão analisados os artigos de opinião publicados em grandes jornais do país, em versão *on-line*, quetinham como tema a crise da UERJ.

Tal escolha se justifica por se considerar que, ao circular em grandes jornais, tais textos têm um enorme alcance de leitores e é capaz de construir uma imagem do tema que propõem debater diante da sociedade. Acredita-se, então, que por ter tal alcance, este gênero foi a escolha tanto daqueles que tentavam defender o modelo de universidade pública

e gratuita que a UERJ mantém, como o próprio reitor, sub reitores e professores da instituição, quanto daqueles que defendiam o discurso neoliberal de financiamento.

É importante ressaltar, ainda, que o peso de estar publicado em um jornal de grande circulação é outra característica foi levada em conta na escolha da composição do *corpus*. Refletir sobre o papel do suporte na construção de sentidos é extremamente necessário. Ao abordar a noção de *mídiu*, ou seja, do suporte em que o texto circula, Maingueneau diz que ele

(...) não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que impõe coerções sobre seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O *mídiu* não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídiu* modifica o *conjunto de um gênero de discurso*. (MAINGUENEAU, 2013, p.81)

Ou seja, diferenciamos os textos de opinião que foram publicados em jornais daqueles que saíram em notas oficiais de instituições, em páginas de redes sociais, em cartas de apoio à universidade pelo peso que o suporte agrega ao conteúdo discursivo, além do seu modo de circulação e seu destaque social.

A busca por esses textos tem sido um trabalho árduo. A principal fonte de busca tem sido os compartilhamentos, no *Facebook*, de páginas como *UERJ resiste*, *Alunos, técnicos e docentes da UERJ*, *Comissão de mobilização dos técnico-administrativos da UERJ*, a página oficial da Universidade e do reitor e os perfis de professores e colegas da instituição. Tem-se acessado tais páginas e buscado, nos períodos de 2016 e 2017, compartilhamentos de links que possam levar a tais artigos de opinião. Além dessa forma de busca, outra maneira tem sido entrar diretamente nos sites dos jornais e, preencher os campos de pesquisa com palavras chaves como “UERJ” ou “CRISE DA UERJ”. Sites de busca como o *Google* também são utilizados como fonte.

Essa busca, ainda inicial, já apontou detalhes interessantes do espaço discursivo delimitado: muitos textos foram produzidos como respostas diretas a outros textos, estabelecendo ou concordância, ou relação divergência. É o caso, por exemplo, do texto do Ministro Luis Roberto Barroso, que defendia novas formas de financiamento para a universidade pública. Dele “derivaram” um editorial do jornal *O Globo*, em concordância, e um artigo de opinião do Professor Bruno Leonardo Sobral, publicado no *Jornal do Brasil*, em discordância⁸². Essa característica do

⁸²BARROSO, Luis Roberto. Por um novo modelo para financiar a universidade. *O Globo*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.direitoglobal.com.br/noticias/barroso-e-a-uerj-2/>. Acesso em: 30 ago. 201; EDITORIAL. Crise na UERJ reacende debate sobre

corpus é significativa para evocar o que diz Bakhtin: “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.” (BAKHTIN, 2011, p.300)

Acredita-se que a produção desse *corpus* poderá levantar pistas de como o embate das formações discursivas produzidas durante a crise da UERJ podem suscitar uma reflexão em torno do modo que tem sido travada a batalha em busca da sobrevivência da universidade pública e gratuita.

3. *Contribuições da Análise Institucional*

Neste item, serão introduzidas breves considerações sobre conceitos da Análise Institucional que contribuirão, numa interlocução com os estudos discursivos, para a análise a que a pesquisa se propõe. Trata-se de um caminho de análise que tenta desemaranhar as relações de poder no interior de uma instituição ou organização, expondo o não dito que muitas vezes, no cotidiano, acaba se naturalizando. Surgiu na França, na década de 1960, e, segundo Rocha e Deusdará, “atualiza sua vocação política quando se coloca no cruzamento de uma macropolítica e de uma micropolítica, ou se preferirmos, quando explora o tema da institucionalização, voltando-se para os embates entre as formas instituídas e as forças instituintes” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2017, p. 113). Dessa abordagem analítica, serão fundamentais os conceitos de rizoma, cartografia e dispositivo para o desenvolvimento da pesquisa.

O rizoma é uma metáfora, inspirada na botânica, apresentada por Deleuze e Guattari no texto de introdução à obra *Mil Platôs*. Trata-se de uma espécie de modelo de análise não hierárquico, em um ponto se conecta com qualquer outro ponto numa rede de forças e enfrentamentos, colocando em jogo a relação signos de diversas naturezas, contrapondo-se ao modelo “ávore-raiz” aplicado, por exemplo, no gerativismo:

universidade gratuita. **O Globo**, Rio de Janeiro. 22 jan. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/crise-na-uerj-reacende-debate-sobre-universidade-gratuita-20806568>. Acesso em: 30 ago. 2018; SOBRAL, Bruno Leonardo Barth. O sentido público de uma universidade como a UERJ. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. 22 jan. 2017. Disponível em: <http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2017/01/22/o-sentido-publico-de-uma-universidade-como-a-uerj>

O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações, remetendo à formação radicular da batata, da grama e da erva daninha. Ele não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições. Deve-se ainda ter em conta o aspecto subterrâneo de uma formação rizomática, que leva a um problema de visibilidade imediata dessa complexa e intrincada teia de relações. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 51)

Deleuze e Guattari enumeram, ainda, os princípios que caracterizam o funcionamento do rizoma:

- Princípios de conexão e de heterogeneidade: quer dizer que qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro, formando uma rede que articula signos, organizações de poder, valores etc, “colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

- Princípio de multiplicidade: rejeição do pensamento centrado no Uno e no Mesmo, como sujeito ou como objeto; afirmação da inexistência de uma “unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

- Princípio de ruptura assignificante: por também compreender linhas de desterritorialização e de fuga, o rizoma pode ser rompido ou quebrado em qualquer ponto, como pode retomar sua operação em qualquer uma de suas outras linhas:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 25)

- Princípio de cartografia e de decalcomania: diferente do modelo pivotante da “árvore-raiz”, o rizoma não permite a aplicação da noção de “eixo genético”. Deleuze e Guattari afirmam que aquele modelo estrutural assume a lógica do decalque e da reprodução, enquanto este assume a lógica do mapa: “um mapa

tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Desse modo, analisar um modelo rizomático exige um olhar cartográfico, voltado a uma experimentação baseada no real.

Esse último princípio nos leva, então, ao segundo conceito: a cartografia. Trata-se de uma metodologia, formulada a partir de um diálogo entre as ideias de Foucault e Deleuze, que valoriza o plano da experiência. Ela não se faz de modo prescritivo nem estabelece objetivos pré-determinados, se constrói através de pistas que orientam o percurso do pesquisador. Ao contrário da ciência moderna, que isola o objeto, o método cartográfico busca investigar suas articulações históricas e suas conexões com o mundo para que, assim, possa desarticular as linhas dos dispositivos.

Trabalhar com a cartografia significa “acompanhar pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando o os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). O cartógrafo, desse modo, não busca uma explicação fechada e definitiva sobre o objeto com que trabalha, ele não tem a intenção de desvendar o mundo. O cartógrafo encontra-se mergulhado nas intensidades, nas linhas dos dispositivos que conectam relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, práticas de resistência.

[A cartografia] Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. (PRADO FILHO; TETI, 2013)

A respeito dos dispositivos, Giorgio Agamben explica que é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2005, p.13). Constitui-se de uma rede de elementos heterogêneos, como leis, discursos, instituições, edifícios, e tem uma função estratégica em uma relação de poder.

A crise pode ser analisada a partir do conceito de dispositivo, se pensarmos que ela teve uma função estratégica para assegurar a implementação de medidas políticas que muito pouco beneficiaram a população, mas que estavam aliadas ao mercado. Ela também alterou as rela-

ções de trabalho, o comportamento daqueles que foram assujeitados por suas consequências.

O papel da cartografia é desvendar as relações de força dos dispositivos, seus mecanismos de subjetivação e resistência. Desse modo, acredita-se que ela será capaz de desemaranhar o dispositivo “crise” através da análise dos embates discursivos que se cruzam como num rizoma. Ao se desenhar esse traçado, pode-se afirmar que tanto os discursos produzidos, quanto as políticas adotadas pelo governo e os modos de resistência estão interligados numa rede de forças, em que estão em jogo valores, expectativas, jogos de poder, crenças, compromissos, desejos etc.

4. *A análise do discurso*

No presente item, será feita explicitação dos referenciais dos estudos discursivos que darão sustentação às análises da pesquisa. A proposta do trabalho se situa na Análise do Discurso surgida na França, na década de 1960, como uma espécie de crítica às insuficiências apresentadas pela Análise de Conteúdo. Esta se baseia num modelo rígido de ciência positivista, em que a neutralidade do método é importante para o alcance de resultados precisos. Desse modo, os planos subjetivo e ideológico são afastados do objeto de pesquisa.

Além disso, na Análise de Conteúdo, a linguagem é vista apenas como representação e o texto como algo que está encobrendo uma significação não aparente a um primeiro olhar, e é essa significação encoberta que se deseja recuperar. “Existiria uma verdade a ser recuperada por intermédio da ciência. Nesse sentido, a concepção de linguagem em jogo reproduz inequivocamente um projeto de representação de um real pré-construído” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.311).

Em contrapartida, a Análise do Discurso propõe, no plano discursivo, a articulação entre a linguagem e o social, perpassados pelo contexto ideológico, atrelando sujeito e história aos estudos linguísticos. Nesse tipo de abordagem, existe a consciência de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade. Ele “não descobre nenhuma ‘dimensão oculta’ do real (trata-se de um real quer sociológico, quer psicológico), mas participa de uma intervenção sobre o social” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.320).

Uma das principais contribuições dos estudos discursivos é a noção de interdiscurso: um discurso não é uma identidade fechada e sua significação se constitui sempre na relação com outros discursos. Em

Gênese dos discursos, Maingueneau apresenta o conceito do primado do interdiscurso, afirmando que

Reconhecer este tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com o seu Outro. No nível das condições de possibilidade semânticas, haveria, pois, apenas um espaço de trocas e jamais identidade fechada. (MAINGUENEAU, 2008, p. 35)

Essa noção de interdiscurso, que dialoga tanto com o dialogismo bakhtiniano quanto com a heterogeneidade constitutiva de Authier Revuz, é repartida em três níveis por Maingueneau: o *universo discursivo*, que é o “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada (MAINGUENEAU, 2008, p. 33); o *campo discursivo*, “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 34), englobando, por exemplo, o campo político, o filosófico, o religioso etc.; e o *espaço discursivo*, que são “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante por em relação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35).

Os dois primeiros níveis pouco têm a contribuir para o trabalho do pesquisador, por outro lado, o espaço discursivo está ligado diretamente aos procedimentos metodológicos de produção do material a ser analisado. Ele é o “resultado direto de hipóteses fundadas sobre um conhecimento dos textos e um saber histórico, que serão, em seguida, confirmados ou infirmados quando a pesquisa progredir” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35). Relacionando tal procedimento ao trabalho aqui proposto, os textos escolhidos serão aqueles produzidos durante a crise da UERJ e que se encontram no campo jornalístico. Ainda que inicialmente, é possível afirmar que eles poderão se caracterizar pelo enfrentamento, por pertencerem a posições de embate no interior do espaço discursivo.

Nessa perspectiva de enfrentamento, nota-se que se circunscrevem grupos que se posicionam seja em defesa do ensino público e gratuito, seja em defesa de modelos de privatização. Sobre esse aspecto, seria interessante trazer o que Maingueneau apresenta como *prática discursiva*. Segundo essa noção, o discurso, ao ser enunciado, instaura uma comunidade de apoio ao mesmo tempo em que é autorizado por essa comunidade. Essa articulação entre discurso e comunidade de sustentação está submetido a um mesmo sistema de coerções semânticas. Isso coloca em xeque a ideia de que haveria um exterior, uma instituição anterior ao

discurso e formula a hipótese de que ambos estão submetidos, simultaneamente, aos mesmos processos de estruturação.

As organizações devem ser vistas em associação ao modo de enunciação dos grupos, que neste caso estão em embate, e às produções textuais. Por isso, deverá ser observado nos textos que serão analisados os vocábulos utilizados com frequência pelos enunciadores que se inscrevem em princípios neoliberais, como, por exemplo, os que estão no campo semântico de *mercado* ou *privatização*. Observa-se, também, esse grupo possui um tom acusativo, de advertência, e costuma estar em aliança com as políticas de austeridade aplicadas pelo governo. Aliás, não é pouco comum que os enunciadores desse posicionamento sejam representantes do Estado (juizes, desembargadores, o próprio Secretário de Ciência e Tecnologia).

Em oposição, os que defendem a manutenção da gratuidade e da gestão pública utilizam vocábulos do campo semântico de *Estado*, *público* e *gratuito*. Esse grupo precisa manter um tom de defesa, tendo a necessidade de provar que, mesmo com as dificuldades encontradas, consegue produzir bons resultados. Então é comum que sejam professores da instituição e que se apoiem em dados que destaquem o sucesso do trabalho que é empreendido pela universidade ou que apontem falhas nas políticas governamentais. Diante desses aspectos, é interessante pensar que

A comunidade discursiva é pensada como grupos que produzem e gerenciam um certo tipo de discurso, portanto as instituições produtoras de um discurso não são mediadoras transparentes. Os modos de organização dos homens e de seus discursos são inseparáveis: a enunciação de uma formação discursiva supõe e torna ao mesmo tempo possível o grupo que lhe está associado. (SOUSA E SILVA; ROCHA, 2009, p.18)

A prática discursiva apresenta, ainda, a ideia de um *modo de coexistência* dos textos em um dado discurso: “cada texto que pertence a um discurso reafirma os contornos do espaço do citável que a biblioteca atualiza, tesouro dos enunciados válidos” (MAINGUENEAU, 2008, p.130). Fazendo um paralelo com a pesquisa em desenvolvimento, isso se torna interessante para a investigação de quais enunciados estão autorizados a constituir os mecanismos de ataque ou defesa à universidade pública. Quais vozes, referências e textos são trazidos para a produção dos discursos de que cada lado desse embate.

Essa biblioteca é também um mecanismo de qualificação dos enunciadores que pertencem a uma determinada formação discursiva. É o que Maingueneau chama de *vocação enunciativa*: “condições assim postas por uma formação discursiva para que um sujeito nela se inscreva, ou,

melhor, se sinta ‘chamado’ a inscrever-se nela” (MAINGUENEAU, 2008, p.130). Os envolvidos na defesa da UERJ, como universidade pública e gratuita, podem ser vistos como sujeitos que estão de acordo com um determinado posicionamento, engajados, que exercem uma atividade dentro da universidade.

Esses discursos vão circular de alguma maneira e é a rede institucional que vai desenhar a *rede de difusão* e o *modo de consumo dos discursos*. À época, para os textos que defendiam a UERJ e, em geral, era importante ter o maior alcance possível, pois eles apresentavam estatísticas, resultados, as leis que estavam deixando de ser cumpridas, as reais condições de trabalho no interior da universidade. Então, estar apenas no site do jornal não era o suficiente: era aí que entravam as redes sociais. Elas eram responsáveis pelos inúmeros compartilhamentos em páginas que, muitas vezes, foram criadas em forma de resistência ao difícil período. Desse modo, os textos deixavam de ser apenas artigos de opinião em jornal e passavam a ser formas de protesto. Essa rede de difusão também será analisada.

5. Conclusão

Neste trabalho, tentou-se explicitar os caminhos metodológicos que nortearão o desenvolvimento da pesquisa que será empreendida ao longo da produção de uma dissertação de mestrado. O mais importante foi delimitar a articulação entre os princípios da Análise Institucional e da Análise do Discurso. Os instrumentos teóricos que ambas disponibilizam são capazes de constituir uma análise do objeto em questão e da forma como tem sido atualizado o debate em torno da precarização do ensino superior no Brasil.

Espera-se que as pistas linguísticas de cada texto indiquem a dimensão política do embate construído em torno dessa temática. O que é preciso dizer para se criar a imagem de falência do modelo de universidade pública que se tem hoje? E o que é preciso dizer para defendê-lo?

Apesar de existir uma vasta literatura que se propõe a pensar a universidade em nosso país, esse tema se torna extremamente relevante pelo atual momento que ela está enfrentando. Não se sabe, ainda, quais evidências tais pistas indicarão, mas é certo que se tentará construir um instrumento de análise para uma importante reflexão sobre a construção desse embate e como ele se reflete na crise da universidade pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução. In: *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol. I*. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as Ciências Humanas e Sociais. In: *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: *Alea*.v.7, n.2, p. 305-22, jul-dez, 2005.

_____; _____. Dispositivos da análise institucional para explicitação da dimensão política das práticas discursivas. In: *Revista Moara*. v.47, n.1, p. 108-127, jan-jun 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília; ROCHA, Décio. Por que ler gênese dos discursos?. In: *ReVEL*. vol.7, n. 13, p.1-25, 2009.

O ETHOS DA OMERTÀ EM “O DIA DA CORUJA” E “A CADA UM O SEU”: A CONSTRUÇÃO DOS NARRADORES NOS ROMANCES POLICIAIS, DE LEONARDO SCIASCIA

Gisele Maria Nascimento Palmieri (UFRJ)
gmp80@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho propõe um estudo dos romances “O dia da coruja” (1961) e “A cada um o seu” (1966), ambos do autor italiano Leonardo Sciascia (1921-1989), analisando a construção dos narradores de seus *gialli* (romances policiais). O ensaísta, político e escritor Leonardo Sciascia era um cidadão incomodado com a atuação criminosa do poder paralelo em sua região de nascença. A Sicília, no sul da Itália, é o berço de uma instituição criminosa conhecida pelo nome, hoje genérico, de máfia, existente desde o final do século XIX, segundo dados históricos. Estudos apontam o surgimento dessa máfia na ilha em 1868. À época, a justificativa que se tinha para sua atuação era a proteção da população contra as injustiças sociais, o apoio às viúvas e órfãos e a defesa dos oprimidos (GARLANDO, 2015, p.38-45). Ao longo dos anos, a atuação da máfia, suas leis e seus objetivos tornaram-se parte integrante da cultura siciliana, posto que os habitantes se acostumaram com os crimes cometidos por eles e se acomodaram com a chamada “proteção” oferecida pelo grupo criminoso. Sciascia, enquanto ensaísta, tratou dessa aceitação natural dos seus conterrâneos aos códigos de conduta impostos pela máfia siciliana, fazendo críticas, apontamentos e dando a sua interpretação ao fenômeno. Utilizando conceitos da análise do discurso (AD) encontrados em *Discurso literário*— obra do linguista francês Dominique Maingueneau –, analisaremos como Sciascia construiu o *ethos* de seus romances policiais, utilizando-se da *omertà* como parte de uma estética de silêncio, recurso recorrente em suas obras de ficção.

Palavras-chave:

Leonardo Sciascia; *Ethos*; Discurso literário.

1. Leonardo Sciascia, a Sicília e a Omertà

O intelectual siciliano Leonardo Sciascia (1921-1989), escritor, ensaísta, político, romancista e professor é conhecido como aquele que inaugura uma nova abordagem literária sobre a máfia, sendo considerado “lo scrittore che più ampiamente ha esposto, narrato, descritto la mafia nelle sue opere (...)”⁸³ (PIGNATARO, 2017, p. 24). Dentro do *archeion* sobre a literatura italiana de máfia, Sciascia se destaca como o mais notável, tendo seu momento culminante ao publicar *Il giorno della civeta* (1961), o romance-referência de literatura sobre a máfia, pois é “il primo libro che organicamente ci spiega la mafia, la sua evoluzione, i suoi

⁸³“o escritor que mais amplamente expôs, narrou, descreveu a máfia em suas obras.”

intrecci istituzionali e politici”⁸⁴ (CRIACO, 2017, p.26). Seu empenho em falar da máfia o destaca de uma maneira que passa a ser considerado um mafiólogo, mas o ensaísta refuta o título por se considerar apenas um siciliano que tenta pensar a sua realidade.

Era a época da imigração siciliana para os Estados Unidos, quando Sciascia escreveu o ensaio “La máfia”, publicado na obra *Pirandello e La Sicilia* (1961). Neste texto, ele comenta que eram muitos os italianos que em boa fé tentavam minorar a relevância e periculosidade da máfia, já que significaria uma ofensa à Sicília admitir a existência da organização (SCIASCIA, 1961, p.192). Para Sciascia, era imprescindível começar a falar nesse assunto espinhoso, incômodo e, para tanto, utilizou-se, então, de seu ofício de escritor para fazê-lo. Ele diz no ensaio que a aliança estabelecida entre esses grupos paralelos e os políticos, considerando a proteção que as altas esferas do governo italiano davam aos negócios da máfia, era um condicionante para a livre circulação dos mafiosos, gerando, conseqüentemente, uma eufemização das conseqüências de suas práticas criminosas (SCIASCIA, 1961, p.191).

Um dos principais fatores de manutenção do poder e de atuação da máfia siciliana apontado por Sciascia, neste ensaio, é a prática da *omertà*, – a lei do silêncio que consiste em negar qualquer informação que se saiba sobre os delitos ou os crimes cometidos pelos mafiosos. A *omertà* é uma das regras a serem aceitas no ritual de entrada em qualquer família mafiosa siciliana e uma prática que ultrapassou o seio das *cosche*⁸⁵ e se difundiu também em meio à sociedade siciliana. Sendo ou não membro de uma família mafiosa, as pessoas deviam seguir certas prescrições: não falar o que sabe, viu, ouviu; conhecer o culpado por um crime e não revelá-lo; negar qualquer informação que ajude a polícia a prender um criminoso ou a investigar um crime. Tudo isso se tornou práticas naturais na sociedade siciliana, segundo a visão do autor. Para Sciascia, a *omertà* é o principal meio pelo qual os mafiosos conseguiam permanecer impunes. A aceitação, pelos habitantes da ilha, da lei do silêncio, seja por medo ou por indiferença, é o grande nó na garganta do

⁸⁴“o primeiro livro que organicamente nos explica a máfia, a sua evolução e os seus enredos institucionais e políticos.”

⁸⁵[voce sicil., che risale al lat. tardo *cōstūla* “costola”; propr. “costoladellafoglia”, quindilafogliastessa, o uninsiemedifoglie]. – Núcleo, agrupamento de mafiosos da Sicília, que, às ordens de um chefe, desenvolve a sua atividade criminosa (...)Disponível em: <http://www.treccani.it/vocabolario/cosca/>. Acesso em: 17/10/2017.

então ensaísta, e o principal argumento dos romances policiais *O dia da coruja* e *A cada um o seu*.

Há, nos romances “O dia da coruja” e “A cada um o seu”, vários indícios da prática da *omertà* por parte dos personagens e dos narradores. É possível perceber uma atmosfera de silêncio que permeia todas as duas obras, a que denominamos, segundo hipóteses desta pesquisa, de *ethos da omertà*.

2. O *ethos*

para tratar da ligação entre a forma de narrar e os dois romances analisados e o projeto de denúncia do escritor, utilizaremos o conceito de *ethos* de Dominique Maingueneau (2016). Para a tese que queremos defender nesta pesquisa, é essencial considerarmos que Leonardo Sciascia é o primeiro escritor a tratar da temática da máfia no campo da ficção literária.

Considerando o conceito de *ethos* da oralidade (*ethos* retórico), que foi apresentado por Aristóteles na sua *Retórica*, Maingueneau elaborou seu próprio conceito, vinculado à corrente linguística da Análise do Discurso. Esse conceito ele chamará de *ethos* discursivo, posto que está ligado ao ato da enunciação. O escritor siciliano, ao criar narradores que se inserem no esquema da *omertà*, representando um cidadão subjugado ou conivente por esta prática, cria, também, o seu *ethos*. Veremos primeiro o que é *ethos* para depois analisarmos como o conceito se constrói nos romances que compõem o *corpus* desta pesquisa.

A primeira noção que apreendemos sobre *ethos*, ao ler seu capítulo em *Discurso Literário* (MAINGUENEAU, 2016), é a de que todo texto possui uma vocalidade. Segundo Maingueneau, o *ethos* é um conceito que consiste em “articular corpo e discurso: a instância subjetiva que se manifesta através do discurso não se deixa perceber neste apenas como um estatuto, mas sim como uma voz associada à representação de um corpo enunciante historicamente especificado” (MAINGUENEAU, 2016, p.271). Ademais, a voz que emerge do interior de um discurso é pertencente a um corpo, ao qual o linguista francês nomeará “fiador”. Esse fiador está inscrito no discurso literário, ou seja, seu corpo não é o mesmo do autor do discurso, a figura externa, real, que materializou o texto. O fiador faz parte da representação literária. Maingueneau (2016) considera esta figura não apenas em sua “dimensão verbal”, mas também

atribui a este “um caráter e uma corporalidade cujo grau de precisão varia de acordo com o texto. O ‘caráter’ corresponde a um conjunto de características psicológicas. A ‘corporalidade’, por sua vez, associa-se a uma compleição física e a uma maneira de se vestir.” (MAINGUENEAU, 2016, p. 272). Sendo assim, entendemos que a voz que emana de um discurso é personificada. Transpondo os termos linguísticos aos termos literários, entenderemos que o “fiador” do discurso é o mesmo que o narrador, no discurso literário. Nesta pesquisa, os termos “fiador”, “enunciador” e “narrador” serão utilizados como sinônimos.

O enunciador do discurso é quem possui a voz no texto literário. Esse enunciador se expressará por meio de um “modo de dizer” característico a ele. Essa maneira de se colocar no discurso atribui uma identidade ao seu fiador, pois sua fala possui características próprias dele, levando, por sua vez, a uma maneira de ser, de se comportar. “O *ethos* parece indissociável de uma ‘arte de viver’, de uma ‘maneira global de agir’ (...)” (MAINGUENEAU, 2016, p.280). Assim, o enunciador possuirá um comportamento perceptível na medida em que se lê o discurso, levando o leitor a visualizar um corpo imaginário para este narrador que é “construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação” (MAINGUENEAU, 2011, p.18). Existe um corpo por trás do discurso. É por isso que Maingueneau optou pela noção de um *ethos* encarnado (2016, p.271). Imaginar um corpo para o enunciador do discurso só é possível pela maneira como o fiador fala, como ele se mostra, enquanto que o seu estado de espírito, o seu sentimento, (a sua intenção) é revelado pelo seu tom. O *ethos* se apoia, portanto, no tom com o qual se constrói o discurso. Um tom doce atesta um *ethos* romântico; um tom vigoroso valida um *ethos* masculino, viril. A intenção do primeiro *ethos* seria transmitir uma atmosfera de doçura, candura; já do segundo seria transmitir uma atmosfera de força, poder, típicas do universo masculino. Isso porque o *ethos* é vinculado a estereótipos. É por meio de situações estereotípicas que se reconhece um *ethos*, porque ele se baseia em “um universo de comportamento socialmente identificável” (MAINGUENEAU, 2016, p.283). Quando se pensa em comportamento, se pensa em um corpo ao qual ele está associado e, conseqüentemente, a estereótipos aos quais este comportamento está ligado. É o que Maingueneau chama de “mundo ético”. Essas características pertencentes ao fiador de um discurso, como ficou entendido, constroem-se no discurso, fazem-se na enunciação deste discurso. A vocalidade do texto, ou seja, o *ethos* evocado no texto, é construído pelo seu autor, mas para ele ser validado depende da “incorporação” desse *ethos* pelo destinatário do discurso, ou seja, pelo leitor.

Este não só identificará o fiador, como também associará seu comportamento como pertencente a um determinado “mundo ético”. Isso consiste em dizer que o leitor terá acesso aos estereótipos representados na obra literária e os reconhecerá. Ele acessará em seu repertório esse mundo ético que será reconhecido por meio de “situações estereotípicas”.

Podemos exemplificar esta noção lembrando que Leonardo Sciascia, no ensaio “La máfia” (1957), acusou a prática da *omertà* no ambiente siciliano como um elemento facilitador da ação dos mafiosos. Os estereótipos de comportamento de um homem que pratica a *omertà* no ambiente siciliano estão presentes tanto no modo de falar do narrador quanto no modo de agir dos personagens dos romances “O dia da coruja” e “A cada um o seu”. O fiador e os personagens desses textos se comportam de acordo com estereótipos que pertencem ao mundo ético da máfia. Eles se comportam como homens que seguem a lei da *omertà*, ou seja, eles encarnam o *ethos* da *omertà*. “As propriedades ‘carnais’ da enunciação são tomadas da mesma matéria que o mundo por ela representado” (MAINGUENEAU, 2016, p.278). E o ambiente representado em questão, é a Sicília mafiosa.

Apesar de o narrador não ser explícito em denunciar todos os assassinatos como sendo crimes de máfia, ele deixa uma brecha para que o leitor perceba, nas entrelinhas, quem são os verdadeiros culpados: esta secular instituição criminosa, por tanto tempo negada e rebaixada. Às vezes, fica a cargo do leitor descobrir os culpados pelas mortes, porque, como já mencionado, os crimes em seus romances policiais não têm solução. Como acontece na região siciliana, acontece no local paratópico das obras literárias sciascianas aqui analisadas. É por meio do *ethos*, que é possível ao leitor adentrar a atmosfera discursiva de um texto literário e, apenas quando esse *ethos* é reconhecido pelo leitor, quando o leitor adere ao enunciado por reconhecer aquela atmosfera, a maneira de agir e de se comportar do fiador do texto, é que se acessa esse *ethos*. Mas, e se o *ethos* não se apoiar em estereótipos reconhecíveis, identificáveis por qualquer leitor? Aconteceria aí “o problema da separação entre o *ethos* que o texto, através de sua enunciação, pretende levar os destinatários a elaborar e o *ethos* que estes vão, de fato, elaborar em função de sua identidade e das situações nas quais se encontram” (MAINGUENEAU, 2016, p. 283).

Considerando que à época de Leonardo Sciascia, a máfia não era reconhecida pela sociedade siciliana, defendemos que o autor criou um mundo ético cuja leitura ativa não corresponderia a um universo de com-

portamento socialmente identificável, posto que ele foi o primeiro autor a falar em máfia em um texto de ficção. O mundo ético da *omertà* mafiosa ainda não tinha sido construído, sendo assim, não suscitava o imaginário dos leitores, muito menos a sua adesão ao projeto de denúncia do escritor. Então, o narrador *omertoso* é o resultado de uma postura de escrita de um mundo criado por Sciascia, a partir de seu olhar para o mundo que ele queria representar. Sendo assim, o *ethos* da *omertà* em Leonardo Sciascia, com a chancela do seu tom irônico, traz à tona sua representação crítica sobre uma prática naturalizada. É através desse *ethos* que é possível, para ele, mostrar como a prática favorece a impunidade, expondo a corrupção na política. Portanto, a sua maneira de narrar está intrinsecamente ligada ao seu projeto de denúncia. Talvez fosse a intenção do autor dessacralizar a *omertà*, criticá-la como um modo de agir natural, portanto, atemporal. Ironizar, por meio da figura do narrador, a lei do silêncio, e ajudar o leitor, seja ele siciliano ou não, a criar consciência de que a *omertà* é quem sustenta a impunidade.

3. *O ethos omertoso*

Os narradores de “O dia da coruja” (1961) e “A cada um o seu” (1966) possuem uma forma peculiar de narrar, no que se refere ao seu posicionamento dentro do discurso literário. É possível perceber, em ambos os romances, que o narrador conhece a realidade sobre a qual ele narra, mas não faz, ou melhor, procura não fazer juízo de valor sobre os fatos narrados.

Os enunciadores das obras aqui estudadas se empenham, num esforço calculado, em omitir ou manipular informações; em não se intrometer nas conclusões dos personagens, quanto menos do leitor; em não explicitar o seu entendimento do que está acontecendo, verdadeiramente, na trama. Os assassinatos que ocorrem nas duas histórias, que não são elucidados ou não são punidos ao final, ganham uma aura misteriosa graças aos não ditos do narrador. Seu silêncio com relação às verdades dos fatos corroboram o comportamento de um homem que teme falar a verdade. É notório, para um leitor mais atento, que essa verdade é conhecida pelo narrador dos dois romances.

No primeiro capítulo de *O dia da coruja*, ocorre, no alvorecer de uma pequena aldeia na Sicília, o assassinato de um homem no momento em que subia as escadas de um ônibus. Dois disparos de *lupara* quebram o silêncio daquela manhã na cidadezinha. Mas logo depois, o silêncio re-

torna, como se nada tivesse acontecido ao redor. Os passageiros, o vendedor de pãezinhos que passava próximo ao ônibus no momento dos disparos, o motorista, enfim, todos no local do crime permanecem estáticos e calados. Apenas o cobrador do ônibus se manifesta:

– Quem é? – perguntou o cobrador apontando para o morto.

Ninguém respondeu. O cobrador praguejou, era um praguejador de renome entre os passageiros daquela linha, praguejava com estilo: já haviam ameaçado despedi-lo, pois seu pendor para a blasfêmia era tão grande que ele nem chegava a reparar na presença de padres ou freiras no ônibus. Vinha da província de Siracusa, não tinha muita prática de mortes e assassinatos: uma província boba, a de Siracusa; e por isto praguejava com mais furor do que de costume (SCIASCIA, 1995, p. 8)

Pode-se perceber o tom irônico do narrador ao tratar por “boba” a província de Siracusa, posto que nesta não era comum ocorrerem assassinatos. Ele cuida para não explicitar a informação de que no outro local – o local da narrativa - onde se encontrava o cobrador do ônibus, era comum acontecerem crimes e assassinatos. A ironia é o recurso literário do qual o narrador se utilizará para transmitir, veladamente, notícias de mortes e assassinatos que são comuns naquela pequena cidade da Sicília.

Já em “A cada um o seu”, um professor resolve investigar dois assassinatos ocorridos em uma cidadezinha siciliana. Um dos assassinados, o farmacêutico, antes de morrer, havia recebido uma carta anônima. Nela estava escrito “Esta carta é sua sentença de morte, você vai morrer pelo que fez” (SCIASCIA, 2007, p.8). A mensagem foi construída com recortes de jornal. Após as mortes, o professor Laurana, que havia reconhecido os recortes que compunham o texto da carta como provenientes do jornal *L'Osservatore Romano*, vai buscar um exemplar do tal periódico na casa do arcebispo Rosello, com a desculpa de que procurava um artigo sobre Manzoni, o qual necessitava para escrever um artigo. O narrador é que nos dá essa informação. Mas esse mesmo narrador finge que não sabe da informação que anteriormente repassou ao leitor:

Já tinham se passado três dias de luto fechado, e assim Laurana achou que não cometia nenhuma indiscrição indo à casa do arcebispo Rosello para pedir-lhe emprestado aquele número de *L'Osservatore Romano*, do período de 1º de julho a 15 de agosto, que continha um artigo sobre Manzoni e do qual necessitava para seu trabalho. (SCIASCIA, 2007, p.31)

Pode-se perceber a hesitação do narrador, ao recuar em seu posicionamento de dizer o que não deveria. É perceptível a postura dos narradores dos dois romances aliada à prática da *omertà*.

O *ethos*, como componente histórico do discurso, dá a voz a um fiador que encarna o comportamento da *omertà*. Vê-se que o narrador não explica em nenhum momento o que está se passando e o porquê de cada personagem interrogado não querer falar o que sabe. O narrador não acusa a existência da máfia em nenhum momento, sequer usa tal palavra.

O *ethos* está totalmente ligado ao mundo representado, como afirma Maingueneau. É possível imaginar que, numa representação paratópica da sociedade siciliana, em que o silêncio é a regra natural e ilógica, seu *ethos* não poderia ser diferente, pois “a qualidade do *ethos* remete a um fiador que, através desse *ethos*, proporciona a si mesmo uma identidade em correlação direta com o mundo que lhe cabe fazer surgir” (MAINGUENEAU, 2016, p. 278). Crê-se, assim, que os enunciadores desses textos sejam indivíduos que, embora não pratiquem a *omertà*, a reconhecem, posto que se utilizam de um tom irônico.

5. *Ethos pré-discursivo, ethos dito, ethos mostrado e ethos efetivo*

Maingueneau separa o *ethos* em quatro categorias no capítulo dedicado ao *ethos* retórico: *ethos* pré-discursivo, *ethos* dito, *ethos* mostrado e *ethos* efetivo. Ainda na transição entre o conceito de *ethos* retórico para o de *ethos* discursivo, o linguista apresenta a noção de que o *ethos* “é construído por meio do discurso, em vez de ser uma imagem do locutor exterior à fala” (MAINGUENEAU, 2007, p. 269). Essa ideia, ligada à arte retórica, serve para lembrar que é a partir do falar que o *ethos* do orador vai sendo construído e liberado, e não com o que se sabe sobre o orador previamente à sua comunicação. Ele admite que o locutor do texto, ou seja, aquele que dá a voz ao texto, será imaginado pelo destinatário como um ser real, posto que é passível de identificação com referências corpóreas exteriores ao discurso. Porém, deve o destinatário perceber que esse locutor é construído internamente no discurso. É uma voz encarnada, porém fictícia. Estendendo essa ideia ligada à noção de retórica de Aristóteles à noção de *ethos* discursivo de Maingueneau, afirma-se, novamente, que existe um corpo por trás do discurso literário, mas esse corpo não é o mesmo do escritor do texto. É o mesmo que dizer que não se deve confundir o narrador com o autor de uma obra. No entanto, diz Maingueneau, não se pode ignorar que o destinatário do discurso pode construir “representações do *ethos* do enunciador antes mesmo de ele começar a falar” (MAINGUENEAU, 2016, p.269). É o que ele chama de *ethos* pré-discursivo. Referindo-se ao campo literário, ele admite que o

escritor, como figura pública, libera indicações de seu *ethos* em suas aparições, ainda mesmo quando se recusa a aparecer (o que já é um indício de um *ethos*).

Com relação às atividades literárias de Leonardo Sciascia anteriores à publicação de “O dia da coruja” e “A cada um o seu”, considera-se que os leitores/destinatários que conheçam a sua produção como intelectual, ensaísta e político, suas aparições ou declarações em entrevistas, podem formar um *ethos* pré-discursivo já prevendo a matéria encontrada em seus romances policiais, antes de sua leitura. E mesmo que não se conheça nada sobre o escritor, o “simples fato de um texto estar ligado a um dado gênero do discurso ou a um certo posicionamento ideológico induz expectativas no tocante ao *ethos*” (MAINGUENEAU, 2016, p.269). Lembramos que os textos analisados são romances policiais, e o que se espera deste gênero literário é que ao final se descubram os culpados dos crimes. E sabemos que nos *gialli* de Sciascia não há punição ao final.

Com relação ao romance policial, Sciascia desconstrói o *ethos* pré-discursivo do gênero, quebrando a expectativa do leitor que espera descobrir os culpados pelos crimes. Quem conhece a produção intelectual de Sciascia, pode formar uma expectativa sobre o *ethos* que encontrará em “O dia da coruja” e “A cada um o seu”. Porém, o que encontramos nesses romances é o que Maingueneau (2011, p.13-4) chama de “*ethos* mostrado”, conceito que diz que “o *ethos* se mostra no ato de enunciação, ele não é dito no enunciado. Ele permanece, por sua natureza, no segundo plano da enunciação, ele deve ser percebido, mas não deve ser o objeto do discurso.” É, então, uma noção perceptível que se apreende do texto ao lê-lo. O que o *ethos* quer mostrar, quer comunicar, permanece implícito no texto, é uma sugestão enunciativa. “O *ethos* não age no primeiro plano, mas de maneira lateral; ele implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário” (MAINGUENEAU, 2011, p. 13-4). Sendo assim, pode-se entendê-lo como uma atmosfera discursiva, evocada durante a leitura do texto e previamente construída pelo enunciadador do discurso literário. Essa atmosfera discursiva será possível de ser compreendida pelo “modo de dizer”, pela “maneira de narrar” do enunciadador do texto. Assim, a natureza do *ethos* discursivo é ser “mostrado”, e não “dito”, pois o *ethos* discursivo é sempre mostrado no texto.

Ora, o contrário do “*ethos* mostrado” é o “*ethos* dito”, que ocorre quando “os fragmentos do texto em que o enunciadador evoca sua própria

enunciação, diretamente (“é um amigo que vos fala”) ou indiretamente, por exemplo, por meio de metáforas ou alusões de outras cenas de fala” (MAINGUENEAU, 2016, p.270). Aqui, o linguista considera o “*ethos* dito” apenas no âmbito da retórica, porém criaremos, em dicotomia com o “*ethos* dito”, uma outra noção para o âmbito discursivo: qualquer referência explícita àquilo que se critica no texto, melhor dizendo, a verdadeira intenção do autor do texto. Um autor que declare explicitamente a intenção de seu texto, a temática de sua crítica, estaria criando um “*ethos* mostrado”.

Quanto à temática dos seus textos, tendo acesso ou não ao *ethos* pré-discursivo de Sciascia, fica evidente que se trata da máfia nas tramas dos dois romances. Porém, quem não reconhece o mundo ético da máfia, não consegue perceber como os narradores de Sciascia são construídos nesses dois romances, nem o porquê da hesitação dos personagens em dizer a verdade quando indagados. Têm-se, então, facilmente, reconhecimento quanto ao tema do que o autor trata e o local de partida para a construção da paratopia da narrativa de “O dia da coruja” e “A cada um o seu”, mas não ao *ethos* do locutor de seus textos. Considerando a época em que Sciascia escreveu esses romances e sua inquietação com as atividades da máfia siciliana, é possível perceber, tanto a mesma inquietação já explorada em seus ensaios sobre o reconhecimento do que era verdadeiramente a máfia, quanto a maneira como ela agia e seu verdadeiro poder, conquanto não se reconheça o mundo ético da máfia, não se reconheça, conseqüentemente, o seu *ethos*. Não era a máfia que Sciascia estava criticando, era a lei do silêncio praticada por aqueles que a seguiam e que acabavam por colaborar com as suas ações. E isso não é dito por ele. É apenas mostrado, através do seu *ethos*. Apenas acessando o “modo de ser” de um homem que pratica a *omertà*, pode se reconhecer o “modo de dizer” deste homem, logo, reconhece-se o *ethos* da *omertà*.

Reunindo todos esses *ethé*, o destinatário de um texto pode formar um *ethos* apenas. Chega-se, então ao *ethos* efetivo, que é a reunião de todos os demais.

6. Conclusão

Este artigo aborda a questão do *ethosomertoso* nos romances policiais “O dia da coruja” (1961) e “A cada um o seu”(1966), do escritor siciliano Leonardo Sciascia. Em pesquisa ainda em desenvolvimento, crê-se que nestas obras há um pacto do narrador com a lei do silêncio, regra

imposta criada e imposta na sociedade siciliana pela máfia, organização criminosa atuante no Sul do país.

Foi abordada a noção do *ethos* encarnado, proposto por Maingueneau, o qual afirma que há uma voz por trás de cada texto. A vocalidade do discurso remete a um corpo, a quem o linguista denomina como fiador do texto. Ao fiador do discurso atribui-se um comportamento que, de acordo com os estereótipos que ele carrega, o leitor o reconhece como pertencente a um mundo ético. Relacionou-se o mundo ético do silêncio dos personagens e do narrador de “O dia da coruja” e “A cada um o seu” ao mundo ético da máfia, posto que é um comportamento reconhecidamente pertinente à organização criminosa siciliana.

O *ethos*, segundo Maingueneau, é associado a um tom, pertinente ao posicionamento da postura do fiador do texto. O tom do *ethos omertoso* dos romances analisados é irônico, o que permite afirmar que os narradores destes textos reconhecem a regra da *omertà*, ou seja, não a naturalizam. Dessacralizar a *omertà* seria, então, um meio de reconhecê-la como o problema daquelas sociedades paratópicas representadas nos romances, e não uma maneira de mostrar a sua existência. A crítica latente neste *ethos* é a de que, se não fosse a lei do silêncio praticada pelos habitantes daquelas cidadezinhas ou aldeias dos romances, os crimes não ficariam impunes, posto que haveria uma denúncia que permitiria a punição dos culpados pelos assassinatos. Sem a *omertà*, a justiça triunfaria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Antônio Hilário. Histórias da condição humana nos romances policiais de Leonardo Sciascia. In: *XIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC*. Internacionalização do Regional, 2013, Campina Grande. Anais ABRALIC Internacional. Campina Grande: Realize, 2013.

CRIACO, Gioacchino. Dalla letteratura al cinema: anime nere, una riflessione sulle diverse realtà di ‘ndrangheta. Entrevista a Gioacchino Criaco. *Mosaico*. L’impegno della letteratura. *Comunità*. Rio de Janeiro, n. 161, giugno, 2017.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GARLANDO, Luigi. *Per questo mi chiamo Giovanni*. Da un padre a un figlio il racconto della vita di Giovanni Falcone. 17. ed. Milano: Bur Rizzoli, 2015.

LUPO, Salvatore. *História da máfia*. Das origens aos nossos dias. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b, p. 11-30

GEMELLI, M.; PIEMONTESE, F. L'invenzione della realtà: conversazioni su la letteratura e altro, In: PIGNATARO, Stefano. *Appunti su mafia e letteratura: da Sciascia a Pirandello, da Pasolini a Calvino. Mosaico. L'impegno della letteratura. Comunità*. Rio de Janeiro, n. 161, giugno, 2017

MAURO, Walter. *Sciascia*. Firenze: La Nuova Italia, 1970.

PASOLINI, Pier Paolo. *Io so*. Disponível em <<http://www.corriere.it/speciali/pasolini/ioso.html>> Acesso em: 25/01/2018.

PULEIO, Bernardo. *I sentieri di Sciascia*. Palermo: Kalós, 2003

PUZO, Mario. *O Poderoso chefão*. 35. ed. Trad. Carlos Nayfeld . Rio de Janeiro: Record, 2016.

SCIASCIA, Leonardo. *A cada um o seu*. Trad. Nilson Moulin. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

_____. Letteratura e mafia. In: _____. *Cruciverba*. Milano: Classici Bompiani, 2001.

_____. La mafia. In: _____. *Pirandello e la Sicilia*. Milano: Adelphi, 1996.

_____. *O dia da coruja*. Trad. Mario Fondelli. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. I professionisti dell'antimafia. Milano, *Corriere della Sera*, 10 gennaio 1987. Disponível em: <http://www.archivioantimafia.org/sciascia.php>. Acesso em: 26/04/2018.

TESSITORE, Giovanni. *Il nome e la cosa: quando la mafia non si chiamava mafia*. Milano: Franco Angeli, 1997.

VASSALLI, Sebastiano. Conversazione con Sebastiano Vassalli, in *Scrittori a Verona*. In: NESI, Cristina. *Scandali bancari e letteratura*. Il Cigno di Sebastiano Vassalli. Disponível em <http://www.griseldaonline.it/didattica/scandali-bancari-e-letteratura-cigno-vassalli.html#note> Acesso em: 23/01/2018.

O FENÔMENO SEMÂNTICO DA POLISSEMIA ABORDADO POR UM LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia (Unimontes)

mariacristinaruasabreumaia@hotmail.com

Maria Rita Francisca Lima (Unimontes)

mariaritafranciscalima@gmail.com

Lívia Oliveira Biscotto (Unimontes)

livia.easyway@gmail.com

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que propõe analisar o fenômeno da polissemia em um material didático específico produzido para o 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral é descrever a maneira como a polissemia é tratada em um livro didático destinado a esse nível de ensino. Os objetivos específicos são: (i) conceituar o fenômeno semântico de polissemia; (ii) analisar o que os documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa - mais especificamente a Base Nacional Curricular Comum (2016) e o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (2014), propõem a respeito do ensino da polissemia no Ensino Fundamental II; (iii) observar o modo como esse fenômeno semântico é explorado no livro didático; e (iv) averiguar se há coerência entre o que é proposto pelos documentos oficiais e a maneira como a polissemia é abordada pelo livro didático. Para compor o *corpus* de análise, foi escolhido o livro da coleção *Português Linguagens*, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Teoricamente, a pesquisa se baseia nos estudos de Caçado (2008), Perini (2005) e Pietroforte e Lopes (2002). Os resultados da investigação evidenciaram que a correspondência entre o que os documentos propõem que seja trabalhado sobre a polissemia no Ensino Fundamental e o que é efetivamente abordado pelo livro didático é apenas parcial. As divergências encontradas estão relacionadas principalmente aos gêneros textuais, posto que, ao abordarem o trabalho com a polissemia, os documentos indicam o estudo de gêneros que não são contemplados pelo material didático.

Palavras-chave:

Polissemia. Livro didático. Ensino Fundamental II.

1. Introdução

O presente trabalho buscou fazer uma investigação a respeito de como é tratada a polissemia no material didático do ano final do Ensino Fundamental. O livro escolhido para compor o *corpus* de análise pertence à coleção *Português Linguagens*, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O livro foi escolhido por ser recomendado pelo Programa Na-

cional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, e por ser adotado em diversas escolas públicas. A versão analisada é a mais recente, recomendada para os anos de 2017, 2018, 2019. Os pressupostos teóricos que fundamentam a investigação estão ancorados nos estudos de Cañado (2008), Perini (2005) e Pietroforte e Lopes (2002).

Objetiva-se observar a maneira como a polissemia é tratada no livro didático escolhido. Especificamente, pretende-se: (i) conceituar a polissemia dentre os tipos de ambiguidade, de acordo com as definições disponíveis no referencial teórico; (ii) analisar o que os documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (mais especificamente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais) propõem a respeito do ensino da polissemia no Ensino Fundamental II; (iii) observar o modo como esse fenômeno semântico é explicado e explorado nos exercícios apresentados pelo livro didático escolhido e (iv) averiguar se há coerência entre o que é proposto pelos documentos e a maneira como a polissemia é abordada, na prática, pelo material.

2. Fundamentação teórica

O fenômeno da polissemia é parte importante das línguas humanas. Conforme Pietroforte e Lopes (2002, p. 132), “A linguagem humana é polissêmica, pois os signos, tendo um caráter arbitrário e ganhando seu valor nas relações com os outros signos, sofrem alterações de significado em cada contexto”. Também sobre a relevância desse recurso, Perini defende que a polissemia é

[...] uma propriedade fundamental das línguas humanas, que sem ela não poderiam funcionar eficientemente. Seria impraticável dar um nome separado a cada “coisa”, incluindo aquelas que nunca vimos. [...] A polissemia confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimirem todos os inumeráveis aspectos da realidade. Consequentemente, a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau. (PERINI, 2005, p. 251)

Sendo assim, pode-se inferir que é errôneo interpretar a polissemia como uma “exceção” na língua, ou seja, como um fenômeno que ocorre em um reduzido número de palavras. Apesar disso, como afirma Perini, trata-se de um fenômeno gradual, o que quer dizer que algumas palavras se destacam por apresentarem um maior e mais perceptível nível de polissemia. A essas palavras, chamadas de polissêmicas.

A polissemia, assim como a homonímia, é tratada nos manuais de semântica como um tipo de ambiguidade. De forma geral, ambiguidade é quando, por alguma razão, a uma frase ou a uma palavra pode se atribuir mais de um sentido. Cançado (2008) lista diversos tipos de ambiguidade, como a lexical, a sintática, a de escopo, a semântica, a relacionada a papéis temáticos e ainda as que são construídas com gerúndios ou com preposições. A polissemia enquadra-se na ambiguidade lexical, que é o tipo de ambiguidade no qual o duplo sentido é construído no nível da palavra, do item lexical, independentemente de fatores como a organização da frase, por exemplo.

A polissemia, no entanto, não é o único tipo de ambiguidade lexical, há também outro fenômeno que se insere nessa categoria - a homonímia. Com relação à distinção entre elas, é possível afirmar a linha que separa os dois fenômenos semânticos é tênue. Perini, sobre essa questão, informa que “Esse é um dilema que até hoje não recebeu solução satisfatória. A saída tradicional envolve um conjunto heterogêneo de critérios” (PERINI, 2005, p. 250). Dentre esses critérios, estão o critério das classes de palavras e o critério da proximidade do sentido.

O critério que leva em consideração as classes de palavras, a que os termos pertencem, é bem claro, uma vez que, se uma palavra puder ser interpretada como pertencente ora a uma categoria gramatical, ora a outra, trata-se de um caso de homonímia. Para exemplificar, podemos pensar nas palavras “lava” (que pode ser substantivo se estiver se referindo ao magma, isto é, à lava dos vulcões, mas também pode ser uma o verbo “lavar” conjugado na terceira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo) e “verão” (que pode ser um substantivo quando se refere à estação do ano, mas também pode ser o verbo “ver” na terceira pessoa do plural do futuro do presente do modo indicativo).

Com relação ao sentido, Cançado afirma que “Palavras polissêmicas serão listadas como tendo uma mesma entrada lexical, com algumas características diferentes; as palavras homônimas terão duas (ou mais) entradas lexicais.” (CANÇADO, 2008, p. 64). Isso significa as palavras cujos sentidos pertencerem a um mesmo campo semântico ou compartilhar nuances de sentido serão polissêmicas, já palavras cujos possíveis sentidos pertencerem a campos semânticos diferentes, isto é, quando os sentidos forem distantes, serão palavras homônimas.

Em casos como “balão”, se pensarmos em balão usado para decoração de festa infantil e em balão que sobe com ar quente para transportar

peçoas, trata-se de um caso de polissemia, pois, apesar de os objetos serem diferentes, seus sentidos têm relação entre si, pois o formato é parecido. Já no caso de “carteira”, se pensarmos na carteira onde se guarda dinheiro e na carteira onde se senta em uma escola, os sentidos são muito distantes, o que caracteriza um caso de homonímia. No entanto, essa definição é problemática, pois nem sempre a diferença é tão evidente. A esse respeito, Perini questiona: “[...] que fazer nos muitíssimos casos intermediários? Como distinguir com segurança uma diferença semântica ‘grande’ de uma ‘pequena’?” (PERINI, 2005, p. 251). Um caso dúbio é, por exemplo, o caso de “teto”, que tanto pode se referir a uma construção, como em “teto de uma casa” quanto pode se referir a limite, no caso de “teto de gastos”. Entre os dois sentidos, há uma distância considerável, embora não se possa dizer que são totalmente desvinculados.

Tendo em vista essas considerações, concordamos com Cançado quando ela afirma que “[...] distinguir polissemia de homonímia não é uma tarefa banal.” (CANÇADO, 2008, p. 65). Apesar da dificuldade para delimitar essas fronteiras, diante da necessidade de identificar as ocorrências em que o material didático aborda o fenômeno da polissemia, utilizamos os critérios apresentados para excluir os outros casos de ambiguidade.

3. Metodologia

Para a consecução deste trabalho, recorremos ao método de pesquisa documental, que nos permitiu proceder às análises de documentos (do BNCC ou do CBC) e também do livro didático. Quanto aos objetivos, elegemos a metodologia descritiva, uma vez que objetivamos fazer uma descrição da maneira como a polissemia era abordada no livro didático e, com relação à análise de dados, foi qualitativa, já que analisamos o fenômeno da polissemia em apenas um livro didático de português da coleção *Português Linguagens*, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. A versão utilizada foi a 9ª edição, do ano de 2015.

4. Análise dos documentos

No Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais, o termo ‘polissemia’ quase não aparece, sendo mais frequente o emprego da expressão genérica ‘ambiguidade’. A questão da

ambiguidade é listada dentro do Eixo I – Produção e Compreensão de textos, no quarto item, que aborta “seleção lexical e efeitos de sentido” (CBC, 2014, p. 31). O documento aborda a questão da ambiguidade dentro do gênero notícia, pois, dentre os itens a serem observados durante o estudo desse gênero, enumera “Voz do verbo: Ativa e passiva; Ambiguidade de sentido; Pronomes oblíquos átonos como elemento coesivo; Adjetivo” (CBC, 2014, p. 72).

O CBC menciona também o uso da ambiguidade no contexto dos textos literários, como se pode ver no trecho: “[...] porque joga com a ambiguidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: [...] a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos” (CBC, 2014, p. 16). Além dessas ocorrências, o documento aborda a temática ao mencionar as competências que devem ser desenvolvidas no âmbito da produção de texto:

Como produtores, é imperioso que relacionemos ideias pertinentes e suficientes para a expressão do tema e que apontemos a relevância maior ou menor das informações de modo que o destinatário possa construir a coerência do texto. Mas também que brinquemos com as palavras e saibamos tirar partido da negociação dos sentidos – das ambiguidades, das metáforas, dos neologismos, de pressupostos e subentendidos. (CBC, 2014, p. 21)

A palavra ‘polissemia’, no entanto, é citada uma única vez, entre os conteúdos que o documento lista como aqueles que devem ser trabalhos no contexto do gênero propaganda, uma vez que, ao abordar esse gênero, cita “Polissemia e ambiguidade lexical, estrutural e contextual, metáforas, metonímias” (CBC, 2014, p. 78).

A Base Nacional Curricular Comum⁸⁶, por sua vez, diferentemente do CBC, ao abordar os conteúdos que devem ser trabalhados no 8º e no 9º anos do Ensino Fundamental, refere-se à ambiguidade nos textos multimodais, como é possível perceber no fragmento: “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. – o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões, ou imagens ambíguas, de clichês” (BRASIL, p. 139).

⁸⁶É pertinente esclarecer que a Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2014, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi instituída pelo Presidente do Conselho Nacional de Educação. Segundo a resolução, as instituições e materiais didáticos já podem adequar-se às orientações da BNCC, uma vez que sua implementação total, de acordo com o documento, deve ser efetivada de modo preferencial até 2019 e obrigatoriamente até o início de 2020.

Por outro lado, assim como no CBC, o termo ‘polissemia’ só aparece uma vez, dentro do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, na área de semântica, que apresenta como competências a serem desenvolvidas nessa etapa de escolaridade “Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia [...]” (BRASIL, 2017, p. 81).

É possível perceber, através da observação de como a questão da ambiguidade e da polissemia aparecem nesses documentos, que o trabalho com esses fenômenos linguísticos é importante para a compreensão dos efeitos de sentido e para capacitar os alunos a compreenderem o funcionamento desse recurso. Embora o termo ‘polissemia’ não seja recorrente na BNCC e no CBC, entende-se que esse fenômeno esteja englobado na expressão genérica ‘ambiguidade’, que é citada mais vezes, assim, pode-se concluir que é necessário que se aborde a polissemia em diversos gêneros, como em notícias, propagandas, tirinhas, charges e gêneros literários.

5. Análise do livro didático

O livro *Português Linguagens – 9º ano do Ensino Fundamental* não emprega, nem sequer uma vez, o termo ‘polissemia’. Isso não significa que esse fenômeno linguístico não tenha sido abordado, porém os autores optam por se referir a ele como ‘ambiguidade’.

A primeira abordagem da polissemia ocorre nos exercícios propostos na página 47, referentes à crônica apresentada nas páginas 45 e 46, como se observa nas figuras:

Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos

Desde as priscas eras do Orkut, em minhas perambulações pelas redes sociais, noto do fenômeno. Entro no perfil de uma moça e começo a olhar suas fotos: encontro-a ali, ainda criança, vestida de odaliscanum Carnaval já amarelado do século 20, vejo com seu cachorro, numa praia, recentemente; com uma turma na piscina de um sítio, no final da adolescência; numa 3x4 com o namorado, espremida na mesma cabine, talvez numa viagem à Europa. [...]

(Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/1114664-perfis-de-redes-sociais-sao-retratos-ideais-de-nos-mesmos.shtml>. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45).

Figura 1 – Fragmento do texto da página 45.

2. No primeiro parágrafo, o narrador refere-se a uma foto de um “Carnaval já amarelado do século XX”. Qual é o sentido da palavra amarelado no contexto?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 47)

Figura 2 – Exercício da página 47

No caso, a questão proposta tem como foco o significado da palavra “amarelado”, que é uma palavra polissêmica. Embora seu sentido principal seja o sentido de “ser de cor amarela”, no contexto foi utilizada para qualificar o Carnaval do século passado, isto é, foi empregado com o sentido de algo antigo. É importante salientar que esses dois sentidos têm relação entre si, porque é possível inferir que o caráter de envelhecido envolve o amarelamento, uma vez que papéis, assim como fotografias, tornam-se amareladas com o passar do tempo.

Na segunda vez em que a polissemia aparece no livro didático, ela é abordada no gênero propaganda, mais especificamente em um anúncio de uma marca de azeite, como se pode observar a partir das figuras a seguir:



Figura 3 – Texto da página 54.

1. Na parte superior do anúncio, lemos o: “Já que não é certo beber durante as refeições, sirva pratos que já dão água na boca”.
- a) Qual relação existe entre a imagem do anúncio e esse enunciado?
- b) Exlique o duplo sentido da expressão água na boca.

(CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 4).

Figura 4– Exercício da página 54.

Na letra b) dessa questão, os autores apresentam um caso de expressão ambígua, que é “água na boca”, que, por um lado, pode ter o significado literal de levar água até a boca ou pode ter remeter à salivação. Nesse caso, o anúncio quis explorar essa dupla possibilidade de sentidos, sugerindo que o produto anunciado é gostoso o suficiente para que as pessoas salivem. Pode-se depreender que se trata de uma expressão polissemica, uma vez que os dois sentidos são relacionados, pois fazem referência a líquidos.

A terceira vez em que o fenômeno linguístico da polissemia é trabalhado no livro envolve, mais uma vez, o gênero anúncio publicitário de um veículo.



Figura 5 – Texto da página 88.

[Na vida, você precisa de força para chegar cada vez mais longe. E de elegância, para chegar em grande estilo.]

4. O enunciado principal apresenta certa ambigüidade.

- a) Que sentido tem o enunciado, se não levamos em conta a imagem do anúncio?
- b) Que novo sentido passa a ter o anúncio quando cruzamos a linguagem verbal com a linguagem não verbal?
- c) Além do argumento da força do produto anunciado, que outros argumentos são utilizados para convencer o consumidor a adquirir o produto?

(CEREJA; MAGALHÃES. 2015. D. 89)

Figura 6– Exercício da página 89.

Nesse caso, a ambigüidade encontra-se na expressão “chegar cada vez mais longe”, pois o verbo “chegar” tem mais de um sentido. O usual, o sentido normalmente atribuído para esse verbo nessa expressão, alcançar objetivos cada vez mais altos, o que remete à ideia de progresso e de superação, de forma ampla. No entanto, ao analisar a linguagem não-verbal do anúncio publicitário, a imagem do carro nos remete ao sentido geográfico de atingir, como atingir um destino pretendido, um ponto no espaço. É possível depreender que se trata de uma polissemia devido ao fato de que os dois sentidos de certa forma são próximos, uma vez que ambos remetem ao sentido de alcançar/atingir, a diferença é apenas que um dos sentidos é restrito a questão de localização, ao aspecto geográfico, e o outro é mais amplo, sendo utilizado em outros contextos, como nas expressões “chegar ao topo da carreira”, “chegar à meta de peso pretendida”, entre outros.

Prosseguindo, na página 104, há uma piada que brinca com os sentidos das expressões ‘idioma’ e ‘língua’, como se observa na figura:

– O idioma francês é o mais interessante e útil – dizia uma.

A outra:

Qual nada, acho que é o idioma inglês.

Uma outra:

– Mas que vem a ser idioma?

– Idioma quer dizer língua.

– É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com batatas. (BUCHWEITZ, Donald, (Org.) *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001, p. 180.

Figura 7 – Texto da página 104.

1. Observe o emprego da palavra **idioma** na anedota.
a) O significado dado a essa palavra no 6º parágrafo é aplicável a quais ocorrências dela no texto? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 104, grifo no original).

Figura 8 – Exercício da página 104.

O humor da piada é gerado pelo fato de a palavra ‘língua’ ser polissemica, podendo ter o sentido de língua como parte do corpo ou de língua como idioma (é possível afirmar que se trata de polissemia pelo fato de os dois sentidos estarem, em alguma medida, relacionados, é através da língua/corpo que se fala a língua/idioma). A personagem que faz um uso inadequado da palavra ‘idioma’, porém, não percebe que esta palavra não apresenta a mesma propriedade polissemica que ‘língua’.

Posteriormente, a polissemia é trabalhada mais uma vez dentro do gênero crônica, como se pode observar:

Psicopata no trânsito

[...] -É isso aí – e David o olhou, penalizado – Estou pensando também no senhor, se aborrecendo por minha causa, perdendo tempo comigo numa noite de sábado, vai ver até que estava de folga hoje...

-Pois então? – reanimado, o guarda farejou um entendimento: - Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito... O senhor sabe, com boa vontade, tudo se arranja.

(SABINO, Fernando. *A falta que ela me faz*. Rio de Janeiro: Record, 1995, p. 94
In: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 205)

Figura 9– Fragmento do texto da página 205.

2. No trecho “o guarda farejou um entendimento”, foi empregado o verbo **farejar**.

- a) A quem normalmente esse verbo é atribuído.
b) Por que, nesse trecho, o verbo é atribuído ao policial?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 207)

Figura 10– Exercício da página 207.

Nesse caso, a questão aborda dois sentidos do verbo “farejar”. Na letra a), a pergunta remete a cachorro, que é o ser a quem esse verbo é

usualmente atribuído. Associado a cachorro, o sentido desse verbo é o de cheirar, remete ao olfato. Contudo, a letra b) chama a atenção para o fato de que esse verbo, no texto, foi atribuído ao guarda, o que dá ao verbo a um novo sentido, uma vez que, no contexto, o policial não estava “cheirando um entendimento”, mas sim estava procurando, estava buscando um consenso. Apesar da aparente distância entre esses sentidos, é válido postular a existência de uma relação polissêmica porque o cachorro, ao farejar, emprega o olfato com o objetivo de procurar algo. Logo, no sentido em que aparece no texto, apesar de dar mais a ideia de cheirar, o verbo farejar remete também a uma busca, então os significados são, em certa medida, próximos.

A última vez em que a polissemia é abordada é, outra vez, no gênero crônica, conforme demonstram as figuras:

No trânsito, a ciranda das crianças

[...] As crianças executam uma ciranda em meio aos carros, correndo agarradas às caixinhas. Os que se aproximam, dentro dos veículos, mantêm os vidros fechados. Defesa paulistana. O vidro fechado isola o motorista do mundo.

(BRANDÃO, Ignácio de Loyola, *Calções Secretas*. São Paulo: Ática, 203, p. 76-78 In: CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 245)

Figura 11– Fragmento do texto da página 245.

8. A palavra **ciranda** tem mais de um sentido. Veja alguns deles:
Ciranda: movimentação, agitação, roda, dança de roda infantil.
 a) Que sentido essa palavra assume no título quando se considera o trabalho cotidiano e incansável das crianças?

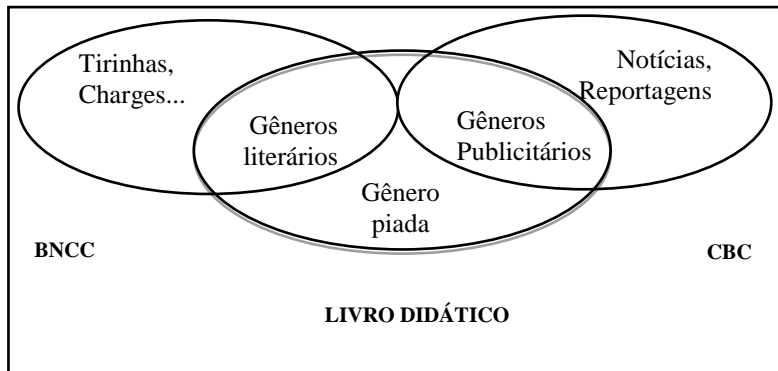
(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 247, grifo no original)

Figura 12– Exercício da página 247.

A partir desse exercício, os autores propõem que os alunos reflitam sobre os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à palavra “ciranda”. No contexto da crônica, que aborda a realidade do trabalho infantil, essa palavra ganha um tom irônico, pois, em vez de significar uma brincadeira, uma dança de roda, na verdade remete à agitação da rotina de trabalho das crianças. No entanto, é possível verificar que há uma relação, uma vez que ambos os sentidos estão relacionados à movimentação.

Diante dessas ocorrências de exercícios sobre polissemia, uma análise qualitativa sobre os gêneros abordados no CBC e na BNCC pode ser evidenciada através do diagrama a seguir:

Gêneros dos documentos X Gêneros do livro didático



Fonte: Elaborado pelas autoras.

É possível constatar, portanto, que houve uma correspondência parcial entre os gêneros abordados pelos documentos e os gêneros do livro didático, uma vez que o livro didático aborda os gêneros literários (o que condiz com o que é proposto pelo BNCC) e gêneros publicitários (o que é compatível com o que é sugerido pelo CBC) e ainda um gênero que não é citado em nenhum dos documentos, que é a piada. Por outro lado, deixa de trabalhar gêneros multissemióticos como tirinhas e charges (que são recomendados pela BNCC) e também gêneros jornalísticos como notícias e reportagens (que são mencionados pelo CBC como relevantes no ensino da polissemia).

Uma análise quantitativa, por outro lado, permite que classifiquemos os exercícios que abordam o fenômeno da polissemia nos três gêneros que apareceram no livro didático, que são a crônica (gênero literário), a propaganda (gênero publicitário) e a piada, conforme o gráfico a seguir:

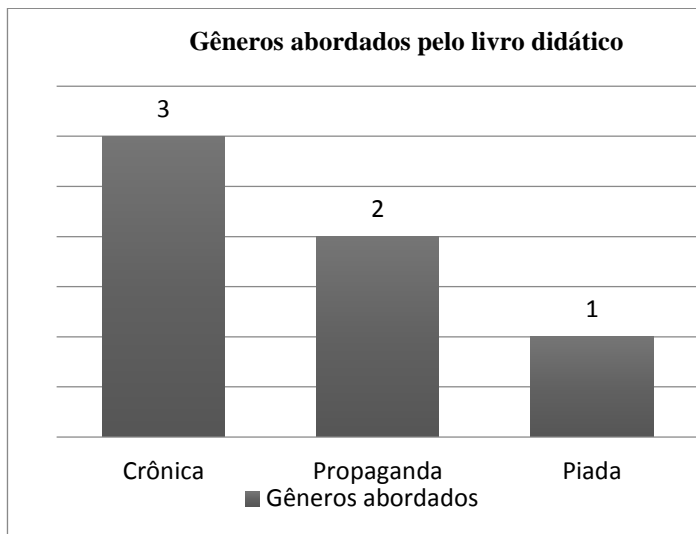


Figura 14: Gráfico da distribuição dos exercícios de polissemia por gênero no livro didático. **Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Houve, ao longo de todo o livro didático, apenas seis casos que envolviam palavras polissêmicas. Metade deles foi explorada em textos pertencentes ao gênero “crônica”. O segundo gênero mais abordado foi a propaganda, trabalhada em dois momentos, e por último, fica a piada, trabalhada apenas uma única vez.

Percebe-se, dessa forma, relativa diversidade de abordagens, visto que o fenômeno semântico da polissemia foi trabalhado em gêneros diversos. A análise permitiu observar que o livro privilegiou o uso da polissemia em um gênero literário recorrente, que é a crônica; também foi abordado o duplo sentido que a polissemia pode gerar para criar surpresas em um gênero publicitário, que é propaganda; e foi explorada também a possibilidade que a polissemia tem de constituir elemento gerador de humor, o que é constatável através do gênero piada.

6. Considerações finais

De modo geral, constatou-se que a polissemia ficou ofuscada no livro, levando-se em conta que só abordou o tema em apenas seis exercí-

cios. Poderiam ter sido levantados mais debates sobre o assunto, uma vez que os textos do livro didático permitiam outras abordagens.

A escolha dos autores por não utilizar a expressão ‘polissemia’ é compreensível, uma vez que se trata de um termo específico da ciência linguística que não necessariamente deveria ser apresentado a alunos na faixa etária do 9º ano, pois, ao estudar a língua, a preocupação maior não deve ser com a metalinguagem.

A respeito da maneira como a polissemia foi trabalhada ao longo do livro, os exemplos escolhidos para serem abordados são interessantes e promovem a reflexão sobre a língua. As questões propostas são bem formuladas e se baseiam no texto, o que é positivo por se tratar de uma atividade que aborda a linguagem de forma contextualizada, que reflete o uso real da língua e não em frases soltas e construídas artificialmente com um fim didático.

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de o livro não dedicar espaço para a conceituar ambiguidade ou discutir/problematizar esse fenômeno, os exercícios são propostos sem uma explicação teórica. No entanto, supomos que isso se deva ao fato de ter havido uma explicação nos livros didáticos da coleção *Português Linguagens* destinados aos anos escolares que antecedem o 9º ano. No entanto, a discussão do conceito poderia ter sido retomada, uma vez que talvez haja alunos que estudem com o livro “Português Linguagens” no 9º ano, mas que tenham estudado com outros livros didáticos em anos anteriores e não estejam familiarizados com a definição de ambiguidade.

Além disso, a análise do livro didático evidenciou que, apesar de terem sido abordados alguns gêneros recomendados pelo CBC e pela BNCC, outros gêneros citados por esses documentos foram deixados de lado. Considerando que cada gênero textual apresenta suas particularidades, o ideal seria o trabalho com a maior diversidade possível de textos.

Dessa forma, teria sido mais proveitoso se o livro tivesse apresentado a forma como esse fenômeno linguístico ocorre também na notícia e em tirinhas/charges, propondo exercícios que incitem a reflexão sobre os efeitos de sentido que são evocados em cada ocorrência, principalmente levando-se em consideração a frequência com que esses gêneros aparecem no cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jul. 2018.

CANÇADO, Márcia. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. 2. ed. revisada. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 8ª série. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MINAS GERAIS. SEE. *Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa – anos finais*, SEED/MG., 2014. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>> Acesso em: Acesso em: 07 de julho de 2018.

PERINI, Mário Alberto. *A gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2005.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim.; LOPES, Ivã Carlos. A semântica lexical. In: FIORIN, José. Luís. (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.

**O USO E AS MUDANÇAS DO VERBO *HAVE* E
O SIGNIFICADO DE POSSE: DO INGLÊS ANTIGO AO
INGLÊS BRITÂNICO CONTEMPORÂNEO**

Izabella Rosa Malta (UFMG)

maltarbella@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar o uso do verbo *have* na língua inglesa, desde o Inglês Antigo até o Inglês Britânico Contemporâneo. O referencial teórico consistiu em Baldi e Nuti (2010), acerca do significado de posse; Hogg (2002), na descrição do Inglês Antigo; Mossé (1968), na descrição do Inglês Médio; Nicholas (2014), na discussão sobre o processo de gramaticalização, e Stalmaszczyk (1996), sobre papéis temáticos, assim como definições históricas de dicionários etimológicos. O estudo, de perspectiva diacrônico-histórica, teve como foco as transformações de categorias sintáticas e o conteúdo semântico do lexema em questão, o verbo *have*, assim como os resultados destes processos linguísticos de um período para o outro. Para o Inglês Antigo (do século V d.C. a 1100 d.C.) e o Inglês Médio (de 1100 d.C. a 1500 d.C.), foram analisadas importantes obras literárias (do século VIII ao XIV) e, para o Inglês Britânico Contemporâneo, analisaram-se ocorrências extraídas do corpus *British National Corpus* (BNC) e um exemplo de *scripted speech*, da série televisiva Guerra dos Tronos. Logo, foram comparados os três períodos da língua inglesa para investigar as transformações sintáticas e semânticas ocorridas pelo verbo *have* do século VIII ao XXI. Acerca dos resultados, nas obras em Inglês Antigo, foi encontrado o uso possessivo; naquelas em Inglês Médio, os usos possessivo, metafórico e fraseológico; e, no BNC para Inglês Britânico Contemporâneo, os usos possessivo e gramaticalizado do verbo *have*.

Palavras-chave:

Diacronia. Semântica. Sintaxe. Inglês Antigo. Inglês Médio.
Inglês Britânico Contemporâneo. Linguística de *Corpus*.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar, à luz de uma perspectiva diacrônica, o uso e as mudanças do verbo inglês *have* (“ter”) em três sincronias, a saber: a) Inglês Antigo (século V d.C. até 1100 d.C.); b) Inglês Médio (1100 d.C. até meados do século XV d.C.), e c) Inglês Britânico Contemporâneo. Para tal, julgam-se necessários conhecimentos etimológicos do verbo em questão. Outra consideração concerne à falta de dados de fala das sincronias passadas da língua inglesa, de maneira que uma investigação da fala histórica não faz parte do escopo deste trabalho. Sendo assim, recorre-se a obras literárias como *Cynewulf and Cyneheard* (data do século VIII d.C.) e *Beowulf* (datada do século XI d.C.), representa-

tivas do período do Inglês Antigo, e *Havelok the Dane* (datada do século XIII d.C.) e *The Knight's Tale*, que é parte da obra *The Canterbury Tales*, de Geoffrey Chaucer (datada do século XIV d.C.). Tais materiais são fontes históricas confiáveis para se investigar as transformações dos usos e significados do verbo *have* na história da língua inglesa considerando a escrita literária.

Este trabalho dá conta de uma análise sintático-semântica de diferentes ocorrências das formas do verbo *have* em obras literárias dos três períodos da história da língua inglesa supracitados. Para o Inglês Britânico Contemporâneo, faz-se uso do *British National Corpus* (BNC)⁸⁷ e de um exemplo de *scripted speech* da série televisiva *Guerra dos Tronos*. Após uma discussão de cada período, uma comparação é feita a fim de se verificar os processos linguísticos que ocorreram na língua inglesa considerando os usos e significados do verbo em questão.

2. Metodologia

O objetivo geral deste trabalho é realizar uma investigação dos usos e significados das formas do verbo *have* na língua inglesa durante sua história, que se inicia no período do Inglês Antigo (século V d.C. até 1100 d.C.), perpassando o Inglês Médio (1100 d.C. até meados do século XV d.C.) e chegando, por fim, ao Inglês Britânico Contemporâneo. Para cumprir este objetivo, é imprescindível considerar a Linguística Histórica, que “investiga e descreve a forma como as línguas mudam ou mantêm sua estrutura no curso do tempo; seu domínio é, portanto, a língua em seu aspecto *diacrônico*”⁸⁸ (BYNON, 1977/2012, p. 1). Além disso, também é crucial conhecer as origens do verbo *have* na língua inglesa, sendo, pois, necessária uma breve discussão acerca de sua etimologia. Entretanto, deve-se ater ao fato de que “[a] maior falácia etimológica é a ideia de que conhecer a origem de uma palavra, e particularmente seu significado original, nos dá a chave para compreender seu uso na contemporaneidade”⁸⁹ (DURKIN, 2009, p. 27). Tendo em mente tal falácia,

⁸⁷Disponível em: <https://corpus.byu.edu/bnc/>.

⁸⁸Tradução nossa de “[...] seeks to investigate and describe the way in which languages change or maintain their structure during the course of time; its domain is therefore language in its *diachronic* aspect” (BYNON, 1977/2012, p. 1).

⁸⁹Tradução nossa de “[t]he etymological fallacy is the idea that knowing about a word’s origin, and particularly its original meaning, gives us the key to understand its present-day use” (DURKIN, 2009, p. 27).

não é parte do objetivo deste trabalho fazer uso do conteúdo etimológico do verbo em questão para inferir seu uso e significado no Inglês Britânico Contemporâneo, mas sim verificar se o significado que remonta às suas origens na língua inglesa se mantém ou se altera nas três sincronias estudadas.

A próxima etapa que conduz à análise das formas do verbo *have* durante o curso da língua inglesa concerne à seleção de obras literárias para as sincronias passadas (leia-se Inglês Antigo e Inglês Médio). Apon-ta-se a dificuldade de se encontrar edições confiáveis (que seguem o mé-todo filológico) de obras da literatura inglesa medieval no Brasil e *online*, cujo acesso se restringe à comunidade acadêmica estrangeira, em des-taque a europeia e a norte-americana. As edições aqui consideradas pos-suem glossa (para *Beowulf*, há tradução para o inglês contemporâneo) e, no caso de fragmentos ou palavras que não possuem glossa, recorreu-se a dicionários de Inglês Antigo e Inglês Médio disponíveis *online*⁹⁰. Além destas fontes, consultaram-se também descrições do Inglês Antigo (HOGG, 2002) e do Inglês Médio (MOSSÉ, 1968).

Considerando o Inglês Britânico Contemporâneo, foi escolhida a variedade britânica por razões geográficas: é o mesmo local onde as obras históricas representativas das sincronias passadas aqui considera-das foram escritas e publicadas. Considera-se, também, a Teoria das On-das introduzida na Linguística pelo linguista alemão Johannes Schmidt no século XIX, que propõe que a mudança linguística é irradiada a partir do centro do território onde é falada. Para este período contemporâneo da língua inglesa, utilizou-se o *British National Corpus* (BNC) para buscar ocorrências das formas do verbo *have*, assim como um exemplo de *scrip-ted speech* da série televisiva *Guerra dos Tronos*⁹¹. Acerca do *corpus*, este consiste em uma compilação de amostras de dados de fala e escritos na segunda metade do século XX do Inglês Britânico Contemporâneo, alcançando 100 milhões de palavras. O BNC possui uma grande variação diafásico-diamésica e é considerado representativo do inglês britânico devido à sua extensão e balanceamento, além de estar disponível em formato digital, o que é corroborado pela Linguística de Corpus. Neste campo, delimita-se que os dados de um *corpus* devem ser lidos por com-putador e obedecer a critérios de compilação, como propõem Henry

⁹⁰Nomeadamente *Old English Translator* e *Middle English Dictionary*, disponíveis em <<https://www.oldenglishtranslator.co.uk/>> e <<https://www.gutenberg.org/files/10625/10625-h/dict1.html>>, respectivamente.

⁹¹*Game of Thrones*, em inglês.

&Roseberry (2002), McEnery&Hardie (2011) e Kübler&Zinsmeister (2015), dentre outros, a fim de que representem uma língua ou variedade linguística. Levando em conta o exemplo de *scripted speech*, extraído do oitavo episódio da terceira temporada da série televisiva *Guerra dos Tronos*, o contexto da trama consiste em fantasia com elementos da Idade Média, o que poderia representar uma tentativa de aproximação da fala medieval baseada no que se encontra na literatura inglesa deste período.

Tendo as obras literárias selecionadas para representar as sincronias passadas e o *corpus* BNC e o exemplo de *scripted speech* para representar o Inglês Britânico Contemporâneo, parte-se para a análise. Esta consiste nas estruturas sintáticas das sentenças onde ocorrem as formas de *have*, em um primeiro momento, e na análise dos papéis temáticos que as formas do verbo em questão atribuem a seus argumentos a nível sentencial, em um segundo momento, com base em Stalmaszczyk (1996). Após discorrer sobre as ocorrências encontradas para cada uma das três sincronias da história da língua inglesa, é realizada uma comparação entre todas com o intuito de verificar se os usos e significados que remontam à etimologia do verbo em discussão se mantêm ou se alteram.

Esperava-se, por hipótese, que, nas três sincronias analisadas, as formas de *have* ocorressem tanto como itens gramaticais quanto lexicais, haja vista o forte processo de gramaticalização vigente na língua inglesa. Para as ocorrências como itens lexicais, esperava-se que o significado de posse inerente ao verbo *have* se mantenha desde suas origens no Inglês Antigo até o Inglês Britânico Contemporâneo, mas apresentando mudanças e até mesmo novos significados. Tais hipóteses são verificadas através dos resultados, que se seguem após a seção “Gramaticalização”.

3. *Etimologia do verbo have e o significado de posse*

Malta (2015) postula que a etimologia é crucial na investigação de sincronias passadas de uma língua, pois permite conhecer sobre a origem de uma palavra ou expressão linguística, neste caso, três sincronias da língua inglesa (Inglês Antigo, Inglês Médio e Inglês Britânico Contemporâneo). Com base em Viaro (2011), deve-se assumir que, para determinar um étimo, deve-se investigar registros escritos da palavra estudada e traçar sua história delimitando uma sincronia. Contudo, deve-se ter em mente que conhecer a origem de uma palavra não permite inferir seu significado na contemporaneidade, o que constituiria uma “falácia etimoló-

gica” nas palavras de Durkin (2009, p. 27). Sendo assim, este trabalho não pretende postular que o significado primário do verbo *have* atestado em sua etimologia se mantenha sem qualquer alteração em seu uso na contemporaneidade.

Em se tratando do conteúdo etimológico do verbo em discussão, recorre-se ao *Online Etymology Dictionary*⁹². Abaixo, observa-se a definição de seu significado primário e de outros que passou a assumir ao longo do tempo.

Have (v.)

Old English **habban** "to own, possess; be subject to, experience," from Proto-Germanic *haben-(source also of Old Norse *hafa*, Old Saxon *hebbjan*, Old Frisian *habba*, German *haben*, Gothic *haban* "to have"), from PIE root *kap- "to grasp." Not related to Latin *habere*, despite similarity in form and sense; the Latin cognate is *capere* "seize". Sense of "possess, have at one's disposal" (I have a book) is a shift from older languages, where the thing possessed was made the subject and the possessor took the dative case (as in Latinest *mihi liber* "I have a book," literally "there is to me a book"). Used as an auxiliary in Old English, too (especially to form present perfect tense); the word has taken on more function over time; Modern English he had better would have been Old English *him* (dative) *wærebetere*.

De acordo com esta definição, o significado de posse é primário, inerente ao verbo *have*, remontando ao Inglês Antigo. No que tange ao significado de posse, Baldi & Nuti (2010) indicam, para a língua latina, os sentidos de presença e localização em um espaço geográfico, porém sem referência ao ato de habitar. Para a língua inglesa, verifica-se neste trabalho se tais sentidos são atestados além da posse prototípica (possuir, ter, estar sujeito a, experimentar).

É importante frisar que tal verbo, apesar das semelhanças, não é cognato do verbo latino *habere*. Além disso, está contido nesta definição o fato de outros significados terem sido assumidos por este verbo ao longo do tempo. Outro fato para se destacar é seu uso como verbo auxiliar no período no qual este verbo se origina, especialmente na formação do

⁹²Disponível em: <<https://www.etymonline.com/>>.

presente perfeito. O processo de gramaticalização que vigora no inglês desde suas origens é discutido na próxima seção.

4. Gramaticalização

Nicholas (1998) define gramaticalização como “[...] o processo através do qual novas palavras funcionais surgem na língua, originadas de uma reanálise de itens lexicais ou palavras funcionais menos abstratas. Como resultado, tais palavras são incorporadas na gramática da língua” (p. 9). Isto posto, é possível observar evidências deste processo de mudança linguística no decorrer da história da língua inglesa. No presente trabalho, uma destas evidências consiste nas mudanças de uso e significado das formas históricas e contemporânea do verbo inglês *have* (“ter”), que, conforme apontado na seção anterior, possui primariamente o significado de posse, e, ao longo de sua história, passa a assumir novas funções, como a de item gramatical (verbo auxiliar) na formação do tempo presente perfeito.

Nos resultados da análise proposta neste trabalho, percebe-se que, já desde o Inglês Antigo, quando surge a forma *habban*, à qual a etimologia do verbo em discussão remonta, ambos os usos como item gramatical e lexema coexistiam na língua, o que prevaleceu nas sincronias subsequentes. No Inglês Médio, despontam novos significados em seu uso como lexema, com destaque para a fraseologia, que passa a ser mais frequente no Inglês Britânico Contemporâneo.

5. Resultados

5.1. Inglês Antigo

A presente subseção busca analisar as ocorrências das formas do verbo *habban* em Inglês Antigo encontradas nas obras literárias *Cynewulf and Cyneheard* (datada do século VIII d.C.) e *Beowulf* (datada do século XI d.C.). Hogg (2002) argumenta que, no Inglês Antigo, o verbo *habban* já operava como verbo auxiliar, assumindo que a classificação primária deste verbo era como lexema. Uma consideração importante sobre a ordem sintática do Inglês Antigo é a ausência de fixidez em decorrência de seu sistema de declinações, o que possibilita a ocorrência de

mais de seis ordens sintáticas (SVO, SOV, OVS, OSV, VSO e VOS⁹³). Há de se ressaltar também que, por mais que na falahistórica se possa ter como hipótese uma ordem prototípica, é também possível conceber que, no gênero literário, fosse possível maior flexibilidade na ordem sintática no caso de obedecer a padrões métricos, já que na Idade Média era forte a tradição musical de obras literárias.

Foram encontradas cinco ocorrências das formas de *habban* nas duas obras literárias representativas do Inglês Antigo analisadas, listadas abaixo. No que se refere a seus usos (gramatical e lexical), a Tabela 1 mostra os resultados para esta sincronia.

Ocorrência 1

oþþaethihineofslægennehæfdon

“until they him slain had” (Cynewulf and Cyneheard)

Ocorrência 2

ondþáगतu him tóbelocenhæfdon

“Then (they) the gates against themlocked had” (Cynewulf and Cyneheard)

Ocorrência 3

habbaðwétóþaémmaéranmicelaérende

“Have we to that grand one a grand errand” (Beowulf)

Ocorrência 4

hēþritiges manna mægen-cræfton his mundgripe / heaporófhæbbe

“He thirty men’s strength, in the grip of his hand, renowned in war, has” (Beowulf)

Ocorrência 5

þæsicwénhæbbe

“Of this I have hope”

Tabela 1. Usos das formas de *habban*.

OCORRÊNCIA	USO
1	GRAMATICAL
2	
3	LEXICAL
4	
5	

No que tange à semântica das formas de *habban*, é possível, à luz de Stalmaszczyk (1996), classificar os papéis temáticos atribuídos por

⁹³ S = Sujeito; O = Objeto, e V = verbo.

tais formas a seus argumentos, com foco no SN-sujeito⁹⁴. Como a ordem sintática neste período era bastante variável, mais de uma interpretação de cada sentença onde ocorre o verbo em questão pode ser feita, acarretando em classificações diferentes, especialmente quando verbo em questão opera como item gramatical (ocorrências 1 e 2). Nestes casos, pode-se assumir que, a nível sentencial, os papéis temáticos atribuídos aos seus SN-sujeitos são de Agente ou de Beneficiário. Acerca do papel de Agente, Stalmaszczyk (1996) o define como “um SN expressando volição em direção a uma ação”⁹⁵. Quanto ao Beneficiário, o autor define que este é “uma entidade para cujo benefício o evento ocorre”⁹⁶.

Acerca das demais ocorrências, nas quais as formas de *habban* se manifestam como lexema, o papel de Beneficiário foi atestado. Destaca-se a ocorrência 4, para a qual se observa ambiguidade de interpretação, ocasionando na classificação Beneficiário/Agente. A Tabela 2 ilustra os resultados da análise de papéis temáticos.

Tabela 2. Papéis temáticos atribuídos pelas formas de *habban* a seus SN-sujeitos.

OCORRÊNCIA	USO
1	Agente/Beneficiário
2	
3	Beneficiário
4	Agente/Beneficiário
5	Beneficiário

Finda a análise sintático-semântica das ocorrências do verbo *habban* em Inglês Antigo, dá-se início à análise das ocorrências das formas de *haveren* em Inglês Médio, período linguístico que vigorou em terras inglesas a partir da Conquista Normanda, em 1066 d.C., até meados do século XV d.C.

5.2. Inglês Médio

Esta subseção tratou do comportamento sintático-semântico das formas do verbo *haveren* (“ter”) no Inglês Médio. Para esta sincronia passada da língua inglesa, foram atestados, em Malta (2015), dois usos

⁹⁴ SN = Sintagma nominal.

⁹⁵ Tradução nossa de “an NP expressing will toward the action” (STALMASZCZYK, 1996).

⁹⁶ Tradução nossa de “the entity for whose benefit the event took place” (STALMASZCZYK, 1996).

(gramatical e lexical) e, dentro do uso das formas de *haven* como lexema, três significados diferentes, a saber: a) possessivo; b) metafórico, e c) fraseológico. As obras das quais foram extraídas as ocorrências analisadas foram *Havelok the Dane*, datada do século XIII d.C., e *The Knight's Tale*, parte da obra *The Canterbury Tales* escrita no século XIV d.C. por Geoffrey Chaucer.

Com relação à ordem sintática do Inglês Médio, Mossé (1968) aponta a flexibilidade com a qual os elementos são organizados na sentença, fato que remete ao comportamento sintático observado para o Inglês Antigo. Assim como para esta sincronia, para o Inglês Médio as seis ordens (SVO, SOV, OVS, OSV, VSO e VOS) são possíveis, apesar do enfraquecimento do sistema de declinações que passa a ocorrer durante o Inglês Médio.

Atentando-se para os três significados atribuídos a *haven* em Malta (2015), pode-se definir que o possessivo ocorre exclusivamente no uso como lexema, mantendo seu significado de posse que remonta à sua etimologia. No presente trabalho, ainda que 91 ocorrências do uso como item gramatical tenham sido observadas, o foco é mantido em seu uso como lexema, pois neste uso se atestam novos significados nesta sincronia passada da língua inglesa. Para o significado possessivo, 103 ocorrências foram observadas, e, destas, três ocorrências estão listadas abaixo (6-8). Já o metafórico ocorre quando as formas de *haven* são usadas para expressar posse não material, especialmente de conceitos abstratos como sentimentos e estados mentais, assim como de satélites, como a Lua, que não se pode possuir materialmente, o que pode evidenciar o significado de existência. As quatro ocorrências encontradas estão listadas abaixo (9-12). Por último, o significado fraseológico, segundo Gläser (1998, p. 125), citado em Boyadzhieva (2010), remete ao uso estável de uma expressão lexicalizada ou idiomática na língua, carregando conotações e podendo enfatizar ou intensificar uma função no texto. As ocorrências 13 e 14, referente a este significado, se encontra a seguir.

POSSESSIVO

Ocorrência 6

I have [...] a large field to ere(The Knight's Tale)

Ocorrência 7

I no weapon have in this place(The Knight's Tale)

Ocorrência 8

Mars has his sovereign mansion(The Knight's Tale)

METAFÓRICO

Ocorrência9

Have mercy on our woe(The Knight's Tale)

Ocorrência10

May will have no sluggardy a-night(The Knight's Tale)

Ocorrência11

[...] *since thou hast her presence* (The Knight's Tale)

Ocorrência12

underneath her feet she had a moon(The Knight's Tale)

FRASEOLÓGICO

Ocorrência 13

Thou wilt mi lifhave(Havelok the Dane)

Ocorrência 14

And Arcita anon his hand up have(The Knight's Tale)

Parte-se para a análise semântica, no que concerne aos papéis temáticos atribuídos aos argumentos das formas do verbo *hauen*, focando no SN-sujeito. Para a ocorrência 6, observa-se ambiguidade, já que duas interpretações diferentes podem levar à classificação do papel temático do SN-sujeito (o pronome *I*, “eu”) como o de Agente, pois exerce volição e controle sobre a entidade expressa pelo SN-objeto, ou Experienciador, que Stalmaszczyk (1996) define como “o indivíduo que sente ou percebe um evento”, neste caso, a existência de um campo para arar. Para 7 e 8, ambas as entidades expressas pelo SN-sujeito (*I* e *Mars*, respectivamente) se beneficiam da posse de um objeto material.

As ocorrências 9-12 ilustram o significado metafórico assumido pelas formas do verbo *hauen*. Nestes casos, tais formas verbais não expressam posse material, sendo frequente a ocorrência de substantivos abstratos (i.é. *mercy*, “misericórdia”). Sendo assim, não é adequado classificar os SN-sujeitos como Agentes ou Beneficiários, mas sim Experienciadores. Tal comportamento foi observado majoritariamente nas obras de Geoffrey Chaucer. O sentido de existência se atesta na ocorrência 12, cuja interpretação pode indicar que a presença de algo (a Lua, no caso) à disposição de uma entidade divina (*she* se refere à estátua personificada

da deusa Diana⁹⁷) pode representar benefício à tal entidade. Neste caso, o papel temático é o de Beneficiário.

O significado fraseológico é evidenciado nas ocorrências 13 e 14. Na primeira, se observa que ter a vida de alguém (*mi lifhave*, “ter minha vida”) é uma expressão idiomatizada com o significado de “salvar”. No contexto da obra, o eu-lírico reza para que Jesus Cristo salve sua vida, atribuindo à tal entidade sagrada o poder e a volição para que esta desempenhe uma ação concreta, o que revela que o papel temático de Agente é o mais adequado para esta ocorrência. Na segunda, tal papel temático também é o mais adequado, tendo em vista que *have (one’s) handup* significa “levantar a mão”, ação que demanda controle e volição.

As classificações dos papéis temáticos atribuídos pelas formas do verbo *haven* no Inglês Médio (séculos XIII e XIV d.C.) a seus NP-sujeitos das ocorrências supracitadas podem ser visualizadas na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3. Papéis temáticos atribuídos pelas formas de *haven* a seus SN-sujeitos.

OCORRÊNCIA	SIGNIFICADO	PAPEL TEMÁTICO
6	Possessivo	Agente/Experienciador
7		Beneficiário
8		
9	Metafórico	Experienciador
10		
11		
12		Beneficiário
13	Fraseológico	Agente
14		

Uma vez que a análise do comportamento sintático-semântico das ocorrências do verbo *haven* em Inglês Médio foi devidamente mostrada, parte-se à análise das ocorrências das formas de *to have* no Inglês Britânico Contemporâneo, período linguístico que sucedeu o *Early Modern English*, responsável pela Grande Mudança Vocálica (*Great Vowel Shift*, em inglês), sendo este uma transição do Inglês Médio para o Inglês Moderno⁹⁸, cuja datação remonta ao século XVIII d.C..

⁹⁷ Na mitologia romana, Diana era a deusa da lua e da caça.

⁹⁸ Neste trabalho, assim como em Malta (2015), optou-se pelo termo “Inglês Britânico Contemporâneo” em vez de “Inglês Moderno” tanto para evitar confusões com *Early Modern English* quanto para focar na variedade britânica da língua inglesa falada e escrita na segunda metade do século XX.

5.3. *Inglês Britânico Contemporâneo*

A presente subseção busca analisar as ocorrências das formas do verbo (*to*) *have* no Inglês Britânico Contemporâneo extraídas do *British National Corpus* (BNC). Neste, o modo PCEC⁹⁹ foi explorado por permitir o destaque em diferentes cores de cada elemento das sentenças dependendo da categoria sintática a que pertencem. Feita a busca pelo lexema *have*, foi gerada uma lista randômica de 100 sentenças, cada uma delas analisada *ad hoc*. Encontraram-se os usos tanto como item gramatical quanto como lexema, e, dentro deste último, os significados possessivo e fraseológico, atestado primeiramente no Inglês Médio. Além do BNC, foi analisado também um exemplo de *scripted speech* da série televisiva *Guerra dos Tronos*.

Deve-se levar em conta o caráter fixo da ordem sintática neste período da língua inglesa, para o qual não é atestado um rico sistema de declinações, tendo sobrevivido apenas resquícios do caso genitivo¹⁰⁰.

A respeito das ocorrências das formas de (*to*) *have* encontradas no BNC, 98 das 100 foram analisadas. As duas que foram desconsideradas se tratavam de sentenças incompletas e com tomadas de tempo, características da fala espontânea. A ocorrência 15 representa o significado possessivo, enquanto que as ocorrências 16-18 ilustram o significado fraseológico. Quanto ao uso gramatical, este é representado pelas ocorrências 19-21, a seguir.

Ocorrência 15

*I didn't expect her to **have** a gun*

Ocorrência 16

*You must n't forget to **have a wee** before you go out*

Ocorrência 17

***Have a word** with Colin*

Ocorrência 18

*Ask him to **have a meal** with you*

Ocorrência 19

*But I would **have** said somebody like that [...]*

⁹⁹ Sigla em português para *Palavras Chave em Contexto*, traduzida do inglês *KWIC – Key Words in Context*.

¹⁰⁰ Caso gramatical que indica uma relação, em destaque a de posse, entre um substantivo e seu complemento ou adjunto. No Inglês Moderno, um exemplo é *Mary's book* ("O livro de Maria"), sendo 's a forma pela qual o genitivo se expressa.

Ocorrência20

What **have** you get in there then?

Ocorrência21

Whilst the orgiastic dancers may **have** been stimulated by alcohol [...]

Acerca do comportamento semântico de *have*, observa-se que a ocorrência 15 representa o significado possessivo. À luz de Stalmaszczyk (1996), o papel temático que mais se adequa a este caso é o de Beneficiário, pois a entidade *her* se beneficia da posse de uma arma. Já as ocorrências 16-18 são consideradas evidências do significado fraseológico do verbo em questão em conjunto com outros substantivos que os seguem após um artigo indefinido (*wee, word, meal*), com os quais as formas de *have* formam expressões idiomatizadas que podem ser traduzidas para o português como "fazer xixi", "conversar" e "comer". Todas estas apresentam o papel temático de Agente atribuído aos SN-sujeitos pela forma *have*. Considerando as ocorrências 19-21, é possível visualizar o processo de gramaticalização que vigora na língua inglesa desde suas origens, no Inglês Antigo. Nestes casos, não se observa atribuição de papel temático, tendo em vista que a ocorrência de *have* nestas sentenças representa apenas o cumprimento de funções gramaticais (a formação de tempo passado em 19 e 20 e de voz passiva em 21). A Tabela 4 resume a análise discutida, abaixo.

Tabela 4. Papéis temáticos atribuídos pelo lexema *have* a seus SN-sujeitos.

OCORRÊNCIA	SIGNIFICADO	PAPEL TEMÁTICO
15	Possessivo	Beneficiário
16	Fraseológico	Agente
17		
18		

Passa-se, a seguir, para a análise da ocorrência de *scripted speech* extraída do oitavo episódio da terceira temporada da série televisiva *Guerra dos Tronos* (ocorrência 22, abaixo). Trata-se de uma evidência de significado fraseológico de *have*, uma vez que se observa uma estrutura mais ou menos fixa: *have* + pronome pessoal (*you*) + verbo no particípio (*strangled*), com o significado em português de "estrangular".

Ocorrência22

If you ever call me sister again I'll have you strangled in your sleep (Guerra dos Tronos)

A fala ilustrada em 22 é proferida pela personagem Cersei Lannister como uma clara ameaça a Margaery Tyrell, que acaba de chamar a primeira de “irmã”. Incomodada com o vocativo, Cersei, que ocupa o posto de rainha, manifesta seu desejo e poder para ordenar o estrangulamento de Margaery enquanto esta dorme. Sendo assim, a sádica rainha se beneficiaria com o assassinato indireto da outra mulher, de maneira que o papel temático atribuído por *have* ao SN-sujeito é o de Beneficiário. Tal informação é ilustrada na Tabela 5.

Tabela 5. Papel temático atribuído pelo lexema *have* a seu SN-sujeito no exemplo de *scripted speech*.

OCORRÊNCIA	SIGNIFICADO	PAPEL TEMÁTICO
22	Fraseológico	Beneficiário

Feitas as descrições das análises das ocorrências das formas históricas e contemporânea do verbo inglês *have*, passa-se às considerações finais, que dão conta de uma comparação entre as três sincronias abordadas e observações acerca dos usos e significados do verbo em questão durante a história da língua inglesa.

6. Considerações finais

Nesta seção, em um primeiro momento, pretende-se estabelecer uma comparação entre as três sincronias da história da língua inglesa abordadas neste trabalho, que remete a Malta (2015), nomeadamente Inglês Antigo (do século V d.C. a 1100 d.C.), Inglês Médio (1100 d.C. a meados do século XV d.C.) e Inglês Britânico Contemporâneo (século XX). Para as duas sincronias passadas, foram descritos os diferentes comportamentos sintático-semânticos tendo como fonte de ocorrências de formas históricas de *have* (“ter”) obras literárias. Representam a contemporaneidade da língua inglesa o *British National Corpus* (BNC) e um exemplo de *scripted speech* da série televisiva *Guerra dos Tronos*. Considerando os dados apresentados ao longo deste trabalho, estes foram resumidos na Tabela 6, abaixo.

Tabela 6. Usos, significados e papéis temáticos das formas de *have* das três sincronias estudadas.

PERÍODO	OCORRÊNCIA	USO	SIGNIFICADO	PAPÉIS TEMÁTICOS
	1	GRAM.	---	Agente/Beneficiário

Inglês Antigo	2	LEX.	---	
	3		Possessivo	Beneficiário
	4			Agente/Beneficiário
	5			Beneficiário
Inglês Médio	6	LEX.	Possessivo	Agente/Experienciador
	7			Beneficiário
	8			
	9		Metafórico	Experienciador
	10			Beneficiário
	11			
	12			
	13	Fraseológico	Agente	
14				
Inglês Brit. Cont.	15	LEX.	Possessivo	Beneficiário
	16			
	17		Fraseológico	Agente
	18			
	22	GRAM./LEX.	Fraseológico	Beneficiário

Com base na Tabela 6, é possível inferir que ambos os usos das formas históricas e contemporânea do verbo *have* na língua inglesa, gramatical e lexical, são atestados em todas as sincronias estudadas. Isto decorre do forte processo de gramaticalização que vigora na língua inglesa desde suas origens no Inglês Antigo, conforme aponta sua etimologia. De acordo com o *Online Etymology Dictionary*, citado previamente, “tal palavra passou a assumir mais funções no decorrer do tempo”¹⁰¹, o que pode ser corroborado no presente trabalho, que remete a Malta (2015). Além do significado primário de posse, o verbo em discussão também passa a assumir significado metafórico e fraseológico, além de operar também como item gramatical (verbo auxiliar).

Para o Inglês Antigo, observa-se que as formas de *habban* são usadas majoritariamente como lexema (três ocorrências em cinco). As duas outras ocorrências refletem o processo de gramaticalização já vigente, e, devido à flexibilidade na ordem sintática em decorrência de um rico sistema de declinações, é possível haver mais de uma interpretação quanto à função que as formas de *habban* desempenham na sentença: verbo lexical ou verbo auxiliar. Sendo assim, a análise semântica é feita a nível sentencial, tendo em vista que uma das interpretações leva em conta as

¹⁰¹Tradução nossa de “the word has taken on more functions over time”.

formas do verbo em discussão como lexemas. Dada tal ambiguidade, pode-se estabelecer, à luz de Stalmaszczyk (1996), a classificação ambígua dos papéis temáticos atribuídos pelas formas verbais em foco a seus SN-sujeitos, nomeadamente Agente e Beneficiário. Este último papel temático é atestado em todas as ocorrências representando o Inglês Antigo, enquanto que o de Agente encontra restrições para operar.

No Inglês Médio, além do significado primário de posse (possessivo), atestaram-se também o metafórico e o fraseológico, que, considerando os dados do presente trabalho, passam a operar na língua inglesa a partir desta sincronia. Para esta, o papel temático de Experienciador surge quando em significado metafórico. Para o fraseológico, prevalece o papel de Agente, o que se mantém no Inglês Britânico Contemporâneo. Na contemporaneidade da língua inglesa, o significado possessivo não é o que impera, sendo associado ao papel de Beneficiário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDI, P.; NUTI, A. Possession. In: BALDI, P.; CUZZOLIN, P. (Ed.) *New Perspectives on Historical Latin Syntax 3 – Constituent Syntax: Quantification, Numerals, Possession and Anaphora*. Berlim, 2010. p. 239-87

Beowulf: diacritically-marked text and facing translation. Disponível em: <<http://www.heorot.dk/beowulf-rede-text.html>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BOYADZHIEVA, E. Reflections of social stereotypes in Modern Bulgarian and English phraseology. *Trans*, Blagoevgrad, n. 17, mar. 2010. Disponível em: <http://www.inst.at/trans/17Nr/2-12/2-12_boyadzhieva17.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRITISH National Corpus. Disponível em: <<https://corpus.byu.edu/bnc/>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BYNON, T. *Historical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977/2012. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/books/historical-linguistics/964266524BD5078A5B96AB4002F904C>>. Acesso em: 09 set. 2018.

CHAUCER, G. "The Knight's Tale". Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/webcore/murphy/canterbury/3knight.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2018.

CYNEWULF and Cyneheard: Introduction to Cynewulf and Cyneheard. Greenlaw, 518, 200. Disponível em: <<http://www.unc.edu/~jwittig/51/cyn&cyn.htm>>. Acesso em: 09 set. 2018.

DURKIN, P. The Oxford guide to etymology. Oxford: Oxford University Press, 2009.

GLÄSER, R. The stylistic potential of phraseological units in the light of genre analysis. In: COWIE, A.P. (Ed.). *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 125-43

HENRY, A.; ROSEBERRY, R. Using a small corpus to obtain data for teaching a genre. In: GHADESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. (Ed.). *Small corpus studies and ELT: Theory and practice*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamin B.V., 2002. p. 93-133

HERZMAN, R. B.; DRAKE, G.; SALISBURY, E. *Four romances of England: King Horn, Havelok the Dane, Bevis of Hampton, Athelston*. Michigan: Medieval Institute Publications, 1997. Disponível em: <<http://d.lib.rochester.edu/teams/text/salisbury-four-romances-of-england-havelok-the-dane>>. Acesso em: 09 set. 2018.

HOGG, R. *An Introduction to Old English*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2002. 174 p.

KÜBLER, S.; ZINSMEISTER, H. *Corpus linguistics and linguistically annotated corpora*. Londres: Bloomsbury, 2015. 312 p.

MALTA, I. *The use and changes of the verb "have" and the meaning of possession: from Old to Contemporary British English*. 2015. 89 p. Monografia de Bacharelado em Inglês com ênfase em Estudos Linguísticos (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2015.

McENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 294 p.

MOSSÉ, F. *A handbook of Middle English*. 5. ed. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1968. 519 p.

NICHOLAS, N. *The story of "pu": The grammaticalisation in space and time of a Modern Greek complementiser*. 1998. 624 p. Tese de Doutorado

em Linguística Aplicada (Departamento de Linguística e Linguística Aplicada da University of Melbourne). Melbourne: University of Melbourne, 1998.

Online Etymology Dictionary. Desenvolvido por David Harper, 2005. Consiste em um dicionário etimológico da língua inglesa. Disponível em: <<https://etymonline.com/>>. Acesso em: 09 set. 2018.

STALMASZCZYK, P. Theta roles and the theory of theta-binding. Łódź: University of Łódź, 1996. Disponível em: <<http://ifa.amu.edu.pl/psicl/files/31/06Stelmaszczyk.pdf> >. Acesso em: 09 set. 2018.

VIARO, M. E. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011. 336 p.

ONOMASIOLOGIA: PRIMEIRAS ETAPAS NA ELABORAÇÃO DE UM DICIONÁRIO ANALÓGICO

Camille Roberta Ivantes Braz (UERJ)

crib14@gmail.com

Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)

flavioab.uerj@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar as primeiras etapas no processo de elaboração de um dicionário analógico como produto de uma tese de doutorado. A escolha pela organização onomasiológica leva à reflexão sobre a os pontos de aproximação entre a semasiologia e a onomasiologia e a pluralidade tipológica (e respectivas definições) das obras lexicográficas existentes, sobretudo as onomasiológicas. Também se expõem, nesta oportunidade, as motivações e objetivos que levam a se optar por uma ou por outra no momento de se produzir um dicionário. A fim de apresentar tais reflexões, este estudo se baseia em Krieger (2006) e Welker (2004) para identificar as tipologias de dicionários em Babini (2006) e Carratore e Castilho (1967) para definir e diferenciar semasiologia e onomasiologia (e as obras organizadas dentro desses critérios). A partir também de Welker (2004) e Babini (2006) se estrutura um painel sobre as tipologias e nomenclaturas dos dicionários onomasiológicos e, ao final, se apresentam as razões para a escolha desse tipo de organização para o dicionário analógico que está em fase de elaboração, com comentários sobre os primeiros desafios encontrados nessa tarefa.

Palavras-chave:

Onomasiologia. Lexicografia. Dicionários.

1. Introdução

Vive-se rodeado por cores, porém elas não possuem uma existência material - a cor é apenas uma sensação. Pedrosa (1989, p. 17) explica que a cor é "(...) produzida por certas organizações nervosas sob a ação da luz - mais precisamente, é a sensação provocada pela ação da luz sobre o órgão da visão". Aquele que é dotado de perfeita visão não consegue se manter indiferente a elas, pois como afirma Goethe (1993, p.43) na sua obra *Doutrina das Cores*, "o homem só é levado ao desejo de conhecer se fenômenos notáveis lhe chamam a atenção". Assim, as cores são objeto de investigação das mais diferentes áreas: Física, Psicologia, Arquitetura, Belas Artes... E da Língua. Afinal, definir linguisticamente uma cor e seus tons é um desafio.

O interesse pelo assunto "cores" fez com que se decidisse torná-lo tema de uma tese de doutorado (em Estudos de Língua na Universidade

do Estado do Rio de Janeiro – UERJ). Sendo o objetivo central dessa tese a elaboração de um dicionário cromático analógico dos contos de Clarice Lispector.

Para isso, parte-se, primeiramente, do que Martins (2005, p. 105), a partir do que ensina Tatiana Slama-Cazacu no livro *Lenguaje y Contexto*, explica. Martins (2015) expõe que

(...) existe em cada palavra, tal como na língua, algo que lhe imprime determinada constância e que impede o seu emprego arbitrário. É o núcleo convencional ou significativo fundamental, adquirido no quadro da experiência social. Qualquer palavra, por complexa que seja a gama de suas variações semânticas, pode ser reduzida a este núcleo inicial que constitui a própria base de agrupamento semântico, a “unidade na variedade”, e que assegura a estabilidade relativa do léxico na língua, necessária para a compreensão mútua. Desprovida deste núcleo com função de base, a língua correria o risco de converter-se em um caos de significados sempre novos. Ninguém pode dar às palavras sentidos inteiramente pessoais (...) os significados figurados (...) se desenvolvem a partir do significado central e fundamental, que é estável, e cimenta por isso os outros significados secundários da palavra. (MARTINS, 2015)

A proposta da pesquisa de doutorado é a de usar termos cromáticos para refletir a respeito dos diversos significados que podem ser atribuídos a eles pela criatividade de um indivíduo e que, ainda assim, conseguem ser entendidos pelos falantes da língua de um modo geral. Considerou-se, então, que para atingir tal objetivo seria preciso optar por um *corpus* de literatura brasileira ficcional e, por essa razão, foram escolhidos os contos da escritora ucraniana radicada no Brasil, Clarice Lispector. A decisão apoia-se na percepção de que as cores têm papel relevante em uma quantidade significativa de contos da escritora: ora são usadas em seus significados primários e atuam como auxiliares na criação visual de ambientes e aparência dos personagens; ora recebem significados figurados que levam o leitor a mergulhar no mundo particular da autora.

Ainda que a tese se encontre em fase de revisão bibliográfica, já se tem definido o método de organização do futuro dicionário: a *onomasiologia*. Mas, antes de se entrar propriamente no conceito de **onomasiologia** e apresentar as razões que levam a opção por esse critério para a organização do referido dicionário, apresentam-se alguns conceitos básicos sobre *lexicografia*.

“A lexicografia é uma área de saber, cuja identidade está relacionada à produção de dicionários.”, afirma Maria da Graça Krieger em seu artigo *Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecno-*

logias (2006). O termo **lexicografia** pode se referir a duas atividades distintas, de acordo com Welker (2011, p. 30): a *lexicografia prática* e a *lexicografia teórica*. A primeira é a atividade que envolve a elaboração de dicionários; uma atividade que é tanto técnica quanto científica, prática e que também pode ser vista como uma arte. Isto porque, como explica Welker (2011, p. 30) “(...) quem elabora, ou compila, um dicionário tem que conhecer não somente fatos linguísticos, principalmente o léxico, como também as maneiras em que esses fatos podem ser apresentados num dicionário.” A **lexicográfica teórica** (ou *metalexigrafia*), por sua vez, é o estudo de “(...) tudo que diz respeito a dicionários. Essa área, sim, pode ser considerada uma ciência (...) Seus produtos são os conhecimentos adquiridos e divulgados.”

Mas o que é um *dicionário*? Vilela (1995) responde a essa questão da seguinte maneira:

O **dicionário** é (...) o conhecimento genérico culturalmente partilhado por uma comunidade linguística e codificado no léxico, ou é a codificação desse saber, concebido de forma estática, em suporte papel ou eletrônico, arquivando esse saber e que pode ser consultado por pessoas ou por máquinas. (VILELA, 1995, p. 78) (Grifo do autor)

Como ao **dicionário** cabe a tarefa de legitimar o léxico de um determinado idioma, isso lhe confere um caráter de autoridade. Sendo assim, explica Krieger (2006),

(...) constitui-se em paradigma lingüístico modelar dos usos e sentidos das palavras e expressões de uma coletividade lingüística, desempenhando o papel de código normativo da língua. É nessa mesma esteira que o dicionário adquire o estatuto de instância de legitimação do léxico, passando então a funcionar como uma espécie de cartório de registros, é ele que concede à palavra sua certidão de nascimento e, dessa forma, institucionaliza o conjunto léxico das línguas. Por tudo isto, o dicionário goza de uma autoridade que não é menor nas sociedades de cultura que, inclusive, o entendem como instrumento da “verdade lingüística”, logo, inquestionável. (KRIEGER, 2006, p.142)

2. *Tipologia de dicionários*

Uma obra lexicográfica pode ser impressa, virtual; multilíngue, bilíngue; um dicionário pode ser histórico; etimológico; descritivo; tratar apenas da língua falada ou somente da língua literária. Voltar-se a uma área específica do conhecimento humano ou apresentar apenas neologismos ou só regionalismos... Elencar os tipos de dicionários existentes não é tarefa das mais simples. Herbert Andreas Welkerem seu livro *Dici-*

onários –uma pequena introdução à lexicografia (2004) apresenta um painel tipológico bastante detalhado a partir da visão de vários autores e explica que existe uma gama ampla de dicionários e várias possibilidades de classificação. Mas, por não ser o objetivo deste artigo tratar especificamente sobre tipologia de dicionários, torna-se desnecessário reproduzir todas as divisões que Welker (2004) apresenta. Opta-se, então, por mostrar a proposta de categorização do próprio Welker:

(...) a primeira diferenciação deveria ser aquela entre obras de consulta em formato de livro e as computadorizadas. Porém, a apresentação no gráfico tornar-se-ia mais complicada, razão pela qual preferi introduzir a distinção entre obras de consulta convencionais (impressas) e as eletrônicas apenas no segundo nível. (WELKER, 2004, p. 43)

E, em seguida, Welker (2004) esclarece que qualquer tipo de dicionário (de neologismos, de estrangeirismos etc.) pode ser **monolíngue** ou **bilíngue** que a separação que faz entre **geral** e **especial** na sua categorização se explica da seguinte forma:

Eu proponho que apenas um tipo seja considerado “geral”, e que todos os outros sejam classificados como especiais. O dicionário geral, nessa concepção, se caracteriza por ser alfabético, sincrônico, da língua contemporânea, arrolando sobretudo os lexemas da língua comum. Desse modo, são considerados dicionários especiais os históricos, os diacrônicos, os onomasiológicos, etc. Nos gerais, devemos distinguir entre os seletivos, isto é, aqueles que registram os lexemas realmente em uso (como o DUP ou Borba 2004) e aqueles muito extensos, às vezes chamados de tesouros, que incluem numerosos lexemas e termos não empregados na língua comum, como Aurélio, Michaelis e Houaiss, que, além de tesouros, podemos denominar gerais extensos. Embora a definição de geral se aplique aos dicionários para aprendizes, estes se destacam por dirigirem-se a um determinado público e por apresentarem certas características que os diferenciam dos “comuns”. (WELKER, 2004, p. 43)

Assim, se nota, a partir da proposta de Welker (2004), que o que comumente se chama apenas de “dicionário” é o que o autor classifica de dicionário geral (que também costuma ser chamado de dicionário geral de língua ou ainda dicionário de língua). Krieger *et al.* (2006, p. 172) apresentam a seguinte definição,

(...) o dicionário de língua – a mais prototípica das obras lexicográficas – constitui-se no único lugar que reúne, de modo sistemático, o conjunto dos itens lexicais criados e utilizados por uma comunidade lingüística, permitindo que ela reconheça-se a si mesma em sua história e em sua cultura. Além de se constituir em espelho da memória social da língua, o dicionário desempenha o papel de legitimar o léxico. E, como tal, alcança o estatuto de um código nor-

mativo que define parâmetros orientadores dos usos lexicais. (KRIEGER *et al.*, 2006, p. 172)

Já entre os especiais, Welker (2004) localiza o tipo que interessa a este estudo: o onomasiológico. Uma obra lexicográfica onomasiológica, além de um tipo de dicionário, difere do que autor denomina de dicionário geral no que tange ao seu critério de organização. O dicionário geral é uma obra organizada alfabeticamente e, por isso, chamada de semasiológica (do grego *semasía* – significado), na qual se parte de uma palavra conhecida e dela são informados seus significados. Já os dicionários onomasiológicos (do grego *onomasía* – termo) são organizados do conceito para a palavra, ou seja, o caminho inverso.

Fala-se dos dois critérios a seguir, com maior ênfase na onomasiologia. A razão para isso se deve ao objetivo final da pesquisa de doutorado no qual este estudo se insere: a produção de um dicionário cromático analógico.

3. *Semasiologia e onomasiologia*

A respeito da semasiologia e da onomasiologia, Baldinger (1966) explica que

(...) refletem o primado da **palavra** sobre o do **som**. Os dois métodos – asemasiologia e a onomasiologia – (...) são atraídos, ao mesmo tempo, pela (...) tendência (...) do primado da **estrutura**. A semasiologia, é certo, considera a palavra isolada no desenvolvimento de sua significação –, enquanto que a onomasiologia encara as designações de um conceito particular, vale dizer, uma multiplicidade de expressões que formam um conjunto. A onomasiologia implica, desde o começo, numa preocupação de ordem estrutural. (BALDINGER, 1966, p. 8) (Grifos do autor)

Ainda que seja mais habitual a consulta a dicionários organizados alfabeticamente (além da percepção de que eles existem em maior número), é preciso observar que os dicionários onomasiológicos são tão antigos quanto os semasiológicos. Welker (2004, p. 47) afirma que “já na Antiguidade, havia “proto-dicionários” nos quais os lexemas eram agrupados em tópicos.”. O primeiro dicionário onomasiológico foi elaborado por Comenius (1631) e, de acordo com Welker (2004, p.47), “pouco depois o inglês, John Wilkins propôs um esquema de classificação do léxico de qualquer língua” e, a partir desse esquema, o americano Peter Mark Roget fez a obra *Thesaurus of English Words and Phrases* (publicada em 1852) que tornou o termo *thesaurus* equivalente a dicionário onomasiológico.

O termo **onomasiologia** foi, como explica Babini (2006), usado pela primeira vez em um estudo a respeito dos nomes das partes do corpo humano nas línguas românicas; esse trabalho tem autoria de A. Zauner. Já a definição do que é **onomasiologia** vem de Bertoldi (1935 *apud* Babini, 2006, p. 38) que afirma que “por onomasiologia entende-se um aspecto particular da pesquisa linguística que, partindo de uma determinada ideia, examina as várias maneiras com as quais essa ideia encontrou expressão na palavra.”

É necessário que também se reconheça a pluralidade de termos para nomear dicionários onomasiológicos. Primeiro entendendo o que é um *thesaurus*. Peter Mark Roget que, de acordo com Landau (2001, p. 137)¹⁰², era um “(...) um médico inglês que já havia feito seu nome com estudos em psicologia.” foi quem criou uma obra não organizada em ordem alfabética e sim por ideias. Landau (2001) explica que Roget

(...) elaborou seis classes de categorias: relações abstratas; espaço; mundo material; intelecto; vontade; sensações e poderes morais. Dentro dessas classificações gerais, ele organizou numerosas subdivisões que, por sua vez, foram subdivididas também. Ele reconheceu que muitas palavras se enquadravam em mais de uma categoria e que a colocação de uma palavra em uma ou outra categoria era uma decisão difícil. Mesmo a primeira edição incluía um índice para ajudar os leitores a encontrar o significado que procuravam (...).¹⁰³ (LANDAU, 2001, p. 138) (Tradução minha)

Welker (2004, p. 50, grifos do autor), especificamente sobre o nome *thesaurus*, explica que “(...) o termo latino foi às vezes traduzido para as línguas vernáculas (por exemplo, *tesauro* em espanhol, *trésor* em francês), mas, quando designa dicionários onomasiológicos, geralmente é mantida a forma latina.”. Ao se denominar um dicionário como *thesaurus* é preciso ainda considerar o que Krieger (2006) expõe,

(...) a denominação “thesaurus” está vinculada à ideia de exaustividade histórica de registro, cobrindo desde palavras antigas aos modernos neologismos. Este modelo chega alcançar algo em torno de 400.000 verbetes em países de

¹⁰² “(...) English physician who had already made a name for himself with studies in physiology.”

¹⁰³ “(...) elaborated six classes of categories: abstract relations; space; material world; intellect; volition; sentient and moral powers. Within these broad classifications he placed numerous subdivisions, with subdivisions further divided. He recognized that many words would fall into more than one category and that the placement of a word in one or another category was a difficult decision. Even the first edition included in the index to help readers find the signification they were looking for (...)”.

grande tradição lexicográfica como a França, a Espanha e a Inglaterra. (KRIGER, 2006, p. 144)

Neste caso, o termo remete a ideia de dicionário como o ‘tesouro da língua’ – aobra que reúne tanto memória quanto palavras novas. Babini (2006), porém, nomeia a obra de Roget de ‘dicionário ideológico’ e explica, com relação a ‘dicionário ideológico’, que

(...) sua origem está ligada a “conjunto de ideias” e os *dicionários ideológicos* seriam, de acordo com a intenção original, *dicionários organizados em função das ideias*, e não dicionários com cunho ideológico (no sentido de valores morais e sociais), como o termo poderia sugerir. (BABINI, 2006, p. 38)

Já os dicionários analógicos, no entender também de Babini (2006, p.40), seriam próximos ao trabalho de P. Boissière: o *Dicionário analógico da língua francesa*. Até aqui, portanto, se tem os seguintes termos para dicionários onomasiológicos: *thesaurus*, ideológico e analógico.

Para Babini (2006) os dicionários organizados pelo método onomasiológico são os ideais para o consulente que não conhece a palavra e tem apenas a “ideia” de algo, seu conceito; ele explica que

(...) a macroestrutura dos dicionários ideológicos se compõe de partes características. A primeira é, geralmente, o plano de classificação das ideias, que é o esqueleto do dicionário, e contém as ideias (tópicos) principais da obra. O plano de classificação das ideias corresponde ao sistema conceitual dos dicionários terminológicos e tem suas raízes nos primeiros dicionários (glossários) da humanidade. Em seguida, os tópicos contidos no plano de classificação são desenvolvidos em quadro sinóticos que contém subconjuntos ou classes de ideias (subtópicos). A terceira parte dos dicionários ideológicos (parte analógica) é formada por grupos de palavras ligadas, com base em diferentes critérios, a cada uma das ideias contidas nos quadros sinóticos. Em cada grupo de palavras são indicados sinônimos da palavra-entrada e seus contrários (antônimos), permitindo, assim, buscas por meio desses elementos. O principal critério adotado para a reunião das palavras em grupos é a analogia. (BABINI, 2006, p.40)

É preciso compreender que a semasiologia e a onomasiologia não se excluem. Um dicionário pode ser onomasiológico e trazer um índice alfabético. Azevedo (2016, p. x), em seu dicionário analógico, indica que é possível que o consulente faça sua busca pela ordem alfabética “(...) a partir de um termo ou expressão que se conhece, para buscar no(s) grupo(s) analógico(s) onde ele se encontra outras alternativas de expressão.”

JáLandau (2001)¹⁰⁴ explica que

(...) tanto o alfabético quanto o *thesaurus* conceitual se baseiam em uma listagem alfabética, mas o arranjo conceitual leva o leitor de um índice a agrupamentos de palavras centrados em conglomerados de significados relacionados. A maioria dos *thesaurus* alfabéticos não possui índice, presumindo que qualquer palavra da qual o leitor deseje um sinônimo aparecerá como uma palavra-chave. (...) Ambos os sistemas envolvem uma grande quantidade de repetição de qualquer palavra dada. Em teoria, a abordagem conceitual oferece uma maior probabilidade de que o leitor encontre a palavra que procura pois as palavras para conceitos similares serão encontradas em seções adjacentes ou próximas. A organização alfabética, por outro lado, é mais fácil de usar, já que o leitor pode frequentemente encontrar sinônimos procurando em um lugar em vez de dois ou mais.” (LANDAU, 2001, p. 139) (Tradução minha)

4. Considerações finais

De acordo com a classificação de Welker (2004) aqui exposta, os dicionários onomasiológicos são dicionários especiais. Para o dicionário que se objetiva construir (sendo esta pesquisa o início dessa elaboração) o termo especial se encaixa tanto porque se adota a categorização de Welker (2004) quanto pelo fato de ser bastante específico: trata-se de um dicionário do uso do vocabulário cromático nos contos de Clarice Lispector.

A ideia inicial era organizar alfabeticamente uma obra lexicográfica, unicamente em razão do hábito de se usar dicionários semasiológicos. Contudo, com o avanço das leituras dos contos e da percepção das construções de sentido que a autora faz a partir de suas escolhas lexicais no que diz respeito ao vocabulário cromático, a necessidade por optar por um método de organização que privilegiasse o uso contextual e as relações estabelecidas entre os termos cromáticos, foi (vai, aliás) se intensificando. E como bem colocam Carratore e Castilho (1967) a **onomasiolo-**

¹⁰⁴ No original: “both the alphabetical and the conceptual thesaurus rely on an alphabetical listing, but the conceptual arrangement leads the reader from an index to clusters of words centered upon a congeries of related meanings. Most alphabetical thesauruses do not have an index, the presumption being that any word the reader might want a synonym for will appear as a headword. (...) Both systems involve a great deal of repetition of any given word. In theory the conceptual approach offers a greater likelihood that the reader will find the word being sought because the words for similar concepts will be found in adjacent or nearby sections. The alphabetical arrangement, on other hand, is easier to use, since the reader can often find synonyms by looking in one place rather than two or more.”.

gia é o método de organização se liga à abordagem saussuriana do signo e, assim,

(...) cada elemento linguístico não pode ser considerado isoladamente, mas dentro de um contexto, quer seja ele um elemento fonético ou uma palavra; toda palavra está por assim dizer amarrada aos demais elementos do mesmo sistema, e é dentro desse contexto, dentro desse “campo associativo” que deve ser examinada. A própria experiência empírica nos mostra a impossibilidade de, dada uma palavra qualquer, estabelecer o seu significado prescindido de um contexto; a palavra “raiz”, para empregar um exemplo clássico, tem significados totalmente distintos quando empregada por um botânico, por um dentista, por um matemático, e assim por diante. Quer isto dizer que, pela atualização no plano da fala (a *parole* saussuriana), a palavra não tem autonomia. Os conceitos, por sua vez, por integrarem um sistema de oposições, são precisos; mas de sua aplicação à realidade decorre a imprecisão, que favorece o desenvolvimento semântico das palavras; perdendo-se a ligação direta e imediata da palavra ao conceito, a palavra está sujeita a receber outras significações além da primitiva, embora podendo conservar esta – éa polissemia. (CARRATORE; CASTILHO, 1967, p. 137)

E por que chamar o futuro dicionário dessa pesquisa especificamente de analógico? Os dicionários analógicos, no entender de Babini (2006, p.40), seriam próximos ao trabalho de P. Boissière, o *Dicionário analógico da língua francesa*. E o mesmo Babini (2006, p. 40) observa que o *Dicionário analógico da língua portuguesa*, de Carlos Spitzer (1952) possui características que o aproximam da obra de Roget (1852). O dicionário de Spitzer é, assim como o *Dicionário analógico da língua portuguesa – ideias afins/thesaurus* (2016) de Francisco Ferreira Azevedo, obra na qual essa pesquisa se baseia para constituir o seu próprio dicionário analógico. Se ambos possuem organização semelhante ao trabalho de Roget, assim, para esta pesquisa, um dicionário organizado do conceito para o termo pode ser chamado de onomasiológico, *thesaurus*, ideológico e de analógico e ideias afins. Opta-se por analógico por se entender que o dicionário em fase de elaboração tratará de palavras que se ligam pelo sentido; são análogas umas às outras no contexto.

Todavia é preciso reconhecer que, nesse estágio inicial da pesquisa, se desvencilhar do “hábito” (criado como consulente) de organizar tudo alfabeticamente – por ser esse um método familiar – é um exercício de resistência. Mas optar pelo “desconhecido” (a onomasiologia) não significa abandonar o “conhecido” (a semasiologia), pois, como já exposto ao longo deste artigo, os métodos não são excludentes ou, nos termos de Martins e Zavaglia (2014, p.439), possuem uma “relação intrínseca” e

(...)se complementam, na medida em que tratam do significado por perspectivas diferentes. Nesse sentido, é absolutamente válida a presença desses dois

percursos numa única obra, fato que, para além da facilitação da busca, configura ao dicionário um carácter autêntico e proporciona ao consulente novas possibilidades de busca. (MARTINS; ZAVAGLIA, 2014, p. 439)

É o avanço da pesquisa e o que Ullmann (1964, p. 140) chama de “saudável advertência” a lexicógrafos: “(...) o significado de uma palavra só se pode averiguar pelo estudo do seu uso. Não há caminho mais curto para o significado através da introspecção ou de qualquer outro método”, que vão fortalecendo o entendimento de que um dicionário onomasiológico é o mais adequado diante do objetivo final da tese de doutorado dentro da qual esse estudo se insere. Afinal, um dicionário onomasiológico procura elencar os vários *sentidos* que formam a base de um determinado *nome*. No caso específico desta pesquisa, quais sentidos estruturam, no universo dos contos de Clarice Lispector, os significados dos nomes dos itens que compõem o vocabulário cromático usado pela autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABINI, Maurizio. Do conceito à palavra: os dicionários onomasiológicos. In: *Revista Ciência e Cultura*. Vol. 58. n. 2. São Paulo: Apr/June 2006. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200015. Acesso em: 13 de maio de 2018.

BALDINGER, Kurt. Semasiologia e Onomasiologia. In: *Revista Alfa*, v. 9, 1966. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3265/2992>. Acesso em: 11 de maio de 2018.

CARRATORE, Enzo Del; CASTILHO, Ataliba T. de. A onomasiologia no léxico e na sintaxe. In: *Revista Alfa*, v. 11, ano 1967. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3301/3028> Acesso em: 11 de maio de 2018.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Doutrina das cores*. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

KRIEGER, Maria da Graça et al. O século XX, cenário dos dicionários fundadores da lexicografia brasileira: relações com a identidade do português do Brasil. In: *Revista Alfa* 50 (2). 2006. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1418/1119>. Acesso em: 17 fev.2018.

_____. Tipologias de dicionários: registros de léxico, princípios e tecnologias. In: *Revista Calidoscópio*, vol. 4, n. 3, set/dez 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6000>. Acesso em: 17 de jul. 2018.

LANDAU, Sidney I. *Dictionaires: the art and craft to flexicography*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

MARTINS, Nilce Santanna. *Introdução à estilística*. São Paulo: Edusp, 2005.

MARTINS, Sabrina de Cássia; ZAVAGLIA, Cláudia. A onomasiologia e seus dicionários: o caso do dicionário onomasiológico de expressões cromáticas da fauna e flora. In: *Revista Diacrítica*. Vol 18. N. 1. Braga. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672014000100017. Acesso em: 12 maio 2018.

PEDROSA, Israel. *Da cor a cor inexistente*. 5. edição. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda. co-editado pela Editora Universidade de Brasília, 1989.

ULLMANN, Stephen. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Trad. de J.A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

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

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários*. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Questões teóricas genéricas. In: *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. XATARA, Cláudia; CLECI, Regina Bevilacqua; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2011.

**ORGANIZANDO AS IDEIAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL:
A TÉCNICA DA TEMPESTADE MENTAL
APLICADA À ARGUMENTAÇÃO**

Caio Mieiro Mendonça (UFRJ)

caio.mieiro@hotmail.com

Eliete F. Batista da Silveira (UFRJ)

elietesilveira@hotmail.com

RESUMO

A ausência de planejamento sistematizado do texto argumentativo escrito interfere diretamente na qualidade da sua organização, bem como na própria argumentação proposta. É necessária, portanto, a elaboração de didáticas de construção daquele tipo de texto que incluam o seu planejamento. Partindo da tempestade mental (*brainstorm*) como estratégia-base para o ensino da produção de textos argumentativos, propõe-se aqui apresentar uma metodologia didática focalizada naquela estratégia, bem como os seus resultados na escrita desse tipo de texto. Este trabalho é uma proposta incipiente, aplicada no curso de Redação dos Cursos de Línguas Abertas à Comunidade (CLAC UFRJ) subsidiada pelos pressupostos da Linguística do Texto e da Metacognição.

Palavras-chave

Argumentação. Ensino. Planejamento. Tempestade Mental.

1. Introdução

A partir das dificuldades de organização das ideias, diversas estratégias continuam a ser desenvolvidas para que se consiga elaborar proposições acerca de um determinado tema e também para melhor articular pensamentos. Uma delas é a tempestade mental, que é uma estratégia muito comentada em *sites* e páginas sobre produção textual, mas de que se sabe pouco a respeito tanto no que concerne à sua realização quanto no que se refere aos seus resultados. Portanto, pensando no ensino da elaboração de textos argumentativos, este trabalho se propõe a discutir a importância do planejamento textual e a aplicabilidade da tempestade mental para o desenvolvimento da argumentação.

Neste artigo, será apresentada toda a metodologia da tempestade mental utilizada em sala, bem como os seus resultados. Os objetivos deste trabalho são: i) dar início à elaboração de uma proposta didática para o planejamento do texto argumentativo; ii) demonstrar a efetividade do procedimento para a produção desse tipo de texto, e iii) fomentar a práti-

ca de atividades frequentes, ordenadas e conscientes de organização textual.

As contribuições deste trabalho relacionam-se à conscientização de alunos e professores sobre três tópicos, quais sejam: a) a importância do planejamento de qualquer texto, em especial o argumentativo; b) a necessidade de elaboração de metodologias de planejamento, e c) as implicações da prática do planejamento para a produção de textos coesos e coerentes.

As reflexões apresentadas aqui serão divididas de acordo com as principais temáticas do trabalho: o planejamento textual, o procedimento de realização da tempestade mental e os resultados de sua aplicação para a escrita argumentativa.

Quanto ao último ponto, o que se atestou até agora são manifestações de processos regulares de ordenação de ideias durante a tempestade mental. Esses resultados revelam a efetividade da metodologia para a produção do texto argumentativo, e os dados produzidos a partir dessas manifestações serão apresentados nas seções deste artigo. Serão também apresentados gráficos que ilustram as etapas de realização da estratégia e um modelo formulado a partir das análises do processo.

2. O Planejamento

Antes de começarmos a escrever, devemos sempre planejar o que se pretende expor no papel, não apenas para que sejam refinadas as ideias, mas também para que se aperfeiçoe a redação por meio da organização tópica do que será transcrito. Essa atividade, então, faz-se necessária para elaboração de qualquer texto, pois torna a escrita uma atividade consciente.

Planejar significa esboçar; traçar bases. Ao planejarmos um texto, elaboramos um roteiro que contenha os elementos necessários para a sua formulação: pensamos na nossa intenção ao escrever, no gênero em que se encaixará o texto, no tema sobre o qual trataremos e na maneira como nos colocaremos. Na produção dos textos argumentativos, o planejamento textual tem, para além de guiar a formulação de ideias, as funções de nortear o ato argumentativo e de pré-definir a estruturação desses textos.

A arte de planejar textos existe, pelo menos, desde a antiguidade clássica, tamanha era a importância da boa elaboração dos textos anti-

gos. Tal atividade tinha lugar privilegiado, por exemplo, na construção de discursos, pois, nos tratados mais antigos de retórica, estão presentes menções ao planejamento:

Primeiro, convém saber que o assunto sobre o qual se vai falar ou raciocinar [...] tem necessariamente de contar com argumentos pertinentes, senão todos, pelo menos alguns; porque, se não dispomos deles, não teremos nada donde retirar uma conclusão. [...]

Por conseguinte, [...] conclui-se, evidentemente, que [...] é indispensável, antes de tudo, ter selecionado sobre cada assunto um conjunto de propostas acerca do que é possível e mais oportuno. Quanto às questões que surgem de improviso, a investigação deve seguir o mesmo método, tendendo não aos argumentos indeterminados, mas aos que são inerentes ao discurso, englobando o maior número possível e que estejam mais próximos do assunto em causa. (ARISTÓTELES, 2005, p. 214-5)

Esse fragmento corresponde à primeira das quatro partes da retórica traçadas por Aristóteles, a saber, *invenção*, *disposição*, *elocução* e *ação*. Ele demonstra a necessidade de organização prévia da argumentação, traçando uma relação lógica entre a seleção do conteúdo e a realização de uma argumentação consistente. Todas as partes, entretanto, são fundamentais para a argumentação:

As quatro partes, na realidade, são as quatro “tarefas” (erga) que devem ser cumpridas pelo orador. Se este deixar de cumprir alguma delas, seu discurso será vazio, ou ordenado, ou mal escrito ou inaudível.

Portanto, um advogado que prepare uma defesa, um estudante que prepare uma exposição, um publicitário que prepare uma campanha, todos deverão, se não passarem sucessivamente por essas quatro fases, cumprir pelo menos as tarefas que cada uma delas representa: compreender o assunto e reunir todos os argumentos que possam servir (invenção); pô-los em ordem (disposição); redigir o discurso o melhor possível (elocução); finalmente, exercitar-se profetizando-o (ação). (REBOUL, 2004, p. 44)

Para que se esclareça a importância desses fragmentos, é preciso que seja explicado no que consiste a retórica. Em seu livro *Introdução à retórica*, Reoul (2004) demonstra de forma simples sua definição:

Uma delas [posições extremas], de Charles Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, vê a retórica como arte de argumentar [...] A outra, de Morier, G. Genette, J Cohen e do “Grupo MU”, considera a retórica como estudo do estilo, e mais particularmente das figuras. Para os primeiros, a retórica visa convencer; para os últimos, constitui aquilo que torna literário um texto [...]

No entanto, é esse elemento comum que bem poderia ser o mais importante, ou seja, **a articulação dos argumentos e do estilo numa mesma função** (Grifo meu). Ao dizermos isso, referimo-nos à retórica clássica, que começa com Aristóteles e se prolonga até o século XIX. [...]

Eis, pois, a definição que propomos: **retórica é a arte de persuadir pelo discurso** (grifo meu). (REBOUL, 2004, p. XIII-XIV)

São articuladas, como demonstra o fragmento, tanto as informações (argumentos) quanto as estratégias de escrita (estilo). Sendo feito um bom planejamento, pode-se chegar à produção de textos satisfatórios com rapidez, permitindo, assim, a realização de uma argumentação concisa e bem estruturada.

Estando ligada tanto a contextos muito formais (como discursos jurídicos e religiosos) quanto a contextos menos formais (como produção de textos publicitários – cf. REBOUL, 2004, p. XIV), a construção retórica prospera através dos tempos, e, com isso, o ato de planejamento ocupa um lugar de destaque na construção de discursos persuasivos de diversos contextos.

Quando há falta de planejamento, entretanto, a qualidade da escrita é afetada:

A maioria dos alunos, quando lhes é apresentado um título para redação, começam a escrever sem saber o que vão dizer. Muitas vezes acabam escrevendo coisas que não queriam. Falta-lhes planejamento.

[...]

Se você não planejar, acabará fazendo coisas que não queria fazer. (CAMPOS, 1977, p. 7)

Com o avanço das ciências cognitivas, os processos referentes à escrita, em que se encontra o planejamento, foram caracterizados como esquemas que encontram-se alocados na memória de longo prazo¹⁰⁵: “As operações que os escritores realizam para coletar informações, planejar, produzir, avaliar e editar texto podem ser entendidas como esquemas de tarefas alocadas na MLP” (KELLOGG, 1994; HACKER; KEENER; KIRCHER, 2009 *apud* ALMEIDA, 2017, p. 69).

O ato do planejamento é, então, uma atividade metacognitiva, tendo em vista que parte de esquemas mentais e organiza informações disponíveis na memória em um plano de texto. Faz-se com isso necessário em todo o ato de produção, como demonstra o fragmento seguinte:

(...) o plano traçado para o texto precisa ser constantemente acionado para guiar a produção e a revisão. O escritor precisa também acessar os esquemas de tarefa, que dizem respeito aos conhecimentos procedimentais para realizar

¹⁰⁵ A memória de longo prazo (MLP) é onde uma vasta quantidade de estruturas estáveis de conhecimento (as experiências prévias, as crenças e os conhecimentos relacionados à escrita, como tópicos, audiências, planos de textos, estratégias etc.) fica armazenada por indeterminados períodos de tempo. (ALMEIDA, 2017, p. 68)

as inúmeras operações, compreendendo desde os processos de nível inferior, como as habilidades de transcrição, até os processos de nível superior, como os conhecimentos sobre como planejar e revisar textos ou como construir uma argumentação eficiente. (ALMEIDA, 2017, p. 69-70)

Tendo em vista a importância do planejamento, é necessário que se pense em como planejar. É nisso que a próxima unidade do texto se concentra.

3. *A Tempestade Mental*

A expressão “tempestade mental” é uma tradução da palavra inglesa *brainstorm* – em consonância com o termo utilizado por Campos (1977: 8), no livro *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm* – que surge como um meio de se desenvolver a capacidade criativa. O conceito foi apresentado de maneira didática pela primeira vez em 1939 pelo publicitário norte-americano Alex Faickney Osborn (OSBORN, 1957: 80), e publicada por ele, em 1953, no livro *Applied Imagination: The Principles and Procedures of Creative Thinking*.

A tempestade mental consistia, em sua origem, em uma dinâmica de grupo em que se buscavam soluções audaciosas para problemas, ideias inovadoras, dentre outros objetivos, por meio de reuniões mediadas por um líder que tinha o papel de encorajar os participantes a expressarem-se. Com um grupo disposto a desenvolver ideias, podia-se começar uma sessão de *brainstorming*. Nela seriam pensadas e escritas, por cada um dos participantes, ideias para a solução de determinado problema, geralmente questões executivas. Para que se garantisse a liberdade criativa, regras eram estabelecidas durante a sessão:

Reuniões criativas são geralmente improdutivas a não ser que certas regras sejam compreendidas por todos os participantes e seguidas à risca. Aqui estão as quatro básicas:

Julgamentos de valor são descartados. Críticas a ideias devem ser guardadas para depois.

Espontaneidade é bem-vinda. Quanto mais audaciosa a ideia, melhor; é mais fácil julgar do que criar.

Quantidade é desejada. Quanto maior o número de ideias, maior a probabilidade de vencedores.

Combinação e aperfeiçoamento são procurados. Para a colaboração com ideias próprias, os participantes podem sugerir formas para as ideias de outros serem transformadas em ideias melhores; ou como duas ou mais ideias podem ser combinadas em uma nova ideia. (OSBORN, 1957, p. 83-4)

As quatro regras visavam a quebrar a não criatividade das reuniões executivas e, com isso, desenvolver e por em prática soluções inovadoras por meio da exploração da criatividade ao máximo, com o mínimo de interferência possível.

Com a disseminação das ideias de Osborn pelo mundo, o procedimento da tempestade mental foi aplicado para o desenvolvimento da criatividade na resolução de problemas de diversas áreas. Uma delas é o ensino de produção textual, que faz uso da tempestade mental há tempos. Ainda assim, há pouco material disponível sobre a realização desse procedimento que efetivamente discuta as etapas de realização da tempestade e seus efeitos, salvo pelo livro supra referido de Campos (1977).

4. Da seleção de conteúdo à estruturação

O momento da seleção de ideias é o mais importante de todo o processo de escrita, porque é nele que nós definimos todas as ideias que serão trabalhadas e direcionamos o texto. Fazer isso, entretanto, não é nada fácil, pois há tanto o que se falar sobre qualquer assunto que é difícil conseguir trabalhar bem as ideias sem trazer um excesso de informações ou ainda cair na repetição. É por causa da dificuldade que se apresenta que é preciso ter um procedimento bem definido de planejamento: “Parece tudo muito complicado e confuso, mas pode se tornar muito fácil se você fizer um exercício de **brainstorm**” (CAMPOS, 1977, p. 8).

É nesse momento que a tempestade mental atua, instrumentalizando o redator a vasculhar a memória atrás do tema trabalhado, e articulando ideias, a fim de criar grupos compostos por maiores e menores informações que melhor dialoguem. Essa atividade tenta remontar e esquematizar o que a nossa mente faz em frações de segundos a cada vez que algo dotado de significado ativa nela algum conhecimento arquivado. É um procedimento de organização consciente das informações arquivadas no inconsciente.

Mais do que uma atividade de prática com o texto, é uma ação metacognitiva cujo processo de realização permite o acesso aos construtos sociais da memória, que serão chamados aqui “conceitos”:

A memória do redator é um elemento fundamental nos modelos processuais da escrita. Ela possibilita a realização de uma série de processos responsáveis pela criação de representações mentais e pela transformação dessas representações em símbolos socialmente compartilhados. (ALMEIDA, 2017, p. 68)

Já quanto à estruturação dos conceitos articulados em texto, deve-se pensar no texto que será planejado, levando em conta, antes de qualquer coisa, o modo de organização do discurso que predominará nesse texto e, por isso, definirá a que gênero ele pertence.

No caso dos textos argumentativos, quando o procedimento é realizado, a “chuva” de ideias pode ser segmentada e organizada para se identificar i) uma ideia central, que será transformada em tese; ii) as informações relacionadas à ideia principal, que serão traduzidas em argumentos com finalidade de defender a tese, e iii) as ideias secundárias, que serão os elos entre a tese e os argumentos. Campos comenta a importância do procedimento para a seleção de informações: “Se você não faz o **brainstorm**, termina omitindo muitas ideias importantes. A menos que o assunto lhe seja tão familiar que você já tenha em mente um esquema decorado” (1977, p. 25).

a. O modelo

A realização do planejamento por meio da tempestade mental revelou que há processos regulares na organização de informações. Em se tratado de textos argumentativos, esses processos atuam em três estágios da organização textual: i) a seleção das informações, ii) a formulação das proposições e iii) a disposição dos elementos no texto. A tripartição desses processos guia a própria realização da estratégia, pois, tendo consciência deles, o redator não se perde na organização e garante um planejamento que perpassa os três níveis.

Tendo como base a identificação desses processos e pensando-se no modelo aristotélico de organização das partes da retórica, foi montado um modelo representado na figura a seguir:



Figura 1: fases de organização de ideias

Vejam agora a descrição das fases e das subfases do planejamento.

b. A organização temática

Num primeiro momento, o que se realiza, pelo procedimento, é a seleção de informações relevantes sobre determinado tema. Aqui, o tema proposto para realização da estratégia foi *Amor*. Apresentada a proposta, são escritas ou ditas as primeiras ideias que vem à mente do redator quando pensa no assunto, mesmo que possam soar estranhas ou mesmo não fazer sentido numa primeira leitura. É o momento da seleção de tópicos. Os resultados apresentam-se na figura seguinte:



Figura 2: a seleção de tópicos

Todos os conceitos apresentados são ligados pelo nó principal, *Amor*. Embora alguns possam, em princípio, parecer menos vinculados ao tema, as relações contextuais fazem com que sejam todos intrinsecamente conectados ao tema central.

Algumas informações apresentam-se sozinhas; outras, por sua vez, criam pequenas cadeias ligadas por relações semânticas. O que se observa é que conceitos puros¹⁰⁶, geralmente sinônimos, são manifestados

¹⁰⁶ A expressão “conceitos puros” refere-se ao conceito acessado na memória, como *felicidade*, em contraste a conceitos mais genéricos como *atitudes que nos vinculam*, ambos presentes nos dados.

primeiramente, por exemplo a sequência *cumplicidade, sinceridade, verdade, afeto* e *amizade*. Esgotados os sinônimos, a mediação faz-se necessária, pois um fenômeno recorrente na tempestade mental é a repetição. Com a mediação, relações menos óbvias conseguem ser traçadas, por exemplo a sequência *intensidade, abuso* e *assassinato*.

Depois de ter um grande número de resultados, esses itens precisam ser divididos em grupos cujos componentes compartilhem com algum traço de similaridade. É o momento da ordenação de ideias. Os grupos foram formados pelas relações: a) convencionais entre amor e vínculo afetivo (em vermelho); b) convencionais entre amor e desejo (em rosa); c) de oposição (em ocre), e d) menos convencionais (em roxo). Esse agrupamento é demonstrado na figura 3:

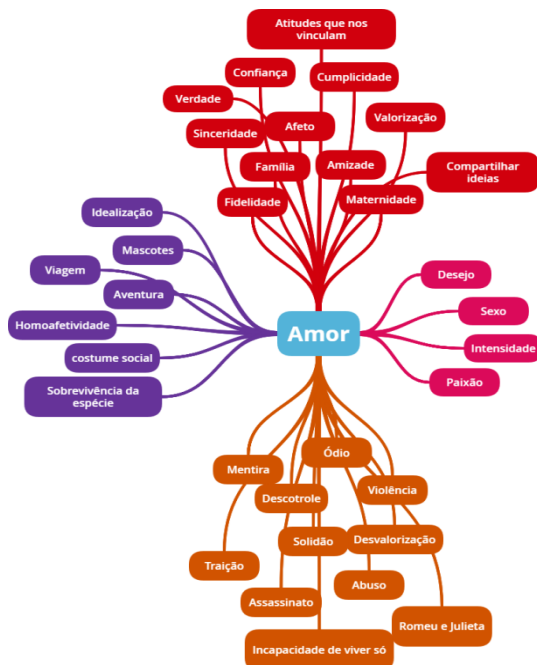


Figura 3: ordenação das ideias

Após a divisão, faz-se a separação desses conteúdos por relevância, separando-se, por exemplo, o que é informação nova e o que é repetição, e ainda o que não é interessante para a construção do texto.

Feitos os cortes, dispõem-se por grau de importância os itens finais. Este é um momento importante na organização do texto: a disposição hierárquica das informações. É nesse momento que se delimita o fluxo informacional do texto, o que é muito importante para que se possa articular as informações. É o momento da separação do conteúdo:

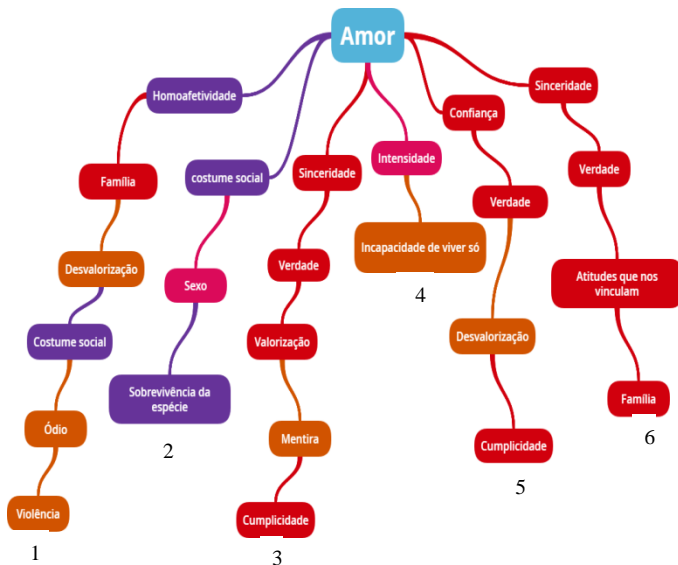


Figura 4: separação do conteúdo + disposição hierárquica das informações

Note-se que houve seleção de informações de um dos grupos, como na coluna 6 e ainda de mais de um dos grupos, como nas colunas de 1 a 5. Fica a critério do redator fazer tal seleção. A partir daí, serão estabelecidas relações internas – exemplificadas na subseção seguinte.

c. A organização argumentativa

Realizadas todas as etapas da organização temática, chega o momento de se pensar a disposição das informações selecionadas no texto, em outras palavras, do planejamento argumentativo. É nessa etapa que se compõe a tese a partir das proposições feitas acerca do tema. As ideias escritas começam a tecer articulações, formando estruturas maiores dota-

das de novas significações. Cada coluna da **figura 4** foi transformada em uma das teses seguintes:

1. *Na sociedade brasileira atual, a família é mais valorizada que o amor.*
2. *O amor é uma máscara para a necessidade de sexo*
3. *Sinceridade e verdade são aspectos que valorizam os relacionamentos?*
4. *Se o amor é tudo para alguns, como sobrevivem aqueles que não o têm?*
5. *O sentimento é desvalorizado nas relações quando há quebra da confiança*
6. *A sinceridade e a verdade devem ser valores transmitidos no meio familiar.*

Nem todas as informações presentes foram utilizadas, porque o que é feito na disposição hierárquica é a projeção do fluxo, então as ideias presentes na coluna aparecerão gradativamente ao longo do texto.

Depois da formulação das teses, cria-se a necessidade de eleger argumentos para a sua defesa. Eles serão criados a partir dos tópicos considerados pertinentes que não foram utilizados na formulação das teses.

Pensando na tese 1, *Na sociedade brasileira atual, a família é mais valorizada que o amor*, nem todas as informações da coluna foram utilizadas, mas os argumentos eleitos formaram-se a partir das informações restantes:

- i. *O estabelecimento desse ideal de família é resultado da estruturação social do país ser baseada em valores patriarcais;*
- ii. *Muitas famílias têm vidas mentirosas porque há pressão para que transpareça uma imagem de perfeição do seio familiar.*

Selecionados os argumentos, eles precisam ser articulados; daí, foram pinçados outros itens pertencentes à coluna 1: *homossexualidade; ódio; desvalorização, e violência*. Eles foram usados para o desenvolvimento das ideias secundárias, que funcionam como elos nos textos. Para isso, novas proposições foram feitas de modo a ligar as que já existiam (tese e argumentos):

- i. *Qualquer construção social é fruto das ideias de quem detém o poder, no caso da sociedade brasileira, a igreja e as forças armadas;*

- ii. Essas entidades pregaram, ao longo da História, seus valores por meio da desvalorização de tudo aquilo que não seguia seus ideais e, com isso, incitando a violência;
- iii. Levando essa filosofia de desvalorização e violência para o âmbito familiar, as relações homoafetivas foram demonizadas e condenadas a serem estigmatizadas por irem contra a normalidade ditada.
- iv. Muitas são forçadas a se relacionar e a constituir família, apesar das suas sexualidades;
- v. Essas pessoas podem, inconscientemente, reproduzir o preconceito que sofreram;
- vi. Cria-se, com isso, um ciclo vicioso de infelicidade.

O último passo dessa etapa é a composição da conclusão. Tendo sido organizadas todas as proposições que se articularão no texto, deve-se estabelecer um ponto de parada, a fim de se saiba para onde a argumentação será levada e também a hora de parar de escrever. Demarcando um ponto final, pode-se desenvolver o texto sem a preocupação de não conseguir terminá-lo ou ainda ter que fazer isso às pressas por ter se esgotado o tempo, no caso de uma prova, ou ainda o espaço ou as ideias.

Mesmo que não se consiga terminar o texto da forma exata como a conclusão foi pensada, a composição de uma conclusão auxilia o redator na elaboração do parágrafo final, que será vista na próxima subunidade. A conclusão elaborada foi a seguinte: *a luta por respeito não poderá cessar enquanto os cidadãos não perceberem que são teleguiados.*

d. A organização estrutural

O passo final do processo envolve tanto o planejamento quanto a escrita. Nessa parte, são pensados os parágrafos em relação à progressão das informações e à estruturação do texto.

Primeiramente, são visualizados os parágrafos. Imagina-se qual será a composição do texto. Por exemplo: introdução, desenvolvimento e conclusão, ou introdução e desenvolvimento etc. A partir daí, faz-se a distribuição das proposições. A tese, por exemplo, será disposta na introdução, ao longo do desenvolvimento ou a conclusão? Qual argumento virá antes, qual seguirá o primeiro? É, direcionada, portanto a caminhada das proposições elaboradas.

Esses momentos são cruciais para a elaboração da argumentação, porque eles definem como será a leitura do texto e, logo, o impacto que ele causará no leitor. No texto referente ao planejamento do grupo de informações 1, optou-se por dividir as informações entre um parágrafo de introdução, dois de desenvolvimento e um de conclusão.

Um próximo passo a ser dado é a reflexão sobre as relações internas dos parágrafos, ou seja, quais são as relações estabelecidas entre eles. A organização estrutural é o momento em que devem ser pensadas as estratégias de construção de parágrafos (Causa e efeito; dedução; indução; silogismo; hiponímia; hiperonímia etc.).

Após o planejamento detalhado de todos os componentes do texto, chega a hora de por em prática o que se esboçou, momento em que é feita a elaboração dos parágrafos. Nessa etapa, e só nela, é que se começa a escrever o texto.

e. A elaboração do texto

Tendo em vista que a opinião a ser trabalhada no texto é uma declaração, a estratégia de construção de parágrafo utilizada é a indução¹⁰⁷:

Mesmo com a crescente facilidade de informação, o Brasil presencia, a cada momento, o gradativo aumento dos casos LGBTfobia. Muitos desses casos são justificados pela necessidade de proteção da “família”. Em nome dessa família, atitudes preconceituosas são manifestadas em várias instâncias sociais – legislação, política, educação, saúde. Por exemplo, a onda de preconceito quanto à suposta “ideologia de gênero” faz com que cada vez menos professores discutam sexualidade e respeito às minorias em sala de aula. Tudo isso mostra que, na sociedade brasileira atual, a família é mais valorizada que o amor.

O segundo parágrafo, por sua vez, foi construído por meio de uma alusão histórica¹⁰⁸ que embasa o argumento selecionado:

O estabelecimento desse ideal homofóbico de família é resultado da estruturação social do país ser baseada em valores patriarcais. Qualquer construção social é fruto das ideias de quem detém o poder, no caso da sociedade brasileira, a igreja e as forças armadas. Essas entidades pregaram, ao longo da História, seus valores por meio da desvalorização de tudo aquilo que não seguia seus ideais e, com isso, incitando a violência. Levando essa filosofia de

¹⁰⁷ O método indutivo de construção de parágrafos consiste em, a partir de situações particulares, chegar a uma conclusão que engloba o geral.

¹⁰⁸ A alusão histórica como mecanismo de construção de textos é a menção de fatos históricos o texto que funcionem como defesa da tese construída.

desvalorização e violência para o âmbito familiar, as relações homoafetivas foram demonizadas e condenadas a serem estigmatizadas por irem contra a normalidade ditada.

Já o terceiro parágrafo foi elaborado pela relação de causa e consequência. O desenvolvimento se dá pela junção dos fatos vivenciados no cotidiano:

Devido à demonização de todas as relações que não as heterossexuais, muitas são forçados a se relacionar e a constituir família, apesar das suas sexualidades, sem nenhum amor. Essas pessoas ainda podem, inconscientemente, reproduzir dentro de casa o preconceito que receberam ao longo da vida, descontando suas frustrações nos próprios filhos. Como consequência disso, muitas famílias têm vidas mentirosas porque há pressão para que se transpareça uma imagem de perfeição do seio familiar, o que resulta na infelicidade de todos os familiares.

Na conclusão, são estabelecidas relações lógicas que levam a uma proposta de intervenção. O fluxo de informação, com isso, segue uma linha contínua até o fim do parágrafo:

A propagação de tais valores afeta até as casas bem estruturadas, visto que a normalidade pregada acaba, muitas vezes, fazendo com que se reproduza preconceito, ainda que de maneira inconsciente. A reprodução de preconceito, por sua vez, só faz afastar as pessoas cada vez mais. Cria-se, com isso, um ciclo vicioso de infelicidade. Por causa disso tudo, a luta por respeito por parte da comunidade LGBT não poderá cessar enquanto os cidadãos não se conscientizarem de que são teleguiados.

Em síntese, os resultados da aplicação da tempestade mental à argumentação podem ser observados na **figura 5** abaixo:

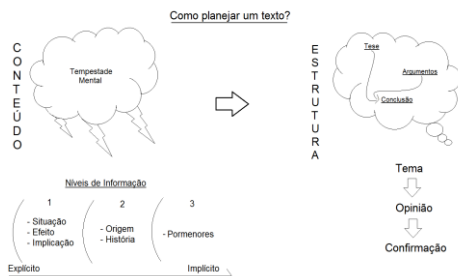


Figura 5: da seleção do conteúdo à estruturação

Como visto acima, após a realização da tempestade mental, consegue-se fazer um movimento de entrada nas camadas de informação acessíveis do texto, e, como resultado disso, produz-se textos que fogem do óbvio, pois, buscando todas as informações que a memória permite

alcançar sobre determinado assunto, o redator acaba sendo forçado a buscar informações menos objetivas sobre o tema. Com isso, o procedimento atua no desenvolvimento da criticidade e da criatividade. Além disso, elabora-se previamente o que vai ser escrito e, conseqüentemente, organiza-se tudo no modelo argumentativo. A tempestade mental, portanto, auxilia tanto no plano do conteúdo quanto no da estrutura dos textos.

5. *Conclusões*

Após a análise e a classificação dos dados, pôde-se desenvolver a proposta didática para o planejamento do texto argumentativo aqui apresentada e testar a sua efetividade. Outro objetivo também foi alcançado, pois, a partir da apresentação de uma proposta eficiente de planejamento, os alunos para os quais a didática foi apresentada tiveram melhora considerável no rendimento tanto no que se refere à seleção das ideias quanto na organização dos parágrafos.

As contribuições da pesquisa são bastante relevantes, pois o trabalho foi capaz de mostrar aos alunos a importância do planejamento do texto argumentativo, além de ter sido capaz de esquematizar um processo que há muito tempo lhes era apresentado apenas como uma técnica para economizar tempo de escrita, e ainda demonstrar por meio de dados concretos os resultados do processo nas suas próprias produções, além de dar-lhes a possibilidade de comparar os textos escritos antes de aprenderem a arte do planejamento com aqueles produzidos por meio da tempestade mental.

Este trabalho também é capaz de conscientizar muitos professores sobre a necessidade da aplicação de metodologias de planejamento quando numa turma de produção de texto, quer seja a metodologia didática apresentada aqui, quer sejam outras a serem elaboradas pelo próprio docente.

Além disso, há que se afirmar que a apresentação de um método eficaz de planejamento atua diretamente no desenvolvimento da autonomia do aluno em relação à sua escrita, principalmente quando esse método afeta positivamente na qualidade das produções, tornando, assim, conscientes os alunos e direcionando-os para um caminho de escrita que privilegia o planejamento textual.

O planejamento consciente de um texto otimiza o tempo de escrita, reduz o perigo de fuga ao tema e de não se conseguir elaborar uma ar-

gumentação, e ainda afeta positivamente a continuidade e a progressão textuais. Então, recusar-se a planejar os textos é, em poucas palavras, condená-los à precariedade de conteúdo, visto que ao se analisar um texto na tentativa de extrair uma mensagem imediata, quase sempre se chega às mesmas impressões, sem efetivamente se desenvolver pensamentos, porque apenas a primeira camada de informação do texto em questão é atingida, ou seja, a interpretação feita se torna rasa por conta da permanência da reflexão sobre o tema em um nível explícito de informação.

Vale lembrar que, no procedimento de *brainstorm*, precisam ser explicitados alguns pontos: i) a importância da seleção de ideias mais criativas e menos presas às informações mais perceptíveis sobre o tema; ii) a necessidade de serem identificadas as relações estabelecidas, a fim de evitar a produção excessiva de sinônimos; iii) o papel do mediador enquanto guia da seção e ao mesmo tempo incentivador das reflexões, e iv) da imprescindibilidade de organização quando do trabalho com as informações selecionadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcus Vinicius Brotto de. *O redator estrategista*. Tese de Doutorado (Faculdade de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Ind., trad. de Manuel Andrade Júnior, Paulo F. Alberto e Abel N. Penha. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. In: *Linha d'Água*, n. 26 (2), p. 241-259, 2013.

CAMPOS, M. P. de. *Redação para vestibular e supletivo: método de brainstorm*. Porto Alegre: Síntese, 1977.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A atividade de produção textual. In: *Caderno de estudos linguísticos*(24):65-73. Campinas, 1993.

_____.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

OSBORN, A. F. *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York City: Charles Scribner's Sons, 1957.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

**OS ASPECTOS ESTÉTICOS DE ODES DE HORÁCIO
E DE RICARDO REIS**

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (ABRAFIL, UERJ)

marciomoitinha@hotmail.com

Daniel de Assis Soares (UERJ)

das.brasil@yahoo.com.br

RESUMO

Este minicurso trata do seguinte tema: os aspectos estéticos de odes de Horácio e de Ricardo Reis, que serão abordados sob o viés da Literatura Comparada. Primeiramente, teceremos comentários acerca da fundamentação teórica, que norteia e justifica este estudo. Em seguida, trataremos das características estéticas semelhantes e distintas entre as odes horacianas e ricardinas, tais como: a filosofia epicurista e estoicista, a mitologia, o estilo dos poetas, os temas e as referências das odes, a interlocução e o erotismo. Em relação às filosofias, mostraremos as origens, a popularização e seus reflexos, nas odes. Quanto à mitologia, trataremos do culto aos deuses e das relações que estabelecem com os homens. Também, cabe ressaltar que apesar das obras terem sido escritas em línguas diferentes, versaremos sobre os recursos estilísticos utilizados pelo poeta português para que seu estilo fosse semelhante ao de Horácio. Ainda neste minicurso, no tocante aos temas, às referências e à interlocução, embora sejam elementos existentes, tanto em Horácio, quanto em Reis, revelaremos em que eles se distinguem. Por fim, demonstraremos que Ricardo Reis se inspira no poeta latino para escrever suas odes; por sua vez, Horácio busca inspiração na lírica grega.

Palavras-chave:

Horácio. Literatura comparada. Poesia latina. Poesia portuguesa. Ricardo Reis.

1. Introdução

A literatura de inspiração clássica constitui a ilustração mais feliz da transformação da matéria emprestada por meio de desvios, os verdadeiros índices de sua originalidade. As maiores obras-primas da literatura européia não são originais (origem), tendo-se inspirado em fontes que outras, antes delas, já tinham encontrado. (NITRINI, 2006, p. 142)

O escopo deste minicurso é analisar os aspectos estéticos de odes de Horácio e Ricardo Reis sob o viés comparativo, destacando o que há de semelhante e distinto, entre ambas as obras.

Pois o ser humano quer queira ou não, faz comparações seja de maneira explícita ou implícita, de forma natural, sendo isso algo “[...] tão antigo, quanto o nosso pensamento [...]. Grupos, como indivíduos, precisam projetar-se, além do círculo de suas relações, se quiserem en-

tender sua própria natureza [...]”¹⁰⁹. Isto é, para que indivíduo entenda sua própria literatura, precisa comparar com outra ou até mesmo outras literaturas, contudo, isso irá depender daquilo que se queira encontrar ou da necessidade do comparatista.

Através de tal procedimento é possível encontrar os empréstimos mais diversos, que são apropriações de outrem. Este esquema de apropriação, de maneira nenhuma, pode ser classificado como “imitatio”¹¹⁰, cuja aplicação conceitual vem “da antiguidade à metade do século XVIII” (COMPAGNON, 2010, p.37), o certo é ser classificado como influência conforme declara a autora Nitrini, quando diz: “[...] imitação é um contato localizado e circunscrito, **enquanto a influência é uma aquisição fundamental que modifica a própria personalidade artística do escritor**” (NITRINI, 2006, p.127-128). É possível notar que tal conceito descrito pela autora ocorre com Ricardo Reis, que sofre a influência de Horácio. Suas respectivas obras estão separadas por um espaço temporal de aproximadamente dois milênios, entretanto isso não impede que a personalidade artística do poeta português deixe de ser influenciada aos moldes horacianos.

Portanto, apesar deste longo período histórico entre a antiguidade clássica e o modernismo português, este está imbuído de fatos sociais, históricos, filosóficos, culturais, que tornam as obras esteticamente distintas, ao mesmo tempo as tornam análogas.

2. *Das (des)semelhanças*

2.1. *Do epicurismo e do estoicismo*

Horácio, assim como Ricardo Reis, é um adepto à filosofia epicurista e estoicista. A primeira busca: compreender os mecanismos que controlam e movimentam o universo e, finalizar os medos e as perturbações humanas através da moderação; já a segunda busca a “[...] salvação

¹⁰⁹ COUTINHO, Eduardo de Faria; CARVALHAL. Literatura comparada: textos fundadores (org). 2.ed. Rio de Janeiro. Rocco, 2011. p.23-4

¹¹⁰ Imitação.

da sociedade pela dependência do homem à providência divina [...]” (NOVAK, 1999, p. 262).

Nopoema XI do *Liber primus*, Horácio trata da brevidade da vida indissociável à ideia de fugacidade do tempo e ao mesmo tempo faz um convite ao homem para aproveitar a vida, ou seja, o poeta apresenta uma solução para resolver tais problemas com desejo e desempenho.

*Tu nequaesieris, scirenefas, quem mihi, quem tibi
finem didederint, Leuconoe, Nec Babylonios
Temporarismoros. Ut melius quicquid erit pati!
Seu plurimum seu tribuit Iuppiter ultimam,*

*Quae nunc oppositis debilitat pumicibus mare
Tyrrhenum: sapias, vinaliques, et spatiobrevi
Spem longam resces. Dum loquimur, fugerit invida
aetas: carpe diem, quam minimum credula postero.*¹¹¹

“Tu não questiones, (porque) saber (é) nefano,
que fim para mim, que fim para tios deuses terão dedicado,
Oh Leocone!, nem tenteis os números Babilônicos,
seja o que for o melhor é alimentar.
Ou atribui Júpiter muitos invernos ou o último”.

Saibas estas coisas: Agora o mar Tirreno debilita¹¹² ante os rochedos opostos.
Abandonará os vinhos e num espaço breve (de tempo de vida)
suprimas a Esperança longa. Enquanto falamos (pergunto),
tinha fugido o invejoso tempo: aproveite o dia (e)
(sejas)quão menos possível crédula no futuro.¹¹³”

Reis acompanha as mesmas ideias horácianas, contudo, apresenta um epicurismo triste, resignado. Para ele “colher” (aproveitar) é algo meramente existencial.

*Uns, com os olhos postos no passado,
veem o que não veem: outros, fitos
os mesmos olhos no futuro, veem*

o que não pode ver-se.

¹¹¹ HORÁCIO. *Odes e Epodos*. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu009646.pdf>.p.08

¹¹² Quebra.

¹¹³ Isto é, o que quer que (o futuro) reserve.

*por que tão longe ir pôr o que **está** perto -
a segurança nossa? este é o dia,*

*está a hora, este o momento, isto
é quem somos, e é tudo.*

*Perene **flui** a interminável hora
que nos confessa nulos. no mesmo hausto
em que vivemos, morreremos. **colhe**
o dia, porque **és** ele.¹¹⁴*

Esta ideia de resignação se dá pelo fato do eu-lirico aceitar o destino, tal postura é a definição perfeita da filosofia estoica. Pois a recusa do destino também poderia trazer perturbação ou preocupação ao ser humano.

Além da conformidade com o destino, o estoicismo não aceita coisa alguma que venha perturbar ou gerar preocupação a alma conforme expressa a lírica horaciana no poema III do *Liber tertius*:

*Iustumet tenacem propositivirum
noncivium ardor pravaiubentium,
nonvolutus instantistyranni
mentequatit solida, nequeauster,*

*dux inquietiturbidushadriae,
neqfulminantis magna manusiovis;
si fractus in labatur orbis,
impavidumferientruinae.¹¹⁵*

*“O ardor dos cidadãos que não impõem coisas tortas¹¹⁶
o vulto do tirano iminente abala por causa de uma mente sólida
o homem justo e tenaz¹¹⁷ no (seu) propósito
nem o austro,*

*o comandante turbado do inquieto mar adriático
nem a magna mão do fulminante Júpiter
caso (a mão) da fraturada orbe caia
as ruínas ferirão o impávido”.*

¹¹⁴ REIS, Ricardo. *Poemas de Ricardo Reis*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000005>, p.49

¹¹⁵ HORÁCIO. Odes e Epodos. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu009646.pdf>, p.39

¹¹⁶ Isto é, coisas defeituosas que não são direitas, portanto, injustas.

¹¹⁷ Firme, persistente.

Portanto os poetas, Horácio e Ricardo Reis, possuem a mesma perspectiva estoica e epicurista. Mas com relação a esta, apresenta um diferencial: sua melancolia é explicada pelo caráter existencial do eu-lírico.

2.2. Da Mitologia

As religiões da Grécia e da Roma antigas desapareceram. As chamadas divindades do Olimpo não têm mais um só homem que as cultue, entre os vivos. Já não pertencem à teologia, mas à literatura e ao bom gosto. Ainda persistem, e persistirão, pois estão demasiadamente vinculadas às mais notáveis produções da poesia e das belas artes, antigas e modernas, para caírem no esquecimento. (BULFINCH, 2002, p. 06)

Na visão de Bulfinch, hoje os deuses da antiguidade não são mais cultuados, porém estão presentes em obras artísticas e literárias do período clássico.

O poeta latino atribui sua vocação aos deuses no poema *IXdo Liber primus*:

*O testudinis aureae
dulcem quae trepitum, pieri, temperas,
omutis quoque piscibus
donaturacycni, si libeat, sonum,
totummuneris hoc tuist,¹¹⁸
[...]*

*“Oh, piero!, que temperas¹¹⁹ o doce ruído¹²⁰
daliraurea,
outrossim, se liberares o som do cisne
doarás para os mudos peixes.*

*tudo isto, (é) dádiva tua
[...]*”

No poema *XXV do liber Tertius* Horácio diviniza o imperador Augusto por meio de Baco, de **forma mediúnica**,

¹¹⁸ *Ibidem*, p.63.

¹¹⁹ Moderas, modulas, regulas.

¹²⁰ Som.

*Quo me, Bacche, rapistui
Plenum? Quae nemora aut quos agorin specus,
Velox mente nova? Quibus
Antrise gregii Caesaris audiar
Aeternum meditans decus
Stellis inserere et consilio Iovis?
[...]*

*“Oh Baco! Para onde me raptas, a mim pleno de ti?
Para quais bosques ou para quais grutas sou impelido,
veloz com mente nova?
(que) a glória do egrégio Cesar seja ouvida
meditando, em quais antros,
a misturar com as estrelas e com concílio de Júpiter?”*

A divinização do homem também aparece, na poesia de Reis, quando declara:

[...]
Nós, imitando os deuses,
tão pouco livres como eles no Olimpo,
como quem pela areia
ergue castelos para encher os olhos,
ergamos nossa vida
**e os deuses saberão agradecer-nos
o sermos tão como eles.** (BELKIOR, 1988,
p.68)(grifos nossos)

Por outro lado Horácio, em sua Ode, faz referência à divindade, utilizando-se dos modelos ritualísticos romanos bem tradicionais como aparece, no poema XIII do *Liber Tertius*:

*O fons Bandusiae, splendidior vitro, Dulci
digne mero non sine floribus,
Cras donaberis haedo,
Cui frons turgida cornibus*

*Primis et venerem et proelia destinat;
Frustra: nam gélidos inficiet tibi
Rubro sanguinerivos,
Lascivis ubi boles gregis.¹²¹*

Ó fonte da Bandússia, mais esplendado que o cristal,

¹²¹ *Ibidem*, p.40.

*não sem flores, (mas também) digna de um doce vinho,
amanhã serás, (tu fonte) presenteada com um cabrito,
que a fronte túrgida¹²² com os primeiros chifres, não só destina Vênus,*

*mas também as batalhas (amorosas)
em vão, de fato, (porque) a prole do lascivo¹²³ rebanho
te tingirá gélidos rios
com sangue rubro.*

Neste poema, o autor expressa a simplicidade e a vida calma do campo, o que além de revelar sua preferência, louvam as fontes, moradas das Ninfas; que também estão presentes na poesia de Reis com deus Pã na Ode “Deixemos, Lídia”:

*As ninfas não sossegam
na sua dança eterna.
e como as **Hamadriades** constantes
murmuram pelos rumos das florestas
e atrasam o deus pã.
Na atenção à sua flauta. (BELKIOR,
1988, p. 151) (grifo nosso)*

Segundo o autor Thomas Bulfinch:

*As ninfas dos bosques, companheiras de Pã nas danças,
constituíam apenas uma das classes das ninfas. Havia,
além delas, as Náiades, que governavam os regatos e as
fontes; as Oréades, ninfas das montanhas e grutas, e as Ne-
reidas, ninfas do mar. As três últimas eram imortais, mas
as ninfas dos bosques, chamadas Dríades ou Hamadriades,
morriam, segundo se acreditava, com as árvores que lhes
serviam de morada e juntamente com as quais nasciam
(BULFINCH, 2002, p. 204-5)*

Partindo do esclarecimento do autor supracitado nota-se que as ninfas que Horácio celebra na Ode (III, XIII) são as Náiades, pois aquelas citadas por ele habitavam as fontes.

O poeta também oferece sacrifícios em honra às fontes, o que dá um aspecto sagrado ao poema e produz um ambiente estético, que o autor Tringali denomina ecologia mítica. Assim, ele afirma:

¹²² Dilatada, inchada.

¹²³ Imoral, devasso, inclinado para os prazeres sexuais.

*Em Horácio, se configura uma **ecologia mítica**, religiosa. A relação com as coisas da natureza se dá por intermédio da divindade, que a protege. Horácio deixa claro que vê e ouve os espíritos da natureza, vê Fauno, por exemplo, percorrendo seu campos, vê Liber em companhia das Ninfas e dos Sátiros, ouve os campos de Calíope. (TRINGA-LI,1995, p. 98 e 99) (grifo nosso)*

Esta paisagem suave e serena, porém movimentada e selvagem fornecida pelo poeta latino, além de uma inspiração, é uma representação do deus Baco.

Também pode ser observado, na poesia horaciana, que as relações com a natureza ocorrem através dos deuses, de modo par, isso pode ser atestado, em Reis, quando diz:

*Deixai-me a Realidade do momento
e os meus deuses **tranquilos** e imediatos
que não moram no vago
mas nos **campos e rios** .(BELKIOR,1988, p.71)
(grifos nossos)*

O posicionamento do poeta romano como adorador dos deuses aparentemente contradiz o ideal filosófico epicurista, contudo isso é um reflexo da cultura romana.

Esta cultura é tão forte e influente que Horácio renuncia à filosofia epicurista, conforme aparece no *poema XXXIV do Liber primus*:

*Parcusdeorum cultor et infrequens,
Insanientis dum sapientiae
Consultus erro, nunc retrorsum
Vela dareatque itera recursus¹²⁴*

*Cultor infrequente dos deuses e (tendo pouco) consultado (a eles)
Enquanto andarilho da insana sapiência,
agora para trás (estou) a dar as velas
e reiterar o curso.(Tradução nossa)*

Tal postura do poeta latino é uma tendência, bem comum, na literatura latina e aceitável pela tradição poética, nem mesmo o “[...] o pró-

¹²⁴*Ibidem*, p.20.

prio Epicuro pretendia extirpar totalmente do seu modo de corrente de pensar [...]”.(CITRONI, *et al.*, 2006, p.531)

Percebe-se também uma inclinação por parte de Horácio a atribuir aos deuses, fenômenos que fogem à sua compreensão. Na lírica ricardina aparece esta mesma ideia no seguinte trecho:

*Acima da verdade estão os deuses.
A nossa ciência é uma falhada cópia
da certeza com que eles
sabem que há o universo.
[...]*(BELKIOR, 1988, p. 71)

Até o momento, todas as características estéticas no campo mitológico convergem entre Horácio e Ricardo Reis, todavia o poeta português diverge em um aspecto único, que diferencia uma obra da outra: o paganismo de Reis (ou neopaganismo).

Segundo Leyla Perrone-Moisés:

Reis foi o principal teorizador do Neopaganismo Português, movimento que tinha um ambicioso objetivo cultural: corrigir os erros da civilização cristã, responsável pela decadência do Ocidente, recuperar a clarividência e a saúde mental das civilizações pagãs Grécia e Roma. (In: PESSOA, 2000, [orelha])

O diferencial deste movimento é a presença de Cristo, no panteão do autor modernista, nele Cristo é só mais um deus, igual aos outros:

*[...]
Cristo é um deus a mais,
Talvez um que faltava.
[...].
(BELKIOR, 1988, p.58, grifos nossos)*

*[...]
Nem mais nem menos és, mas outro deus.
No Panteão faltavas. Pois que vieste
No Panteão o teu lugar ocupa,
[...]
(BELKIOR, 1988, p.88) (grifos nossos)*

Também no panteão de Reis, Cristo não é odiado ou menosprezado, conforme ele mesmo diz:

*Não a Ti, Cristo, odeio ou menosprezo
Que aos outros deuses que te precederam*

[...] (BELKIOR, 1988, p.88, grifos nossos)

Sendo assim, o culto aos deuses não é algo exclusivo de Horácio, pois Reis também o faz, inclusive adotando a mesma construção estética, porém inovando com a coexistência de Cristo, no Panteão.

2.3. Da Estilística

2.3.1. Do uso do participípio presente (gerúndio)

Horácio faz uso do participípio presente cujo correspondente, na língua portuguesa é o gerúndio, também muito utilizado por Ricardo Reis. Essa correspondência é corroborada pelo autor Márcio Luiz Moitinha Ribeiro, quando diz: “[...] participípio presente traduz-se pelo nosso gerúndio ou por uma oração relativa”. (RIBEIRO, 2014, p.151) Ou seja, o uso do gerúndio por Reis é uma forma estilística de aproximação com o estilo latino.

Os trechos das odes (I, II) e (II, VI) respectivamente são exemplos do uso do participípio presente pelo autor latino:

*Iliae dum se nimiumquerenti
lactatultorem, vaguset sinistra
Labitur ripa love non **probante** uxorius
amnis.*¹²⁵

*Enquanto se lança o vingador
muito para aqueixantellia, errante e esposo terno
não aprovando Júpiter,(como) uma corrente que se resvala
por uma margem sinistra.*

*Ille te mecum locus et beatae
Post ulant arces; ibi tu **calentem**
Debita sparges lacrima favillam
Vatis amici,*¹²⁶

*Aquele lugar e as ricas cidades
(onde) te desejam comigo, ali tu
Esparges as quentes cinzas*

¹²⁵Ibidem, p.03.

¹²⁶Ibidem p.27.

De um vate amigo com lagrima devida

Seguindo a estética do poeta Horácio, Reis faz uso do gerúndio:

[...]
*tranquilos, plácidos,
lendo as crianças
por nossas mestras,
e os olhos cheios
de natureza...*

[...]
*leve descanso
De estar **vivendo**.*

[...]*fitando o sol,
da vida iremos
tranquilos, tendo
nem o remorso
de ter vivido.*

(BELKIOR, 1988, p. 54, grifos nossos)

2.3.2. *Do uso do imperativo*

Quanto ao uso do imperativo, este flui na lírica horaciana, como napodemos observar na passagem, abaixo, que o poeta sugere fugir de perguntar acerca do futuro no poema IX do liber primus. Leiamos a passagem:

*Quid sit futurum cras, fuge quaerere [...]*¹²⁷

Que seja o futuro amanhã, fuge (tu de) perguntar

A função do verbo, no modo imperativo, entre outras, é sugerir algo ou alguma coisa. Tal função muito bem usada por Horácio, no fragmento supracitado, tem o escopo de aconselhar. O mesmo intento também aparece em um trecho do poema III do Liber Tertius:

*Virginum matres iuvenum quae nuper
Sospitum. Vos, o pueri et puellae
Iam virum expertae, male ominatis
Parcite verbis.*¹²⁸

¹²⁷ *Ibidem*, p.07.

¹²⁸ *Ibidem*, p.49.

*As mães das jovens virgens que recentemente
estão seguras. Vós, Oh, meninos e meninas pre-
dizeis Injustamente o homem experimentado.
(Portanto) Reteis vós por causa das palavras*

Ricardo Reis aos moldes horacianos também faz uso corrente do verbo no modo imperativo:

[...]
Vivei nos vossos sonhos e **deixai-me**
(Vós crentes)
[...]
Segue o teu destino,
rega as tuas plantas,
ama as tuas rosas.
[...]
deixaa dor nas aras
[...]
vê de longe a vida. (BELKIOR, 1988,
p. 85, grifos nossos)

Sendo assim, o uso do verbo no imperativo não é uma característica exclusiva de Horácio, pois Reis também o faz no vernáculo, ou seja, mesmo sendo línguas diferentes a poesia possui o mesmo estilo.

2.3.3. *Do uso de latinismos e dos Hipérbatos.*

Durante o Renascimento, no século XVI, inicia em Portugal uma magna movimentação intelectual com a participação de gramáticos de renome. Esse fenômeno ficou conhecido como *relatinização*. Contudo é sabido que o uso de fontes latinas vêm acontecendo, desde a Idade Média, conforme declaram os autores Saraiva e Lopes:

O Latim, e, sobretudo o Latim escolástico, foi como não podia deixar de ser, a língua sobre a qual a prosa doutrinal portuguesa apoiou os primeiros passos, que decalcando nele suas formas, quer aprovisionando-se do vocabulário que lhe faltava. [...]D.Duarte socorre-se frequentemente a latinismos, embora condene seu uso imoderado. Palavras como: abstinência, infinito, fugitivo, evidente, sensível, intelectual, circums-

pecção e [...] contam-se entre os latinismos que nesta época são enxertados no tronco da língua. SARAIVA & LOPES, 2010, p. 115)

Por meio da relatinização (quer seja por empréstimo ou recondução) foram introduzidos novos termos no idioma português. Tal procedimento contribuiu para o processo de formação de um léxico erudito, sendo este utilizado Reis em suas Odes conforme aparece no fragmento a seguir:

[...]
*Cálida e loura, núbil e triste,
Tu, mondadeira dos prados quentes,
Ficas ouvindo, com os teus passos
Mais arrastados,
[...]* (BELKIOR, 1988, p. 59, grifos nossos)

Estes termos alatinados, resultados de empréstimos da língua latina, têm seus correspondentes em latim e aparecem nas Odes (III, XIII) e (I, VII) respectivamente:

[...]
*Lenit albescens animos capillus
Litium et rixae cupidos protervae;
Non ego hoc ferrem calidius iuventa
Consule Planco.*¹²⁹(grifo nosso)
[...]
*O cabelo alvejante lenes animos,
(e) os desejos de litígios e rixas audaciosas;
Eu, Cálido, não suportaria isto:(esta)
juventude sendo cõnsule Planco.*

*Albus ut obscuro deterget nubilacaelo
Saepe Notus neque parturit imbris
Perpetuo, sic tu sapiens finire memento
Tristitiam vitaeque labores
[...](grifo nosso)*¹³⁰

O notório alvo limpa ao céu perpétuo obscuro

¹²⁹*Ibidem*, p.49.

¹³⁰*Ibidem*, p.06.

*Muitas vezes para que a núbil (nuvem) de chuva não dê a luz
Assim tu, sábio, lembra-te (de) findar
A tristeza e labores da vida.*

Além do uso dos latinismos, Reis, para aproximar-se do estilo horaciano e da língua latina, faz uso de outro recurso estilístico: o hipérbato. Este consiste na transposição, na ordem das palavras, desta maneira essa ordem no vernáculo se assemelha a ordem das palavras no latim conforme revelam fragmentos das odes a seguir:

Vem sentar-te comigo Lídia, à beira do rio.

[...]

As rosas amo dos jardins de Adónis

[...]

[...]

Não florescem no inverno os arvoredos

[...] (BELKIOR, 1988, p.60)

Tal recurso é justificado por Santos quando diz

Uma nova relação se estabelece entre os elementos constituintes da frase e repercute sobretudo nos acentos rítmicos. Este artifício rebuscado é feito com tal propriedade que ao invés de artificialidade o resultado é extremamente conveniente para a nobreza e elevação da linguagem poética. (SANTOS, 1998, p. 43)

Portanto, mesmo sendo idiomas distintos, as Odes possuem um léxico que as vinculam esteticamente. Outro aspecto no campo estilístico é a aplicação de uma figura sintática, ou de construção, conhecida como hipérbato em português estrutura a oração aproximando-a da construção frasal latina.

2.4. Dos temas e da interlocução

Embora as Odes Horácianas e ricardinas sejam esteticamente bem semelhantes, as particularidades das odes de Reis que as diferenciam se refletem também em seus temas e interlocuções.

As Odes de Horácio têm temas mais específicos, isso se explica pela presença de uma extensa “[...] diversidade de relações pessoais do poeta [...]” (CITRONI, *et al.*, p.527) o que deixa a obra do poeta romano mais contextualizada com sua época, isto é, as odes horácianas estão isoladas, ao contrario das odes de Ricardo Reis que têm temas breves e vinculados a Horácio, em outras palavras, Reis não sustenta sua obra sozinho, somente vinculado a obra horáciana.

O poeta português é descontextualizado, constrói um ambiente poético fora de seu tempo, tal fato também explica porque Horácio é multifacetado, em seus temas e referências, e Reis é sucinto.

Isso pode ser constatado, através da interlocução, em Horácio se dirige a vários tipos de pessoas, ao todo “[...] são cerca de trinta figuras”. (CITRONI, p. 526) incluindo lideranças políticas e culturais como Mecenas a quem dedica a Ode (I,I):

*Maecenas atavis edite regibus,
O et praesidium et dulcedecus meum,
[...]*¹³¹ (grifo nosso)

*Oh! Mecenas, elevado pelos reis ancestrais, O meu
doce apoio e a (minha) glória
[...]* (Tradução nossa)

Já Reis por meio de empréstimos de personagens das Odes horácianas constrói própria interlocução, mais uma vez demonstrando sua vinculação.

*Lídia, ignoramos. Somos estrangeiros
Onde quer que estejamos.
[...]* (BELKIOR, 1988, p.136) (grifo
nosso)

*Quão breve tempo é a mais longa vida
E a juventude nela! Ah!, Cloe, Cloe,
Se não amo nem bebo,
[...]* (BELKIOR, 1988, p. 25) (grifos
nossos)

¹³¹ *Ibidem*, p.02.

Logo, a escassez temática e a pouca interlocução ocorrem devido à ausência de referências, que por sua vez se dá pela descontextualização de Ricardo Reis.

2.5. Do erotismo

Em relação ao erotismo, o poeta latino é mais erótico que Reis, tendo este uma postura mais de observação, sem qualquer interesse de união carnal.

Horácio sendo erótico, em sua poesia, faz uso da polissemiano poema XXV do *liber primus* ao descrever a situação de Lídia:

*Parcius iunctas quatunt fenestras
Iactibus crebris iuuenes proterui
Nectibus omnos adimunt atque
Ianuam limen,*

*quae prius multum facilis mouebat
cardines.[...] ¹³²*

*Poucos jovens libertinos batem
com jatos frequentes ¹³³
nas fenestras ¹³⁴ juntas
Nem te tiram o sono.*

*A porta que primeiro movia muito fácil os gonzos ¹³⁵,
(agora) ama o limiar ¹³⁶. (Tradução nossa)*

Já Reis não é tão erótico, quanto Horácio, o desejo do poeta português era estar acompanhado e aproveitar o instante. As mulheres contempladas por ele em suas Odes eram vistas de maneira platônica não

¹³² *Ibidem*, p.25.

¹³³ Numerosos (desde que o sentido seja “apertado ou cerrado”).

¹³⁴ Janelas.

¹³⁵ Dobradiças.

¹³⁶ Soleira (material que fica debaixo do portal. O qual pode ser de pedra ou madeira).

sendo objetos de possessão carnal conforme expressa o fragmento a seguir:

*Vem sentar-te comigo Lídia, à beira do rio.
Sossegadamente fitemos o seu curso e aprendamos
Que a vida passa, e não estamos de mãos enlaçadas.
(Enlacemos as mãos.)
[...] (BELKIOR, 1988, p.60)*

3. Conclusão

Comparar é algo inato aos seres humanos que o fazem, desde quando são muito jovens. Através de tal procedimento são captadas características determinantes dos objetos a serem comparados para queseja definida a proximidade ou a semelhança de um com outro; ou o distanciamento ou dessemelhança entre os objetos em comparação.

A partir desta conclusão orientada pelos fundamentos teóricos descritos, na introdução deste estudo, foram comparadas as Odes de Horácio e de Ricardo Reis, sendo encontrados aspectos análogos e particulares, o que reforça o mérito de serem originais.

Os aspectos semelhantes das obras são: as filosofias, a mitologia, os recursos estilísticos utilizados pelos autores em seus respectivos idioma, entretanto tais aspectos apresentam particularidades que as diferenciam uma da outra; apesar de tanto Horácio quanto Reis adotarem os conceitos epicuristas em suas obras, o primeiro é um epicurista alegre, visto que aproveita o tempo com desejo e desempenho, ao passo que o segundo é um epicurista triste, resignado, totalmente conformado com o destino. Para este o aproveitamento do dia tem caráter existencial. Isto também explica o fato de Reis ser menos erótico em relação a Horácio.

Apesar de ambos cultuarem aos deuses, Reis adora também a Cristo, que possui, um lugar em seu Panteão.

Outra particularidade está patente na estilística: Reis utiliza verbetes alatinados para se aproximar do léxico latino, e o hipérbato também se faz presente na construção frasal para que ficasse semelhante a do latim; por outro lado, Horácio utilizou palavras do seu próprio idioma bem como, se valeu da construção frasal típica do latim, que privilegia a ordem inversa.

Embora existam semelhanças estéticas, entre os poemas os respectivos temas se diferenciam: Horácio é multifacetado e específico, enquanto Reis é sucinto e breve. Tal fenômeno acontece em função da des-

contextualização de Reis e pelo fato de Horácio estar isolado¹³⁷ e o segundo vinculado a este poeta romano. Tal vinculação explica também a ausência de muitas referências¹³⁸, o que resulta em pouca interlocução¹³⁹.

Logo, a todos estes trabalhos comparativos, linguísticos, literários e estéticos que tivemos, serviram para analisar os estilos de cada autor comparando suas semelhanças e diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉLKIOR, Silva. *Texto Crítico das Odes de Fernando Pessoa*. Portugal: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1988.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis*. Trad. de David Jardim Júnior. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CITRONI, M. *et al. Literatura da Roma Antiga*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

COUTINHO, Eduardo de Faria; CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada: textos fundadores(org)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

HORÁCIO. Publico. *Odes e Epodos*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/texto/gu009646.pdf>

¹³⁷O poeta horaciano está localizado em determinado período do passado clássico, isto é, o autor faz uso de elementos como: fatos sociais, históricos e culturais que não fazem parte do cotidiano dos leitores contemporâneos.

¹³⁸ As referências são personagens existentes somente na época de Horácio, portanto estão bem contextualizadas, diferente de Reis, que para sustentar sua obra deslocou algumas referências do poeta latino para o século XX, o que gerou uma descontextualização do ambiente ficcional, ou seja, este não corresponde a época vivida pelo poeta português.

¹³⁹ Por não ter muitas referências, Reis não se dirige a muitos personagens, porque os que estão presentes em suas poesias são empréstimos daqueles existentes na obra horaciana.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo, EDUSP, 1997.

NOVAK, Maria da Glória. “Estoicismo e Epicurismo em Roma”. In: *Letras Clássicas*. São Paulo, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, n.3, p.262.-1999.

PERRONE MOISÉS, Leyla. [Orelha]: In: PESSOA, Fernando. Poesia: Ricardo Reis. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

REIS, Ricardo. *Poemas de Ricardo Reis*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/Pe000011.pdf>

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinh; SIMONETTI, Flora. *Gramática Latina*. Vol 1. Icaraí: LL Divulgação Cultural, 2014.

SARAIVA, António José; LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 17. ed. Porto: Porto Editora, 2010.

SANTOS, Paulo Sérgio Malheiros dos. “Modernidade e fingimento em Fernando Pessoa – Ricardo Reis”. In: *Cadernos CESPUC de Pesquisa*. Belo Horizonte, n. 3, p. 37-48, abr. 1998.

TRINGALI, Dante. *Horácio – poeta da festa*. São Paulo: Musa, 1995.

OS LITOTOPÔNIMOS HISTÓRICOS NA CAPITANIA DE MINAS GERAIS NOS SÉCULOS XVIII E XIX

Maryelle Joelma Cordeiro (UFMG)

maryellecordeiro@gmail.com

RESUMO

Ao se estudar a toponímia, conseguimos evidenciar traços da história sociocultural de um povo, mostrar características não só do ambiente físico, como também colaborar para a preservação da memória de uma sociedade. O topônimo pode ser visto como o resíduo histórico da presença de um povo em um determinado local, sendo que resiste como testemunha da sua história e língua, conservando e evidenciando, em seus signos linguísticos, o contato do homem com o ambiente em que vive. Os topônimos de origem mineral, os litotopônimos, apresentam na sua estrutura mórfica relação com a constituição do solo e podem estar relacionados a momentos importantes da vida e da história de uma comunidade. Este trabalho tem como objetivo realizar um estudo linguístico e cultural dos litotopônimos históricos, que nomeavam acidentes geográficos na Capitania de Minas Gerais nos séculos XVIII e XIX. Como modelo de pesquisa foram utilizados mapas históricos dos séculos XVIII e XIX catalogados no banco de dados do Repositório do projeto Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino, coordenado pela Profª Maria Cândida Trindade Costa de Seabra e Profª Maria Márcia Duarte dos Santos, da UFMG. O arcabouço teórico-metodológico utilizado se apoia nos modelos toponímicos de Dauzat (1926), Dick (1990a, 1990b e 2004) e Seabra (2004). Pretende-se, dessa maneira, mostrar a primeira atestação de alguns topônimos evidenciando a relação do homem com os elementos da natureza utilizados nos processos de nomeação, dado que o estudo dos nomes de lugares abrange não só o passado de uma comunidade, mas também os aspectos sociais e culturais que se refletem nesse processo de nomeação.

Palavras-chave:

Cultura. Linguística. Toponímia. Cartografia Histórica. Minas Gerais.

1. Introdução

Este trabalho está inserido nos estudos da Toponímia e trata-se de um estudo linguístico e cultural dos nomes próprios de lugar de origem mineral, os litotopônimos, em especial, os litotopônimos históricos, que se encontram registrados em mapas históricos da Capitania de Minas Gerais relativos ao século XVIII e XIX.

O presente artigo foi estruturado da seguinte forma: na seção 1, expôs-se a fundamentação teórica, a qual se apoia nos modelos toponímicos de Dauzat (1926) e Dick (1990), e de Seabra (2004) e na noção de cultura de Duranti (2005). Na seção 2, apresentaram-se os procedimentos

metodológicos para a realização da pesquisa, que contou, especialmente, com o banco de dados do repositório do projeto Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino, assim como a apresentação dos dados que foram coletados. Em seguida, na seção 3, foi feita a análise dos dados.

A investigação apontou que, devido à principal forma de ocupação do território mineiro, por meio da atividade mineradora, revela-se na toponímia do estado um expressivo número de topônimos de origem mineral. Por fim, teceram-se algumas considerações finais.

2. Fundamentação Teórica

Uma das características inerentes ao homem é a necessidade “urgente” de nomear tudo aquilo que o rodeia, ou seja, de traduzir em uma “forma linguística”, em “palavras” os diferentes aspectos de sua cultura, sejam eles de ordem material ou imaterial. O mesmo ocorre quando se trata da nomeação de lugares.

No entanto, esse tipo de nomeação, ao contrário de outros processos denominativos, não ocorre ocasionalmente. Assim, o estudo da significação e da origem desses nomes, bem como das mudanças que nelas possam ter ocorrido, pode, muitas vezes, revelar os valores e costumes de uma determinada sociedade, assim como evidenciar os aspectos da cultura vigente e de outras culturas que ao longo do tempo possam ter sobreposto.

Este estudo se apresenta como uma forma de investigação da toponímia que tem como eixo norteador o fato de que língua e cultura são condições inseparáveis.

Entendemos cultura por meio do pensamento de Duranti (2005), que a caracteriza como o conhecimento que é aprendido, transmitido e repassado de geração em geração por meio das ações humanas, através da comunicação linguística.

Dessa maneira, os membros de uma comunidade utilizam o sistema linguístico como uma maneira para representar a realidade em que vivem e assim conseguem expressar, por meio do seu léxico, os valores culturais que são compartilhados socialmente dentro dessa comunidade, evidenciando-se, assim, a forte relação estabelecida entre língua, cultura e sociedade.

O léxico de uma língua pode ser visto como o espelho de uma sociedade, uma vez que é capaz refletir em seus signos linguísticos todos os valores, crenças, costumes e tradições e evidenciar particularidades e especificidades desse povo.

A Capitania de Minas Gerais viveu nos séculos XVIII e XIX o auge do ciclo da mineração, sendo considerada a região de mineração mais importante do território brasileiro. A importância cultural dessa atividade exploratória pode ser percebida sobretudo na memória toponímica do estado, com a grande presença de topônimos que refletem em si as características do solo e a presença de riquezas minerais.

2.1. A onomástica

A Onomástica é o ramo da Lexicologia que estuda os nomes próprios. Está dividida em Antroponímia, que estuda os nomes próprios de pessoas e Toponímia que investiga os nomes próprios de lugares. Neste artigo, trataremos somente dos estudos propostos pela Toponímia, nosso objeto de estudo, como veremos a seguir.

2.2. A Toponímia

A Toponímia é a ciência que se dedica ao estudo da origem e dos significados dos nomes próprios de lugares, os topônimos. Os topônimos podem ser de natureza física (ligada às características do próprio acidente geográfico) ou de natureza antropocultural (aquela relacionada à visão de mundo pelo ser humano).

Essa ciência é capaz de revelar aspectos histórico-culturais de um determinado grupo social, os quais podem estar refletidos no próprio nome, mostrando as ideologias e crenças desse povo, usadas no momento de um ato nominativo.

O topônimo pode ser visto como uma marca histórica da presença de um povo em uma região. Já em sua gênese é capaz de revelar tanto as características físicas de um lugar, como a natureza dos solos, a vegetação, a hidrografia, a fauna, a flora, a topografia, como também o contato do homem com o ambiente ao seu redor, funcionando como retrato da realidade na qual o nome foi criado, como evidencia Seabra (2004):

[...] os topônimos detêm a função conservadora das tradições e dos costumes de uma comunidade, na medida em que se utilizam de sua cultura linguística

para nomear acidentes geográficos. Entende-se cultura como um conjunto de idéias, tradições, conhecimentos e práticas individuais e sociais, projetados na língua de um povo. (SEABRA, 2004, p. 18)

Dick (1990) propôs, seguindo o modelo de Dauzat (1926), adaptado para a realidade brasileira, a classificação dos topônimos em onze taxas de natureza antropológica e dezesseis taxas de natureza física. A taxa selecionada para o nosso estudo, litotopônimos, foi classificada por ela como sendo os topônimos de espécie mineral, aqueles que apresentam na sua estrutura morfológica relação com a constituição do solo, da terra.

2. 3. Cartografia Histórica

A Cartografia Histórica estuda o processo histórico da ciência cartográfica, com a confecção de mapas que representam um determinado território e os materiais por ela gerados em tempos pretéritos. Dentre os seus objetivos estão o levantamento e a catalogação de mapas, o tratamento digital, o georreferenciamento e a disponibilização do material para consulta. Além disso analisou contexto histórico em que os mapas foram elaborados, sua importância para a sociedade da época bem como a maneira como eles foram usados para disseminar o conhecimento.

A seguir, veremos como essa pesquisa foi realizada.

3. Etapas Metodológicas

Para a realização do estudo e seleção dos itens lexicais que compõem o *corpus* deste trabalho, foi utilizado o banco de dados do projeto Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas Gerais do Período Colonial ao Joanino. Foram selecionados todos os topônimos classificados como litotopônimos, de acordo com as categorias propostas por Dick (1990).

4. Apresentação dos dados

Foram selecionados do banco de dados do referido projeto 24 litotopônimos históricos, que se desdobram em 162 ocorrências, que serão apresentadas a seguir, desconsideradas as repetições:

Cangica, Casca, Cristaes, Gortuba, Grupiara, Gupiara, Gupiaras, Gurutuba, Inrangapecerica, Irabrava, Iracambira, Irambé, Iritiaia, Itabe-

raba, Itaberara, Itaberava, Itabira, Itabraba, Itabrava, Itacambi, Itacambira, Itacambira Sú, Itacambira Sú, Itambe, Itambé, Itambé da [...], Itambé da V^a, Itambé da Villa, Itambira, Itapanhua Canga, Itapecerica, Itaitaia, Itaubira, Itaverava, Ititiaia, Ititiaya, Ititiayo, Ititiya, Ituberava, Itucambiruçu, Itucambira, Lage, Lapa, Oiro Bino, oiro branco, Oupiara, Ouro branco, Ouro Fino, Pecirica, Pedra dos Angicos, Pedra dos Angicus, Pedras, Pedras de Cima, Pedras de Pe Manoel, Pedras do Padre Manoel, Pedras do Pe. Manoel, Pedras dos Angicos, Pissarão, Sabará, Tapanhoa canga, Tapanhuacanga, Tapanhucanga, Taponha Canga, Tejuco, Tijuco, Tocambira, Tucambirucu.

A seguir, a partir de dados extraídos do *Novo Dicionário Aurélio Eletrônico* (2004), do *Dicionário Online Caldas Aulete* (2018), do *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* de Antônio Geraldo da Cunha (1999), do *Vocabulário Tupi Guarani Português*, de Silveira Bueno (1998), do *Dicionário da Terra e da Gente do Brasil*, de Bernardino José de Souza (1939), da obra *O Tupi na Geografia Nacional* de Teodoro Sampaio (1987), da obra *Toponímia de Minas Gerais*, de Joaquim Ribeiro da Costa (1993) e do *Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi*, de Antônio Geraldo da Cunha (1999), elaboramos um miniglossário e listamos os verbetes com as informações enciclopédicas dos 24 litotônimos históricos, sua primeira atestação, bem como o topônimo atual:

1. **CANGICA** – Giro dos mineradores de Minas Gerais, também usado no Rio de Janeiro, com o sentido de saibro grosso e claro, de envolta com pedras miúdas, abundante nos leitos de alguns rios e córregos. Primeira atestação: 1821. Topônimo atual: não encontrado.
2. **CASCA** – Forma reduzida de *cascalho*. Primeira atestação: 1821. Topônimo atual: Rio Casca.
3. **CRISTAES** – Quartzo vítreo transparente e incolor; o mesmo que *crystal de rocha*. [F.: Do gr. *kry'stallós* 'gelo', pelo lat. *crystallum*]. Primeira atestação: 1821. Topônimo atual: não encontrado.
4. **GORUTUBA ~ GURUTUBA** – Do tupi curú-tyba eixal, pedregal. Primeira atestação: 1777. Topônimo atual: Gorutuba.
5. **GRUPIARA ~ GUIPIARA ~ OUPIARA** – De origem tupi *curu* (pedregulho, cascais, seixos)– *piara* (o que fica entre pedras), jazida de cascalhos. Primeira atestação: 1777. Topônimo atual: Carvalhos.
6. **ITAMBIRA ~ ITAUBIRA ~ ITABIRA** – De origem tupi *ita* (pedra) – *bira* (empinada), pedra empinada. Primeira atestação: 1798. Topônimos atuais: Itabira e Itabirito.

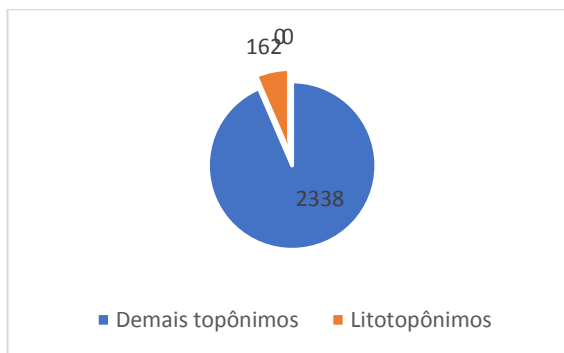
7. **ITACAMBIRA ~ IRACAMBIRA ~ ITACAMBI ~ ITUICAMBIRA ~ TO-CAMBIRA** – De origem tupi, *ita* (pedra)– *caã – bir*, a pedra pontuda que sai do mato. Primeira atestação: 1767. Topônimo atual: Itacambira.
8. **ITACAMBIRA SÚ ~ ITUCAMBIRUÇÚ ~ TUCAMBIRUCU** –De origem tupi, *ita* (pedra) – *caã – bir*, –*çu* – grande pedra pontuda que sai do mato. Primeira atestação: 1778. Topônimo atual: não encontrado.
9. **IRAMBÉ ~ ITAMBÉ ~ ITAMBÉ DA [...] ~ ITAMBÉ DA Vª ~ ITAMBÉ DA VILLA** – De origem tupi, *ita* (pedra) – *aimbé*, a pedra afiada, o penedo pontiagudo. Primeira atestação: 1767. Topônimos atuais: Itambé do Mato Dentro e Santo Antônio do Itambé.
10. **INRANGAPECERICA ~ PECIRICA~ ITAPECERICA** –De origem tupi, *itapé – cerica*, a laje escorregadia, a penha lisa. Primeira atestação: 1777. Topônimo atual: Divinópolis.
11. **IRABRAVA ~ ITABERABA ~ ITABERARA ~ ITABERAVA ~ ITABRABA ~ ITABRAVA** – De origem tupi, *ita* (pedra) – *beraba*, a pedra brilhante. Primeira atestação: 1767. Topônimo atual: Itaverava.
12. **IRITIAIA ~ ITATIAIA ~ ITITIAIA ~ ITITIAYA ITITIAYO ~ ITITIYA** – Do tupi ita-tiãí, pedra denteada ou eriçada de pontas. Primeira atestação: 1767. Topônimos atuais: Itatiaia e Itatiaçu.
13. **ITAPANHUA CANGA ~ TAPANHOA CANGA ~ TAPANHUACANGA ~ TAPANHUCANGA ~ TAPONHA CANGA** – [F. red. de *tapanhoacanga* (q. v.).] 1. Bras. MG Concentração de hidróxidos de ferro na superfície do solo sob a forma de concreções, e que às vezes constitui bom minério de ferro. [Outras f.: *itapanhoacanga*, *tapiocanga*, *tapunhunacanga*. Cf. *ganga* 4.]. Primeira atestação: 1767. Topônimo atual: Itapanhoacanga.
14. **LAGE** – Variante de *Laje*, que é uma pedra de superfície plana geralmente quadrada ou retangular. Primeira atestação: 1821. Topônimo atual: Resende Costa.
15. **LAPA** – Grande pedra ou laje que forma um abrigo. Primeira atestação: 1777. Topônimo atual: Ravena.
16. **OIRO BRANCO ~ OURO BRANCO** – Liga de ouro, muito empregada por joalheiros, e que contém de 20 a 50% de níquel. 2. Liga de ouro, níquel e paládio. Primeira atestação: 1777. Topônimo atual: Ouro Branco.
17. **OURO FINO ~ OIRO BINO** – Ouro de 24 quilates. Primeira atestação: 1767. Topônimo atual: Ouro Fino.
18. **PEDRAS** – Matéria mineral dura e sólida, da natureza das rochas. Primeira atestação: 1821. Topônimo atual: Não encontrado.
19. **PEDRAS DE CIMA – (PEDRA)** - Matéria mineral dura e sólida, da natureza das rochas. Primeira atestação: 1777. Topônimo atual: Pedras de Maria da Cruz.
20. **PEDRA DOS ANGICOS ~ PEDRAS DOS ANGICUS – (PEDRA)** – Matéria mineral dura e sólida, da natureza das rochas. Primeira atestação: entre 1777. Topônimo atual: São Francisco.

21. **PEDRAS DO PADRE MANOEL – (PEDRA)** – Matéria mineral dura e sólida, da natureza das rochas. Primeira atestação: 1778. Topônimo atual: Pedras de Maria da Cruz.
22. **PISSARÃO** – Qualquer rocha sedimentar argilosa estratificada, endurecida. Primeira atestação: 1821. Topônimo atual: Santo Hipólito.
23. **SABARÁ** – Variante de Tabará, que é a forma contrata de *Itabaraba* ou *Itabérraba*. Do tupi *Itá-beraba*, pedra reluzente, penedia resplandecente, reluzente, cristal. Primeira atestação: 1767. Topônimo atual: Sabará.
24. **TEJUCO ~ TIJUCO** – Do tupi *ty-yuc*, brejo, lama. Primeira atestação: 1767. Topônimos atuais: Amarantina e Diamantina.

5. *Análise dos litotopônimos históricos*

No *corpus* pesquisado, constam 2.500 topônimos históricos, dos quais 162 são litotopônimos, o que representa 6,48 % do total do *corpus*, conforme mostrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Toponímia histórica mineira



Fonte: Dados da pesquisa

Podemos perceber que o número de litotopônimos históricos é bastante representativo, dado que há, pela classificação de Dick (1990), 27 taxões toponímicas.

Com relação à estrutura morfológica dos nomes, podemos classificá-los em três categorias: nomes simples, nomes compostos e nomes compostos híbridos, aqueles formados por dois ou mais elementos linguísticos de línguas diferentes. Dessa maneira, a maioria dos litotopônimos apresenta estrutura composta, 146 do total, ou seja, 90,12%, como Ouro Branco, Pedras dos Angicos, Itaverava, Itabira. Com estrutura sim-

ples, identificamos 12 nomes como Cangica, Casca, Cristaes, com 7,4% do total. Quatro nomes possuem estrutura composta híbrida tupi/português como Itambé da Villa.

Apresentamos a seguir os litotopônimos organizados nas três categorias:

- a) **Nomes simples:** Cangica, Casca, Cristaes, Lage, Lapa, Pedras, Pissarão.

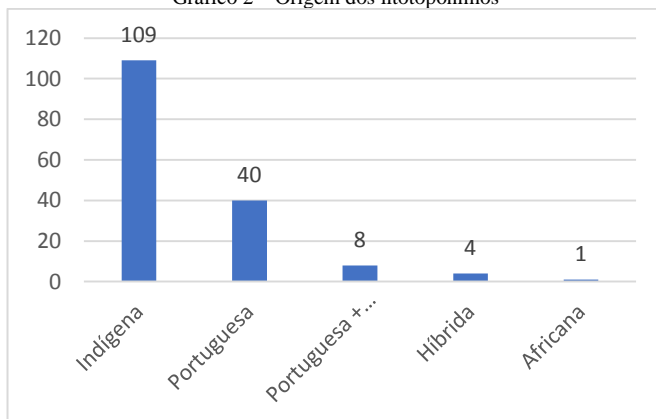
Nomes compostos: Gorutuba, Gupiara, Gupiaras, Grupiara, Gurutuba, Inrangapecerica, Irabrava, Iracambira, Irambé, Iritiaia, Itaberaba, Itaberara, Itaberava, Itabira, Itabraba, Itabrava, Itacambi, Itacambira, Itambé, Itambe, Itambira, Itapecerica, Itatiaia, Itaubira, Itaverava, Ititiaia, Ititiaya, Ititiayo Ititiya, Ituberava, Itucambiruçu, Itucambira.

- b) **Nomes compostos:** Itacambira Sú, Itapanhua Canga, Oiro Bino, oiro branco, Ouro branco, Ouro Branco, Ouro Fino, Oupiara, Pecirica, Pedras de Cima, Pedras do Padre Manoel, Pedras de Pe Manoel, Pedras do Pe. Manoel, Pedra dos Angicos, Pedra dos Angicus, Taponha Canga, Tapanhoa canga, Sabará, Tapanhucanga, Tapanhuacanga, Tejuco, Tijuco, Tocambira, Tucambirucu.

- c) **Nomes compostos híbridos:** Itambé da Villa, Itambé da V^a, Itambé da [...].

Podemos notar que houve grande influência da língua tupi no que se refere à denominação de lugares em Minas Gerais, pois, no conjunto de litotopônimos analisados, grande número, 109 nomes, é de origem tupi, o que corresponde a 67,2%. Em segundo lugar, estão os nomes de origem portuguesa, com 40 nomes, o que corresponde a 24,6%. Há 8 nomes de origem portuguesa + controversa, 4 nomes de origem híbrida, correspondendo, respectivamente, a 4,9% e 2,4% do total e 1 nome de origem africana. Os dados podem ser visualizados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Origem dos litotopônimos



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a origem, os litotopônimos foram agrupados da seguinte maneira:

- a) **Indígena:** Itapecerica, Itabira, Itambira, Itambé, Itambe, Ititiayo, Sabará, Inrangapecerica, Pecirica, Itaibira, Irambé, Itatiaia, Tejuco, Gupiaras, Gupiara, Itabraba, Itaberara, Ituberava, Oupiara, Itaverava, Irabrava, Itaberaba, Itabrava, Itaberava, Gorutuba, Gurutuba, Itacambi, Itucambira, Itacambira, Tapanhucanga, Itapanhua Canga, Grupiara, Tijuco, Tocambira, Iracambira, Taponha Canga, Tapanhuacanga, Tapanhoa canga, Itucambiruçu, Itacambira Sú, Itacambira Sú, Tucambirucu, Ititiaia, Itaibira, Ititiya, Iritiaia, Ititiaya.
- b) **Portuguesa:** Pedras, Pissarão, Casca, Cristaes, Ouro Fino, Lage, Lapa, Oiro Bino, Pedras de Pe Manoel, Pedras do Pe Manoel, Pedras de Cima, Pedras do Padre Manoel, Ouro branco, Ouro Branco, oiro branco.
- c) **Portuguesa + Controvertida:** Pedra dos Angicos, Pedras dos Angicos, Pedras dos angicos, Pedra dos Angicus.
- d) **Híbrida: Indígena/Portuguesa:** Itambé da Villa, Itambé da Vª, Itambé da [...], Itambé da Villa.
- e) **Africana:** Cangica.

Com relação à variação linguística podemos notar que há muitas variantes para alguns litotopônimos históricos, como será detalhado abaixo:

- 1) Gorutuba ~ Gurutuba.
- 2) Grupiara ~ Gupiara ~ Oupiara.
- 3) Inrangapecerica ~ Pecirica ~ Itapecerica.
- 4) Irabrava ~ Itaberaba ~ Itaberara ~ Itaberava ~ Itabraba ~ Itabrava.
- 5) Iracambira ~ Itacambi ~ Itacambira ~ Itucambira ~ Tocambira.
- 6) Irambé ~ Itambé.

- 7) Iritiaia ~ Itatiaia ~ Ititiaia ~ Ititiaya ~ Ititiayo ~ Ititiya.
- 8) Itabira ~ Itambira ~ Itaubira.
- 9) Itacambira Sú ~ Itucambiruçu ~ Tucambirucu.
- 10) Itapanhua Canga ~ Tapanhoa Canga ~ Tapanhuacanga ~ Tapanhucanga ~ Taponha Canga.
- 11) Oiro Branco ~ Ouro Branco.
- 12) Oiro Bino ~ Ouro Fino.
- 13) Pedra dos Angicos ~ Pedras dos Angicus.
- 14) Tejuco ~ Tijuco.

A seguir, encontram-se as considerações finais.

6. Considerações finais

Nosso objetivo foi realizar um estudo linguístico e cultural dos nomes próprios de lugar de origem mineral, os litotopônimos, particularmente os litotopônimos históricos.

Para isso, por meio do banco de dados do Projeto, identificamos 162 ocorrências de litotopônimos históricos em Minas Gerais, número que corresponde a 6,48% do número total de topônimos históricos registrados no banco de dados.

Feita a seleção, procuramos listar os significados destes nomes.

Além disso, analisamos tanto a estrutura morfológica quanto a origem desses litotopônimos. Com relação à estrutura morfológica, a categoria mais abundante foi a de nomes compostos com 90,12%, seguida pelos nomes compostos, com 7,4%. As origens mais numerosas foram a indígena, correspondendo a 67,2% do total, seguida pela portuguesa, com 24,6% e africana com apenas um nome. A partir desses dados, podemos inferir que encontrar um número elevado de litotopônimos de origem indígena revela que naquele período o índio era o verdadeiro conhecedor da terra e podia penetrar em lugares onde os brancos ainda não conseguiam chegar, sendo os guias das expedições de exploração daquele território. Ao mesmo tempo, o número insignificante de litotopônimos de origem africana demonstra a condição de inferioridade do negro africano que não tinha nenhum prestígio e poder de nomeação de lugares naquele contexto.

Foi notado também que há um número relevante de variantes para os litotopônimos históricos registrados.

A partir da análise dos dados do repositório do Projeto Registros Cartográficos Históricos: Revelando o Patrimônio Toponímico de Minas

Gerais do Período Colonial ao Joanino, percebemos que havia em Minas Gerais um elevado número de litotopônimos históricos. Podemos considerar que esse tipo de denominação seja o reflexo do contato dos primeiros povos que viveram em território mineiro, onde encontraram muitas riquezas minerais que deixaram suas marcas na memória toponímica mineira.

Os litotopônimos históricos, registrados, além de mostrarem a influência dos minerais e das características do solo na nomeação de lugares, revelam também que o homem ao denominar os acidentes geográficos não o faz de maneira aleatória e despropositada, uma vez que ele observa o ambiente ao seu redor para enfim realizar suas nomeações.

Nessa perspectiva, percebe-se que a história e as características físicas de um determinado local exercem forte influência na ocasião em que se designa um lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, Silveira. *Vocabulário Tupi Guarani Português*. São Paulo: ÉfetaEdtora, 1998.

CALDAS AULETE ONLINE. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em 03 jul. 2017.

COSTA, Joaquim Ribeiro. *Toponímia de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2. ed. Revista e acrescida de 124 páginas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. 5. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

DAUZAT, Albert. *Les noms de lieux*. Paris: Librairie Delagrave, 1926.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

DURANTI, Alessandro. *Antropologia del linguaggio*. Milano: 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos Anjos. *Aurélio século XXI: o dicionário da língua*

portuguesa, Novo dicionário Aurélio Eletrônico, versão 5.0. Editora Positivo, 2004.

SAMPAIO, T. *O Tupi na Geografia Nacional*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

SEABRA, M. C. T. C. *A Formação e a Fixação da Língua Portuguesa em Minas Gerais: a Toponímia da Região do Carmo*. 368 f. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SOUZA, Bernardino José. *Dicionário da Terra e da Gente do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1939.

Sites consultados:

<https://www.ufmg.br/mhnpj/pesquisa/cartografia/>. Acesso em 20/08/2018.

<http://repositoriotoponomia.com.br/busca>. Acesso em 10/08/2018.

PRÁTICAS CULTURAIS NA BAHIA COLONIAL: O RECOLHIMENTO DE MULHERES ADÚLTERAS

Rose Mary Souza de Souza (UFBA)

rosemsouza@gmail.com

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)

normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

Na perspectiva dos estudos paleográficos, filológicos e linguísticos, o presente estudo busca divulgar uma leitura acerca da prática do recolhimento de mulheres na Bahia Colonial. Para tanto, parte-se da edição semidiplomática de documentos pertencentes ao Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa, que foram catalogados e disponibilizados *online* pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco, na Biblioteca Nacional Digital. Esses documentos são de grande importância para o conhecimento das práticas culturais da época, entre as quais aquelas que mantinham as mulheres sob forte vigilância dos pais e dos maridos, bem como da Igreja. O pedido de recolhimento se dava por meio de requerimentos que eram enviados às autoridades da Coroa Portuguesa explicando os motivos das solicitações. Os recolhimentos tinham por objetivo, além de educar filhas de famílias abastadas, a colher órfãs pobres, resguardar a dignidade de donzelas e viúvas de famílias nobres, bem como enclausurar e punir as mulheres que apresentavam comportamentos impróprios para o período. No presente trabalho serão utilizados os pressupostos teórico-metodológicos da Paleografia (ACI-OLI, 1994); da Filologia Textual, (BORGES, e outros 2012; CAMBRAIA, 2005; SPINA, 1997); e da Lexicografia, (MURAKAWA, 2014). Por meio da edição de um documento datado do século XVIII, pretende-se, além de contribuir para a ampliação do conhecimento das práticas culturais, colaborar com o conhecimento da língua em sincronias pretéritas e com estudos futuros, de áreas diversas, que utilizem documentos do mesmo período.

Palavras-chave:

Paleografia. Bahia colonial. Edição semidiplomática.
Recolhimento de mulheres.

1. Introdução

Durante o período colonial, as casas de recolhimentos e conventos tinham por objetivo educar filhas de famílias abastadas, acolher órfãs pobres, resguardar a dignidade de virgens e viúvas de famílias nobres, bem como enclausurar e punir as mulheres que apresentavam comportamentos inadequados para os padrões sociais daquele período. O documento manuscrito, objeto deste estudo, pertence ao Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa e foi catalogado e disponibilizado *online* pelo Projeto Barão do Rio Branco, na Biblioteca Nacional Digital. Trata-se de uma peti-

ção feita por um negociante da cidade de Salvador e enviada ao príncipe regente D. João VI, em que o remetente solicita manter a esposa no Recolhimento da Misericórdia, na cidade do Salvador, onde foi confinada por cometer adultério.

Para o estudo, fez-se indispensável a utilização da Paleografia, ciência que estuda a escrita antiga, ajudando a compreender sua origem, decifração e interpretação, tendo em vista mudanças sofridas ao longo dos séculos. Conforme assinala Acioli (1994),

[a Paleografia] é a ciência que lê e interpreta as formas gráficas antigas, determina o tempo e o lugar em que foi escrito o manuscrito, anota os erros que possa conter o mesmo, com o fim de fornecer subsídios à História, à Filologia, ao Direito e a outras ciências que tenham a escrita como fonte de conhecimento. (ACIOLI, 1994, p. 5)

Para o melhor aproveitamento das informações contidas no documento, optou-se pela realização de uma edição semidiplomática, que proporcionou a disponibilização de um texto mais acessível e comentado, possibilitando uma análise mais adequada do seu conteúdo, evitando frequentes equívocos e especialmente útil para que os leitores interessados e não familiarizados com a língua da época, obtenham mais conhecimentos acerca das práticas culturais do período colonial.

Assim, acredita-se estar contribuindo, com esse estudo, para a preservação e circulação da memória acerca das práticas culturais que envolviam as mulheres enclausuradas em recolhimentos e conventos em Salvador.

2. *Recolhimento feminino*

No passado, aeducação feminina era restrita aos cuidados da família, não sendo permitido a uma mulher ausentar-se de casa sem a presença de um familiar, fosse o esposo, o pai, o irmão mais velho, ou um tutor, na falta dos primeiros. Para resguardá-las de qualquer tentação ou deslize moral, cabia a família preservar o recato e a honra da mulher, mantendo-as afastadas do mundo, garantindo que seu comportamento não fosse desviado. As jovens donzelas eram acolhidas em recolhimentos para serem educadas e preparadas para o casamento, enquanto que as mulheres com comportamento impróprio perante a sociedade da época eram confinadas como forma de punição (ALGRANTI, 1993; RIBEIRO, 2000). Submetidas a regras impostas pelos estatutos que regiam cada estabelecimento, quando enclausuradas, “as reclusas deveriam aprender a

cultivar as três virtudes máximas: obediência, pobreza e castidade” (ALGRANTI, 1993, p. 197). Além do mais, a ociosidade não era permitida dentro dos recolhimentos. As mulheres tinham obrigações a serem cumpridas rigorosamente. Conforme a mesma autora,

a partir do momento em que a postulante atravessava as portas do claustro, todo um conjunto de hábitos deveria ser deixado para trás [...]. A postulante seria observada em seus menores gestos, advertida e punida quando desrespeitasse as normas de conduta. Controle e disciplina eram aspectos a que as futuras religiosas deveriam acostumar-se desde cedo [...] (ALGRANTI, 1993, p. 191)

Sendo locais de abrigo, correção, caridade e devoção, essas instituições chamadas de recolhimentos, conforme assinala Azzi (1983), serviam para recolhimento e educação de

moças ou mulheres decaídas, rejeitadas pela sociedade, mas com desejo de regeneração [...]; mulheres desejosas de uma vida mais piedosa [...]; mulheres destinadas à vida monástica [...]; e, eventualmente para reclusão temporária para mulheres suspeitas de adultério ou mau comportamento [...] (AZZI, 1983, p. 30-1)

Quanto às mulheres que eram confinadas nos recolhimentos ou conventos por crime de adultério ou por ameaçarem a honra de suas famílias, estas estavam sujeitas às leis eclesiásticas. As mulheres adúlteras, eram pecadoras para a Igreja e criminosas para o Estado. Sem nenhum tipo de direito ou privilégio e, para que a honra e a vergonha do marido não ficassem expostas à opinião pública, a única saída era confiná-las num recolhimento na esperança de corrigir seus pecados, bem como para constituir exemplo para as outras mulheres. Conforme assinala Silva (1995), uma prática muito comum instituída do período colonial era a autorização que os maridos requeriam ao rei de Portugal, após certificarem-se do adultério cometido pela esposa, para enclausurá-las num recolhimento:

quando a dona não se submetia às regras de conduta impostas à sua condição de casada, o marido pensava logo que a melhor solução para um comportamento insubmisso era a permanência na reclusão de um recolhimento, contando para isso com o apoio das autoridades civis ou eclesiásticas. (SILVA, 1995, p. 75-96)

Caso o homem com quem a mulher cometeu adultério fosse alguém ligado ao Clero, um padre ou um bispo, por exemplo, um tribunal eclesiástico era designado para julgar o comportamento do sacerdote, o que era previsto nas *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* (1707):

É muito grave, e prejudicial à Republica o crime do adulterio contra a fé do Matrimonio, e é prohibido por direito Canonico, civil, e natural, e assim os que commettem são dignos de exemplar castigo, maiormente sendo Clerigos. Pelo que ordenamos, e mandamos, que se algum Clerigo de Ordens Sacras, ou Beneficiado for acusado de adulterio pelo marido da adúltera, e se provar quanto baste para ser preso, o prendão no aljube¹⁴⁰, e sendo convencido seja por sentença deposto das Ordens, e degradado¹⁴¹ por cinco annos para a Ilha de S. Thomé, e em pena pecuniária a nosso arbitrio. (*Constituições do Arcebispado da Bahia*, 1707, Livro V, Título XIX, nº 966, p. 334)

Quanto à natureza das casas assistenciais, enquanto os recolhimentos, sem o devido reconhecimento da Igreja, sem recursos para manutenção e sustento das reclusas, acolhiam mulheres de qualquer condição social, viúvas, órfãs, pobres e mulheres que tivessem cometido algum crime aos olhos da Igreja e dos homens, os conventos, acolhiam jovens e mulheres abastadas que entregavam vultosos dotes das suas famílias para ter acesso à educação ou à vida monástica.

Enquanto algumas eram voluntariamente confinadas dentro desses locais, preferindo viver uma vida dedicada a Deus, outras, eram enviadas compulsoriamente, fosse para a educação, fosse como punição ou por desprezitaras regras impostas pela sociedade. Apesar da diferença relativa à condição social, estes estabelecimentos tinham em comum receber mulheres para dar-lhes abrigo, corrigir desvios de conduta, regenerar supostos comportamentos não aceitos pela sociedade da época e educar jovens para o matrimônio.

A Santa Casa da Misericórdia, fundada em 1549 pelo Governador-Geral do Brasil, Thomé de Souza, a princípio dedicou-se a cuidar da saúde dos habitantes da cidade do Salvador. Por sua credibilidade, recebia bens doados por membros da Irmandade e por terceiros, tanto em vida, como por meio de testamentos. Um exemplo dessas doações foi a feita pelo português João de Mattos de Aguiar, que migrou para a América Portuguesa em meados do século XVII. Foi um senhor de engenho, dono de fazendas de gado no Recôncavo baiano e um dos maiores provedores da Santa Casa. Após sua morte, deixou em testamento uma quantia para a construção de um Convento de Recolhidas Mulheres, destinadas à assistência social de moças pobres e viúvas desamparadas. Em 1705 iniciou-se a construção do convento, também chamado de Recolhimento da Misericórdia. Após a sua inauguração em 1716, o estabelecimento passou a chamar-se Recolhimento do Santo Nome de Jesus, primeiro estabe-

¹⁴⁰ Prisão dos delinquentes em matérias eclesiásticas (BLUTEAU, 1728, v. 1, p. 261).

¹⁴¹ O mesmo que degradado. Privado de dignidade e da honra (SILVA, 1789, v. 1, p. 522).

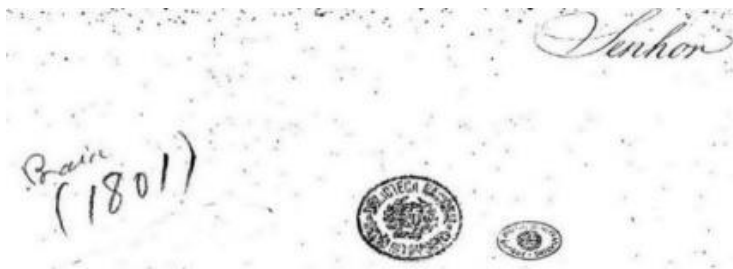
lecimento educacional e orfanato que, além de desempenhar uma função social, passou a acolher moças donzelas, mulheres casadas cujos maridos encontravam-se ausentes da cidade, além de mulheres cuja honra estivesse comprometida. O Recolhimento da Santa Casa da Misericórdia funcionou durante 146 anos até que em 1862 devido as precárias condições do prédio, aos locais onde as recolhidas dormiam, um cubículo para abrigar 6 a 7 mulheres, sem área ou pátio para passeios, cômodos abafados sem correntes de ar, o Recolhimento foi desativado. Em 1864, o prédio foi alugado para o Governo da Bahia para nele se instalar o Fórum da Bahia (COSTA, 2001; SANTA Casa..., 2013).

3. *O documento*

O documento selecionado para análise é uma petição enviada ao príncipe regente D. João VI, escrito em suporte de papel, datado de 1801. Segundo (BELLOTO, 2002, p. 79), é uma espécie documental na qual, “se solicita algo à autoridade pública sem se ter a certeza ou a segurança quanto ao amparo legal do pedido”. O *corpus* ora editado, está contido em um fôlio e possui um total de 25 linhas de mancha escrita dispostas em coluna única justificada à direita da margem. A escrita é cursiva, clara, regular e com poucas abreviaturas. O documento é margeado, acentuado e pontuado.

Com relação aos aspectos diplomáticos, observa-se, no protocolo inicial, a inscrição, ou seja, o destinatário: *Senhor*, alinhado no canto superior direito do documento e um registro contendo o nome da cidade *Baia* e o ano do documento *1801*, ambos, provavelmente, de inserção posterior, no canto superior esquerdo. Traz ainda a marca de dois carimbos, também de inserção posterior, referentes ao Arquivo Histórico Ultramarino e à Biblioteca Nacional de Lisboa. No protocolo final, ou escatocolo, não consta assinatura, nem datação, apenas a fórmula final ERM^{ce}, abreviatura que significa *EsperaReceberMerce*, própria das petições e requerimentos, conforme figuras a seguir:

Figura 1:Protocolo inicial



Fonte: Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

Figura 2: Protocolo final



Fonte: Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

3.1. Aspectos da edição semidiplomática

O objetivo da análise do documento manuscrito datado do século XIX, é torná-lo compreensível tanto a um público inábil na prática filológica, quanto para os estudiosos de outras áreas, que procuram uma fonte fidedigna para suas pesquisas. A escolha do tipo de edição conforme assinala Cambraia, deve ser criteriosa:

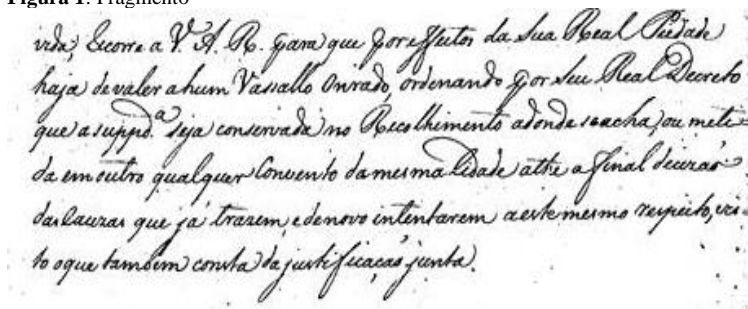
A escolha de um dos tipos fundamentais de edição para ser aplicado a um texto exige especial reflexão do crítico textual, pois cada tipo tem características muito próprias e distintas. Por isso, dois aspectos, em especial, devem ser necessariamente observados: o público-alvo almejado e a existência de edições anteriores. (CAMBRAIA, 2005, p. 90)

A tipologia editorial escolhida possibilita, assim, que o editor faça algumas intervenções viabilizando o acesso mais facilitado dos leitores a algumas das características do documento, como por exemplo, o desdo-

bramento das abreviaturas, atuando de forma mais interventiva e facilitando ainda mais a leitura do texto (CAMBRAIA, 2005).

A leitura do documento editado evidencia que, um negociante da Cidade do Salvador remete ao reino uma petição solicitando manter sua esposa no Recolhimento da Misericórdia devido a um crime de adultério cometido por ela, com um religioso. Diante do ato cometido, o negociante recorre ao rei para que as ações contra o adultério sejam ajuizadas. Tal pedido será intermediado pelo Conselho Ultramarino que, como esclarece Acioli (1994) e é ilustrado no documento, foi criado com o intuito de apreciar toda as mensagens enviadas ao rei, como reclamações, denúncias ou pedidos de benefícios pessoais:

Figura 1: Fragmento



Fonte: Petição. AHU, cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801 (L. 21-26).

Transcrição:

[...] recorre a V(ossa) A(Iteza) R(eal) para que por efeitos de sua Real Piedade Haja de valer ahum vassallo onrado ordenando por seu RealDecreto que a supp(licad)a seja conservada no Recolhimento adonde se acha, ou metida em outro qualquer Convento da mesma cidade athe a final decisaõ das cauzas que já trazem, e de novo intentarem aeste mesmo respeito, visto o que tambem consta da justificação junta. Petição. AHU, cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801. (L. 21-26).

Fonte:Elaboração das autoras.

4. Critérios da transcrição e edição do documento

Para preservar as características do texto, adotaram-se critérios conservadores para a transcrição e a edição do documento, visto ser a edição semidiplomática “marcada pela ação menos interventiva que a interpretativa e mais interventiva que a diplomática” (BORGES; SOUZA,

2012, p. 32). O texto foi então reproduzido fielmente e as linhas foram numeradas de 5 em 5, contadas a partir da primeira linha do texto e informadas à margem esquerda. Foram respeitadas a grafia original, o uso de maiúsculas e minúsculas, a pontuação e a acentuação, mantendo-se, inclusive o sinal de nasalidade na última letra do ditongo nasal “aõ”, como em *reputação* (l. 17); a separação silábica no final das linhas foi reproduzida com o sinal gráfico “=” e as abreviaturas foram desdobradas, marcando a parte ampliada com o uso de itálico.

5. Aspectos da descrição scriptográfica

Destacam-se no documento **algumas letras maiúsculas elegantes**, a ocorrência de ligaduras e o emprego de consoantes dobradas, a exemplo de <ff>, <cc>, <pp>, como é característico da escrita nesse período. O documento é pobre em abreviaturas e não foi observada a existência de sinais especiais, nem marcas de **dobradura no suporte**.

Quadro 1: Aspectos da descrição scriptográfica

IMAGEM	LETRA	LOCALIZAÇÃO
	cc	L. 16
	B	L. 6
	D	L. 22
	ff	L. 15
	R	L. 4
	pp	L. 7

Fonte: Petição. AHU, cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

Elaboração das autoras

Prostado aos Reais Pez de *Vossa Alteza Real* chega pelo modo pocivel José Gomes Pereira hum dos principais Negociantes da Praça da Cidade da Bahia; a procurar o remedio ao seu mal. He o cazo Senhor, que sendo
5 o *supplicante* por infelicidade sua cazado com Marianna Maria de Jesus tra tandoa o *supplicante* com toda adecencia, e fartura, eatoda a sua família, foy informado de que nas suas sahidas de caza tanto para a Alfandega como para tratar das suas fazendas enegocios introduzia a *supplicada*, de dia, ede noute em sua caza, ao *Padre* Bernardo de Mello Brandaõ, Presbitero Secular
10 o qual aly ficava nas noutes emque o *supplicante* se demorava na sua fazenda. Averiguou o *supplicante* este negocio que vio provado o seu descredito; representou ao Governador, e *Capitam* General, o qual depois de informado, mandou recolher a *supplicada*, ao Recolhimento da Mizericordia, aonde comeffeitoseacha, e porque o *supplicante* deve intentar contra ella as competentes aççoens que lhe
15 convier para dezafrontar a sua honra, credito, e reputaçãõ, e como teme que o orgulhozogenio da *supplicada*, e do revoltoso agreçor do mesmo delicto-
ma-
quinem alguma ordem para a *supplicada* ser solta, para assim commais publico encandalo acabarem de arruinar ao *supplicante*, ou talvestirarem lhe a vida; recorre a *Vossa Alteza Real* para que poreffeitos da sua Real Piedade
20 haja de valer ahum vassalo onrado ordenando por seu Real Decreto que a *supplicada* seja conservada no Recolhimento adonde seacha, ou metida em outro qualquer Convento da mesma cidade athe afinal decizaõ das cauzas que já trazem, e de novo intentarem a estemesmo respeito, visto o que tambem consta da justificaçaõ junta.

25

Espera Receber Merce

Como petriçaõ[?] Joze[?][ilegível]





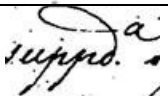
8. *Abreviaturas*

As dificuldades encontradas pelos pesquisadores durante as análises paleográficas em documentos manuscritos, não se referem apenas às condições do suporte material, do tipo da tinta ou da escrita. Sendo o suporte material utilizado pelos copistas escasso e valioso, eles optavam por abreviar as palavras, obtendo mais espaço no suporte, além de economizarem tempo e energia nos trabalhos (FLEXOR, 2008).

8.1. *Abreviaturas por letra sobreposta*

Conforme esclarecem Berwanger e Leal (2008), as abreviaturas por letras sobrepostas ou sobrescritas são formadas quando “uma pequena letra é inscrita por cima da palavra abreviada”:

Quadro 2: Abreviaturas por letra sobreposta.

IMAGEM	IDENTIFI- CAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DESENVOL- VIMENTO
	Cap ^m	L. 14	Capitam
	ERM ^{cc}	L. 27	EsperaRece- berMerce
	P ^e	L. 11	padre
	supp ^e	L. 7, 8, 12, 13, 16, 20	supplicante
	suppd ^d	L. 10, 15, 18, 19, 23	supplicada



Fonte: Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

Elaboração das autoras

8.2. Abreviaturas por suspensão

Os sistemas de abreviatura por suspensão ou apócope, ocorre na supressão final do vocábulo e originaram-se a partir da difusão da escrita carolíngia na Europa (Spina, 1977).

Quadro 3: Abreviaturas por suspensão ou apócope.

IMAGEM	IDENTIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO	DESENVOLVI- MENTO
	A.	L. 1, 21	Alteza
	R.	L. 1, 21	Real

	V.	L. 1, 21	Vossa
--	----	----------	-------

Fonte: Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801. Elaboração das autoras.

9. Glossário

Considerando-se as especificidades características da tipologia textual do documento em análise, julgou-se útil a sistematização de alguns verbetes a partir de lexias que possam ser pouco conhecidas de um leitor não especializado e que possam por isso trazer alguma dificuldade à leitura de documentos que se assemelhem ao estudado, seja pela espécie documental, pelo período ou pelo contexto.

Desafrontar: v. der. do verbo afrontar. [do Esp. *afrenta*]. Vingar a honra (SILVA, 1789, p. 543)

[...] as competentes ações que lhe convier para **desafrontar** a sua honra, credito, e reputação [...] (L. 19). Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

Presbítero Secular: s.m. adj. [do Lat. *presbyter*; do Gr. *presbyteros*; do Lat. *Saecularis*] Sacerdote ancião que possuía maturidade para assumir a dignidade sacerdotal; o mesmo que bispo; possui autoridade na igreja (BLUTEAU, 1728, p. 539, 708; SILVA, 1789, p. 495).

[...] introduzia a suppl(ica)da, de dia, edenoute em sua caza, ao P(*adr*)e Bernardo de MelloBrandaõ, **Presbítero Secular** [...] (L. 11). Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

Recolhimento: s. m. [do esp. *recogimiento*]. Local onde se recolhem mulheres de diferentes estados e vivem com clausura e observância da mulher que governa o recolhimento (BLUTEAU, 1728, v. 7, p. 157).

[...] mandou reco-/lher a suppl(ica)da, ao **Recolhimento** da Mizericordia, aonde comeffei-toseacha [...] (L. 12). Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

Suplicante: s. m. [do Lat. *supplicans.antis*] A pessoa que apresenta petição para conseguir algo (BLUTEAU, 1728, v. 7, p. 792; SILVA, 1789, p. 741).

[...] aosupp(licant)e [...] recorre a Vossa Alteza Real para que poreffeitos de sua RealPiedade [...] (L. 18). Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

Vassalo: s. m. [do Lat. *vassalus*]. Que depende e está sujeito ao soberano; condes e ricos homens do Rei que recebiam terras e quantias (SILVA, 1789, p. 834; PINTO, 1832, p. 137).

[...] haja de valer ahum**vassalo**onrado ordenando por seu RealDecretoque a supp(licad)a se-ja conservada no Recolhimento adonde se acha [...] (L. 22) Petição. AHU. Conselho Ultramarino – Brasil-Baía – cx. 221, doc. 15408. 10/04/1801.

10. Considerações finais

Os estudos paleográficos, filológicos e linguísticos possibilitaram, nesta pesquisa, expor algumas das peculiaridades presentes no documento manuscrito datado do início do século XIX, sobre as práticas culturais vivenciadas pela sociedade da época para preservar as mulheres que eram confinadas em recolhimentos e conventos em Salvador durante o período colonial.

O Recolhimento da Misericórdia, atualmente Santa Casa da Misericórdia, um dos locais de enclausuramento de mulheres em Salvador, teve sua origem em Portugal no final do século XV. Inicialmente atuava como orfanato e prestava assistência hospitalar para a população pobre de Salvador, porém, a pedido das famílias nobres, passou a abrigar jovens com objetivos educacionais para prepará-las para o matrimônio, além de recolher jovens donzelas órfãs e mulheres que apresentavam conduta inapropriada para a sociedade da época.

Na análise filológica do texto escolhido para a pesquisa, optou-se pela realização de uma edição semidiplomática, que possuindo grau médio de interferenciado editor, permite desdobrar e sistematizar as abreviaturas utilizadas nos documentos, além de inserir ou suprimir elementos por conjectura.

A elaboração do glossário contribuiu para ampliar a compreensão sobre o contexto e os verbetes apresentados favorecem a consulta por profissionais interessados nessa área, além de permitir o conhecimento de algumas lexias empregadas no período colonial e que hoje já não sejam talvez tão conhecidas por um leitor comum, facilitando, com isso, a compreensão do contexto do documento da época.

O estudo permitiu ampliar o conhecimento acerca da história da sociedade colonial das suas práticas culturais, através da recuperação e preservação dos arquivos, destacando-se ainda a relevância do exercício da prática filológica como estratégia de desenvolvimento e circulação do conhecimento na pesquisa científica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife. UFP/Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1994.
- ALGRANTI, Leila Mezan. *Honradas e devotas: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822*. Brasília: EDUNB, Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.
- AZZI, Riolando; REZENDE, Maria Valéria V. A vida religiosa feminina do Brasil colonial. In: ____ *A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos*. São Paulo. Ed. Paulinas, 1983.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002. 120 p.
- BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário Portuguez e Latinoaulico, anatomico, architectonico*. Coimbra, Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/>>. Acesso em 11 Ago 2018.
- BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes. *Noções de Paleografia e Diplomática*. 3. ed. rev. e ampl. Santa Maria: UFSM, 2008.
- BORGES, Rosa; Souza, Arivaldo. Filologia e edição de textos. In: ____ *Edição e Crítica Filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.
- CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CONSTITUICOENS Primeyras do Arcebispado da Bahia. Organizadas por Dom Sebastião Monteiro da Vide, 1707. São Paulo: Typographia 2 de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1853.
- COSTA, Paulo Segundo da. *Ações sociais da Santa Casa da Misericórdia*. 1. ed. Salvador: Contexto & Arte Editorial, 2001.
- FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. 3. ed. rev. aum. Rio de Janeiro. Arquivo Nacional, 2008.
- PETIÇÃO de José Gomes Pereira. *Crime de adultério*. Arquivo Histórico Ultramarino. Conselho Ultramarino. Brasil, Baía. 10 abril de 1801, cx. 221, doc. 15408.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da língua brasileira*. 1832, volume único, p. 137.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: ____; LOPES, Eliane MartaTeixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEI-GA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.

SANTA Casa da Misericórdia da Bahia: 5º século. Patrimônio Histórico Nacional. São Paulo: Empresa das Artes, 2013.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Mulheres brancas no fim do período colonial. Biblioteca Digital da Unicamp. In: *Cadernos Pagu*. 1995, p. 75-96. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=50919>>. Acesso em 10 Ago 2018.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *História da família no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da língua portuguesa*. 1789, vol. 2.

SPINA, Segismundo. Apontamentos paleográficos. *Introdução à Edótica*: crítica textual. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

PRÁTICAS SOCIORRELIGIOSAS EM DOCUMENTOS NOTARIAIS

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)
normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

A leitura e edição de fontes primárias do passado requer do filólogo um maior conhecimento acerca dos aspectos históricos e culturais de cada período. A utilização de metodologia transdisciplinar para a edição de documentos notariais, que integra os métodos da Paleografia, da Diplomática e da História cultural, entre outras ciências, contribui para a adequada decifração da escrita, facilitando a sua interpretação e ampliando a acessibilidade do documento para outros leitores, nem sempre especialistas na leitura de manuscritos. A atividade filológica promove, assim, a discussão, a reflexão e a ampliação acerca do conhecimento de práticas pretéritas, ajudando a reconstruir, ou mesmo a preencher lacunas da história das sociedades, revelando novas particularidades acerca da cultura e da língua dos grupos sociais do passado, testemunhando práticas sociais nem sempre conhecidas da história oficial, o que pode possibilitar ainda a revisão ou a ressignificação de fatos da História. Dentre as práticas culturais registradas em documentos notariais baianos oriundos de acervos eclesiásticos, apresentam-se algumas reflexões acerca dos aspectos relativos à escravidão que podem ser conhecidos e discutidos a partir da leitura de fontes do Brasil colonial.

Palavras-chave:

Escravidão. Filologia. Culturais. Documentos notariais. Práticas culturais.

1. Introdução

O estudo das fontes primárias possibilita ao pesquisador a reflexão acerca das culturas do passado por meio de novas perspectivas. A leitura filológica de testamentos, inventários e outras fontes documentais datadas entre os séculos XVI e XVIII, à luz dos estudos da História cultural motivou a busca de novos esclarecimentos acerca dos perfis e dos papéis sociais desempenhados por negros e afrodescendentes no contexto da Bahia colonial. Para a adequada leitura e edição de fontes primárias do passado, faz-se necessária a adoção de metodologia transdisciplinar a qual integra os métodos da Paleografia, da Diplomática e da História cultural, entre outras ciências, que contribuem para a adequada decifração e esclarecimento dos documentos notariais manuscritos, facilitando a sua interpretação e ampliando a acessibilidade para outros leitores, nem sempre especialistas na leitura de fontes primárias de épocas passadas.

Para seleção dos excertos de análise foram tomados os documentos que integram o *Livro I do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia, os quais foram previamente editados, juntamente com os demais livros

da coleção pelo Grupo de Filologia textual da Universidade Federal da Bahia e do Mosteiro de São Bento, sob a Coordenação das Dr^{as} Alícia D. Lose e Célia M. Telles. Tais manuscritos já foram alvo de várias edições preparadas por pesquisadores que compõem o grupo, sendo a última delas, datada de 2016, uma edição semidiplomática dos seis livros, acompanhada dos respectivos fac-símiles e que está disponibilizada na *web*, no site do Mosteiro de São Bento da Bahia.

A visão tradicional acerca dos negros e mestiços e dos aspectos culturais que envolvem a sua presença na principal colônia ultramarina de Portugal é ainda contemplada principalmente da perspectiva da cultura oficial, institucionalizada, de feição eurocêntrica e que parte do ponto de vista dos conquistadores, deixando de examinar ainda, em grande parte dos estudos, os aspectos mais cotidianos e particulares da cultura da sociedade do período.

O tráfico negreiro trouxe para a América portuguesa em torno de 5 milhões de indivíduos. Segundo informações coletadas no *Banco de dados do tráfico transatlântico de escravos*, o Brasil foi o principal destino dos cerca de 12,5 milhões de negros transportados à força entre a Costa da África e as Américas, sendo o Rio de Janeiro, a Bahia e Recife os principais portos de desembarque do tráfico no Brasil. Conforme ressaltam diversos estudos da área, durante o período colonial, o tráfico negreiro foi muito intenso e, nesse processo, milhões de negros foram violentamente arrancados de suas aldeias, em várias regiões do continente africano e trazidos para determinados portos e feiras, onde se dava a sua comercialização como escravos. Após a imigração forçada, novos perfis socioculturais se delineavam para esses indivíduos, que deixando para trás suas origens, passavam a construir nova identidade, com silenciamento e subjugação de seus traços culturais, assumindo forçadamente a cultura do dominador, ao tempo em que contribuiu na edificação econômica, assim como na formação das práticas culturais no Novo Mundo.

2. *Papéis sociais de negros e afrodescendentes na América portuguesa*

Com a escravização de africanos, milhares de indivíduos de diferentes culturas e falares prévios diversos são colocados em contato, sendo, portanto, constringidos à criação de novos laços e ao estabelecimento de novas relações sociais, com violenta alteração de seus padrões culturais anteriores. No período de maior desenvolvimento da produção açucareira, de acordo com o que esclarecem os estudos de sociolinguística, o

ambiente linguístico nas Capitanias mais desenvolvidas é ainda multifacetado (Mattos e Silva, 20017). Além do português e das línguas gerais de base Tupi, algumas línguas francas africanas eram utilizadas, sobretudo no entorno das senzalas e quilombos. Conforme assinala Lucchesi (2008), contudo, as centenas de línguas africanas que chegaram à América portuguesa, trazidas por seus falantes, foram sofrendo progressivo processo de apagamento, subsistindo, porém, de forma pouco expressiva, nas línguas de comunidades isoladas, bem como nas práticas e códigos de uso particular, utilizados na cultura e rituais de religiões de matrizes africanas, que ainda preservam marcas da ancestralidade.

Os negros foram os principais responsáveis pelo desenvolvimento do projeto colonial, seja inicialmente, nas Capitanias da costa, em especial Bahia e Pernambuco, onde a produção açucareira requeria muitos braços para o trabalho pesado, e a tentativa de escravidão indígena com essa finalidade já havia malogrado, seja mais tarde, durante a expansão do ciclo do ouro. Além disso, os escravos também eram utilizados no trabalho doméstico e ainda como “ganhadores”, sendo encaminhados para outras funções remuneradas nas vilas, e cidades, tendo de entregar ao senhor uma cota diária do pagamento ao fim do dia, forma pela qual muitos conseguiram guardar dinheiro para pagar sua alforria.

Conforme descrevera Gândavo, em sua *História da província de Santa Cruz*, a primeira coisa que os colonos chegados do Reino, vindos com o objetivo de povoar as Capitanias, procuravam adquirir, para viver, eram escravos, pois, diz o tratadista, “se hum lhe pesca e outro lhe caça e outros lhe cultivam e granjeiam suas roças” logo tinham “remédio para honradamente sustentar sua família” (GÂNDAVO, 2008 [1575], p. 106) (Grifo nosso).

Aqui chegando, os negros que sobreviviam aos horrores da viagem marítima eram batizados com nomes provenientes da língua portuguesa e, para sua identificação, era em geral acrescentado um adjetivo gentílico, referente ao porto de embarque, mas que não corresponderia, necessariamente à origem: banto, congo, cassange e mina são alcunhas que aparecem com frequência em testamentos, inventários e outras fontes coloniais (SOARES, 1998; MATTOS, 2009). Outras vezes, como se pode observar pela leitura das fontes primárias, a idade, ou faixa etária é o elemento referencial utilizado pelo colonizador como epíteto na definição dos negros e afrodescendentes que se encontram em situação de cativos: crioulinho, moleque, indicam indivíduos jovens, com vigor produtivo. A alcunha “crioulo”, também recorrente na documentação colonial,

se refere àqueles nascidos no Brasil. “Mulatos” e “pardos” são epítetos que fazem referência à mestiçagem.

3. *Crêterios antropônimos para nomeação de escravos na Bahia colonial*

As práticas de nomeação de pessoas, em tempos pretéritos, têm interessado a linguistas, historiadores e antropólogos, entre outras categorias de pesquisadores. Conforme assinala Soares (1998), com relação aos escravos, as expressões utilizadas para nomeá-los, mais que simples informações acerca da cor ou procedência, permitem conhecer as formas pelas quais eram enquadrados na sociedade colonial, conforme os papéis sociais que poderiam ocupar, de acordo com suas características físicas e culturais, identificando que funções poderiam preencher naquele contexto social. A palavra nomeia, comunica e reflete a compreensão de uma certa ideologia. Os estudos de Onomástica, ramo da Lexicologia que analisa e classifica os nomes próprios, contribuem para o resgate e reconstrução da memória de um povo, esclarecendo significados que ficaram cristalizados em costumes e fatos sociais do passado, auxiliando, dessa forma, às investigações em outras áreas, como História, Geografia e Antropologia, dentre outras, bem como ampliando o conhecimento acerca dos contatos linguísticos e sobre fases pretéritas das línguas.

Conforme assinala Dick (1998), os estudos de Onomástica demarcam traços ideológicos, revelam interditos, marcas inseridas num dado contexto fruto dos costumes, hábitos de uma sociedade, constituindo-se em reflexo das relações instituídas entre dominantes e dominados. A Antropônimo, estudo dos nomes individuais, incluindo aí os sobrenomes e alcunhas, definição dada por Leite de Vasconcelos, citado por Carvalhinhos (2007), ajuda a esclarecer os sentidos possíveis e as motivações para as diversas formas de nomeação dos indivíduos nos contextos das mais diversas culturas e épocas. Em períodos pretéritos, diferentemente dos dias atuais, como ressalta a mesma autora, os nomes próprios cumpriam função semântica específica, distintiva num dado contexto.

Na Antiguidade, os nomes próprios expressavam uma motivação semântica, refletindo alguma característica do sujeito. Com a passagem dos séculos e o relativo esvaziamento de tais sentidos, outros sistemas de referência vão sendo criados, como a aqueles relativos aos lugares de nascimento, aos pais, ou a outras relações familiares, às características físicas, às profissões, entre outros. Tais sistemas são em geral construídos

com o acréscimo de um epíteto ao nome próprio, como forma de individualizar um sujeito em determinado contexto. Após o advento do Cristianismo, foi comum, por exemplo, a adição de epítetos católicos aos nomes próprios de falantes das línguas românicas, os quais acabavam por se converter em nome de família para as próximas gerações. Tais epítetos, vão, porém, se tornando opacos, quando ocorre o esvaziamento de sentido, como no exemplo do epíteto *Pinheiro*, conferido por metáfora a um homem alto, e que perde o sentido da comparação quando passado às gerações seguintes, como sobrenome, em que os descendentes já não sejam, necessariamente, tão altos (CARVALHINHOS, 2007). Na América portuguesa, com relação aos negros, não se tem notícia, em geral, sobre os seus nomes primitivos, em línguas africanas. Já na saída dos portos africanos, ou assim que chegavam em solo português, cumprindo a prescrição da Igreja católica, recebiam o sacramento do batismo, conforme consta nos livros de registros das paróquias, com designação de um prenome em língua portuguesa.

Nos livros de registros de batismo, conforme assinala Mattos (2009) aparecem, além do prenome, um certo etnônimo, que o identifica, conforme a procedência, e o nome do proprietário, no caso dos cativos, e ainda o nome dos pais, no caso das crianças. Como se pode observar nos excertos abaixo, retirados de documentos notariais datados entre os séculos XVII e XVIII, trasladados no *Livro I do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia, são vários os epítetos e alcunhas utilizados para identificação dos escravos nas fontes primárias. O *corpus* constituído de documentos manuscritos selecionados para o estudo das práticas culturais na Bahia Colonial, evidencia a presença dos negros que foram escravizados para execução de trabalhos forçados na América portuguesa, os papéis sociais que ocupavam e as motivações para constituição de epítetos que passavam a integrar os nomes cristãos que aqui receberam.

Diferentemente da tradição portuguesa observada pelos colonizadores, que segue os modelos europeus medievais para o estabelecimento dos antropônimos, no caso da população cativa, observada a partir das fontes primárias produzidas pela colonização portuguesa na América, ao invés de conferir caráter de individualização, as alcunhas, em sua maioria serviam para classificá-los num conjunto, com distinções que incluíam a raça, a etnia e a possível procedência a partir do continente africano, o que era distinto ainda dos negros e mestiços nascidos no Brasil, demarcando também os escravos indígenas, e ainda especificando a situação civil quanto à liberdade, em que eram classificados como cativos ou for-

ros (ou ainda libertos). As descrições contidas nos documentos fazem menção ainda às distinções de gênero e faixa etária, como exemplificamos nos excertos a seguir.

O exame de uma escritura de dote do século XVII, em que o senhor Belchior *Alvares Camello* (EDBAC) registra o dote que faz ao seu genro, para o casamento de uma filha evidencia outra forma de identificação, que se faz acrescentando uma habilidade artística às já comuns que distinguem os cativos por faixa etária, gênero, procedência e etnia:

[...]epara/ajuda dos encargos domatrimoniolhedotaãscouzasseguintesasaber vinte pessas do/gentio deGuinéeCrioulos gente grande epequenos onde entraõ quinze maxosesincofe-/mias asaber Catharina crioula, Vitoria crioula, Maria, Maria Arda, ehuã filha, Ma-/xos, Salvador, Miguel Ardo, JozéCassange, Antonio Ardo, Miguel deAlmeida, Ale/xandre, Fernando, Aurino Soares, Mato-renda (?), Simão crioulo, Diogo crioulo, Xa/ramela, Joaõ crioulo Xaramella, Agostinho Xaramella, estes quatro com seus ins-/tromentosedous crioulos pequenos maxos Amaro filho de Maria Arda, Valentim/filho de Maria esuamay, oitenta vacas fêmeas evintemaxos que todas fazem sem [...] (EDBAC, 1653, f.º 32 v.º, L. 9-17)

O fragmento acima documenta a condição de extrema vileza a que as pessoas em situação de escravidão eram submetidas, sendo elencadas num rol de bens móveis e imóveis que compunham o dote que o pai estabeleceu para o futuro genro, como forma de auxílio para o casamento da filha, práticas que são comuns no período em destaque, na sociedade colonial. Entre os vinte escravos elencados, pela análise dos nomes e respectivos epítetos, observa-se que quanto à procedência, são descritos como “pessas de gentio da Guiné e Crioulos”, denominações ainda não muito claras, pois, como assinala Mattos (2006), existe variação nos sentidos atribuídos a essas expressões conforme a região, período, e mesmo de acordo com o *scriptor* encarregado do registro. Além disso, a expressão “gentio da Guiné”, conforme analisa a mesma autora, foi usada de forma genérica, podendo referir-se a toda a Costa ocidental da África (Costa da Mina, Costa dos Escravos e Benin) e à Costa centro-ocidental (Congo, Angola e Benguela). Em linhas gerais, pode-se compreender que entre os escravos relacionados no fragmento, alguns têm origem africana, aqui destacados como Guiné e Cassange¹⁴², e que há também negros nascidos na terra: os crioulos.

¹⁴² **Cassange, casange** (ou Kassange) – foi um importante povoado situado no interior de Angola, costa Centro-ocidental da África, onde eram vendidos escravos em uma grande feira. O epíteto diz respeito aos escravos procedentes dessa região. Considerando-se a

Na relação em destaque, distingue-se também homens e mulheres, descritos como “maxos e fêmias”, além de adultos e crianças: “dous crioulos pequenos maxos”. Chama a atenção no fragmento, a presença de dois sobrenomes: Ardo/Arda (?) e “de Almeida”, além do epíteto “Xaramella”, que se refere à habilidade no uso do instrumento musical *Charamella*¹⁴³. A informação remete para um contexto pouco explorado, acerca da presença de negros e mestiços no contexto das representações artísticas, o que mostra uma inserção do negro na vida social algo diversa do que é mais comumente expresso pela Historiografia oficial.

A presença de negros e mestiços nas festividades e rituais eclesiásticos devia-se, por vezes, à sua associação às confrarias. As irmandades, além de congregar homens livres e brancos, de toda condição socioeconômica, também reuniam negros e pardos, escravos e forrosque organizados em torno de objetivos comuns, sob a proteção de um santo tomado como patrono, desempenhavam papéis sociais e religiosos, assistindo aos confrades em suas necessidades e participando de festividades e rituais religiosos (PEREIRA, 2016). Conforme registra Moura, em seu *Dicionário da escravidão negra no Brasil*, desde o século XVII, era comum a formação de bandas de música compostas por escravos, as quais garantiam o divertimento de seus senhores, em especial na zona rural, sendo considerada, neste caso um índice de poder do senhor que as possuía e ostentava. Outras vezes, tais músicos podiam ser enquadrados na categoria de escravos “de ganho”, representando mais uma possibilidade de rendimento para os senhores que os alugava a entidades religiosas e confrarias para animar as festividades e rituais religiosos. Nesse contexto, os escravos, além da charamela tocavam caixa, trompas, rabecas e outros instrumentos musicais. Conforme se esclarece na mesma obra, o músico negro era muito comumente um sujeito com outras habilidades, exercendo também as atividades de barbeiro, aplicador de sanguessugas, cirurgia, sangrador e dentista (MOURA, 2004).

A distinção por procedência e por condição etária é também a que prevalece na nomeação dos escravos no fragmento a seguir, datado do século XVIII, retirado de uma escritura de venda do sítio da Copacabana (EVSC) com seu engenho de açúcar, a qual inclui todos os bens móveis e

língua portuguesa falada por esses sujeitos, com marcas de seus dialetos maternos, o termo incorporou a aceção de português mal falado.

¹⁴³Charamela – “Instrumento de assopro, a modo de trombeta”. Construído de madeiras fortes, de forma reta (sem voltas), e que para tanger, se ocupam quase todos os dedos das mãos (BLUTEAU, 1728, v.2, p. 277).

imóveis ali contidos. Quanto aos escravos da propriedade, são assim descritos:

[...] comvinteetres escravos asaberJoaõmolato, Manoel mola/tinho, Cosme crioulllo, Vidal crioullinho, Ventura, Miguel gege, Silvestre gege./André gege, Jacinto gege, Fellipegege, Mariannagege, Francisca gege, eossinco que [...] (EVSC, 1739, fº172vº. L.28-31).

O epíteto gege, refere-se à nação jeje, um termo que em geral faz referência a povos de culturas diversas entre os quais os Fons, Ewes, Adjas, Minas, Popos, Gans, entre outros, que tem em comum um aspecto da religião: o culto ao *vodun*, ao invés dos *orixás*, cultuados em outras nações. Conforme alerta Matory (1999), faz-se necessário reconsiderar os sentidos do termo nação, pois, como se disse anteriormente, na movimentação forçada de africanos para as Américas, muitas vezes foi considerado o porto de partida como a origem, suas línguas e traços culturais foram forçosamente subjugados e apagados, com o estabelecimento de novos grupos culturais na diáspora, congregando distintos grupos políticos, culturais e linguísticos. Por outro lado, contemporaneamente, novos sentidos para nacionalidade se estabelecem, inclusive os religiosos, consequência das reconfigurações de cultura no Novo Mundo¹⁴⁴.

A distinção entre escravos de prenomes iguais, além da procedência, que é o traço que mais comumente aparece como desambiguação nas fontes, poderia ser feita também pelo epíteto referente ao ofício desempenhado pelo cativo, muitas vezes utilizado como escravo “de ganho”, como no fragmento abaixo, retirado do testamento do AlfferesAntonio Fernandes da Costa: “[...] declaro que eutenho tantos escravos e escravas asaberFellipe, André/, Antonio, Matheus, Joaõ Domingos, **Manoel Barbeiro, Manoel mina**, Pas/coal [...]” (TAFC, 1682, fº 170rº, L. 11-13) (Grifo nosso).

O ofício de barbeiro demarcava uma especialização da função do cativo, que, em geral, ficava com uma parte da renda auferida, o que representava uma possibilidade de economia e compra futura da alforria. Como dito acima, era comum que o barbeiro acumulasse as funções da medicina popular de sangrador e de cirurgião.

¹⁴⁴Recomenda-se aqui aos interessados no assunto, a leitura de Matory (1999) e Mattos (2006), bem como de suas referências e dos postulados que discutem para ampliação da discussão, que não se constitui no foco principal do presente artigo.

4. Considerações finais

Como ficou demonstrado pela breve análise dos fragmentos selecionados, no processo de nomeação de escravos, mantém-se o padrão português de motivação da escolha dos prenomes por homenagem aos santos da Igreja católica e às personagens da Bíblia, mantendo a tradição medieval utilizada para nomear os homens livres e negando, portanto, os nomes que foram anteriormente atribuídos a tais sujeitos.

Observa-se também, que enquanto entre os homens livres era costume repetir os sobrenomes e epítetos de familiares mais velhos, para homenageá-los, no caso dos cativos, em função da resumida lista de prenomes utilizados para nomeá-los, como critério de desambiguação, fazia-se uso da atribuição de epítetos qualificadores que identificavam os escravos de mesmo prenome, por alguma particularidade.

Os epítetos ou alcunhas utilizadas para a identificação dos escravos cristalizam aspectos do contexto sócio histórico hoje já desconhecidos dos falantes. A leitura das fontes primárias revela os paradoxos das práticas sociorreligiosas de uma sociedade que, concorda com o aviltamento da exploração do outro, com a absurda negação e sua condição humana, na medida em que são tornados coisas, mercadorias, “peças” sujeitas ao processo de compra e venda com valor monetário, ou animais, cuja prole é referenciada como “cria”, legitimando a escravidão pelo argumento da evangelização conferida pelo batismo católico, torando-os então homens e filhos de Deus. Nesse sentido, as edições filológicas de natureza conservadora, que ajudam a preservar os aspectos linguísticos dos documentos de épocas passadas, os quais, submetidos à análise de outras ciências, auxiliam na melhor compreensão de fatos do passado.

A leitura das fontes evidencia também como os povos dominados na África e trazidos contra vontade para os trabalhos forçados no Novo Mundo, expropriados de sua liberdade e dignidade, contribuíram para a construção da América portuguesa, desempenhando não só os papéis ligados ao trabalho braçal, mas ocupando outros importantes espaços nas relações de trabalho, serviço e na vida cultural da sociedade colonial. Os estudos de onomástica, nesse caso orientados pela investigação dos antropônimos, auxiliam no resgate e difusão da memória, esclarecendo sentidos já desconhecidos do leitor atual, que desconhece, muitas vezes as características do contexto histórico e os aspectos das mudanças, a exemplo das grafemáticas e semânticas que se processam na língua, conferindo opacidade a determinadas acepções de vocábulos que já se encontram em desuso.

A consulta às fontes primárias, devidamente respaldada no conhecimento dos contextos linguístico e extralinguístico e ainda apoiado em disciplinas auxiliares que instrumentalizam a preparação das edições e as análises dos documentos notariais podem contribuir para ampliar a compreensão acerca dos fatos históricos, ajudando a ampliar o conhecimento acerca de realidades distantes.

A ampliação do *corpus* de análise e a sistematização das informações coletadas certamente trará importantes reflexões que possam ajudar a recontar o lamentável capítulo da escravidão em nossa história, trazendo visibilidade para uma série de importantes contribuições advindas da presença no negro na formação das nossas práticas culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLUTEAU, Rafael. *Vocabulário Portuguez e Latinoaulico, anatomico, architectonico...* Coimbra, Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1728. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br>>. Acesso em 15 jul. 2018.

CARVALHINHOS, Patricia de Jesus. As origens dos nomes de pessoas. domínios de lingu@gem. In: *Revista Eletrônica de Linguística*. n.1, 2007.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Os nomes como marcadores ideológicos. In: *Acta semiótica et Linguística*. João Pessoa, v.7, n.1, p. 97-122, 1998.

ELTIS, David. *Viagens: Banco de Dados do Tráfico Transatlântico de Escravos*, [2006?] Disponível em: <<http://www.slavevoyages.org/voyage/>> Acesso em 25/08/2018.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, [1575] 2008.

LIVRO I do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia. Salvador, Mosteiro de São Bento. Edição semidiplomática. Coord. Marla Oliveira Andrade, Salvador: Memória & arte, 2016. Disponível em: <<http://saobento.org/livrosdotombo/livros/livro-i/>> Acesso em: 25/07/2018.

LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, Ivana S; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p.151-180

MATORY, J. Lorand. Jeje: repensando nações e transnacionalismo. In: *Mana*. Rio de Janeiro v.5, n.1, p. 57-80, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000100003>. Acesso em: 27/08/2018.

MATTOS, Regiane Augusto. *De cassange, mina, benguela a gentio da Guiné: grupos étnicos e formação de identidades africanas na cidade de São Paulo (1800-1850)*. Dissertação de Mestrado (Departamento de História da USP). São Paulo: USP, 2006.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2004.

PEREIRA, Norma S. da S. As confrarias e a construção do *ethos* de bom cristão em testamentos da Bahia colonial. In: *Anais do XII ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA – XII ENECULT*. Salvador: UFBA, 2016. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/2894-2/>>. Acesso: 26/08/2018

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.

SOARES, Mariza de Carvalho. Mina, Angola e Guiné: Nomes d'África no Rio de Janeiro Setecentista. In: *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, dez./1998. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-6.pdf> Acesso em: 26/08/2018.

**“QUANDO VOLTEI, TIVE UMA SURPRESA”:
O LABORATÓRIO DE JOEL RUFINO DOS SANTOS**

Andressa Monteiro de Carvalho (UNIGRANRIO)
profandressamonteiro@gmail.com

Idemburgo Pereira Frazão Félix (UNIGRANRIO)
idfrazao@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a obra “Quando voltei, tive uma surpresa”, de Joel Rufino dos Santos, enquanto laboratório de sua escrita para crianças. Analisaremos aqui, a trajetória do autor na escrita e os caminhos que o levaram a escrever literatura infantil. A obra é construída em meio à ditadura militar no Brasil, sendo assim influenciada pelo contexto social vigente na época. São cartas de um pai afastado involuntariamente do filho, que tenta por meio da Literatura e da História criar uma aproximação afetiva e pedagógica com o menino. Vê-se durante a obra e com passar do tempo, o ganho de Joel em relação à escrita criativa para crianças e a partir dela a necessidade do autor escrever cada vez mais livros infantis. O que acabou em várias premiações e até mesmo em indicação ao prêmio Hans Christian Andersen, em 2014.

Palavras-chave:

Cartas. Literatura infantil. Joel Rufino dos Santos.

1. Introdução

O presente trabalho observa as relações entre a escrita de Joel Rufino dos Santos para crianças e as cartas escritas por ele e destinadas ao filho, Nelson, quando o pai encontrava-se encarcerado no presídio de Hipódromo, em São Paulo, por ter sido contra o regime político vigente no Brasil, que era a ditadura militar. Na época em que ele foi preso Nelson tinha apenas oito anos de idade. E a princípio, não sabia o que realmente havia acontecido com seu pai, acreditando que este estava viajando a trabalho.

Com o passar do tempo e o crescente sentimento de abandono que o menino sentia. Rufino juntamente com sua esposa Teresa Garbayo, decidiu contar a verdade ao filho sobre o que estava acontecendo, e a partir desse momento Joel Rufino começa a escrever uma série de cartas ao menino perguntando como estava sendo a sua rotina na escola, em casa e sua convivência com os amigos. Ele também fala sobre suas atividades em Hipódromo e cria narrativas literárias baseadas em suas experiências e, principalmente na História e cultura do Brasil.

Joel Rufino dos Santos nasceu em 1941 no Rio de Janeiro e viveu a sua infância em Cascadura, um bairro da zona norte do Rio. Era filho de dona de casa e um operário que gostava de ler. Ao que parece, foi o pai de Rufino que despertou seu interesse pelos livros e pelas narrativas fantásticas. Quando ficou um pouco mais velho Joel passou a trabalhar pela manhã e fazer o científico à noite, naquela época o ensino médio se dividia em clássico e científico¹⁴⁵. Após terminar a educação básica ele se mudou para Glória, zona sul do Rio de Janeiro, e estava contente por ter um “curso básico”. No entanto ao final a década de 50 seu colega mais próximo, Gladstone Leal, do tempo da escola, o presenteia com um livro que mudaria sua vida: “Introdução a revolução Brasileira” de Nelson Werneck Sodré, leitura que acabou despertando em Rufino dos Santos um desejo de se tornar professor de História (SANTOS, 2008, p.42). Em seu livro, “Assim foi, se me parece, Joel discorre:

Terminadas as aulas, dez da noite, parando nos quiosques do tempo do bonde puxado a burro, atravessamos o centro conversando sobre autores e obras que conhecíamos, ou gostaríamos de conhecer. Esse colega, terminado o científico, me deu num café, onde casualmente nos reencontramos, a Introdução à revolução brasileira, de Werneck Sodré. (SANTOS, 2008, p. 42)

Fascinado pela leitura que Werneck Sodré faz do Brasil, Joel Rufino dos Santos se matricula no vestibular da Faculdade Nacional de Filosofia e ingressa no curso de História. Já quase ao término do curso, o professor Nelson Werneck Sodré o convida para ser seu assistente no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), “Eu havia publicado uns poucos artigos no Boletim de História. Werneck Sodré conhecia a publicação e convidou para trabalhar com ele, no ISEB, primeiro seus dois diretores, recém formados, depois a mim e Mauricio Martins” (SANTOS, 2008, p. 55) .

Nesse período Joel Rufino convive com grandes teóricos do pensamento brasileiro, estudando livros importantes para sua formação enquanto historiador. “No Instituto, além de me obrigar a leituras sistemáticas, de formação, ministrava algumas partes do programa” (SANTOS, 2008, p. 56). Foi também nessa época que Joel colaborou com a constru-

¹⁴⁵ Decreto –LeiN. 4.244 – de 9 de abril de 1942, no governo de Getúlio Vargas, foi instituída a Reforma Capanema do Ensino. Que dividiu o ensino secundário em dois: Clássico e científico.

ção e escrita da História Nova do Brasil¹⁴⁶. Uma coleção que pretendia contar a História do país do ponto de vista dos oprimidos.

Em 1964, casado, com 23 anos de idade e um filho a caminho, Joel Rufino precisou exilar-se na Bolívia e, posteriormente no Chile, afastando-se da sua família, dos amigos e interrompendo a sua trajetória universitária. Exilado, ele não viu o nascimento do seu filho, Nelson, que recebeu o nome em homenagem ao mestre, professor e amigo de seu pai, Nelson Werneck Sodré.

Mais Tarde, de volta ao Brasil, já quase na década de 70. Rufino é surpreendido pelo cárcere, mas como ele mesmo afirma, não chegou a ser um “paliteiro de IPMs” (SANTOS, 2004,p.16). Mesmo assim, durante a ditadura militar Joel Rufino dos Santos foi preso algumas vezes, DOI-CODI, do Rio, operação bandeirantes, Dops, presídios Tiradentes e do Hipódromo em São Paulo (SANTOS, 2000). Segundo o próprio Joel:

Meu trajeto de preso político fora DOI-CODI, do Rio; Operação Bandeirantes, DOPS, presídios Tiradentes e do Hipódromo, em São Paulo. Só nestes, já condenados, entrávamos na rotina das visitas dominicais, banho de sol, estudo, discussão política, tédio, tédio,tédio. (SANTOS, 2000, p. 75)

Logo no primeiro contato com prisão, na ditadura militar, tentaram fazer com que Joel incriminasse Werneck Sodré, Joel afirma que o diretor do presídio em que estava, mandou que o levassem até os torturadores que eram considerados “bons” no que faziam. Como ele afirma (2008, p.23) “Presidida por um coronel inconformado com nossa pouca idade, querendo à força, incriminar o ex confrade Werneck Sodré mandou nos entregar a torturadores de prestígio”.

Dentre as passagens de Rufino pelo cárcere, a vez em que ele passou mais tempo preso foi na última prisão, que começou com a detenção de Teresa Garbayo, sua esposa, e de seu pai. No entanto, quando Joel Rufino se entregou aos militares, os mesmos soltaram seus familiares. Então, Joel passa a cumprir pena no presídio do hipódromo de 1972-1974 (SANTOS, 2008).

O motivo do cárcere seria a sua contrariedade ao sistema vigente na época, expondo seus pensamentos através de suas aulas e, ainda sua

¹⁴⁶ História Nova do Brasil, que se originou da coleção História Nova, publicada pelo ministério da Educação e Cultura em 1964. “Foi escrita em conjunto por Joel Rufino dos Santos, Mauricio Martins de Mello, Pedro de Alcântara Figueira, Pedro Celso Uchoa Cavalcanti Neto, Rubem César Fernandes e Nelson Werneck Sodré”. (LOURENÇO, 2008, p. 386)

participação na escrita e desenvolvimento do livro *História Nova do Brasil*. Sobre seu comportamento como preso político Joel Rufino dos Santos (2008) afirma que:

Entreguei algumas pessoas que me pareciam inofensivas, querendo acreditar que se as prendesse não seriam maltratadas, um curto transtorno e logo deixariam o inferno. E se estivessem envolvidas, sem eu saber, com esquemas maiores, redes de luta, como iam se livrar? A tática covarde e arriscada, por acaso deu certo: nenhuma foi a julgamento comigo, descartadas logo. (SANTOS, 2008, p. 79)

É no presídio de Hipódromo que Rufino vê-se distante do filho, e passa a escrever cartas para ele. O que se vê nessas cartas são as figuras de pai e de professor refletidas em desenhos e histórias de literatura infantil que buscam, sobretudo, estabelecer um diálogo afetivo entre o pai e professor, Joel Rufino dos Santos e o filho e aluno, Nelson Garbayo dos Santos.

2. *“Quando voltei, tive uma surpresa”: um laboratório da criação literária de Joel Rufino dos Santos*

Nos primeiros meses de afastamento entre pai e filho, a família disse a Nelson que o pai estava viajando a trabalho. Pois acreditavam que Joel Rufino sairia rápido da prisão, justamente por não existir nenhuma prova substantiva contra ele. No entanto, com o passar do tempo, viu-se a necessidade de dizer a verdade, já que o menino começou a sentir-se longe do pai. Segundo Rufino, seu maior medo era que o filho o confundisse com um ladrão ao saber que ele estava preso¹⁴⁷.

Assim, foi por meio de uma necessidade que Joel começou a escrever para crianças, no entanto para além da comunicação com o filho essas cartas assumem uma característica de denúncia, pois fazem parte de um período da História brasileira permeado pela ditadura militar. Teresa Garbayo dos Santos, esposa e mãe do filho de Joel Rufino, faz uma descrição da obra no prefácio:

São cartas ternas, de um pai amoroso, cheias de histórias engraçadas, de interesse pelo seu desenvolvimento, e de muita saudade. Guardei-as todas, as que chegaram – previamente lidas, censuradas e carimbadas – porque eram uma parte da história de vida do meu filho e do país em que vivemos. (SANTOS, 2000. p. 7)

¹⁴⁷ http://www.terra.com.br/istoegente/46/reportagem/rep_joel_rufino.htm

Em uma das cartas Joel explica ao filho que só poderia escrever apenas três folhas de carta, pois era o limite para cada preso. Em um dos diálogos que ele abre com o filho durante as cartas, afirma (2000, p. 39): “A nossa história dos Palmares(que comecei a contar) continua. Na página seguinte eu desenhei o 2º capítulo. O 3º já está pronto, mas não dava para colocar nesta carta.” Vê-se que ele procura explicar as condições a que estava submetido sem impactar o filho, remediando as situações da melhor forma possível. No dia 14 de agosto de 1973, Joel escreve ao filho o seguinte relato:

Nelson, eu perdi um pouco a noção da história de Palmares que estava te contando. É uma bela história, mas eu não pude contar toda de uma vez. O resultado foi que, agora, não sei bem onde parei. (Nós só podemos escrever 3 páginas por carta, pois são muitas pessoas querendo escrever para seus parentes – então ficou combinado que cada um só escreveria 3 páginas). (SANTOS, 2000, p. 47)

Mesmo limitado, com uma vontade de manter uma conversa com o menino, Rufino começou a escrever cartas que traziam a ludicidade como característica, mas que abordavam temas pertinentes a formação pedagógica e ética de Nelson, como por exemplo: a condição do negro e seu lugar e não-lugar na sociedade, análises da cultura brasileira e suas histórias em um contexto de preso político na ditadura militar. Realizando uma comunicação entre a Literatura e a História. Como afirma Joel, (2008, p. 66) “Transferido para Hipódromo, comecei a escrever para Nelson, meu filho de oito anos. Tinha de lhe explicar que não estava viajando, como a família dissera, que estava preso, mas não era do mal, muito pelo contrário”.

Ressalta-se a importância da cultura também ser trabalhada através dessas cartas, pois ela constitui-se como elemento essencial na construção identitária do povo. Sobre o conceito de cultura, Clifford Geertz, reflete em seu livro “A interpretação das Culturas” propondo ela é formada por teias de significados construídas pelo homem, para controle do seu comportamento:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1989, p.15)

Roberto DaMatta (1986, p.18) define que a cultura seria “a palavra que exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas”. Mas se por um lado a cultura controla, por outro, em suas diversas formas de manifestação, pode ser utilizada como base para a construção do empoderamento do povo e dos diversos grupos que o compõe, sobretudo em uma sociedade que historicamente mantém uma dominação hierárquica, sob o ponto de vista eurocêntrico. É justamente nesse sentido que se analisam as histórias narradas no livro, Quando voltei, tive uma surpresa, pois o historiador, Joel Rufino dos Santos, ao escrever cartas a seu filho, pensa sobre questões relacionadas à cultura e a formação da sociedade brasileira. Dando voz a elementos culturais que sempre estiveram à margem da História.

A obra reúne 32 cartas que foram enviadas do presídio, para Nelson, na época com 8 anos, entre 12 de junho de 1973 a 11 de março de 1974. Teresa Garbayo (SANTOS, 2000, p. 7) conta que ao saber que o pai estava preso, Nelson procurou refugiar-se embaixo da cama, abraçado à gaiola com seu passarinho. “Rosto fechado, lágrimas nos olhos, Nelson procurou refúgio embaixo da cama e lá ficou abraçado à gaiola com seu passarinho. Nos seus oito anos, foi assim que ele expressou sua dor ao saber que o pai estava preso”.

O título do livro, “Quando voltei, tive uma surpresa”, é marca da primeira carta que Joel Rufino escreveu da prisão destinada a Nelson, explicando ao filho, o que tinha acontecido e o porquê de ter sido preso, narrando como havia acontecido. Vemos então a explicação do pai dada atenciosamente ao filho que estava a sua espera:

Nelsinho, meu querido,
(...) Esta carta é para lhe contar o que está acontecendo comigo. Eu viajei logo depois do Natal. Se lembra? Fui ao norte do Brasil, trabalhar. Quando eu voltei, tive uma surpresa. Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz. Por exemplo: eu dei algumas aulas sobre coisas que o nosso governo não gosta; contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte; e, finalmente, escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou. Ah, o governo me pediu que esclarecesse todas estas coisas. Bom, você já sabe que as pessoas têm de esclarecer coisas deste tipo é com o juiz. Eu te expliquei uma vez o que era um juiz – e acho que você mesmo já viu um na televisão. (SANTOS, 2000, p. 9)

Durante a leitura do livro, vê-se que Joel na tentativa de manter-se presente na formação e na vida do filho, conta uma série de histórias para Nelson, como por exemplo, a de Zumbi. Em uma das cartas ele diz: “Eu tive uma ótima ideia. Vou contar a você algumas histórias do Brasil (se lembra que eu sou professor de História?). Começarei com a história de

Zumbi dos Palmares” (SANTOS, 2000, p. 35). A narrativa dura algumas cartas, pois Joel faz questão de contar um pedaço a cada dia, como se estivesse desenvolvendo uma novela, “Cada dia contarei um pedaço. Quando chegar no fim, basta juntar todas as cartas e terá um livro completo” (SANTOS, 2000, p.35).

Vale lembrar também que nas cartas ele utiliza palavras em Inglês, para incentivar o filho na aquisição dessa linguagem, colocando a tradução logo em seguida, ou em forma de desenho ou na palavra escrita em português, além disso, ele trabalha com o calendário, marcando as datas em algarismo romanos, como por exemplo, na carta datada como de 28/VIII/73, em que ele usa algarismos romanos nos meses das cartas, acredita-se que seja para ajudar ao filho a compreender o conteúdo. Ainda, ele faz com o filho operações matemáticas como a que vemos na carta a seguir em que ele realiza uma subtração de anos que tem como resultado o número 100:

FIGURA 2 – CARTA 24 DE JUNHO DE 1973

S. Paulo Domingo, 24 de junho de 1973

Nelson, quando do papai.

São 8 horas da noite. O jantar está pronto e hoje fui eu quem fiz. Cada dia fiam doris na cozinha. Hoje fizemos arroz, feijão, omeletes e uma big calada de alface. (Você sabe o que é big em inglês?). Sei que você gosta muito de filmes de faroeste. Uma vez nos estávamos vendo um filme de faroeste na televisão... Ah, você disse: "papai, eu gostaria de viver naquele tempo, lá nos Estados Unidos". Se lembra? Eu, de vez em quando me lembro das coisas que você me disse.

Eu estava lendo uma revista de História. Encontrei estas fotos de velho e "maravilhoso" este. São fotos de verdade. Foram tiradas há cem anos atrás! Não estamos no ano de 1973, não é? As fotos são de 1873. 1873. Portanto, desde que estas fotos foram tiradas, já $\begin{array}{r} 1973 \\ - 1873 \\ \hline 1000 \end{array}$ passaram 100 anos!!!

Você vai olhando as fotos e vendo pelos números:

foto 1 - Uma cabana de garimpeiros de ouro. Os garimpeiros de ouro eram aventureiros pobres que deixavam tudo para procurarem ouro. Alguns achavam ouro, mas a maioria não achava nada. E eram mortos pelos índios; jogavam dorcas atiradas; passavam fome. E não voltavam.

foto 2 - Uma cidadezinha do oeste. Repare as vacas na rua e as casas de madeira. Todos as cidadezinhas do oeste se pareciam. A maior devia ser do tamanho de Largo do Machado, não pensou?

foto 3 - Esta é Jane Calamidade, a mulher que atirou rifles rápido no oeste. Ela travou duelo com os sheriffs e bandidos mais valentes e ganhou. Sua fama chegou, naquele tempo, até o Brasil.

foto 4 - Esta é Ana Oakley, outra terrível mocinha do mar: vilhota perigosa e disvertido oeste. Não se iluda com a sua carinha inocente (ela tem 23 revólveres embaixo da saia!).

FONTE: QUANDO VOLTEI, TIVE UMA SURPRESA (2000, p.16)

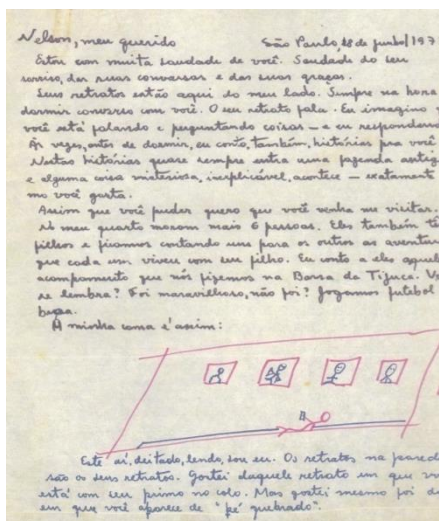
Atenta-se ainda, para o fato de Rufino fazer uso de canetinhas coloridas e começar a fazer desenhos cada vez melhores, no decorrer da história, para ilustrar o que estava contando. “Numa das primeiras visitas, Nelsinho me presenteara com uma caixa de lápis Hidrocor. Comecei a escrever períodos multicoloridos, depois a desenhar sem jeito e no fim, com gosto” (SANTOS, 2008, p. 87). No início e ao final das cartas ele sempre estabelece um diálogo com o filho, como nota-se durante a escrita da história: “Nelson: você já viu alguém desenhar pior do que eu? Mas vou melhorar aos poucos” (SANTOS, 2000, p. 31) ou ainda, mais adiante em que ele questiona ao filho: “Você não notou que estou desenhando um pouco melhor?” (SANTOS, 2000, p.35).

Como se pode observar, Joel estava sempre preocupado em fazer um bom desenho do que estava narrando, pois acreditava que as crianças, de uma maneira geral se interessam por ilustrações e cores. E acredita-se que Joel Rufino, tentava encantar o filho com suas histórias, utilizando os desenhos como uma estratégia para atingir seu objetivo. Segundo Ligia Cademartori, as crianças são ávidas leitoras de imagens e a ilustração muita das vezes oferece ao leitor informações para além do texto escrito. Para ela:

O atrativo instantâneo que ilustrações de livros de literatura infantil exercem em crianças de qualquer época e, de modo especial, naquelas que hoje crescem em um mundo acentuadamente visual, é fato inegável e de constatação óbvia. (CADEMARTORI 2008, p. 79)

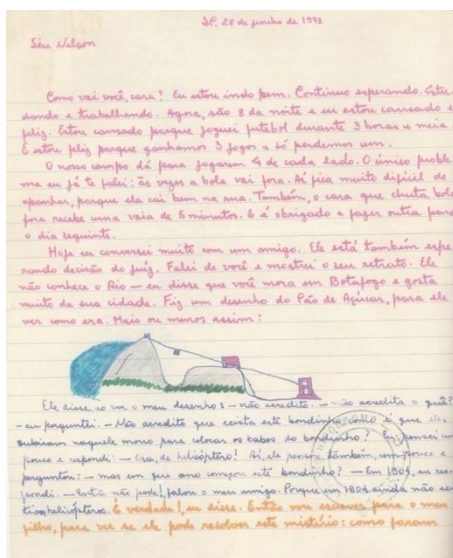
Dessa forma, as ilustrações de Joel podem ser entendidas como elementos constituintes para chegar ao objetivo, que é a aproximação e a intervenção pedagógica do autor para com o filho. As imagens, nesse caso ajudam no acesso ao conteúdo didático que será apresentado, sobretudo na passagem da história de Zumbi dos Palmares. Abaixo seguem alguns dos desenhos de Joel para o filho, através deles pode-se observar o desenvolvimento de Rufino nos desenhos

FIGURA 3 – CARTA 12 DE JUNHO DE 1973



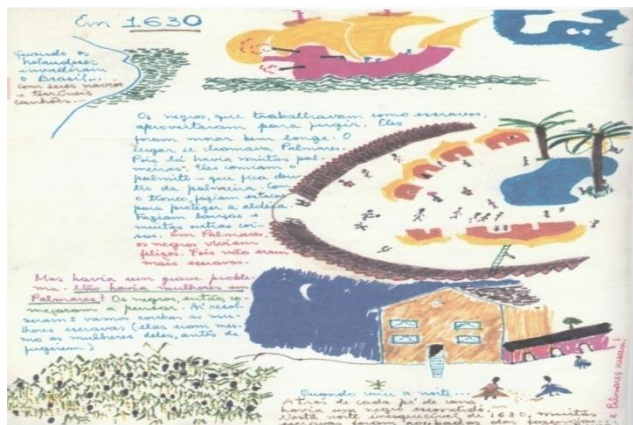
FONTE: QUANDO VOLTEI, TIVE UMA SURPRESA (2000, p.16)

FIGURA 4 – CARTA 28 DE JUNHO DE 1973



FONTE: QUANDO VOLTEI, TIVE UMA SURPRESA (2000, p.28)

FIGURA 5 – CARTA 25 DE JULHO DE 1973



QUANDO VOLTEI, TIVE UMA SURPRESA (2000, p. 36)

3. O pedagógico nas cartas de Joel: a história de Zumbi dos Palmares

Nas imagens, pode-se observar o desenvolvimento de Joel Rufino para a ilustração, pois com muito cuidado ele tenta retratar o que está sendo narrado para o filho, nela fica claro que Rufino acaba fazendo o desenho para ajudar na comunicação da história e na sua contextualização em tempo e espaço. Além da multiplicidade de cores utilizadas retirar das cartas o peso do pai estar preso, dando alegria ao que está sendo narrado. Como podemos ver a imagem contribui de forma significativa, com o texto, aumentando a possibilidade de imaginação e entendimento do que está sendo dito, Joel Rufino faz uso de diversas cores de canetinhas, desenha a aldeia, os navios dos Holandeses, as palmeiras e vários outros elementos presentes no texto.

Na história de Zumbi, Joel Rufino dos Santos, conta com muita criatividade que em 1630, quando os holandeses invadiram o Brasil, alguns negros, que estavam escravizados, aproveitaram o momento para fugir. Procuraram um lugar escondido, para se estabelecer: “Eles foram morar bem longe. O lugar se chamava Palmares. Pois lá havia muitas palmeiras. Eles comiam o palmito que ficava dentro da palmeira. Com o tronco faziam estacas para proteger a aldeia” (SANTOS, 2000, p.37) .

Lá os negros viviam felizes, pois não eram escravizados. Havia somente um problema, não tinham mulheres em Palmares. Então após

uma reunião os homens resolveram traçar estratégias para salvar as suas mulheres das fazendas. “Quando caiu a noite...Atrás de cada pé de cana havia um negro escondido. Nesta noite inesquecível de 1630, muitas escravas foram roubadas das fazendas... e Palmares cresceu!” (SANTOS, 2000,p.37).

Na carta seguinte ele continua contando ao filho que, as escravas que foram resgatadas, tiveram filhos e Palmares cresceu ainda mais. As casas já eram de madeira, feitas com o tronco das palmeiras que cercavam o local e a aldeia estava se desenvolvendo. “Construíram-se novas casas- só que agora de troncos de palmeiras, muito mais fortes e bem feitos” (SANTOS, 2000, p. 41).

No capítulo seguinte, ele segue narrando, que os senhores de escravos estavam extremamente aborrecidos com a inteligência dos negros. Que haviam fugido e ainda libertado suas mulheres. “Contudo os senhores donos dos escravos ficaram com muita raiva e atacaram Palmares. A guerra terrível estava começando”(SANTOS, 2000, p.45).Eles atacaram Palmares por cinco vezes e, em todas, os negros venceram.

Cansado das derrotas o governador resolveu chamar o líder dos escravos, que se chamava Zumbi. Como conta Joel (2000, p.45), “Zumbi perguntou o que o governador queria. O governador leu um papel perguntando se Zumbi queria fazer as pazes”Se o líder dos escravos aceitasse a guerra acabaria e eles poderiam viver em paz em Palmares, mas em troca não poderiam “roubar” mais mulheres. Rufino continua com uma indagação ao filho (2000, p.45): “Zumbi aceitará essa paz? É o que veremos no próximo capítulo! Mil beijos no Nelson querido. Joel”.

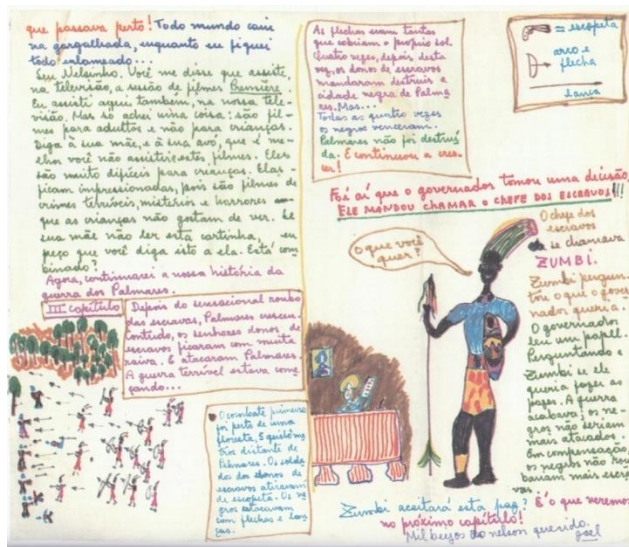
É importante ressaltar que na carta seguinte ele começa fazendo uma rememoração dos capítulos anteriores.

Resumo dos capítulos anteriores: Os escravos aproveitaram a invasão dos holandeses para fugir. Depois, eles raptaram as escravas. Aí começou a guerra, pois os donos de escravos ficaram morrendo de raiva e de medo. Raiva contra os escravos e medo de perderem todos os seus escravos, escravas e escravinhos. (SANTOS, 2000 p. 49)

Joel Rufino conta para o filho, que Zumbi aceitou a proposta do governador e a paz foi estabelecida naquele momento. Nisso, o líder dos escravos volta para Palmares, onde foi realizada uma grande festa de sete dias e sete noites, em que todos estavam vestidos de branco, e Zumbi recebeu muitos presentes por ter conseguido negociar a paz. Ele pronuncia

dizendo (2000, p.49): “A paz é para o povo poder trabalhar. Guardaremos as armas. O negro será livre!”.

FIGURA 4 – CARTA 2 DE AGOSTO DE 1973



Fonte: Quando voltei, tive uma surpresa (2000, p. 44)

Zumbi tinha uma filha que se chamava Noite, ela era tão linda que os escravos os escravos fugiam para Palmares só para poder admirá-la e todos os rapazes queriam se casar com ela.

Noite trabalhava de dia. E dançava de noite. A lua fitava Noite e, muitas vezes, quando Noite ia nadar no rio, a Lua pensava: como ela é bela. Havia, porém, uma coisa em Noite que era melhor do que sua grande beleza. Era que Noite amava a liberdade. Ninguém escravizaria a Noite! Noite era bela porque queria ser livre! (SANTOS, 2000, p. 49)

O líder dos escravos também tinha um filho, Ganga Zumba, que era casado com África. Rufino conta que (2000, p. 49): “A mulher de Ganga Zumba se chamava África, pois África era o lugar de onde todos os escravos do Brasil vieram.” Ela também era muito bonita, mas não se igualava a beleza de Noite. O que as duas tinham em comum era que, como Noite ela preferia a morte a ser escrava novamente.

Quando o chefe, Zumbi, os avisou de que não iria mais ter guerra, eles discordaram: “Como não vai ter mais guerra?”; “Por que o senhor mandou o povo guardar as armas?”; Então o senhor acredita que os senhores vão deixar a gente em paz?” (SANTOS, 2000, p. 49): Perguntaram Ganga Zumba, África e Noite, respectivamente. Eles achavam que os brancos tinham enganado o pai e que o povo tinha mais é que lutar para ser livre. Ele continua: “Acho que parei quando Zumbi voltou para Palmares, depois de assinar a paz com o Governador” (SANTOS, 2000, p.55).

Ganga Zumba, filho de Zumbi, não concordou com o pai, ele acreditava que a guerra deveria continuar. Ao mesmo tempo, o governador e o Rei brigaram, pois o Rei também não acreditava na paz “-Temos que viver em paz com os negros - disse o governador. - Não disse o Rei. - Os negros precisam ser destruídos!”(SANTOS, 2000, p.57). O Governador foi demitido e o novo mandou logo que atacasse Palmares novamente. Ganga Zumba havia retirado o pai do cargo de chefe dos negros. E comandados por ele os negros venceram mais uma vez.

A partir de então o Rei, extremamente furioso, mandou chamar Domingos Jorge Velho, uma pessoa terrível para lutar contra Palmares, Domingos era um paulista, caçador de índios.

O Rei chamou esse horroroso caçador de índios. Disse-lhe: Quero que destrua Palmares. Está bem. Mas vou logo lhe dizendo que quero muito ouro e muita terra para fazer esse serviço. Minha especialidade é caçar índios, mas pode ficar tranqüilo. Caçarei estes negros. E lhe tarei suas orelhas. (SANTOS, 2000, p. 57)

Quando chegou em Palmares, Jorge Velho não atacou logo, mandou que cercasse tudo, isolando a cidade de Palmares e impediu os comerciantes que passavam de vender comida para os negros. Depois cinco meses sem beber e comer os guerreiros de Palmares não haviam se rendido. Estavam dispostos a lutar até a morte. Domingos então mandou uma escrava doente de varíola para a cidade e os negros a acolheram, sem saber que era uma doença contagiosa que matava muito rapidamente.

Todos os Negros ficaram doentes, Noite a filha de Zumbi, o grande líder dos escravos morreu. Ganga Zumba e até o próprio Zumbi também ficaram doentes. Foi nesse momento que Domingos Jorge resolveu atacar Palmares destruindo tudo. (SANTOS, 2000 p. 61) “A cabeça de Ganga Zumba ele levou espetada num pau. Isto é para os escravos verem que Ganga não é imortal. E zumbi? Zumbi não se rendeu. Ele preferiu

atirar-e de uma rocha bem alta. Prefiro a morte à escravidão! (foram suas últimas palavras).

A história é encerrada através de um diálogo com seu filho, em que ele lembra a temporalidade do acontecimento e ressignifica o final trágico a que o grupo de escravos foi acometido:

Essa história aconteceu há 400 anos. Mas, até hoje os negros acreditam que Zumbi não morreu. Sempre que um menino, ou menina preta sorri, eles acreditam que é Zumbi que está sorrindo por ele ou por ela. Zumbi continua vivo no sorriso de todas as crianças negras do mundo. No Brasil, na África, no Peru, no Haiti, nos Estados Unidos- em toda parte. (SANTOS, 2000 p. 61)

Não há como falar da história de Zumbi dos Palmares, da escravidão e da forma como Joel escreve, sem falar no preconceito, no racismo e na formação da sociedade brasileira. No livro Zumbi, Rufino fala que “Na sociedade colonial escravista, os lugares estavam fixados de antemão. Pretos eram escravos, índios eram servos, e brancos por definição eram livres” (SANTOS, 2006, p. 20).

Roberto DaMatta, no livro: O que faz o Brasil, brasil? Conceitua que o estamos em um “triângulo racial” que inviabiliza uma visão histórica da nossa formação como sociedade.

De fato, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de raças, o que nos conduz ao mito da democracia racial, do que assumir que somos uma sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações e que, por isso mesmo, pode admitir, entre o branco superior e o negro inferior, uma série de critérios de classificação. (DAMATTA, 1986, p.47)

Ao acreditarmos que o Brasil foi feito pelo trabalho de negros, brancos e índios, o famoso “mito das três raças” acabamos aceitando que esse encontro deu-se de forma espontâneo, como diria DaMatta (1986, p.46): “Numa espécie de carnaval social e biológico. Mas nada disso é verdade. O fato contundente de nossa história é que somos um país feito de portugueses brancos e aristocráticos, uma sociedade hierarquizada.”

Para Roberto DaMatta (1986, p.47) o nosso preconceito é muito mais sofisticado e contextualizado do que o de outros países, uma vez que nos deixamos conduzir por esse triângulo mítico de três raças, trabalhando harmoniosamente para o desenvolvimento do país. O que acaba viabilizando o mito de democracia racial.

Para ilustrar esse pensamento, ele mesmo cita a frase de Florestan Fernandes: “Acabamos desenvolvendo o preconceito de ter preconcei-

to”(DAMATTA, 1986, p.47). E, em uma sociedade em que existe um preconceito velado, é muito mais eficiente discriminar as pessoas (DAMATTA, 1986, p.47). De acordo com DaMatta: “Numa sociedade onde não há igualdade entre pessoas, o preconceito velado é uma forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem no seu lugar e “saibam” qual é ele.”.

É claro que podemos ter uma democracia racial no Brasil. Mas ela, conforme sabemos terá que estar fundada primeiro numa positividade jurídica que assegure a todos os brasileiros o direito básico de toda a igualdade: o direito de ser igual perante a lei! Enquanto isso não for descoberto ficaremos sempre usando a nossa mulataria e os nossos mestiços como modo de falar de um processo social marcado pela desigualdade, como se tudo pudesse ser transcrito o plano biológico e do racial. (DAMATTA, 1986, p. 48)

Vale lembrar que Joel Rufino ressignifica algumas passagens da História, na sua narrativa ficcional, Ganga Zumba, por exemplo, passa a ser filho de Zumbi, enquanto na História, de fato, ele era um líder antecessor. Sendo o primeiro chefe do Quilombo dos Palmares. Mas acreditou-se, que ele lançou mão dessa estratégia literária, como recurso pedagógico, justamente para deixar a história mais atrativa para seu filho.

Há outro livro em que Joel Rufino narra a História de Palmares e, especialmente a figura do Zumbi. É o livro intitulado “Zumbi” lançado em 2006 pela editora Global. Uma das primeiras indagações dele ao falar sobre o assunto é: “Por que os escravos fugiam?” (SANTOS, 2006, p.10). Dando ele mesmo como resposta: “para recuperar a sua humanidade” (SANTOS, 2006, p.10).

Nesse livro, não existe o caráter ficcional da literatura, apesar de ter uma linguagem acessível para adolescentes. Não se trata apenas de uma biografia de Zumbi, pois ele analisa a sociedade escravista e a compara com Palmares, que para ele, mais parecia outro Estado, dentro do espaço brasileiro, onde os negros podiam exercer a sua cultura sem ser incomodados. Como afirma Joel Rufino dos Santos sobre essa apropriação das pessoas uma sobre as outras: Os escravistas não tinham interesse na sua alma- ou na sua cultura, se se preferir. Queriam apenas o corpo. A religião, a língua, a arte a ciência, os costumes, nada disso interessava (SANTOS, 2006, p. 10).

A cultura africana para eles seria um luxo desnecessário. “Eles a admiravam primeiro, depois a desprezaram. Mais do que um luxo, era um estorvo à escravidão dos africanos, pois ela é que os mantinha como seres inteiros” (SANTOS, 2006, p. 10). Assim, era preciso não deixar os

escravos exercerem a cultura de sua terra. Era preciso suprimir-la, era preciso reificar o escravo. “Tiravam-lhe o nome tribal, impunham-lhe outro, português, proibiam-lhe a religião ancestral, forçavam-lhe a aceitar a de cristo”(SANTOS, 2006, p. 11).

4. Considerações finais

Analizou-se aqui as cartas de Joel Rufino dos Santos destinadas ao seu filho Nelson, durante a ditadura militar, vê-se nas cartas traços de um pai de um professor, ambos preocupados com a formação ética e intelectual de Nelson. A quem as cartas eram destinadas, percebe-se que a escrita de Joel Rufino para crianças se desenvolveu a partir dessa necessidade de comunicação de um pai afastado involuntariamente.

Interpretando as cartas, percebe-se que as narrativas rufinianas criam um diálogo entre a educação, a História e a literatura, estabelecendo uma parceria entre as disciplinas, as colocando lado a lado em prol de um maior entendimento do que estás sendo dito. Nesse processo, a literatura é quem aglutina as demais disciplinas, Pois é através da riqueza da narrativa que se pode observar o diálogo entre os saberes, possibilitando um maior acesso ao conteúdo das cartas, pois é utilizada como um recurso pedagógico.

Nelson e Joel estabelecem nas cartas um diálogo longo, aberto e muito afetivo, conversam sobre diversos assuntos diferentes, criando entre o pai e o filho laços de confiança e parceria. Apesar das cartas serem fiscalizadas pela ditadura, Joel consegue lançar mão de estratégias literárias que permitem que ele comunique ao filho o que ele quer transmitir de forma criativa e lúdica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Brasília: Senado Federal, 1942b. Disponível em: Acesso em: 29 agosto. 2018.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

CADEMARTORI, Ligia. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil: In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora da Guanabara, 1989.

JESUS, Flora. *As cartas rufinianas: um diálogo inconcluso*, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Joel Rufino dos, *Assim foi (se me parece): livros, polêmicas e alguma memória*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quando voltei, tive uma surpresa: cartas a Nelson*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Épuras do Social*. São Paulo: Global, 2004.

_____. *Zumbi*. São Paulo: Global, 2006.

QUEM DISSE QUE NÃO ESTÁ NO GIBI? ALGUMAS PROPOSTAS PARA O USO DOS QUADRINHOS NO ENSINO

Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)

aajaraguari@hotmail.com

Dagmar Vieira Nogueira Silva (UEMS)

dagmarvns@hotmail.com

Vanderlis Legramante Barbosa (UEMS)

vanderlis1@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@hotmail.com

RESUMO

As histórias em quadrinhos vêm superando preconceitos de toda uma sociedade. Elas têm sido utilizadas como ferramentas para auxiliar na imaginação e até mesmo servindo de estímulo para desenvolver o prazer pela leitura dos clássicos. Conquistando cada vez mais espaço em escolas, bibliotecas, residências, mídia e inclusive nas universidades, as histórias em quadrinhos surgiram nos Estados Unidos no final do século XIX, como uma forma criativa e inédita de comunicação em massa, consideradas narrativas de textos sequenciais em conjunto com imagens e balões delimitadas por uso de quadros. O que antes seria para muitos apenas entretenimento de criança, hoje é objeto de estudos para muitos pesquisadores de diferentes áreas do saber. Os quadrinhos proporcionam ao leitor a informação, o entretenimento e orientações sobre os mais variados assuntos (trânsito, saúde, inclusão, acessibilidade, entre outros), sendo suportes de leitura mais acessíveis e presentes nas residências da maioria das pessoas, tendo lugar quase que cativo nos cantinhos de estímulo à leitura. No que se refere aos quadrinhos e ensino, trazemos como discussão, neste trabalho, a relevância do uso dos quadrinhos no contexto educacional como proposta de compreensão, interpretação e interação de textos que dialogam com diversas linguagens e que consideram aspectos de intertextualidade social, histórica e/ou literária.

Palavras-chave:

Ensino. Leitura. História em quadrinhos.

1. Introdução

As histórias em quadrinhos vêm superando preconceitos de toda uma sociedade. Elas têm sido utilizadas como ferramentas para auxiliar na imaginação e até mesmo servindo de estímulo para desenvolver o prazer pela leitura dos clássicos.

Conquistando cada vez mais espaço em escolas, bibliotecas, residências, mídia e inclusive nas universidades, as histórias em quadrinhos

surgiramnos Estados Unidos no final do século XIX, como uma forma criativa e inédita de comunicação em massa.

Pesquisadores como Vergueiro, Ramos e Chinen (2013) lembram que, nem sempre as histórias em quadrinhos tiveram seu reconhecimento, como acontece atualmente. Essa resistência esteve ligada ao caráter formador e conscientizador. O século 20 foi marcado pela expansão capital, que não podia permitir que um excelente artefato didático-pedagógico como esse prosperasse.

Como um meio de comunicação em massa, as histórias em quadrinhos, doravante HQs, proporcionam ao leitor a informação, o entretenimento e orientações sobre os mais variados assuntos (trânsito, saúde, inclusão, acessibilidade, entre outros).

As HQs são suportes de leitura mais acessíveis e presentes nas residências da maioria das pessoas, tendo lugar quase que cativo nos cantinhos de estímulo à leitura. Os gibis, como popularmente são tratados os HQs no Brasil, tornaram-se companheiros frequentes em situações comuns do cotidiano. Ao lado das palavras cruzadas, passatempos que entretêm e relaxam o leitor em múltiplos ambientes, inclusive nas “poltronas de latrina”, embora possamos encontrar histórias densas focadas em outro tipo de público.

As histórias em quadrinhos representam muito mais que uma forma de entretenimento e leitura “fácil”, como muitos podem associar. Pelo contrário, esse gênero vem desenvolvendo-se e repercutindo em discussões e reflexões acerca do mundo, da História, da Literatura e novas perspectivas de leitura e desenvolvimento do senso crítico e social dos leitores, sobretudo dos estudantes. Ler uma história em quadrinhos é uma atividade mais complexa do que se imagina. A leitura perpassa pelo aguçamento de diversos sentidos do leitor e envolve processos dimensionais visuais, cognitivos, argumentativos, afetivos e simbólicos necessários e benéfico à interpretação, compreensão e transformação do leitor. (JOUVE, 2002) Nesse sentido, a percepção a respeito das múltiplas linguagens que os compõem exige atenção e sutileza ao abstrair sentidos presentes em situações verbais e não verbais.

No que se refere aos quadrinhos e ensino, trazemos como discussão, nesse artigo, a relevância do uso dos quadrinhos no contexto educacional como proposta de compreensão, interpretação e interação de textos que dialogam com diversas linguagens e que consideram aspectos de intertextualidade social, histórica e/ou literária.

2. *Histórias em quadrinhos*

Qual é o espaço que as histórias em quadrinhos ocupam na sociedade, apesar, dos pensamentos equivocados que muitos têm a respeito da nona arte?¹⁴⁸

2.1. *Alguns equívocos sobre as histórias em quadrinhos*

Ao se pensar nas histórias em quadrinhos, doravante HQs, tal como as pessoas as conhecem atualmente, percebemos que não há um questionamento de maneira profunda ao seu surgimento fora dos espaços de pesquisas, bem como não se procura saber se elas sempre foram dessa mesma forma que chega para o público de agora, desde o seu surgimento ficaram relegadas a um segundo plano, colocadas como algo que só pertence ao universo infantil e que não teriam nada a acrescentar na formação educacional de um indivíduo.

Pensamentos errôneos em relação às HQs, tais como: todas as histórias são de super-heróis que pretendem salvar o dia; são escritas para as crianças; não se pode aprender nada com esse tipo de material, são pensamentos que precisam ser desmistificados. Pois, esses pensamentos tomados como verdades pelo senso comum, impedem que esse tipo de material seja mais explorado.

Porém, não se pode negar que esse negativismo existente no senso comum em relação às HQs, vem aos poucos mudando. Isso se deve ao surgimento de diversos grupos de pesquisas que fazem delas um objeto de estudo, valorizando e divulgando trabalhos de relevância social que esse tipo de material traz.

O preconceito, embora amenizado, não acabou. No entanto, de uma forma progressiva os quadrinhos estão ganhando espaço dentro da educação, vide a questão de até serem utilizadas em provas com grande

¹⁴⁸ “Os quadrinhos também ganharam pouco a pouco respeitabilidade e até a denominação de arte, a nona arte [...] Além disso, o advento das *graphic novels* também mostra o reconhecimento recebido pelos quadrinhos, na medida em que recebem prêmios de literatura e figuram entre os *bestsellers*, em trabalhos que podem funcionar tanto como arte popular ou erudita”. (MOURILHE SILVA, 2010, p. 08)

grau de importância dentro do país, como por exemplo: o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio e a Prova Brasil¹⁴⁹.

Há algumas ideias equivocadas sobre os quadrinhos. Para responder, apresentamos os argumentos para desmistificá-los. Uma delas aponta que todas as histórias em quadrinhos são de super-heróis de uma bondade imensurável. Isso é facilmente refutado quando, por exemplo, se tem acesso à gama de HQs¹⁵⁰ europeias. Os quadrinhos europeus buscam tratar de histórias que não possuem como personagens principais heróis com super-poderes, mas sim em pessoas comuns que lidam com os problemas cotidianos, por exemplo *V de Vingança* de Alan Moore e David Lloyd. O caso de *V de Vingança* é uma narrativa que “teve como base a política de Margaret Thatcher, nos anos de 1980” (RODRIGUES; GOMES, p. 53), na qual o sistema de governo manipula a informação para ser repassada para a mídia. Os temas centrais em *V de Vingança* não cabem para uma leitura sem amadurecimento, ou seja, uma criança de oito anos não conseguiria compreender a crítica social feita pelo autor.

É um equívoco apontar de forma errônea que as HQs em nada podem ajudar no desenvolvimento da aprendizagem, pois há diversos artigos científicos que apresentam que esse tipo de material auxilia no ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

Podemos citar muitos livros que tratam do tema. Destacamos *A leitura dos quadrinhos*, de Paulo Ramos, e, *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, de Waldomiro Vergueiro, assim como o texto *A eterna luta do bem contra o mal: os quadrinhos pela educação*, de Cesar Lotufo e André Luís Smarra, presentes no livro *Quadrinhos e Transdisciplinaridade* organizado por Nataniel dos Santos Gomes. Ressaltamos que esse texto traz informações sobre a sua própria educação relacionada com os quadrinhos.

¹⁴⁹“No caso do ENEM, podemos notar o destaque das HQs, como a utilização da primeira capa norte-americana do Capitão América na prova realizada em 2012, na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, e na Prova Brasil foi utilizada a Turma da Mônica na área de Língua Portuguesa”. (GOMES; TURAÇA ARANTES, 2014, p. 203)

¹⁵⁰ Ressalta-se que utilizou-se a nomenclatura HQs por ser a abreviação escolhida em um primeiro momento dessa dissertação e que ao mesmo tempo essa abreviação é uma das duas formas mais utilizadas em textos sobre histórias em quadrinhos no Brasil, ficando ao lado da outra nomenclatura muito utilizada: Gibi. Contudo, é importante compreender, que dentro dos campos de estudo e utilização de termos entre os leitores assíduos, cada arte sequencial tem a sua própria nomenclatura relacionada para se referir as histórias em quadrinhos, por exemplo: as histórias da Itália são os *Fumetti*, do Japão os *Mangas*, da França *Bande Dessiné*, *Comics* para os Estados Unidos e assim por diante.

Precisamos nos atentar ao fato de que muitos alunos estão familiarizados com esse material, o que facilita a utilização dele desde a educação infantil até o ensino médio.

2.2. O surgimento das histórias em quadrinhos

As HQs ainda têm um longo caminho para serem realmente aceitas pelo público como suporte didático/literário ou instrumento de cultura, principalmente entre pesquisadores. Por isso fizemos a opção por trazer uma retrospectiva sobre o surgimento delas.

O grande precursor das histórias em quadrinhos foi Rodolphe Töpffer, um escritor e artista suíço que, como Moya (1986, p. 13) explica o mesmo “dedicou-se a meia dúzia de histórias em imagens posteriormente publicadas sob o título de *Histoires en Estampes*, em 1846-47”. O próprio Töpffer explica que:

Ele se compõe de uma série de desenhos autografados em traço. Cada um destes desenhos é acompanhado de uma ou duas linhas de texto. Os desenhos, sem este texto, teriam um significado obscuro, o texto, sem o desenho, nada significaria. O todo, junto, forma uma espécie de romance, um livro que, falando diretamente aos olhos, se exprime pela representação, não pela narrativa. (MOYA, 1986, p. 13)

Goethe elogiou Töpffer por esse tipo de trabalho, porque “... é preciso admirar os motivos múltiplos que sabem expor em poucas figuras... Ele humilha o inventor mais fértil em combinações e podemos felicitar seu talento nato, alegre e sempre disposto” (MOYA, 1986, p. 13). É por meio dessa sequência de imagens trabalhadas juntamente com um texto que se fez uma narrativa, mas tanto a imagem quanto o texto não fariam sentido separadas. Em seus trabalhos, a temática de Töpffer voltava-se para colocar os seus personagens em situações do dia a dia.

Christophe Colomb é outro nome importante na origem dos quadrinhos. Em “1889 criou a *Famille Fenouillard*, que alguns consideram a primeira história em quadrinhos moderna” (MOYA, 1986, p. 16). Ele inseria um texto sob seus quadros, não utilizando os balões de fala e os ângulos trabalhados eram de diferentes perspectivas.

Há ainda outros dois artistas que são considerados precursores das histórias em quadrinhos, que são: Wilhelm Busch e Angelo Agostini. O primeiro era poeta, artista e humorista. O segundo era desenhista. Ambos contribuíram para o cenário das histórias em quadrinhos.

“Töpffer, Colomb e Busch aliavam suas qualidades literárias ao excelente nível de desenho, ao senso de humor, à antevisão do que viria a ser um dos veículos de maior sucesso no mundo das comunicações: *os comics*”, segundo Moya (1986, p. 16). No Brasil, a história *Max und Moritz* foi traduzida por Olavo Bilac sob o título Juca e Chico. As falas eram retratadas embaixo de cada quadro de uma forma ilustrativa. Na época ainda não haviam os balões para indicar a fala ou pensamentos dos personagens, que surgiram com o *Menino Amarelo*, de Richard F. Outcault. A partir desse personagem que apareceu nos jornais que outras HQs foram criadas.

Os leitores nomearam o personagem de *Menino Amarelo* devido ao camisolão amarelo que o menino careca, orelhudo, de estatura baixa e com aparência oriental usava. Outro fato de destaque é a crítica feita por intermédio. Na maioria das frases se percebe o sarcasmo da personagem, muitas vezes fazendo menção a fatos políticos.

Essa abordagem explica como, inicialmente, o *Menino* era impresso sem cores, em preto e branco, dessa forma, por volta do ano de 1892 o jornal *World* que publicava a personagem começou a ter impressões coloridas, exceto o amarelo; mas em 1896 o jornal conseguiu ter as condições necessárias para imprimir a cor que faltava.

Já em relação aos chamados *comics*, Outcault em seu trabalho de forma contínua deu origem aos quadrinhos de humor. Outcault tentou criar outros personagens que não tiveram o mesmo sucesso que o *Menino Amarelo*. Como Moya (1986) explica que só conheceria o sucesso com Buster Brown / Chiquinho, que, apesar de ter pior comportamento do que o *Menino Amarelo*, foi aceito por apresentar melhor o status social ou por retratar condições de vida favorável. Assim, as críticas eram por problemas sociais e não por motivos didáticos ou educacionais.

Ao longo do tempo as HQs foram desenvolvendo balões para suprir as necessidades de suas histórias. Por exemplo, a questão dos diferentes formatos dos balões para indicar fala, pensamento, raiva entre outras formas de expressão ganharam espaço nas narrativas, assim como as onomatopeias começaram a ser inseridas nas histórias no intuito de estimular as percepções dos sentidos entre o texto e o leitor.

Em *Buster Brown* (1902), Outcault usa de outro personagem que havia criado e que tinha aparecido em *Menino Amarelo*. No Brasil, *Buster Brown* foi publicado sob o título de *Chiquinho*, que durante muitos anos acreditava se tratar de um personagem nacional. Ele é um menino de 10

anos, pertencente a uma família burguesa, que era uma criança extremamente bagunceira Possuía um cão de estimação que atendida pelo nome de Tige. Outcault, sempre colocava a personagem para viver situações ligadas à bagunça.

3. Os gêneros das histórias em quadrinhos

Quando se fala em histórias em quadrinhos é necessário entender que são um gênero maior que agrega outros gêneros, como a charge, o cartum, as tirinhas, as *graphicnovels*, os *webcomics* e outros. “*Quadrinhos* seriam, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades.” (RAMOS, 2009, p. 20).

Abaixo vamos descrever, de forma breve, alguns desses gêneros dentro das histórias em quadrinhos.

A charge é uma ilustração que tem busca satirizar algo, geralmente um acontecimento que está em grande circulação na mídia. O cartum também é um desenho humorístico, geralmente com legenda geralmente relata o cotidiano da sociedade. Já as tirinhas fazem a combinação do gênero oral com a escrita, bem como a junção dos elementos verbais e visuais, as críticas podem estar presentes nelas e aparecem frequentemente nos livros didáticos para explicar a linguagem imagética/quadrinhista, permitindo a exploração de outros níveis de leitura. Já as *webcomics* são quadrinhos que possuem como plataforma a internet, suas publicações são totalmente online.

Há também o *graphicnovel*, termo utilizado para se referir as histórias de longa duração, comparado à arte sequencial. Geralmente seus temas são: violência, homossexualismo, caos, entre outros e atingem mais o público adulto. O termo foi popularizado por Will Eisner.

Em nossa cultura, os filmes e as revistas em quadrinhos são os principais contadores de histórias através de imagens. Todos eles empregam imagens e texto, ou diálogo. Enquanto o cinema e o teatro já constituíram sua reputação se estabeleceram há um bom tempo, as histórias em quadrinhos continuam lutando para serem aceitas. (EISNER, 2005, p. 7)

O surgimento e consolidação do gênero *graphic novel* demonstra que trabalhar imagens e texto de forma contínua não é algo que pode ser entendido como somente para as crianças. Eisner esclarece que:

As primeiras revistas de quadrinhos [...] geralmente continham uma coleção aleatória de obras curtas. Agora, após quase 50 anos, o surgimento de graphic novels (novelas gráficas) completas colocou em foco, mais que qualquer outra coisa, os parâmetros de sua estrutura. Quando se examina uma obra em quadrinhos como um todo, a disposição dos seus elementos específicos assume a característica de uma linguagem. (EISNER, 1999, p. 07)

O surgimento desse gênero fez com que o olhar sobre as HQs sofresse um impacto. Outras disposições de continuidade de quadro a quadro em relação a narrativa são apresentadas. A própria sequência da história narrada pode ser lançada de uma só vez em um volume único ou com um número já fechado de capítulos, que posteriormente acabam em uma edição de singular. É possível compreender a relação de arte com as histórias em quadrinhos, uma vez que as HQs já são consideradas a nona arte.

Ricciotto Canudo, em “Manifesto das Sete Artes”, de 1923, lembra que o cinema passou a ser considerado a sétima arte e como Cruz explica, a arte se modifica com o tempo. A fotografia passou a ser classificada como oitava arte e os quadrinhos (que englobam no seu processo de criação a imagem, cor e escrita) ficaram como nona arte.

4. As histórias em quadrinhos no Brasil

No Brasil, o surgimento das histórias em quadrinhos veio com o pioneiro Ângelo Agostini, um italiano radicado no Brasil, jornalista, crítico da monarquia e defensor da abolição da escravatura, com a obra *As Aventuras do Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte*, publicada em 30 de janeiro de 1869 na *Revista Vida Fluminense* (CALAZANS, 1997, p. 5). *As Aventuras do Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte* foi uma forma que Agostini encontrou de criticar, de forma irreverente, os costumes, os problemas urbanos e os costumes sociais e políticos da época. Os alvos da crítica eram variados, indo desde higiene pública à ganância dos comerciantes da época.

Especialista, tal como Antonio Luiz Gagnin, considera *As Aventuras do Nhô Quim* como a primeira história em quadrinhos do mundo, porém, a história não ganhou esse mérito e ainda há divergências quanto sua veracidade, conforme explica Bari (2008, p. 44), que para efeito de internacionalização da linguagem, o primeiro registro mundial fica com *Yellow Kid*, de Richard Felton Outcault, lançada em 1895 (BARI, 2008, p. 95).

Existe uma lacuna entre os pesquisadores em relação ao primeiro personagem das histórias em quadrinhos, assim explica Mutarelli (in BARI,2008):

Existe uma controvérsia entre os pesquisadores da área sobre o primeiro personagem, o marco inicial dessa linguagem que marcou o século XX, Yellow Kid, que foi publicada pela primeira vez no jornal norte-americano New York World em 05 de maio de 1895, foi o primeiro a aproximar o texto do personagem e a utilizar balões de falas e pensamentos. [...] No entanto, entre os precursores da Nona Arte [...] temos [anteriormente] o suíço Rudolf Töpffer, [...] o alemão Willhel, Busch [...], o francês Georges Colomb [...], e o italiano Ângelo Agostini. (MUTARELLI, 2004, p. 22)

Talvez Agostini tenha produzido a primeira história em quadrinhos e não foi divulgada ao público na época, por isso não recebeu o título de criador da Nona Arte.

Com a Proclamação da República houve o rompimento do vínculo político do Brasil e a Península Ibérica, com isso redirecionou a influência cultural do país, principalmente na imprensa. Esse momento oportunizou aos artistas gráficos brasileiros novas experiências estéticas. Aproximadamente nos anos de 1910, o humor teve seu ápice e as sátiras políticas se multiplicaram.

No início da Proclamação da República, os governos se faziam autoritários e essas atitudes causavam mal-estar na população. Como exemplo, o sanitarista Oswald Cruz, Diretor Geral da Saúde Pública do Rio de Janeiro, que no combate às doenças edêmicas e epidêmicas e devido a sua severidade e autoritarismo, acabou gerando a chamada Revolta da Vacina (1904) e sendo alvo das mais diversas charges, oportunizando o aparecimento de diversos artistas anônimos nunca antes vistos no país, alavancando uma quantidade de periódicos em circulação.

Em contrapartida às sátiras ao meio político, em 1905 foi lançada a revista *O Tico-Tico* que marcou a produção editorial no Brasil para atender as crianças em fase de alfabetização e aos adolescentes, mantendo por 50 anos a publicação das histórias em quadrinhos.

A Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, influenciada pelas inovações artísticas das Vanguardas, abriu as portas a todos os ramos da parte intelectual da cultura brasileira, sem deixar de lado as histórias em quadrinhos que tanto influenciaram vários artistas no país.

Mesmo com novas concepções de liberdade artística em um período denominado “moderno”, a primeira mulher a se consagrar como artista gráfica foi Nair de Tefé Hermes Fonseca, filha de barão e esposa de presidente da república, não assinava os desenhos com seu nome verdadeiro, talvez pelo preconceito em relação às mulheres na época, adotou o pseudônimo, Rian. Apesar de conviver com a imprensa Fluminense, seus traços desenhísticos se aproximavam dos traços franceses. A revista *Fon Fon* foi a primeira a abrir as portas para Rian no Brasil e assim dando oportunidade a vários outros artistas gráficos brasileiros.

Na era Vargas (1930 a 1945), também conhecida como Estado Novo, houve o período da ditadura e da regulamentação de diversas atividades em nosso país. Vargas governou centralizando o poder de forma autoritária, ao mesmo tempo em que, desenvolveu uma política econômica de grande modernização da indústria e urbanização do país. Essa ambiguidade foi a marca fundamental do Estado Novo: as políticas sociais avançaram enquanto o poder do Estado recrudescia. Criou um aparato de controle: o DIP. De acordo com Gomes, o DIP tinha como que duas faces opostas e complementares. Tratava-se de difundir amplamente a imagem do novo regime que se instalara em novembro de 1937 e de combater a veiculação de todas as mensagens que lhe fossem contrárias (1996, p. 126). Repudiavam-se os personagens da literatura infantil, acusando-os de deformadores da personalidade das crianças .

Durante quinze anos os humoristas políticos sofreram perseguições e o destaque ficou, especialmente, aos chargistas e quadrinistas evidenciando as obras infanto-juvenis. Assim, as histórias em quadrinhos infanto-juvenis foram “*a menina dos olhos*” de muitas editoras, entre eles estão os proprietários Adolfo Aizen com *Suplemento Juvenil* e Roberto Marinho com *O Globo Juvenil*, sendo os dois concorrentes nas publicações (Universo HQ, março 2015).

Os quadrinhos infantis brasileiros ganharam força entre os anos de 1950 e 1960. Os cartunistas Maurício de Sousa e Ziraldo Alves Pinto, criaram personagens tipicamente brasileiros que encantam gerações há mais de cinco décadas.

Maurício de Sousa estreou sua primeira história em quadrinhos com os personagens, Bidu e Franjinha, em suplementos de jornais de São Paulo em 1954. Em 1961, em homenagem aos ribeirinhos do Vale do Paraíba e a um tio-avô, Maurício cria o personagem rural, Chico Bento,

personagem coadjuvante das tiras de Hiroshi e Zezinho (Hiro e Zé da Roça), ganhando a simpatia dos leitores Chico passa de coadjuvante a protagonista das histórias tendo sua revista própria lançada em 1982 com o título *Chico Bento, Óia nós aqui!*

Dois anos mais tarde, em 1963 Maurício tornou a inovar, tendo como inspiração suas filhas, cria as personagens Mônica e Magali, assim como o personagem de Chico Bento. *A Turma da Mônica* também conquistou gerações e com isso fez do cartunista um dos maiores criadores da América Latina. Maurício de Sousa, nos anos seguintes criou mais personagens para entrar na história das histórias em quadrinhos brasileiras, ultrapassando fronteiras, chegando às terras do oriente e encantando a nação do sol poente.

Conhecido por suas obras chargistas na imprensa, Ziraldo lançou vários personagens infantis como *A Turma do Pererê*, *Super-Mãe* e *O Menino Maluquinho* (best sellers), suas publicações se mantêm até 2007, suas obras passaram por adaptações para o cinema, desenhos animados e séries televisivas, assim como os personagens do cartunista Maurício de Sousa.

6. *No ensino*

6.1. *As HQs como proposta de conteúdo na Base Nacional Comum Curricular*

Quando se trata do ensino, sobretudo na Educação Básica, algumas formas de como se pode trabalhar as histórias em quadrinhos como um dos gêneros do discurso estão sinalizados nas diretrizes curriculares da área de Linguagens. Estabelecida na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a aprendizagem visa não somente a questões teóricas, práticas, mas também a marcos legais que incluam variados gêneros presentes nas práticas sociais ao contexto escolar, entre eles, as HQs destacam-se como recurso pedagógico de grande abertura para a inserção de temas, discussões, informações, sendo fortes aliadas no desenvolvimento da leitura.

Vale lembrar que a própria Constituição Federal de 1988, menciona a educação como um direito fundamental de natureza social, respaldado no art. 205 ao afirmar que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualifi-

cação para o trabalho.” Nesse sentido, as diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, determinou as "diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas" (BRASIL, 2009). Essa visão fundamentou e norteou a discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) a respeito da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que passou a ser prescrita em 2013 por meio da Lei nº 12.796, no intuito de estabelecer uma base nacional comum desde a educação infantil ao ensino médio. Por outro lado, os currículos, em cada etapa do ensino e em cada estabelecimento escolar, seria composto por uma “parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 2013). Nesse entendimento, o ensino ganha liberdade de atribuir conhecimentos específicos para cada realidade imbuída no contexto escolar.

Dentre as propostas de ensino para assegurar a formação básica comum para todas as etapas/modalidades de ensino e, apoiado pela Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, passou a ser obrigatório no currículo escolar o ensino da língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil (Brasil, 2016).

Dessa forma, com a BNCC, as HQs são recomendadas para incentivar a leitura, permitindo ao professor o uso desse hipergênero como forma de trabalhar as diversas linguagens em sala de aula, construindo o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas relacionando imagens e interpretando recursos gráficos (balões, letras, onomatopeias) possibilitará melhores resultados na aprendizagem.

A proposta nesse item é apresentar ao leitor fundamentos legais que evidenciam o uso das histórias em quadrinhos como uma ferramenta pedagógica no ensino e complemento dos componentes curriculares de línguas, inserindo nos conteúdos gêneros textuais/discursivos. O gênero HQs é considerado uma ferramenta eficaz para o ensino de línguas, visto que colaborara para o desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita, competência argumentativa, senso crítico, imaginário, além da compreensão e apropriação de diferentes linguagens.

Nesse contexto, vale destacar notáveis trabalhos de adaptação de Clássicos da Literatura Brasileira em histórias em quadrinhos que já são adotados em escolas brasileiras, como paradidáticos. Obras como *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, são, entre outras, algumas das

adaptações feitas por Ivan Jaf em formato de HQs, entre outros artistas. Essas adaptações buscam aproximar o público mais jovem aos encantos das narrativas outrora prazerosa aos leitores brasileiros.

6.2. Literatura e quadrinhos

Como já mencionado, não é de hoje que as histórias vêm sendo narradas e representadas por imagens ou desenhos (GOMES, 2014). Nesse espaço visual, as histórias em quadrinhos se destacaram e hoje são consideradas formas legitimadas de leitura, de expressão artística e, sobretudo, literária.

As dimensões a que as HQs alcançaram se traduzem, hoje, em diversas adaptações de clássicos da literatura. Dessa forma, o formato dos quadrinhos buscou abranger outras possibilidades de atrair públicos diferenciados, valendo-se de outras opções de leitura de cânones literários. Inúmeras obras da literatura foram adaptadas para as HQs como *Dom Casmurro*, *Escrava Isaura*, *O Cortiço*, *Grande Sertão: Veredas*, entre outras.



Esse tipo de publicação representa diferentes concepções de associação e ressignificação da leitura. Sabe-se que a leitura literária é repleta de condensações que se remetem, muitas vezes, a universos muito além da superficialidade e trazem consigo muito das características do autor. Com isso, a preocupação com a qualidade desse tipo de adaptação literária é um dos questionamentos sobre a perda do “valor” estético do texto quando representado em outro formato que foge à percepção do autor.

Primeiramente, a adaptação não é a obra original, o termo já remete a tal entendimento. Dessa forma, a leitura do material ocorrerá por outro ponto de vista devido aos artifícios característicos de cada gênero.

Outro ponto a se observar, deve-se ao fato de analisar o tipo de plataforma em que o texto está inserido, pois se assistimos a um filme adaptado de um livro, por exemplo, outros recursos serão utilizados para o formato do gênero e para atrair o público que o assiste. O mesmo ocorre com as HQs, as estratégias utilizadas para representar a essência e o caráter da obra são específicos para o aguçamento das percepções do leitor que contará com a sensibilidade em observar detalhes diferentes de uma narrativa apenas verbal escrita. Verificamos esses aspectos na passagem da obra *Dom Casmurro*, por exemplo, no capítulo II, em que o autor explica o porquê do livro:

O meu fim evidente era **atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência**. Pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mais falta eu mesmo, e esta lacuna é tudo. O que aqui está é, mal comparando, **semelhante à pintura que se põe na barba e nos cabelos, e que apenas conserva o hábito externo**, como se diz nas autópsias; o interno não aguenta tinta. Uma certidão que me desse vinte anos de idade poderia enganar os estranhos, como todos os documentos falsos, mas não a mim. Os **amigos que me restam são de data recente; todos os antigos foram estudar a geologia dos campos-santos**. Quanto às amigas, algumas datam de quinze anos, outras de menos, e quase todas creem na mocidade. Duas ou três fariam crer nela aos outros, mas a língua que falam obriga muita vez a consultar os dicionários, e tal frequência é cansativa. (MACHADO DE ASSIS, *Dom Casmurro*)

No fragmento acima do livro *Dom Casmurro*, percebemos o detalhismo descritivo do autor em retratar os sentimentos que o levaram a escrever o livro. A reminiscência dos pensamentos e sensações remetem a uma pessoa angustiada, solitária, mas com ânsia em buscar a essência do que representou ter sido os melhores momentos da vida, preso em suas lembranças. Essa busca resulta na frustração do personagem diante das relações do presente que lhe causam vazio e desânimo.

A transposição do excerto acima é representada no quadro abaixo na adaptação da obra em HQ, produzido por Rodrigo Rosa e Ivan Jaff.



Nesse quadro, notam-se os artifícios utilizados para retratar uma passagem bastante forte e importante da obra. Diversos termos que descrevem as sensações do personagem não são verbalizados no quadrinho, no entanto, outros recursos aludem aos pensamentos e a aspectos importantes do texto como entender o motivo do livro “atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência”, representado por uma corda amarrada e na ponta as duas etapas da vida de Bentinho, a velhice e a adolescência, num confronto de olhares perdidos, reproduzido pelas cabeças das duas pessoas: o que foi e o é na busca do passado.

Na sequência, é demonstrada a desilusão e desânimo do protagonista, sentado, sozinho, em meio a fotografias, em um ambiente pálido, sombrio, com aspectos de solidão e desencanto. Essa imagem procurou representar a frustração na tentativa desastrosa de reconstruir o que teve: “se só me faltassem os outros, vá; um homem consola-se mais ou menos das pessoas que perde; mais falto eu mesmo, e esta lacuna é tudo.” E por fim a alusão à perda dos amigos de longa data “os amigos que me restam são de data recente; todos os antigos foram estudar a geologia dos campos-santos”, nesse caso, a metáfora é representada visualmente pelas cruces, pela cor preta, referindo-se à morte e às mudanças que o levaram a escrever o livro.

Ao se analisar aspectos tão detalhistas e carregados de sentidos, como são os textos em quadrinhos, não se pode esquecer de levar em conta as ressignificações das leituras. Para um leitor que já conhece, por exemplo, a obra *Dom Casmurro*, a leitura fluirá com um ritmo diferente daquele que está tendo o primeiro contato. No entanto, mesmo para um leitor conhecedor da obra original, os quadrinhos apresentam perspectivas novas de releitura do texto.

Elementos ou situações que podem não ser muito observados na leitura verbal, podem ser compreendidos ou reinterpretados na leitura que conta com modalidades de linguagens. O visual reproduz questões que muitas vezes vão além da escrita, e ampliam as possibilidades de imaginação e compreensão do texto, que para alguns alunos pode significar um empasse para gostar dos clássicos. “No diálogo com os quadrinhos, na relação com outras artes e outros saberes, podemos refletir o que significa sua presença no universo de leitura, a partir de trabalhos diferenciados no diálogo entre palavra e imagem” (ABRÃO e GOMES, 2014). Por isso a relevância em desenvolver a leitura que observa e reinterpreta elementos não verbais em consonância com a literatura.

Não pretendemos discutir a respeito da importância em se ler os clássicos originais, sobretudo por entender a “relevância de se recorrer a clássicos para o entendimento do ser humano” (SOUZA, 2014, p. 188), até porque o que procuramos analisar em relação à literatura e quadrinhos são as possibilidades de desenvolvimento da leitura e do conhecimento que podem ser explorados no ensino.

A escola é o espaço para o conhecimento e crescimento do aluno, conduzindo-o por direções que auxiliam na percepção crítica comparativa dos textos. Ao se referir ao clássico literário, “utilizando a imagem, os quadrinhos passam a atingir e seduzir o leitor dentro de parâmetros ainda incorporados pelos valores da crítica canônica” (ABRÃO; GOMES, 2014, p.17). Sendo assim, o uso das HQs é uma forma de divulgação e de abertura para alternativas de leituras que não substituem a verbalização, entretanto, ampliam as possibilidades de construção dos sentidos dos textos a partir de outras relações envolvendo as múltiplas linguagens.

7. Conclusão

A escola deseja formar alunos que tenham por hábito o exercício da leitura e para isso tem investido em gêneros textuais diversificados e que colaboram com o desenvolvimento da competência leitora, crítica e criativa dos leitores. As HQs são textos muito bem recebidos pelos estudantes, visto que é uma literatura que combina imagem e texto, refletindo contextos, valores culturais, colaborando com a educação de seus leitores, discutindo estereótipos e ampliando seus conhecimentos sobre o mundo social. Esse tipo de material permite que as instituições educacionais promovam projetos pedagógicos com uma visão inclusiva uma vez que tem a função de acrescentar valores de cidadania e de conscientização social ante as diferenças do outro, presente dentro e fora dos muros da escola.

A discussão deste livro é sobre a relevância em se olhar para as HQs como um suporte não inovador, mas significativo no processo de ensino. Sendo assim, a pertinência de exploração desse tipo de material na sala de aula, pode suscitar direcionamentos mais expressivos em questões relacionadas à prática docente nos diferentes componentes curriculares.

Outro fator expressivo está na interface das HQs com as ações sociais, com o universo da imaginação, da literatura, do entretenimento,

das artes, da história, enfim, são textos que motivam e convidam para interpretação e produção de sentidos a partir de perspectivas selecionadas individualmente no ato da leitura.

Projetar-se no mocinho ou no vilão é também uma forma de extravazar sentimentos comuns aos seres humanos, percebendo as faces de uma sociedade que transita entre o bom e o mau, e que dentro de uma evolução material e imaterial, deseja melhorar o bem-estar social.

As imagens cheias de cores quentes, frias, onomatopeias e demais traços que as compõem são muito mais que uma composição narrativa artística com linguagem mista. A arte em quadrinhos é um estímulo visual que aguça a imaginação e promove o desenvolvimento das habilidades presentes nas diferentes áreas artísticas, tais como a cênica, a pintura, a escultura, a fotográfica, entre outras.

Nesse rol, a nona arte, como já são reconhecidas as HQs, traz para as práticas pedagógicas um leque de possibilidades de atividades e discussões no processo dialógico entre educador e educando. Essa perspectiva agrega o que é previsto nas ementas curriculares aos diálogos oportunos, necessários e fundamentais à construção do pensamento e a consolidação de princípios norteadores de condutas ético-sociais.

Assim, entreter-se aprendendo torna-se uma química perfeita para percorrer o caminho do conhecimento de forma mais prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BALLMANN, Fábio. *A nona Arte: história, estética e linguagem e quadrinhos*. Dissertação de Mestrado (Universidade do Sul de Santa Catarina). Tubarão: Unisul, 2009. Disponível em: http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/100250_Fabio.pdf. Acesso em 19 de julho de 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
Acesso em: Jul. 2018

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília:1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: Jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2. ed. Brasília. 2016.

_____. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 12.796 de 4 de Abril de 2013.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.

CAGNIN, A. L. *Os Quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

_____. *Os Quadrinhos: Linguagem e Semiótica*. Um estudo abrangente da Arte Sequencial. São Paulo: Criativo, 2015.

CALAZANS, Flavio M. A. (Org.). *As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática*. São Paulo: Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares, 1997.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EISNER, Will. *Narrativas gráficas*. São Paulo: Devir, 2005.

JOUVE, Vicent. *A Leitura*. São Paulo, Unesp, 2002.

GOMES, Nataniel dos Santos. Deus entrou no universo dos super-heróis: como a religião tem usado os quadrinhos para proclamar suas doutrinas. In: GOMES, Nataniel dos Santos. (Org.). *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012. p. 11-20

_____; ABRÃO, Daniel. *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

_____; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. Curitiba Appris, 2013.

_____; TURAÇA ARANTES, Taís. Histórias em quadrinhos como ferramenta de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. In: PINTO, Maria Leda; RODRIGUES, Lucilo Antônio; MARTINS, Silvane Apare-

cida de Freitas; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). *Ensino de Línguas: diferentes perspectivas*. 1ed. Curitiba: Appris, 2014, v. 1, p. 203-216.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. Por que ler os clássicos. In: GOMES, Nataniel dos Santos e ABRÃO, Daniel. *Pesquisa em letras*. Curitiba: Appris, 2012.

MOYA, Álvaro de. *Histórias das histórias em quadrinhos*. Porto Alegre: L&M, 1986.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

TALLON, Felix; WALLS, Jerry. Super-Homem e O Reino dos Céus: a surpresa da teologia filosófica. In: MORRIS, Tom; MORRIS, Matt. *Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático*. São Paulo: Madras, 2005. p. 197-212

VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. *Histórias em Quadrinhos: seu papel na Indústria de Comunicação de Massa*. Dissertação de Mestrado apresentado na Escola de Comunicações e Arte. São Paulo: USP, 1985.

_____. O uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 07-30

_____. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. RAMOS, Paulo. CHINEN, Nobu. *Os pioneiros no estudo em quadrinhos no Brasil*. São Paulo: Criativo, 2013.

QUILOMBO E QUILOMBOLA: INTERAÇÕES ENTRE OS ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS, LEXICOLÓGICOS E LEXICOGRÁFICOS

Ruberval Rodrigues de Sousa (UFT)

rubervalrs@gmail.com

Karylleila dos Santos Andrade (UFT)

karylleila@gmail.com

RESUMO

Sendo o léxico e as questões culturais e sociais de um povo interdependentes, os quais são dinâmicos e por isso acompanham o processo de transformação social ao longo dos tempos. Este trabalho tem por objetivo investigar, em uma linha histórica de obras lexicográficas da Língua Portuguesa (BLUTEAU, 1728; MORAES E SILVA, 1789; SILVA PINTO, 1832; AURÉLIO, 1975, 1986, 2004 e 2012; HOUAISS, 2001) a entrada dos lexemas quilombo e quilombolas principais dicionários da Língua Portuguesa como registro da situação negra na sociedade brasileira. A entrada dos lexemas em questão na lexicografia brasileira evidencia a existência de uma estreita ligação entre os eventos sociais e culturais com a documentação do léxico de uma língua, e que são objetos da lexicologia, ciência que se utiliza da linguagem como seu principal objeto de estudo.

Palavras-chave:

Quilombo. Quilombola. Lexicologia e lexicografia.

1. *Interações entre vivências e léxico*

As vivências cotidianas de um povo são como uma fábrica que trabalha diuturnamente na criação de um produto que será consumido por todos os integrantes de sua comunidade na denominação de tudo que a cerca. Esse produto são as palavras, empregadas por cada grupo social no seu processo de interação e de denominação dentro de sua cultura.

Este estudo reflete parte dos resultados da pesquisa realizada durante o programa de doutoramento em Letras do primeiro autor sobre a orientação da segunda autora. Para se chegar aos objetivos da tese, fez-se necessário discutir as contribuições das questões culturais e sociais para a formação do léxico brasileiro, tendo sido estudada naquele capítulo em uma linha histórica de obras lexicográficas da Língua Portuguesa (BLUTEAU, 1728; MORAES E SILVA, 1798; SILVA PINTO, 1832; AURÉLIO, 1975, 1986, 2004 e 2012; HOUAISS, 2001).

Sendo a sociedade uma associação em contínua evolução e transformação, a efervescência provocada por essas transformações não pode-

ria deixar de registrar as contribuições de africanos e afro-brasileiros na inserção de vocábulos com diferentes significados e significantes que refletem a cultura e o momento social vividos na formação do léxico do nosso país, os quais também acompanharam a evolução da sociedade e tornaram-se objetos das nossas obras lexicográficas.

O léxico, registro dos vocábulos de uma língua, reflete as interações entre língua, cultura e sociedade, criando-se, dessa maneira, espaço para as ciências que estudam o léxico de uma forma geral: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia.

No léxico, estão registrados os elementos culturais e sociais de um grupo, sendo tais elementos dinâmicos, que acompanham o processo de transformação social brasileiro ao longo dos tempos. Essas transformações sociais são temas de pesquisas que ressaltam, dentre outros aspectos, os reflexos da movimentação no léxico do País, reforçando a interação entre língua, cultura e sociedade. Como defende Isquierdo (1996, p. 91) para se estudar uma língua, é condição *sine qua non* estudar também sua cultura, pois é nas entranhas da cultura, onde residem fatos e informações importantes para a ciência entender e explicar elementos que influenciam no processo de formação da língua portuguesa e seus múltiplos empregos nas diferentes regiões do Brasil.

Neste estudo, optou-se por investigar os lexemas quilomboe quilombola, seus registros, variações, acepções e usos na língua portuguesa, tendo como suporte para embasar o estudo os principais dicionários de língua portuguesa, a começar pela primeira obra lexicográfica da língua, o Dicionario de Lingua Portugueza de Raphael Bluteau (1728), de Antônio de Moraes e Silva (1789), seguida das demais obras tão importantes quanto, a de Luiz Maria da Silva Pinto (1832) até os contemporâneos Aurélio (1975, 1986, 2004, 2012) e Houaiss (2001).

2. O Dicionário e suas interações no Brasil

O estudo de língua necessita de aportes que facilitem o aprendizado, sendo o dicionário uma dessas ferramentas. Conforme Biderman (1998b, p. 129): “os dicionários constituem uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua.”, embora a sua utilização ainda seja insipiente no processo educacional brasileiro. Considerando que cultura e sociedade são dinâmicas, e que os dicionários buscam nessas as normas linguísticas e lexicais em

uso pelo e para o público ao qual é destinado, ressalta-se a importância histórica dos dicionários como uma fonte documental dos usos da língua em uma sociedade (BIDERMAN, 2001).

Desta forma, os dicionários carregam a dinâmica cultural e social de um povo, no caso brasileiro, indubitavelmente, desde o período colonial, a cultura brasileira sofreu fortes influências europeias e, apesar disso, no que se refere à Lexicografia, a história dos dicionários em nosso país data do século XVIII e tem o seu marco inicial com a publicação do *Diccionario da Lingua Portuguesa*, do primeiro dicionarista brasileiro, António de Moraes Silva, em 1789, o qual contava com aproximadamente 180.000 palavras, fruto de retomadas, revisões e ampliações da obra “*Vocabulário Portuguez e Latino*”, do padre Raphael Bluteau (1712-1728), conforme Verdelho (2003, p. 4).

É fato que a língua evolui e sofre alterações ao longo do seu processo de formação. Com o tempo, vão surgindo novos vocábulos, significados e sentidos. Outros se perdem e, o prefácio à 5ª edição do *Dicionário Aurélio* (2010, p. XI), em alusão à importância dos dicionários e suas interações com a cultura e com o momento vivido, interações essas que influenciam na formação do léxico, define: “Uma das principais funções do dicionário, se não a principal, é acompanhar a evolução da língua numa dada época, e registrar-lhe a renovação por meio das palavras e locuções (lexias) ou das formas adotadas pelo uso.” Isso reforça o papel da produção lexicográfica no processo de documentação, transformação e evolução da sociedade.

Embora o conceito de palavra seja considerado pré-científico, e tendo em vista que o conceito varia de acordo com o nível de consciência dos utentes, é através da palavra que são estabelecidos os discursos e as interações humanas a partir da linguagem oral, que pode não carregar as exigências e as formalidades da língua culta. Assim, embora não conheça as regras que regem a língua, todo falante é dotado de capacidade no uso de uma unidade léxica, conforme relata Sapir (1949, p. 33): “A experiência linguística, tanto expressa na forma padronizada e na forma escrita como aquela testada no uso diário, indica que não há, incontestavelmente, em geral, a menor dificuldade em trazer a palavra à consciência como realidade psicológica.”

Dentre as muitas acepções para o lexema dicionáriosadas por teóricos em pesquisas correlatas, apresentamos a significação usada por Biderman (2006, p. 17-18), a qual afirma que o dicionário “faz uma des-

crição do vocabulário de uma língua buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura.” Biderman (2006) ressalta o elo existente entre as vivências de um povo e que refletem na formação do seu léxico, cabendo ao dicionário fazer o registro desse léxico. A autora destaca o dicionário como sendo uma “das mais relevantes instituições da civilização moderna, um produto cultural” (BIDERMAN, 2006, p. 17).

O Dicionário Aurélio (2010, p. 712) assim define o vocábulo dicionário [do lat. Med. *Dictionariu.*] é um “Conjunto de vocábulos de uma língua ou de termos próprios de uma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua.” O Dicionário Houaiss (2007) traz a seguinte definição para dicionário:

Compilação completa ou parcial das unidades léxicas de uma língua (palavras, locuções, afixos etc.) ou de certas categorias específicas suas, organizadas numa ordem convencional, ger. alfabética, e que fornece, além das definições, informações sobre sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, classe gramatical, etimologia etc. ou, pelo menos, alguns destes elementos. (DICCIONÁRIO HOUAISS, 2007, p. 1034)

Os consulentes, ao acessar o dicionário de sua língua, ou até mesmo os dicionários de usos específicos, terão a possibilidade de perceber elementos que fazem parte de sua cultura retratados no léxico, e de poder escolher, dentre muitas acepções, a que melhor se encaixe no contexto do seu discurso, justificando, desta forma, a utilização do dicionário como um instrumento de aprendizado linguístico para além da simples conceituação de lexemas.

Segundo Nunes (2006, p. 43), o dicionário é um instrumento voltado para “compreender o saber linguístico produzido não apenas pela Linguística Moderna, mas por qualquer saber produzido sobre a linguagem humana.” A língua, assim como os dicionários e suas variadas acepções, sintetiza uma compilação histórica de elementos linguísticos que retratam o viés cultural e social dos usuários, reforçando a ideia de que ambos, língua e dicionários, são frutos de interações discursivas entre os seus utentes, como se vê em Pêcheux (1990), Auroux (1992), Mazière (1989), Orlandi (2001), dentre outros.

Embora existam inúmeras acepções, percebe-se que, na maioria delas, os dicionários são instrumentos vivos do registro da língua e cultura da sociedade. São instrumentos no estudo das linguagens e principalmente um espaço para o registro sob o viés linguístico da história brasi-

leira. Desta forma, os dicionários são espaços de registro e atuação do léxico, da lexicologia e da lexicografia.

3. *Léxico, Lexicologia e Lexicografia*

Não há como investigar o léxico de uma língua sem levar em consideração a existência de um elo entre o homem e o universo, o qual produz interações com a realidade vivida, as quais são retratadas a partir da atribuição de nomes aos seres e objetos que fazem parte de suas vivências, conforme defende Biderman (2001, p. 13): “Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo.” Dessa forma, podemos ver a participação da dinâmica da sociedade na construção do léxico.

Ao discorrer sobre a tríade língua-sujeito-história, Nunes (2006, p. 15), sob a égide da Análise do Discurso (AD), argumenta: “Que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo e historicamente [...] os sentidos dos dicionários são considerados na relação indissociável com os sujeitos tomados em seu modo social e histórico de existência.” Tal argumentação reforça o papel dos dicionários, cujas definições refletem a interação da língua com a cultura e a sociedade.

Ao descrever a importância do léxico para a apreensão de mundo, o que se justifica pela nomeação da realidade pelo homem, em *A estrutura mental do léxico*, Biderman (1981) define que:

O léxico pode ser considerado como o tesouro vocabular de uma determinada língua. Ele inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. (BIDERMAN, 1981, p. 138)

Com base na definição de Biderman acima e reforçada pela autora em sua produção *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*, de 2001, pode-se inferir que o tempo e o momento social são fatores predominantes na organização do léxico, vez que os usos e as acepções dos lexemas produzem conceitos e retratam experiências vividas, tornam-se cultura singular ou comum de um povo, sendo esse o caminho que as permitirá entrar no dicionário e fazer parte da língua formal.

Ao discorrer sobre o assunto, Martinet (1976, p. 191) defende que o léxico é composto por “unidades de primeira articulação ou monemas.

Poder-se-ia denominar lexicais todos os monemas que figuram nos dicionários correntes a título de artigo particular, [...] aquilo que vulgarmente chamamos palavras.” É necessário que os consulentes entendam que a definição contida nos dicionários é proveniente de um longo processo de pesquisa acerca dos usos de determinados lexemas, suas diferentes acepções, inclusive sociais, culturais, regionais até que venham a figurar no dicionário da língua, conforme menciona Xataract *et al.* (2011, p. 110).

O léxico é objeto de estudo da Lexicologia e da Lexicografia, duas disciplinas tradicionais, que abordam o assunto sob perspectivas distintas, mas tentam descrever o léxico. A Lexicografia, segundo Biderman (2001) é a ciência dos dicionários, a qual teve como antecessores os glossários latinos medievais. Entretanto, esses não eram considerados dicionários, mas apenas listas de palavras voltadas a auxiliar o leitor da época com textos clássicos antigos e religiosos. O dicionário originou-se, no Ocidente, nos séculos XVI e XVII, com a publicação dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues, com destaque para os dicionários da língua portuguesa e latina de Bluteau (1712-1728) e de Moraes (1789).

Entender e explicar o léxico são tarefas da Lexicologia, conforme Biderman (2001, p. 16) que “tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico.” Apesar de ser uma tarefa necessária, pela imensidão de desdobramentos e dificuldades possíveis no intento de identificar e definir a unidade lexical, dirimir dúvidas quanto às classes de palavras envolvendo léxico e gramática, bem como a estruturação do léxico, acaba por não atrair a atenção de pesquisadores e talvez, por isso, a lexicologia seja abordada de maneira ainda superficial (BIDERMAN, 1978).

Contudo, independentemente da profundidade dos estudos realizados, é inegável que a Lexicologia e a Lexicografia mereçam destaque. Mesmo que inconscientemente, os usuários da língua as empregam no seu dia a dia. Barbosa (1990, p. 152) afirma que a “Lexicografia e Lexicologia configuram duas atitudes, duas posturas e dois métodos em face do léxico: a Lexicografia, como técnica dos dicionários; a Lexicologia como estudo científico do léxico.” já, de acordo com Isquerdo (1996),

[...] partindo-se do princípio de que investigar uma língua é investigar também uma cultura, considerando-se que o sistema linguístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, o estudo de um léxico regional pode fornecer ao estudioso, dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo. (ISQUERDO, 1996, p. 91)

Apoiando-se na exposição acima sobre o que o estudo do léxico representa historicamente, essas abordagens acerca do léxico, da Lexicologia e da Lexicografia serviram como pano de fundo para a realização de uma análise diacrônica dos lexemas **quilombo** e **quilombola** desde suas entradas no dicionário.

4. *Quilombo e Quilombola como Lexemas*

Muito se falou aqui acerca da indissociável interação existente entre língua, cultura e a sociedade. Ressaltou-se que a visão de mundo das pessoas sobre a realidade depende do sistema linguístico no qual esteja inserida (SAPIR, 1949; BIDERMAN, 2001). Deste modo, fica evidenciado que o léxico retrata e reproduz a cultura do seu povo em um tempo determinado.

Lembrando que as conceituações trazidas pelos dicionários tendem a refletir o que se passa na cultura e na sociedade dos usuários do léxico em dado momento, o que se espera com essa Análise Diacrônica¹⁵¹ é compreender o campo lexical de quilombo nos dicionários de língua portuguesa ao longo dos séculos, a partir das obras lexicográficas do Padre Raphael Bluteau (1712-1728), passando por António de Moraes Silva (1789), Luiz Maria da Silva Pinto (1832) até os contemporâneos Aurélio (1975, 1986, 2004, 2012) e Houaiss (2001).

Há muitas definições acerca de campo lexical, e decidiu-se por elencar algumas que contribuem para o recorte feito nesta pesquisa. Para Genouvrier e Peytard (1973, p. 326) campos lexicais “são conjuntos de palavras (ou sintagmas, ou lexias) que se agrupam para significar uma determinada experiência: criação de uma técnica, designação de uma atividade prática ou racional.” Comungando da mesma opinião de Coseriu (1977, p. 146), Vilela (1994, p. 33) defende que o campo lexical é o “paradigma constituído pela repartição de um contínuo de conteúdo (lexical) por diferentes unidades da língua – os lexemas –, unidades que se opõem entre si por traços mínimos de conteúdo – os semas”.

Durante a realização da pesquisa, as acepções dicionarizadas para os lexemas em questão, desde o período colonial brasileiro, reforçam a interação da realidade vivida na estruturação do léxico e se materializa

¹⁵¹ Análise Diacrônica da língua portuguesa estuda as mudanças da língua no tempo (comparando, por exemplo, o português do século XIII com o do século XVI e com o do século XX). Isso é fazer um estudo diacrônico (FARACO, 1998, p. 129).

no discurso dos usuários, conforme defendido por teóricos como Sapir (1949), Isquerdo (1996) e Biderman (2001). Assim, a realidade vivida no Brasil sempre foi permeada pela participação negra, mas muitos elementos de sua cultura não aparecem na cultura e na língua portuguesa do Brasil.

O Brasil foi o país que recebeu a maior parte, cerca de 40% do total de africanos escravizados trazidos para as Américas, (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 15), e essa inserção mesclou a cultura brasileira com os elementos trazidos pelos africanos, o que faz com que o Brasil e a África estejam culturalmente muito ligados.

Desta forma, o léxico brasileiro teve influências da cultura do povo africano no passado e continua sendo influenciado pelos traços culturais dos afrodescendentes no presente. Assim, antes de se analisar a representação dos lexemas quilombo e quilombola na cultura brasileira, torna-se necessário visitar a história dos vocábulos na versão africana, uma vez que os elementos culturais permaneceram vivos nos escravizados que continuaram associados e reproduzindo sua cultura de origem mesmo em terras estrangeiras.

A língua é um dos principais veículos da cultura de um indivíduo, e seus discursos carregam as marcas de suas vivências. Kabengele Munanga (1995), natural do Congo e falante nativo de idioma, de origem banto, fala sobre a origem da lexia quilombona obra *Origem e histórico do quilombo na África*. O autor ratifica o que dizem alguns teóricos que atuam na lexicologia acerca da interação entre língua e cultura. Ele explica que, na África, a lexia quilombo tem a noção de associação de homens, onde os membros, sem qualquer distinção de filiação ou linhagem, eram submetidos a rituais dramáticos de iniciação, os quais eram confinados em locais de acessos restritos, para prepará-los e inseri-los na vida adulta, e sendo desvinculados de suas linhagens originais, eram transformados em fortes guerreiros (MUNANGA, 1995).

Munanga (1995) ensina que a lexia kilombo(quilombo na forma aportuguesada) tem origem nos povos de língua da família banto¹⁵² (*ban-*

¹⁵²Segundo Greenberg (1963), há cerca de 1900 línguas na África que podem ser distribuídas em quatro troncos linguísticos: congo-cordofaniano, nilo-saariano, afro-asiático e coissã. O tronco congo-cordofaniano se divide em duas grandes famílias: niger-congo e cordofaniano. É na primeira que engloba mais de mil línguas, que vamos situar os ramos banto e kwa, representando as línguas africanas que chegaram ao Brasil. Não se pode hoje, diante desse quadro da história do Brasil, afirmar com precisão o número de línguas que aportaram aqui. Entretanto, é importante ressaltar que, na África, a região

tus), termo esse que, em muitas línguas, significa “homens”, originária do tronco protobanto falado três a quatro mil anos, e refere-se aos rituais de iniciação de jovens na vida adulta. Eles eram transformados em corajosos guerreiros e aptos para o casamento. Contudo, antes desse ritual, os jovens eram considerados assexuados e viviam sob a égide de suas linhagens (MUNANGA, 1995; BLEEK, 1862).

A viagem desses lexemas da África para o Brasil é fruto dessa miscigenação forçada a partir da diáspora africana, a mistura de culturas dos povos africanos de diversas regiões e culturas, como o povo lunda, imbangala, mbundu, kongo, ovimbundu, etc., retirados de maneira forçada da África, os quais foram trazidos para as américas, e a maior parte desse povo foi trazida para o Brasil e passou a influenciar a formação do léxico brasileiro (CASTRO, 1997; QUEIROZ, 2002).

Seria impossível que a mistura de culturas e os modos de vida tão diferentes não influenciassem a formação do léxico brasileiro, uma vez que a língua é fruto de vivências e, mesmo que os africanos tenham sido extirpados dos seus lugares de origem, trouxeram consigo as suas raízes, língua e conhecimentos, que passaram a interagir com as características locais, dando início a vários dialetos pelo Brasil, sendo um processo de ressignificações do léxico e da cultura brasileiros (CASTRO, 1976).

Feita a ambientação dos lexemas quilombo e quilombola na cultura africana, retoma-se à análise dessas entradas na língua portuguesa. Como ponto de partida para essa análise, toma-se como referência a definição contida no Dicionário de Língua Portuguesa, de Bluteau (1712-1728). No prólogo da primeira edição do Dicionario da Lingua Portuguesa e Latina, o padre Raphael Bluteau (1712-1728) defende as vertentes europeia e latina da língua. Entretanto, justifica não se aprofundar muito nas particularidades da versão latina do léxico, deixando-as a cargo de pesquisadores latinos, como se a versão latina da língua portuguesa – o português falado no Brasil, ameaçasse a pureza da língua do colonizador, privilegiando a vertente vernácula da língua. Talvez, em razão dis-

banto compreende atualmente um grupo de 300 línguas, faladas em 21 países (CASTRO, 2001). No Brasil, em meio às línguas dos “bantos”, as que apresentavam maior número de falantes eram o quicongo, o quimbundo e o umbundo. O quicongo é falado na República Popular do Congo, na República Democrática do Congo e no norte de Angola. O quimbundo é a língua da região central da Angola. O Umbundo é falado no sul da Angola e, em Zâmbia (CASTRO, 2001). Quanto às línguas “sudanesas”, da região oeste africana, as mais importantes no Brasil, do ramo kwa, foram o ioruba, também chamada de Nagô, falada no sudoeste da Nigéria e no Benim, e as línguas do grupo ewe-fon, principalmente mina ou jeje (FERRAZ, 2007, p. 51) (sic).

to, não se encontra os lexemas quilombo ou outra lexiado seu campo lexical nesta edição do dicionário.

Entretanto, o brasileiro Antônio de Moraes Silva (1789), responsável por dar continuidade à obra lexicográfica de Bluteau, reformá-la e ampliá-la, imprimindo-lhe características e percepções da cultura brasileira, na sua ampliação da obra, fez com que elementos da cultura brasileira figurassem oficialmente no seu léxico. Mesmo assim, essa edição com publicações complementares do dicionário, traziam ainda, na identificação da obra, a autoria principal como sendo de Bluteau e com colaborações de Antônio de Moraes Silva.

Na edição do Dicionario de Lingua Portuguesa, de Bluteau (1789), já com a contribuição brasileira, o lexema quilombo ainda não ocorre como elemento principal, mas aparece três vezes no campo semântico e lexical dos lexemas calhambola, mocama'osemocambos.

Calhambola: s. c. o escravo, ou escrava que fugio, e anda amontado, vivendo em quilombos: he termo usado no Brasil. Ord. Colecc. Ao L. 4. T. 47. N. 1.^o (Sic).

mocama'os: s. m. pl. negros fugidos no Brasil, que vivem pelos matos em quilombos, aliás, calhambolas.

MOCAMBOS: s. m. pl. quilombos ou habitação feita nos matos pelos escravos pretos fugidos no Brasil. Manuscrito da razão do Estado do Brasil por D. Diogo de Menezes em 1612 (BLUTEAU, 1789, p. 88 – tomo segundo).

Vale destacar que, nas três vezes em que a lexia *quilombo* aparece no dicionário, ela não aparece como entrada, mas como significado. Nessa edição, ele faz referência à pessoa escravizada que fugira e/ou refere-se ao local de habitação/esconderijo para esses fugitivos, reforçando a ideia de que o lexema tem acepções negativas ao padrão dominante e somente se aplica na língua portuguesa do Brasil. Sobre as lexias em questão, Castro (2001) registra seus significados:

MOCAMBO (banto) (°BR) –s.m. (arcaico) esconderijo de escravos na floresta, equivalente a quilombo; choça, palhoça, casebre; cerrado de mato ou moita onde se esconde o gado Var. mucambo. Kik. mukambo, refúgio, esconderijo; topônimo muito comum no Brasil.

QUILOMBE(I)RO (FB) (°BR) –s.m. habitante de quilombo + Port. –eiro.

QUILOMBO (banto) 1.(°BR) –s.m. povoação de escravos fugidos; o mais famoso foi Palmares, construído em Alagoas, no séc. XVII., sob a chefia de Ganga Zumba e Zumbi. Kik./Kimb. kilombo, aldeamento. 2. (°BR) –s.m. auto popular figurando escravos fugidos que lutam pela posse da rainha, mas terminam derrotados e vencidos como escravos.

QUILOMBOLA (banto) (°BR) –s.m. escravo refugiado. Kik./Kimb. Kilomboli (CASTRO, 2001, p. 285 e 324).

Como outros autores, Castro (2001) também traz acepções voltadas a esconderijo, moradia, topônimo e conceitua ato popular, que representa uma luta onde escravos fugidos terminam vencidos e novamente escravizados. Além disso, ele amplia a definição de quilombo como povoação de escravos fugitivos e dá ao verbete a ideia de refugiado.

A segunda edição ampliada do Dicionário da Língua Portuguesa, em 1813, já não traz mais Bluteau como autor; nesta, apenas Moraes aparece como autor da obra. A lexia quilombo que, na edição anterior, contara com três ocorrências, além de figurar na definição do lexema mocambo, houve a entrada de quilombo no dicionário como verbete, colocando o lexema oficialmente à disposição dos falantes da língua, relacionando-o, desta forma, com o período social e histórico do país naquele momento.

Cabe destacar aqui que as versões anteriores do mencionado dicionário, mesmo após a morte de Bluteau, continuavam limitadas às ideias do seu idealizador, ou seja, priorizava a vertente europeia da língua portuguesa. A edição de 1813 do dicionário, de Antônio de Moraes Silva, deixou de lado não apenas o nome de Bluteau como autor da obra, mas também implantou a versão latina da língua, mais especificamente, a língua portuguesa brasileira como celeiro para novas entradas no dicionário, inserindo a cultura afro-brasileira no registro oficial do léxico.

A partir de então, o consulente, ao pesquisar no dicionário de Língua Portuguesa, encontrará para o lexema quilombo a seguinte definição: “Quilombo: s.m (usado no Brasil) a casa feita no mato, ou ermo, onde vivem os calhambolas, ou escravos fugidos. Ord. Collecção ao L. 4 T. 47n. I.” Essa definição remete o usuário, indubitavelmente, a uma acepção de lugar, moradia, portanto, toponímica. O Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado (1977, p. 20), registra o lexema quilombo como topônimo usado no Brasil e Angola: “top.No Brasil: Santa Catarina; ver Bias Fortes. Em Angola há (ou havia...) Quilombo dos Dembos (Cuanza), Quilombo-Quiá-Puto (id). Do s. m. quilombo, com origem no quimbundo”.

Outra ocorrência que envolve o lexema em questão é a conceituação de mocambo, que fora ampliada em relação à publicação anterior: “Mocambo: s. m. Quilombo, ou habitação feita nos matos pelos escravos pretos fugidos no Brasil. Manuscrito da Razão do Estado do Brasil, por D. Diogo de Menezes, em 1612. § Qualquer choça, ou palhoçzinha no Brasil, para habitação, ou se recolherem os que vigião lavouras.” (Sic)

(Moraes, 1813, p. 307). Além da acepção de moradia para os escravos fugitivos, nas entrelinhas da definição, parece haver o intuito de a palavra “habitação” significar esconderijo de escravos sob a chancela do Estado e da igreja, através da conceituação dada por membro eclesiástico.

O lexicógrafo Luiz Maria da Silva Pinto, originário da Província de Goyaz, autor do Dicionário da Língua Brasileira, publicado em 1832, trouxe a seguinte definição para quilombo: “s. m. No Brasil, he a pousada, ou aposento onde se recolhem em sociedade no mato os pretos fugitivos, a que chamão calhambolas.” (Sic). Já se considerando o lexema de quilombo nos dicionários do século XVIII, esse é bem reduzido, uma vez que, em todas as alterações e publicações do Dicionário da Língua Portuguesa, de Bluteau (1728) e de Moraes (1789), feitas neste século, o lexema em questão aparece apenas como complemento das definições de outros.

Quilombo somente passou a ser um verbete na atualização da obra feita por Moraes e publicada no ano de 1813, onde o lexema aparece duas vezes, uma na definição de Mocambo e outra como verbete principal, como já descrito anteriormente.

Pinto (1832, p. 186) define calhambola como: “adj. Pen. 1. No Brasil se diz do preto escravo fugido que anda pelo mato em quilombos ou quadrilhas” atribuindo a acepção sinonímica de quadrilha para também definir quilombo, sem que ocorra ainda o aportuguesamento do lexema como se tem hoje.

Já Mendonça (1972, p. 164) descreve quilombo como sendo “Povoação fortificada dos negros fugidos ao cativoiro.” Essa definição destoa da grande maioria das publicações existentes sobre o tema, sendo uma conceituação que contraria a hegemonia europeia presente na maioria das definições de lexemas de origem africanas de obras lexicográficas do Brasil, onde a referência a escravo fugido não tem carga semântica negativa, uma vez que o verbo da oração expressa fuga como sendo um passo para a liberdade da vida de escravizado.

Era comum que outros lexicógrafos, após analisarem as publicações de dicionários, publicassem complementos acerca de lexemas de uso corrente, mas que não foram dicionarizados. Assim, em 1853, Braz da Costa Rubim, do Rio de Janeiro, responsável pelo Vocabulário Brasileiro – para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa, traz a lexia “quilombola, negro fugido no mato”.

A defesa feita por Rubim (1853) quanto ao uso da unidade léxica quilombola nos discursos correntes da época encontra sustentação quando se recorre aos registros da expedição etnográfica pelo Brasil, entre 1821 e 1828, do acadêmico russo Langsdorff (1821), organizada por GuenrikhGuenrikhovitchManizer.¹⁵³ Verifica-se a ocorrência da lexia quilombola ao que o etnógrafo descreveu: “trata-se de negros escravos que se escondiam na mata e construam suas colônias independentes, chamadas quilombos” (Fl. I, p. 375).

A unidade lexical calhambola, forma adjetivada do lexema em estudo, seria fruto de distorções linguísticas provenientes das interações linguísticas dos diversos grupos étnicos que compunham os falantes da língua. Segundo Senna (1926 *apud* SOUZA, 1939, p. 335), “como os escravos pretos fugiam para o quilombo, veio a se formar o hibridismo áfrico-tupi quilombola, fusão do termo africano quilombo e do sufixo tupi – porá ou borá (alterado em bola), que significa morador.” Eis as razões de se encontrar os lexemas caiambola, caiambora, calhambola ou carambola, mas permanecera o hibridismo quilombola, em uso até os dias atuais.

A oitava edição do Dicionário Moraes (1889, p. 217), diz, nas descrições dos verbetes “Aquilombádo, adj. (t. do Brazil) Que vivia em quilombo; que estava refugiado em quilombo”; “Aquilombar, V. trans. (t. do Brazil) Reunir em quilombo escravos fugidos”; e a forma verbal “Aquilombar-se, V. ref. (t. do Brazil) Refugiar-se, occultar-se o escravo em quilombo.” Em função da abolição da escravatura, ressalta “Não havendo já escravos no Brazil esta palavra e as duas anteriores só podem hoje ter uma applicação retrospectiva, romantica ou histórica.” (Sic), como se ali estivesse o marco final da necessidade de fuga, característica comum a todas as definições dicionarizadas para a lexia quilombo.

No Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, Cunha (2012, p. 541), preservando acepções de outros autores, descreve a lexia quilombo como sendo: SM, “valhacouto de escravos fugidos’ XVI. Do quimb. Ki’lomo ‘povoação’ quilombolaSM. ‘designação comum aos escravos refugiados em quilombos’ 1855. Parece tratar-se de cruzamento

¹⁵³Guenrikh Guenrikhovitch Manizer trata da expedição do acadêmico G. I. Langsdorff ao Brasil, 1821-1828, obra com tradução de Osvaldo Peralva, lançada pela Editora Nacional em 1948. (Disponível em: <<http://www.brasilliana.com.br/brasilliana/colecao/obras/117/A-expedicao-do-academico-G-I-Langsdorff-ao-Brasil-1821-1828>>).

de quilombo com CANHEMBORA.” Aqui, o diferencial está na definição povoação, uma lexia mais próxima da realidade atual.

Nos estudos acerca da história das interações entre africanismos, as línguas indígenas e a língua portuguesa, Castro (2001) sustenta sua crítica à etimologia de alguns vocábulos advindos das raízes africanas em função da diversidade de países africanos que tiveram pessoas escravizadas e trazidas para o Brasil, devido à insipiência de fontes de pesquisas que comprovem tais informações. Contudo, a lexia quilombo usada até os dias atuais, conta com as mesmas definições que remontam àquelas acepções do século XVIII, carregadas de semântica, retratando subversão e fuga por parte dos escravizados, típico do momento vivido naquela época, e que fora incorporado ao léxico brasileiro como regra de sua cultura.

No Dicionário Houaiss (2001), ocorrem três entradas para a lexia quilombo, trazendo as acepções de casa, refúgio no mato de escravos fugidos, da cidade situada no estado de Santa Catarina e de uma serra no Estado de Minas Gerais, ambas com o topônimo Quilombo. Sobre a lexia quilombola: “S. m. e f. Bras. Escravo ou escrava, outrora refugiado em quilombos.” Aqui Houaiss difere-se dos demais lexicógrafos pelo emprego do advérbio outrora, levando o consulente a entender que a definição não se aplica aos dias atuais como queria a ressalva no dicionário de Moraes, publicada em 1889, logo após o período escravagista, quando tais lexias deveriam ser empregadas apenas como referência a um período que havia terminado, o da escravidão no Brasil.

O Dicionário Aurélio, um dos principais dicionários do Brasil, cuja 1ª edição se deu em 1975, a 2ª em 1986, a 3ª em 1999, a 4ª em 2009 e a 5ª e última edição em 2010, vem apenas rebuscando o texto de suas definições em alguns pontos das lexias quilombo e quilombola, porém, vem mantendo a semântica retratada ainda no século XVIII, quando a realidade vivida era completamente diferente. Segundo o Dicionário Aurélio (2010), quilombo significa:

Do quimbundo, quicongo e umbundolumbu, ‘muro’, ‘paliçada’, donde kilumbu, ‘recinto murado’, ‘campo de guerra’, ‘povoação’, ou do umbundokilombo, ‘associação guerreira’.] **S. m. 1.** Bras. Angol. Esconderijo, aldeia, cidade ou conjunto de povoações em que abrigavam escravos fugidos: “A palavra ‘quilombo’ teria o destino de ser usada em várias acepções, a mais famosa delas a de habitação de escravos fugidos, em Angola, e a desses refúgios e dos estados que deles surgiram no Brasil.” (Alberto da Costa e Silva, *A Enxada e a Lança*, p. 507.) [Cf. *mocambo* (1).] **2.** Bras. Estado de tipo africano formado, nos sertões brasileiros por escravos fugidos. **3.** Bras. *Folcl.* Folguedo, usa-

do no interior de AL durante o Natal, em que dois grupos numerosos, figurando negros fugidos e índios, vestidos a caráter e armados de compridas espadas e terçados, lutam pela posse da rainha índia, acabando a função pela derrota dos negros vendidos aos espectadores como escravos; toré, torém. Quilombo dos Palmares. Quilombo (1) construído de negros fugidos, os quais, no séc. XVII, se estabeleceram no interior de AL, formando um estado. [Tb. Se diz apenas *Palmares*. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2010, p. 1758)

Para Quilombola, o Dicionário Aurélio (2010, p. 1758) traz a seguinte definição: “S. m. Bras. Designação comum aos escravos refugiados e, quilombos; calhambola, calhambora, nanhambora, canhambora. [CF. mocamaú.]” Ao se debruçar sobre as lexias quilombo, quilombola, mocambo, mocamaú, a principal obra lexicográfica do país reproduz e preserva as acepções antigas, que refletiam a prevalência da conceituação exógena dos lexemas carregadas de semantismo negativo quanto à visão sobre o escravo como malfeitor e subversivo, e que, a julgar pela quantidade de pessoas, línguas e culturas introduzidas forçadamente na cultura brasileira, seria impossível que, em nada, acrescentassem ao léxico do Brasil.

Fazendo uma regressão ao longo do tempo sobre o registro dos lexemas quilombo e quilombola, a partir das obras lexicográficas utilizadas no recorte deste estudo, desde Bluteau (1728), passando por Moraes (1789), Pinto (1832), e também defendido por teóricos como Sapir (1949), Biderman (2001), Isquierdo (1996) e Nunes (2006), o que encontramos nos dicionários é uma coletânea das lexias produzidas nas interações das pessoas em seu cotidiano. Isso inclui dizer que a língua é viva e retrata o momento sociocultural vivido pelo grupo social, sendo o seu dinamismo influenciado pelo tempo, pela cultura e pelas relações com outras culturas, o que pode influenciar novas entradas nos dicionários de língua portuguesa, como ocorreu com os vocábulos originários das línguas africanas inseridos no léxico brasileiro.

De acordo com esses autores, a produção lexicográfica de uma língua não é estática, pois registra muito mais do que os vocábulos originários do uso letrado da sociedade, e tampouco se limita a registrar os lexemas do momento presente, mas recolhe os falares e relações dos diferentes grupos sociais que integram todos os falantes da língua e vão sendo transformados ao longo do tempo. Conforme Nunes (2006), o léxico advém de toda e qualquer relação humana e está presente na nomeação da realidade, além de ser o tesouro da língua, como defende Biderman (2006), que afirma que o léxico está presente nas relações interpessoais, culturais e sociais.

5. Considerações Finais

O registro das lexias quilombo e quilombola nas obras lexicográficas atuais, remetem os consulentes a uma realidade ligada ao período escravagista, como se este não tivesse terminado, ou como se os lexemas em questão não precisassem acompanhar as mudanças da cultura vigente. O término da escravidão oficial no Brasil não deveria apagar os vocábulos que criou e que foram inseridos no léxico do país, como se eles fossem algo cristalizado. Contudo, há que se destacar a diacronia da língua que exige a ressemantização de algumas terminologias para as adequarem ao contexto atual, evitando que o seu emprego, na forma não ressemantizada, crie problemas semânticos.

O léxico brasileiro é carregado de interações entre diversas línguas, a saber, as línguas já existentes aqui quando da chegada dos colonizadores, a língua portuguesa trazida por eles, além das diversas línguas dos diferentes povos africanos extirpados de seus países, para servirem como escravos nas lavouras, na mineração e em serviços domésticos do Brasil no período colonial.

A título de exemplificação, os africanos e/ou os seus descendentes sempre foram quase a metade da população brasileira no período colonial. Em 1798, o Brasil tinha 3.250.000 habitantes, sendo que 1.361.000 eram escravos trazidos da costa da África. Em 1818, o número de habitantes era de 3.817.000, e dessas, 1.729 eram escravos africanos, segundo Souza (1939).

A formação do léxico é fruto das vivências do seu povo e é natural que tenham ocorrido muitos hibridismos nessa estruturação, pensando na formação do léxico brasileiro, onde quase metade de sua população trazia uma carga linguística e cultural africana. A presença de marcas dessa mistura no português do Brasil deveria ser ainda maior, o que não se deu devido à população negra ser colocada à parte da sociedade, sem qualquer espaço de manifestação, como se não fosse parte da sociedade (HOUAISS, 1985).

Com o objetivo de conhecer o percurso da lexia do quilombo face às evoluções culturais e sociais que influenciaram o léxico brasileiro, investigar a entrada na produção lexicográfica brasileira desde o século XVIII tornou-se necessário adentrar na parte europeia da língua portuguesa que, durante alguns anos, influenciou sobremaneira a linguística

brasileira. As lexias quilombo e quilombola são as representações das vivências de uma época no Brasil, onde pessoas escravizadas foram coisificadas e obrigadas a construir a história do país, sem que isso significasse ter direito a figurar como parte da sociedade. Portanto, o recorte que se faz neste ponto do estudo visa analisar a dicionarização dessas lexias.

Observa-se que, a partir de Bluteau (1712-1728), Moraes (1789), Pinto (1939), Senna (1938), Souza (1939), Ramos (1953), Carneiro (1947), Aurélio (1975, 1986, 1999, 2004, 2010) e Houaiss (2001), uma verdadeira excursão pelos principais registros da produção lexicográfica da língua portuguesa, embora por um tempo, apesar do uso corrente dos discursos de falantes do português no Brasil. Os negros, em função de sua posição social no país, do período colonial até à república, foram invisibilizados ou simplesmente tiveram negado o acesso à vida social e, assim, vocábulos que retratavam esse grupo social (os africanos e seus descendentes), naqueles períodos, não figuraram como verbetes nos dicionários da época, até Moraes (1813) colocar os lexemas em destaque no dicionário da língua portuguesa.

Apesar da evolução da cultura da sociedade, que fornece base para a formação da língua, a partir dos discursos dos usuários, desde a sua entrada no léxico, as definições dos lexemas quilombo e quilombola sofreram poucas variações e se perpetuaram ao longo dos tempos, com semântica quase que estritamente voltada para a ideia de fuga, de subversão e de inferiorização da população negra.

O resultado desta investigação evidencia o fato de que a produção lexicográfica existe em uma espécie de simbiose com a questão sociocultural do momento vivido para ser contextualizada e entendida. As questões culturais e sociais interferem diretamente na formação e na utilização do léxico pelos seus usuários.

As várias acepções das lexias quilombo e quilombola, à exceção das definições contidas no Dicionário Houaiss, que são ressalvadas pela marcação temporal com verbo no tempo passado e o advérbio temporal “outrora”, que remetem e limitam as conceituações a um momento do passado, fornecem ao consulente informações enraizadas em um passado discriminatório e excludente da história do léxico brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, S. *A Revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Terminografia, Identidade Científica, Objeto, Métodos, Campo de atuação. In: *II Simpósio Latino Americano de Terminologia. I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica*. Brasília – Brasil. 1990. p. 152-158.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Análise de dois dicionários gerais do português brasileiro contemporâneo: o Aurélio e o Houaiss. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (Orgs.) *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Vol. II. Campo Grande-MS: UFMS, 2004. p. 185-200

_____. *As ciências do léxico*. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001a.

_____. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. A estrutura mental do léxico. In: *Estudos de filologia e linguística. Homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: T.A. Queiroz / Edusp, 1981. p. 131-145.

_____. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.

BLEEK, W. H. I. *A Comparative Grammar of South African Languages*. Cape Town: Juta/London: Trübner, 1862-1869.

BLUTEAU, R. *Vocabulário português e latino*. Lisboa: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

CARNEIRO, Édison. *O quilombo dos palmares, 1630-1695*. São Paulo: Brasiliense, 1947. 246 p.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

COSERIU, Eugênio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Edusp, 1977.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, A.S. Literatura, poesia e as diversas linguagens da Geografia. In: *X ENPEG/Porto Alegre*. 18p. 2009. Trabalho Completo. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/te5%20\(64\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/te5%20(64).pdf)> Acesso em: 03 mar. 2017.

FERRAZ, Aderlane P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas com o português. In: *Filol. Linguíst. Port.*, n. 9, p. 43-73, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59772/62881>>. Acesso em: 04ago. 2017.

FERRAZ, Anna Cândida da Cunha. A Transição Constitucional e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 05.10.1988. In: *Caderno de Direito Constitucional e Ciência Política Revista dos Tribunais*, São Paulo, v.7, p. 54-68, jan./mar. 1999.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

_____. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: *MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e Ensino do Português*. Tradução de Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, 1973. p. 277-367.

GOMES, Mércio Pereira. *Antropologia: ciência do homem: filosofia da cultura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *O português do Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UNIBRADE, 1985, p. 71.

_____; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

ISQUERDO, A. N. *O fato linguístico como recorte da realidade sócio-cultural*. Tese de Doutorado. Araraquara-SP: UNESP, 1996.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Livros Horizonte. 3. ed. Lisboa. 1977.

MARTINET, André. *Conceitos fundamentais da Linguística*. São Paulo: Martins Fontes. 1976.

MANIZER, G. G. *A expedição do acadêmico G. I. Langsdorff ao Brasil (1821-1828)*. Trad. de Osvaldo Peralva. São Paulo: Nacional, 1948.

MAZIÈRE, F. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. p.47-59.

MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MUNANGA, K. Origem e Histórico do Quilombo Na África. *Revista USP*, v. 28, p. 56-64, 1995.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia. Niterói: EDUFF, 2000.

MUNANGA, K. GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Editora Global, 2016.

NUNES, José Horta. *Dicionários do Brasil: análise e história*. Campinas-SP: Pontes; São Paulo, SP: Fapesp; São José do Rio Preto, SP: Fapesp, 2006.

ORLANDI, Eni P. (Org.). *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Campinas-SP: Pontes; Cárceres, MT: UNEMAT, 2001.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Pontes, 1990.

PESSOA DE CASTRO, Y. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

PINTO, L. M. da S. *Diccionario da Lingua Brasileira (1832)*. Goiânia: Sociedade Goiana de Cultura; Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central: Centro de Cultura Goiana, 1996. Edição Facsimilada publicada em 1832.

ROLDÃO, M. do Céu. As histórias em educação: A função mediática da narrativa. In: *Ensinus*, v. 3, p. 25-8, 1995.

RAMOS, A. *O Negro na Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1953.

RUBIM, Braz da Costa. *Vocabulario brasileiro* (para servir de complemento aos dictionarios da lingua portuguesa). Rio de Janeiro: Empresa Typographica Dous de Dezembro, de Paula Brito, 1853.

SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1949.

SCHWARCZ, L. M. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Contraste da Intimidade Contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Vol. IV.

STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. Companhia das Letras, 2015.

SILVA, António de Moraes. *Diccionario da língua portuguesa*. Composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por António de Moraes Silva. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. Vol. 2.

_____. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Empreza Litteraria Fluminense, 1889.

_____. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Na typographia Lacerdina, 1813.

SOUZA, Bernardino José de. *Dicionário da Terra e da Gente do Brasil*. 4. ed. Onomástica Geral da Geografia Brasileira. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Porto Alegre: Nacional, 1939.

VERDELHO, T. O dicionário de Moraes Silva e o início da lexicografia moderna. In: *História da língua e história da gramática: actas do encontro*. Braga: Universidade do Minho/ILCH, 2003. p. 473-90. Disponível em: <http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/Dicionario_Morais_Silva.pdf>. Acesso em: 15/08/2017.

XATARA C.; Bevilacqua, C. R.; HUMBLÉ, P. R. M. (Orgs.). *Dicionário na teoria e na prática: como e para quem são feitos*, São Paulo: Parábola, 2011, 190 p.

**RETRATOS E PAISAGENS DO MODERNISMO ENTRE
JOVENS ALUNOS LEITORES: LEITURAS
MULTIDIMENSIONAIS DE MANUEL BANDEIRA**

Keyciane Bento da Silva (UVA)

keycianesilva@hotmail.com

Patricia Cristina Soares Barbosa (UVA)

patricia_cristina02@hotmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

Não há dúvidas sobre o importante papel da literatura no processo de humanização do indivíduo. O texto literário tem a capacidade de proporcionar ao homem uma análise de si mesmo e da sociedade, pois este emerge como representação simbólica de sua própria vivência. Uma vez que a literatura amplia nossa compreensão de mundo, ela colabora também para a formação integral do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia. Sendo assim, compreendemos que o letramento literário é essencial para a formação escolar e social do aluno. Entretanto, é comum encontrarmos alunos cada vez mais desinteressados e desestimulados com relação à Literatura, decorrente, muitas vezes, da inadequação das metodologias aplicadas ao ensino dessa disciplina, o que faz com que as escolas brasileiras estejam distantes das práticas de letramento literário e de multiletramentos consideradas satisfatórias. Diante disso, torna-se um desafio para o professor o ensino prazeroso da Literatura. O presente estudo, portanto, pretende discutir alternativas didáticas capazes de incitar os alunos a vivenciarem a escrita literária. Nosso *corpus* de pesquisa será composto por poemas e crônicas de Manuel Bandeira (1977), por sua forte presença nas escolas, aproveitando seu viés social como recorte temático para a abordagem de sua obra escolas. Nossa base teórico-metodológica será buscada nas propostas de práticas de letramento literário e de multiletramentos de Cosson (2014), Rojo (2009) e Street (2003); e em metodologias ativas defendidas por José Moran (2017). Discutir-se-á a viabilidade de se utilizarem recursos metodológicos recorrentes no cotidiano dos estudantes, como o gênero blog, que permite interação entre professores e alunos através de postagens, comentários, vídeos e compartilhamentos.

Palavras chaves:

Letramento Literário. Manuel Bandeira. Estratégias de ensino.

Formação do leitor. Poesia na escola.

1. Considerações iniciais

Neste artigo, pretende-se investigar as contribuições da literatura para uma ação docente crítica e reflexiva. É inegável que o trabalho com a literatura é fundamental no processo de humanização do indivíduo. Zardo (2004) afirma que a literatura possui função social de facilitadora

da compreensão humana, possui uma função libertadora e que promove uma prática sócio-cognitiva. Dessa forma, a Literatura colabora para a formação integral do cidadão, uma vez que amplia a sua compreensão do mundo, desenvolve sua capacidade de reflexão e senso crítico. Segundo Candido (2002), a Literatura possui função humanizadora, ou seja, tem a capacidade de confirmar a humanidade do homem. Ela contribui para o conhecimento de mundo, da realidade e media a relação do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Sendo assim, o artigo objetiva defender a literatura enquanto disciplina para a transformação do meio escolar, possibilitando a construção de uma educação que busca a formação integral do indivíduo, tornando-o capaz de fazer uma análise de si mesmo e da sociedade, de perceber sua relação com os outros, de comunicar-se, trocar experiências e interagir.

2. A Literatura e seu aspecto formativo

Roland Barthes, durante a inauguração do Colégio de França em Janeiro de 1977, destacou a importância da literatura ao afirmar: “Se, por e não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.” (BARTHES, 1977, p.70 apud VIEIRA, Alice, 2008). A literatura nessa perspectiva é transdisciplinar, pois integra diversos conhecimentos e almeja uma educação comprometida com a vida, com o mundo. Sendo assim, a literatura é capaz de alcançar saberes distintos e oferece caminhos para repensar a realidade social.

Lidar com a literatura, portanto, é uma maneira de compreender a atuação do homem na sociedade em que vive, compreender as relações humanas, ter uma percepção diferente do cotidiano desenvolvendo sensibilidade estética, inteligência e, principalmente, despertando a capacidade de indignação do indivíduo, criando uma consciência crítica. Tendo em vista esse aspecto formativo da literatura, percebe-se que o texto literário é fundamental na formação da humanidade.

Tendo em vista esses elementos, o estímulo à leitura de textos literários resulta em uma educação que desperta não só conhecimentos específicos, mas também o questionamento do mundo, inconformismo com determinadas situações do cotidiano e desejo de mudança. A literatura expressa dilemas, sentimentos e realidade do homem e, desse modo, leva

o leitor a uma análise de realidades culturais, sociais e políticas que talvez divirjam da sua, de modo a conduzir à construção de um espaço de negociação e vivência democrática.

Pode-se dizer, então, que a literatura contribui para conduzir o homem, enquanto sujeito social, a uma maior compreensão de sua história e de seu mundo. A ficção traz histórias que criam e recriam a realidade, e o conhecimento da própria condição social tira o leitor da alienação promovida pela sociedade, colocando-o não apenas como objeto de conhecimentos, mas sim como sujeito de questionamentos e condutor de transformações sociais promotoras da convivência pacífica. Desse modo, a leitura de textos literários não só abre os olhos do leitor para a sua existência, mas também o permite recriar e ressignificar sua realidade.

Nesse sentido, o letramento literário pode ser entendido como um processo de transformação, como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Rildo Cosson afirma que cabe à literatura: “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p.17). Dessa forma, a literatura permite que o indivíduo se aprimore como ser humano, desenvolva sua identidade, cidadania e forme valores. Por isso, a literatura é um poderoso instrumento de instrução e educação, como afirma Antonio Candido. Segundo o renomado ensaísta brasileiro:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p.243)

Daí surge a importância do trabalho com textos literários na escola, pois a Literatura auxilia na formação integral do indivíduo e desenvolve sua cidadania. Mais ainda, é no exercício de sua cidadania que esse indivíduo será capaz de exigir seus direitos, bem como respeitar o direito de todos.

3. *A importância do ato de ler*

Em seu artigo *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*, os autores Souza e Cosson (2011) discorrem sobre a importância do ato de ler na sociedade. Segundo os estudiosos, ler é talvez a competência cultural mais valorizada entre nós, pois, desde que nascemos, preci-

samos de um registro escrito e até quando morremos precisamos da escrita para atestar nossa morte. Toda a nossa existência é permeada pela escrita. Sendo assim, os autores afirmam que: “Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita.” (SOUZA; COSSON, 2011, p.101). O letramento literário, nesse contexto, é importante, pois é através dele que o indivíduo constrói sentidos para a sua existência e se apropria da literatura enquanto linguagem.

A possibilidade de formar uma consciência de si mesmo e dos outros está ligada ao processo de comunicação e interação que se desenvolvem no meio social. Portanto, a evolução da sociedade se dá através da comunicação, cooperação e participação e social. Sendo assim, a sala de aula é um ambiente favorável ao desenvolvimento do letramento literário. O papel da escola é, dessa forma, promover uma pedagogia voltada para o incentivo e promoção da leitura, pois a prática da leitura contribui para a formação e a vivência da cidadania. No entanto a escola, que deveria ser um ambiente de estímulo, se torna, muitas vezes, de repressão. E é neste contexto que se observa a falta de aprendizado de muitos alunos e desestímulo com relação à literatura.

Quando se fala de leitura, sobretudo de textos literários – exigidos pela proposta de trabalho da escola/professor –, há uma grande massa de rejeição, pois, para muitos alunos, tais textos não são relevantes para sua formação educacional ou estão fora do alcance de sua compreensão. A leitura exigida se torna algo enfadonho e, muitas vezes, sem significado para os alunos, pois muitas dessas leituras não fazem parte do âmbito cultural do aluno. É nesse contexto que uma pedagogia de multiletramentos se faz necessária.

4. A pedagogia dos multiletramentos

Dado que os letramentos são compreendidos como uma prática social e a sociedade é plural, formada por diferentes grupos de diferentes etnias e culturas, é fundamental que o leitor compreenda, ao lado da multimodalidade dos textos, a multiculturalidade constituída a partir deles. Nessa perspectiva, a função da instituição escolar se expande, pois é demandado que esta seja um ambiente que proporcione a seus alunos o desenvolvimento de práticas letradas que compreendam a multissemiose dos textos contemporâneos, bem como sua multiculturalidade, o que exige, dessa forma, que a escola dê lugar aos multiletramentos.

O conceito de “multiletramentos”, segundo Roxane Rojo (2012), abrange esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio das quais a multiculturalidade se comunica e informa. Os multiletramentos são capacidades e práticas de compreensão e produção das mais variadas linguagens, dando a elas significação. Desse modo, os multiletramentos podem ser classificados como ferramentas de compreensão dos novos hipertextos e hiperfídias que circulam na modernidade. O trabalho da escola, nesse sentido, deve refletir as novas demandas sociais, tendo uma proposta de ensino que sensibilize o aluno e o torne capaz de lidar com a complexidade do mundo. Daí se confirma a importância de uma pedagogia de multiletramentos, pois o que se vê com frequência nas escolas é um privilégio do ensino tradicional e da cultura dita “cultura” em detrimento da cultura de massa e digital, o que não corresponde às práticas exigidas no mundo hipermoderno atual. O propósito da pedagogia dos multiletramentos, portanto, é integrar novos modos de comunicação à educação escolar, abrindo espaço – dentre outros elementos – para a introdução e uso das novas tecnologias em sala de aula, tornando, assim, as práticas de letramentos mais atrativas e prazerosas para os alunos.

Diante das novas demandas, é fundamental que a escola (re)pense suas estratégias de ensino e metodologias a serem aplicadas, a fim de que o aluno esteja envolvido em uma aprendizagem ativa, de modo que ele tenha autonomia para guiar seu próprio aprendizado. O uso de metodologias ativas, nesse contexto, tem se demonstrado eficaz na promoção de uma educação inovadora, pois traz uma proposta diferente da do ensino formal, ensino este que não deve ser desprezado, pois tem sua importância, mas que pode abranger diversos caminhos, passíveis de renovação, com o uso das metodologias ativas.

5. *As metodologias ativas*

Como defendido por Moran (2018):

[...] as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problema. (BACICH; MORAN, 2018, p. 27)

Em outras palavras, as metodologias ativas trazem os alunos para o centro do processo de aprendizagem, enquanto o professor migra de seu papel de transmissor de conhecimento, posto no ensino formal, para

o papel de mediador. Nesse contexto, algumas metodologias ativas abordadas no livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora* (2018) – uma coletânea de artigos organizados por Lilian Bacich e José Moran – são: o ensino híbrido, a sala de aula invertida, aprendizagem por histórias e jogos, aprendizagem personalizada, por tutoria, compartilhada, aprendizagem por meio de investigação, de problemas e *design thinking*.

O enfoque deste artigo será dado às metodologias de ensino híbrido e à sala de aula invertida. O “ensino híbrido” integra o ensino online ao presencial. Por sua vez, “a sala de aula invertida” inverte o processo de aprendizagem formal em que o professor transmite conteúdo. Assim, o aluno aprofunda o conteúdo e o fixa por meio de atividades presenciais monitoradas, por meio de um processo em que o discente possa ter acesso ao conteúdo previamente, se informar através de vídeos, textos, hiperlinks e, por fim, na sala de aula, possa aprofundar o conteúdo com auxílio do professor.

É importante ressaltar que as metodologias ativas promovem autonomia, que é o objetivo principal desse trabalho. Como alude Rojo (2012), vivemos em um mundo em que se espera que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade. Apesar da escolha de explorar o ensino híbrido e a sala de aula invertida nesse projeto, é importante ressaltar que não se deve restringir o trabalho em sala de aula somente a essas metodologias, pois como aduz Moran (2018), se todos os dias repetirmos o mesmo menu, o processo de ensino-aprendizagem torna-se insuportável. Portanto, a exploração de novas metodologias ou combinação das mesmas pode resultar em excelentes resultados, potencializando o trabalho realizado em sala de aula.

Como já mencionado anteriormente, a forte presença das tecnologias no cotidiano dos estudantes tem, por um lado, os tornado cada vez mais plugados, conectados e envolvidos no ambiente virtual e, por outro lado, cada vez mais “desconectados” da leitura dos livros impressos. Diante disso, nossa proposta é desenvolver uma estratégia didática que possibilite o trabalho da literatura utilizando ferramentas tecnológicas, de forma que o estudante possa acessar conteúdos, aprender e interagir com outros, utilizando até mesmo seus smartphones, que estão sempre em suas mãos. O propósito desse trabalho é, portanto, aliar o que é recorrente

ao cotidiano dos alunos às práticas escolares, a fim de que o processo de aprendizagem seja eficaz e atraente para os estudantes.

6. *Unindo conceitos e trabalhando Manuel Bandeira*

Para realização do projeto, serão trabalhados poemas e crônicas de Manuel Bandeira. O poeta é considerado um escritor consagrado do Modernismo – desde os primeiros anos heroicos até a fase de rotinização que elementos que impactam a fatura literária – e um dos grandes nomes do cânone da literatura brasileira. Sua poesia e sua prosa literária apresentam excelência na técnica, sem descuidar de uma sensibilidade ímpar em relação à temática voltada para aspectos da vida cotidiana, para a realidade social, além de apresentar simplicidade e capacidade de observação.

Desse modo, pela qualidade estética, pelo posicionamento social e pela aproximação sensível a aspectos da realidade, Manuel Bandeira foi selecionado para o desenvolvimento do projeto. Mais ainda, aspectos biográficos são abordados em sua obra com grande sutileza. Por exemplo, o autor apresenta, em seus poemas e crônicas, a saudade de sua infância, que são vivas em sua memória. “Evocação do Recife”, uma das maiores páginas da poesia brasileira, é retrato poético, moral, psicológico e social de uma cidade para sempre fixada como híbrido de “retrato e paisagem” literário. Essa junção de elementos da subjetividade e da realidade social fica explícita nos últimos versos do poema acima mencionado: “Recife morto, Recife bom, Recife brasileiro como a casa de meu avô.” (BANDEIRA, 1977, p.69).

Pensando em Bandeira como um clássico literário que dialoga com as emoções e sentidos da realidade indelével em nossa formação, podemos sintetizar as relações do autor canônico e a sala de aula, fazendo a conexão com os gêneros para trabalhar perspectivas pedagógicas e de autoconhecimento, pensando em atingir os alunos com elementos que contrastem o antigo e novo, o passado e o presente. A respectiva pesquisa, dessa maneira, tem como objetivo responder a questão: os gêneros poético e cronístico praticados por Manuel Bandeira conseguem dialogar com as novas gerações de leitores em processo de escolarização?

Diante de tal questionamento e teorias apresentadas, podemos afirmar que a poesia e a crônica são gêneros considerados fundamentais para formação do leitor e de sua visão de mundo. Compreender tais gêneros é trabalhar de maneira dialógica, reflexiva e aberta a múltiplas interpretações.

Para o trabalho com Manuel Bandeira e o Modernismo, além das leituras a serem desenvolvidas em sala de aula, será proposta, como atividade produtiva, a criação de um blog. Como afirmam Lorenzi e Pádua (2012):

[...] o *blog* pode ser espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos, isto é, uma condição diferente de produção para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura no *blog* e por meio dele. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p.40)

Além de permitir aos alunos acesso às informações, compartilhamentos e troca de experiências, a intenção é que o blog possibilite aos alunos liberdade para produzir, reproduzir e expandir a escrita de forma interativa. Assim, pretende-se, em última instância, conectar o estudante a processos e práticas multidimensionais, que o preparem para a vida com criatividade, sensibilidade, autonomia, empatia, responsabilidade e comprometimento com princípios democráticos.

7. Considerações Finais

A literatura é de grande importância para formação escolar e dos alunos, pois possibilita a aquisição de novos conhecimentos. Adicionalmente, exerce um papel relevante na formação da expressão oral e no aprimoramento das suas capacidades de leitura e escrita.

Mais ainda, o texto literário estabelece interação com o professor e o aluno, com sua cultura e realidade, fazendo com que ele assuma, de modo crítico e reflexivo, seus posicionamentos e opiniões acerca do que está sendo trabalhado. Por meio da literatura, pode-se alcançar a promoção e a vivência da cidadania plena, de modo que o discente possa conduzir uma reflexão acerca de sua própria condição, de modo esteticamente sensível, e entender melhor a sua realidade, assim como conhecer realidades diferentes das suas, promovendo empatia social.

Assim sendo, a crônica e a poesia podem se destacar pela aproximação e sensibilização do leitor, promovida por uma escrita aparentemente simples, que possa combinar o jogo de palavras e o desvendamento do real por meio da imaginação literária. Por meio da perspectiva aqui esboçada, pretende-se conduzir, na sala de aula, um trabalho coerente com o objetivo de formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. 9. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1977. 261p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ed. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2013. p. 3-19
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. Ética. Brasília, MEC/SEF.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p.169-191.
- COSSON, Rildo. *Círculos de Leitura e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____; SOUZA, Renata Junqueira. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. Disponível em:<<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/672>>. Acesso em:junho de 2018.
- DIAS, S. M. V. Cartas provincianas: correspondências entre Gilberto Freyre e Manuel Bandeira. São Paulo: Global, 2017.
- LORENZI, G.C.; PÁDUA, T.W. Blog nos anos iniciais do ensino fundamental I. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. Capítulo 2, p. 35-54
- MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. 1. ed. São Paulo: Penso, 2018. 260 p.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. 261 p.
- STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies?Critical approaches to literacy intheory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, 77-91, 2003.

**SUBSÍDIOS SEMÂNTICO-PRAGMÁTICOS A SERVIÇO DA
LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Claudia Moura da Rocha (UERJ e SME-RJ)
claudiamoura@infolink.com.br

RESUMO

Alunos dos mais diferentes níveis de ensino têm demonstrado considerável dificuldade em tarefas que deveriam ser triviais, como ler textos e saber produzi-los. Como essa situação costuma provocar impactos em diversos âmbitos da vida em sociedade, torna-se imprescindível buscar estratégias de ensino-aprendizagem que venham a modificar tal realidade. Para tanto, propõe-se o emprego de subsídios semântico-pragmáticos a serviço da leitura e da produção textual. A Semântica, ocupando-se do sentido recuperável a partir da superfície textual, e a Pragmática, considerando as lacunas do texto e os seus implícitos, oferecem ao professor de Língua Portuguesa as ferramentas necessárias para que a leitura e a produção de textos deixem de ser um obstáculo na vida dos estudantes. Os estudos de Marques (1976; 2003), Ilari e Geraldini (2003), Ducrot (1987) e Levinson (2007), entre outros, subsidiam as análises textuais propostas, sempre com o intento de ler as linhas (e também as entrelinhas) de um texto. Acredita-se que as atividades de leitura são complementares às de produção textual, uma vez que um leitor proficiente poderá tornar-se, por conseguinte, um bom produtor de textos.

Palavras-chave:

Pragmática. Semântica. Leitura e Produção Textual.

1. Considerações iniciais sobre o estágio atual do ensino de leitura e de produção textual

Notícias recentes nos dão conta de que os estudantes brasileiros levarão 260 anos para atingirem o nível de leitura proficiente dos estudantes de países desenvolvidos. Em sala de aula, podemos facilmente comprovar a veracidade da pesquisa que apresentou tal resultado. Alunos dos mais diferentes níveis de ensino têm demonstrado considerável dificuldade em tarefas que deveriam ser triviais, como ler textos e saber produzi-los.

Atualmente é alto o índice de desempregados, mesmo entre os que conseguiram concluir os estudos; entre os que não lograram esse êxito, a situação é mais complicada. A mão-de-obra mostra-se desqualificada em virtude de lacunas educacionais dessa natureza. Como essa situação costuma provocar impactos em diversos âmbitos da vida em sociedade, tor-

na-se imprescindível buscar estratégias de ensino-aprendizagem que venham a modificar tal realidade.

Para tanto, propõe-se o emprego de subsídios semântico-pragmáticos a serviço da leitura e da produção textual. A Semântica, ocupando-se do sentido recuperável a partir da superfície textual, e a Pragmática, considerando as lacunas do texto e os seus implícitos, oferecem ao professor de Língua Portuguesa as ferramentas necessárias para que a leitura e a produção de textos deixem de ser um obstáculo na vida dos estudantes. Os estudos de Marques (1976; 2003), Ilari e Geraldí (2003), Ducrot (1987) e Levinson (2007), entre outros, subsidiam as análises textuais propostas, sempre com o intento de ler as linhas (e também as entrelinhas) de um texto. Acredita-se que as atividades de leitura são complementares às de produção textual, uma vez que um leitor proficiente poderá tornar-se, por conseguinte, um bom produtor de textos.

2. *Subsídios semânticos*

Traçar uma linha divisória entre duas ciências como a Semântica e a Pragmática é uma tarefa extremamente difícil e talvez até mesmo incoerente, uma vez que ambas auxiliam o leitor em sua busca do significado. No entanto, muitas vezes, como ocorre neste texto, essa distinção tem caráter didático. Analisaremos separadamente algumas contribuições possíveis oferecidas por cada uma dessas áreas apenas com o intuito de demonstrar o que o professor pode explorar com seus alunos em sala de aula. Nunca é demais ressaltar que não há necessidade de se empregar a nomenclatura específica de cada uma dessas ciências com os alunos (a não ser em casos de termos de ampla utilização, inclusive nos livros didáticos, como *polissemia*, *sentido denotativo*, *sentido conotativo*, *metáfora*, por exemplo).

A princípio, poderíamos conceituar, de uma maneira muito simplista, a Semântica como a ciência que se ocupa do significado. Entretanto, não há um consenso em relação a uma definição de Semântica, muito menos do que seria significado, como assinala Marques:

Pelo que se depreende das observações anteriores, não há consenso entre os especialistas quanto a uma definição de semântica e, tampouco, quanto à delimitação do que seria objeto da semântica.

Apesar disso, encontram-se, com frequência, nos trabalhos de semanticistas, definições do tipo: semântica é o estudo do significado em linguagem, semântica é a disciplina linguística que estuda o sentido dos elementos formais da língua, aí incluídos morfemas, vocábulos, locuções e sentenças (= es-

truturas sintaticamente completas ou linguisticamente gramaticais), ou, ainda, semântica é o estudo da significação das formas linguísticas.

Parece, então, muito simples chegar à conclusão de que a semântica tem por objeto o estudo do significado (sentido, significação) das formas linguísticas: morfemas, vocábulos, locuções, sentenças, conjuntos de sentenças, textos etc., suas categorias e funções na linguagem.

Um exame mais detido iria mostrar, contudo, que essas definições de semântica e a delimitação do objeto da semântica que delas se infere são parciais e insuficientes. Podem ter até valor operacional e servir de guia para a análise de questões tradicional e empiricamente intuídas como semânticas. Mas, de fato, não se esclarece um dado fundamental: o que é significado (sentido, significação).

Um dos sérios empecilhos ao tratamento coerente das questões semânticas é a inexistência de uma conceituação precisa, consensual e abrangente de significado. (MARQUES, 2003, p. 15)

Ilari e Geraldí(2003, p. 5-7) se referem aos “limites movediços da semântica”, justamente pela diversidade de enfoques sobre o que seria significação e o tratamento de questões semânticas.

Observando definições propostas por outros estudiosos do tema, identificamos mais um aspecto em relação à sua área de atuação.

Assumimos que a Semântica se ocupa dos significados explícitos, convencionais e invariantes das expressões linguísticas, aqueles que permanecem estáveis independentemente das situações de uso. Assumimos ainda que o significado linguístico codifica informação sobre o mundo e desempenha um papel de relevo na configuração dos nossos estados mentais. (LOPES; RIO-TORTO, 2007, p. 13)

As autoras mencionam significados “estáveis independentemente das situações de uso”, o que significa, em outras palavras, a desconsideração do contexto, da situação, do usuário. É importante salientar tal menção, porque mais adiante trataremos da Pragmática, que, ao tratar do significado, não desconsidera o contexto ou a situação nem o usuário.

Passemos, portanto, à análise de algumas questões semânticas que podem diretamente contribuir para a compreensão textual: a noção de campo lexical, de sentido denotativo e conotativo e, por fim, de metáfora e de comparação.

Tomemos como objeto de análise o artigo sobre as eleições presidenciais escrito por um conhecido *chef* de cozinha brasileiro, Felipe Bronze. Logo no primeiro parágrafo, o articulista anuncia que desenvolverá sua argumentação tendo como fio condutor a metáfora e a comparação, ao relacionar presidenciáveis com pratos ou *chefs* conhecidos.

Cozido de domingo

Felipe Bronze

Eleição presidencial é coisa séria. Mas, num exercício de loucura, me pus a delirar, sob a ótica de um cozinheiro, que pratos ou chefs seriam nossos candidatos se, ao invés de mandatários supremos de nossa nação, nossos presidenciaíveis fossem magicamente traduzidos para o universo da gastronomia. Vejamos.

Imagino o companheiro Boulos como um pato faisandé. O termo *faisandé* – pronuncia-se “fesandê” – se refere à carne de caça, geralmente aves, que se deixa propositalmente chegar ao início da decomposição para ser degustada. Uma putrefação controlada. É uma técnica antiga, utilizada numa época de pouco entendimento da ciência, que funcionava meio que no vamo que vamo, na tentativa e erro, e que, na pior das hipóteses, daria uma baita dor de barriga. A mim, parece o comunismo: ninguém sabe ao certo como funciona, por que funcionaria, já foi abandonado no mundo moderno e pode deixar todo mundo doente. Uma alternativa talvez mais atualizada seria o processo de maturação controlada, o *dryaged*, que talvez pudesse ser representado pelo intrépido Ciro Gomes. Mas Ciro está mais para um daqueles cozidos tailandeses carregados na pimenta. Também tem sal, uma pontinha de doce, amargor, acidez... tem de tudo. Para quem gosta de emoção, prato cheio. Mas pode queimar a boca, dá uma sede danada, há quem ame e quem não saiba se consegue comer um prato inteiro. Imagina quatro anos nessa dieta.

Temos a Marina Silva, que seria como buchada de bode: ninguém sabe, ao certo, todos os ingredientes que estão ali na receita. Nunca é fácil equilibrar (partidos) miúdos, ingredientes (ou ideias) instáveis e, ainda por cima, querer ouvir opinião de todos os cozinheiros do Brasil antes de tomar uma decisão. Na dúvida, só cozinhar (ou governar) com os melhores. O resultado, tal e qual a chef, é uma incógnita. Já o Alckmin pode ser tudo, menos uma surpresa. Difícil superar o termo “picolé de chuchu”, mas vou me arriscar numa desconstrução: seria como um chuchu recheado de chuchu. No caso, vem recheado dos ingredientes que já conhecemos, bem do “centrão” do vegetal. Não tem mesmo gosto de nada, todo mundo já sabe como vai ficar, que gosto inosso vai ter. É um prato clássico querendo ser moderno. Tudo certo com cozinha tradicional, o que não dá é esperar fazer uma receita com chuchu e sentir gosto de picanha. Fazer a mesma receita com os mesmos ingredientes e esperar um resultado diferente é mesmo loucura. Essa frase, não se sabe bem, pode ter sido dita por Einstein ou Escofier, vá saber.

Tem o Bolsonaro. Tipo fígado: tem gente que acha a melhor coisa do mundo, tem quem ache difícil de engolir. Tem um sous chef famoso que está tentando, por meio da engorda (de ideias), dar um verniz para vendê-lo como foiegras. Tem cara de fígado, cheiro de fígado, gosto de fígado... deve ser fígado. O pouco conhecido João Amoedo tem fama de lagosta, mas está mesmo prometendo nada mais que fazer um arroz com feijão bem feito. Quer uma cozinha enxuta, sem exageros e firulas, para se concentrar apenas no essencial. A receita é nova, parece estar entrando na moda, mas não deve dar tempo de ficar pronta para outubro.

E devemos ter Lula. Devido à impossibilidade de o molusco chegar à mesa, pode escolher um genérico, tipo polvo. Prato conhecido, que todo mundo comeu e gostou por um tempo. Mas polvo congelado (no tempo) fica duro, sem gosto e continua custando muito caro. Pior ainda é polvo requentado. Não dá certo mesmo. Vamos ver se o

ex-chef(ão) vai vir de virado à paulista ou moqueca com dendê.

O certo é que esta eleição promete vir carregada no tempero. Nosso presidente dos sonhos seria um que unisse equilíbrio, experiência internacional, pitadas de criatividade e fosse um amante incondicional da liberdade. Carismático sem ser populista. Um único candidato possível, que ponha ordem na cozinha e ajeite a salada que virou nossa política: Claude Troisgras para presidente!

Felipe Bronze é chef. (O Globo, 05/08/2018)

Nota-se, a princípio, que predomina o campo lexical (segundo Vanoye (2007, p. 28), “o conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar, significar uma noção, uma atividade, uma técnica, uma pessoa”, ou seja, a parte do repertório lexical de uma língua referente a uma área ou a um campo) da gastronomia, da culinária, o que auxiliará o produtor do texto na construção do processo metafórico/comparativo. Também são dignos de nota (não no tocante aos aspectos semânticos, mas no que se refere à seleção lexical e à variação linguística) o emprego de estrangeirismos, em especial vocábulos oriundos do francês, como *faisandé,foiegrase sous chef*(a França é mundialmente conhecida como o berço da alta gastronomia, informação de que deve o leitor dispor para atribuir sentido ao que lê; essa informação decorre do que comumente é chamado de conhecimento de mundo ou saber enciclopédico), ou do inglês, como *dryaged*; e a utilização de uma linguagem que beira, por vezes, o informal (“no vamo que vamo”, “daria uma baita dor de barriga”), que pode ser considerada estratégica para captar a atenção do leitor que não se interessaria por gastronomia.

Ao analisar cada candidato a presidente, o famoso *chef* brasileiro traça uma metáfora ou uma comparação, como ele mesmo adiantou no 1º parágrafo, com um prato ou um *chef* de cozinha. A metáfora (termo oriundo do grego *metapherein*, que significa ‘transferência’ ou ‘transporte’ — cf. SARDINHA, 2007, p. 22) pode ser conceituada como

(...) a figura de significação (tropo) que consiste em dizer que uma coisa (A) é outra (B), em virtude de qualquer semelhança percebida pelo espírito entre um traço característico de A e o atributo *predominante*, atributo *por excelência*, de B, feita a exclusão de outros, secundários por não convenientes à caracterização do termo próprio A. (GARCIA, 2010, p. 107)

A distinção entre metáfora e comparação reside na explicitação do elemento comparativo:

Do ponto de vista puramente formal, a metáfora é, em essência, uma comparação implícita, isto é, destituída de partículas conectivas comparativas (*como, tal qual, tal como*) ou não estruturada numa frase cujo verbo seja *parecer, semelhar, assemelhar-se, sugerir, dar a impressão de* ou um equivalente desses. Assim “seus olhos são *como* (parecem, assemelham-se a, dão a impressão de) duas esmeraldas” é uma comparação ou símile. (GARCIA, 2010, p. 107)

O primeiro dos candidatos é Guilherme CastroBoulos, escritor, ativista e candidato mais alinhado à esquerda, comparado a um prato que é degustado ao atingir o estágio de decomposição. Logo se percebe que o articulista tenciona abranger com essa comparação não apenas o candidato citado, mas o próprio comunismo por ele representado (assim como a técnica para fazer o pato *faisandé*, essa doutrina econômica e política estaria ultrapassada). Em seguida, estabelecem-se duas comparações para um mesmo candidato, Ciro Gomes. Conhecido pelo temperamento explosivo, o presidenciável é comparado ao processo de maturação a seco (*dryaged*), em que a carne é armazenada sem embalagem protetora, a fim de que processos enzimáticos e bioquímicos naturais a tornem macia e com um sabor característico (cf. <https://www.beefpoint.com.br/aprenda-como-preparar-carne-maturada-a-seco-dry-aged-em-sua-casa/>). Entretanto, o autor assevera que Ciro está mais para um cozido tailandês bastante apimentado. Percebe-se, a essa altura, que os termos *pimenta, sal, doce, amargor* e *acidez* são polissêmicos, podendo-se entrever um jogo entre denotação e conotação (sabores *versus* temperamento) na construção da metáfora. Garcia (2010, p. 178-9) esclarece que a “denotação é o elemento estável da significação de uma palavra, elemento *não subjetivo* (grave-se esta característica) e analisável fora do discurso (= contexto), ao passo que a *conotação* é constituída pelos elementos *subjetivos*, que variam segundo o contexto”. Note-se que Marques (2003, p. 62) também destaca a distinção entre denotação e conotação, salientando o papel do contexto (a despeito da dissociação entre Semântica e contexto/situação de uso muitas vezes feita; tal fato só corrobora o que dissemos sobre a dificuldade em definir Semântica e seus limites, ao tentar distingui-la da Pragmática).

O significado básico seria a denotação da palavra. Junto com os demais matizes associativos de significado da palavra constitui a sua conotação. Em determinadas situações, o significado básico, descritivo e referencial por excelência, prevalece. Em outras, o significado conotativo pode preponderar e, até, esvaziar a denotação de uma palavra, criando-lhe sentidos novos, no que se tem chamado processos de hipersemantização. (...)

No sentido conotativo das formas linguísticas, incluem-se os valores de significado que elas adquirem no contexto ou situação de uso: combinatória linguística, circunstâncias e finalidades, funções e intenções de seu emprego,

fatores intersubjetivos presentes no ato de comunicação. (MARQUES, 2003, p. 62)

Portanto, pode-se identificar, em virtude dessa tensão entre denotação (*pimenta* e *sal* são temperos, condimentos utilizados para realçar o sabor dos alimentos; *doce*, *amargor* e *acidez* são sabores perceptíveis ao paladar) e conotação (esses termos são normalmente atribuídos a pessoas geniosas, brigonas ou travessas – “Ela é uma pimentinha!”; a pessoas com graça e espirtuosidade – sua ausência caracteriza alguém como “sem sal”; a pessoas que demonstram ternura e afeto – “Ela é um doce!”; a pessoas cheias de amargura, ressentidas – “Ela é um amargor só!”; a pessoas que demonstram mau humor, má vontade, azedume – “Seu humor ácido contaminou a todos” –, respectivamente), uma menção às oscilações de temperamento do candidato. O autor procura interagir com o leitor quando lhe sugere imaginar como seriam quatro anos fazendo essa dieta. O termo *dieta* é empregado metaforicamente, fazendo referência aos quatro anos de mandato.

Para afirmar que Marina da Silva é um enigma, compara-a a um prato típico da culinária nordestina, a buchada de bode, feita com as vísceras do animal. A seguir, faz alusão às dificuldades que serão enfrentadas pela candidata, comparando *partidosamiúdos*, *ideias* a *ingredientes*, assim como *governar* a *cozinhar*. Outro presidenciável, Geraldo Alckmin, já havia sido anteriormente apelidado pela imprensa de “picolé de chuchu”; o *chef* articulista também o associa ao vegetal conhecido por não ter um sabor muito pronunciado, sendo até considerado “sem graça”, como o candidato. Enquanto Marina é uma incógnita, Alckmin é previsível como o sabor de um chuchu. Ao afirmar que ele seria “um chuchu recheado de chuchu” e que “vem recheado dos ingredientes que já conhecemos, bem do ‘centrão’ do vegetal”, remete ao posicionamento político-ideológico do candidato.

Considerado polêmico por muitos eleitores, Jair Bolsonaro é comparado ao fígado, prato amado ou odiado (“(...) tem gente que acha a melhor coisa do mundo, tem quem ache difícil de engolir”). Segundo Bronze, estaria sendo feito um trabalho para torná-lo mais palatável (para empregar uma metáfora gastronômica). Assim como o pato ou o ganso são alimentados para que seu fígado se hipertrofie (o famoso prato francês *foiegras*), o candidato estaria passando por um processo de “engorda (de ideias)” para que seja vendido como algo diferente do que é. Vale ressaltar que o *foiegras* é uma iguaria caríssima. Outro candidato citado por Bronze é João Amoedo, nome pouco conhecido no meio político,

oriundo da iniciativa privada. Por conta de seu histórico, não está associado aos recentes escândalos de corrupção, o que o elevaria à condição de lagosta. No entanto, Bronze emprega a metáfora “fazer um arroz com feijão bem feito”, numa referência a um prato típico da culinária brasileira e presente em todos os lares, sinônimo de comida básica, sem muitos requintes (“cozinha enxuta, sem exageros e firulas, para se concentrar apenas no essencial”). O tempo é questão crucial para a culinária, uma vez que, se não o observarmos, podemos passar do ponto ou deixar o alimento cru. Novamente vale-se de uma metáfora para afirmar que Amoedo não terá tempo de se tornar conhecido do eleitorado até as eleições de outubro: “A receita é nova, parece estar entrando na moda, mas não deve dar tempo de ficar pronta para outubro.”

Ao referir-se ao candidato e ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, faz um trocadilho com *Lula* e *molusco*. Como Lula está preso, corre o risco de não “chegar à mesa” (identificamos mais uma metáfora) e ser substituído na chapa por um genérico, como o *polvo*. Note-se, neste trecho do artigo, a ocorrência de termos específicos de outro campo lexical, o dos moluscos (que pode ser relacionado a dois outros campos lexicais mais abrangentes: o da gastronomia, da culinária ou da zoologia, que inclui esses animais invertebrados marinhos). O articulista, por meio de metáforas, afirma que Lula, por ser ex-presidente, é um “prato conhecido, que todo mundo comeu e gostou por um tempo”, para em seguida sugerir que sua popularidade talvez não seja a mesma e que seu tempo já passou (“Mas polvo congelado (no tempo) fica duro, sem gosto e continua custando muito caro. Pior ainda é polvo requentado. Não dá certo mesmo.”). Ainda faz um trocadilho com *chef* e *chefão*, referindo-se ao mais alto cargo da nação (*chefão*), ocupado pelo ex-presidente. O termo em destaque, polissêmico, tanto significa “chefe todo-poderoso; mandachuva, patrão” como “indivíduo que chefia negócio escuso ou criminoso de grande vulto” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 451), numa provável referência às investigações e subsequente prisão de Lula.

Termina sugerindo que outro *chef* (com experiência internacional, criativo, amante da liberdade e carismático) coloque “ordem na cozinha” e ajeite a “salada” da política atual: o francês, radicado no Brasil, Claude Troigros. Nessa última metáfora, o termo *salada*, polissêmico como *lula* e *chefão*, refere-se à “mistura de coisas, salgadhada”, fazendo menção à confusão em que se encontra o cenário político brasileiro (por essa razão, a necessidade de pôr “ordem na cozinha”, outra metáfora).

Percebe-se, ao longo do texto, o recurso ao campo lexical da gastronomia, da culinária: *cozinheiro, pratos, chefs, gastronomia, pato faisandé, carne de caça, aves, degustada, processo de maturação controlada, dryaged, cozidos tailandeses, pimenta, sal, doce, amargor, acidez, prato cheio, prato inteiro, dieta, buchada de bode, ingredientes, receita, miúdos, cozinheiros do Brasil, cozinhar, picolé de chuchu, chuchu recheado de chuchu, vegetal, gosto, gosto insosso, prato clássico, cozinha tradicional, receita com chuchu, gosto de picanha, fígado, difícil de engolir, sous chef, engorda, foiegras, cara de fígado, cheiro de fígado, gosto de fígado, lagosta, arroz com feijão, cozinha enxuta, ficar pronta, molusco, chegar à mesa, polvo, prato conhecido, comeu, gostou, polvo congelado, duro, sem gosto, polvo requentado, virado à paulista, moqueca com dendê, carregada no tempero, experiência internacional, pitadas, ordem na cozinha, salada, Claude Troisgros*. Tal seleção lexical, além de colaborar para a construção da metáfora da política como sendo uma atividade gastronômica, permite que o texto se mantenha coeso, que suas partes se articulem, podendo o leitor, assim, estabelecer o sentido textual. A escolha de palavras pertencentes ao mesmo campo lexical é um mecanismo de manutenção temática (KOCH; ELIAS, 2006, p. 159-60), o que contribui para a progressão textual.

Por intermédio desses termos, um “*frame*” (quadro, esquema cognitivo) é ativado na memória do leitor/ouvinte, de modo que outros elementos do texto sejam interpretados dentro desse quadro, o que permite, por exemplo, desfazer ambiguidades e avançar perspectivas sobre o que deve vir em sequência no texto. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 160)

Dessa maneira, acreditamos que a tarefa de abordar interpretação textual em sala de aula pode vir a se enriquecer sobremaneira com o levantamento do(s) campo(s) lexical(is) predominante(s) em um texto:

Realizar um levantamento dos campos lexicais presentes em um texto permitirá ao aluno comprovar ou não suas hipóteses de leitura, uma vez que as palavras encontradas na superfície textual servem como pistas que o leitor vai desvendando no decorrer do processo. Segundo Henriques (2011, p. 80), tal prática “fornece as ‘provas linguísticas’ que justificam a interpretação do texto”. (ROCHA, 2017, p. 85-6)

No tocante à produção textual, o aluno poderá empregar os mesmos recursos identificados no processo de leitura e interpretação de textos: o emprego de palavras do mesmo campo lexical, como um recurso coesivo de manutenção temática, e da linguagem denotativa e conotativa, nesse último caso, por meio de metáforas e de outras figuras de linguagem, com vistas a enriquecer seus textos.

3. *Subsídios pragmáticos*

Por Pragmática, pode-se compreender “o estudo do uso linguístico” (LEVINSON, 2007, p. 6). Entretanto, é possível atribuir a tal ciência uma diversidade de definições: “estudo dos princípios que explicarão por que certo conjunto de sentenças é anômalo ou não constitui enunciações possíveis”; “o estudo da linguagem a partir de uma perspectiva funcional, isto é, que ela tenta explicar facetas da estrutura linguística por referência a pressões e causas não linguísticas”; “a pragmática ocupa-se da interpretação destas formas [linguísticas] que é acrescentada pelo contexto”; “o estudo das relações entre língua e contexto que são gramaticalizadas ou codificadas na estrutura de uma língua”; “o estudo de todos os aspectos do significado não capturados em uma teoria semântica”. (LEVINSON, 2007, p. 7-9; 11; 14). Levinson resume bem a questão da dificuldade de defini-la, à semelhança da Semântica:

Aqui, chegamos ao âmago do problema da definição: o termo *pragmática* abrange tanto aspectos da estrutura linguística dependentes do contexto como princípios de uso e da compreensão linguística que não têm nenhuma ou têm muito pouca relação com a estrutura linguística. É difícil construir uma definição que abranja confortavelmente ambos os aspectos. (LEVINSON, 2007, p. 10)

Portanto, como se pode depreender tanto das definições propostas para Semântica como para Pragmática, a distinção entre as duas ciências é uma tarefa difícil de realizar, sendo aqui empreendida apenas por questões didáticas, o que justifica acolhermos definições bastante genéricas de ambas.

No tocante à Pragmática, seguiremos autores como Moura (2006, p. 66), que considera que “a fronteira entre semântica e pragmática é normalmente traçada a partir da noção de contexto. A significação que independe de contexto é colocada no campo da semântica, e a significação contextualmente dependente é colocada no campo da pragmática (...)”.

Passemos às contribuições dessa ciência à tarefa de ler e interpretar um texto. Ao produzir um texto, seu autor procura explicitar um número considerável de informações que julga necessárias à sua interpretação. Não obstante haja esse empenho por parte do produtor do texto, muitas informações permanecem ausentes da superfície textual, por força da concisão que é exigida por alguns gêneros textuais e do conhecimento que se supõe que o leitor tenha, evitando textos extremamente longos e redundantes. Em outras palavras, muitas informações encontram-se implícitas em um texto, às vezes por força de sua obviedade, cabendo ao

leitor inferi-las por meio de seu conhecimento prévio. As *inferências* são estratégias cognitivas das quais nos utilizamos para relacionar as partes de um texto ou relacionar os dados explícitos que encontramos na superfície textual aos implícitos, com o auxílio do nosso conhecimento de mundo (também conhecido como conhecimento enciclopédico) (KOCH, 2002, p. 30-1; 50; 62). Marcuschi (2008, p. 249) as considera como “hipóteses coesivas” empregadas pelo leitor no processamento textual. Podemos afirmar, portanto, que o produtor do texto conta com a cooperação do leitor, que, acionando seu conhecimento de mundo, realizará inferências e preencherá as lacunas existentes no texto (ser lacunar é uma das características intrínsecas dos textos), acionando as informações implícitas.

Na passagem em que Bronze afirma: “Temos a Marina Silva, que seria como buchada de bode: ninguém sabe, ao certo, todos os ingredientes que estão ali na receita.”, o leitor pode inferir que a candidata é um enigma, um mistério, hipótese confirmada a seguir: “O resultado, tal e qual a *chef*, é uma incógnita”.

Em trecho posterior, o *chef* brasileiro passa a tratar de Alckmin: “Já o Alckmin pode ser tudo, menos uma surpresa. Difícil superar o termo “picolé de chuchu”, mas vou me arriscar numa desconstrução: seria como um chuchu recheado de chuchu.”. O leitor pode inferir que “chuchu recheado de chuchu” é o equivalente da expressão “mais do mesmo”, numa referência à expectativa de poucas mudanças a serem trazidas pelo candidato, hipótese de leitura que se confirma a seguir: “No caso, vem recheado dos ingredientes que já conhecemos, bem do “centrão” do vegetal. Não tem mesmo gosto de nada, todo mundo já sabe como vai ficar, que gosto inosso vai ter.”

Como se pode depreender, ler é uma atividade que envolve a constante produção de inferências, muitas das quais nem sempre nos apercebemos. É por essa razão que, às vezes, o leitor opta por hipóteses interpretativas equivocadas e necessita reler o texto para verificar em que ponto suas inferências falharam.

Grice (1975, p.45), um dos precursores dos estudos pragmáticos, estabeleceu o Princípio da Cooperação. O estudioso propõe que os falantes buscam cooperar entre si para que a comunicação seja bem-sucedida. Por esse princípio, procuramos respeitar quatro máximas: a da quantidade (ser suficientemente informativo); a da qualidade (ser verdadeiro); a

da relação ou relevância (ser relevante); e a do modo (ser claro) (LEVINSON, 2007, p. 126-7; BATISTA, 2012, p. 96).

Quando uma das máximas conversacionais propostas por Grice é desrespeitada, o ouvinte/leitor esforça-se, cooperativamente, para entender a desobediência à máxima. Embora inicialmente vinculado à conversação, o princípio cooperativo muito se adequa à leitura e à produção do texto escrito. Ao lermos um texto humorístico, como uma piada, por exemplo, a falta de sentido presente na fala de um de seus personagens, nesse caso, será proposital. E o leitor fará um esforço cooperativo para considerar a incoerência como intencional, atribuindo sentido ao texto.

Ao empregarmos metáforas, situação extremamente corriqueira em nosso cotidiano, podemos desrespeitar a máxima da qualidade, por não sermos verdadeiros (LEVINSON, 2007, p. 135-6). Se dizemos que nossa amiga é uma flor, não estamos sendo literalmente verdadeiros, mas seremos compreendidos por nosso interlocutor, que fará um esforço colaborativo para nos entender. Sendo impossível um ser humano ser uma planta, um vegetal, nosso interlocutor nos dará um crédito de confiança e interpretará nossa fala como um enunciado metafórico, não literal. O mesmo ocorre quando somos irônicos: nossa intenção é afirmar o contrário do que dizemos. Nesse caso, também infringimos a máxima da qualidade, pois não dizemos o que consideramos verdadeiro (LEVINSON, 2007, p. 135-6). Nosso interlocutor interpretará o que dizemos como uma ironia, percebendo que não pode interpretar-nos literalmente.

Nesses casos, como o que dizemos literalmente (explicitamente) não pode apenas ser levado em consideração, o que realmente pretendemos dizer é uma informação implícita, que deve ser inferida pelo ouvinte, cabendo à Pragmática explicá-la. Por conseguinte, dizemos mais do que efetivamente é dito.

Retomemos o texto de Felipe Bronze. Como já explicamos anteriormente, ele é construído a partir de comparações e metáforas. O autor compara os candidatos a *chefs* ou pratos da culinária brasileira ou internacional. Cada uma dessas comparações ou metáforas auxilia na construção de outras metáforas: a do país como uma cozinha, a do presidente como um *chef de cuisine* e a da política como uma salada (como a salada reúne variados ingredientes, misturados, assemelha-se à bagunça característica da política nacional). O leitor, cooperando com o autor, não interpreta literalmente o que lê, não considera que o autor esteja faltando com a verdade, ao contrário, acredita no que diz(e, consequentemente, dá-lhe

o crédito de que o desrespeito à máxima da qualidade apresenta uma intenção, considerando o texto um exemplo de linguagem figurada).

Por exemplo, sobre Ciro Gomes afirma: “Para quem gosta de emoção, prato cheio.” E sobre Lula, que ele é um “prato conhecido, que todo mundo comeu e gostou por um tempo.”. Os leitores sabem que os candidatos não são pratos, mas procuram cooperar, interpretando esses enunciados como metáforas, exemplos de linguagem figurada. O leitor, em seu processo de leitura, a partir de suas hipóteses, pode inferir que Ciro Gomes é um candidato polêmico e que Lula é um ex-presidente bastante conhecido, popular e outrora bem avaliado. Essas inferências não se calcam no que se encontra na superfície textual, no sentido literal dos enunciados, que é irrelevante, porém são dependentes do contexto e do conhecimento de mundo. A esse tipo de inferência de natureza pragmática chamamos de *implicatura conversacional*. Ela se estabelece a partir da intenção comunicativa do falante (MOURA, 2006, p. 13; ILARI: GERALDI, 2003, p. 88-9; ARMENGAUD, 2006, p. 87-92; OLIVEIRA, 2012, p. 135). Para Koch (2001, p. 28), a implicatura é um cálculo que se faz para compreender a desobediência intencional a alguma das máximas conversacionais. Batista esclarece:

O princípio de cooperação nos permite observar informações implícitas chamadas de *implicaturas conversacionais*, criadas nos atos comunicativos, pois assumir que os falantes cooperam determina que assumimos também que supostos desvios na troca comunicativa podem estar nos dirigindo para algo que está dito sem ter sido exatamente proferido. Por detrás daquilo que se fala, pode haver outras informações. (BATISTA, 2012, p. 87)

Quanto à produção textual, o professor pode demonstrar ao aluno como o Princípio da Cooperação se aplica não somente à conversação como também aos textos escritos (ao escrevermos um texto, contamos com a cooperação do nosso leitor, que acionará seu conhecimento de mundo para suprir as lacunas encontradas nos textos), assim como pode levá-lo a refletir sobre a necessidade da obediência às máximas (da qualidade, da quantidade, da relação ou relevância, do modo) ou sobre a sua intencional desobediência.

4. Considerações finais

É notória a crise educacional em nosso país. Muitos alunos concluem seus estudos e, ao ingressar na universidade ou no mercado de trabalho, continuam com as mesmas dificuldades em ler ou produzir textos

de quando estavam no Ensino Fundamental e Médio, não atingindo a esperada proficiência. Com o auxílio da Semântica e da Pragmática, que se ocupam dos significados (a primeira considerando o que se encontra na superfície textual; a segunda levando em consideração os implícitos e o contexto), esperamos ter alcançado nosso intuito de demonstrar, mesmo que brevemente, como pode o professor levar seu aluno a ler, interpretar e, conseqüentemente, produzir textos com mais facilidade, tornando-se um leitor/produzidor de textos proficiente e reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. São Paulo: Parábola, 2006.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à pragmática: a linguagem e seu uso*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas-SP: Pontes, 1987.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- GRICE, H. P. Logicandconversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (orgs.) *Syntaxand Semantics*. Nova Iorque: Academic Press, 1975. v. 8, p. 41-58
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 2003.
- KOCH, Ingedore V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LOPES, Ana Cristina Macário; RIO-TORTO, Graça. *Semântica*. Lisboa: Caminho, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Estudos semânticos*. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

_____. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Manual de semântica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROCHA, Claudia Moura da. Lendo as linhas e as entrelinhas do texto: o papel da Semântica e da Pragmática no ensino de leitura e interpretação de textos. In SILVA, Alexandre Batista da; MALFACINI, Ana Cristina dos Santos; PAULA, Mayara Nicolau de (Orgs). *Língua português: teorias linguísticas e práticas discursivas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TOPONÍMIA EM DESTAQUE: UM OLHAR PARA A HISTÓRIA, A CULTURA E A LÍNGUA DE UMA COMUNIDADE

Márcia Suany Dias Cavalcante (UEMASUL)

marciasuany@hotmail.com

Danielle Barbosa dos Santos (UEMASUL)

Amanda Maria Alexandre Santos (UEMASUL)

RESUMO

A Toponímia está voltada para a pesquisa de nomes de lugares, por meio de um levantamento histórico, etimológico e linguístico dos topônimos, compreendendo que o nome de um lugar é sua marca identitária, sendo motivado por fatores que vão desde a história de quem nomeia, aos fatores geográficos e socioculturais do lugar. Como ramo da Lexicologia, é uma importante fonte de conhecimento da língua e da cultura de um povo. Assim, este trabalho está voltado para o estudo da Toponímia, concentrando-se nas motivações da nomeação de Imperatriz/MA, bem como dos principais bairros, especificamente aqueles adjacentes ao centro desse município. A base teórica está, principalmente, nos estudos de DICK (1990), CARVALINHOS (2002-2003), e CURVELO (2014). A pesquisa foi documental e exploratória, com análises de referenciais teóricos e documentos, questionários, entrevistas e diálogos com moradores da cidade investigada. Este estudo buscou contribuir para a compreensão e para a preservação da identidade cultural do município de Imperatriz/MA, bem como ampliar os conhecimentos relativos aos fatores linguísticos e ao contexto histórico-cultural intrínsecos ao processo de nomeação.

Palavras-chave:

Cultura. História. Língua. Toponímia.

1. Introdução

Considerando que a história de um povo está associada ao seu léxico, os estudos toponímicos surgem com a pretensão de levantar topônimos e, a partir deles, entender e desvendar um pouco mais da história linguística e sociocultural de um dado povo.

Por esse motivo, o ramo da lexicologia expande-se, dando abertura para a onomástica, a qual origina a toponímia, caracterizando uma vasta área de investigação histórica e cultural por meio do uso da língua. Pois, nome de um lugar é sua identidade, a qual revela motivação geradas por fatores que envolvem a história tanto de quem nomeia, quanto do lugar nomeado.

Assim, os estudos desse ramo constituem uma rica fonte de conhecimento da língua e da cultura de um povo, pois permitem um maior entendimento histórico, linguístico e cultural de uma determinada comu-

nidade, uma vez que, para a sua realização, são levados em consideração inúmeros aspectos, desde os fatores linguísticos, aos fatores extralinguísticos de um povo.

A partir dessas considerações, a ideia deste trabalho é a de justamente se vincular às propostas teóricas do ATB – Atlas Toponímico do Brasil –, que realiza os estudos do homem e da sociedade por meio da linguagem e da investigação onomástica, sempre relacionando e enfatizando a interrelação língua e cultura. Dessa forma, a abordagem dos estudos lexicais busca trazer à tona também os aspectos etnolinguísticos e antropoculturais dos topônimos.

2. Nomeação e registro: da Lexicologia à Toponímia

O processo de nomear elementos do mundo, lugares, objetos, pessoas é uma atividade inerente ao ser humano, uma vez que é desse modo que este se apropria do próprio mundo. Desde os primórdios, o homem, utilizando a linguagem, faz registros da sua história por meio da nomeação, imprimindo, assim, traços culturais de sua comunidade e construindo um léxico. Dessa forma, é levantada uma reflexão de um ponto de vista panorâmico quanto ao histórico da atividade de nomeação, pois desde o princípio de tudo, conforme a Bíblia, essa atividade é posta como fundamental.

Segundo Curvelo (2014), a preocupação em nomear todos os seres (animados e inanimados) existentes no mundo iniciou-se desde a criação deste e perpetua-se até os dias atuais. Portanto, essa autora (2014, p. 37) observa: Desde a criação do mundo e de tudo que há nele, sempre houve a preocupação de nomear o que existe. Exemplo disso vemos na Bíblia que conta sobre a criação do mundo e sobre a história do povo hebreu, o Gênesis. No capítulo dois, versículo dezenove a vinte desse livro, temos que Deus, depois de formar todos os animais que existem, levou-os ao homem para ver como este os chamaria.

Objetivava Deus que todos os seres fossem conhecidos pelos nomes que o homem lhes desse. Assim, o homem designou com nomes todos os seres que Deus lhe apresentou. [...] Ainda hoje o processo de dar nomes é o mesmo, pois tudo que surge vai sendo nomeado e tendo existência comprovada.

Nesse sentido, a Lexicologia é uma linha de estudos destinada ao resgate da significação dos nomes com o objetivo de analisar, segundo

Dal Pizzol (2014), a relação da língua com o “universo natural, social e cultural, a transposição de uma realidade infinita e contínua a um número de lexias” (ANDRADE, 2010, p. 101 *apud* DAL PIZZOL, 2014).

Assim sendo, a Onomástica é uma ramificação da Lexicologia, destinada aos estudos dos nomes próprios. Conforme Curvelo (2014), “a prática do saber humano de dar nomes, de fazer conhecer os nomes dados, de conhecer pelos nomes, é estudada pela Onomástica”. Esta se divide entre outras duas ramificações: a Antroponímia, com o estudo dos nomes próprios de pessoas; e a Toponímia, com os estudos dos nomes de lugares. Este último integra-se como centro dos estudos desta pesquisa.

Entendendo-se que a Toponímia é uma vertente da Onomástica, a qual dirige o estudo de nomes de lugares, concebe-se como topônimos os nomes destinados a deliberados locais, a exemplo de países, estados, cidades, bairros, ruas, praças, fluxos de água, arquipélagos, ilhas, dentre demais logradouros ou acidentes geográficos. Desse modo, os eventos toponímicos emolduram-se à história, cultura e língua de um dado povo, registrando-as. Por conta disso, esses eventos possuem motivações distintas: se por um lado há as motivações antropoculturais, que resultam das atividades culturais humanas, por outro há também as motivações físicas, que se estruturam conforme as condições naturais e geográficas de uma região ou lugar.

Nesse sentido, Faggion e Misturini (2014, p. 143) afirmam que: A toponímia possui, portanto, um caráter multidisciplinar, que engloba, dentre outras disciplinas, a linguística, a história, a geografia e os estudos sociais. Topônimos são nomes de lugares, e nomear lugares é uma atividade muito antiga. Os relatos bíblicos já registram nomes de países, regiões, reinos, montes, planícies, cidades. A localização espacial é inerente à vida humana. Saber onde se está, ou aonde se quer chegar, ou de onde se partiu, é, muitas vezes, um conhecimento importante, não raras vezes essencial à própria sobrevivência.

Essa multidisciplinariedade ocorre, logo, podem ser levadas em consideração as múltiplas abordagens da toponímia, que variam conforme o seu corpus e a área de atuação do pesquisador, fazendo com que a pesquisa incline-se para diversas áreas. Essa característica faz da toponímia uma ciência com grande potencial de recursos a serem explorados, além de atribuir a mesma relevância atemporal, pois tanto no passado, quanto na atualidade há atividades toponímicas. Os estudos toponímicos no Brasil Os estudos toponímicos do Brasil passaram por uma evolução

com o passar do tempo. Tanto os aspectos teóricos quanto os metodológicos foram desenvolvidos e aperfeiçoados desde os primeiros estudos, os quais, inicialmente, limitavam-se ao levantamento etimológico de nomes de origem tupi, pois, ao longo do século XX, os focos principais desses estudos tinham como corpus as línguas indígenas. Esses estudos linguísticos possuíam cunho filológico, por esse motivo seguiam um princípio de imutabilidade. Nesse sentido, Carvalhinhos (2008, p 11.) afirma que “uma vez fixado, o topônimo se cristaliza, ou seja, não se transforma mais com o resto das palavras de um sistema linguístico – e é essa característica que o torna tão precioso para os estudos linguísticos, sobretudo os de cunho filológico”.

Assim, entre os estudiosos dessa modalidade, foram pioneiros Frederico Edelweiss, na Bahia, e Rosário Farâni Mansur Guérios, no Paraná, além do Prof. Dr. Plínio Ayrosa, responsável pelos estudos da Cátedra de Etnografia e Língua Tupi, fundada na Universidade de São Paulo em 1934.

Posteriormente, os estudos toponímicos ampliaram-se e ganharam dimensões cada vez maiores, tornaram-se autônomos e conquistaram espaço, abandonando a função de ser meramente uma “ferramenta para recuperação linguística”, como menciona Carvalhinhos.

Em suma, pode-se afirmar que, de acordo com Carvalhinhos (2008, p. 3-4.), no Brasil, três frentes principais de estudos toponímicos destacaram-se após a sistematização da disciplina no século XIX. Dentre elas, a perspectiva inicial, com foco etimológico, “ou seja, a toponímia como ferramenta para a reconstituição de línguas antigas”; uma segunda frente que se identifica no “trabalho conjunto da toponímia com a geografia e cartografia”, no sentido da criação de comissões com o intuito de normatizar as terminologias geográficas; e a terceira perspectiva, que resulta da união de duas perspectivas anteriormente descritas, a qual é realizada de modo a priorizar os estudos linguísticos.

Diante dos progressos positivos nos estudos toponímicos, é nítido o engajamento de diversos pesquisadores no estudo das motivações dos topônimos, no entanto ainda há muito a ser feito. É necessário que além das macroanálises, sejam realizadas também as microanálises com foco em pequenos núcleos, contemplando além dos estudos toponímicos regionais e estaduais, os estudos municipais, visando um resgate indenitário de cada povo e contribuindo para a completude do projeto Atlas Toponímico do Brasil.

3. *Os estudos toponímicos no Maranhão*

O foco dos estudos dos topônimos maranhenses, geralmente, está voltado à microtoponímia. Além de Vieira Filho (1971) e Melo (1990), essas pesquisas têm como representante Pereira (2003), a qual realizou um excelente trabalho microtoponímico em Arari. Além dela, também apresentou grandes resultados Ramos (2005), por meio de um estudo das línguas indígenas, realizando uma análise étnica. Esses estudos toponímicos, com foco no Maranhão, ainda que pouco explorados, têm adquirido maior força nos últimos anos com as contribuições de duas grandes pesquisadoras toponimistas.

São elas Curvelo (2014) e Castro (2017), enquanto a primeira propõe-se a uma análise microtoponímica dos bairros ludovissenses, a qual consiste no estudo de atuais 81 nomes de bairros da capital do Maranhão, sob a perspectiva da sua origem e evolução histórica, a outra atém-se a um estudo macrotoponímico do Maranhão, o qual consiste na análise semântica de topônimos maranhenses. Ambos estudos são enriquecedores para o estado do Maranhão, no entanto, ainda não permitem construir um perfil toponímico estadual generalizado, pois cada município possui suas particularidades e essas devem ser atendidas pela microtoponímia local, específica de cada cidade.

Portanto, este estudo surge para contribuir com a construção precisa do Atlas Toponímico Maranhense.

4. *As taxionomias toponímicas*

Para realizar classificações, é necessário, a priori, adotar conceitos e terminologias, pois esses sustentam códigos e possibilitam a comunicação por meio de uma linguagem científica. Em função disso, surgem, por intermédio de Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, as taxionomias toponímicas, com o intuito de classificar topônimos conforme suas motivações.

Assim, as terminologias servem para sistematizar a língua e organizá-la de maneira padrão. Com o passar do tempo, os estudos terminológicos aperfeiçoaram-se e técnicas foram desenvolvidas, para melhor contemplar sua área de atuação.

Nesse sentindo, é motivado pela necessidade de sistematização da toponímia, que são desenvolvidos modelos de classificações taxonômicas

de topônimos, uma vez que a toponímia vincula-se às ciências do léxico. Por esse ângulo, Pereira e Nadin (2017, p. 224) respaldam que esses modelos de taxes foram “elaborados por diferentes estudiosos do assunto e em diferentes fases da história da disciplina para recuperar a motivação da origem dos topônimos”.

Assim, segundo eles (2017, p. 225), destacam-se nomes de estudiosos, nacionais e internacionais, os quais dedicaram-se à busca de um modelo padrão de classificação toponímica. Dentre esses, há Albert Dauzat, estudioso dos topônimos franceses; Ivo Xavier Fernandes, em seu estudo *Topônimos e gentílicos*; José Leite de Vasconcellos, com a proposta de estudar os nomes de lugares de Portugal; Everardo Backheuser, o qual classificou os topônimos a partir de categorias gramaticais; George Stewart, que divulgou mecanismos da nomeação onomástica; Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, a qual elabora um modelo taxionômico que cataloga o topônimo no nível sincrônico; e Salazar-Quijada, que também propõe um modelo taxionômico para classificação dos topônimos. Quanto a isso, Pereira e Nadin (2017, p. 230-1) verificam que: Dos estudiosos mencionados, somente os modelos de classificação de Dick e Salazar-Quijada possuem, de fato, características de terminologia, uma vez que os termos taxionômicos utilizados e/ou elaborados por esses estudiosos possuem um valor semântico e funcional-descriptivo que dá conta da motivação toponímica em questão. [...], Gonsalves acrescenta que Dick completa as tendências classificatórias que podem estar presentes na toponímia de uma região, pois enquanto Dauzat (1926) encontrou duas tendências, a mística e a realista, Dick (1992) evidenciou 27 e as dividiu em taxionomias de natureza física e de natureza antropocultural. (PEREIRA; NADIN, 2017, p. 230-1).

Diante disso, é notável o destaque obtido por Dick em seu modelo taxionômico, o qual visa realizar uma análise linguística, semântica, extralinguística e antropocultural. Ela, conforme Pereira e Nadin (2017, p. 231), proporciona uma análise que não se limita aos aspectos internos da língua, mas também tenta explicar a realidade toponímica por meio de fatos característicos da área pesquisada, assim, “os resultados não ficam restritos ao plano das microestruturas regionais”.

Portanto, para a classificação dos dados adquiridos, utilizou-se o modelo metodológico proposto por Dick, o qual classifica as motivações por ordem de natureza física ou por ordem de natureza antropocultural. Além disso, foi elaborada uma ficha lexicográfica, com registros dos da-

dos obtidos sobre os topônimos, sejam eles linguísticos, etimológicos ou históricos.

5. *Corpus e métodos*

Os objetos de estudo desta pesquisa toponímica encontram-se na cidade de Imperatriz, o segundo município quanto ao número de habitantes e renda per capita do estado do Maranhão. Assim, configuram-se enquanto corpus deste estudo nove bairros da cidade de Imperatriz, MA. Para a definição do corpus, foi realizado um recorte baseando-se em dois momentos históricos do município: a fundação da cidade às margens do Rio Tocantins, em 1852; e a construção da Rodovia Belém Brasília, em 1958.

Nesse sentido, visa-se analisar os primeiros bairros desenvolvidos na cidade, os quais localizam-se às margens do Rio Tocantins, tal como o bairro Beira Rio, e próximos à margem, como os bairros Bacuri, Centro e Juçara. Além disso, vale ressaltar a importância dos bairros que se desenvolveram após a abertura da Rodovia Belém Brasília, pois esses marcam o desenvolvimento e crescimento da cidade. São eles os bairros Entroncamento, Mercadinho, Nova Imperatriz, Vila Lobão e Vila Carajás. Dessa forma, essa pesquisa teve como percurso metodológico, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, uma vez que tem em documentos uma importante fonte de obtenção de dados.

Nesse sentido, foi imperativa a análise de alguns documentos para se alcançar os objetivos propostos. Outrossim, precisou-se, também, recorrer a uma pesquisa exploratória baseada em questionários, entrevistas e diálogos com moradores de Imperatriz (MA). Por fim, para dar subsídio à busca de informações concernentes à razão de escolha dos topônimos que nomeiam os logradouros públicos investigados, foram realizados: Levantamento dos principais logradouros públicos da cidade de Imperatriz/MA; Fichamento dos dados obtidos; Discussão e sistematização dos dados; Elaboração de ficha lexicográfica-toponímica; e Classificação de topônimos.

6. *Resultados*

Os dados obtidos por meio das análises e estudos do corpus foram organizados em fichas dedicadas, separadamente, para cada bairro pesquisado. As fichas, denominadas “fichas lexicográficas-toponímicas”, fo-

ram elaboradas conforme os modelos de fichas propostos por Dick (2007) e Curvelo (2009; 2014), porém sofreram alterações e foram adaptadas segundo as necessidades da pesquisa.

Assim, em cada ficha há os seguintes itens: (1) topônimo: no qual é identificado o nome do bairro; (2) taxonomia: contendo a classificação taxionômica por meio de taxes de natureza física ou antropocultural, conforme as características obtidas sobre o topônimo; (3) verbete: nota de cunho enciclopédico, com o objetivo de esclarecer conceitos; (4) nota histórica/informativa: nota de caráter informativo, contendo dados históricos e/ou atuais sobre o bairro.

Nesse sentido, seguem as fichas dos bairros pesquisados: FICHA LEXICOGRÁFICA-TOPONÍMICA 1 TOPÔNIMO Bacuri TAXONOMIA Fitotopônimo VERBETE Planta nativa da Amazônia, de fruto grande e cor amarelada.

7. Nota histórica/informativa

A respeito do bairro Bacuri, após pesquisas e entrevistas, foi confirmada a hipótese de que este bairro possui essa nomenclatura devido à vegetação predominante: os bacurizeiros, sendo, portanto, um fitotopônimo. Essa planta é de região amazônica, majestosa, que há muito foi importante para o consumo da fruta e da polpa e para o madeireiro imperatrizense.

Durante a pesquisa, chegou-se também à verificação de que à vegetação deve-se, também, o nome do popular Riacho do Bacuri, localizado no bairro Bacuri, que por anos foi utilizado pela população. Hoje, no entanto, o riacho encontra-se degradado. Se antes havia ali nascente limpa da qual os moradores obtinham o elemento primordial para consumo e necessidades básicas, hoje não é mais possível utilizar-se do que restou do riacho poluído.

Essa situação leva a pesquisa a uma realidade cultural: a carência de consciência ambiental dos moradores.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 2

TOPÔNIMO Beira-rio

TAXONOMIA Hidrotopônimo

VERBETE Logradouro situado à margem do rio.

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

Tem-se o bairro Beira-rio, cujo nome foi dado por conta de um acidente hidrográfico: é um espaço geográfico situado à beira do Rio Tocantins. É importante pontuar que o rio foi responsável pelo crescimento primordial da cidade de Imperatriz, uma vez que, com a ausência de rota terrestre – necessidade que foi mais tarde suprida com a construção da Rodovia Belém-Brasília –, as transações eram exclusivamente executáveis por via fluvial.

Dessa maneira, o bairro Beira-rio foi um dos primeiros a se desenvolver devido sua localização geográfica. E assim cresceu a cidade: próxima ao rio. Por conta disso, pode-se perceber a estreita relação existente entre a cidade e o rio.

É presente nesse ponto a questão econômica – a pesca é um exemplo –, e especialmente a questão afetiva existente entre os indivíduos e o rio, em razão das inúmeras histórias que muitos – os mais antigos, em especial – já vivenciaram à beira d’água.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 3

TOPÔNIMO Centro

TAXONOMIA Cardinotopônimo

VERBETE Área de grande movimento comercial

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

É certo que o bairro Centro não se localiza no centro da cidade, todavia é classificado como um cardinotopônimo, pelo motivo de que foi nesse local onde foi instalada a sede de Imperatriz, a prefeitura. Apesar do que foi exposto, também não se exclui o caráter econômico de “Centro”, porque, conforme Curvelo (2014, p.78), “Centro representa não só o local onde foi implantada e permaneceu a sede [...], mas também a localidade que desempenhou importante papel econômico[...]”.

Sendo assim, o cardinotopônimo Centro, neste caso, não adere padrões geográficos, mas sim culturais.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 4

TOPÔNIMO Nova Imperatriz

TAXONOMIA Cronotopônimo

VERBETE Bairro localizado na região Norte de Imperatriz

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

O topônimo “Nova Imperatriz” tem relação com sua fundação posterior a alguns bairros do município. Há muito tempo, na localidade, as primeiras habitações foram as chácaras, sítios e fazendas e o fator determinante para o surgimento do bairro, o qual foi o crescimento das ruas principais da cidade (Rua Ceará, Rua Bernardo Sayão, entre outras).

O progresso das ruas gerou um comércio direcionado às localidades próximas ao centro. O avanço do comércio para o norte fez com que a localidade se destacasse. Tendo em mente que muitos outros bairros já estavam formados ao sul, o local ganhou o nome de Nova Imperatriz, indicando um ressurgir de Imperatriz ou um novo avanço econômico. Por possuir o adjetivo “novo”, esse bairro é classificado como cronotopônimo.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 5

TOPÔNIMO Juçara

TAXONOMIA Sociotopônimo

VERBETE Palmeira delgada, alta e elegante

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

Juçara é uma árvore frutífera popular em Imperatriz, contudo, ao longo da pesquisa, foi descoberto que o nome do bairro deu-se, de fato, por conta do antigo clube sócio-recreativo Juçara, ou Juçara Clube criado em 1971, que está localizado dentro desse bairro, uma vez que a associação foi um convite para que pessoas passassem a comprar lotes de terra de latifundiários próximos ao clube.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 6

TOPÔNIMO Entroncamento

TAXONOMIA Cardinotopônimo

VERBETE Ponto de junção de dois ou mais caminhos

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

Entroncamento é a palavra que nomeia o ponto em que caminhos se unem.

Esse topônimo é, portanto, um cardinotopônimo, por ter obtido tal nomenclatura devido sua localização geográfica. Isso, pois, após a abertura da rodovia Belém Brasília, o Bairro Entroncamento surgiu entre as duas extremidades da cidade, localizando-se ao centro de ambas as partes e unindo-as.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 7

TOPÔNIMO Mercadinho

TAXONOMIA Sociotopônimo

VERBETE Diminutivo de mercado

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

O bairro Mercadinho – diminutivo de mercado – é conhecido pela sua vasta movimentação comercial. Considerando sua localização, é um bairro desenvolvido longe do rio, pois a Rodovia Belém-Brasília já havia sido implementada, logo, não havia necessidade de permanecer ao lado do rio, uma vez que o comércio via terrestre já era possível. O Mercadinho é classificado taxionomicamente como sociotopônimo, porque é um topônimo que se refere às atividades profissionais, aos locais de encontro de profissionais ou aos lugares onde moram determinados trabalhadores. Ou seja, o espaço geográfico hoje conhecido como Mercadinho por ser, desde a origem, um ponto onde se reuniam vendedores para trabalhar, esse local adquiriu tal nomenclatura.

A partir desse bairro (e de outros já citados) pode-se perceber o quanto a questão econômica exerce influência no cidadão imperatrizense e, por consequência, no ato de nomeação de lugares da região.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 8

TOPÔNIMO Vila Lobão

TAXONOMIA Antropotopônimo/Poliotopônimo

VERBETE Lobão é o sobrenome de um político maranhense

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

O bairro Vila Lobão possui uma história complexa, a qual gera muitos questionamentos. Esse bairro, assim como tantos outros dentro do município, mas que não foram abordados nesta pesquisa, é resultado de invasão aos latifúndios não produtivos. E é, taxionomicamente, classifi-

cado como antropotopônimo, pois faz referência a um nome próprio de pessoa, e também é um poliotopônimo, pois possui o vocábulo Vila.

Nas situações de invasões, o processo de tomada de terras ocorre inicialmente de forma ilegal, podendo, posteriormente tornar-se um bairro oficial. Um aspecto das invasões é a forma como ela se manifesta, pacificamente ou não, sendo necessário “fazer justiça com as próprias mãos” ou não, podendo conduzir os invasores a momentos de luta, dor e resistência.

É nesse contexto que surge a figura do atualmente Senador Edson Lobão, que foi uma dos principais nomes responsáveis por tornar oficial a existência daquele aglomerado de casas e pessoas. Foi dado a esse local o nome de Vila Lobão, declaradamente em homenagem a este político. Nesse momento, é cabível questionar o motivo de ter sido essa a escolha do nome local, haja vista que se proíbe, pela lei 6.454, de 24 de outubro de 1977, que logradouros públicos na União recebam nome de pessoas vivas, tendo-se em mente que essa é uma atitude, muito provavelmente, de autopromoção.

Além disso, por meio dessa problemática, pode-se entender que existe ainda uma relação de poder político sobre o povo.

FICHA LEXICOGRÁFICA – TOPONÍMICA 9

TOPÔNIMO Vila Carajás

TAXONOMIA Etnotopônimo/Poliotopônimo

VERBETE Carajás é uma tribo indígena

NOTA HISTÓRICA/INFORMATIVA

O topônimo Vila Carajás é classificado como etnotopônimo/poliotopônimo. Observa-se que o nome deriva da etnia indígena Carajás e, além disso, tem associado a si a característica de poliotopônimo, ou seja, algo que agrega como vocábulo classificatório as terminologias: aldeia, vila, povoação e arraial.

8. *Considerações finais*

Diante dessa pesquisa, foi possível perceber que, taxionomicamente, a maior parte dos topônimos relativos aos principais bairros da cidade de Imperatriz/MA foram classificados como de natureza antro-

cultural, englobando 55.6% dos bairros pesquisados, enquanto 44.4% dos topônimos foram classificados como de natureza física.

Dessa forma, pode-se inferir que do total de bairros estudados, a maioria tem como fatores motivadores de nomeação a história e a cultura local. Nesse sentido, as nomeações dos bairros pesquisados registram elementos culturais, pertencentes ao povo imperatrizense, bem como hábitos, estrutura organizacional e aspectos políticos, os quais caracterizam e identificam os moradores da cidade e que se associam de maneira intrínseca à história do município.

De modo geral, esta pesquisa possibilita uma visão panorâmica da comunidade linguística imperatrizense, a qual recebe influências de fatores externos. Por fim, é possível afirmar que este estudo toponímico tem valor fundamental e relevante tanto de um ponto de vista linguístico, quanto antropológico, já que, a partir desta pesquisa, torna-se clara a percepção de inúmeros traços particulares do povo de Imperatriz-MA, tais quais a questão do poder, da economia e, até mesmo, da temática ambiental. Além disso, é uma pequena e não menos importante contribuição para o resgate da cultura parcialmente esquecida, trazendo à tona fatos históricos importantes que devem ser mantidos em registro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIANI, Carla. *Relações entre nome e lugar: estudo dos nomes das Escolas Públicas de Porto Nacional em uma perspectiva interdisciplinar da geografia e da toponímia*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Tocantins). Araguaína: UFT, 2016.

CARVALINHOS, Patricia de Jesus. Onomásticas e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. In: *Revista USP*. São Paulo, 2002-2003.

CARVALINHOS, P. J. Estudos de Onomástica em língua portuguesa no Brasil: perspectivas para inserção mundial. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti; Vima Lia de Rossi Martin. (Org.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis. *Análise toponímica de 81 nomes de bairros de São Luís-MA*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-

Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará). Fortaleza: UFC, 2014.

DAL PIZZOL, Elis Viviana. *Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: Uma Perspectiva Onomástico-Cultural*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul). Bento Gonçalves: UCS, 2014.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. In: *Revista Trama*. Volume 3, n. 5. 2007.

FAGGION, Carmem Maria; MISTURINI, Bruno. Toponímia e memória: nomes e lembranças na cidade. In: *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 27, n. 2, p. 141-157, dez. 2014.

SANCHES, Edimilson *et al.* *Enciclopédia de Imperatriz: 150 anos: 1852-2002*. Imperatriz-MA, 2003.

TRANSPosição INTERSEMIÓTICA: O RECURSO CINEMA- TOGRÁFICO PARA ESTIMULAR A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Vitória Elizabete Gonçalo da Silva (UVA)

vitoriaelizabetegds@hotmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar possibilidades de trabalho em sala de aula de língua inglesa, usando o procedimento da transposição midiática (especificamente, adaptação cinematográfica de uma obra literária) para incentivar a leitura de obras canônicas da língua inglesa e, assim, contribuir para a construção do repertório cultural do aluno do oitavo ano do Ensino Fundamental. Para esse fim, buscaram-se teóricos que discutem conceitos como “intermedialidade”. Além disso, um questionário sobre a importância desses conceitos na prática pedagógica foi aplicado a professores de uma escola particular na cidade de São Gonçalo (RJ). Nesse contexto, será possível observar como o contato com narrativas que representem manifestações artísticas do patrimônio cultural da língua inglesa pode ser produtivo em salas de aula do ensino regular.

Palavras-chave:

Intermedialidade. Multiletramentos. Aula de inglês.

Tradução Intersemiótica. Inglês como língua estrangeira.

1. Introdução

Os métodos de ensino de língua estrangeira mudaram ao longo do tempo e de acordo com as necessidades e o perfil da sociedade. É possível observar-se que a eficácia de um determinado método não é universal, mas depende de uma série de fatores, tais como quantidade de alunos em sala de aula, idade, conhecimento do mundo, inserção em um contexto social, político e cultural dos discentes, entre outros elementos.

Há poucas décadas, o ensino tradicional de língua estrangeira baseava-se, sobretudo no desenvolvimento da escrita e na tradução de textos literários. Portanto, não havia, em especial, uma preocupação com a oralidade ou a aquisição de uma língua estrangeira para fins comunicativos. Apesar de se verificar que tal metodologia não satisfazia as necessidades da presente sociedade, que vive num mundo globalizado, tal perspectiva ainda prepondera em muitos espaços de escolarização espalhados em território brasileiro (MAGALHÃES, 2012).

Na sociedade global, o contato com pessoas de diferentes países está se tornando cada vez mais frequente. A exposição de informações e de textos de diferentes culturas se faz por meio da internet diariamente. Note-se que esses elementos inovadores estão paulatinamente presentes nas escolas, de modo que parâmetros hipermediáticos e tecnológicos se fazem presentes nas escolas regulares. Portanto, na necessidade de uma educação com um sentido de **plausibilidade**, os professores devem ser reflexivos e autônomos para proceder e aplicar atividades de acordo com o contexto de seus alunos, sem estar amarrado a um método específico (MAGALHÃES, 2012).

No entanto, observa-se uma modificação gradual estimulada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Estrangeira para terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1998), bem como pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, BRASIL, 2017), que apresentam diretrizes normativas para que o ensino contemple diferentes aspectos da aquisição de língua: oralidade, leitura, escrita e produção textual. Assim sendo, hoje o professor deve pensar atividades que envolvam os alunos em diferentes dimensões do processo comunicativo. De acordo com Netto (2001), o aprendizado genuíno se manifesta de três maneiras, sendo que uma delas é por meio da transformação. Ou seja, as práticas de copiar e traduzir textos utilizando o dicionário não demonstram que o estudante aprendeu a língua e, sim, indicam apenas o domínio de uma habilidade de repetição.

Avançando um pouco mais, para adquirir uma língua estrangeira, não basta estudar os elementos linguísticos, mas também deve-se conhecer a cultura para compreender o emprego desses elementos de acordo com situações e construção de sentido. Sob esse prisma, pode ser decisivo para o processo de ensino-aprendizagem de línguas que os alunos estejam em contato com manifestações artísticas, visto que é por meio delas que cada povo expressa sua cultura. Dentre as diversas manifestações que podem ser trabalhadas em contextos de escolarização, podem-se citar obras literárias, pictóricas, musicais, cinematográficas, em quadrinhos etc.

Em especial, por meio da literatura é possível imergir no cotidiano, nos hábitos, nas ideias e língua de um povo, mesmo a distância e em épocas diferentes (COSSON, 2014b, p.35-6). Seguindo essa mesma ótica, a BNCC para os anos finais de fundamental prescreve que o professor aborde o eixo de dimensão cultural, além dos mencionados anteriormente (eixo de escrita, eixo de conhecimentos linguísticos, eixo leitura, eixo de

oralidade). Em específico, com relação às turmas de oitavo ano, são mencionados textos narrativos da cultura inglesa para o ensino da disciplina como língua estrangeira, que também contenham um valor cultural universal para corroborar o repertório de cultura do estudante (BNCC, 2017, p.252-4).

Na busca por narrativas que representem a cultura de um país estrangeiro, que sejam consideradas patrimônios culturais e que possuam uma relevância universal, pode-se recorrer a obras canônicas. Especificamente, revisitar obras da literatura inglesa pode constituir-se como uma estratégia válida para ampliar a vivência cultural dos discentes. Nesse sentido, ao considerar o perfil do adolescente, entre 13 e 14 anos, imerso em uma época, o século XXI, em que imagem é central, são instigantes as palavras de Rehm, segundo o qual “o cinema, a televisão e a informática dominam o imaginário coletivo” (REHM, 2010, p. 49), tendo uma grande influência em suas relações diárias. Diante da necessidade de desenvolver a competência literária pelos estudantes, tendo como base a literatura canônica de língua inglesa, surgem questionamentos sobre possíveis formas de aproximação do perfil da turma com a temática para incentivo à leitura. Devem-se levar em conta, nesse contexto, aspectos como o nível de conhecimento de língua da turma (que pode não ser aprofundado). Diante da constatação de que é importante o trabalho com textos canônicos e, ao mesmo tempo, de que a sociedade de hoje tem, como central, a leitura por imagens, nota-se a relevância de se discutirem possibilidades de trabalhos em sala de aula de língua inglesa por meio do diálogo de obra literária com outras mídias. A esse respeito, Marcuschi (2008) é bastante claro ao pontuar que:

Nesse sentido, é necessário que o professor adote um método de ensino capaz de proporcionar e estabelecer conexões entre o aluno e o texto a ser trabalhado, de modo a garantir o letramento literário, valendo-se, para tanto, de uma variedade de gêneros textuais e literários, com diferentes funções sociais. (MARCUSCHI, 2008, p.51)

Nesta pesquisa, “intermedialidade” é entendida como um processo de junção e o diálogo entre diferentes mídias, encontrando lugar como recurso didático no trabalho em espaços de escolarização. Definindo mais precisamente o conceito, trata-se de inter-relação e interação entre mídias (CLÜVER, 2011, p.9). Dessa forma, é possível apresentar a obra narrativa que coloque em relação diferentes gêneros textuais, consequentemente, com diferentes formas, funções, estilos e construção composicional. Uma obra que pode ser utilizada, tanto por sua relevância para a língua inglesa quanto pelo fato de ter sido transposta em diferentes mí-

dias, é *Pride and Prejudice* (2016), de Jane Austen, publicada pela primeira vez em 1813. A narrativa encontra-se transposta midiaticamente para adaptações em quadrinhos (*graphic novel*), seriado de televisão, telenovela e diversas adaptações cinematográficas conhecidas e mesmo premiadas.

Assim, o conceito de “intermedialidade” e suas faces serão apresentados; a importância dos recursos tecnológicos audiovisuais, como filmes e séries de televisão para o ensino, será mostrada, de modo a salientar a importância dos textos para a aquisição de uma nova língua; destacar-se-á a centralidade de obras canônicas em ambientes de escolarização; e a visão dos professores sobre o emprego de recursos cinematográficos em sala de aula será discutida, destacando-se aspectos do funcionamento com base em dados colhidos em uma escola particular do bairro Trindade, município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

2. *A Intermedialidade e suas faces*

De acordo com Clüver (2011), apesar do termo “intermedialidade” ser recente, trata-se de um fenômeno possível de ser encontrado nas diversas culturas e épocas, tanto na vida cotidiana, quanto em todas as atividades culturais, chamadas de “arte”. Ele ainda define:

Como conceito, “intermedialidade” implica todos os tipos de interrelação e interação entre mídias; uma metáfora frequentemente aplicada a esses processos fala de “cruzar as fronteiras” que separam as mídias. (CLÜVER, 2011, p.9)

Outro teórico que apresenta visão semelhante é Rajewsky (RAJEWSKY, 2012, p. 52), destacando a confluência entre mídias. Müller (2012, p. 83), em consonância com Clüver e Rajewsky, indica que o termo “intermedialidade” destaca a característica de ser “entre” o lugar da fronteira, “um jogo com múltiplos valores ou parâmetros em termos de materialidade, formatos ou gêneros e significados” (MÜLLER, 2012, p. 83). Assim, na trilha de Müller, colocam-se em pauta a materialidade comunicativa e seu potencial de estabelecer elos por meio do conteúdo. O conceito baseia-se no pressuposto de que não há pura mídia.

Clüver (2011) ainda destaca três maneiras fundamentais de interação entre as mídias, por meio das quais nos basearemos para observar de que maneiras a intermedialidade se apresenta no contexto de sala de aula. Desse modo, há diferentes especificações:

[...] a combinação de mídias (por exemplo, em histórias em quadrinhos ou no grafite); referências intermediáticas (por exemplo, ao teatro ou à pintura, em filmes) e a transposição midiática (por exemplo, na adaptação de romances para o cinema). (CLÜVER, 2011, p.8)

Também Pelegriani (2016, p. 107-8) apresenta definições semelhantes para transposição midiática, como o fenômeno de transferência de conteúdo de uma mídia a outra, e combinação de mídias (o texto que assimila formas expressivas de duas mídias distintas, como pintura e/ou ilustração e literatura, o que é o caso das histórias em quadrinhos *graphic novels*, bem como combinação de música e teatro, como vemos nas óperas). Também de acordo com a definição apresentada por Clüver (2011), aborda-se a categoria de referências intermediáticas, abrindo trilha para se trabalhar como conceito de intertextualidade. Em caminho diferente de Clüver (2011), Rajewsky (2012) distingue outras categorias. O autor trata, então, de estrutura monomidiática –mídias individuais, como textos literários– e plurimidiáticas – como filme e teatro. Leia-se:

Antes, trata-se aqui daquelas mídias que, de acordo com a percepção convencional, são distintas das outras (cf. em mais detalhes abaixo). Daí as chamadas mídias individuais poderem se caracterizar por uma estrutura plurimidiática, a exemplo do filme e do teatro. Ademais, as mídias individuais – isto é aplica-se também às mídias denominadas “monomidiáticas”, tais como os textos (literários) – não de se revelar sempre multimodais (cf. a contribuição de Lars Ellerstrom para o presente volume). (RAJEWSKY, 2012, p.54)

Sob o prisma de transposição midiática, Kickhofel (2015), mais ainda, apontou similaridades entre o cinema e a literatura (no contexto de caracterização do gênero dramático), afirmando que: “[...] todo o drama é uma ação, realizada por personagens, dinamizada através de diálogos que formam a tensão dramática, em um determinado tempo e espaço, recriando uma realidade independente” (KICKHOFEL, 2015, p.63). E inclusive Rehm (2010) acrescentou que a literatura e o cinema se relacionam diretamente com as manifestações existenciais do homem; no entanto, o cinema, em especial, pode exprimir figurações por meio das quais um indivíduo pode ou não experimentar situações diferentes, como a interioridade e o fluxo de consciência de uma pessoa, dependendo da obra, por meio de sua linguagem própria e seu caráter visual. Por outro lado, Kickhofel (2015) diferencia a veiculação da narrativa cinematográfica por se dar em mídia eletrônica televisiva, em que ocorrem enquadramentos da fotografia, edição, som etc.

Parece óbvio, mas é preciso dizer que a literatura se relaciona diretamente com as manifestações existenciais do homem, bem como o cinema que, através de sua linguagem própria e seu caráter visual, exprime não apenas situa-

ções pelas quais um indivíduo pode ou não experimentar situações diferentes, mas também a interioridade e o fluxo de consciência de uma pessoa, dependendo da obra. (REHM, 2010, p.48)

É interessante chamar a atenção também para o fato de que, antes da transposição midiática de literatura para adaptação cinematográfica, série televisiva ou telenovela, há uma transitoriedade do gênero literário original para outro por meio do roteiro. Kickhofel (2015) destaca a importância da discussão a respeito das relações interliterárias, que ganhou espaço desde “a institucionalização acadêmica dos estudos comparados em literatura, a partir do último quartel do século XX” (KICKHOFEL, 2015, p.60). O autor aponta esse gênero textual, o roteiro cinematográfico, como elemento concreto de relação entre cinema e literatura, enquadrando-o dentro do gênero dramático (dramaturgia): “[...] por sua vez, é gênero historicamente reconhecido como pertencente ao vasto campo das artes literárias, ou seja, obras capazes de serem lidas por textualidade literária, paralela à leitura através da encenação (ou filmagem)” (KICKHOFEL, 2015, p.62).

Mencionamos essa transição literária anterior à transposição de obra literária para filme, pois, conforme Kickhofel (2015) comentou, “[...] é graças a essas mutações e à capacidade de perceber a transitoriedade dos gêneros literários [...]” que verificamos o grau de proximidade das relações entre as mídias:

Na verdade, essas relações são íntimas e a origem de um é a inspiração de outro, havendo características formais idênticas em ambas as textualidades e algumas peculiaridades que podem ser exercitadas em intersecção formal, constituindo o que poderia vir a ser batizado como uma nova forma, ou um subgênero relacionado ao gênero dramático. (KICKHOFEL, 2015, p.62)

Além dessas mutações ocorridas em adaptações cinematográficas, observa-se uma peculiaridade de classificação com relação aos *graphic novels*: além de combinação de mídias, também há uma transposição midiática quando resultam de uma adaptação de obra literária para quadrinhos.

Todas essas inter-relações e intertextualidades se tornaram cada vez mais comuns em nossos dias. Tanto Rehm (2010) quanto Netto (2001) perceberam, como nova característica da sociedade do tempo atual, que os estudantes têm como referência constante a imagem, a qual faz parte das interações diárias deles. Os computadores, a televisão, os filmes, as propagandas nas ruas, tudo isso exerce um forte domínio sobre

suas relações e, conseqüentemente, sobre seus aprendizados, pois influenciam os pensamentos e ações das pessoas. Leia-se o que afirma Rehm:

O século XXI pertence à imagem. O cinema, a televisão e a informática dominam o imaginário coletivo. A palavra e a escrita passam a interagir com outros discursos. O som, a palavra e a imagem fundem-se em novas noções de texto que começam a emergir com uma mudança em termos de paradigma cultural. (REHM, 2010, p.49)

3. *O texto e a aquisição de uma língua estrangeira*

De acordo com Netto, para o domínio de um segundo idioma, demanda-se “um processo ativo articulado, persistente, por parte de quem aprende atento às exigências da compreensão e da retenção, a fim de que as informações relevantes tenham sentido e se convertam em representações mais ou menos permanentes no repertório do aprendiz” (NETTO, 2001, p.69), assim como para conhecimentos específicos de bioquímica, trigonometria e demais disciplinas. Nesse sentido, ele apontou necessidade de um contato mais profundo e prático do que apenas um contato fugidio com informações faladas, escritas ou articuladas em qualquer tipo de material de ensino.

Em Marcuschi (2008, p.51), vemos que atualmente há um consenso entre linguistas teóricos e aplicados de que o ensino de língua deva dar-se por meio de textos, sendo não apenas uma orientação dos PCNs (BRASIL, 1998), mas também uma prática crescente nas escolas. Entretanto, o ponto questionado por ele e também a ser refletido neste trabalho são as formas de trabalhar gêneros textuais em sala. Ele indica que é preciso adotar “um método de ensino capaz de proporcionar e estabelecer conexões entre o aluno e o texto a ser trabalhado, de modo a garantir o letramento literário, valendo-se, para tanto, de uma variedade de gêneros textuais e literários, com diferentes funções sociais” (MARCUSCHI, 2008, p.51).

Netto (2001, p.37-8) menciona, no âmbito do problema de ensinar o estudante a ler e a aperfeiçoar seus hábitos de leitura e de aprendizado por meio de textos, que é possível se basear nos conhecimentos e procedimentos de tecnologia da educação para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das habilidades ligadas à leitura. Entre essas habilidades, ele menciona: processos de reconhecimento e produção da linguagem escrita; aprendizagem de vocabulário e de conhecimento conceitual; técnicas para a compreensão de sentenças e de segmentos mais extensos do discurso; e estratégias de aprendizagem por meio de materiais impressos.

Ou seja, todas essas habilidades proporcionadas pela leitura são necessárias para o desenvolvimento de uma língua estrangeira. Porém, antes é preciso ensinar o estudante a ler e oferecer elementos para que se aperfeiçoe esse hábito.

Quanto ao problema de ensinar o estudante a ler e a aperfeiçoar seus hábitos de leitura e de aprendizagem por meio da leitura, a despeito das repetidas queixas da comunidade acadêmica a este respeito, pouco ou nada tem sido feito, com base nos conhecimentos e procedimentos hoje disponíveis em tecnologia da educação, para o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento das habilidades ligadas à leitura (processos de reconhecimento e produção da linguagem escrita, aprendizagem de vocabulário e de conhecimento conceitual, técnicas para a compreensão de sentenças e de segmentos mais extensos do discurso, estratégias de aprendizagem por meio de matérias impressos). (NETTO, 2001, p. 37-8)

Jesus e Lima (2016) compartilham suas experiências no ensino de língua estrangeira em escola pública no Brasil e comentam que, para empreender seus trabalhos, recorrem a diversas práticas de letramento, “incluía a produção de vídeos, de fotos e de mensagens escritas em redes sociais utilizadas para facilitar o desenvolvimento de atividades dos alunos brasileiros” (JESUS; LIMA, 2016, p.82). Ou seja, aprimoramento da compreensão dos fenômenos sociais. E ainda acrescentam:

Por meio dessas interações, os participantes seriam capazes de trocar, compartilhar e discutir ideias, estimulando diálogos culturais e o reconhecimento de diferenças sociais e políticas ao redor do globo, além de aprender a língua inglesa dentro de práticas sociais de uso da língua. (JESUS; LIMA, 2016, p.82)

A respeito de tudo isso, o Ministério da Educação se posicionou e estabeleceu objetivos e procedimentos a serem exercidos nas disciplinas de língua inglesa, como língua estrangeira obrigatória, para os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), por meio da recente BNCC (BRASIL, 2017). Dentre eles, a respeito de atividades dentro do eixo de oralidade, indica-se a exibição de filmes e vídeos, por exemplo, pois esses recursosse enquadraram como “práticas de linguagens dentro de situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p.239). Prossegue-se:

Em outros contextos, nos quais as práticas de uso oral acontecem sem o contato face a face – como assistir a filmes e programações via web ou TV ou ouvir músicas e mensagens publicitárias, entre outras –, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principal-

mente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e a suas estruturas. (BRASIL, 2017, p.239)

A perspectiva que coloca em relevo a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de textos em suas práticas, considerando os textos de diferentes tipos e origens (mídias), é a educação por meio dos multiletramentos. As teorias que discorrem sobre o conceito de “multiletramento” implicam a multiplicidade das práticas, valorizadas ou não, por uma determinada comunidade de leitores. Assim sendo, haveria:

[...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.2)

Cope e Kalantzis (2016), ao argumentarem a respeito da pedagogia dos multiletramentos, também pontuam a “necessidade de conceber a elaboração de sentidos como uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, com os modos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais e espaciais de sentido” (COPE; KALANTZIS, 2016, p.10), por se integrarem às práticas diárias da mídia e da cultura.

4. A mídia audiovisual e sua perspectiva de integração à prática pedagógica

O conceito de multiletramento, assim, destaca a importância de diferentes recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem. A língua e a linguagem não tratam apenas de objeto de estudo disciplinar, mas colocam em pauta a importância das diversas formas do ser humano expressar seus pensamentos, de se comunicar e de propagar conhecimentos, proporcionando, assim, a interação com o outro.

Dessa forma, observamos que se é relevante, para o estudo de línguas, abordar diferentes discursos e mídias, bem como seus cruzamentos. Esse diálogo intermediário, mais ainda, mostra-se central também para outras disciplinas, inclusive como maneira de propagar a ciência de diversas áreas. Netto (2001) apontou dados de diversas pesquisas sobre a influência de recursos tecnológicos, em especial, os audiovisuais, para aprendizagem. Ele menciona que países de primeiro mundo, adjetivados por ele como avançados (Japão, EUA, Canadá, entre outros), já apresentavam, há algum tempo, desde o início do século XX, orientações especí-

ficas para o uso de projetores de cinema nas escolas (NETTO, 2001, p.75). O autor comenta que, na apresentação de um catálogo publicado em 1910 por George Kleine, com 336 páginas, está assinalado que “os filmes educativos fazem o trabalho de um livro didático sem ter a secura destes, e, além disso, transmitem um conhecimento que não pode ser obtido por meio da simples leitura” (NETTO, 2001, p.75). Os filmes eram selecionados a partir do acervo das principais produtoras dos EUA e dos outros países, e fornecidos para uso educativo a um custo de 13cents cada pé. Nele estava reproduzida uma carta de Thomas Edison, na qual este afirmava que “os filmes cinematográficos são e serão de grande importância na educação do povo” (NETTO, 2001, p.79).

O mundo estreitou-se por meio da tecnologia, ou seja, ela aproxima o aluno de conhecimentos de diversas partes do mundo (NETTO, 2001, p.59). Além disso, esse novo perfil da sociedade de nosso século tem sido identificado pelos autores mencionados anteriormente, tais como Kickofel (2015), Rehm (2010), Marcuschi (2008), Rojo (2012) e Cosson (2014b), além da própria BNCC (2017). Nesse contexto, exigem-se, por parte do professor, bases sólidas de conhecimento necessárias ao público infantil e jovem da população, bem como motivações para o estudo árduo, sério, disciplinado e responsável; além de condições e orientações para o desenvolvimento das habilidades mentais de que são capazes (NETTO, 2001, p.57). Observe-se:

Preocupa bastante o despreparo de parte considerável da população brasileira para enfrentar os desafios e as perplexidades que estes novíssimos tempos estão impondo à humanidade. Ademais, ponderável parcela da nossa elite pensante se mantém mais ou menos indiferente ou alheia a dois fatos fundamentais: (1) o mundo está se modificando sob todos os aspectos, com incrível e crescente rapidez; (2) não estamos proporcionando aos contingentes infantil e jovem da população as bases sólidas de conhecimento de que necessitam as motivações para o estudo árduo, sério, responsável e disciplinado e as condições e orientações indispensáveis para o pleno desenvolvimento e emprego os processos e habilidades mentais superiores de que cada ser humano é capaz. (NETTO, 2001, p. 57)

Netto aponta a importância de diferentes recursos para o ensino – ele até mencionou “livros, folhetos, cartazes, discos”, como exemplo, por estimularem desenvolvimento dos processos cognitivos e mentais dos estudantes, pois esse contato atingiria “suas capacidades de captar informações e selecioná-las, integrá-las, retê-las, transformá-las e aplicá-las” (NETTO, 2001, p.58). Ele acrescentou, mais ainda, o desenvolvimento de ferramentas mentais que seriam: “comunicação, memória, pensamento crítico, tomada de decisão e solução de problemas” (NETTO, 2001,

p.58). Todos esses recursos são possíveis e podem conviver, de modo que não implicam eliminar os recursos antigos. Assim sendo, a visão é agregar mais recursos para o aprendizado do aluno.

Contudo, Netto ressalta que as imagens cinematográficas teriam características especiais – “intensidade, intimidade, ubiquidade, particularidade (em oposição à generalização e à abstração) e neutralidade (a câmara reproduz imperturbavelmente tudo o que está a sua frente, sem ‘emocionar-se’)”(NETTO, 2001, p.82) –, que conferiam ao cinema “feições singulares”, uma linguagem que elimina tudo o que não é essencial, direcionando a atenção do espectador apenas para o que seria importante. Para tais efeitos, diversos recursos são utilizados, como luminosidade, enquadramento da imagem, o desvanecimento, a elipse de imagens e a animação, bem como:

[...] a escala (tamanho) e colocação de objeto ou parte de uma cena em relação ao restante, envolvendo o emprego de tomadas que podem variar entre os extremos telescópico e microscópico, o plano geral e o *close up*); o ângulo da tomada (superior, inferior, câmara subjetiva, alternância de uma personagem para outra); os movimentos da câmara (panorâmicas, deslocamentos em *dolly*, uso da lente *zoom* câmeras montadas em carro, barco, avião, helicóptero etc.); e o uso expressivo das cores e do som. (NETTO, 2001, p.82)

Pode-se, assim, alterar a ordem cronológica da realidade, “contribuindo para a superação dos limites do tempo e do espaço da vida real”, bem como comunicando “eficazmente ideias, sentimentos e experiências ao espectador” (NETTO, 2001, p.82).

5. *Investigando a visão de uma escola particular no município de São Gonçalo*

Para compreender a abertura para os temas que concernem à intermedialidade no campo pedagógico, analisaram-se as percepções dos três professores de línguas de uma escola particular, duas de português e um de inglês como língua estrangeira (EFL), por meio de cinco perguntas, divididas em dois questionários distribuídos no formato impresso. A escola está localizada no bairro de Trindade, cidade de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro.

Primeiramente, planejou-se a realização de uma entrevista. No entanto, depois de considerar a falta de disponibilidade dos professores para responder uma entrevista face a face, foi preparado um questionário para ser aplicado em dois momentos diferentes. E, ainda assim, dois dos professores preferiram respondê-las em casa para trazer de volta na semana

seguinte – o contato com essas pessoas aconteceu durante o primeiro semestre de 2018, por meio do estágio obrigatório de curso de graduação, sempre às segundas-feiras.

Por meio das perguntas, buscou-se observar se as reflexões sobre os conceitos de intermedialidade e multiletramentos teriam ressonância na sala de aula, de modo que as novas práticas estimuladas pela BNCC (BRASIL, 2017) encontrassem aplicabilidade em sala de aula. É importante ressaltar que esses profissionais não trabalham apenas nessa escola particular, mas também em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.

Os três professores foram convidados para a entrevista no mesmo dia. O professor que não respondeu as perguntas em casa, optou por respondê-las oralmente para que eu transcrevesse depois para o papel. Os outros dois professores – uma de língua portuguesa e o outro de inglês – só trouxeram de volta o questionário quase um mês depois. O professor de Inglês (EFL) foi o último a devolver o questionário, mesmo com a possibilidade de enviá-lo por foto empregando e-mail ou WhatsApp.

De posse do questionário respondido, procedeu-se à transcrição das respostas. Em seguida, procurou-se analisá-las comparativamente. Vamos identificar os professores de acordo com a ordem em que o questionário lhes foi entregue.

O grupo das três primeiras perguntas foi baseado nas orientações para a 8ª série do Ensino Fundamental, dada pelo BNCC (BRASIL, 2017, p.52), que inclui o desenvolvimento da capacidade de leitura de narrativas da literatura inglesa, de modo a apresentar ao aluno elementos da cultura inglesa que tenham importância na cultura universal. Em um primeiro momento, foram pedidas sugestões por obras da cultura universal que poderiam ser consideradas representativas do cânone que circula mundialmente. Depois, perguntou-se se eles escolheriam alguma narrativa canônica como *Orgulho e Preconceito* (1813). Também, pediu-se suas opiniões sobre quais recursos poderiam ser relevantes para estimular a leitura dos alunos.

Os três professores tiveram dificuldades para responder à primeira pergunta. O professor número 1 afirmou que não saberia que caminho trilhar, porque sua graduação tinha sido em Literatura Portuguesa. Já o professor número 2 deixou a questão em branco e posteriormente verbalizou que não sabia o que escrever porque sua graduação tinha sido em espanhol. No mesmo momento foi informado ao profissional que não era necessário pensar em uma obra especificamente de língua inglesa, po-

dendo ser uma da língua portuguesa. No entanto, mesmo assim a pergunta não foi respondida. O número 3, da mesma forma que o número de professor 2, deixou a questão em branco e disse pessoalmente que as perguntas eram ambíguas e, por isso, não sabia como respondê-las. Além disso, ele comentou que, em sua opinião, todas as perguntas eram mais para “nós” – talvez quisesse dizer “estudantes de graduação” – do que aos professores.

Com relação à segunda pergunta, todos os três professores responderam positivamente. A professora de número 1, inicialmente, disse que não podia responder por não falar inglês, todavia, depois que foi explicado que a resposta poderia ser alguma obra publicada em português, ela sugeriu as obras de William Shakespeare, por causa do momento histórico em que seus livros foram escritos, o período renascentista. Ela acrescentou que não iria escolher obras modernas, porque geralmente abordam conteúdo inapropriado e, por este motivo, ela não poderia mostrar o filme para a classe. O professor número 2 destacou que, por meio do contato com os textos escritos em língua estrangeira, os alunos poderiam observar a língua melhor. O professor 3 escreveu que escolheria o *Orgulho e Preconceito* (1813) como trabalho canônico para ser abordado em classe, por causa da temática que pode ser associada com discussões atuais, como o papel da mulher na sociedade e o feminismo.

Acerca das sugestões de recursos para estimular a leitura do aluno, o professor de número 1 enfatizou a importância de situar os alunos no contexto histórico das obras e, depois, ilustra com filmes e fotos. O professor 2 mencionou a estimulação da leitura de uma maneira geral, promovendo trocas de livro entre os alunos, de modo a ter acesso a uma diversidade de obras. O profissional também comentou a produção de suas próprias histórias a partir da leitura de notícias sobre os temas interessantes para eles, estimulando o contato com textos híbridos – ela mencionou quadrinhos e livros ilustrados. O professor de número 3 sugeriu separar um momento dentro da aula para os alunos compartilharem suas reflexões e percepções sobre o que foi lido, como criar um clube do livro, leitura de um livro em casa, com a família, fazendo uma manchete de notícia e apresentar para a classe o autor do livro.

O segundo grupo de perguntas apresentava apenas duas, que questionavam mais diretamente sobre multiletramentos e intermedialidade, dentro da classe, como um recurso de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, foi perguntado quais seriam suas opiniões sobre recursos audiovisuais em sala. Em segundo lugar, se eles já tinham usado audiovi-

sual em classe. Se a resposta fosse positiva, em seguida, lançou-se a questão sobre se eles gostariam de usá-lo outra vez.

O professor de número 1 disse que o audiovisual desperta a curiosidade do aluno para saber mais sobre os temas contidos na obra. O profissional usa o recurso sempre quando ensina literatura. Enfatiza-se a importância de se aproximar de linguagens não-verbais para completar o significado do signo linguístico. Por sua vez, o professor de número 2 escreveu que tudo dependerá do conteúdo e da classe de destino. Posteriormente, o terceiro professor expressou acreditar ser positivo, no entanto, destacou-se a necessidade de serem revistas as outras formas de interações, pois os audiovisuais não deveriam ser os únicos recursos a serem explorados. Ele compartilhou já ter usado recursos audiovisuais nas aulas, mesmo obtendo resultados positivos, acredita que seu emprego deve estar alinhado ao conteúdo programático e aos objetivos da aprendizagem.

Depois de comparar estes questionários, foi possível perceber que as discussões a respeito de linguagem e ensino de língua estrangeira em pauta nos documentos nacionais vigentes (BNCC e PCN) não estão distantes daquilo que já tem sido feito em classe. É difícil para alguém que aprendeu através de um método e foi instruído com ele por um longo tempo, de repente, mudar a forma cristalizada de pensamento, como afirma Jesus e Lima (JESUS; LIMA, 2016). Assim sendo, o grande fator para diferenciar as práticas é o tipo de metodologia/filosofia de ensino adotada por cada docente. Portanto, observou-se que os profissionais da educação ainda estão tateando modos de explorar os recursos audiovisuais, de maneira a agregá-los, regular e produtivamente, à sua prática docente.

6. Austen e sua obra canônica: por que não?

Pode-se acrescentar, ainda, que “ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p.1). E, por essa razão, identifica-se que “a literatura ocupa um papel relevante no domínio da leitura e escrita de forma singular” (LEÃO, 2015, p.2). Entretanto, embora se parta do pressuposto de que a leitura seja central, quando as atividades em ambientes de escolarização são conduzidas de modo inadequado, sobretudo na adolescência, o efeito pode ser adverso, pois “pesquisas já demonstraram que o afastamento dos sujeitos da literatura

ocorre predominantemente na adolescência” (PAULINO, 2010, p. 414 *apud* LEÃO, 2015, p.2).

Sendo assim, é desejável considerar-se a leitura de obras canônicas de extremo valor para compreensão de determinada cultura, pois abre um diálogo do leitor com o passado, com lugares ao redor do mundo, criando vínculos com outros leitores também (COSSON, 2014, p.35-36). Nesse sentido, deve-se observar a necessidade de sua apresentação para turmas de 8º ano do Ensino Fundamental – em conformidade com orientação do BNCC (BRASIL, 2017, p.252), que indica que o trabalho de leitura no ensino de inglês deve abordar textos de cunho artístico/literário, porém, inclusive de diferentes tipos, verbais, verbo-visuais e multimodais, inicialmente em formato adaptado, mais precisamente, em história em quadrinhos (*graphic novel*), como forma de estímulo à leitura de obra integral. As palavras de Cosson são, nesse contexto, esclarecedoras:

Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa [...] Ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros. Nesse diálogo, eu me encontro com o outro e travo relações com ele por meio dos sinais inscritos em algum lugar que é objeto físico de leitura [...] Ler é um diálogo que cria vínculos, estabelece diálogos entre leitor e o mundo e os outros leitores. [...] A leitura é, assim um compartilhamento, uma competência social. (COSSON, 2014b, p. 35-6)

Assim, o próximo passo da pesquisa pretende utilizar filme e quadrinhos como representação das relações entre textos e o cruzamento de diferentes formas, por meio dos quais se abordarão as habilidades presentes nas normas da BNCC (BRASIL, 2017, p.237-9). Pretende-se, outrossim, alicerçar uma proposta pedagógica com base no livro *Pride and Prejudice* (2016), de Jane Austen, para exemplificar bem aspectos da multimodalidade inserida em nosso cotidiano, já que há diversas adaptações cinematográficas (realizadas nos anos de 1940, 2003, 2004 e 2005), minissérie da BBC (1995) e o livro *Pride, Prejudice and Zombies* (romance paródico de Seth Grahame-Smith, publicado em 2009) com as quais o filme pode dialogar. Mais ainda, há a atual telenovela *Orgulho e Paixão* (2018, autoria de Marcos Bernstein e Victor Atherino), atualmente exibida na Rede Globo de televisão, a qual tem proporcionado uma relativa popularização no nome de Jane Austen na cena contemporânea brasileira.

Assim sendo, será encaminhada uma sequência básica para a prática do letramento literário, aproveitando as etapas propostas por Cosson (2014b) – constituídas por motivação, introdução, leitura e interpretação da obra. Mais ainda, a próxima fase da pesquisa deverá focar as turmas

do 8º ano do ensino Fundamental, visto que a BNCC dá respaldo para o trabalho com obras canônicas em sala de aula, ou seja, que são reputadas centrais na cultura do Ocidente. Ver-se-á como tais obras podem constituir uma base relevante para desenvolver não só os propósitos comunicativos na língua inglesa, mas também apresentam potencial para ampliar a mediação intercultural na contemporaneidade.

7. Considerações finais

Diante dessas constatações e reflexões que enfatizam a importância de se trabalhar com a intermedialidade em sala de aula, verifica-se que seria oportuno elaborar uma sequência básica de leitura, para turmas do 8º ano do ensino Fundamental, contemplando os conceitos aqui abordados, de modo a estimular possibilidades de leitura de uma obra canônica afinada com a dinâmica da sociedade de informação e comunicação.

Por fim, o ensino deve se adaptar às mudanças na sociedade e às necessidades dos alunos. Esse novo perfil precisa de conexões entre o hibridismo das comunicações diárias e os estudos interdisciplinares de língua e cultura. Assim sendo, a formação do leitor crítico e reflexivo virá com sólido conhecimento sobre a edificação e a convivência de diferentes povos na esfera global, fazendo progredir a comunicabilidade em língua estrangeira com abertura para outro, de modo sensível, efetivo e empático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTEN, Jane. *Pride and Prejudice*. [digital] Sweden: Wisehouse Classics, 2016. Versão e-book.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 9 de abr. 2018.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CLÜVER, Claus. Intermidialidade. Escola de Belas Artes: *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v.1, p.8-23, n.2, nov. 2011.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiletramentos e mudanças sociais. In: JESUS, Dânie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p.7-12

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014b.

JESUS, Dénie de Marcelo de; LIMA, Tiago Borges de. Para além de um discurso do fracasso: os sentidos da aprendizagem de alunos de língua inglesa de uma escola pública. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONI, Divanize (orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. p. 81-98

KICKHÖFEL, Tiago Radatz. Entre Literatura e Cinema: o roteiro como gênero literário. *Letras Escreve*, Macapá, v.5, n.1, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

LEÃO, Cleonice de Moraes Evangelista; SOUZA, Dalma Flávia Barros Guimarães de. Letramento literário em círculos de leitura na escola. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 21, p.427-41, jul.-dez. 2015. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21e estudos06.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Diferentes metodologias no ensino de inglês como língua estrangeira: reflexões por uma prática significativa. *Revista Escrita*, PUC- Rio, Rio de Janeiro, n.15, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20838/20838.PDF>> Acesso em: 30 jun. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

MÜLLER, Jürgen E. Intermedialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). *Intermedialidade e estudos interartes – desafios da arte contemporânea II*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 75-95

NETTO, Samuel Pfromm. *Telas que ensinam – Mídia e Aprendizagem: do cinema ao computador*. 2ª revised and expanded edition. Campinas, SP: Alínea, 2001.

PELEGRINI, Christian H. Remediação e intermedialidade como geradores de comicidade em Web Therapy e Modern Family. *Revista GEMInIS*,

ano 7, n.2, p.97-114, 2016. Disponível em: <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/viewFile/270/240>> Acesso em: 23 abr. 2018.

RAJEWSKY, Irina O. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. Trad. Isabela Santos Mundin. In: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (org.). *Intermedialidade e estudos interartes* – desafios da arte contemporânea II. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 51-73

REHM, Andrea de Cássia Jardim. Estudo comparado entre literatura e cinema. Análise comparatista entre *Pride and Prejudice* de Jane Austen e o filme homônimo de Joe Wright. In: *III COLÓQUIO do PPG-Letras/UFRGS*. Porto Alegre: Cadernos do IL, dez. 2010. p.48-61. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso: 8 abr. 2018.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. 2012. [DOC] Disponível em: <catalogo.educacaonaculturaldigital.mec.gov.br/.../rojo_2012.doc>. Acesso em: 2 jun. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. *Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula*. 2011. (Objetos educacionais Unesp). Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

UMA COMPARAÇÃO NÃO LINEAR: O CRUZAMENTO VOCABULAR FRENTE À HIPOCORIZAÇÃO

Vitória Benfica da Silva (UFRJ)

vitoriabds@gmail.com

RESUMO

Por mais que na língua portuguesa a maioria dos processos de formação de palavras seja concatenativa, não se pode desconsiderar aqueles de natureza oposta. Um processo concatenativo é aquele em que as palavras são caracterizadas pelo encadeamento estrito de suas partes, ou seja, um morfema começa no exato ponto em que o anterior acaba, característica clara na composição (*beija-flor*), sufixação (*felizmente*), entre outros, como afirma Gonçalves (2016). Já um processo não concatenativo, por outro lado, é aquele cujas partes não satisfazem esta linearidade, como ocorre no cruzamento vocabular (*apertamento* < *aperto* + *apartamento*), na hipocorização (*Malu* < *Maria* + *Lúcia*), entre outros. Gonçalves (2006) analisou sucintamente cinco destes processos não concatenativos de formação de palavras. Partindo deste artigo, objetiva-se aprofundar a análise de dois deles: cruzamento vocabular e hipocorização, traçando um paralelo entre os mesmos. A comparação entre eles evidencia que, diferente da descrição de alguns autores, a morfologia não concatenativa é passível de sistematização e pode ser melhor investigada por meio da interface Morfologia-Prosódia. Pretende-se ainda analisar como estes fenômenos se manifestam tendo antropônimos como base, ao focalizar a hipocorização de nomes compostos e cruzamentos formados também por antropônimos.

Palavras-chave:

Hipocorização. Cruzamento vocabular. Morfologia não concatenativa.

1. Introdução

O vocabulário de uma língua não se resume ao dicionário dela. Difícil seria, inclusive, um dicionário que desse conta de todas as palavras que são pronunciadas em todo momento, afinal palavras são criadas constantemente. A língua portuguesa dispõe de diversos processos de formação de palavras que viabilizam estes neologismos e o fato de muitas delas não serem dicionarizadas não implica em sua irregularidade.

A maioria das palavras no Português é formada por processos aglutinativos, como afirma Gonçalves (2006), a exemplo da composição (*guarda-chuva*) e da afixação (*feliz-mente*), cujas palavras são caracterizadas pelo encadeamento estrito de suas partes, ou seja, um morfema começa no exato ponto em que o anterior acaba.

Em contrapartida, há outros processos, chamados não concatenativos, em que essa linearidade não é processada. Neles, “a sucessão linear dos elementos morfológicos pode ser rompida por reduções, fusões, intercalações ou repetições, de modo que uma informação morfológica não necessariamente se inicia no ponto que outra termina”, (Gonçalves, 2016, p.68). Enquadram-se nesta definição casos de cruzamento vocabular (*aborrescente*), hipocorização (*Cadu*), siglagem (*FUNAI*), entre outros.

A pesquisa de Gonçalves (2006) focalizou cinco destes processos não concatenativos e mostrou que, mesmo não formando palavras por meio do encadeamento estrito de morfemas, estes processos não são “mal comportados”, mas são assim entendidos por não serem tratados adequadamente pela Morfologia pura. De acordo com o autor, a análise mais compatível com estes processos é baseada na interface Morfologia-Prosódia.

Esta discussão sobre a (ir)regularidade dos processos morfológicos do Português não é o foco deste trabalho, mas é o pontapé inicial para chegar ao objetivo dele, que é descrever brevemente dois processos não concatenativos, o cruzamento vocabular e a hipocorização, e tecer uma comparação entre eles. A princípio pode parecer um paralelo implausível, mas pretende-se focalizar principalmente os cruzamentos formados por, pelo menos, um antropônimo.

No primeiro tópico deste artigo, será apresentado um breve panorama acerca do cruzamento vocabular; esta etapa será uma abordagem geral, não só dos dados que envolvem antropônimos. O tópico a seguir dedica-se a focalizar o conceito e os padrões da hipocorização. No terceiro ponto, será traçada a comparação entre ambos os processos. E, por fim, serão apresentadas as conclusões e considerações finais a que se chegaram.

2. Cruzamento vocabular: definição e tipologia

O cruzamento vocabular (CV) trata-se de um processo em que novas palavras são formadas por meio de outras, ou seja, “mesclas lexicais são formas criadas pela junção de duas palavras já existentes na língua”, como afirma Gonçalves (2006, p.224). São exemplos deste processo palavras como *mautorista* (<mau + motorista) e *echocotone* (<chocolate + panetone).

Em concordância com esta definição, é possível afirmar que uma mescla ocorre “quando duas palavras, pertencentes ou não a mesma classe gramatical, se fundem num todo fonético, com um único acento, à semelhança de um composto formado por aglutinação, mas sem perder, contudo, os traços semânticos das formas de base que lhes deram origem” (ANDRADE, 2008, p.17).

Deste modo, o cruzamento vocabular é um processo que forma novas palavras usando como base outras palavras que já existem previamente na língua; estas palavras-fonte podem ou não ser da mesma classe gramatical, como em *forrogode* (<forró + pagode) que combina dois substantivos e *caligrafeia* (<caligrafia + feia) que junta um substantivo com um adjetivo.

Embora faça uso de duas palavras na sua formação, o produto originada pelo cruzamento vocabular é uma palavra única e, por isto, apresenta um único acento. Por exemplo, na mescla *analfaburro* (<analfabeto + burro) o acento da primeira base é suprimido em detrimento ao da segunda base. A palavra-fonte *analfabeto*, considerada paroxítona, perde seu acento na fusão entre as bases, favorecendo assim a permanência do acento primário da segunda base, *burro*.

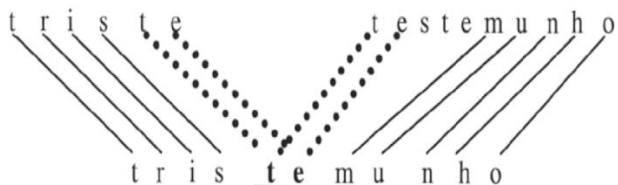
Com relação ao aspecto semântico das palavras cruzadas, observa-se a “fusão de duas palavras, que, ao mesmo tempo, reproduz e cria significados”, como afirma Andrade (2009, p.193). Por mais que uma nova palavra seja formada, o produto cruzado continua fazendo referência ao significado das bases e, assim, os traços semânticos das bases são preservados, a exemplo do que ocorre na mescla *chafé* ‘um café tão fraco que parece um chá’, ou seja, o CV possui um novo significado, mas ainda assim faz referência aos significados de suas bases.

Quanto à classificação do cruzamento vocabular, há uma tipologia tripartida. O primeiro tipo, que origina formações por *interposição* ou *entranhamento lexical*, é aquele em que há semelhança fônica entre as palavras base. No segundo tipo, *combinação truncada*, esta semelhança não se realiza. Por fim, o terceiro tipo, conhecido como *substituição lexical*, é um padrão em que uma parte do *input* é promovida a condição de palavra e, em seguida, é substituída.

As formações por interposição ou entranhamento lexical são aquelas cujas bases apresentam semelhança fônica entre si, como ocorre em *tristemunho* (<triste + testemunho). Este tipo é descrito como a

(...) interposição de duas bases que compartilham material fonológico, sejam sílabas, rimas ou até mesmo porções fônicas sem status próprio, as quais se fundem de tal modo a que estabelecem, no nível da forma cruzada, relações de correspondência de um-para-muitos entre os constituintes das formas de base e da forma resultante. (ANDRADE, 2009, p.194)

Em *tristemunho* (<triste + testemunho)¹⁵⁴, por exemplo, o material fonológico compartilhado entre as bases é a sílaba /te/. Mesmo sem ter status próprio, ou seja, sem possuir valor gramatical algum, é por meio desta sílaba que as bases se fundem em uma só palavra, gerando uma correspondência de um-para-muitos na medida que um segmento de uma palavra passa a se relacionar com outra palavra, como mostra o esquema a seguir, retirado de Gonçalves (2006, p.234).



As linhas contínuas representam associação simples, e as pontilhadas, correspondência múltipla. Sendo assim, os únicos segmentos que fazem a associação múltipla, neste caso, é a sílaba /te/; e, por meio dela, as bases se fundem e o cruzamento é formado. Outros exemplos deste caso são *abacaxaranja* (<abacaxi + laranja), *sacolé* (<saco + picolé) e *sofressor* (<sofredor + professor), que apresentam, respectivamente, um, dois e cinco segmentos em comum entre as bases.

Diferente deste primeiro tipo, os cruzamentos formados por *combinação truncada* não envolvem compartilhamento de material fonológico entre suas bases, como demonstram os exemplos *selemengo* (<seleção + flamengo) e *portunhol* (<português + espanhol), em que as bases não apresentam segmentos em comum, diferenciando-se assim da interposição lexical.

As palavras formadas por combinação truncada podem apresentar bases de tamanho iguais ou diferentes, “se as formas de base são do

¹⁵⁴Os segmentos, em negrito e sublinhados, neste trabalho, são os considerados ambimorfêmicos. A ambimorfemia, é o “compartilhamento de unidade fonológicas (sons, sílabas, seqüências) comuns a mais de um morfema em decorrência da interposição das palavras matrizes” (GONÇALVES, 2006).

mesmo tamanho, ocorre fragmentação em ambas: *chocotone* (< chocolate + panetone); caso contrário, a maior sofre truncamento e a menor, sem perder massa fônica, se concatena inteiramente a maior: *forrogode* (< forró + pagode)” (ANDRADE, 2008, p.14).

Deste modo, quando as duas bases do CV são de tamanho iguais, as duas sofrem fragmentação, como ocorre em *chocotone* (<chocolate + panetone) e *brasiguaio* (<brasileiro + paraguaio). No primeiro exemplo, a palavra-base *chocolate* perde as duas sílabas finais; e na segunda, *panetone*, são apagadas as duas sílabas iniciais. Em *brasiguaio*, as sílabas finais da primeira base também são omitidas enquanto as finais de *paraguaio* são preservadas, sendo suprimidas então as iniciais da mesma.

Já no caso em que as bases são metricamente diferentes, a maior sofre fragmentação enquanto a menor é conservada intacta, ou seja, não perde massa fônica, e assim ambas se interligam. Este caso pode ser exemplificado por *forrogode* (<forró + pagode) e *pescotapa* (<pescoço + tapa). No primeiro exemplo, a menor base, *forró*, apresenta duas sílabas, enquanto a segunda possui três, sendo assim, a primeira base é preservada e a segunda, *pagode*, sofre omissão de sua primeira sílaba. Caso semelhante ocorre em *pescotapa*, em que o tamanho da segunda base, *tapa*, é conservado por ser menor, e a maior sofre apagamento da sílaba final.

O terceiro tipo possível de formação do cruzamento vocabular é o único que não se baseia na (des)semelhança fonológica entre as bases. Denominado *substituição sublexical*(SSL), neste tipo uma sequência de segmentos de uma determinada palavra é reinterpretada e promovida ao status de morfema e, logo em seguida, é substituída.

Sobre este processo, Almeida, Andrade&Gonçalves (2010) exemplificam:

Em ‘macumba’, input de ‘boacumba’, caso claro de SSL, a sequência ‘ma’ – que não apresenta qualquer status morfológico – é idêntica ao adjetivo ‘má’. A palavra invasora (‘boa’) é projetada a partir dessa porção não-significativa em ‘macumba’, levando consigo suas estruturas métrica e silábica. ‘Boa’ promove a sílaba ‘ma’ à condição de palavra, substituindo-a sublexicalmente. (ANDRADE; GONÇALVES, 2010, p. 3)

Como *boacumba*, há outras formações características da substituição sublexical, como *boadrinha* (<boa + madrinha), *fráttria*(<fraterno + pátria), entre outros. Estes exemplos são assim classificados por terem uma parte que foi reinterpretada e promovida ao nível de palavra, depois foi substituída. O exemplo de *madrinha* é bem próximo ao de *macumba*,

uma vez que em ambos os casos a sequência *ma-* foi analisada como o adjetivo *má* e trocada por *boa*. Em *pátria*, a sequência inicial, *pat-*, foi associada a noção de paternidade (pai) e, por analogia, foi substituída pela ideia de fraterno (irmão)¹⁵⁵.

Estas obras citadas até então são de grande importância para a descrição do cruzamento vocabular, ainda mais porque são raras as pesquisas que focalizam este objeto de estudo. Baseada nelas, o trabalho de Silva (2017) deu continuidade aos estudos a partir de um corpus diferenciado: as palavras cruzadas formadas por, pelo menos, um antropônimo. Este corpus gerou três grupos, a saber os nomes de batismo (p.ex. *Marcotônio* < Marco + Antônio), as *shippagens* (p. ex. *Brumar* < Bruna + Neymar) e nomes acrescidos de qualificador (p. ex. *Burricello* < burro + Barrichello). A partir principalmente dos dois primeiros grupos, notou-se a semelhança do CV com a hipocorização.

3. Hipocorização: conceito e padrões

Segundo Gonçalves (2001, p. 1), “a hipocorização é o processo pelo qual nomes próprios são abreviados afetivamente, resultando numa forma diminuta que mantém identidade com o prenome ou com o sobrenome original”, como ocorre em *Chico* originado por *Francisco*, e *Mabel* formado por *Maria Isabel*. O hipocorístico nada mais é, então, do que o encurtamento afetivo de antropônimos. Por serem de cunho afetivo, essas formações são usadas geralmente por pessoas que tenham relações de carinho umas com as outras, como amigos e familiares, em situações informais.

Este processo guarda uma relação significativa com apelidos, afinal todo hipocorístico é um apelido. No entanto, o inverso nem sempre ocorre. Os exemplos *Chico* e *Mabel* são hipocorísticos, logo são apelidos; já exemplos como *Gigante* e *Palito* são apelidos, mas não hipocorísticos. Claramente motivados pelos traços de uma pessoa alta e de uma pessoa magra, respectivamente, estes apelidos guardam relação com características físicas de alguém, mas não podem ser considerados hipocorísticos por não guardarem relação de correspondência com o prenome da base, como explica Gonçalves (2006, p. 223). Deste modo, *Gigante* pode ser o apelido de alguém chamado *André*, mas não pode ser conside-

¹⁵⁵ Análise retirada de Almeida, Andrade & Gonçalves (2010).

rado seu hipocorístico; já *Dedé* é tanto o apelido quanto o hipocorístico deste prenome, uma vez que apresenta correspondências com ele.

Existem cinco padrões possíveis de hipocorização, exemplificados por Lima (2008, p.19) no quadro a seguir.

Sistema 1	Sistema 2	Sistema 3	Sistema 4	Sistema 5
Francisco > Chico ¹	Eduardo > Edú	André > Dedé	Carlos > Cacá	Carlos Eduardo > Cadú
Gertrudes > Túde	Rafael > Ráfa	Barnabé > Bebé	Leandro > Lele	Maria Luiza > Malú
Isabel > Bél	Patrícia > Páti	Mateus > Tetêu	Fátima > Fafá	Maria Isabel > Mabel
Leopoldo > Pôldo	Natália > Náti	Artur > Tutú	Eduardo > Dudú	Carlos André > Cadé
Miguel > Guêl	Cristina > Cris	Marli > Lili	Viviane > Vivi	Luiz Carlos > Lúca

O primeiro padrão é o chamado *default*. Considerado o mais produtivo dos cinco, ele mapeia apenas a borda direita dos nomes. De *Francisco*, por exemplo, apenas as duas sílabas da direita são aproveitadas, /cis.co/, e depois passam por uma série de alterações justificadas pela circunscrição prosódica¹⁵⁶ até se chegar a *Chico*. O mesmo processo se dá em *Isabel*, cuja única sílaba aproveitada no hipocorístico é a da extrema direita, /bel/, que, neste caso, manteve-se intacta.

O sistema dois, por sua vez, segue a lógica contrária na medida que mapeia apenas a margem esquerda da palavra. Do nome *Eduardo*, foram aproveitadas apenas as sílabas iniciais, ou seja, da esquerda, e assim chegou-se a *Edu*; como também ocorre de *Patrícia* para *Pati*, mas, neste caso, houve uma alteração de ordem fonológica também justificada pela circunscrição prosódica.

O padrão três se assemelha ao primeiro por aproveitar as bordas direitas das bases bem como o quatro se parece com o segundo por focalizar as bordas esquerdas, mas o que os separa é o processo de reduplicação presente nos sistemas três e quatro. O terceiro padrão é exemplificado por *Dedé* (<André) e *Bebé* (<Barnabé), ambos captam apenas a sílaba da extrema direita, /dré/ e /bé/, e, depois de passar pelos filtros da circunscrição prosódica, a reduplicam. O sistema quatro ocorre em *Lelé* (<Leandro) e em *Vivi* (<Viviane), reduplicando a sílaba esquerda de cada nome.

¹⁵⁶ Para saber mais sobre a circunscrição prosódica, cf. Lima (2008).

O quinto padrão, por seu turno, apresenta nomes compostos como base. Neste sistema, não ocorre reduplicação, mas sim junção de partes dos nomes que compõe a base. São exemplos deste padrão *Malú* (<Maria Luiza) e *Cadé* (<Carlos André). No primeiro, são aproveitadas a primeira sílaba de ambos os nomes da base, que se combinam formando o hipocorístico; e, no segundo, a junção ocorre entre a primeira sílaba de *Carlos* e a última de *André*, que, depois da ação dos filtros da circunscrição prosódica, se combinam dando origem a *Cadé*.

4. O cruzamento vocabular frente à hipocorização

Provavelmente por não haverem pesquisas anteriores que focalizem o cruzamento vocabular formado por antropônimos, não foram encontrados trabalhos que comparem o CV ao hipocorístico. Logo, traçou-se aqui o paralelo entre os processos levando em consideração os conhecimentos sobre cruzamento vocabular e hipocorístico já apresentados e suas características, principalmente apresentadas por Gonçalves (2006, 2016), Andrade (2008, 2009) e Lima (2008).

Dentre os cinco apresentados, o padrão de hipocorístico que mais claramente se assemelha ao cruzamento vocabular é o quintopois ambos os processos envolvem duas bases. Com exceção deste, os outros quatro padrões de hipocorístico apresentam apenas uma palavra-base – cf. *Isabel*>*Bel*, *Patrícia*>*Pati*, *Marli*>*Lili*, e *Fátima*>*Fafá*.

O padrão cinco, nas palavras de Lima (2008, p. 19), equivale a “junção de duas bases que se combinam e se encurtam”, como em *Luís Carlos*>*Luca*. Este sistema cinco tanto se destaca entre os demais que, embora Lima (2008) vise unificar a análise de todos os padrões em estudos futuros, ele reconhece que provavelmente não seja possível reunir a análise apenas do padrão cinco, por ele trabalhar com duas bases, diferente de todos os demais.

O ato de “juntar” e “combinar” bases comprova maior identidade deste padrão de hipocorístico com o cruzamento vocabular, visto que os cruzamentos também são sempre formados por duas palavras-fonte, de modo a juntá-las e combiná-las. Ao comparar o cruzamento *Jomar* (<João + Maria) e o hipocorístico *Cadu* (< Carlos Eduardo), é nítido o grande grau de semelhança entre os processos, podendo até causar dúvida nas fronteiras entre eles.

O aspecto semântico se mostra um grande divisor de águas neste sentido, podendo esclarecer casos opacos quanto a classificação. *Jomar* trata-se de um antropônimo, pois nomeia uma pessoa, e usa como base outros dois antropônimos, *João* e *Maria*. Já *Cadu*, pelo menos inicialmente, se comporta como um apelido, um modo carinhoso de se referir a uma pessoa chamada *Carlos Eduardo*. Em outras palavras, *Jomar* cruza dois nomes para formar um terceiro, sendo que tanto as bases quanto o cruzamento possuem a mesma função: designar o nome de alguém¹⁵⁷; já *Cadu* não tem como função atribuir nome de batismo uma pessoa, diferente da função de suas bases.

O fato de, no cruzamento vocabular formado por antropônimos, as bases poderem ser uma no feminino e outra no masculino reitera esta diferença semântica entre os processos. Inclusive, este uso é recorrente pelo evento de nomes de filhos homenagearem, ao mesmo tempo, o pai e a mãe; fato não visto nos hipocorísticos, por se tratam sempre de uma única pessoa, sendo portanto inviável uma base masculina e outra no feminino.

Somada ao aspecto semântico, está a diferença de função de ambos os processos. Do ponto de vista semântico, “hipocorísticos e antropônimos diferem unicamente quanto ao valor estilístico/contextual, funcionando, na verdade, como sinônimos” (GONÇALVES, 2006, p. 222). Esta assertiva evidencia o fato de que o significado veiculado por *André* e *Dedé* é o mesmo, ambos apresentam o mesmo referente e, por isto, são descritas como sinônimos. A diferença entre as duas formas é dada, portanto, em termos de função expressiva, uma vez que ambas apresentam diferentes papéis, sendo a segunda forma mais afetiva do que a primeira. Deste modo, conclui-se que o hipocorístico não forma novas palavras, sim sinônimos.

O cruzamento vocabular, por sua vez, apresenta comportamento diferente, uma vez que além da função expressiva, apresenta também função lexical. Ou seja, além de veicularem, em sua maioria, a expressividade do falante, os cruzamentos formam novas palavras, tanto que *Marcotônio* (<Marco + Antônio) não possui o mesmo referente que *Marco*, isoladamente, nem o mesmo que *Antônio*, mas se refere a ambos os nomes simultaneamente. O exemplo de *chafé* também guarda relação

¹⁵⁷ Há ocorrências em que o cruzamento vocabular é formado por antropônimos, mas sua função não é nomear alguém, como o caso da *shippageme* de antropônimo acrescido de qualificador, mas mão é o caso de *Jomar*.

com suas bases, mas se referencia não a qualquer café, mas especificamente àquele que é tão fraco que parece um chá.

O caso de *Marcotônio* não parece apontar para uma forte função expressiva, como *chafé* o faz, mas ambos os casos remetem a função lexical do cruzamento vocabular. Deste modo, segundo as palavras de Gonçalves (2006), o cruzamento forma novas palavras, pois apresenta referentes terceiros, enquanto a hipocorização não, pois forma sinônimos.

Na hipocorização, as bases são necessariamente antropônimos enquanto no cruzamento vocabular, esta relação é de possibilidade. Em outras palavras, o cruzamento vocabular não envolve antropônimos com a obrigatoriedade com que a hipocorização envolve, mesmo que a presente pesquisa focalize mesclas formadas por, pelo menos, um antropônimo. Diferente da hipocorização, o CV pode apresentar prenome em uma das bases – como em *Dilmãe* (<*Dilma* + *mãe*), nas duas bases – como *Lucireny* (<*Lucia* + *Ireny*), e pode não apresentar – como *chafé* (*chá* + *café*). Os hipocorísticos, por sua vez, são sempre relativos a uma determinada pessoa, independente do padrão de formação.

Com relação a estrutura métrica e tamanho dos hipocorísticos, mais uma diferença entre os processos é pontuada pois o “hipocorístico deve constituir palavra mínima¹⁵⁸ na língua” (Lima, 2008, p. 69). Sendo um processo de encurtamento, a hipocorização impede formações que tenham mais de duas sílabas – cf. **Nélope* <*Penélope*. Já o cruzamento vocabular não impõe esta limitação de tamanho, visto que são numerosas as formações que tenham três sílabas ou mais: como em *Shirlipe* (<*Shirlei* + *Felipe*) com três sílabas, *Belidolfo* (<*Beliza* + *Rodolfo*) com quatro sílabas, *Neymarquezine* (<*Neymar* + *Marquezine*) com cinco sílabas, entre outros.

Em outras palavras, a hipocorização é um processo de encurtamento e o cruzamento vocabular, não. Alguns autores discordam deste fato como Monteiro (1983), por exemplo, que considera formas no diminutivo como hipocorístico. Para ele, “o hipocorístico deve designar uma alteração do prenome ou nome próprio individual” (p. 83); ou seja, segundo ele, não necessariamente deve haver encurtamento.

Embora os processos se distanciem com relação ao tamanho máximo de suas formações, ele se aproximam ao delimitar um tamanho mí-

¹⁵⁸ Nas palavras de Gonçalves (2004 *apud* Lima: 2008, p.20), “ocorre palavra mínima todas as vezes em que a palavra fonológica (ω) dominar um e somente um pé (Σ)”.

nimo para elas, pois não são possíveis nem hipocorísticos nem cruzamentos com menos de um pé métrico. Ainda que haja casos de hipocorísticos que apresentem uma única sílaba, esta é pesada e constitui, sozinha, um único pé métrico por possuírem duas moras, como em *Bel* (<Isabel).

Pelo viés prosódico, algumas diferenças também são pontuadas. Focalizando apenas o padrão de nomes compostos dos hipocorísticos e cruzamentos vocabulares formados por antropônimos, são claras algumas distinções fonológicas. Nos hipocorísticos do tipo cinco, são vedados: (a) a posição de *onset* vazia, (b) *onsets* complexos, (c) codas que não sejam *glide*, (d) pés trocaicos¹⁵⁹, (e) alinhamento de sílabas que não sejam a primeira com *onset* preenchido de ambas as bases, e (f) acentuação da vogal *-a* quando em posição final de palavra prosódica¹⁶⁰.

A aplicação destas restrições nos hipocorísticos formados por nomes compostos pode ser exemplificada pelo caso de *Maju* (<Maria Júlia). Como as duas sílabas, */ma/* e */ju/*, apresentam a posição de *onset* preenchida, a restrição em (a) é satisfeita; e, por não serem *onsets* complexos, (b) também é cumprido. O hipocorístico *Maju* também se enquadra no item (c) por não possuir coda em nenhuma das sílabas. Os itens (d) e (e) também são cumpridos pelo fato de o exemplo apresentar um pé iâmbico e alinhar as sílabas */ma/* e */ju/* com seus *onsets* preenchidos. A restrição (f), por fim, também é satisfeita porque não há acentuação de *-a* em final de palavra prosódica. Observa-se assim que todos os itens foram cumpridos.

O cruzamento vocabular formado por antropônimos, no entanto, não apresenta estas limitações em suas formações visto que *Arcângela* (< Arcanjo + Ângela), por exemplo, infringe (a), (c) e (e) ao mesmo tempo. O item (a) é descumprido, pois o cruzamento apresenta a posição de *onset* desocupada logo na primeira sílaba */ar/*; já a restrição (c) é infringida duas vezes pelo fato de o nome *Arcângela* apresentar duas codas preenchidas não por glides, mas por consoantes, como é visto nas sílabas */ar/* e */can/*, nas quais há uma fricativa e uma nasal ocupando esta posição em cada sílaba, respectivamente; o item (e), por seu turno, não é satisfeito

¹⁵⁹ O pé métrico troqueu é aquele que considera o peso da sílaba, contando suas moras (μ). A cada duas moras, calcula-se um pé; assim sílabas pesadas formam, sozinhas, um pé. Além disto, outra característica do pé troqueu é que este possui cabeça à esquerda, apresentando o seguinte padrão silábico: (x .), como afirma Collischonn (2005 *apud* Lima: 2008, p. 20).

¹⁶⁰ A análise prosódica dos hipocorísticos de nomes compostos é descrita a rigor em Lima (2008).

porque o cruzamento não alinha as primeiras sílabas com *onset* de cada base, pois da primeira base são aproveitadas as duas primeiras sílabas, sendo que a primeira não apresenta *onset* preenchido e a segunda base é alinhada à ela em sua totalidade, não havendo perda segmental.

Além deste, outros exemplos podem comprovar que, embora os processos sejam parecidos, o padrão prosódico de formação seguido nos hipocorísticos é distinto do padrão empregado nos cruzamentos vocabulares formados por antropônimos.

Um aspecto que aproxima o cruzamento vocabular da hipocorização é a não concatenatividade. Ambos os processos morfológicos são considerados imprevisíveis por estudos mais tradicionais por não serem tratados eficientemente pela “morfologia pura”. Bem como o cruzamento vocabular, estudos como o de Gonçalves (2006) e Lima (2008) mostram que a abordagem mais eficiente para investigar os hipocorísticos é a interface Morfologia-Prosódia.

A comparação entre a hipocorização e o cruzamento vocabular reuniu então três critérios de semelhança contra seis de diferença entre os processos. Levando em conta o cruzamento vocabular formado por antropônimos, as semelhanças se ressaltam, mas mesmo assim as diferenças entre eles são significativas.

HIPOCORIZAÇÃO VS. CRUZAMENTO VOCABULAR			
SEMELHANÇAS			
	CRITÉRIO	HIPOCORIZAÇÃO	CV
1	Quantidade de bases	(Padrão 5) Forma palavras com duas bases	Forma palavras com duas bases
2	Estrutura métrica	Sua formação tem o tamanho mínimo de um pé métrico	Sua formação tem o tamanho mínimo de um pé métrico
3	(Não) linearidade	É não concatenativo	É não concatenativo
DIFERENÇAS			
	CRITÉRIO	HIPOCORIZAÇÃO	CV
1	Quantidade de bases	(Padrões 1 ao 4) Forma palavras com apenas uma base	Forma palavras com duas bases
2	Semântico	Não designa nome a alguém	Pode ou não nomear alguém

3	Função	Função expressiva	Função expressiva e lexical
4	Natureza das bases	As bases só podem ser antropônimos	As bases podem ou não ser antropônimos
5	Estrutura métrica	É um processo de encurtamento	Não é um processo de encurtamento
6	Prosódico	Possui um série x de restrições	Possui um série y de restrições

5. Considerações finais

Mesmo formando palavras não dicionarizadas, o cruzamento vocabular e a hipocorização são processos produtivos na Língua Portuguesa e, portanto, não deveriam ser desprestigiados em detrimento aos processos aglutinativos, nos estudos morfológicos da língua. E, como mostrou Gonçalves (2006), tanto o cruzamento vocabular quanto a hipocorização recebem tratamento adequado por meio da Morfologia Prosódica.

O paralelo entre os processos não faria muito sentido se não focalizasse as palavras cruzadas formadas por antropônimos, visto que esta é a única possibilidade para as bases dos hipocorísticos. Embora o estudo da antroponímia no cruzamento vocabular ainda esteja em fase de desenvolvimento, este deu um suporte considerável para a elaboração deste paralelo.

Foram listadas três semelhanças que aproximam a hipocorização do cruzamento vocabular, a saber: (a) a quantidade de bases do padrão cinco de hipocorístico; (b) o tamanho mínimo de um pé métrico; e (c) a não linearidade de ambos os processos. Dentre os cinco padrões de hipocorístico, o que mais se assemelha ao CV é o quinto, por encurtar nomes compostos. As diferenças encontrada entre eles foram seis: (a) a quantidade de bases das palavras cruzadas frente a dos padrões 1 ao 4 de hipocorístico; (b) o aspecto semântico; (c) a função expressiva/lexical; (d) a natureza das bases; (e) a estrutura métrica e, por fim, (f) o aspecto prosódico.

Embora o cruzamento vocabular formado por, pelo menos, um antropônimo seja excessivamente parecido com a hipocorização, sobretudo a de nomes compostos, as diferenças entre eles são mais significativas do que as semelhanças, o que pode esclarecer possíveis incertezas na classificação de um determinado dado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de; ANDRADE, Katia Emmerick; GONÇALVES, Carlos Alexandre. Se a macumba é para o bem, então é *boacumba*: análise morfoprosódica e semântico-cognitiva das substituições sublexicais em português. In: *Revista Linguística* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 6, número 2, dezembro de 2010.

ANDRADE, K. E. Entranhamento lexical, combinação truncada e analogia: Estudo otimalista sobre padrões de Cruzamento Vocabular. In: GONÇALVES, C. A. (Org). *Otimalidade em foco*: morfologia e fonologia do português. Publit Soluções Editoriais: Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Uma análise otimalista unificada para mesclas lexicais do Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formações de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português. In: *Gragoatá* (UFF). Niterói, n. 21, pp. 219-241, 2. sem. 2006.

_____. Condições de minimalidade no molde da Hipocorização. In: *CONGRESSO DA ASSEL-RIO*, 11., 2001, Rio de Janeiro: PUC-Rio, p. 215-222, 2001.

LIMA, B. C. *A formação de ‘Dedé’ e ‘Malu’*: uma análise otimalista de dois padrões de hipocorização. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MONTEIRO, J. L. Processos de formação dos hipocorísticos. In: *Revista da Academia Cearense da Língua Portuguesa*. Fortaleza, 4:79-110, 1983.

SILVA, V. B. Antropônimos oriundos do cruzamento vocabular: análise morfológica e fonológica. In: *CADERNOS DO NEMP*, v. 1, p. 31-41, 2017.

UMA NOVA ABORDAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ENSINO DA RECOMPOSIÇÃO¹⁶¹

Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

carlexandre@bol.com.br

Daniel Araujo Conceição (IFRJ)

araujo.danielconceicao@gmail.com

Felipe da Silva Vital (UFRJ)

felipe.vital02@hotmail.com

Tiago Vieira de Souza (UFRJ)

tiagovsouza96@gmail.com

Vítor de Moura Vivas (IFRJ)

vitorvivas@yahoo.com.br

Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)

wallacebcarvalho@gmail.com

RESUMO

É fundamental que, no Ensino Médio, a língua portuguesa seja entendida como objeto de estudo em uma perspectiva mais científica. Nesse contexto, a recomposição como processo de formação um tópico importante a ser apresentado nas aulas, bem como nos livros didáticos. Apresentamos a recomposição como um processo de formação de palavras muito produtivo para a descrição da morfologia no Ensino Médio. Através desse processo, os alunos interagem, descrevem e fazem reflexão sobre dados que estão na sua rotina; isso gera uma aproximação e interesse dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem. Descrevemos a recomposição sob uma perspectiva semântica e levando em conta também o nível textual. Desta maneira, apresentamos noções e conceitos encontrados em Livros didáticos; posteriormente, fazemos uma breve descrição do processo de recomposição (GONÇALVES, 2016). Por fim, temos como objetivo explicitar uma descrição possível do processo no Ensino Médio que seja coerente com a descrição feita em linguística, mas também compatível com a realidade nesse nível de ensino.

Palavras-chave:

Ensino. Recomposição. Morfologia

1. Introdução

Considerando que o ensino de Morfologia da Língua Portuguesa no ensino médio é embasado em um grande tradicionalismo; através deste artigo, buscamos propor um ensino diferenciado em que a língua portuguesa seja entendida como objeto de estudo em uma perspectiva mais

¹⁶¹ Agradecemos ao IFRJ e ao CNPQ pelo apoio.

científica. Nesse contexto, a recomposição como processo de formação lexical é apresentada como um importante tópico a ser apresentado nas aulas, bem como nos livros didáticos, diferentemente do que a tradição faz. Em outras palavras, apresentamos a recomposição como um processo formativo capaz de refletir dados que façam parte da rotina dos estudantes, o que gera uma aproximação e interesse da parte dos mesmos no processo de aprendizagem.

Portanto, trabalhamos a recomposição sob uma perspectiva semântica e, baseados nisto, mostramos que há uma especialização semântica dos radicais neoclássicos (gregos e latinos) e estes adquirem novos usos (GONÇALVES, 2016). Outro aspecto que notamos ser importante no ensino de morfologia e, sobretudo, na recomposição, é o nível textual.

Desta maneira, na primeira seção do presente artigo, são apresentados, sucintamente, noções e conceitos encontrados em Livros didáticos. Na segunda seção, fazemos uma breve descrição do processo de recomposição sob a luz de Gonçalves (2016). Na terceira seção, apresentamos uma breve análise feita em livros didáticos. Na última seção, conclui-se chamando a atenção para a fuga do tradicionalismo e, desse modo, refutando a importância de se fazer ciência nas aulas de Língua Portuguesa.

2. Breve descrição da Recomposição:

Recomposição é um processo de formação de palavras que deve ser estudado e entendido como algo diferente da tradicional composição. Consideramos importante o ensino da recomposição após as aulas de composição, o que pode ser interessante para diferenciar ambos os processos e comentar, ainda, a existência de outro processo formativo: a composição neoclássica.

Faremos a descrição da recomposição à luz de Gonçalves (2011 a) e Gonçalves (2016). Tal processo de formação de novas palavras na língua portuguesa faz o uso de partículas com *petro-*, *eco-*, *homo-*, dentre outras. Essas partículas estão, em grande parte, associadas às formações características por uma linguagem tecnicista e erudita. Entretanto, alguns exemplos com tais partículas acabam por se afastarem dos chamados eruditismos; é o que pode ser visto nos exemplos apresentados em Gonçalves (2016: 94) a exemplo de *petrodólar*, *ecoturismo* e *homoafetivo*. Com base nesses exemplos, Gonçalves (2016), apesar de reconhecer tais partículas como afixoides (formativos que se situam entre a classe dos

radicais e a classe dos afixos), afirma que apresentam comportamento muito similar à categoria dos afixos, o que, para nós, representa uma boa evidência para falar de tais partículas em aulas do Ensino Médio, mesmo que não nomeando ‘afixoides’ para não confundir os alunos.

De acordo com Gonçalves (2016: 94) tem-se recomposição quando “parte de uma palavra complexa é encurtada e adquire novo significado especializado ao se adjungir sistematicamente a formas com livre-curso na língua”. Ainda de acordo com o autor, as formações recompostas caracterizam o que pode ser denominado de compactação (zipagem): um radical neoclássico adquire, “numa relação de metonímia formal, o significado do composto de que era constituinte e atualiza esse conteúdo especializado na combinação com novas palavras” (Gonçalves, 2011b: 19). Em resumo, a recomposição faz uso de radicais gregos e latinos que se especializam semanticamente e adquirem novos usos.

Voltemos aos exemplos citados até então, para que possamos entender esta definição. Desse modo, ao observarmos os exemplos em questão, vemos que estes apresentam significados diferentes do etimológico. Em outras palavras, *petro-*, *eco-*, *homo-* etimologicamente representam, respectivamente, noções de ‘pedra’; ‘casa’; ‘igual, semelhante’. No entanto, nos exemplos apresentados, tais formativos atualizam noções de ‘petróleo’, ‘ecologia’ e ‘homossexualismo’. Com isso, percebe-se que, na recomposição, têm-se partículas (afixoides) gregas ou latinas, que etimologicamente apresentam um sentido diferente da palavra recomposta. Ou seja, etimologicamente havia uma palavra complexa que, no processo de recomposição, é encurtada e acaba veiculando um novo sentido quando se junta à formas com livre-curso na língua (Gonçalves 2016: 94).

3. *Revisão de livro didático*

De um modo geral, ao analisarmos livros didáticos como o de Cereja (2005) e Abaurre (2008), percebemos que, nas seções de morfologia / formação de palavras, os tópicos sempre abordados são composição, derivação e os chamados outros processos de formação de palavras que quase sempre são redução ou abreviação, siglagem, onomatopeia, empréstimos lexicais e neologismos. Desse modo, podemos dizer que a Tradição não aborda a recomposição nos livros didáticos. Em outras palavras, não há o ensino de recomposição nos livros didáticos.

Caso o professor queira levar esse tópico para a sala de aula, é preciso que se faça com uso de materiais extras preparados previamente. Evidência disso é que, nos livros, não há a nomenclatura de afixoide, já que os autores só apresentam a nomenclatura prefixo e sufixo; na composição, só falam da composição por justaposição e aglutinação, ou seja, não diferenciam composição de recomposição; não falam de eruditismo nos dados. Além disso, não abordam que os novos dados da recomposição se afastam do eruditismo, o que diferencia a recomposição da composição neoclássica (outro processo de formação de palavras que não é abordado nos livros didáticos). Nossa proposta é, portanto, mostrar a recomposição como um processo de formação de palavras nas aulas do Ensino Médio, mesmo que de forma sucinta; consideramos importante e relevante a abordagem deste assunto em sala de aula.

Em uma observação mais atenta ao livro de Abaurre (2008), encontramos um exercício proposto em que são usados radicais gregos e latinos. Sendo assim, é proposto que o aluno abra o anexo do livro para ter acesso à tabela dos radicais, porém, não se vê a abordagem do eruditismo que muitos dos radicais gregos e latinos podem estar associados. Nesse momento, acreditamos que se poderia abrir um *box* explicativo abordando sobre a recomposição e até mesmo a composição neoclássica. Não consideramos que seria preciso entrar muito a fundo nessas questões, mas é importante que o aluno entenda a existência de outros processos formativos de palavras, até mesmo porque a recomposição pode gerar um viés de curiosidade nos alunos ao comparar a exemplos muito recorrentes do cotidiano. Desse modo, ao abordar a semântica dos dados da recomposição, ficaria claro para o aluno a mudança de sentido que ocorre dos afixoide gregos e latinos para as novas formações com sentidos especializados.

Podemos exemplificar essa discussão pelo fato de que na tabela de radicais gregos em que os alunos devem consultar para execução do exercício em questão, é possível encontrar o formativo *-teca* que apresenta o sentido “onde se guarda”. No entanto, há exemplos de recomposição com a partícula *-teca*, como por exemplo “maridoteca” e “esmalteca” (Gonçalves 2016: 95). Sendo assim, acreditamos que, nesse momento, o professor e até mesmo o livro didático poderiam fazer um comentário sobre a recomposição, que apresenta um comportamento parecido com a composição, mas diferencia-se em critérios morfológicos e semânticos (ou seja, formativos neoclássicos que apresentam uma atualização de sentido).

4. *Questões práticas, reflexões e comentários finais*

Ao propormos o ensino de recomposição nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, estamos propondo uma fuga do tradicionalismo, já que, ao observarmos os livros e materiais didáticos, não encontramos essa temática sendo abordada. Consideramos relevante a abordagem do tópico logo após as aulas de composição, pois é possível discutir a recomposição sob uma comparação e diferenciação da composição tradicional, sendo possível, até mesmo, comentar e pincelar sobre a nomenclatura ‘composição neoclássica’, já que esta também utiliza partículas neoclássicas (gregas e latinas). A essa altura, os alunos conseguem se engajar nas aulas, sendo motivados a, então, encararem a língua como ciência.

Desse modo, no decorrer deste artigo, pensamos em uma definição simplificada do processo de recomposição que pode ser apresentada aos alunos. Ou seja, o processo pode ser construído com os próprios os alunos através da observação de dados. Pode-se pedir aos alunos que diferenciem os dados da composição (justaposição, aglutinação) da recomposição, por exemplo (deixando a tabela de radicais gregos e latinos a disposição dos estudantes). Após essa construção e investigação, o professor pode apresentar a definição da recomposição como “processo de formação de palavras que utiliza formativos gregos e latinos acarretando uma nova palavra que tem o sentido diferente do original neoclássico”.

Na sequência da abordagem da recomposição nas aulas de Ensino médio, o professor e alunos devem focar bastante no ‘critério semântico’ para concluir se, na palavra observada, o que está acontecendo é recomposição ou não. Isso porque os radicais latinos e gregos também fazem parte da composição neoclássica. Sendo assim, será recomposição se o radical apresentar um novo significado (significado diferente do etimológico, pois, se o significado etimológico permanecer, será composição neoclássica).

Com isso, o professor pode buscar, na internet, exemplos de textos presentes em diferentes gêneros textuais a fim de aliar o ensino de recomposição ao texto. Desse modo, o professor deve abordar questões interpretativas e semânticas inseridas no determinado gênero que ajudem os alunos a executarem o exercício proposto.

Abaixo, apresentamos três textos contendo diferentes exemplos de recomposição:

Texto 1:



Disponível em: < <http://pensandovoce.blogspot.com/2009/06/sensor-do-aerolula-sera-trocado.html>>

Texto 2:

“O que é Ecologia:

Ecologia é um ramo da Biologia que estuda as **relações entre os seres vivos e o meio ambiente onde vivem**, bem como a influência que cada um exerce sobre o outro.

A palavra “Ökologie” deriva da junção dos termos gregos “oi-kos”, que significa “casa” e “logos”, que significa “estudo”. Foi criada pelo cientista alemão Ernst Haeckel para designar a ciência que estuda as relações entre seres vivos e meio ambiente. A princípio um termo científico de uso restrito, caiu na linguagem comum nos anos 1960, com os movimentos de caráter ambientalista.” (Disponível em: <https://www.significados.com.br/ecologia/>)

Texto 3:



GESTÃO SUSTENTÁVEL

MEIO AMBIENTE

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

RELATÓRIO ANUAL

Sustentabilidade

O Grupo EcoRodovias tem o compromisso de promover iniciativas que contribuam com o desenvolvimento social, cultural e, principalmente, tenham foco na preservação do meio ambiente nas regiões em que atua e por meio dos diversos públicos de relacionamento.

Mantém em suas diretrizes o foco no desenvolvimento sustentável por meio de sua Visão e Missão, comportamento que está alinhado aos princípios de gestão e governança da Companhia.

Como reflexo dos esforços em manter padrões socioambientais de Qualidade, Meio Ambiente e de Saúde e Segurança, as concessões rodoviárias do Grupo possuem as certificações ISO 9001, ISO 14001 e OHSAS 18001.

A EcoRodovias faz parte do Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) da BM&F Bovespa, desde 2011, e utiliza seus questionários como modelo de gestão, a fim de aprimorar suas práticas e inserir a sustentabilidade na rotina de suas atividades. A Companhia também responde ao CarbonDisclosureProgram (CDP), uma iniciativa promovida por investidores institucionais que consiste no envio de questionário de disclosure sobre governança climática para as maiores empresas de capital aberto do mundo com o objetivo de adequar as futuras decisões de investimentos à economia de baixo carbono, com transparência das informações. (Disponível em: <http://www.ecorodovias.com.br/sustentabilidade>)

Com o texto 1, o professor pode trabalhar o gênero charge, problematizar a ironia e crítica social embutida no texto, além de trabalhar com o dado *aero-Lula* em que se tem *aero-* atualizando o sentido de ‘avião’ e não mais de ‘ar’ como na origem grega. O trabalho a ser realizado com o texto 2 deve ser feito em conjunto com o texto 3, quando o professor tem a oportunidade de deixar os alunos diferenciarem os dados com *eco-*. Ou seja, os alunos terão um tempo para lerem os dois textos e perceberem que o formativo em questão, na origem grega, atualiza o sentido de “casa” e, nas novas formações como “ecorodovias”, atualiza o sentido de “ecologia”, “questões relacionadas ao meio ambiente”.

Desse modo, acreditamos ser possível a abordagem da recomposição nas aulas do 1º ano do Ensino Médio (no momento em que os outros processos de formação de palavras são apresentados aos alunos). Sendo assim, defendemos que os alunos se mostram motivados quando percebem a dinamicidade da língua, ou seja, é primordial que se apresen-

te aos alunos que os dados da recomposição estão no cotidiano dos mesmos. Com base nessa proposta, acreditamos ser relevante fugir do tradicionalismo quase sempre associado ao ensino da Língua Portuguesa. Portanto, defendemos que o fazer científico é essencial nas aulas de língua para gerar o envolvimento, engajamento e interesse dos alunos em relação ao tópico abordado em sala de aula. Aos professores, encorajamos a prática do ensino de tópicos que se mostram relevantes e indispensáveis, mas que, ao mesmo tempo, não estão sendo abordados nos livros didáticos. Acreditamos que, com muita força de vontade, pesquisas científicas, discussões construtivas com colegas da área e preparação de materiais didáticos extras, é possível enriquecer as nossas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BASSO, Renato Miguel; DE OLIVEIRA, Roberto Pires. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. In: *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 30, 2012.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. volume 1: Ensino Médio. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

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

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Iniciação aos estudos morfológicos*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Atuais tendências em formação ação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

VIVAS, Vítor de Moura *et al.* Morfologia e Ensino: Novas abordagens voltadas para o Ensino Médio. In: GONÇALVES, C. A.; HIGINO DA SILVA, N. *Novos Horizontes da pesquisa em Morfologia*. Campinas: Pontes, v. 1, p. 147-79, 2017.

XXII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

ROCHA LIMA. C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

UMA POÉTICA DO MÍNIMO: A POTÊNCIA DO BREVE E DO MICRO NO TEXTO LITERÁRIO

Fabiana Bazilio Farias (UNIGRANRIO)
fabibfarias@hotmail.com

RESUMO

A partir do conceito de infravele de Marcel Duchamp, esta comunicação pretende discutir sobre a existência de uma “poética do mínimo”, que surge nos textos literários tanto pelo viés da forma (dimensões do texto na folha da página) quanto pela matéria/tema/conteúdo, muitas vezes aparecendo com certa recorrência no projeto literário de determinado escritor. Esta tendência pode ser vista como uma necessidade da linguagem, forma adequada para uma matéria que aponta para o inacabamento, para a velocidade do contemporâneo e para a obra aberta às leituras. Objetivamos, nesse sentido, pensar nos gêneros fronteiriços do formato, na miniaturização das narrativas e numa genealogia da brevidade na Literatura Brasileira.

Palavras-chave:
Brevidade. Microficção. Mínimo.

1. Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar alguns aspectos sobre a influência das categorias do breve e do mínimo para os estudos no campo da arte e sua influência na literatura. O fascínio que a radicalidade do breve exerce em escritores, leitores e estudiosos da literatura, não só atualmente como ao longo de sua história (especialmente em momentos marcados pelo caráter disruptivo) é resultado do próprio encantamento que o mínimo exerce sobre a humanidade, ou seja, da capacidade de percepção das possibilidades de potência no que é dimensionalmente reconhecido como reduzido. As medidas que definem o que é importante e o que é insignificante podem ser invertidas quando distorcemos a perspectiva e potencializamos leituras feitas de detalhes, do micro. Essas pequenas unidades, flagrantes do cotidiano, instantâneas, enfim, tudo o que é micro visto de certa distância abriga a possibilidade de um universo. Em contraste com um pensamento teocêntrico proveniente da Idade Média, o interesse pelas ciências, provocado pelo pensamento crítico, levou, no século XVI, à realização de experimentos com o telescópio com o objetivo de investigar a vastidão do espaço e vislumbrar a magnitude de seus mistérios. Num caminho inverso, no mesmo período, a humanidade também acessava, pela invenção do microscópio, outros infinitos universos

que todas as superfícies conhecidas abrigavam e omitiam aos olhos comuns. Conceitos de Micro e Macro, infinito e finitude se misturavam nesses desdobramentos. Ao mesmo tempo em que as descobertas científicas permitiam que a sociedade avançasse em relação ao que era (e continuava sendo, apesar dos esforços) inalcançável (estrelas, planetas, galáxias), a ampliação dos universos micros (que em tese estavam ao alcance do toque) também revelavam sua infinitude, realidade dentro de outra e outra e outra.

2. *Uma poética do mínimo*

Em 2010, astrônomos captaram através do famoso telescópio Hubble uma enorme região de formação estelar que libera energia infravermelha equivalente às emissões de uma galáxia inteira. Esta formação, há 13 mil anos-luz da terra, conhecida como berçário das estrelas, é resultado da colisão de duas galáxias e produz 100 estrelas novas todo ano. A imagem do berçário pode reforçar a analogia que estamos tentando demonstrar aqui, sobre as potencialidades e inversões de perspectiva de certos termos desse grupo semântico em que se aproximam mínimo e brevidade.

Para defesa desse argumento, observemos como a semântica, por exemplo, da palavra “estrela” pode deslizar para campos opostos de acordo com a perspectiva adotada. No céu, ela é mínima ao olho comum que a observa da terra, sua luz pode ser equiparada à luminosidade de um vaga-lume (ou pirilampo) à noite. Nessa perspectiva, um inseto assume a mesma proporção que uma grande e luminosa esfera de plasma localizada no espaço. Ao mesmo tempo, quando assumimos a perspectiva de que a estrela é um corpo celestial imenso, através da observação telescópica, feita, nesses casos, pelas imagens divulgadas por uma agência espacial, intuímos que ela também é mínima dentro de seu berçário, esse útero que lança recém-nascidas estrelas à vastidão do espaço.

Ampliando as comparações, o mesmo observador comum que vê a estrela de uma perspectiva física equivalente à luz do vaga-lume, também pode reconhecer naquilo que ele não vê um caráter grandioso que está no mistério que ele não é capaz de alcançar pelo olhar. Dessa forma, mesmo mínima, a estrela não deixa de ser detentora de um caráter macro e, pela mesma lógica, o vaga-lume que está ao alcance desse observador também abriga na sua biologia/anatomia mistérios que não são de todos revelados pelo olhar, apenas inferidos ou imaginados.

É nesta perspectiva que podemos ler a afirmação do escritor mexicano Mario Bellatin feita para a quarta capa do livro *Anões* de Verônica Stigger.

Estou convencido de que uma das características de um livro contemporâneo é que, antes de ser uma leitura, ele é uma experiência. [...] é a possibilidade de ingressarmos numa cápsula do tempo e do espaço, comprimida de tal forma que os fragmentos, as histórias diminutas deste volume, apresentam-se como um telescópio que não serve senão para observarmos nós mesmos. [...] Tudo vira espetáculo, absurdo, falta de sentido. E seguimos observando, como se estivéssemos a milhões de quilômetros, de uma perspectiva que nos permite entender os mínimos detalhes como grandes acontecimentos, e os feitos extraordinários como banalidades necessárias para continuar sendo o que somos: seres insignificantes. (BELLATIN, [Orelha do livro] *apud* STIGGER, 2010)

O livro de Stigger é um exemplo de obra marcada pelo hibridismo dos gêneros e apresenta como característica norteadora a brevidade dos seus textos, sendo muitas vezes classificado pela crítica como microficção. Bellatin, em sua leitura da obra, cria um embate entre noções de distância de “milhões de quilômetros” e a perspectiva de que o extraordinariamente grande reafirma a insignificância do eu/humanidade. As medidas que definem o que é importante e o que é insignificante podem ser invertidas quando distorcemos a perspectiva e potencializamos leituras feitas de detalhes, do micro. Essas pequenas unidades, flagrantes do cotidiano, instantâneos, enfim, tudo o que é micro visto de certa distância abriga a possibilidade de um universo.

Compreender a infinitude e o fascínio pelo micro é talvez o início para entendermos o que chamaremos de uma *poética do mínimo*. E nos referimos especificamente a uma inclinação, algo próximo ao desejo pelo que é diminuto, destituído de excessiva grandeza. Uma inclinação que traga solução para um anseio artístico e que não se limite a uma simples submissão à forma. Como podemos ver na temática do poema de Marcello Sandmann:

Menos que menos
Menos,
Eu quero menos.
(Menos que menos.)
Das reticências,
um ponto
apenas.
Somente o mínimo, o ínfimo.
Talvez nem mesmo,
por exagero,
o pingo no
i (2014, p. 37)

O despojamento, o corte, o desejo por menos como se o objeto do desejo fosse o oposto do próprio impulso que o constitui: querer mais o menos. Nesse sentido, a rarefação da escrita que mancha o branco da página é um efeito prazeroso desse desejo pelo mínimo. A poética do mínimo atrairá para si um campo semântico específico: brevidade, leveza, efemeridade... Enrique Anderson Imbert, em seu curto texto intitulado “Sobre el cuento brevíssimo” publicado em “La Gaceta Literaria”, aproxima esse fascínio mencionado pelo mínimo das formas breves:

A que se deve o fascínio que o conto em miniatura exerce sobre os contistas de hoje?... Acredito que se deva à beleza que exista em uma forma fechada em si mesma, como uma bola de cristal. Mas há algo além do prazer que nos dão as pequenas coisas, é que a brevidade do conto tem a virtude de se assemelhar aos curtos impulsos da vida. Nenhuma das necessidades, desejos e emoções duram muito. Mesmo um grande amor tem transformações e a melodia soa mais rapsódica que sinfônica. A vida é ação, e cada ação desencadeia um propósito imediato? Ao criar um pequeno conto, o contista é livre para imaginar, se ele quiser, ações que aconteceram ao longo de séculos. Pode, se quiser, reduzir a um parágrafo a interminável história do imortal Judeu Errante, que seria como derramar um oceano inteiro em uma gota de água salgada.¹⁶² (IMBERT, 7 set. 2008)

Imbert, que foi professor de Letras da Universidade de Harvard e se dedicava ao estudo da literatura hispano-americana, reconhece em 2008 um fascínio dos contistas pelo formato brevíssimo do conto e que ainda hoje perdura. Para o autor, o que ele chama de “conto em miniatura” é uma forma que se aproxima da própria estrutura da vida, feita de uma sucessão de impulsos, momentos fragmentados e de curta duração. Cujas unidades ou noções de um todo seria uma projeção da sucessão desses pequenos instantes e das variações de suas intensidades.

3. *O infraleve e outras imagens de leveza*

Para ampliação do conceito de uma poética do mínimo e sua influência tanto na escrita literária quanto nas artes de uma forma geral (considerando sua confluência na expressão artística), nos interessam alguns aspectos da noção de *infraleve*¹⁶³ esboçados por Marcel Duchamp

¹⁶² Tradução nossa. Disponível em: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/289261/la-gaceta-literaria/sobre-cuento-brevissimo.html>

¹⁶³ É comum também encontrar nos estudos em português a opção pelo termo como no original “Infra-mince” ou “infra mince”. Optamos aqui, no entanto, pela expressão “infraleve”, bastante comum nas traduções em espanhol e utilizada por Raul Antelo em seu livro *Maria com Marcel: Duchamp nos trópicos* (2010).

em suas anotações descobertas após sua morte e publicadas com o título *Notas*.¹⁶⁴O *infravele* é a própria representação do sensível, dimensão mínima, ínfima que é maximizada em sua importância, ponte que une o mínimo à brevidade. O detalhe, os breves acontecimentos tornam-se intensos pela maneira como são encarados dentro de uma realidade.

O possível é um *infravele*

A possibilidade de vários tubos de cor se tornarem um Seuraté “a explicação” concreta do possível como *infravele*

O possível implicando um *dever*, a passagem de um a outro lugar no *infravele* [...]

O calor de um assento (que acaba de ser deixado) é *infravele* *infravele* (adjet.), não nome nunca fazer dele um substantivo.

A alegoria (em geral) é uma aplicação do *infravele*

Quando o fumo do tabaco cheira também à boca que o exala, os 2 odores casam-se por *infravele* (*infravele/olfativo*).

[...]

2 formas embutidas num mesmo molde diferem entre elas de um valor separativo *infravele*.

Todos os “*idênticos*”, por mais *idênticos* que sejam, (e quanto mais forem *idênticos*) se aproximam desta diferença separadora *infravele*. Dois homens não são um exemplo de *identidade*, pelo contrário, eles se afastam numa diferença avaliável *infravele*, mas

No tempo, um objeto não é o mesmo num segundo de intervalo - que relações com o princípio de *identidade*?

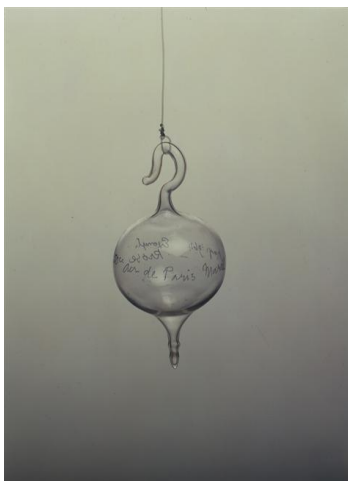
Gratuidade do pequeno peso. (DUCHAMP, 1999)¹⁶⁵

O calor de um assento que acabou de ser desocupado, o som de esfregar que as calças fazem ao andar, a força empregada na saudação entre duas mãos. Todos esses exemplos encaixam-se no delineamento inicial do conceito de *infravele* de Duchamp. São fenômenos que nascem do contágio perceptivo e não da contemplação, que é o modo de recepção da arte representativa. São, em sua natureza, tão sutis e efêmeros que passam despercebidos ao olhar automatizado. Trata-se de uma expressão do mínimo, do imensurável, da força latente do que não pode ser permanente, daquilo que foi perdido no momento em que existiu.

¹⁶⁴ Acredita-se que as anotações tenham sido feitas por Duchamp por volta da década de 1930.

¹⁶⁵ DUCHAMP, Marcel, *Notas*, ed. Tecnos, Madrid 1989. *Apud* Carvalho, A.J.O.C. de. “O campo da arte segundo Marcel Duchamp”, 1999.

Figura 2 - “50 Cc Air de Paris”, Marcel Duchamp (1919)



Fonte: Wikiart

A imagem acima mostra um exemplo de uma obra do artista que traz o conceito de infraleve. “Air de Paris” foi idealizada como um presente do artista para os amigos e colecionadores americanos Walter e Louise Arensberg que pediram que lhes trouxesse as novidades da cidade francesa. Duchamp decide então ir a uma farmácia parisiense e comprar uma ampola de vidro e fechá-la, “armazenando” nela o ar da cidade. A obra tenta encapsular e dar permanência a uma efemeridade, a um “respiro”, como coloca o próprio artista. No *DiccionarioAkal de estética*, de Etienne Souriau, o infraleve é conceituado como uma “alegoria do esquecimento”¹⁶⁶, uma forma em processo de diminuição e desaparecimento.

Essa característica, como lembra Souriau, faz relação direta com o princípio de leveza presente em *Seis propostas para o próximo milênio*, de Italo Calvino. Para Calvino, essa qualidade (a leveza) está em oposição ao peso na escrita e na linguagem. Ele associa a leveza ao mito de Perseu e Medusa como forma de criar uma alegoria desse princípio. O mito é colocado pelo escritor como imagem do antagonismo entre o leve e o peso, corroborando a afirmação de que a ficção é utilizada como forma de escape do peso do mundo. Perseu escapa do olhar da medusa que transforma tudo que a encara em pedra/peso. Seu segredo é nunca olhar

¹⁶⁶*DiccionarioAkal de Estética*. Madrid, 2010, p. 736.

diretamente, apenas para a imagem no espelho que traz consigo para o embate com o monstro. Para Calvino, é na negação do olhar direto que está a força do herói, e tal recusa não é sinônimo de uma negação da realidade do mundo e dos monstros que o habitam (peso).

Alguns episódios do mito são destacados, como quando Perseu, após decapitar Medusa, parte em suas sandálias aladas levando consigo a cabeça do monstro e cria-se uma relação entre eles ao longo da narrativa, terminando em um momento emblemático quando o herói se desfaz desse vínculo e deposita a cabeça com o rosto voltado para baixo em um ninho de algas, gesto que traduz leveza por parte de Perseu em tratar o monstruoso (peso) com um cuidado inesperado. Na sua busca pela definição da qualidade mencionada, Calvino a aproxima da noção de “entidades sutilíssimas”:

No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo. Mas se a literatura não basta para me assegurar que não estou apenas perseguindo sonhos, então busco na ciência alimento para as minhas visões das quais todo pesadume tinha sido excluído...

Cada ramo da ciência, em nossa época, parece querer nos demonstrar que o mundo repousa sobre entidades sutilíssimas – tais as mensagens do A.D.N., os impulsos neurônicos, os quarks, os neutrinos errando pelo espaço desde o começo dos tempos... (CALVINO, 1990, p. 19-20)

A aproximação de Calvino com os conceitos “sutilíssimos” dos estudos científicos remete à nossa comparação com o universo do micro e do macro, da poética do mínimo, do universo que se tem acesso pela visão microscópica. Universo enriquecido pelo advento da nanotecnologia, ciência que consegue manipular átomos e moléculas para construção de estruturas complexas. Usando as ideias de Guido Cavalcanti, que ele define como “poeta da leveza”, Calvino cita três interpretações diferentes para a qualidade:

1. Um despojamento da linguagem por meio do qual os signos são canalizados por um tecido verbal quase imponderável até assumirem essa mesma rarefeita consistência;
2. A narração de um raciocínio no qual interferem elementos sutis e imperceptíveis, gerando uma abstração;
3. E a formação de figuras visuais leves. (CALVINO, 1990, p.28-9)

O escritor italiano também coloca que a qualidade da leveza reflete a precisão e a exatidão, mas também trata de uma função existencial da literatura que busca combater o peso da vida. A experiência da leveza na linguagem só pode ser percebida se também se conhece a experiência do peso. Faz sentido que Calvino use o verso de Paul Valéry que diz: “É

preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma”. O pássaro é a imagem da leveza precisa, consistente e consciente que sabe para onde se dirige.

Desse modo, embora a qualidade da leveza possa aproximar-se da ideia do infravele, elas guardam distinções significativas na construção de seus conceitos. A ideia de peso como oposição para um entendimento da leveza e mesmo do seu caráter preciso que a afasta da ideia de pluma e a aproxima do pássaro, diferem da visão efêmera e fugidia presente na concepção do infravele. O infravele, além disso, carrega em sua natureza qualquer coisa de ordinário, que se adensa pela perspectiva tomada pelo observador que lhe confere, dessa forma sim, uma aura de extraordinário. Nas próprias notas de Duchamp, a menção ao pintor Georges-Pierre Seurat como exemplo de infravele reforça o sentido de fruição do mínimo como forma de redimensionar sua existência. Um dos quadros mais famosos do artista é “Uma Tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte” que mostra a cena de uma tarde de sol, pessoas sentadas na grama, mulheres com suas sombrinhas e o lago ao fundo. Esse cenário é todo feito com a técnica do pontilhismo que consiste em produzir pequenos pontos/manchas que pela justaposição de suas cores provocam um efeito ótico para um observador localizado a certa distância. A técnica que surge no período pós-impressionista baseia-se na lei das cores complementares elaborada pelo químico Michel Chevreul. Nela, cabe aos olhos do espectador a tarefa de reconstruir o tom e as impressões desejadas pelo pintor.

No caso do pontilhismo, podemos fazer relação análoga com a ideia de micro e macro. Os pontos mínimos (pequenas pinceladas sistemáticas que o pintor utiliza em seu quadro) criam uma imagem macro que só é possível ver pela composição de unidades que representam o micro. Quando Duchamp diz em suas notas que “A possibilidade de vários tubos de cor se tornarem um Seurat é ‘a explicação’ concreta do possível como infravele”, fala da arte e do gênio que preenchem o caminho entre um tubo de tinta até um quadro do artista. Mas é inevitável essa relação de pontos mínimos na composição de uma grande obra e/ou obra grande.

4. *Miniaturização e literatura*

Friedrich Schlegel no conhecido fragmento 206 do *Athenaeum* traz a seguinte concepção: “Um fragmento, como uma obra de arte em miniatura, tem de estar inteiramente isolado do mundo circundante e ser

completo em si mesmo como um porco-espinho” (1997, p.82). Esse isolamento significa que na (e apesar da) redução dos espaços podem-se abrigar imensidões. O porco-espinho ou *Hérisson* também aparece num dos textos clássicos do filósofo francês Jacques Derrida “Che cos’è la poesia?” (1988) quando ele compara este pequeno animal ao poema. Poema-ouriço, pequeno animal na estrada, que para proteger-se de toda espécie de acaso e acidente a que está submetido se enrola em si mesmo, mas é nesse movimento que se expõe mais, conectando-se, pelos espinhos, à dureza da vida. O mesmo fascínio citado por Imbert na forma “fechada em si mesma, como uma bola de cristal” ressurgue na imagem-conceito do ouriço. Fascínio que esta imagem diminuta lança à leitura de um texto poético: “Ele se cega. Enrolado em bola, eriçado de espinhos, vulnerável e perigoso, calculista e inadaptado (pondo-se em bola, sentindo o perigo na estrada, ele expõe-se ao acidente)” (DERRIDA, p. 115). Por englobar esses dois lados, o de dentro e de fora, o ouriço é uma mínima esfera de vulnerabilidade e também o perigo dos espinhos, que se enrola em medo e agressividade e volta para dentro esta matéria frágil, o corpo desprotegido. Quando o vemos nessa estrada, só vemos sua exterioridade em miniatura, privados do que ele abriga em seu interior.

Uma expressão literária que tem como procedimento uma poética do mínimo é também uma literatura “do menos”. Uma literatura onde pulsa o desejo do menos em sua composição econômica e que se desdobra numa poética do breve. Tom Zé a respeito da obra do músico João Gilberto faz a seguinte consideração:

Toda obra de arte é uma miniaturização do real. Uma redução, uma liliputização. Se não uma redução espacial – já que por vezes as obras acabam por ser maiores do que a coisa representada –, pelo menos uma redução das qualidades sensíveis, como diz Lévi-Strauss. A arte que se arrisca no desconhecido, no ignoto, para caminhar nesse fio de navalha, entre o ridículo e o brilhante, precisa de leveza, de espartana economia. Mesmo que seu referente seja a imensidão do apocalipse. Isso a faz ser arte. (TOM ZÉ, 2001)

O processo de miniaturização é bem representativo do engenho criativo envolvido na escrita de uma forma breve. Há muitas vezes na criação desses textos um ímpeto de desafio, em transpor o engenho artístico para limites extremamente reduzidos. Por isso, muitas vezes a nomenclatura dessas formas breves faz referência a um processo de redução de um formato conhecido como, por exemplo: “conto em miniatura” ou “romance mínimo”. Flora Sussekind em texto de 1996 para o *Jornal do Brasil* sobre o artista Angelo Venosa, chamado “Narrativas em miniaturas”, já colocava que

Quanto à miniaturização na ficção brasileira contemporânea, é perceptível, por exemplo, no retorno ao conto por Rubem Fonseca e João Gilberto Noll, na rejeição do modelo genealógico de romance por Silviano Santiago em *Uma história de família*, na capitulação em fragmentos relativamente independentes empregada por Valêncio Xavier em *Maciste no inferno* e *O Minotauro*, nas fábulas de Carlos Felipe Saldanha, nas pequenas prosas de Dalton Trevisan, de Zulmira Ribeiro Tavares em *O Mandril* ou Vilma Arêas em *A terceira perna*, na ênfase de Moacyr Scliar, ao reavaliar, na coletânea de 1995, sua produção como contista, nos textos mínimos, como “Memórias da Afasia” ou “Problema”, ou miniaturizados tipograficamente como “Notas ao pé da página”, todo ele um grande branco, comentado, em letras minúsculas, a partir do rodapé. Mudança de escala que, como na série de Angelo Venosa, parece cumprir função igualmente crítica. (SUSSEKIND, 1996)

Esta observação será novamente abordada por Sussekind (2000) em texto para a *Folha*, em que retoma o tema da miniaturização da narrativa apontando um “movimento inverso” na expressão lírica. Obviamente ao tratar de miniaturização, a crítica faz referência ao processo de redução e fragmentação apresentado na prosa. Reconhecer esses novos formatos envolve um processo de distanciamento que muitas vezes se realiza na construção de um entre-lugar concebido nas aproximações com formas reconhecidas que tornam esses novos textos simultaneamente iguais e distintos.

Relacionando o conceito de mínimo com o qual abrimos este texto e a noção de infraleve de Duchamp, podemos conferir à ideia de uma poética do mínimo tanto uma qualidade de duração quanto de dimensão. O mínimo pode ser tanto o que entendemos como uma dimensão reduzida quanto também pode ser algo com duração reduzida. Aquilo que podemos dimensionar em sua forma ou na sua projeção de forma (como o caso do vagalume e da estrela) e aquilo que dimensionamos pela intensidade em que existem em determinado momento (infraleve). Dessa forma, uma poética do mínimo se contamina em três pulsões: forma, intensidade e duração.

Considerando a extensão e mesmo as características da obra de João Gilberto Noll, podemos dizer que as formas breves presentes em *Mínimos Múltiplos Comuns* são bastante representativas dessa poética do mínimo que buscamos caracterizar, principalmente sobre o eixo conceitual proposto pela noção de infraleve. Do gesto encenado de uma captura do efêmero. Essa ideia de não completude ressurge no microconto intitulado *Ele*:

Havia um rudimento qualquer puxando o seu ânimo, algo entre a poeira e, quem sabe, sal. Rua após rua. Tão extremada a sua situação, que ele dependia agora só dessa porção mínima, invisível mesmo, que ia como que lhe tangen-

do a difusa intenção de prosseguir, até que encontrasse o que ainda não sabia dizer. Talvez logo ali, ao atravessar a avenida e dar mais cinco ou seis passadas decididas. Ou não. Apenas esse avanço granulado, cantarolante, para que ninguém notasse que ele era pura hesitação, suposição de nada, enfim, hospedeiro desse fruto escuro cujo sumo saturado já lhe escorria por todos os orifícios. Ali naquela esquina ventosa, quase irreal de tão parelha com o seu estado submerso, aquém do mundo e de todas as promessas que ele jamais conseguiria ocupar... (NOLL, 2003, p. 31)

A possibilidade de encontro com a fratura, que anuncia uma realidade inapreensível entre elementos cotidianos (o sal, a poeira, a próxima rua) é o que mantém a personagem suspensa temporalmente neste instante narrado. Observa-se nela essa dificuldade de lidar com seu corpo que permanece no mundo conhecido e sua mente que vaga pela superfície das coisas em busca dessa conexão entre o que no texto é representado pela imagem de um “fruto escuro” e que inevitavelmente nos remete à imagem da massa branca no romance *A paixão Segundo G.H.*, de Clarice Lispector, em que a ideia de interioridade surge representada pela massa branca que sai da barata, um estado de desconstrução da identidade da personagem para alcançar uma nova existência.

Este anseio em capturar algo efêmero pode ser observado também na forma breve¹⁶⁷ “Quimeras” de João Gilberto Noll, publicado em seu livro *Mínimos, Múltiplos, Comuns*:

Se tudo viesse dali, daquele ponto ínfimo, situado entre a esquerda da mesa e a borda do braço da poltrona, daquele ponto em que ninguém estava em condições de observar afora ela, aquela criança de cabelos suados na nuca, fruto da mente de algum sonso cidadão que por ali passara para entregar os papéis que o inscreveriam no concurso... Se tudo viesse dali, com certeza teríamos mais sossego, estaríamos enfim contando alguma história para a criança que via nesse ponto ínfimo, entre a mesa e a poltrona, uma nervura luminosa, se bem que fugidia, no ponto de se apagar.... Se tudo viesse dali, dali, daquela nesga de nada sempre rebrilhando, eu poderia muito bem não ter vindo até esse endereço para me inscrever num tal concurso – cujo vencedor não terá nada a ganhar. (NOLL, 2003, p. 30)

A personagem busca a possibilidade de um mundo que a salve de uma existência medíocre. Nesse anseio, encontra-se encapsulada num instante que fragmentado, descontínuo condensa frustração, mas também desejo pelo impossível de uma nova existência. O ponto ínfimo, a nervura luminosa que não é visível a todos os olhos, mas cuja intensidade preenche o momento. Como o ar de Paris “armazenado” na ampola de vidro

¹⁶⁷ João Gilberto Noll utiliza a nomenclatura “instantes ficcionais” para fazer referência aos textos reunidos em *Mínimos, múltiplos, comuns*.

que concentra e projeta uma potência que no texto a personagem tenta traduzir como esperança.

A noção de infravele pode ser associada à concepção de “nervura luminosa” presente no microconto de Noll, que traz na sinestesia de sua composição a natureza fugidia de sua compreensão. E, apesar desse caráter, o narrador a localiza insistentemente no texto: “dali”, “situado entre a esquerda da mesa e a borda do braço da poltrona”, “daquele ponto”. Insistente, quase desesperado em dizer que o que aparenta ser uma “nesga de nada” brilha e o atrai. Um ponto ínfimo prestes a se apagar, mas que é a materialização de seu desejo por esperança e que condensa tantas intenções nesse instante narrado.

5. *Considerações finais*

Wagner Carelli, no prefácio ao livro, coloca que os microcontos de Noll erguem “o romance mínimo, (e) logram compor integralmente a estrutura que o gênero pressupõe, e ganham sua dimensão”. A potência vista nesses instantes é a potência de estrelas, que nascem e guardam em si, no seu espaço mínimo, a potência máxima de sentidos que se mesclam impalpáveis como a fumaça densa que envolve as estrelas em seu miraculoso berçário. Sob uma visão semelhante Wagner Carelli, no mesmo prefácio, compara os microcontos de Noll a uma ideia de cosmo, na qual a sua ordenação se assemelharia a um agrupamento de constelações:

Os relatos foram dispostos em primeiras constelações que se agruparam em um segundo e terceiros sistemas, conjuntos por sua vez dirigidos a uma fusão em plenitude cósmica. O termo “cósmico” não se usa aqui em translação semântica – é o adequado: conectados uns aos outros de acordo com sua lógica essencial, cada relato acendeu-se num “bang” em si mesmo, o conjunto resultou num “big bang”, e fez-se luz sobre a dimensão monumental da obra que João Gilberto Noll compôs ao longo daqueles três anos e pouco de dedicada concentração no ofício da arquitetura arquetípica: uma história intuída do Universo, contada em suas mínimas letras. (CARELLI, 2003, p. 21-2)

O termo cósmico e as observações de Carelli sobre os textos só corroboram a imagem utilizada na abertura deste texto: a de perceber em alguns desses textos essa potência simbolizada pela imagem do berçário das estrelas. As formas breves não se colocam como pequenos resíduos ficcionais, sua fragmentação pode trazer à cena um senso de unidade, que os percorre. Unidade ausente e inapreensível, mas que confere a cada um dos textos essa força centrípeta, talvez nostálgica de completude, mas ainda assim aberta ao devir do instante-acontecimento.

Se cada fragmento encerra-se em si mesmo, dobra-se em si mesmo, ao mesmo tempo em que sugere uma profunda abertura significativa, uma relação perdida com o todo, uma nostalgia da completude, do sistema, da ordem, de fechamento, ele simboliza a própria contradição que cerca a consciência subjetiva romântica: a percepção do sujeito como alguém em permanente devir, sempre incompleto, que se projeta e assinala no interior da obra que, feito ele mesmo, se deixa marcar por sua absoluta indefinição. (SCHELL, 2010, p. 12)

Assim, a relação entre fragmento e totalidade norteia a leitura de certas obras que trabalham com a forma breve como é o caso de *Mínimos*, múltiplos, comuns. Norteia com o intuito de perceber nelas mais do que uma coletânea de textos dispersos, mas como parte integrante de um projeto literário cuja conexão com o instante é com o intuito de celebrá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLATIN, Mario. Quarta Capa. In: STIGGER, Veronica. *Os anões*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

CARELLI, W. Um painel minimalista da criação. In: NOLL, J. G. *Mínimos múltiplos comuns*. 1. ed. São Paulo: Francis, 2003. p. 19-22

DERRIDA, Jacques. Che cos'è la poesia?. In: *Inimigo rumor*. n. 10, maio de 2001, Rio de Janeiro: 7 letras. p. 113-6

DUCHAMP, Marcel. *Notas*. Madrid: Ed. Tecnos, 1989.

IMBERT, Enrique Anderson. *Sobre el cuento brevíssimo*. La Gaceta Literaria, 07 set. 2008. Disponível em: <<http://www.lagaceta.com.ar/nota/289261/la-gaceta-literaria/sobrecuento-brevissimo.html>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

NOLL, João Gilberto. *Mínimos, múltiplos e comuns*. São Paulo: Francis, 2003.

SANDMANN, Marcelo. *A fio*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

SCHEEL, Márcio. O fragmento literário e o Horizonte da escritura. In: *ANAIS*. Maringá, PR: UEM, 2010.

SOURIAU, Etienne. *Diccionario Akal de estética*. Madrid: Akal, 2010.

SUSSEKIND, Flora. *Narrativas em miniaturas*. Jornal do Brasil, 16 mar. 1996. Caderno Ideias. Disponível em: <<http://www.angelovenosa.com/texto/narrativas-em-miniatura.html>>.

SUSSEKIND, Flora. *Escalas & ventríloquos*. In: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 jul. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2307200003.htm>>.

TOM ZÉ. *Miniaturas*: João abre a porta da quarta dimensão. Folha de São Paulo, São Paulo, 09 jun. 2001. In: *Caderno Ilustrada*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0906200109.htm>>.

**VOZES DO ALÉM-MAR: O CONTATO LINGUÍSTICO
ITALIANO-PORTUGUÊS NAS CARTAS DO INÍCIO DO SÉCULO XX**

Bruno Ferreira (UFBA)

bruno_24ferreira@hotmail.com

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)

normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

Apresenta-se uma edição semidiplomática de uma carta datada do início do século XX, escrita em São Paulo por um imigrante italiano, o qual manda notícias ao pai, que se encontra na Itália. O documento está disponível no acervo digital do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, catalogado no acervo de cartas de chamada como *Giovanino, Angelina, Cesere e Ermenegildo Fenili*. A carta é escrita em italiano, língua materna do autor, porém apresenta trechos em língua portuguesa, e outros aspectos que revelam o contato linguístico entre a L1 e a L2, ou seja, o português brasileiro. O documento, datado da primeira metade do ano de 1915, abarca o contexto histórico-social dos fluxos migratórios de comunidades italianas rumo ao Brasil, movimento que buscava favorecer tanto as políticas de desenvolvimento da lavoura cafeeira e da indústria nacional quanto atender às necessidades dos estrangeiros que, enfrentando severos problemas políticos e econômicos em seu país de origem, buscavam novas possibilidades de vida nas Américas.

Palavras-chave:

Edição semidiplomática. Imigração italiana no Brasil. Carta de chamada.

1. Introdução Crítico-Filológica

A Filologia, como assinala Gonçalves (2014), é uma ciência de origem remota e que possui caráter histórico, cultural e memorialista, a qual toma por base de estudo a linguagem humana através dos textos e se mostra importante para uma vasta quantidade de áreas do conhecimento, uma vez que, através de seu rigor metodológico, busca criar um produto final que pode ser utilizado com total confiabilidade por uma variedade de ciências, como a História, a Literatura, a Filosofia, a Linguística, entre outras.

A Filologia, então, como afirma Cambraia (2005), se define como uma ciência transdisciplinar, a qual, para fixação do texto estudado, toma em seu auxílio um conjunto diversificado de ciências, tais como a Paleografia, a Diplomática, a Linguística, dentre outras.

Sendo assim, na presente pesquisa orientada pela Filologia Textual em interface com os estudos relativos ao contato linguístico entre o italiano e o português brasileiro, seleciona-se para a realização de uma edição semidiplomática uma carta catalogada no acervo digital do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, inserida no contexto das cartas de chamada, visto que tal documento, para além de possuir relevantes indícios a respeito de contato linguístico, descreve aspectos de um importante período histórico-social, seja para o Brasil que foi o destino de grande parte dos migrantes, seja para Itália que vivenciava um conturbado período político-econômico.

1.1. A imigração italiana: breve contexto histórico-social

O documento analisado evidencia o contexto histórico-social da imigração de comunidades europeias, no caso específico a italiana, rumo ao Brasil. Nesse contexto o Brasil representou uma das principais metas da imigração italiana, constituindo-se, assim, um importante destino no movimento de fluxos migratórios rumo a um país latino-americano. Segundo Oliveira (1992), entre o ano de 1876 e o ano de 1975, quase um milhão e meio de italianos migraram com destino ao Brasil, atraídos em especial pelas garantias de trabalho cujas propagandas governamentais circulavam aqui e no exterior.

Cabe dizer que a propaganda governamental se inicia por ocasião dos movimentos abolicionistas das últimas décadas do século XIX e se intensificou com a abolição da escravatura, devido à necessidade de mão de obra livre e barata. A respeito dessa questão, Bertonha explica que,

[...] o governo brasileiro tomava mais regularmente as iniciativas, sempre em busca de mercados e trabalhadores que mantivessem funcionando a grande estrutura econômica do país no período, ou seja, a lavoura do café. A situação se alterou a partir dos anos 80 do século XIX, quando uma torrente de imigrantes italianos se estabeleceu no sul e sudeste do Brasil. Os homens de Estado italianos passaram, então, a se interessar mais pela situação do gigante sul-americano, mas tendo em vista basicamente duas linhas de ação: a proteção dos conacionais e a promoção do comércio e das relações econômicas (BERTONHA, 1997, p. 107)

Após enfrentarem uma longa e árdua viagem em condições sanitárias muitas vezes precárias e enfim aportarem em terras brasileiras, pode-se dizer que pouco se sabe do que tange à disposição dos italianos pelo território nacional (OLIVEIRA, 1992). A este respeito, Oliveiradiz que:

Sabemos que uma parcela dos imigrantes entrados em São Paulo e alojados na Hospedaria dos Imigrantes ficaram na capital. Empregaram-se na indústria que aqui se expandia, na construção civil e no comércio. Sabemos também que imigrantes estrangeiros foram trazidos diretamente para o trabalho nas ferrovias, tanto para a construção das linhas quanto para as oficinas e operação dos serviços; e estes trabalhadores acabaram provavelmente por fixarem-se nas cidades, na capital ou nas cidades interioranas que formavam a importante rede urbana no período cafeeiro. (MORSE, 1970; VANGELISTA, 1982^{apud} OLIVEIRA, 1992, p. 9)

Sendo assim, no ano de 1888, os italianos representavam 35,8% dos trabalhadores nas atividades artesanais e manufatureiras, chegando a atingir mais de 50% em 1900. Em muitos dos casos, os imigrantes de um estrato social pouco privilegiado, mesmo que portando consigo alguns recursos, não conseguiriam se manter em atividades que exigissem um maior volume de capital, o que justificaria, segundo Bassanezi (1992), uma grande quantidade de trabalhadores servindo em ramos como o beneficiamento, torrefação e moagem do café, enquanto raros eram compradores e comissários de café.

1.2 Cartas de chamada

As cartas ou as correspondências epistolares trocadas entre imigrantes e seus compatriotas, conforme assinalam Matos e Truzzi (2015), não visavam somente retratar os processos de distanciamento entre dois familiares, mas, tornavam-se, também, produtos desses meios, o que as configurava como documentos capazes de relatar o processo de imigração. Como bem observam os autores,

O gesto epistolar era considerado privilegiado, livre, secreto, íntimo, um verdadeiro relato de experiências individuais. Entretanto, quando escritas a rogo, as cartas eram frequentemente lidas e relidas em público e também se tornaram experiências coletivas, sob a forma de textos a princípio privados e domésticos que acabaram sendo compartilhados. (MATOS; TRUZZI, 2015, p. 340)

Considerando, então, as cartas, nesse contexto, produto de um determinado contexto sócio-histórico, nota-se que historiografia ainda não tem disposto das devidas atenções ao estudo. Como assinalam Matos e Truzzi (2015), por terem sido produzidas por indivíduos com um baixo grau de alfabetização, as cartas de chamada, do período de imigração, ocorrido em território nacional, têm sofrido, provavelmente uma visão pejorativa, uma vez que se tende a acreditar que elas não contemplam registros expressivos de escrita. Com relação a isso, refletem os autores:

Os populares produziram seus próprios registros, entretanto, eles se encontram pouco preservados em arquivos públicos, sendo conservados através dos tempos e guardados secretamente nos sótãos e baús, num sentido mais afetivo e visando preservar a memória familiar ou de um grupo. Estas fontes explicitam experiências múltiplas, excepcionais, aventuras pessoais, referências à vida cotidiana, privada e questões de ordem subjetiva e das sensibilidades. (MATOS; TRUZZI 2015, p. 339)

Pensando a este respeito, o que vêm a ser então as cartas de chamada? As correspondências desse período de imigração, denominadas cartas de chamada, foram produzidas, em sua maioria, por pessoas com um baixo nível de escolaridade, como é o caso da carta selecionada como *corpus* para realização deste estudo. As cartas de chamada seriam, assim, “cartas particulares destinadas a cumprir um determinado objectivo – reunir a família ou sua parte em território de emigração” (SILVA, 2014, p. 53).

Um ponto importante é o fato de as cartas virem divididas em dois grupos: as cartas oficiais e as cartas privadas. As cartas oficiais, produzidas no Brasil, são “documentos redigidos em formulários apropriados nos consulados dos países interessados no estado de São Paulo ou nos departamentos responsáveis da *Inspectoria de Imigração do porto de Santos*” (CROCI, 2008, p. 25-6). Já as privadas, são:

[...] cartas manuscritas, correspondência privada, recebidas do Brasil, que o parente de partida da Itália trazia consigo como testemunho do fato de estar se dirigindo para onde havia alguém que pudesse recebê-lo e manter, não se tratava necessariamente de cartas em que se fazia um informal ato de chamada. (CROCI, 2008, p. 26)

Sendo assim, assinala-se que o documento analisado neste estudo corresponde, então, ao segundo grupo, o das cartas privadas, já que o suporte utilizado para a sua escrita não é timbrado por nenhum órgão, não dispendo, assim, de efeito legal e, igualmente, pelo seu conteúdo que possui um caráter mais intimista, particular, por se tratar de uma mensagem trocada entre o emissor, que está no Brasil e dois de seus familiares, que se encontram na Itália, o pai e o primo.

1.2.1. O italiano popular

Quanto ao tipo de registro linguístico em que eram redigidas muitas das cartas de chamada do período, pode-se afirmar que estenão reflete a habilidade de escrita em língua italiana *standard* do período, mas é um uso que pode contemplar termos regionais e possui particularidades pró-

prias, sendo denominado por alguns estudiosos da área como “italiano popular”. A respeito desse uso de língua, BartoliLangeliafirma que:

[...] o italiano popular é uma maneira de escrever, não de falar; e tem um caráter largamente unitário, supra-regional. Os especialistas identificam nele traços dialetais e locais, mas em número e com incidência relativamente baixa. Apenas os letrados têm condições para escrever em dialeto. Os iletrados, pelo simples fato de ter aprendido a escrever, escrevem em uma língua que entendem como possível, não a língua que falam. Muitos dos fenômenos verificáveis em seus textos não têm, não podem ter uma efetiva correspondência de pronúncia. (LANGELI, 2000, p. 168)

Berruto (2014), em uma ampla discussão a respeito do que vem a ser o italiano popular, diz que uma primeira noção do termo emerge nos estudos linguísticos do italiano a partir da década de sessenta, através da comparação entre o italiano coloquial e o italiano popular. Seguindo, assim, a ideia de Berruto (2014, p. 127) através de Cortelazzo, esse define o italiano popular como sendo: “[...] il tipo di italiano imperfettamente acquisito da chi ha per madrelingua il dialeto”.¹⁶⁸

2. *O Documento*

Como já foi assinalado, o documento em questão é uma carta manuscrita, datada de 1915, escrita por um jovem italiano que emigrou para o Brasil, recém-chegado à cidade de São Paulo com os seus irmãos, e que escreve a seu pai que habitava em Bérghamo, na região norte da Itália, informando como se deu a viagem sua e de seus irmãos, detalhando também como transcorre a estadia no Brasil.

A respeito da catalogação do documento no acervo do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, nota-se que este se encontra na seção das cartas de chamada, ou seja, cartas enviadas aos familiares e cujo principal objetivo era o de reunir o imigrante junto com sua família ou parte dela, por meio de um convite para que outros familiares fizessem a travessia do Atlântico rumo ao Brasil. Quando aceito o convite, aquele que convidava:

[...] teria de dirigir-se ao cartório de um qualquer notário a fim de cumprir as formalidades exigidas pela lei que consistiam na apresentação da carta para efeito do reconhecimento da autenticidade da assinatura do seu emissor (SILVA, 2014, p. 64).

¹⁶⁸O tipo de italiano imperfeitamente adquirido por quem tem como língua materna o dialeto (BERRUTO, 2014, p. 127) (Tradução nossa).

Uma vez feito o reconhecimento da autenticidade por parte do notário, o documento assumia as características de um documento oficial e para tanto, aquele que convidava responsabilizava-se por prover a subsistência daquele que era chamado (SILVA, 2014).

2.1. Descrição

Foi utilizado para a edição um fac-símileda referida carta, localizada no acervo do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, classificada como carta de chamada.

O documento possui dois fólhos, estando o texto distribuído em ambos *norecto* e no verso, apresentando numeração lançada a lápis, no ângulo superior direito do *recto* dos fólhos, “734” e “734-A”, de inserção provavelmente posterior, para catalogação do documento no acervo.

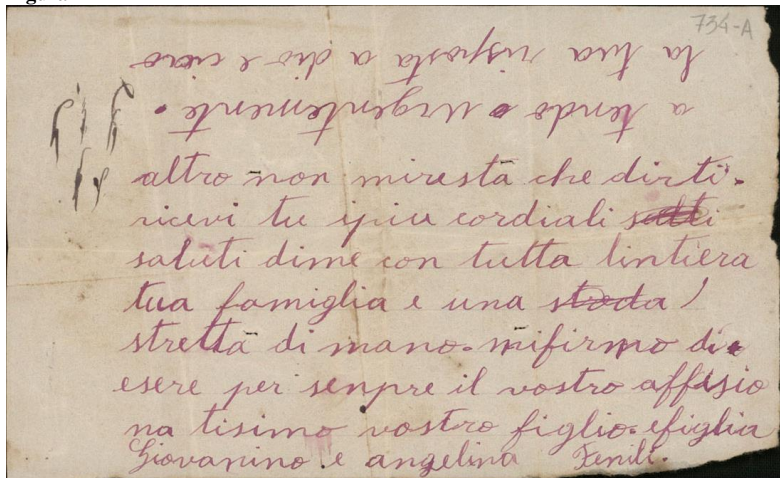
A mancha escrita, lançada principalmente em língua italiana, encontra-se disposta em uma coluna, com uma quantidade de linhas de variável: o fólho 1r. possui 19 linhas; o 1v., 18 linhas; o 2r., 11 linhas; e o fólho 2v., 9 linhas. O suporte utilizado para escrita é pautado e margeado, sendo a margem com recuo maior à esquerda. Quanto ao teor do documento, observa-se que entre o fólho 1r. e o 2r., o interlocutor é o pai do remetente. Já no fólho 2v. encontra-se um bilhete a ser entregue ao primo do emissor, que igualmente se encontrava em Bérghamo, desejando-lhe felicidades e lembranças. É possível observar ainda que a cor da tinta se aproxima de um tom magenta mais escurecido.

A escrita cursiva é pouco precisa, com hesitações e vacilações, que podem ser notadas pela abundância das rasuras presentes, no documento. Observa-se também uma predominância de períodos curtos, compostos de uma só oração, além do uso irregular de maiúsculas e minúsculas. A escrita possui ainda uma grande quantidade de ligaduras e uma escassez de abreviaturas, sendo registrada somente uma ocorrência à altura da primeira linha do f. 1r. Todos esses aspectos levam a concluir que o *scriptor* não possuía grande domínio da escrita, tratando-se, portanto, de mãos inábeis.

Pode-se observar que no documento há a presença de duas mãos que escrevem. A primeira redige grande parte do texto, enquanto a segunda mão, ao que se pode identificar, amplia o que seria um escatocolo ao bilhete destinado ao primo.

Cabe ressaltar, ainda, que o texto contido nas linhas 1 e 2 do f.2r. “a tendo e urgentemente./la tua risposta a dio e ciao” se apresenta em direção contrária às demais linhas do fólho, indicando que foram escritas posteriormente, à guisa de *post scriptum*, e que foram ali inseridas para aproveitamento do suporte:

Figura 1



FONTE: Carta de Chamada (1915, fº 2r.). Elaboração dos autores.

Figura 2

altro non miresta che dirti.
ricevi tu ipiu cordiali ~~salu~~
saluti dime con tutta lintiera
tua famiglia e una ~~streda~~
05 stretta di mano. mi firmo di e
essere per senpre il vostro affisio
na tisimo vostro figlio e figlia
Giovanino e angelina Fenili
[↑ a tendo e urgentemente.]
10 [↑la tua risposta a dio e ciao]

FONTE: Carta de Chamada (1915, fº 2r.). Elaboração dos autores.

No escatocolo da parte do texto dirigida ao primo, no f.2v., parte do texto está redigido em língua portuguesa, e o traçado das letras sugere ser de uma mão diversa daquela que predomina na escrita do documento: “e Muintas Lembransa./addeus, addeus, cherido Primo,”. As interferências do contato linguístico ocorrem em outros momentos do texto, como na linha 13 do f.1v., quando o *scriptor* grafava *grezima*, em lugar de *chiesa*, como seria de se esperar, tratando-se da língua predominante na carta. Tais usos demonstram as interferências do contato linguístico, como se discutirá adiante.

2.2. Critérios de transcrição e edição do documento

Para transcrição da carta, foram tomados os critérios para elaboração de uma edição semidiplomática, seguindo as propostas já consagradas pela tradição (SPINA, 1977; CAMBRAIA, 2005; BORGES; SOUZA, 2012):

Foram numerados linhas e fólhos; manteve-se a grafia original do texto, conservando-se também a pontuação e as divisões silábicas de palavras do texto; foi desdobrada a única abreviatura encontrada, indicando a parte acrescentada com em *itálico*. A leitura conjecturada foi indicada com colchetes “tiau[g]uro” e as linhas escritas em direção contrária na margem superior do f. 2r. foram inseridas no sentido usual da escrita, no final do fôlio, indicadas com a seta entre colchetes “[↑]”.

3. Contato linguístico entre o italiano e o português

O processo de i/emigração é um dos principais fatores que contribui para o contato entre duas línguas e, conseqüentemente, para o fenômeno de bilinguismo e/ou plurilinguismo (VACCARO, 2012). Assim que chegava ao novo continente, o imigrante se deparava com uma língua diversa daquela ou daquelas que tinha domínio, sendo assim necessária a aprendizagem da língua local, como L2, gerando, então, um primeiro indício de bilinguismo, do qual, o falante possuiria maior domínio em um dos idiomas. A esse respeito Vaccaro diz que:

[...] este fenômeno [contato linguístico] se manifesta apenas em emigrantes de primeira geração, ou seja, é um fenômeno intrageracional, diferenciando-se de fenômenos intergeracionais como a mudança, a substituição ou a morte linguística, os quais precisam de mais do que uma geração para se manifestarem e são típicos das comunidades linguísticas. (VACCARO, 2012, p. 12)

É importante perceber, então, que há dois principais fatores que desencadeiam o fenômeno de contato linguístico – ou, como diz Vaccaro (2012), “atrito linguístico”, visto que a grande maioria dos linguistas trabalham com o conceito *attrition* originado na língua inglesa. O primeiro fator seria a falta de uso da língua materna do falante e, sequencialmente, o segundo fator seria a influência gerada pela L2.

Ao trazer tais questões para o documento estudado, pode-se observar a que nele há a presença de duas mãos que escrevem, como já dito nas seções acima. A primeira mão redige grande parte do texto, enquanto a segunda mão, ao que se pode identificar, amplia o escatocolado bilhete destinado ao primo, representado na figura a seguir:

Figura 3



FONTE: Carta de Chamada (1915, fº 2v.). Elaboração dos autores.

Constata-se que o *segundoscriptor* traz em sua escrita o resultado do contato entre o italiano, sua L1 – pode-se pensar, também, na questão de os idiomas regionais italianos tomarem o lugar da L1, já que o italiano popular, referido nas seções acima, possui grandes contribuições dialetais (LANGELI, 2000) – e a L2, o português. Assim, Vaccaro, citando Köpke (2004), assinala que:

[...] a influência da L2 é mais concreta e diz respeito ao emigrante que, devido ao contacto com a língua do país de emigração, manifesta uma perda da proficiência na sua L1 ao longo do tempo. De acordo com a autora [Köpke], num contexto bilingue, a L1 seria substituída pela L2 na maioria dos episódios comunicativos, como por exemplo no ambiente de trabalho. (VACCARO, 2012, p. 17)

Sendo assim, pode-se considerar então que a estadia no Brasil do segundo *scriptor* já se prolongava por mais tempo, como demonstra a assimilação da L2 frente à L1 explicitada na carta.

Com respeito às transformações fonéticas, vê-se que na palavra *muintas* ocorre epêntese de uma nasal após a ditongação -ui, enquanto a palavra seguinte *lembansa* sofreu a troca do ç por s sem que fosse com-

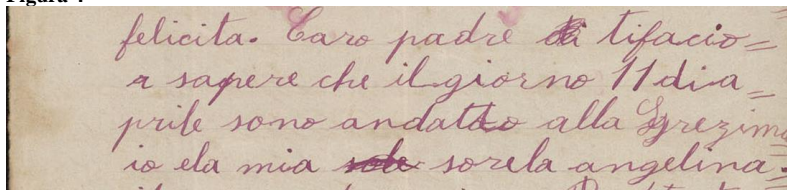
prometida a sua pronúncia, uma vez que ambas as letras correspondem ao mesmo fonema (VIARO, 2014).

Já a palavra *addeus* exemplifica um uso de língua puramente italiano, o *raddoppiamento* (DARDANO; TRIFONE, 1997, p. 675), que ocorre com consoantes quando essas se encontram em uma posição intervocálica, sendo assim o redobro da consoante “d” serve apenas como um marcador da tonicidade da sílaba (DARDANO; TRIFONE, 1997). Outra questão importante é o *raddoppiamento fonossintattico*, que ocorre quando duas palavras se escrevem juntas, como é o caso de *addio* ou *adeus*, ambos formados pela preposição *a* e a palavra equivalente a *Deus* (DARDANO; TRIFONE, 1997, p. 701), o que demonstra que a lógica gramatical da L1 ainda influenciava as escolhas de usos linguísticos do falante (VACCARO, 2012).

A última palavra que demonstra, igualmente, o contato linguístico, empregada pelo segundo *scriptor*, é *cherido*. Contudo, a troca do *qu* do português pelo *ch* do italiano em nada modifica os sons, pensando que ambos representam o mesmo fonema [k] nos diferentes idiomas, então, ocorre a troca sem que seja comprometida a pronúncia (VIARO, 2014).

Outra demonstração da interferência do contato linguístico acontece também com o primeiro *scriptor*. Ao narrar ao pai que, no dia 11 de abril, ele e sua irmã Angelina foram à igreja, ele utiliza a palavra *igrezima* para se referir à igreja, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 4



FONTE: Carta de Chamada (1915, pº 1v.). Elaboração dos autores.

Por fim, tal construção realizada pelo primeiro *scriptor*, pode ser compreendida como uma tentativa de passar o empréstimo *igreja* ao grau diminutivo. Sendo assim, a formação do grau diminutivo para os substantivos em italiano ocorre através de sufixação e nesse caso, em especial, a sufixação veio através do *-ina* (DARDANO; TRIFONE, 1997).

4. Considerações finais

Os estudos filológicos e linguísticos permitiram que nessa pesquisa se pudesse refletir sobre importantes questões acerca das cartas de chamada, gênero epistolar bastante comum no contexto da imigração.

O documento remonta ao contexto histórico-social das imigrações europeias rumo ao novo continente, referenciando, em especial, a temática da imigração italiana entre o final do século XIX e o início do século XX, em substituição à mão de obra escrava na construção e desenvolvimento da indústria no país, juntamente, com a manutenção do cultivo do café.

A escrita cursiva pouco precisa, o traçado das letras e o baixo domínio do italiano *standard* denotam uma escrita de mãos inábeis, o que tem explicação no contexto extralinguístico, já que um grande percentual dos italianos que migraram na tentativa de fugir da crise político-econômica que o seu país vivenciava, pertenciam a um estrato social baixo, sem que, muitas vezes, pudessem acessar o ensino de educação regular.

A edição semidiplomática por sua característica de leitura conservadora, evidenciou aspectos do contato linguístico entre o italiano dos imigrantes e o português brasileiro do séc. XX, os quais podem ser alvo de novas análises na perspectiva dos estudos linguísticos.

Por fim, acredita-se na importância de tal pesquisa a respeito da imigração italiana e do contato linguístico, uma vez que os processos migratórios foram – e são – um fator definidor para construção da identidade nacional brasileira, uma vez que o imigrante ao chegar trazia consigo uma vasta bagagem cultural e, em especial, de língua, que se amalgamava à língua e cultura dos que o acolhiam.

Pode-se observar, ainda, a atualidade do contexto histórico da carta: a migração, já que tais processos não se encerraram durante o século XX, pois, como se tem verificado atualmente, cresce constantemente a chegada de novos imigrantes que tiveram que recomeçar suas vidas em nosso país por questões de ordem política, social e/ou econômica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Cecília Jurado de. Paleografia. In: SAMARA, Eni de Mesquita (Org.). *Paleografia, Documentação e Metodologia histórica*. São Paulo: Humanitas, 2010. p. 9-27

BASSANEZI, Maria Silvia C. B. Imigração e Oportunidades de Trabalho no Período Cafeeiro. In: OLIVEIRA, Maria Coleta F.A. de. *A imigração italiana para o Brasil e as cidades*. Campinas-SP:UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 1992. p. 35-72

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

BERRUTO, Gaetano. *Sociolinguisticadell'italianocontemporaneo*. Cittàdi Castello (Perugia): Carocci editore, 2014. 280 p.

BONATO, Deborah. *L'immigrazione e l'imprenditoria italiana in Brasileieri e oggi*. Tesi (Laureamagistrale in RelazioniInternazionali Comparete). Università Ca' Foscari Venezia, Veneza, 2013.

BERTONHA, João José. *O Brasil, os imigrantes italianos e a política externa fascista 1922-1943*. Ver. Bras. Polít. Int. 40. 1997. p. 106-30

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de paleografia e de diplomática*. Santa Maria: UFSM, 1995. p. 13-20

BORGES, Rosa; SOUZA, Arivaldo Sacramento. Filologia e edição de texto. In: BORGES, Rosa et al. *Edição de texto e Crítica Filológica*. Salvador: Quarteto, 2012, p.15-59

CARTA DE CHAMADA. Correspondência. Acervo digital do Museu da Imigração do Estado de São Paulo. São Paulo, SP. 29 abril de 1915, tomo A0000734. Disponível em: <http://www.inci.org.br/acervodigital/upload/cartas/MI_CC_A0000734X.pdf>. Acessado em: agosto de 2018.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 23-25.

CIFOLETTI, Guido. Língua franca e língua italiana. In: BORGHELLO, Giampaolo e ORIOLES, Vincenzo. *Linguaggi, culture, letterature*. Udine, Forum, 2012. p. 91-7

CROCI, Federico. O chamado das cartas: migrações, cultura e identidade nas cartas de chamada dos italianos no Brasil. In: *Locus: revista de história*. Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 13-39, 2008.

DARDANO, Maurizio; TRIFONE, Pietro. La situazione linguistica italiana. In: ____. *Grammatica italiana: con nozioni di linguistica*. 3. ed. Bologna-IT: Zanichelli, [1997]. p. 44-87

GONÇALVES, Eliana C. Brandão. Filologia, memória e mudança linguística. In: *Anais VII Seminário de Estudos Filológicos*, Salvador: SEF, 2014.

MATOS, Maria Izilda S.; TRUZZI, Oswaldo M. S. Presença na ausência: cartas na imigração e cartas de chamada. *História Unisinos*. São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 338-47, set./dez., 2015.

OLIVEIRA, Maria Coleta F.A. de. *A imigração italiana para o Brasil e as cidades*. Campinas, SP: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 1992. 72 p.

SILVA, Brasilina Pereira. *Cartas de chamada*. Porto: CEPES, 2014. 380 p.

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

VACCARO, Alessandro. *Italiano (L1) e português (L2): sinais de atrito linguístico*. Dissertação de Mestrado em Linguística (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Porto: U.Porto, 2012. 83 p.

VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2014. 331 p.