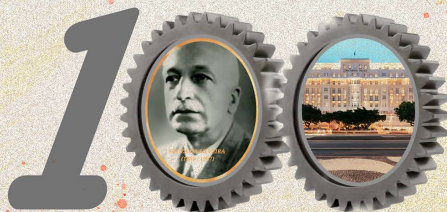


ORGANIZADOR

José Mario Botelho

XXVI CNLF



Anos de Copacabana Palace

Em homenagem a Sousa da Silveira
e aos 100 anos da publicação de suas
Lições de Português

Caderno Especial
Anais do XXVI CNLF
Tomos I e II

 **Pedro & João**
editores

José Mario Botelho (Org.)



**Em homenagem a Sousa da Silveira
e aos 100 anos da publicação de suas
Lições de Português**

**CADERNO ESPECIAL,
ANAIS DO XXVI CNLF, TOMOS I E II**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

José Mario Botelho [Org.]

Caderno Especial, Anais do XXVI CNLF, Tomos I e II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 676p. 14,8 x 21 cm.

ISBN: 978-65-265-0997-5 [Digital]

1. Anais. Filologia. 2. Linguística. 3. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. I. Título.

CDD – 469

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: José Mario Botelho

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13.568-878 – São Carlos-SP

2024

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Rua da Alfândega, 115, Sala 108 – Centro
20.070-003 – Rio de Janeiro-RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 3368 8483 / (21) 99999 0947
<http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE:

José Mario Botelho

VICE-DIRETORA PRESIDENTE:

Anne Caroline de Moraes Santos

SECRETÁRIA:

Celina Márcia de Souza Abbade

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Melyssa Cardozo Silva dos Santos

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Regina Céli Alves da Silva

DIRETOR CULTURAL:

Leonardo Ferreira Kaltner

DIRETOR DE FINANCEIRO (INTERINO):

José Mario Botelho

**XXVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
de 29 a 31 de agosto de 2023**

COORDENAÇÃO GERAL:

*José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner*

COMISSÃO ORGANIZADORA:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

COMISSÃO EXECUTIVA:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos*

COMISSÃO CIENTÍFICA:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos
Regina Céli Alves da Silva*

COORDENAÇÃO LOCAL:

Leonardo Ferreira Kaltner

SECRETARIA GERAL:

Celina Márcia de Souza Abbade

EXPEDIENTE

Os Anais das edições do Congresso Nacional de Linguística e Filologia são publicados em Cadernos específicos (ISSN 1519-8782), que são ancorados no *site* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) como um periódico anual, o qual se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas. Este é um Caderno Especial, composto por artigos dos Tomos I e II, que foram indicados por Pareceristas da Comissão Científica do Evento.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

EQUIPE DE APOIO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Organizadora e Executiva de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Anne Caroline de Moraes Santos, Celina Márcia de Souza Abbade, José Mario Botelho, Leonardo Ferreira Kaltner, Melyssa Cardozo Silva dos Santos e Regina Céli Alves da Silva, que são os atuais Diretores do Círculo.

Organização: José Mario Botelho

Redação: José Mario Botelho

Diagramação, editoração e edição: José Mario Botelho

Revisão: Regina Céli Alves da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Constituída pela Comissão Científica de cada edição do Congresso Nacional de Linguística e Filologia e uma Comissão Consultiva: Aira Suzana Ribeiro Martins (CPII), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Mário Eduardo Viaro (USP), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Paulo Osório (Unifesp), Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA).

Esta Equipe, constituída de Professores Doutores, é a responsável pela avaliação dos textos completos que compõem o *Caderno do CNLF* e deste *Caderno Especial*.

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 48 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de agosto de 2023, que foram apresentados no XXVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 a 31 de agosto de 2023, em formato virtual, totalizando 681 páginas neste Caderno Especial, dos Anais deste XXVI CNLF.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele foi realizado, pela primeira vez, em novembro de 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 realiza 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, nessa Instituição, realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos imensamente.

Também em 2014 retomamos nossas atividades acadêmicas na Universidade Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi nessa Universidade que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando um dos seus fundadores, Emanuel Macedo Tavares, era professor de Filologia Românica nessa Instituição.

Em 2018, retornamos para o IL da UERJ e realizamos o XXII CNLF, com o apoio da Profª Drª Magali Moura, Diretora do Instituto de Letras. No ano de 2021, também em agosto como é de praxe, realizamos o XXIV CNLF no formato virtual, que transcorreu sem nenhum problema, pois a Equipe de Trabalho já era detentora de um *savoir faire*, adquirido dos outros três Eventos anteriores.

Neste ano de 2023, também em agosto, realizamos o XXVI CNLF no formato híbrido, na Universidade Federal Fluminense (UFF), e espe-

ramos ter oferecido à comunidade cifefiliana um evento de alto nível, como tradicionalmente vimos fazendo ao longo desses 28 anos de existência do Círculo.

Esta é, portanto, a segunda vez que este, que é o Evento principal do Círculo, foi realizado em formato virtual, o qual já é um conhecimento solidificado para esta Comissão Organizadora.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, editamos o Livro de *Programação*, o Livro de *Resumos* e os Tomos I e II, com os *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital).

A novidade para esta edição fica por conta da publicação desta versão digital em formato *e-book*, com os 48 artigos aprovados pela Comissão Científica do Evento.

A Diretoria do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos agradece a todos pela participação dessa rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 2024.

José Mario Botelho
Organizador

SUMÁRIO

Apresentação.....	5-6
<i>José Mario Botelho</i>	
1. A contribuição da Literatura para o letramento crítico: o gênero crônica no Ensino Fundamental.....	12-30
<i>Augusto César de Almeida Barbosa e Daniel Abrão</i>	
2. A Crítica Genética e Estilística na construção da linguagem judicial.....	31-46
<i>Paula Elisie Madoglio Izidoro e Edina Regina Pugas Panichi</i>	
3. “A dura poesia concreta de tuas esquinas”: Concretismo e Publicidade.....	47-55
<i>Bruna Alexa Santos e Santos e Elizabeth Gonzaga Lima</i>	
4. A língua portuguesa dos séculos XV e XVI: o português pré-moderno.....	56-75
<i>José Mario Botelho</i>	
5. A mulher simbolizada nas poéticas indígena e afro-brasileira de Aline Rochedo (Puri), Eliane Potiguara e Maria Firmina dos Reis.....	76-93
<i>Luama Socio e Sinalva Ferreira da Silva</i>	
6. A sistematicidade das artes e o método pragmatista na semiótica.....	94-111
<i>Antonio Cilrírio da Silva Neto, Arielly Rangel Rodrigues e Tatiana Thays Ramos</i>	
7. A variante “gambá” e suas diferentes denominações em Formoso do Araguaia – Tocantins.....	112-30
<i>Karina de Jesus Araujo e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida</i>	
8. Adaptação cultural como estratégia de tradução na dublagem da Série de TV <i>Brooklyn Nine-Nine</i>.....	131-47
<i>Laura de Almeida e Leticia Oliveira Santos</i>	
9. Análise do discurso: análise de <i>charge</i> sobre a rede social.....	148-55
<i>Andrea Barreto Borges e Juliana Luduvise Amaral</i>	
10. Breves reflexões sobre a construção da figura feminina em “Casa velha”, de Machado de Assis.....	156-62
<i>Cesar Christian Ferreira dos Santos</i>	

11. **Conceptualização do nordeste e do nordestino na turma do xaxado: um estudo pautado na semântica cognitiva.....**163-76
Edna da Paixão Pereira e Elisângela Santana dos Santos
12. **Construcionalização de forma/função com o pronome *a gente*: uma abordagem sob a ótica da Linguística Funcional Centrada no Uso.....**177-88
Artur Ezequiel Rodrigues Correia e Valéria Viana Sousa
13. **Contato linguístico no “Novo Mundo”: a representação das línguas autóctones nas crônicas do achamento do Brasil.....**189-203
Juan Rodrigues da Cruz
14. **Cruzamento vocabular: aplicabilidade no ensino.....**204-13
Manoel Francisco Felismino Freires, Vitor de Moura Vivas e Wallace Bezerra de Carvalho
15. **Da origem da palavra à realidade sócio-histórica: consequências factuais para a comunidade surda.....**214-225
Bárbara Neves Salviano de Paula
16. **De “Macarena” a “Despacito”: análise do Cancioneiro Hispânico como agente de interação e reflexão em sala de aula de E/LE.....**226-42
Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas
17. **Desafios da tradução literária: poetas baianas em obras não canônicas.....**243-56
Cleber Nogueira Aleluia de Souza
18. **Diagnóstico do estudo onomástico com alunos do Ensino Fundamental.....**257-72
Sônia Maria Pereira Souza Ruas e Maria do Socorro Vieira Coelho
19. **Discurso sobre o discurso: as vozes de Bolsonaro e Lula no primeiro debate para presidente.....**273-85
Márcia A. G. Molina e Silas Gutierrez
20. **Discutindo o uso do gênero neutro: integração entre Morfologia e sociedade.....**286-92
Lara de Almeida Moreira, Vítor de Moura Vivas e Wallace Bezerra de Carvalho

21. **Do decreto à estrutura: o discurso de posse de Sousa da Silveira e a comissão de filologia da Casa de Rui Barbosa.....**293-306
Ivan Pedro Santos Nascimento e Jacyra Andrade Mota
22. **Em torno do pluricentrismo do português: principais diferenças entre as normas brasileira e europeia.....**307-22
Maria Carmen de Frias e Gouveia
23. **Entre metáforas e metonímias: conceptualizações de morte em textos literários.....**323-36
Urandi Rosa Novais
24. **Entre motivações e a arbitrariedade: um estudo saussuriano da antroponímia.....**337-53
Ana Paula Marroques de Oliveira e Eliane Mara Silveira
25. **Estudo toponímico bilíngue das instituições de ensino públicas de Feira de Santana-BA: português e Libras.....**354-70
Emanuelle Reisurreição Santos Carneiro Dantas e Liliane Lemos Santana Barreiros
26. **Formantes gregos que se comportam como afixos: uma breve análise.....**371-86
Fernanda Mara Rocha Gonçalves e Aderlande Pereira Ferraz
27. **Lançados ao mar: Eneias e Vasco da Gama, os heróis ultramarinos: uma análise linguística e historiográfica.....**387-401
Stephanie Cunha dos Santos da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner
28. **Letramento literário no contexto de privação de liberdade.....**402-19
Darlene Rodrigues de Freitas
29. **Mariotopônimos nas ruas do bairro Beiru/Tancredo Neves em Salvador – Bahia.....**420-35
Noády Cristina Oliveira da Cruz e Celina Márcia de Souza Abbade
30. **Mulheres negras e literatura erótica: transformando o silêncio em linguagem e ação.....**436-47
Ana Terra Araújo e Elizabeth Gonzaga de Lima
31. **Na Festa de São Lourenço (Anchieta, 1587): A philological-historiographic lecture.....**448-56
Leonardo Ferreira Kaltner

32. **Neologismos meméticos: um olhar sobre a sua construção à luz da LFCU.....**457-70
Ana Clara Nunes Brito e Valéria Viana Sousa
33. **O desenvolvimento da competência lexical pela Teoria Lexical Priming e as expressões idiomáticas.....**471-81
Cristiane Soares Rozenfeld
34. **O livro didático e o ensino de ortografia: um destaque para o fonema /s/.....**482-88
Vanessa da Silva Braz e Lucirene da Silva Carvalho
35. **O papel do docente no desenvolvimento do letramento crítico.....**489-500
Elaine Vasquez Ferreira de Araujo
36. **O patrimônio histórico-linguístico itaberabense: escritas periféricas.....**501-11
Bárbara Bezerra de Santana Pereira, Jeovania Silva do Carmo e Joana Angélica Santos Lima
37. **O processo de gramaticalização da expressão “de repente” na língua falada no português brasileiro.....**512-26
Lucirene da Silva Carvalho
38. **O signo de leão à luz da mitologia.....**527-38
Francisco de Assis Florencio
39. **O uso do gerundivo e do gerúndio na língua latina.....**539-51
José Rodrigues Seabra Filho e Marcio Luiz Moitinha Ribeiro
40. **O verbo ver como resposta afirmativa: uma perspectiva construcional da mudança.....**552-69
Josiane Santos Moura e Valéria Viana Sousa
41. **Os booktubers exercem uma curadoria leitora?.....**571-79
Taiane Ferreira dos Santos e Elizabeth Gonzaga de Lima
42. **Os percursos da gênese da obra “Para uma menina com uma flor”, de Vinicius de Moraes.....**580-92
Luana Leão Silva e Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
43. **Português para surdos: análise historiográfica do ensino da escrita no Brasil.....**593-604
Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta

44. **Presença da narrativa indígena na estruturação de *games* eletrônicos.....605-15**
Luama Socio e Amanda Mendes Pereira
45. **“Quem sou?”: uma comparação entre o testemunho impresso e o manuscrito do poema de Yde Schloenbach (1908).....617-30**
Michelli dos Santos Maciel e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida
46. **Taylor Swift e a Crítica Genética: descortinando os bastidores da criação para os alunos do Ensino Médio.....631-40**
Rogério Nascimento Bortolin
47. **“Todo dia a mesma noite”: compilações discursivas acerca do incêndio da Boate Kiss à guisa da Análise Crítica do Discurso.....641-60**
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira
48. **Toponímia soteropolitana: um estudo das praças do bairro de Periperi no subúrbio ferroviário de Salvador.....661-75**
Marcos André Queiroz de Lima e Celina Márcia de Souza Abbade

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O LETRAMENTO CRÍTICO: O GÊNERO CRÔNICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Augusto César de Almeida Barbosa (UEMS)

augustocsarr@gmail.com

Daniel Abrão (UEMS)

danielabrao7@gmail.com

RESUMO

A instituição escolar pública vem se deparando com a responsabilidade de tornar a aprendizagem da literatura mais próxima ao cotidiano do aluno, ou seja, mais significativa e interessante com relação aos letramentos, ao conhecimento e à dinâmica da informação. Neste contexto, a presente pesquisa propôs-se a discutir como as aulas de literatura podem contribuir para a construção crítica do conhecimento dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a já se prepararem para se tornarem cidadãos críticos nos ambientes social, escolar e comunitário que os rodeiam. Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos da 9ª série em contexto de uma escola pública, da cidade de Belo Horizonte-MG. O *corpus* da pesquisa para análise foi as produções do gênero crônica elaboradas em sua versão tradicional com escrita e reescrita e produção final. A análise consiste na descrição do processo de ensino-aprendizagem do gênero crônica, empregando algumas crônicas de dois dos principais escritores cronistas mineiros selecionados para a pesquisa. Nosso referencial teórico está fundamentado em estudiosos de literatura e crítica literária como: Arrigucci (1987) Candido (1995), Cosson (2014), Dolz e Schneuwly (2004), Fonseca (2017), Koch (2003), Kramer (2010), Marcuschi (2003), Mortatti (2004), dentre outros.

Palavras-chave:

Ensino. Cidadãos críticos. Crônica literária.

ABSTRACT

The public-school institution has been faced with the responsibility of making the learning of literature closer to the student's daily life, that is, more meaningful and interesting in relation to literacies, knowledge, and the dynamics of information. In this context, the present research proposed to discuss how literature classes can contribute to the critical construction of knowledge of students in the final years of Elementary School, so that they can prepare themselves to become critical citizens in the social, school and environment. community that surrounds them. This research was developed with 9th grade students in the context of a public school, in the city of Belo Horizonte-MG. The research corpus for analysis was the productions of the chronicle genre prepared in its traditional version with writing and rewriting and final production. The analysis consists of describing the teaching-learning process of the chronicle genre, using some chronicles from two of the main chronicler writers from Minas Gerais selected for the research. Our theoretical framework is based on literature and literary criticism scholars such as: Arrigucci (1987) Candido (1995), Cosson (2014), Dolz and Schneuwly (2004), Fonseca (2017), Koch (2003), Kramer (2010), Marcuschi (2003), Mortatti (2004), among others.

Keywords:

Teaching. Critical citizens. Literary chronicle.

1. *Considerações iniciais sobre o objeto de estudo*

A presente pesquisa tem por objetivo a análise do desenvolvimento da capacidade crítica com a escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, por meio do trabalho com o gênero textual crônica e da aplicação da metodologia da sequência didática de Dolz (2004), como ferramenta de desenvolvimento linguístico.

O gênero crônica é amplamente utilizado em contextos variados atualmente, o que torna seu estudo relevante para o ensino de leitura e escrita, assim como para o processo de letramento crítico, devido ao seu teor característico de tematização e de narrativa.

Na vivência que o professor de literatura obtém diariamente em sala de aula, percebe-se a dificuldade dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II com a leitura, a produção e a interpretação textual. Considerando este fato, torna-se essencial que os professores busquem novas metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula voltadas para o letramento crítico dos alunos.

Partindo da premissa da contribuição da sequência didática de Dolz (2004) para a eficácia do ensino, essa pesquisa buscou averiguar as potencialidades e desafios na aplicação dessa metodologia no contexto escolar. Para isso, foi realizado em primeiro momento o levantamento bibliográfico a respeito do surgimento e do desenvolvimento da crônica no Brasil, além da pesquisa teórica sobre sequência didática.

Assim, os objetivos gerais desta pesquisa apontam para o desenvolvimento da plena alfabetização do estudante, incluindo sua capacidade de criação e análise textual. Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se avaliar os resultados que a aplicação da metodologia de sequência didática produziria, conjugada ao gênero crônica, o qual considerou-se mais adequado ao pretendido pela pesquisa, dada a reflexão que o gênero faz em relação a temas presentes na sociedade cotidianamente.

Esta pesquisa justifica-se pela importância do papel do professor na formação do indivíduo enquanto cidadão e da imperiosidade em atuar frente aos obstáculos enfrentados pela educação, lançando mão e avaliando no contexto prático os métodos pedagógicos disponibilizados na atualidade

Este artigo foi dividido em nove itens. No primeiro, trataremos a definição de crônica e seus conceitos de maneira generalizada; no segundo, abordaremos o surgimento da crônica no Brasil; no terceiro, apresentaremos dois cronistas mineiros selecionados para esta pesquisa; no quarto, falaremos sobre a formação de leitores críticos; no quinto, como o professor pode contribuir para o letramento crítico dos alunos; no sexto, como o gênero textual crônica pode ser utilizado para construção crítica; no sétimo, discutiremos os dados coletados; no oitavo, são incluídas análises e discussões dos dados do *corpus* obtidos nesse estudo; no nono, apresentaremos as considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

Nosso referencial teórico está fundamentado em estudiosos de literatura e crítica literária como: Arrigucci (1987) Candido (1995), Cosson (2014), Dolz e Schneuwly (2004), Fonseca (2017), Koch (2003), Kramer (2010), Marcuschi (2003), Mortatti (2004), dentre outros.

2. Definição de crônica, sua origem, características, tipos e noções gerais

A palavra crônica origina-se do grego *khronos*, termo que designa o tempo em sua concepção linear. O gênero caracteriza-se por relatar um ou mais acontecimentos do cotidiano, em determinado tempo e em um período estabelecido, possui um número reduzido de personagens, ou mesmo nenhum, e seu tom é costumeiramente irônico, reflexivo, humorístico, lírico, crítico e/ou informativo (Cf. RIBAS *et al.*, 2009, p. 4).

Segundo Bender e Laurito (1993, p. 11), o termo “mudou de sentido em sua evolução, mas nunca perdeu os vínculos com o sentido etimológico que lhe é inerente e que está em sua formação”. Tal afirmação aponta como a temática da crônica contempla o tempo, cumprindo, assim, seu objetivo.

A crônica é um gênero textual de tipo narrativo que ganhou sentido moderno no início do século XIX, na época da escola literária romântica, a partir de publicações em folhetins, as quais tratavam de diversos assuntos presentes na vida diária social da época, mas que tinha por principal finalidade entreter os leitores, proporcionando momentos de distração por meio da imaginação e reflexão sociocrítica. Segundo Bender e Laurito (1993, p. 12), “a palavra crônica, ainda que posteriormente viesse a abranger outros sentidos, permaneceu na língua portuguesa com o sen-

tido antigo de narrativa vinculada ao registro de acontecimentos históricos”:

[...] Das duas espécies de folhetins publicados na imprensa do século XIX, a que deu origem ao gênero crônica – tal como o concebemos modernamente – foi o folhetim de variedades. E o que era este...? Nos rodapés dos jornais, ao mesmo tempo que cabiam romances em capítulos, também cabia – ainda quando em outras folhas – aquela matéria variada dos fatos que registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e até do mundo”. (BENDER; LAURITO, 1993, p. 16)

Como indica a origem de seu nome, a crônica é um gênero textual que existe desde a antiguidade, que assumiu a função de resgatar a história do reino e de seus reis e que evoluiu ao longo do tempo. Segundo Fonseca (2020, p. 73), é na Idade Média que esse gênero passa a narrar acontecimentos, sejam fictícios ou verídicos, relacionados não mais exclusivamente à nobreza, mas à sociedade como um todo. Em meados do século XVI, a crônica adquiria importantes características que a definem até os dias atuais, tais como brevidade, a forma livre e a subjetividade.

Aos poucos, ao sair das notas de rodapé do jornal, o folhetim vai ocupando todas as laudas em lugar de destaque, mas ainda comedida, com a característica de utilizar-se de subtítulos que costumam definir preliminarmente o argumento com o qual o colunista irá tratar. Em referência à modernidade na transmissão das notícias, Arriguetti Jr. (1987) afirma que:

A crônica é ela própria um fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade, ao consumo imediato, às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna, tal como esta se reproduz nas grandes metrópoles do capitalismo industrial e em seus espaços periféricos. À primeira vista, como parte de um veículo como o jornal, ela parece destinada à pura contingência, mas acaba travando com esta um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitoriosa. Não raro ela adquire assim, entre nós, a espessura de um texto literário, tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história. (ARRIGUETTI JR., 1987, p. 52)

Ferreira (2008) em suas pesquisas observa a existência de 23 classificações para a crônica, quanto à sua tipologia. As crônicas são denominadas como descritivas, narrativas, narrativo-descritivas, metalinguísticas, líricas, reflexivas, dissertativas, humorísticas, teatrais, mundanas, visuais, metafísicas, poemas-em-prosas, crônicas-comentários, crônicas-informações, filosóficas, esportivas, policiais, políticas, jornalísticas, crônicas contos, crônicas ensaios e crônicas poemas. A autora critica um

número tão grande de classificações, o que evidenciaria, segundo ela, uma “falta de critérios tipológicos ou ausência dos mesmos” (FERREIRA, 2008, p. 362). Algumas das crônicas em que podemos notar suas características marcantes segundo a conceituação de Ferreira (2008), são:

- **Crônica descritiva:** predomina a caracterização de elementos no espaço. Utiliza-se dos cinco sentidos, adjetivação abundante e linguagem metafórica.
- **Crônica narrativa:** predomina uma história envolvendo personagens e ações (enredo) que transcorrem no tempo.
- **Crônica lírica:** apresenta linguagem poética e metafórica, predominando a emoção e os sentimentos.
- **Crônica reflexiva:** o autor tece reflexões filosóficas, isto é, analisa subjetivamente os mais variados assuntos e situações.
- **Crônica humorística:** normalmente, trata de assuntos políticos ou de certos costumes sociais, de maneira crítica e bem-humorada.
- **Crônica-comentário:** comentário dos acontecimentos, que acumula muita coisa diferente ou díspar. (FERREIRA, 2008, p. 263-363).

Fontel (2019) identifica cerca de 30 tipos de crônica. Essa profusão de categorizações ele atribui à origem do gênero, que mescla literatura e jornalismo, e aponta:

O folhetim, que, no início, servia de habitação para a crônica, a ela sucumbiu e passou a reinar absoluta nos jornais. Como tinha o compromisso com as raízes folhetinescas, o cronista tinha de criá-la, em parte, com remissão ou alusão aos principais assuntos do período. Atribui-se a esse aspecto as razões da diversidade de temas sobre os quais versavam. Esses, por sua vez, variavam muito, pois estavam em sintonia com os acontecimentos relevantes da sociedade em um certo período de dias. Assim, como os acontecimentos variavam, os assuntos das crônicas também se diversificavam e, em virtude disso, ampliavam-se as categorizações desse gênero discursivo baseadas nos vários assuntos de que tratavam. (FONTEL, 2019, p. 16)

O autor cita algumas das diversas categorias de crônicas que encontrou, tais como: descritiva, narrativa, narrativo-descritiva, metalinguística, lírica, reflexiva, dissertativa, humorística, teatral, mundana, visual, metafísica, filosófica, esportiva, jornalística, literária, política, crônica-conto, crônica-ensaio, crônica-poema, crônica de comentário, de informação, de viagem e/ou de viajantes, entre outras. Para Fontel (2019) a heterogeneidade tipológica característica na crônica brasileira pode, muitas vezes, dificultar a identificação do tipo textual que se pretende analisar.

Fato é que, dentre estes muitos arranjos, o que especialmente interessa-nos no desenvolvimento do trabalho com os estudantes em sala de aula é seu gênero discursivo, que mescla conteúdo dos estilos de discurso

literário e jornalístico. Com essas feições, o gênero crônica oferece debates sobre questões políticas, sociais, culturais, estéticas etc., partindo de situações corriqueiras do dia a dia da população em geral.

3. O surgimento da crônica no Brasil

Muitos estudiosos consideram a carta de Pero Vaz de Caminha a D. João VI a primeira crônica escrita em solo brasileiro, outros afirmam que esta não pode ser considerada uma obra literária, haja vista seu caráter de relatório. Entretanto, o que torna possível sua definição como crônica é o fato de o texto possuir características marcantes do gênero, tais como registros circunstanciais, relatos descrevendo problemas, particularidades e minúcias da viagem. Tais características estão presentes no tipo denominado “crônica de viagem”.

A principal razão para essa mudança pode ser atribuída a uma realidade editorial nova, em que a crônica deixou de ser apenas publicada em periódicos e ganhou as páginas dos livros. Na década de 1930 em diante, cada vez mais coletâneas foram organizadas no Brasil pelos cronistas, competindo com outros gêneros, sobretudo o conto e o romance. A crítica, ainda alojada nos rodapés de jornais, reagira imediatamente, condenando a invasão. Contudo, com o passar do tempo, quando não só livros, mas editoras foram criadas para esse fim na década de 1960, a crônica tornou-se um gênero perceptível, disponível de maneira mais abrangente para a leitura, na medida em que ela deixaria de estar em transição, superando as condições efêmeras de sua origem no jornal e emergindo na materialidade dos livros literários.

Fonseca (2020, p. 72) explica que essa polêmica em torno do padrão textual da carta não ocorreu apenas com o documento, mas com o gênero crônica como um todo. O motivo para isso se dá devido à ampla diversidade presente de estilos, sendo possível encontrar crônicas com características de conto, reflexivas, jornalísticas e até carregadas de lirismo.

Em uma segunda abordagem sobre como nasceu a crônica no Brasil, Soares (2014, p. 32 e 33) afirma que o gênero surgiu a partir de 1859 em revistas e periódicos publicados por Machado de Assis, que mais tarde viera a se tornar um dos grandes cronistas do país. Nesses textos eram encontradas características peculiares do gênero crônica, como

textos breves e narrativos de situações cotidianas da época, de forma emocional e detalhada.

4. *Dois dos principais cronistas mineiros*

O primeiro cronista, um dos maiores nomes da literatura brasileira, é o autor mineiro Carlos Drummond de Andrade, que nasceu em Itabira, interior de Minas, a 31 de outubro de 1902. De família de fazendeiros decadentes, estudou na cidade de Belo Horizonte, formando-se em Farmácia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Iniciou a carreira de escritor como colaborador do jornal *Diário de Minas*, que reunia simpatizantes locais do movimento modernista mineiro.

Considerado um dos mais importantes e influentes poetas brasileiros, Drummond também foi renomado cronista e contista. Fez parte da segunda geração modernista, porém sua obra não se limitou a uma única escola literária. Sua produção abrangeu temas diversos, que iam de tópicos existenciais a assuntos políticos e mesmo corriqueiros. Frequentemente utilizando-se de ironia, Drummond expõe de acordo com suas personagens a vida no país, com seus tipos característicos, virtudes e desafios do cotidiano. Algumas de suas mais destacadas crônicas foram: “A Bolsa e a Vida” (1962); “Boca de luar” (1984); “Cadeira de balanço” (1966) e; “De notícias e não notícias faz-se a Crônica” (1974).

O segundo cronista selecionado foi representante da terceira fase modernista. Fernando Sabino é tido como um dos maiores cronistas do Brasil. Nascido em 12 de outubro de 1923, em Belo Horizonte-MG. Tomou a decisão de ser escritor ainda na infância, escrevendo seus primeiros contos com apenas 12 anos de idade.

No ano de 1941, aos 18 anos, lançou seu primeiro livro: “Os gri-los não cantam mais”. No ano seguinte inicia contato por cartas com o paulista Mario de Andrade, que trocava correspondência com Sabino até o fim da vida. Paralelamente à carreira de escritor, ingressou nesse mesmo ano na Faculdade de Direito da UFMG, em Belo Horizonte, finalizando o curso no Rio de Janeiro, para onde o autor se mudou em 1944. No Rio, torna-se amigo de Vinicius de Moraes, com quem viaja aos Estados Unidos.

Em Nova Iorque trabalha no Escritório Comercial do Brasil. É apenas em 1957 que Sabino decide viver exclusivamente como escritor.

Ao lado de Rubem Braga e Walter Acosta funda a Editora do Autor, em que publica importantes nomes da literatura sul-americana.

Dentre suas inúmeras obras de crônicas publicadas, possuem destaque: “A cidade vazia” (1950); “A companheira de viagem” (1950); “A falta que ela me faz” (1980); “A volta por cima” (1990); “O Galo Músico” (1999) e “Livro aberto” (2001).

Com a seleção desses nomes aqui apresentados estão dois cronistas mineiros que foram selecionados com o intuito de serem mais bem trabalhados na realização da pesquisa em sala de aula com os alunos do 9º ano. Com a ação, foi possível notar o desenvolvimento do gênero com suas peculiaridades.

Com o tempo, a crônica popularizou-se, sendo lida e compreendida pelas massas, mantendo suas principais características, tais como:

- Textos curtos e de fácil compreensão;
- Linguagem simples e descontraída;
- Análise crítica sobre contextos e circunstâncias;
- Humor crítico, irônico e sarcástico; e
- Linha cronológica estabelecida.

Todas essas características, aliadas à construção ou representação da identidade nacional que, como vimos, fez com que o gênero adquirisse particularidades que fazem desse tipo de texto uma ferramenta plenamente adequada para o trabalho pensado e planejado para a sala de aula, com vistas a trazer aos estudantes temas relevantes para seus cotidianos, desenvolvimento de letramento crítico e da capacidade de autoexpressão.

5. A formação de leitores críticos com o ensino da literatura

De acordo com Colomer (2000), a crescente alfabetização do mundo ocidental, a progressiva ampliação da escolaridade em um período de vida cada vez mais prolongado, a entrada da literatura infantil e juvenil no âmbito escolar e o aumento de oferta editorial de livros literários são fatores que permitem a meninos e meninas o contato com a literatura infantojuvenil. Por isso, do ponto de vista pedagógico, o conhecimento dessa literatura resulta de forma indispensável para a compreensão do itinerário que os alunos seguem em sua aprendizagem mediante obras

literárias críticas. Além disso, o aluno que cria o hábito da leitura desenvolve um senso crítico maior, pois consegue desenvolver mais suas concepções, opiniões e formas de pensar e agir. Também podem explicar de maneira mais satisfatória suas ideias e fazerem-se compreender melhor.

É no processo de interação que se notam as diferentes características linguísticas que o aluno traz para a escola, uma vez que ele já interage com outras pessoas fora da escola no seu meio social. Na escola, pode haver predominância da inserção da norma padrão. Entretanto, ressaltamos que diferentes falares aparecem no processo de interação aluno-professor em uma fala menos controlada.

O estigma gerado pelas versões linguísticas menos hegemônicas é acompanhado pela ideia de que o brasileiro nativo não fala português, e que esta é uma língua muito difícil, o que significa que está arraigada a ideia de que estudar português significa apenas estudar regras gramaticais.

Acontece que, de fato, em algumas escolas, a linguística pedagógica é ineficaz, e os professores sem uma formação / competências em linguística e ciências sociais são por vezes vistos como negativos.

Pode-se dizer que um mundo sem literatura seria desprovido de sentimentos, paixões e lógica, o que afetaria a forma como a sociedade se organizaria. As manifestações artísticas, por sua vez, ajudam o homem a organizar o seu próprio interior caótico, sendo a literatura uma dessas manifestações.

Segundo Carneiro (2001),

A leitura é [...] necessária. E a escritura também. É o que vamos aprender na escola: leitura e escrita. E a nossa língua materna reveste-se, assim, de uma nona função: a de língua de cultura. Com ela vamos adquirir novos conhecimentos e apreender a pensar criticamente a realidade. Estaremos, desse modo, construindo nossa educação, inacabada e transformadora. (CARNEIRO, 2001. p. 41)

Mudam-se os valores, as crenças, as práticas sociais e, com isso, o processo educativo do ser passa a ter outra perspectiva, outro foco. De acordo com as perspectivas destes autores, podemos afirmar que a literatura é essencial para a formação de um cidadão crítico, pois é nela que despontam a curiosidade e a imaginação, fatores primordiais para o despertar do interesse pela leitura.

O processo de ensino de literatura e escrita pode e deve ser vinculado ao projeto de transformação social, o qual se faz sumamente necessário na sociedade atual, que passa pelo auge da era do consumismo e do imediatismo. De acordo com Silva (2009), “a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social”. O autor esclarece a respeito da leitura crítica, destacando que:

As teorias clássicas na área da leitura explicitam três posturas distintas para um leitor na sua interação com os textos: *o ler as linhas*, *o ler nas entrelinhas* e *o ler além das linhas*. Acreditamos que é exatamente esta terceira postura, a de ler além das linhas, que melhor caracteriza o trabalho de interlocução de um leitor crítico. A ele interessa ir além do reconhecimento de uma informação; ir além, nesse caso, significa adentrar um texto como o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto. Daí os procedimentos de peneiramento, as atitudes de reflexão e questionamento e os processos de julgamento típicos da criticidade em leitura. (SILVA, 2009)

Outro autor que defende a ideia de formação crítica é Paulo Freire (1979), afirmando que a educação crítica vivenciada por ele considera a pessoa inacabada como objeto do processo educativo e que o pensamento crítico pode tornar-se uma ação transformadora em um contexto educacional, por isso possui um caráter revolucionário, como diz o educador:

“A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja ‘uma atividade contínua’. A educação é deste modo, continuamente refeita pela práxis. [...] A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária”. (FREIRE, 1979, p. 42)

Tendo em conta o que foi dito acima, a leitura deve ser incentivada, não exigida; o aluno precisa ser convencido, motivado a gostar de ler, atraído pelo texto literário como sujeito crítico. Do contrário, na memória desses alunos, futuramente a prática da leitura parecerá estar associada à cópia, à avaliação da interpretação de um texto e a um pretexto para o ensino da gramática; enfim, algo cansativo e sem sentido que os levará a tornarem-se leitores mecanizados e acríticos. Portanto, os professores precisam diagnosticar a relação de seus alunos com a leitura, examinar seus gostos e interesses, disponibilidade de tempo para a leitura, valorizar

suas histórias de leitura, criar espaços e metodologias que os aproximem do livro, objetivando assim alcançar neles o propósito que é o ensino da literatura como formador de leitores críticos.

6. O professor como contribuinte para o letramento crítico literário

Ser professor é exercer uma atividade complexa e que demanda reflexão, exigindo a devida sensibilidade para a formação de cidadãos por meio de um processo educacional que há anos vem atravessando uma longa crise. Como formador de opinião, o papel do professor vai além dos muitos fatores técnicos, sendo também seu dever zelar pela ética na construção dos sujeitos de nossa sociedade.

Segundo Brookfield (1990; 2005), pensar criticamente é uma função intelectual que decorre de uma necessidade política e de sobrevivência pessoal. É um processo de envolvimento em todas as atividades educacionais, com vistas a alcançar a solução de problemas por meio de alternativas abertas e contextualizadas, tendo claras as diferenças sobre o que se ensina, o porquê se ensina e, ao mesmo tempo, comunicando aos alunos o propósito e o valor do ensino.

Sobre a importância da intervenção do professor na aprendizagem, Rosa (2001) apresenta um artigo que aborda o estudo sobre a relação entre o trabalho pedagógico e a socialização, realizado em uma escola comunitária e em uma escola pública, em que afirma que:

Uma das questões da maior relevância para o desenvolvimento da educação moral na escola é a capacidade da escola e a habilidade do professor de fazer com que o aluno se exercite, com o assessoramento do professor, no tratamento de problemas morais. (ROSA, 2001, p. 117)

Desse modo, o letramento não tem mais o sentido estrito de codificação e decodificação, ou a representação escrita de um sistema oral. A alfabetização coloca os alunos simultaneamente no universo social das representações, no universo do conhecimento e no da experiência. Compete não apenas compreender o processo de leitura e escrita, mas também a aplicação dessas práticas na vida cotidiana para desencadear o conhecimento e a ação do aluno. Alfabetizar em sentido estrito significa conhecimento de letras e fonemas, que é a conexão do código que torna o aluno proficiente em leitura e escrita.

7. A crônica como gênero literário para a construção do letramento crítico em sala de aula

Muitos professores de literatura acreditam que a crônica pode ajudar a formar leitores literários no espaço escolar e que a utilização desse gênero auxilia os alunos a desenvolverem hábitos e tendências de leitura literária, ajudando-os a tornarem-se leitores proficientes não apenas na escola, mas também em suas vidas cotidianas fora da escola. Segundo Filipouski e Marchi (2009):

[...] a crônica é um gênero de texto que procura contar ou comentar histórias da vida cotidiana. Histórias que podem ter acontecido com todo mundo, até com você mesmo, com pessoas de sua família ou com seus amigos. Mas uma coisa é acontecer, outra coisa é escrever aquilo que aconteceu. Então você deve ter notado também, ao ler a narração do fato, como ele ganha um interesse especial, produzido pela escolha e pela arrumação das palavras. A crônica nos faz conferir, pensar, entender melhor o que se passa dentro e fora da gente. Isso sem dúvida é literatura. (MARCHI, 2009, p. 85)

Em outras palavras, o cronista conta coisas que podem ter acontecido com qualquer um. Porém, o que faz a crônica ser um texto literário é a escolha das palavras, o modo como as palavras são organizadas no texto, levando-nos à melhor compreensão do que se passa dentro e fora de nós próprios.

Pelo fato de serem textos curtos e de linguagem mais acessível, as crônicas fazem-se mais facilmente presentes no cotidiano da sala de aula. Além disso, os temas abordados são atuais e podem ser encontrados em diversos canais de comunicação. Como apontado adiante, há muitas crônicas em livros didáticos para todas as séries do Ensino Fundamental II.

Os assuntos por vezes são tratados com humor, por vezes liricamente e por vezes ainda em ambas as formas. Essas características auxiliam os alunos a refletirem sobre seus comportamentos e suas vidas. Conforme afirma Candido (1995), a literatura contribui para humanizar o leitor.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995 p. 180)

E pensar nesse poder humanizador da literatura, em que se estuda a história, estimula a reflexão e contribui para nos humanizar na preparação para a vida.

E por tratar dos mais diversos temas possíveis, utilizando uma linguagem mais próxima da oralidade, é que a crônica se aproxima do leitor de nosso tempo. Porém, isso não significa que o cronista utilize a linguagem de qualquer maneira, mas que ele opte, na maioria das vezes, por não usar a rigidez da norma culta, lançando mão de uma linguagem que tem mais a ver com o cotidiano de seus leitores e pode, nesse sentido, chamar mais a atenção por meio de recursos linguísticos muito bem aplicados pelos cronistas.

Para Cosson (2014), a crônica ajuda no processo de letramento por suas características já elencadas aqui. Segundo ele, o aprendizado da literatura no ensino fundamental deve comportar textos que sejam “curtos, contemporâneos e divertidos”. Não é sem razão, portanto, que “a crônica é um dos gêneros favoritos da leitura escolar” (COSSON, 2014, p. 21).

O trabalho estético com a linguagem é outra característica da crônica que a torna um gênero interessante ao trabalho em sala de aula. Os temas são discutidos a partir da subjetividade do autor, frequentemente usando imagens metafóricas e poéticas, exceto nos textos em que os assuntos são abordados com humor e ironia. Trabalhar com textos curtos, como crônicas, não significa que o professor trabalhe com textos rasos ou sem complexidade.

Os professores podem obter uma abordagem mais dinâmica e um aprofundamento das questões a serem trabalhadas utilizando este tipo de texto. Já o aluno, de maneira geral, demonstra maior interesse se houver textos que façam sentido para ele e que tratem de temas relevantes para o seu dia a dia.

7.1. Análise e discussão dos dados do corpus

Neste item, apresentamos a metodologia aplicada nas análises do texto de crônica elaborado por um dos alunos de modo a evidenciar a presença da construção crítica que este aluno apresentou. Para tanto, levamos em consideração o discutido nas reflexões anteriores.

7.2. Contexto da pesquisa e coleta de dados

Na realização desta pesquisa, utilizamos amostras de textos coletados em sala de aula, de uma 9ª série do Ensino Fundamental II, pertencente ao gênero crônica, trabalhado na modalidade escrita.

Ao utilizarmos o gênero crônica, aproximamos a prática cotidiana do aluno, por ser subjetiva, de caráter observador e descritivo, assim há uma forma de despertar no aluno o interesse pela escrita crítica de algum assunto que ele vivenciou ou presenciou em seu meio de convívio.

Para a utilização desta pesquisa em sala de aula, utilizamos a sequência didática de Dolz e Schneuwly. Segundo os autores, essa metodologia consiste em um conjunto sistematizado de atividades a partir de um gênero textual, seja oral ou escrito. Tal prática auxilia na capacitação do aluno para a utilização dos variados gêneros textuais, o que promove a facilitação do seu desempenho nas atividades escritas. Com isso, vimos que seria a sequência didática a metodologia mais apropriada para que os alunos pudessem aplicar à escrita das crônicas.

Selecionamos para constituir o *corpus* desta pesquisa, após as leituras que embasaram teoricamente nossos conhecimentos sobre a construção crítica com o aprendizado da crônica literária, 1 (uma) redação com a escrita e sua reescrita resultante de uma oficina de produção textual, realizada com adolescentes dos 9º, do Ensino Fundamental II, na faixa etária de 14 e 15 anos, em uma escola pública situada em Belo Horizonte-MG. Os textos selecionados para tal contexto pertencem ao gênero crônica.

Nesta parte do trabalho apresentamos as análises das marcas no texto da construção crítica dos alunos com a coleta da escrita de um texto de uma crônica. Nosso intuito neste trabalho é demonstrar a presença da construção crítica do aluno em seus textos escritos.

Figura 1: Texto 1 – Crônica Escrita.

Em caso de urgência procure um hospital

- Jerônimo, chuta a bola pra mim logo moleque, Larga de ser egoísta.
- Calma Getúlio, só estou ouvindo a conversa de nossas mães.
- Estão conversando sobre o que moço? Larga de ser curioso bicho.
- É, vou parar mesmo pois a conversa delas está chata.
- Agora até eu fiquei curioso Jerônimo, elas estão falando de quê?
- Então Getúlio, elas estão falando mau do hospital da minha cidade, como sempre e como todos dessa cidadezinha de merda, sempre reclamam dessa droga de hospital.
- Pois então Jerônimo, mas realmente essa cidadezinha aqui precisa de um hospital melhor, já pensou se alguém aqui sofrer algum acidente e precisar de atendimento às pressas? O que vai acontecer?
- Então Getúlio, sinceramente não sei responder, mas acho que pode até acontecer uma merda grande, infelizmente os políticos dessa cidadezinha são uns incompetentes que não fazem nada além de lutarem pelo aumento de seus salários. Eles poderiam muito bem lutarem pela melhoria de nosso querido hospital.
- Vámes esquecer isso Jerônimo e continuar brincando, a propósito, me passa a bola.
- Tá bem Getúlio, tá bem, toma a bola!
- Getúlio, acho que fui picado por um escorpião no pé, estou vendo de aqui todo machucado e meu pé está doendo.
- Meu Deus! Vem logo meu primo, vamos chamar a sua mãe para irmos ao hospital da cidade.

Fonte: próprios autores.

Figura 2: Texto 2 – Crônica Reescrita.

Em caso de urgência procure o hospital

- Jerônimo, chuta a bola pra mim cara, deixa de ser egoísta.
- Calma Getúlio, só estou ouvindo a conversa de nossas mães.
- Estão conversando sobre o que moço? Olá de ser curioso!
- É, vou parar mesmo, a conversa delas está superchata.
- Agora até eu fiquei curioso Jerônimo, elas estão falando sobre o que?
- A P F! Então Getúlio, elas estão criticando o hospital da minha cidade, como sempre e como todos dessa cidadezinha fuguta, sempre reclamam dessa droga de hospital.
- Pois é Jerônimo, mas realmente essa sua cidadezinha aqui precisa de um hospital melhor, já pensou se alguém aqui sofrer algum acidente e precisar de algum atendimento às pressas? O que vai acontecer?
- É Getúlio, sinceramente não sei responder, mas acho que pode até acontecer uma baita tragédia, infelizmente os políticos dessa cidadezinha são uns incompetentes que não fazem nada além de lutarem pelo aumento de seus salários. Eles poderiam muito bem lutar pela melhoria de nosso hospital.
- Ah! Vamos esquecer isso Jerônimo e continuar brincando, a propósito, me toca a bola logo.
- Tá bem Getúlio... tá bem... toma a bola.
- Getúlio, acho que fui picado por um escorpião no pé, estou vendo-o aqui todo massagado e meu pé está doendo muito.
- Meu Deus! Vem logo meu primo, vamos chamar a sua mãe para irmos ao hospital da cidade.

Fonte: próprios autores.

Figura 3: Texto 3 – Produção Final.

EM CASO DE URGÊNCIA PROCURE O HOSPITAL

- Jerônimo, chuta a bola para mim cara, deixa de ser egoísta!
- Calma Getúlio, só estou ouvindo a conversa de nossas mães.
- Estão conversando sobre o que moço? Deixa de ser curioso.
- É, vou parar mesmo, a conversa delas está superchata.
- Agora até eu fiquei curioso Jerônimo, elas estão falando sobre o que?
- AFF, então Getúlio, elas estão criticando o hospital da minha cidade, como sempre e como todos dessa cidadezinha fajuta sempre reclamam dessa droga de hospital.
- Pois é Jerônimo, mas realmente essa sua cidadezinha aqui precisa de um hospital melhor, já pensou se alguém aqui sofrer algum acidente e precisar de algum atendimento às pressas? O que vai acontecer?
- É Getúlio, sinceramente não sei te responder, mas acho que pode até acontecer uma baita tragédia, infelizmente os políticos desta cidadezinha são uns incompetentes que não fazem nada além de lutar pelo aumento de seus salários. Eles poderiam muito bem lutar pela melhoria de nosso hospital.
- Ah! Vamos esquecer isso Jerônimo e continuar brincando, a propósito, me toca a bola logo.
- Tá bem Getúlio... Tá bem...toma a bola.
- Getúlio, acho que fui picado por um escorpião no pé, estou vendo-o aqui todo massagado e meu pé está doendo muito.
- Meus Deus! Vem logo meu primo, vamos chamar a sua mãe pra irmos para o hospital da cidade.

Fonte: próprios autores.

Diante dos Textos 1, 2 e 3 percebemos as seguintes características de acordo com esta pesquisa:

- a) O aluno intitula o texto com um título que deixa dúvida (sarcasmo);
- b) O texto apresenta as características de uma crônica narrativa curta com temática cotidiana envolvendo personagens, tempo, espaço, narrador e enredo;
- c) Durante a leitura do texto percebemos um linguajar tipificado de um determinado lugar (no caso tipificando a oralidade regional de Minas Gerais);
- d) Os dois personagens principais, Jerônimo e Getúlio, dialogam sobre a conversa das mães sobre a crítica ao hospital da cidadezinha em que estão naquele momento, porém, após a discus-

são, não dão mais importância ao assunto da crítica ao hospital da cidadezinha de que as mães estavam falando.

- e) O texto termina com uma construção crítica sarcástica onde o aluno que a escreveu, demonstra a sua criticidade com o enredo da sua crônica de certa forma à carência da saúde pública.

Após a análise das crônicas selecionadas, percebemos que os alunos demonstraram de forma coerente e significativa os ensinamentos obtidos nas aulas de literatura para que pudéssemos chegar ao resultado desta pesquisa. Seguimos a sequência didática de Dolz, conseguimos fazer com que os alunos demonstrassem um processo de construção crítica de acordo com o ensino da disciplina de literatura. Como exemplo disso, observamos as crônicas apresentadas acima para coleta de dados. O aluno selecionado seguiu o passo a passo da sequência didática de modo a chegar ao objetivo final desta pesquisa como dito acima.

8. Considerações finais

Nesta pesquisa demonstramos como a literatura no Ensino Fundamental pode ser ensinada para ajudar no processo de construção crítica dos alunos em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte-MG. Além disso, por meio deste estudo tivemos a oportunidade de reconhecer o papel do professor como mediador deste processo de construção de criticidade dos alunos no ambiente escolar.

Percebemos que com uma sequência didática bem aplicada pelo professor de literatura em sala de aula, o aluno pode, de acordo com o aprendizado de um tipo de gênero textual escolhido, aprender, compreender e produzir um texto demonstrando a sua construção crítica de acordo com o ensino-aprendizagem da literatura.

Observamos que alguns dos alunos demonstraram, de acordo com seus textos produzidos, coerência e coesão textual, aplicação de uma escrita com erros gramaticais, mas que já nos textos reescritos puderam fazer as devidas correções gramaticais de acordo com a norma culta da língua portuguesa. Observou-se também que a maioria dos alunos se sentiu estimulada pelas aulas de literatura, por ter se trabalhado na sequência didática na sala de aula crônicas de dois escritores mineiros, em que, no decorrer do trabalho, também se sentiram mais atraídos pelo

texto literário conquanto houve demonstração de um pouco da cultura regional do estado de Minas Gerais.

Finalmente, ao examinarmos as crônicas escolhidas entre todas as coletadas para os dados a serem analisados neste artigo, observamos que a pesquisa conduzida em sala de aula alcançou o sucesso esperado. O foco principal era estimular os alunos do Ensino Fundamental II durante as aulas de literatura, ensinando-lhes um gênero textual específico, a crônica. Foi essencial a execução de uma sequência didática coerente pelo professor, permitindo que os alunos desenvolvessem uma abordagem crítica tanto no ambiente escolar como em suas vidas fora da escola. Eles trouxeram situações de suas vidas cotidianas para enriquecer a discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI JR., Davi. *Enigma e Comentário*. Ensaios Sobre Literatura e Experiência. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BENDER, Flora Christina; LAURITO, Ilka Brunhilde. *Crônica história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

BROOKFIELD, S. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.

CARNEIRO, R. *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed, 2000.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.G. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108

FERREIRA, N. S. C. *A gestão enquanto instrumento para a construção e qualificação da educação*. São Paulo, 2008.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. 1. ed. 3. impressão. Erechim: Edelbra, 2009.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, João. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. *Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, São Cristóvão-SE, 2017.

FONSECA, Glauce Vieira et al. *O gênero crônica na construção de leitores competentes e críticos: práticas de leitura em uma escola pública*. 2020. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/18779>. Acesso em 5 de agosto de 2023.

FONTEL, Emanuel da Silva. *O gênero crônica: um estudo sob o enfoque da teoria da estrutura retórica em interface com a linguística textual*. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-BAXMTT>. Acesso em 4 de agosto de 2023.

JANNUZI, Gilberta S. Martino. *Confronto Pedagógico*: Paulo Freire e Mobraal, Cortez & Moraes, São Paulo, 1979.

RIBAS, Maria Cristina Cardoso; DOMÁS, Milena Salles Marques; DA SILVA PESSANHA, Ketiley. A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero enorme. *Soletras*, n. 18, p. 7-23, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7026>. Acesso em 4 de agosto de 2023.

ROSA, D. L. A contribuição da escola para a formação do sujeito moral. *Gestão em Rede*, Curitiba, n. 27, abr. 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. 3. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A CRÍTICA GENÉTICA E ESTILÍSTICA NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM JUDICIAL

Paula Elisie Madoglio Izidoro (UEL)

paulamizidoro@gmail.com

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)

edinapanichi@sercomtel.com

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar, à luz da Crítica Genética e Estilística, o processo de escritura das decisões judiciais do então Juiz Federal José Carlos Cal Garcia, por meio dos manuscritos e prototextos do autor, escritos no período de 1986 a 1989, que foram encontrados e armazenados no Núcleo de Documentação e Memória, da seção de Memória Institucional do Departamento da Justiça Judiciária no Estado do Paraná. Nesse sentido, espera-se compreender a forma em que a Crítica Genética é capaz de dialogar com a ciência jurídica no processo de construção textual, assim como detalhar aspectos estilísticos e argumentativos apresentados nos referidos documentos, e também investigar, com base no material de análise, o processo de construção das decisões judiciais, intelecção de Cal Garcia e respectiva justificação, em termos linguísticos e argumentativos, de suas decisões. Para cumprir esse objetivo, fazemos uso da Crítica Genética e Estilística, que auxiliam no processo de investigação. A opção pelos estudos de Panichi (2003; 2016), Grésillon (2002; 2007; 2009), Salles (2000; 2002; 2007; 2008) e outros estudiosos da Crítica Genética serão fundamentais para a compreensão do processo de criação das sentenças de Cal Garcia, na medida em que se mostram relevantes para que se penetre no labirinto dos textos aqui explorados.

Palavras-chave:

Estilística. Crítica Genética. Justiça Federal.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze, in the light of Genetic and Stylistic Criticism, the process of writing the judicial decisions of the then Federal Judge José Carlos Cal Garcia, through the author's manuscripts and prototexts, written between 1986 and 1989, which were found and stored in the Documentation and Memory Center, of the Institutional Memory section of the Department of Judicial Justice in the State of Paraná. In this sense, it is expected to understand the way in which Genetic Criticism is capable of dialoguing with legal science in the process of textual construction, as well as detailing stylistic and argumentative aspects presented in the aforementioned documents, and also investigating, based on the analysis material, the process of construction of judicial decisions, Cal Garcia's intellection and respective justification, in linguistic and argumentative terms, of his decisions. To achieve this objective, we use Genetic and Stylistic Criticism, which assist in the investigation process. The option for studies by Panichi (2003; 2016), Grésillon (2002; 2007; 2009), Salles (2000; 2002; 2007; 2008) and other scholars of Genetic Criticism will be fundamental for understanding the

process of creating Cal's sentences Garcia, to the extent that they are relevant for penetrating the labyrinth of texts explored here.

Keywords:

Stylistics. Genetic criticism. Federal Court.

1. Introdução

Em um cenário que remonta ao ano de 1889, o estado brasileiro promoveu a transição de sua forma de governo, passando a adotar o modelo republicano, em detrimento da monarquia até então vigente, firmando assim as bases para o estabelecimento de um regime democrático em nosso país, com a fixação da clássica tripartição de poderes – executivo, legislativo e judiciário – e o consequente abandono da ideia de um poder moderador, que era exercido, com exclusividade, pelo monarca, na condição de chefe supremo da nação.

Com a ascensão de uma república federativa, teve vez importante modificação na estrutura do poder judiciário, correspondente à bipartição entre justiça estadual e justiça federal, que, a despeito da supressão temporária sofrida durante o regime autoritário vivenciado nas décadas de 1930 e 1940, foi mantida até os dias atuais, e hoje encontra fundamento na Constituição Federal de 1988.

Organizada em Juízes Federais e Tribunais Regionais Federais, respectivamente, como órgãos de primeira e segunda instância, compete à justiça federal, dentre outras atribuições, processar e julgar as causas em que a União, entidade autárquica ou empresa pública federal forem interessadas na condição de autoras, rés, assistentes ou oponentes, conforme se extrai dos artigos 106 e 109, da Carta Magna.

Vale destacar que, desde sua criação, o funcionamento da justiça federal se restringia às capitais dos Estados, no entanto, diante da necessidade de adequação de sua estrutura para o atendimento às demandas trazidas a sua jurisdição, a partir da década de 1970, a justiça federal viabilizou a criação de novas varas e cargos de juízes federais, por meio de concurso nacional, com a finalidade de facilitar o acesso a seus serviços aos municípios do interior. E é esse o contexto no qual passa a se inserir José Carlos Cal Garcia como objeto de interesse do nosso estudo, em razão de seu importante papel no desenvolvimento da justiça federal em nosso Estado.

Havendo compreendido a importância da implementação da justiça federal no Paraná, em especial nas regiões interioranas, bem como o trabalho deveras importante de José Carlos Cal Garcia nesse processo, validamos a importância de estudar os manuscritos deixados pelo desembargador, a fim de contribuir para memória no Estado do Paraná.

Para que isso seja possível, o trabalho articula uma breve biografia sobre nossa personagem em questão, examina os manuscritos na intenção de especificar delimitações e recortes, como também teoriza sobre a Crítica Genética que sustentará nossas discussões no desenvolvimento do trabalho.

Segundo Panichi, a Crítica Genética auxilia os pesquisadores que demonstram interesse no processo de criação, uma vez que a escritura

[...] se constrói em uma pluralidade de caminhos e o texto surge dessa pluralidade onde se organizam os percursos da escritura. [...] Os manuscritos são vestígios da memória do processo textual. Dessa forma, uma informação presente em uma obra pode aparecer em outra, enquadrada de forma diferente ou de forma semelhante. (PANICHI, 2016, p. 70)

Assim, os manuscritos com suas rasuras despertam o interesse do pesquisador, visto que as fendas do material de análise são exploradas de modo a permitir uma maior compreensão da obra. A opção pelos estudos de Panichi (2003; 2016), Grésillon (2002; 2007; 2009), Salles (2000; 2002; 2007; 2008) e outros estudiosos da Crítica Genética serão fundamentais para a compreensão do processo de criação das sentenças de Cal Garcia, na medida em que permitem flagrar a construção da escritura nas malhas de suas anotações pessoais e de suas reflexões. O presente estudo também contribuirá com a área do Direito, resgatando a memória de um passado tão importante na construção da justiça federal no Paraná.

2. A Crítica Genética

O estudo da Crítica Genética começou com textos literários, entretanto, já é notável o crescente interesse no Brasil no que diz respeito à introdução dessa prática em outras áreas do conhecimento como a Filologia e a Edótica, mas também em áreas mais distintas como o Direito.

A teoria surgiu na França, em 1968, quando Louis Hay e Almuth Grésillon formaram um grupo de pesquisadores na intenção de organizar os manuscritos de um poeta alemão, Heinrich Heine, que recém chegara à Biblioteca Nacional da França, considerando “a literatura como um

fazer, como atividade, como movimento”, nas palavras de Grésillon (2007, p. 19). Na oportunidade, os pesquisadores enfrentaram alguns problemas no que diz respeito à metodologia ao lidar com os referidos manuscritos (Salles, 2008).

Grésillon (1991) denomina esses momentos em “Momento germânico-ascético” e seguido pelo “Momento associativo expansivo” (1975-1985) quando instaurou-se a comunicação entre esse grupo de pesquisadores e outro grupo que demonstrava interesse pelos estudos dos manuscritos de Proust, Zola, Valéry e Flaubert. Nesse momento ocorre a evolução de um projeto específico para uma problemática geral, em que foi criado o laboratório próprio com dedicação exclusiva aos estudos de manuscritos literários (Salles, 2008).

Já no Brasil, os estudos voltados para Crítica Genética tiveram início apenas em 1985, no estado de São Paulo, no I Colóquio de Crítica Textual, sob organização da Universidade de São Paulo (USP). Resultante disso, coube ao professor Philippe Willemart a introdução dos estudos genéticos no país, assim como relata no prefácio da edição brasileira de “Elementos da Crítica Genética: ler os manuscritos modernos”, de Al-muth Grésillon, que desde esse evento, estabeleceu convênio que permitiu intercâmbio entre professores franceses e brasileiros. Dessa maneira, a Crítica Genética não se limitou à USP, mas alastrou-se pelo país todo, atingindo diversos lugares e tendo outros grandes autores como referência.

Mesmo com o início na área de literatura, Salles e Cardoso (2007) alegam que a Crítica Genética já carregava consigo a oportunidade de percorrer um campo transdisciplinar que nos levaria a compreender e poder discutir sobre outros processos de criação e manifestações artísticas, já que esse crescimento dos estudos genéticos já parecia propício na própria caracterização de seu propósito, bem como em seu objeto de estudo.

Se os estudos no campo da Crítica Genética tinham por finalidade apreender o processo de constituição de determinada obra literária e seu objeto de estudos eram os registros que os escritores deixavam em seus manuscritos, entende-se que esse campo de pesquisa deveria, de forma extremamente necessária, romper a barreira da literatura e estender seus limites. Nesse sentido, Salles e Cardoso (2007) julgam ser possível conhecer outros procedimentos de criação em qualquer manifestação artística, textual ou não, a partir dos registros deixados pelo autor.

Torna-se valioso um estudo sobre os materiais da área do Direito, em especial os manuscritos de José Carlos Cal Garcia, em que se pode perceber a utilização de marcadores textuais que indicam rasuras mentais preenchidas por modalizadores responsáveis pela construção do raciocínio, uma vez que

[...] a realização do texto [...] obedece a uma sequência de etapas nas quais se constroem formas, de início provisórias, que mais tarde vão recebendo modificações, até o momento em que se tornam uma frase, um período, um parágrafo, uma composição completa. (PANICHI; CONTANI, 2003, p. 2)

A análise aqui empreendida resgatando as interferências na construção do texto é de extrema importância para dar sentido aos despachos emitidos, pois como foram escritos à mão, é possível perseguir os rastros do autor tentando concretizar o seu pensamento no curso de um processo.

Os documentos que compõem o processo criativo armazenados pelo escritor tornam evidente o movimento que envolve a produção textual, o que podemos chamar de vestígios de condições preliminares que concretizam uma obra e são observados no desenvolvimento da escritura, assim como as decisões tomadas pelo autor durante esse percurso, pois como afirma Salles (2000, p. 81), “são seus modos de apreensão do mundo que insistem sobre ele e suas relações daquilo que o atraem e que, de algum modo, ele leva para sua obra em criação”.

Justifica-se também a importância da análise desses manuscritos como fim de compreender e recuperar o passado, dada a importância de Cal Garcia para a justiça no Paraná, fazendo uso de mecanismos que se conjugam na recuperação do passado, sendo, segundo Nava (*Apud PANICHI; CONTANI, 2003*) o da memória involuntária, que é quando o passado surge de maneira repentina, como também da memória provocada, que consiste por reconstituir os pormenores vividos em outra época. Enfim, buscamos provocar a memória e reconstruir o percurso de escrita do Juiz Federal, de modo a compreender como a Crítica Genética é transdisciplinar e eficiente nas mais diversas áreas do conhecimento.

A Crítica Genética dedica-se ao acompanhamento teórico-crítico do processo de criação do texto, o processo da gênese da obra. Caracteriza-se pelo anseio de compreender o processo de criação artística, partindo de registros que o artista deixa em seu percurso, uma vez que, assim como assevera Salles (2000), a ação do criador sempre exerce e exercerá um determinado fascínio sobre os receptores das obras de arte e sobre, inclusive, os próprios criadores.

Para esse percurso, o pesquisador parte da curiosidade em entender e compreender a criação em processo. O crítico genético anseia enxergar a criação artística por completo; pela obra em construção, quer conhecer a sua história. Salles (2008) segue asseverando que o objeto de estudo é o caminho percorrido pelo autor na intenção de alcançar (ou quase sempre alcançar) a obra em sua plenitude.

Corroborando essa ideia, Salles (2000) ainda afirma que o manuscrito é a concretização de um processo em constante metamorfose, e é para esse material que o crítico genético volta seu olhar e o utiliza como ponto de partida para o desenvolvimento de seus estudos.

Ao considerar esse processo, sinalizamos as ideias de Bernardet (2016) que analisa que as produções já não são mais consideradas como balizas fixas que poderiam viabilizar uma melhor compreensão e análise da obra, uma vez que o que interessa é o movimento do processo, assim como as relações que se estabelecem entre os documentos.

Willemart (2009) concorda ao dizer que o foco da Crítica Genética não se limita, necessariamente, ao estudo dos manuscritos ou de outros esboços, mesmo que esses sejam o embrião da trajetória, pois os estudos genéticos também se tornam possíveis com textos sem manuscritos e com a produção eletrônica, visto que estuda os processos de criação com o objetivo de seguir os caminhos do criador.

O crítico genético mantém interesse, conforme Salles (2016), na discussão das obras vistas como objetos móveis e inacabados, o que se torna bastante diferente dos estudos acerca de fenômenos comunicativos em suas variadas manifestações e que consideram produtos terminados e/ou acabados. Panichi (2016) argumenta que na Crítica Genética, o texto começa a ser estudado como um objeto estético, havendo um deslocamento dos estudos literários de uma percepção estática do texto, rumo a uma visão dinâmica do processo.

Dessa forma, o geneticista, ao ter contato com os manuscritos de um determinado autor, terá como função, de acordo com Grésillon (2002), tornar disponíveis, acessíveis e legíveis os documentos que antes de tudo não passam de peças de arquivos, mas que ao mesmo tempo contribuíram para a elaboração de um texto e são os testemunhos materiais de uma dinâmica criadora.

3. A Estilística

Quando abordamos o conceito de “estilo”, é necessário fazer uma distinção entre seu uso em um contexto mais amplo e quando aplicado à linguagem. De uma maneira geral, “estilo” refere-se ao que caracteriza algo, como a maneira de se vestir, um padrão de comportamento e expressão, ou até mesmo a forma que um determinado objeto assume. Em todas essas definições, há uma implicação relacionada à atitude ou emoção das pessoas envolvidas no processo criativo.

No âmbito da linguagem, o estilo é definido como uma forma única de expressão que marca a escrita ou a fala de alguém. A Estilística é responsável por analisar essas escolhas de linguagem e compreender como o texto ou discurso foi elaborado, qual foi a motivação, a finalidade pretendida e o efeito alcançado (Cf. ZYNGIER; CARNEIRO; NOVODVORSKI, 2023). Dessa forma, a Estilística torna-se fundamental para entender como ocorre a comunicação e como determinados padrões linguísticos desempenham papéis emocionais, estéticos e de conhecimento.

A Estilística, tal como a conhecemos hoje, é uma disciplina relativamente recente, surgindo no século XX, focalizando o desvio e a escolha na linguagem, juntamente com as diversas variações linguísticas de acordo com a situação ou o estado emocional do orador, bem como a expressividade e o impacto que causa no leitor (Cf. MARTINS, 2012).

Como uma ciência, a Estilística explica os usos da linguagem que transcendem a mera função denotativa, analisando as possibilidades de sua utilização nos níveis fônico, lexical, morfológico e sintático, os quais se entrelaçam e não são completamente independentes uns dos outros (Cf. PANICHI; ROMERO, 2023).

É evidente que, em sua perspectiva, um recurso estilístico é considerado como um meio de expressão, isto é, uma ferramenta usada para fortalecer uma ideia de forma mais precisa, para enriquecer um conceito com maior profundidade semântica ou para encontrar uma maneira mais apropriada de comunicar, em prol de um propósito específico (Cf. UCHÔA, 2013).

4. *Biografia de Cal Garcia*

José Carlos Cal Garcia nasceu em 09 de abril de 1928 em Salvador. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia, no ano de 1950. Posteriormente, cursou especialização em Direito Público e Direito do Trabalho na Universidade Nacional de Tucumán, Argentina.

Na mesma década, casou-se e, a convite de um amigo, Almir Passos, veio para o estado do Paraná, tendo se estabelecido na cidade de Maringá. Em torno de 1967, 1968, quando foi fundada a Faculdade de Direito de Maringá, Cal Garcia foi um dos seus primeiros professores, lecionando a disciplina de Direito Constitucional.

Também foi o segundo presidente da Subseção da Ordem dos Advogados de Maringá, bem como o primeiro reitor da Universidade Estadual de Maringá – UEM, ocupando a cadeira do ano de 1969 a 1974. Nesta instituição, o bloco D-34, que acolhe o curso de direito, recebe seu nome.

Cal Garcia seguiu advogando por trinta e três anos e, no ano de 1983, foi aprovado em concurso público para juiz federal, tendo sido o único candidato aprovado do Paraná. Como resultado, tomou posse no cargo em 05 de setembro de 1984, aos 55 anos.

Em 30 de março de 1989, Cal Garcia tomou posse como Juiz do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, função que à época não recebia a designação de “Desembargador Federal”. Foi Vice-Presidente e Corregedor-Geral da Justiça do TRF da 4ª Região, no período de 25 de abril de 1990 até 21 de junho 1991, como também o 2º Presidente do TRF da 4ª Região, durante o biênio 1991/1993, período em que a cidade de Maringá recebeu sua primeira Vara Federal, criada pela Lei nº 8.424/1992. Aposentou-se em 08 de outubro de 1993, e em 25 de agosto de 1998, José Carlos Cal Garcia faleceu, deixando um grande legado para a área jurídica do estado do Paraná.

5. *Os manuscritos*

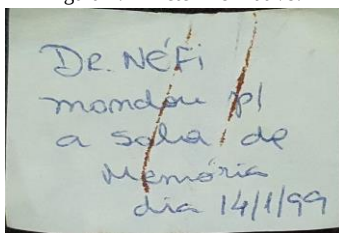
Os manuscritos que servirão como material de análise deste estudo são sentenças do Dr. Cal Garcia e compõem um acervo institucional da Justiça Federal do Paraná. São divididos em três pastas, enumeradas em I, II e III, que ficam armazenadas no Núcleo de Documentação e

Memória, da seção de Memória Institucional do departamento da Justiça Judiciária no estado do Paraná.

Foram contabilizados mais de uma centena de manuscritos datados e categorizados em: Pasta I – Manuscritos de 1986; Pasta II – Manuscritos de 1987 e 1988; Pasta III – Manuscritos de 1988 e 1989.

Anexado à primeira pasta encontramos um bilhete fixado por um prendedor de papel metalizado que, inclusive, deixou marcas no papel, com os seguintes dizeres: “DR. NEFI mandou p/ sala de memória dia 14/01/99”.

Figura 1: Bilhete informativo.



Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

A referida nota nos auxilia no que diz respeito à localização no tempo e espaço, visando à compreensão dos textos escritos. Nefi Cordeiro, atualmente ministro aposentado do STJ, foi Juiz Federal no início dos anos 1990 e, com a abertura da Vara Federal em Maringá, passou a atender a nova unidade, acumulando função já com a titularidade da 10ª Vara Federal da Capital.

Ao considerar o bilhete, achamos pertinente entrevistar o senhor Nefi Cordeiro, na intenção de saber mais informações sobre os documentos que este disponibilizou à Casa da Memória, bem como sobre o Senhor Cal Garcia. Na oportunidade, via correspondência eletrônica trocada em 26 de agosto de 2022, o Ministro Aposentado nos informou:

Não recorro desses documentos indicados. [...] porém nesses contatos com Gal Garcia pude percebê-lo como juiz sério, cuidadoso com os processos e um eficiente gestor do judiciário. Lembro de sua preocupação com a interiorização da justiça federal, fazendo implantar rapidamente Varas Federais autorizadas a funcionar no interior dos Estados da região Sul do país. Fui, inclusive, escolhido para atuar na instalação da Vara Federal de Maringá (cumulando com minha Vara criminal em Curitiba) e com ele tive contato pelos seus vínculos pessoais na região e preocupação com a melhor prestação da Justiça. Era pessoa afável, todos gostavam de-

le. Enfim, homem afável, humano; juiz sério e competente; gestor do Judiciário preocupado com a eficiência, com o atendimento do cidadão.

Nas falas, percebemos que o senhor Nefi não se recorda dos manuscritos ou de tê-los entregado na sala da memória, entretanto, reconhece o senhor Cal Garcia por suas qualidades, que nos servem de inspiração para dar continuidade nas análises de seus materiais deixados no período em que foi desembargador.

Dentre esses manuscritos, excluimos um montante de 36 páginas que foram utilizadas na elaboração do artigo “Os manuscritos de sentenças do juiz federal Cal Garcia à luz da Crítica Genética”, escrito pelo Juiz Federal e doutor em estudos linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL/Uel, Roberto Lima Santos, sob orientação da Professora Doutora Edina Regina Pugas Panichi.

6. Metodologia

A Crítica Genética é a ciência dos manuscritos, dessa forma, constituiu-se na seguinte perspectiva teórico-metodológica:

Seu objeto: os manuscritos literários, tidos como portadores do traço de uma dinâmica, a do texto em criação. Seu método: o desnudamento do corpo e do processo da escrita, acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais. Sua intenção: a literatura como um fazer, como atividade, como movimento. (GRÉSILLON, 2007, p. 19)

Salles (2008) afirma que a grande pergunta que permeia a Crítica Genética é como o texto é criado, buscando respostas nas análises dos processos criativos na intenção de compreender o próprio movimento de criação, assim como os procedimentos de produção e, dessa maneira, assimilar o processo que antecedeu o desenvolvimento da obra. A autora complementa, tendo como base a seguinte argumentação:

Ao investigar a obra em seu vir-a-ser, o crítico genético se detém, muitas vezes, na contemplação do provisório. Ele reintegra os documentos preservados e conservados – um objeto, aparentemente, parado no tempo – no fluxo da vida. Ele tem, na verdade, a função de devolver à vida a documentação, na medida em que essa sai dos arquivos ou das gavetas e retorna à vida ativa como processo: um pensamento em evolução, ideias crescendo em formas que vão se aperfeiçoando, um artista em ação, uma criação em processo. (SALLES, 2008, p. 29)

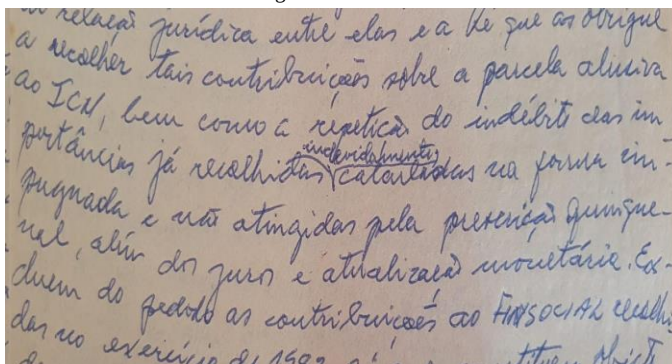
Consideramos que a metodologia dessa pesquisa sustenta o que Morin (2000, p. 23) detalha como “arte de transformar detalhes aparen-

temente insignificantes em indícios que permitam reconstituir toda uma história”.

Salles (2008) assevera que o que certifica essa especificidade ao método, o que o distingue de outros estudos que também têm manuscritos como objeto é o seu propósito, ou seja, o fato de tomá-los como índices do processo de criação, sendo um suporte para a produção artística ou os registros da memória da criação e, dessa maneira, dar tratamento metodológico que viabilize maior conhecimento sobre o percurso do autor.

7. Alguns recortes

Figura 2: Recorte A.



Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

No recorte A, observamos que, originalmente, havia sido escrito: (...) bem como a repetição do indébito das importâncias já recolhidas calculadas na forma impugnada e não atingidas pela prescrição (...).

Em sua revisão, Cal Garcia resolve inserir o termo “indevidamente”, passando a frase à seguinte leitura (...) bem como a repetição do indébito das importâncias já recolhidas indevidamente calculadas na forma impugnada e não atingidas pela prescrição (...).

Percebemos que a inserção do advérbio modaliza o sentido da frase e o quanto isso se torna relevante, principalmente no contexto jurídico, porque se observa que não era uma cobrança qualquer, era uma cobrança feita de forma indevida e que poderia mudar o rumo do processo. Além disso, a opção por “indevidamente” imprime força ao período, tendo em vista a sua constituição sonora advinda de sua formação polissilábica.

Figura 2: Recorte B.

e 49.
É o relatório. Devido.
Trata-se espécie de ação de reparação de
dano causado por acidente de veículos. O pleito
liminar foi o sumariíssimo.
Existem dois pontos incontroversos nos autos,
acidente entre os veículos indicados na inicial, e a
responsabilidade ordinária. No último, a...

Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

No recorte B, lemos: “Trata-se da espécie de ação de reparação de dano causado **por acidente** de veículos”, onde observamos que a expressão “por acidente” está em destaque. Percebemos que o escritor repassa a caneta sobre as palavras na intenção de evidenciá-las.

Devemos salientar que o fato de julgar um caso implica diversos detalhes. Em caso de homicídio, por exemplo, há diferença na pena se constatar-se a intenção ou não de cometê-lo (culposo ou doloso). Diante disso, Cal Garcia quis destacar a expressão, pois isso implicava no resultado da sentença que ora julgava.

Figura 2: Recorte C.

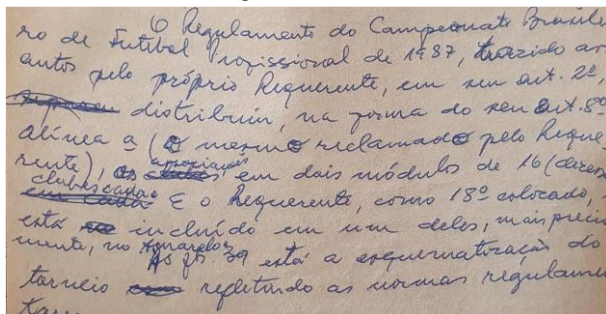
qual competência:
a) constituir as Séries das Pessoações que compõem o Módulo" (fls. 18 e 19)
O pleito do requerente é no sentido de que a distribuição das agremiações seja promovida em séries e módulos, com observância da ordem de classificação obtida no campeonato de 1981 (fls. 20 e 21)

Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

No recorte C, observamos a seguinte frase: “O ~~pedido~~ (pleito) do requerente é no sentido de que a distribuição das agremiações seja promovida em séries e módulos”. Notamos que Cal Garcia escreve, primeiramente, “pedido”, risca e substitui por pleito.

Percebemos a relevância da substituição no sentido de que pedido está ligado à ideia de favor. Já o substantivo pleito apresenta o sentido de “1 Ação judicial; litígio. 2 Defesa de ideias ou pontos de vista conflitantes.” (PLEITO, 2023), evocando o ambiente jurídico (MELO, 1976). Isso deixa claro que o solicitante não estava pedindo algo a alguém, mas, requerendo seu direito diante da justiça.

Figura 2: Recorte D.



Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

Já no recorte D, originalmente teríamos: “O regulamento do Campeonato Brasileiro de Futebol Profissional de 1987, trazido aos autos pelo próprio Requerente, em seu art. 2º, separou, na forma do seu art. 8º, alínea a (o mesmo reclamado pelo requerente) os clubes em dois módulos de 16 (dezesseis) em cada.

Como a construção da frase fica confusa, o autor opta por substituir clubes por associações, de modo que, mais adiante, possa esclarecer sobre a divisão que seria de dezesseis clubes cada. Também, percebe-se a substituição de “separou” por “distribuiu”: “O regulamento do Campeonato Brasileiro de Futebol Profissional de 1987, trazido aos autos pelo próprio Requerente, em seu art. 2º, distribuiu, na forma do seu art. 8º, alínea a (o mesmo reclamado pelo requerente) as associações em dois módulos de 16 (dezesseis) clubes cada”, dando maior clareza à construção do pensamento.

8. Considerações finais

A Crítica Genética desempenha um papel importante ao reintroduzir nos campos de estudo uma dimensão histórica que o formalismo estruturalista havia consistentemente negligenciado (GRÉSILLON,

2007). Tendo em vista isso, nessa pesquisa foi possível percorrer alguns caminhos trilhados pelo Juiz Federal José Carlos Cal Garcia para a elaboração de algumas de suas sentenças judiciais, visto que a Crítica Genética permite revisitar o percurso de criação dos textos.

Através da Crítica Genética e Estilística, duas abordagens que incorporam diversas possibilidades de investigação, e em nossa pesquisa viabilizada pelos manuscritos de Cal Garcia, pudemos analisar as decisões tomadas pelo escritor em seus documentos de processo que serviram como base para a elaboração das sentenças judiciais.

Também foi possível reviver a memória da justiça federal no estado do Paraná, que tanto preza pelas lembranças, a ponto de destinar uma seção para guardar memórias importantes que contribuíram para o crescimento da ciência jurídica no estado, como o caso dos manuscritos de José Carlos Cal Garcia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDET, Jean-Claude. Prefácio. In: SALLES, C.A. *Redes de criação*. Vinhedo-SP: Horizonte, 2016, p. 11-12

CANEZIN, Claudete Carvalho; PANICHI, Edina Regina Pugas. *O discurso jurídico nos processos da Vara Maria da Penha: uma abordagem estilístico-discursiva*. Londrina: EDUEL, 2019.

FRANCISCO, Eva Cristina. Crítica de processo e ensino-aprendizagem de língua portuguesa. *Revista (Entre Parênteses)*, v. 10, p. 1-16, Alfenas-MG. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/download/1560/1198/>. Acesso em: 26 out. 2023.

GRÉSILLON, Almuth. Devagar: obras. In: ZULAR, R. *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2007.

_____. Crítica genética, prototexto, edição. In: GRANDO, Â.; CIRILLO, J. (Orgs). *Arqueologias da criação: estudos sobre o processo de criação*. Belo Horizonte: Arte, 2009. p. 41-51

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

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

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

OLIVEIRA, Esther Gomes de; CORDEIRO, Isabel Cristina. Estilística, gramática e argumentação: Pontos de contato. In: STORTO, L.J.; BARBOSA, J. dos S.; DUARTE, T.J. *Estudos em estilística e crítica genética*: homenagem à Edina Regina Pugas Panichi. Campinas: Pontes, 2021.

PANICHI, Edina Regina Pugas; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: Eduel; São Paulo: Ateliê, 2003.

_____. *Processos de construção de formas na criação*: o projeto poético de Pedro Nava. Londrina: Eduel, 2016.

_____; ROMERO, Susanah Yoshimi Watanabe. Estilística lexical e processos de transformação em Guimarães Rosa: a anedota fósforo. *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Anais do XXIV CNLF: Textos Completos, Tomo I, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2021. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxivCNLF/completos/estilistica_EDINA.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

SALLES, Cecilia Almeida. *Crítica genética*: uma nova introdução. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000.

_____. Crítica genética e semiótica: uma interface possível. In: ZULLAR, R. (Org.). *Criação em processo*: ensaios de Crítica Genética. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002. p. 117-202

_____; CARDOSO, Daniel Ribeiro. Crítica genética em expansão. *Cienc. Cult.*, v. 59, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2007 Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000100019. Acesso em 26 out. 2023

_____. *Crítica genética*: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SANTOS, Roberto Lima. *Os manuscritos de sentenças do juiz federal Cal Garcia à luz da crítica genética*. Disponível em: <https://memoria.jfpr.jus.br/wp-content/uploads/2022/07/Os-manuscritos-de-sentencas-do-Juiz-Federal-Cal-Garcia-a-luz-da-critica-genetica.pdf> Acesso em: 28 out. 2022.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Estudos estilísticos no Brasil. *Matraga*, v. 20, n.32, Rio de Janeiro, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/19836>. Acesso em: 25 out. 2023

WILLEMART, Philippe. *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ZYNGIER, Sonia, CARNEIRO, Raphael Marco Oliveira; NOVODVORSKI, Ariel. Reflecting on stylistics and the teaching of literature: an interview with sonia zygier. *Trab. Ling. Aplic.*, n. (62.2), p. 388-99, Campinas, mai./ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813v62220238667192>. Acesso em: 26 out. 2023.

Outra fonte:

PLEITO. In: *Dicionário Michaelis*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pleitear> Acesso em 26. out. 2023.

“A DURA POESIA CONCRETA DE TUAS ESQUINAS”: CONCRETISMO E PUBLICIDADE

Bruna Alexa Santos e Santos (UNEB)

brunaalexa.uneb@gmail.com

Elizabeth Gonzaga Lima (UNEB)

profbethliteratura@gmail.com

RESUMO

A poesia concreta surge em fins da década de 1950 como uma proposta artística revolucionária. Bebendo das vanguardas europeias, os poetas concretistas desenvolveram uma arte que rompe com a forma e a norma tradicional, ao instituir o verso livre e uma estética de caráter verbivocovisual. A partir de estudos acerca do concretismo e de seu contexto histórico, marcado por grandes avanços tecnológicos, o trabalho examina “Beba Coca-Cola”, de Décio Pignatari, (1957) e “Ovo novo”, de Augusto de Campos, (1956) com o objetivo de analisar de que maneira esses poemas dialogam com elementos da propaganda ao substituir o verso pelo espaço gráfico. Para esta análise, toma-se como ponto de partida as discussões inovadoras acerca do fazer artístico dos poetas Mallarmé (1897) e Pound (1925), no que concerne à manifestação dinâmica e ideográfica da língua, além de aspectos verbo-visuais, desenvolvidos na teoria da poesia concreta elaborada pelos irmãos Campos e Décio Pignatari (1975). Com isso, o trabalho pretende contribuir com os estudos de literatura brasileira, especialmente, em relação ao movimento poético do concretismo, ao constatar que este, em uma de suas interfaces, absorve a paisagem urbana de seu entorno reinterpretando-a por meio da linguagem publicitária.

Palavras-chave:

Estética verbivocovisual. Linguagem publicitária. Poesia concreta.

ABSTRACT

Concrete poetry emerged at the end of the 1950s as a revolutionary artistic proposal. Drawing on the European avant-garde, the concretist poets developed an art that broke with traditional form and norms, establishing free verse and a verbivocovisual aesthetic. Based on studies of concretism and its historical context, marked by major technological advances, the paper examines Décio Pignatari’s “Beba Coca-Cola” (1957) and Augusto de Campos’ “Ovo novo” (1956) with the aim of analyzing how these poems dialogue with elements of advertising by replacing verse with graphic space. For this analysis, we take as a starting point the innovative discussions about artistic making by the poets Mallarmé (1897) and Pound (1925), with regard to the dynamic and ideographic manifestation of language, as well as verbo-visual aspects, developed in the theory of concrete poetry elaborated by the Campos brothers and Décio Pignatari (1975). With this, the work aims to contribute to studies of Brazilian literature, especially in relation to the poetic movement of concretism, by noting that this, in one of its interfaces, absorbs the urban landscape of its surroundings by reinterpreting it through advertising language.

Keywords:**Advertising language. Concrete poetry. Verbivocovisual aesthetics.****1. Introdução**

A poesia concreta desponta na capital paulista na década de 1950, período de grandes transformações e avanços tecnológicos, que influenciaram diretamente o campo da literatura. É nessa época que Brasília, futura capital do país, é construída, além disso, o projeto de governo do então presidente da república Juscelino Kubitschek “50 anos em 5” impulsiona um desenvolvimento industrial e urbano acelerado.

Nesse contexto, inspirado no crescimento urbano e nas propostas arquitetônicas da construção de Brasília e ainda sob influência das vanguardas artísticas, como o cubismo, emerge o movimento do Concretismo, que surge com a intenção de propor uma nova estética para a arte poética, ao passo que rejeita as tendências passadistas da literatura. Outrossim, a poesia concreta trabalha com o espaço e geometrismos, criando imagens através de palavras e pelo uso, muitas vezes de figuras de linguagem, que atribuem movimento às obras por meio do uso objetivo da língua. Essa nova forma de utilizar o espaço, não apenas como veículo passivo, mas como elemento relacional de estrutura (Cf. CAMPOS *et al.*, 1975), dialoga com a herança de Mallarmé (1897) em sua obra “Un coup de dés”.

O poeta simbolista francês é reconhecido como o inventor de um processo de composição poética no qual utiliza-se, de forma dinâmica, dos recursos tipográficos para servir a todas as possibilidades de expressar o que o pensamento poético é capaz de criar. Para tanto, dispensa a própria pontuação, uma vez que o espaço gráfico se substantiva e, como elemento primordial de organização rítmica, surge o silêncio, pois para a poesia concreta até mesmo o espaço em branco significa alguma coisa.

Em outras palavras, o processo mallarmeano exige uma tipografia funcional, “que espelhe com real eficácia as metamorfoses, os fluxos e refluxos do pensamento” (Cf. CAMPOS *et al.*, 1975, p. 18). Em “Un coup de dés”, por exemplo, observam-se características, como, emprego de tipos diversos; utilização do espaço gráfico; uso especial da folha e posição das linhas topográficas.

O poeta norte americano Ezra Pound desenvolveu no campo da estrutura a aplicação do método ideogrâmico, que consiste na ideia de

que duas ou mais coisas (ou neste caso, palavras) combinadas sugerem que há uma relação de sentido entre elas. Característica observada na obra de Pound “The cantos”, de 1925, por Bruno Machado (2021):

É impossível lê-lo pela primeira vez sem sentir um estranhamento cuja causa não dá para decidir se se deve àquilo que está ou àquilo que não está ali. Impossível passar por seus versos longos, com uma dicção mais de relato do que de poesia, sem notar a ausência da economia e dicção poéticas. Impossível ler uma sequência de cinquenta versos de um canto sem estranhar o fato de que não há ali um discurso retilíneo, prosseguindo frase a frase, verso a verso, mas, pelo contrário, uma enorme descontinuidade, em que frases ou pequenos conjuntos de frases se emendam sem a princípio se concatenar. (MACHADO, 2021)

A partir dessas considerações, é possível constatar que esses poetas foram precursores do que se denominou como Poesia Concreta. Em 1952, com a publicação da Revista Noigandres, os irmãos Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari se destacaram na cena nacional ao abdicarem do verso tradicional em prol da exploração dos recursos imagéticos e sonoros, instituindo o verso livre e uma poesia de caráter verbivocovisual – criando assim o movimento que ficou conhecido como Concretismo ou da Poesia Concreta.

Inspirados por Mallarmé e Pound, os concretistas brasileiros motivaram o tropicalista Caetano Veloso a escrever as palavras em “Sampa” (1978):

Alguma coisa acontece no meu coração/ Que só quando cruza a Ipiranga e a avenida São João/ É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi/ Da dura poesia concreta de tuas esquinas/ Da deselegância discreta de tuas meninas/ Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços/ Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva. (CAETANO VELOSO, 1978)

É interessante notar o trecho da música em que Caetano diz: “Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços” aqui há uma referência aos grandes nomes da poesia concreta brasileira, os irmãos Campos, que se destacaram não apenas como poetas, bem como teóricos. Em sequência, o cantor continua: “Tuas oficinas de florestas” para referir-se à industrialização e ao momento de efervescentes mudanças e avanços que marcam a cidade de São Paulo nesta década de 1950.

Esta composição espelha a importância da estética visual para o concretismo, enquanto um movimento que encara a palavra como um objeto dinâmico e se vale dela como um recurso de caráter verbivocovisual.

As palavras, nesta manifestação concreta da língua, começam a se descolar do objeto ao qual se refere, o poema é o texto e o objeto em si, por conta disso, os textos concretos podem ser chamados também de poema-objeto:

A poesia concreta ao buscar um instrumento que traga para junto das coisas uma linguagem que tenha, sobre a poesia de tipo verbal-discursivo, a superioridade de envolver, além de uma estrutura temporal, uma dimensão espacial [...] não pretende, com isso, uma descrição fiel de objetos. [...] Pretende pôr esse rico e flexível instrumento de trabalho mental [...] a serviço de um único fim inusitado: criar seu próprio objeto. Pela primeira vez passa a não ter importância o fato de as palavras não serem um dado objeto, porque, na realidade, elas serão sempre, no domínio especial do poema, o objeto dado. (CAMPOS *et al.*, 1975, p. 72)

A necessidade do movimento, a estrutura dinâmica e o ideograma como ideia básica refletem a natureza da poesia concreta, que é contra a poesia de expressão subjetiva, dando lugar a uma poesia objetiva, concreta e substantiva (Cf. CAMPOS *et al.*, 1975).

Retomando o contexto histórico de produção do Concretismo, não se pode ignorar os impactos que a revolução industrial e as descobertas tecnológicas da virada do século XIX para o XX provocaram no fazer poético, uma vez que a poesia, “de maneira fluida, se inclui nas manifestações socioculturais, encontrando sempre um espaço para se manifestar” (ALVES, 2020, p. 13). Sobre tudo, pode-se dizer que a poesia concreta absorve a paisagem urbana ao redor a fim de interpretá-la para o campo literário através de uma linguagem objetiva e ideogrâmica, explorando o espaço tipográfico de maneira inovadora, assemelhando-se à linguagem utilizada nas propagandas e letrados publicitários.

2. *Concretismo e publicidade*

O Concretismo e a publicidade encontram-se no campo da linguagem, visto que os concretistas se inspiravam em formas comunicacionais rápidas como os anúncios luminosos e as propagandas.

A esse respeito, Freitas e Carvalho (2009) mencionam que a poesia concreta “imitava” alguns apelos publicitários ressignificando a instantaneidade do letrado de propaganda. E foi justamente a velocidade e a simultaneidade nesse modo de transmitir as mensagens que inspiraram os poetas concretos a incorporar a linguagem publicitária em suas obras.

O uso do sensível das figuras de linguagem e a preocupação com a forma e a estética são algumas das características que unem a linguagem concretista e a publicitária. Nesse sentido, o poema “beba coca-cola” de Décio Pignatari (1957) é um excelente exemplo desse diálogo:

Figura 1: Beba coca cola



beba coca cola
babe cola
beba coca
babe cola caco
caco
cola
c l o a c a

Fonte: <https://images.app.goo.gl/11btWut1VxqZ4H/9S6>.

O poeta escolhe, não à toa, fazer um jogo de palavras com o nome da bebida Coca-Cola, que representa não só um produto, mas um símbolo criado astutamente pela indústria do consumo capitalista para infiltrar-se no imaginário da população, firmando-se como um símbolo nacional.

Nas palavras de Eugênio Bucci (2002):

A publicidade é uma superindústria sem cerimônia que fabrica sentidos e significações para a vida vazia dos sujeitos do público. Para nós. Cada um de nós se completa nos signos que a superindústria da publicidade nos oferece. Antes, essas significações eram proporcionadas pela cultura; hoje, são confeccionadas na superindústria. (BUCCI, 2002)

Comprovando a afirmação de Bucci, quando se escuta ou lê a palavra Coca-Cola, uma série de imagens são evocadas instantaneamente e involuntariamente, como as cores vermelho, preto e branco que compõem a embalagem, a fonte tipográfica utilizada, a cena do urso polar tomando a bebida que aparece todos os anos nas propagandas de Natal ou quando se pensa num almoço em família. Esses são alguns exemplos que mostram o poder da propaganda no cotidiano dos indivíduos.

Pignatari em uma grande sacada apropria-se, então, da força que a marca tem para criar um poema que critica o sistema capitalista e a sociedade de consumo, usando um de seus grandes símbolos. É bastante perceptível que o poeta leva o leitor à exaustão ao utilizar os recursos sonoros repetindo os fonemas contidos na frase inaugural “beba coca cola” criando um dinamismo fonético-semântico, observa-se com isso, que todas as palavras do poema estão contidas nessa frase. Além disso, a formação de novos signos ocorre por meio do deslocamento ou síntese dos fonemas já registrados na primeira sentença:

- (a) “beba” – “babe”;
- (b) “coca” – “caco”;
- (c) “coca cola” – “cloaca”.

O intuito é reproduzir o mesmo efeito apelativo da linguagem publicitária com as repetições e os *dingles*, uma memorização forçada; assim, sempre que o indivíduo ouvir tais fonemas logo associará ao produto. Com essa obra, o autor “revela as ferramentas empregadas para a criação do fetiche do discurso publicitário” (BUCCI, 2002).

Além disso, conforme a estética da poesia concreta, Pignatari aproveita o espaço gráfico de forma criativa, dispondo as palavras de forma não-linear produzindo também um sentido a partir desse recurso. Além de criar a imagem da letra “B” com as próprias palavras, reforçando mais uma vez o imperativo “beba coca cola”, a palavra “cloaca”, propositalmente posicionada de forma isolada no final do poema, configura-se claramente como uma provocação ao poder apelativo da propaganda, considerando que a palavra se refere ao órgão por onde saem as fezes da galinha e de outras aves.

A estética, ou forma, é sem dúvidas primordial na construção de sentido dos poemas concretos; da mesma forma, é aspecto imprescindível para a publicidade, uma vez que, o fim comercial da propaganda não é atingido sem antes passar pelos signos estéticos. Novamente concretismo e publicidade se encontram. A obra “Ovo novelo”, de Augusto de Campos, apresenta aspectos formais interessantes a serem analisados.

Figura 2: “Ovo novo”.

ovo
n o v e l o
novo no velho
o filho em folhos
na jaula dos joelhos
infante em fonte
f e t o f e i t o
dentro do
centro

nu
d e s d o
nada até o hum
ano mero n u
mero d o zero
crua criança incru
stada no cerne da
carne viva en
fim nada

o
p o n t o
onde se esconde
lenda ainda antes
e n t r e v e n t r e s
quando queimando
os seios são
peitos nos
dedos

no
turna noite
em torno em treva
turva sem contorno
morte negro nó cego
sono do morcego nu
ma sombra que o pren
dia preta letra que
s e t o r n a
sol

Fonte: <https://images.app.goo.gl/UJSJhSEuwej6dEsZ9>.

Este poema-objeto é disposto graficamente em quatro formas ovais, a primeira imagem que o poema evoca é “ovo”. Ao continuar lendo o poema, nota-se que o poeta está falando sobre os ciclos da vida, desde o nascimento até a morte. Essas quatro formas remetem também ao processo de divisão celular, o começo da formação de uma nova vida.

Nessa obra, é evidente que a poesia concreta resulta de um “estudo sistemático de formas”, por isso a importância da estrutura e da forma

para os concretistas. A disposição gráfica e a exploração de recursos imagéticos se fazem de extrema importância para transmitir a mensagem, a forma do poema também comunica e a partir dela pode-se atribuir sentidos a obra, por isso afirma-se que “o poema é a forma e conteúdo de si mesmo, o poema é, a ideia-emoção faz parte integrante da forma, vice-versa” (CAMPOS *et al.*, 1975, p. 43).

A forma ou estética pode ser entendida como o modo de dizer alguma coisa e ao se unir ao conteúdo cria-se uma harmonia que chama atenção e pretende chegar a algum objetivo, seja ele vender um produto ou repensar a forma de fazer poesia. Compreende-se ainda o conceito de estética como aquilo que pode ser percebido pelos sentidos, que vai gerar um impacto no público.

Na publicidade, esse recurso é utilizado para alimentar os desejos do homem e assim atingir seu fim comercial. Para os poetas concretos, como Augustos de Campos, a forma como sua obra se constrói pretende levar os leitores à reflexão da língua através de recursos dela mesma.

3. *Considerações finais*

Na proposição de analisar o diálogo entre a linguagem poética concretista e a linguagem publicitária considerou-se o contexto histórico de produção do concretismo e como os poetas buscavam a sua matéria-prima no urbano, por isso a visualidade tornou-se tão importante na criação.

A partir das considerações presentes neste trabalho, entende-se a importância das criações precursoras de Mallarmé e Pound, uma vez que, suas visões inovadoras do fazer poético, a partir do uso dinâmico e estrutural da linguagem, inspiraram o surgimento no Brasil de artistas como os irmãos Campos e Décio Pignatari, que criaram uma manifestação artística de caráter vanguardista, além de teorizarem sobre o próprio movimento do Concretismo.

A partir da análise das obras de Augusto Campos e Décio Pignatari, comprovou-se a relação entre a poesia concreta e a publicidade. Como exposto, a forma e o conteúdo das obras absorvem o cenário ao seu entorno e à estrutura da cidade – o que inclui os letreiros publicitários, as propagandas e *outdoors* – para, de forma crítica, refletir sobre a sociedade e sobre o próprio fazer artístico.

Assim a poesia concreta, como examinado, é uma arte de estética verbivocovisual, ou seja, que utiliza não somente dos recursos verbais, como os poetas passadistas, que se pautavam no verso tradicional, mas que explora os recursos imagéticos e sonoros da língua, bem como a utilização substancial do espaço gráfico e dessa forma dialoga com a linguagem publicitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Déborah. *Apelos estéticos da criação publicitária: o concretismo como tendência criativa*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. 65p.

BUCCI, Eugênio. *Cloaca do penta*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/tvfolha/tv0906200202.htm>. Acesso em: 29 julho 2023.

CAMPOS, Augusto de; Campos, Haroldo de; Pignatari, Décio. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

FREITAS, João André de; CARVALHO, Prof. Dr. Francisco Gilmar Cavalcante de. Publicidade poética: as relações da poesia modernista e concretista com a linguagem publicitária contemporânea. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 4 a 7 de setembro de 2009, Curitiba, Paraná. *Anais eletrônico [...]*. Curitiba: Intercom Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1763-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MACHADO, Bruno. *Para ler “Os cantos”, de Ezra Pound*. Disponível em: <https://revistacaliban.net/para-ler-os-cantos-de-ezra-pound-7aeafcceb0d0>. Acesso em: 29 ago. 2023.

Outra fonte:

Caetano Veloso. *Album*: Muito (dentro da estrela azulada). 1978.

A LÍNGUA PORTUGUESA DOS SÉCULOS XV E XVI: O PORTUGUÊS PRÉ-MODERNO¹

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Diferentes propostas para a periodização do português têm sido apresentadas por renomados estudiosos, que procuram identificar os sucessivos ciclos por que passou a língua portuguesa desde sua instituição, com a fundação de Portugal, cujo governo tomou o falar galego-português como sua língua nacional, até a forma camonianiana, que se constitui no português moderno. Têm-se reconhecido na história da língua tais ciclos, que se diferenciam por fatores “internos” e/ou “externos” (CASTRO, 1945; CARDEIRA, 2009). Há autores, como Castro (2013; 2006; 1945), Mattos e Silva (2007; 2004; 2001a; 2001b), Bechara (1991; 1985), Said Ali (1965), entre outros, que dividem o português arcaico em duas fases: uma que vai de 1100 até o meado do século XIV e outra que vai dessa data até o surgimento do texto camonianiano, no século XVI, e denominam essa segunda fase da Época Histórica de português pré-moderno (ou pré-clássico ou médio). Neste trabalho, far-se-á uma breve análise da ortografia e grafia de um pequeno *corpus* da produção escrita do período compreendido entre o final do século XIV e meados do século XVI, seguida de uma prévia reflexão do que se pode considerar essa segunda fase, em que se dá a emergência de um português pré-moderno.

Palavras-chave:

Época Histórica. Português pré-moderno. História da língua portuguesa.

RÉSUMÉ

Différentes propositions de périodisation du portugais ont été présentées par des universitaires de renom, qui cherchent à identifier les cycles successifs que la langue portugaise a traversés depuis son institution, avec la fondation du Portugal, dont le gouvernement a pris le galicien-portugais comme langue nationale, jusqu'à la forme camonienne, qui est constituée en portugais moderne. De tels cycles ont été reconnus dans l'histoire de la langue, qui se différencient par des facteurs « internes » et/ou « externes » (CASTRO, 1945; CARDEIRA, 2009). Il y a des auteurs comme Castro (2013; 2006; 1945), Mattos e Silva (2007; 2004; 2001a; 2001b), Bechara (1991; 1985), Said Ali (1965), entre autres, qui divisent le portugais archaïque en deux phases : une qui va de 1100 au milieu du XIV^e siècle et une autre qui va de cette date jusqu'à l'apparition du texte camonien, au XVI^e siècle, et ils appellent cette deuxième phase de la période historique de portugais pré-moderne (ou pré-classique ou moyen). Dans cet ouvrage, une brève analyse de l'orthographe et de la façon d'écrire les mots d'un petit corpus de production écrite de la période comprise entre la fin du XIV^e siècle et le

¹ Este artigo foi apresentado ao Departamento de Letras da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior (UBI-Pt) como Relatório Final após a realização da minha investigação de Pós-Doutoramento em 30 de abril de 2023.

milieu du XVI^e siècle, suivie d'une réflexion préliminaire sur ce qui peut être considéré cette deuxième phase, dans laquelle émerge le portugais pré-moderne.

Mots clés :

Epoque historique. Portugais pré-moderne. Histoire de la langue portugaise.

1. Introdução

Nos estudos de história da língua portuguesa, diferentes propostas para a sua periodização têm sido apresentadas por diversos estudiosos, que procuram reconhecer na história da língua ciclos, que se diferenciam por fatores “internos” e/ou “externos”² (Cf. SAID ALI, 1921; 1965; CASTRO, 1945; 2006; 2013; VASCONCELOS, 1956; VASCONCELOS, 1959 [1911]; TEYSSIER, 2004 [1980]; BECHARA, 1985; 1991; MATTOS E SILVA, 2001a; 2001b; 2004; 2007; CARDEIRA, 2009; entre tantos outros).

De fato, esses autores procuram identificar os sucessivos ciclos, por que passou a língua portuguesa desde sua instituição, com a fundação de Portugal, cujo governo tomou o falar galego-português como sua língua nacional, até a forma camoniana, que se constitui no português moderno. Para isso, dividem o português arcaico em duas fases: uma que vai de 1100 até o meado do século XIV e outra que vai dessa data até o surgimento do texto camoniano, no século XVI, e denominam essa segunda fase da Época Histórica de português pré-moderno (ou pré-clássico ou médio).

Carolina de Vasconcelos (1956) propõe uma divisão da fase arcaica em dois períodos: um que inicia no século XII e vai até 1350 e outro, que vai desse século XIV até o século XVI (com a obra de Camões). O primeiro é o período trovadoresco; o de 1350 ao século XVI é o período da prosa histórica, que, para a autora, seria verdadeiramente português (Crônicas de Lopes, da Crônica do Condestável D. Nun'Álvares Pereira e da do Infante Santo, O sacrificado de Tanger). Os autores que, à semelhança de Vasconcelos (1956), dividem o português arcaico em duas fases denominam essa segunda fase de português pré-moderno (ou pré-clássico ou médio).

² Os fatores internos se referem a características linguísticas, que podem ser observadas nos textos; os fatores externos se referem ao contexto histórico, em que os textos são produzidos.

Essa divisão tem grande importância didática, porquanto consiste em dar um tratamento diferenciado aos textos desse segundo período da fase arcaica – período intermediário –, uma vez que esses textos não são propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno. De fato, tais produções são de um português pré-moderno, que se apresentam com características de ambos e refletem a transição linguística por que passou a língua portuguesa em sua formação, mais propriamente escrita. Por exemplo, na Carta do Papa Nicolau IV, enviada aos eclesiásticos e a D. Dinis em 1290, confirmando a fundação do Estudo Geral das Ciências de Lisboa, ou na carta de D. Dinis aos Alvazis de Santarem e sesmeiros da Povoia da Tavega, em português arcaico, em 1316?, ou nos poemas da poesia palaciana (os escritos em português arcaico, uma vez que alguns foram escritos em castelhano), do Século XV, ou outros tantos documentos, que nos legaram os escritores do final da denominada fase arcaica, podem-se observar características tanto do galego-português (português arcaico) quanto do português moderno.

Neste artigo, far-se-á uma breve análise da ortografia e grafia de um pequeno *corpus* da produção escrita do período compreendido entre o final do século XIV e meados do século XVI, seguida de uma prévia reflexão do que se pode considerar essa segunda fase, em que se dá a emergência de um português pré-moderno. Nesse período, como observa Haug (1989, p. 20), “com o desenvolvimento da prosa histórica, é que a ‘linguagem’ adquiriu características essencialmente portuguesas”. Ou seja, o galego-português, utilizado no novo Reino de Portugal por volta do século XV, se destaca como o galego-português de Portugal ou propriamente a língua de Portugal. Não se quer dizer, com isso, que se caracterizavam como duas línguas diferentes, mas que já se podiam notar particularidades linguísticas na língua adotada em Portugal, embora a unidade linguística ainda fosse a mesma, como comenta Silveira Bueno (1955):

Se assim se constituía o novo reino, a nova nacionalidade, continuava, porém, a unidade linguística a ser a mesma com Galiza. É o grande traço de união entre as duas partes. O Minho, separando os territórios, começa a separar também a primitiva unidade, criando o binômio *galego-português* que será, até o século XV, uma das expressões mais apreciadas do lirismo medieval.³ (SILVEIRA BUENO, 1955, p. 61)

³ Desta citação, depreende-se também que o termo “galego-português” só começou a ser usado após a criação do Reino de Portugal, o que sugere, que até então, a unidade linguística que se impunha em toda a extensão das terras desde a Galiza ao Portugal de Dom Afonso Henriques (Afonso I) ou era denominado “galego” ou não tinha nenhuma deno-

Fato é que os sistemas linguísticos da região fronteira entre o novo Reino de Portugal e a Galícia já apresentavam diferenças desde o século XIII, como bem observa Cardeira (2015):

No tocante à situação linguística, em primeiro lugar cumpre referir que, segundo Clarinda Maia (1997: 886) e Ramón Mariño Paz (1998: 82), desde a segunda metade do século XIII que se observam já traços diferenciadores dos sistemas linguísticos a norte e a sul do Minho, embora seja só a partir do século XIV que tal diferenciação se acentua. (CARDEIRA, 2015, p. 79)

Acrescenta-se, ainda, a ideia de que o galego, durante séculos desenvolveu-se no quadro de um processo de expansão da língua castelhana, enquanto a língua portuguesa, liberta das amarras castelhanas, desenvolvia-se normalmente, desde o século XIII. Não se pode ignorar que a “língua” galega, predominantemente oral, fora relegada a uma situação servil politicamente de outros reinos – de Leão, até 1230, e de Castela, até praticamente 1516, quando, enfim, nasce a Espanha.

Corroborando Teyssier (2004 [1980]), Cardeira (2020) enfatiza a ideia de uma relatinização da língua, que se intensificou a partir do final do século XV, principalmente na obra de Camões no século XVI:

Teyssier aprofunda mais o tema, fazendo notar que «o recurso a empréstimos feitos diretamente ao latim ascende a época muito remota e nunca deixou de ser praticado», embora este processo de enriquecimento lexical se tenha tornado «particularmente intenso no século XV, com a prosa dídática e histórica, e no século XVI, em consequência das tendências gerais do Renascimento humanista» (1982: 33). (CARDEIRA, 2020, p. 37)

Não se pode duvidar, de fato, é que a separação entre o galego-português da Galiza e o de Portugal se deu por um desenvolvimento político e sentimento nacionalista de Portugal.

Em nossa literatura, podemos constatar que até o século XIV, em plena fase arcaica do período histórico, é o galego-português a “língua” utilizada nas comunicações e expressões oral e escrita em todo o Portugal, e exclusiva da poesia lírica do Trovadorismo português e em toda a península. Também podemos constatar que a unidade linguística do, até então, romance galaico-português, utilizado como expressão e comunicação na Galiza e em Portugal, começa a se cindir nesse século XIV e evolui para um galego-português particular dos portugueses, que se efetiva

minação específica. Silveira Bueno parece estar alinhado à tese de que o galego, e não o romance galaico-português, era a linguagem de comunicação do Condado Portucalense.

como língua portuguesa no século XVI, quase no limiar da época moderna, com a publicação de “Os Lusíadas” (1572).

É nessa época que a unidade linguística do galego-português, que já era considerada a língua de Portugal, portanto, a língua portuguesa, mostra-se abalada, em decorrência do contato com as “línguas” moçárabes desde 1255, quando D. Afonso III instalou-se em Lisboa e a tornou capital do país. Desde essa época, a língua portuguesa, ou melhor, o galego-português, ia-se “espalhando pelas regiões meridionais, que até então falavam dialetos moçárabes. Lisboa, a capital definitiva, situava-se em plena zona moçárabe” (TEYSSIER, 2004, [1980], p. 26), no centro do país, onde o processo de influência linguística moçárabe se deu e se espalhou para o Sul. A Galiza permaneceu praticamente isenta do contato com a cultura moçárabe. Logo, com a influência desses “dialetos” meridionais moçárabes que praticamente definiam a fonética portuguesa, a qual já se distinguia da Galiza, o galego-português se particularizava em Portugal e se tornava a língua portuguesa em si.

Constata-se, numa análise atenta de textos escritos daquela época, que são muitas e de diferentes naturezas as particularidades do português, que afloraram no final da fase arcaica – uma fase arcaica média ou intermediária, cuja data não se pode precisar, mas que se pode elucubrar como sendo entre o meado do século XIV e final do século XV (ou início do século XVI). Até porque “uma língua não nasce em dia e hora certa, nem evoluciona, num momento, de um estado a outro” (VASCONCELOS, 1956, p. 18).

Barbosa, Lima e Marcotulio (Cf. p. 77. In: OSÓRIO, 2018), reconhecendo que a ortografia é uma das principais preocupações da padronização renascentista, apostam na seleção e organização de *corpora* capazes de constituir um modelo para novas análises. Os autores adotam o controle gráfico prescrito em Barros (1540a) sobre o *Diálogo da Viçiosa Vergonha*, em três momentos distintos: no período medieval, na primeira metade do séc. XVI e na segunda metade do século XVI, procurando distinguir entre padrões que representam continuidade e padrões que representam uma ruptura em relação ao modelo medieval.

Comentando sobre os dois períodos a que se refere Teyssier em seu *História da língua portuguesa* (a saber, o “arcaico”, que vai até Camões, e o “moderno”, que começa com ele), e que representam a propos-

ta corrente nos muitos tratados, Evanildo Bechara (1985, p. 7)⁴ nos alerta para o fato de “que quem lida com textos antigos, lendo-os cronologicamente, percebe com facilidade o quanto elástico se mostra esse período arcaico, em cujo espaço se compreendem fenômenos linguísticos tão distintos”.

Também Bechara (1991) comenta sobre a fase arcaica média, afirmando que “esta fase se caracteriza pelo seu aspecto de transição, onde alguns fenômenos correntes na fase anterior, ainda que persistindo, já denunciavam acentuada tendência de mudança” (BECHARA, 1991, p. 69-70).

Numa versão de Beatriz Peña Trujillo (2013) para o espanhol de *Introdução à história do português*, Ivo Castro acrescenta um quarto Capítulo “Português Medio” (“português médio ou intermediário”), em que o autor se pergunta “Transição ou crise?” (“¿Transición o crisis?”), e afirma que o português médio seria um período de mudança do antigo para o clássico (ou moderno), caracterizando a língua como “uma longa transição desde a língua medieval para uma plataforma estável e clássica”. Depreende-se, pois, que também Ivo Castro concebe um português antigo e um moderno, sendo que entre eles houve um português intermediário, em que se deu uma transição de duração acentuada.

Embora Castro (2006) considere que esse português médio seja um período curto, que não ultrapassa a primeira metade do século XV, observa que nele se define uma nova língua literária, livre do galego-português e da língua dos Cancioneiros. Para Castro, é nesse período que se resolvem certos processos evolutivos, que se podiam observar, transformando estruturas morfossintáticas e configurando uma nova língua.

Por conseguinte, procuramos direcionar o foco para o período, em que, corroborando Said Ali (1965), Bechara (1991; 1985) e Mattos e Silva (2007; 2004; 2001b) e considerando a proposta de Ivo Castro (2013 por TRUJILLO), esse português antigo se caracteriza como “português pré-moderno” e se podem constatar suas particularidades. Duas peculiaridades desse português pré-moderno, que serão destacadas neste estudo, são o léxico e o padrão ortográfico dos vocábulos, utilizados pelos escritores da época.

⁴ Tese de concurso para Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (inédita), na qual o autor discorre sobre as tradicionais fases da língua portuguesa na tentativa de proposta de nova periodização.

Para identificar tais elementos caracterizadores desse português pré-moderno, textos dos séculos XIV, XV e XVI – pelo menos, dois produtos de cada um desses séculos –, em cotejo com textos mais antigos, foram consultados. Logo, o *corpus* da pesquisa compõe-se de textos representativos do período compreendido entre o início do século XIV e o meado do século XVI.

2. *Sobre o objetivo da pesquisa*

Neste breve artigo, enfatizarei alguns aspectos fonéticos em textos do português medieval, que se efetivam na sua grafia, e a formação de seu vocabulário, para reconhecer a emergência de uma língua portuguesa pré-moderna, que julgo se processar entre o final do século XIV e início do século XVI, corroborando a proposta de Cardeira (Cf. 2006, p. 44-56).

Como previamente foram analisadas algumas cantigas trovadorescas do final do século XIII e século XIV, alguns textos em prosa e outros em poesia dos séculos XIV e XV e início do século XVI, pude perceber que há diferenças linguísticas significativas entre as produções do período inicial da fase arcaica (até o final do século XIV) e as do início da fase moderna. Tais diferenças, contudo, não são tão acentuadas quando o cotejo se processa, considerando as produções do período final da denominada fase arcaica, que venho considerando uma fase intermediária entre a fase arcaica e a moderna, mais propriamente entre o final do século XIV e meados do século XVI. Os textos, pois, não são propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno; as suas estruturas sintáticas, as representações gráficas para os seus fenômenos fonéticos e o seu vocabulário se apresentam com características de ambas as formas de comunicação desse período histórico da língua portuguesa. São textos que refletem a emergência de uma nova língua portuguesa, que considero um português pré-moderno.

Em síntese, o objetivo desta breve pesquisa é especificamente o de identificar, na língua portuguesa do final da fase arcaica – o galego-português –, a grafia das palavras e o seu vocabulário, tomando como escopo textos escritos na época por diferentes escritores lusitanos, nos diversos estilos literários. Em seguida, analisar os dados levantados para a elaboração de uma proposta para a reformulação teórica acerca dos estudos sobre a língua portuguesa do referido período, considerado por muitos estudiosos como um momento ainda da 1ª fase da Época Histórica (a fase arcaica, cuja periodização consagrada é aquela que vai do séc. XII

ao séc. XVI) e por outros tantos como um momento pré-moderno (ou a 2º período da fase arcaica).

3. O vocabulário amalgamado do galego-português

Pode-se dizer que o vocabulário do galego-português, inicialmente, constituía-se de um amálgama linguístico do vocabulário do latim corrente da Galiza e da Lusitânia, que, segundo Vasconcelos (1956, p. 20), “em geral todas as formas estão mais próximas do latim vulgar. São mero reflexo delas”.

Mais tarde, a partir do século XIII, enriqueceu-se com inúmeros galicismo e provençalismo por conta do contato dos trovadores com as poesias francesas e provençais, especialmente as cantigas de amor. Predominava, até então, um léxico de origem popular; poucos eram os vocábulos eruditos e/ou semieruditos, embora fazer empréstimos diretamente do latim já fosse uma prática desde épocas mais remotas; até mesmo os documentos oficiais e particulares (testamentos, títulos de venda etc.), que começaram a surgir no início do século XIII, eram escritos em “língua vulgar”, como observa Vasconcelos (1956):

[...] na linguagem arcaica dos trovadores não havia vocábulos eruditos. Apenas alguns provençalismos, francesismos e galeguismos [...] No imediato, no período da prosa nacional, já houve enorme confusão. Havia já palavras eruditas, extraídas do dicionário latino ou helênico, não alteradas na boca do vulgo. E essas entravam em geral com todas as letras originais, tanto na prosa de notários, eclesiásticos, arqueólogos, historiadores, como nos versos dos poetas antigos do século XV – até com letras que em português nunca tiveram função privativamente sua. (VASCONCELOS, 1956, p. 37)

Cardeira (2013) observa que após o período trovadoresco seguisse, em Portugal, um século sem atividade lírica significativa, mas que a tradição literária dos cancioneiros tem continuação em Castela e Aragão e que os portugueses mantinham contato com as obras dos seus vizinhos:

[...] vários [autores portugueses] participaram nos cancioneiros castelhanos do século XV; sabe-se que o Infante D. Pedro era admirador de Juan de Mena e que ao Condestável D. Pedro eram familiares os poetas aragoneses, como se vê na Carta que lhe envia o Marquês de Santillana. O acordo de paz firmado em Alcáçovas entre Afonso V e os Reis Católicos em 1479 e as negociações diplomáticas (as terçarias de Moura) fomentaram o intercâmbio entre Portugal e Castela, promovendo a penetração da língua e cultura castelhanas na corte portuguesa, e a moda de coleccionar a poesia cortesã, que se materializa no Cancionero de Baena (Juan Alfon-

so de Baena, 1445) e no Cancionero General (Hernando del Castillo, 1511), viaja de Espanha para a corte portuguesa. (CARDEIRA, 2013, p. 3)

Por volta do século XV, entretanto, o léxico, já renovado pela latinização, e pelo contato com a língua castelhana, que era uma segunda língua literária, apresenta-se enriquecido e semelhante ao léxico do português moderno. Nesse período, também ocorreram mudanças de ordem gramatical e muitas formas novas, atualizadas por processos sistemáticos, coocorrem com formas eruditas e semieruditas.

Quanto à fonética, a diferença entre o galego-português (do século XIII) e o português moderno é flagrante e basta comparar a ortografia, que normalmente é a representação gráfica dos sons (fonemas) – a saber, a ortografia arcaica era fundamentalmente fonética com raros traços etimológicos –, utilizada nos textos dos séculos XIII-XVI, para constatar as suas particularidades. Não raro, os escribas e os escritores grafavam um mesmo som de formas variadas ou de uma mesma maneira sons diferentes, como se podem identificar nos exemplos supracitados; até num mesmo texto, na tentativa de representar os fonemas com letras (ou símbolos gráficos), cometiam “falhas”, que se multiplicavam à medida que os textos iam sendo produzidos. Contudo, como afirma Teyssier (2004 [1980], p. 29), “apesar de suas imprecisões e incoerências, a grafia do galego-português medieval aparece como mais regular e ‘fonética’ do que aquela que prevalecerá em português alguns anos mais tarde”.

Barbosa, Lima e Marcotulio (In: OSÓRIO, 2018), considerando o controle gráfico prescrito em Barros (1540a) sobre o *Diálogo da Viçiosa Vergonha*, sinalizam padrões que representam ao mesmo tempo uma relativa continuidade e uma ruptura em relação ao modelo medieval, que se podem observar na primeira metade do séc. XVI (fase inicial da normatização portuguesa do século XVI, na gramática de Barros (1540b) e a norma praticada na época com um diálogo desse mesmo autor), e na segunda metade do século XVI. Para o cotejo, os referidos autores laçaram mão de: “(i) um diálogo medieval modelar a manuscritos como ele numa fase sem impressos (Dialogos de São Gregório, edição de Machado Filho, 2008); e (ii) outro da segunda metade do século XVI, impresso humanista modelar a manuscritos (Dialogos de varia historia, de Mariz, 1594)” (BARBOSA; LIMA; MARCOTULIO. In: OSÓRIO, 2018, p. 84).

Não definiram, contudo, um fenômeno linguístico, mas optaram pela grafiação alfabética, porquanto seu objetivo primário foi o de estudar a difusão da normatização em si no século XVI, e também o de deixar um conjunto de *corpora*, construído sob critérios externos, em que pude-

ram observar um controle de continuidades e rupturas desde a fase medeval até a segunda parte do século XVI. Todo o trabalho se deu com o mesmo número de palavras (cerca de 5000) nos respectivos *corpora* modelares.

O estudo de um fenômeno linguístico aqui cumpriria esse papel em relação à mudança de normas de usos em textos-modelo em reflexo ao início da normatização em obras gramaticais, mas, como a seleção dos textos modelares parte de um critério externo, o fato sócio-histórico de se lhes ser conferido caráter de referência das normas mais eruditas de escrita à época, buscamos lançar mão de um objeto também externo à estrutura morfossintática e que interage com o plano simbólico da língua em sociedade. Por isso, baseados na experiência com aspectos grafemáticos em estudos para outros fins, trabalhamos com grafias etimológicas e índices grafofonéticos para o cruzamento entre os *corpora* central e complementar de nossa investigação. (BARBOSA; LIMA; MARCOTULIO. In: OSÓRIO, 2018, p. 84-5)

Convém ressaltar que a gramática de Barros (1540b) é a “primeira proposta ortográfica para o português, com regras sucessivas e sistemáticas para o uso de cada ‘letera’” (MATTOS E SILVA, 2002, p. 49). Também se pode observar que há um conteúdo ortográfico ao final da gramática. E sendo a ortografia um dos problemas centrais dos gramáticos renascentistas, supõe-se, como também acreditam Barbosa, Lima e Marcotulio (In: OSÓRIO, 2018, p. 84), que “se trata de um conteúdo que depende de um conhecimento linguístico a priori para a promoção da arte de escrever” (BARBOSA; LIMA; MARCOTULIO. In: OSÓRIO, 2018, p. 87).

Barros (1540b), na seção “Orthografia”, informa que procurou ser breve e claro, não indo além do que é necessário, pois o estudo se destinava a iniciantes. A seu ver, “orthografia” é a “ciência de eſcreuer dereitamente” (BARROS, 1540b, p. 40). Após essa definição de Ortografia, inicia o estudo com a apresentação das “leteras” portuguesas: as vogais (que teriam sons próprios – as soantes) e as consoantes (soariam apenas com a presença das vogais). As consoantes organizam-se em dois grupos, segundo Barros: as mudas (, <c>, <d>, <f>, <g>, <p>, <q>, <t>) e meias vogais, que se colocam entre vogais (<l>, <m>, <n>, <r>, <j>, <x>, <z>), sendo as três primeiras, um subgrupo das líquidas (<l>, <m>, <n>).

Barros também anuncia certas “regras de orthografia”, que se podem resumir assim: 1) Escrever conforme a pronúncia; 2) Não terminar uma palavra ou sílaba com consoantes mudas; 3) Uso de letras “dobradas”, restrito às “semivogais” (<l>, <m>, <n>, <r>, <s>); 4) Na divisão

de sílabas com letras dobradas, cada uma fica em uma sílaba; e 5) Sistematização do plural de palavras terminadas em (<am>, <om>, , <im>). Em seguida, apresenta outras tantas particularidades das vogais e das consoantes, que não carecem de destaque, por serem do conhecimento comum.

Em síntese, comparando os sistemas ortográficos antigo e moderno da língua portuguesa, convém destacar o fato de o português antigo possuir quatro consoantes africadas – representadas graficamente por <c>, <ç>, <z>, <s> e <ss> –, as quais não se mantiveram, com exceção da africada palatal surda [tʃ], que permaneceu no falar de Lisboa até o século XVIII e que, também, ainda se encontra no Nordeste continental, com a grafia *ch* da fricativa palatal correspondente [ʃ], que se grafava com *x*. As duas fricativas ápico-alveolares [s, z], grafadas *s* ou *ss*, que ainda se encontram nos dialetos do Nordeste continental, deixaram de ser usadas por volta do século XVI.

Convém, ainda, destacar os diferentes modos de se grafarem as vogais, mormente <i> e <u>, que ora representavam um fonema vocálico, ora um fonema consonântico, em concorrência com outros grafemas (*y, j, v*) e os ditongos nasais como em “*vam*”, “*erã*”, “*partioens*”, “*razom*”, “*são*”, *muy*. Ademais, a representação gráfica da nasalidade é, até o século XVI, algo intrigante, pois o usuário a efetivava por motivos vários: conhecimento etimológico, sentimento fonético, estilo, desejo de ser o modelo, arbitrariedade tão simplesmente, desconhecimento completo do fenômeno... Essa nasalidade das vogais é frequentemente indicada pelo til (˜), notação léxica, ou pelas consoantes nasais *m* e *n* (Ex.: *câaes*; *grã*, *gram*, *gran*, *difinçám*, *me dan*, *môtes*, *em*, *ben*, *ênos*, *linhagêes*, *íde*, *quinto*, *quynto*, *Cojmbra*, *homêes*, *toom*, *nom*, *non*, *nõ*, *noõ*, *hũa*. *hũu*, *nêguũ*, *mundo*). Essa notação léxica também podia indicar uma abreviação como em “*q̃*” (“*que*”), “*q̃l*” (“*qual*”) ou “*pgão*” (“*pagão*”), “*a p̃flandoffe*” (“*apressando-se*”), o que nos faz pensar que, sobre as vogais, também indicaria uma abreviação – a supressão de um “*m*” ou “*n*”.

Embora ainda se identifiquem, nas composições do referido português pré-moderno, tais confusões na grafia dessas consoantes africadas, bem como na grafia de outras consoantes e vogais (incluindo as que são consuetudinariamente denominadas semivogais), uma regularização gráfica de determinados fonemas já se podia sentir, o que aponta para uma tendência a se criar um padrão, já que até então se impunha uma hesitação natural, causada pela falta de uma tradição ortográfica naquela época.

4. *Hipótese acerca da flutuação gráfica do português arcaico*

A dificuldade de se estabelecer uma padronização estrutural, referente à ortografia no português medieval, deve-se ao fato de não existir, até o século XVI, uma tradição gramatical essencialmente portuguesa (ou galaico-portuguesa). No entanto, como já se pode sentir uma relativa regularidade na ortografia, de produções escritas entre os séculos XV e XVI, pensamos na hipótese de se estar, nesse período, estabelecendo-se um padrão linguístico português – a língua portuguesa propriamente dita –, que muito se assemelha ao padrão linguístico do português moderno (ou clássico), cujo marco divisório tem sido tradicionalmente atribuído à publicação das duas gramáticas da língua portuguesa (a de Fernão de Oliveira, em 1560, e a de João de Barros, em 1540b) e “Os Lusíadas” (1572), de Camões.

Decerto, a ortografia dos textos produzidos na primeira fase do Período Histórico – a Fase Arcaica – como observa Teyssier (Cf. 2004. p. 29-35), mostra-se característica:

Apesar de suas imprecisões e incoerências, a grafia do galego-português medieval aparece como mais regular e ‘fonética’ do que aquela que prevalecerá em português alguns anos mais tarde. (TEYSSIER, 2004 [1980], p. 29)

Somada ao fato de se poder observar a emergência de um padrão linguístico particularmente português no galego-português do final da fase arcaica, constata-se um evolutivo enriquecimento do seu léxico por volta do século XV. Tudo isso, pois, reforça a hipótese de o período compreendido entre os séculos XIV e XVI, em que o galego-português sofreu uma série de transformações morfossintáticas e fonéticas (Cf. VASCONCELOS, 1956; SAID ALI, 1965; TEYSSIER, 2004 [1980]; BECHARA (1985; 1991); MATTOS E SILVA, 2007; 2004; 2001b; CASTRO (2013), ser o momento inicial de um “português pré-moderno”.

5. *Coleta de dados e um esboço de análise da ortografia do português pré-moderno*

Como já foi dito, é grande a dificuldade de se estabelecer um padrão na grafia das palavras do português medieval, em que ainda não se estabelecera uma ortografia, por falta de uma tradição gramatical essencialmente portuguesa até o século XVI. Contudo, a hipótese de tal padrão estar-se estabelecendo por volta do século XV, emerge durante o cotejo dos vários exemplos transcritos da produção textual dos séculos XIV e

XVI. Daí, a importância do esboço de análise da grafia desses fragmentos, que compõem os dados coletados.

Nas produções escritas da fase arcaica, podem-se constatar diferentes situações na sua “ortografia”: no primeiro momento da fase arcaica, as imprecisões e incoerências da grafia do galego-português medieval eram menos incidentes do que as do meado para o final dessa fase; nele, a grafia se mostra mais regular e fonética do que a que se verifica alguns anos mais tarde (Cf. TEYSSIER, 2004 [1980]), que só aponta para um padrão gramatical no final da fase arcaica.

Eis uns trechos do galego-português do século XIII:

- (01) “E rogo e prego meu senior o apostoligo e beigio a t(er)ra ante seus péés q(ue) pela sa santa piadade faza aq(ue)sta mia mada séér (con)p(ri)da e aguardada, q(ue) nenguu nõ agia poder de uinir (con)t(ra) ela. (Testamento de D. Afonso II. Séc. XIII. In: COSTA, 1979)
- (02) “...Ca me fazen én sabedor / de vós que havedes bon sén/ de foder e de todo bem.” (Afonso Eanes de Coton. Cantiga de Escárnio e Maldizer, Séc. XIII)
- (03) “... e meu amor / será-vos d’escusar peyor” (Dom Dinis. Cantiga de Amor nº XXVIII, Séc. XIII)
- (04) E pelo mesmo modo mandamos, que os Estudantes Artistas, Canonistas. Legistas e Medicos, que os Mestres reputarem idoneos, possam receber o grao de Licenciados nas sobreditas Escolas pelo Bispo, que pro tempore for de Lisboa, ou pelo Vigairo, que Sede Vacante for pelo Cabido in spiritualibus eleito. (Carta enviada a D. Dinis do Papa Nicolau IV em 1288. Séc. XIII *apud* RIBEIRO, 1871, p. 419)
- (05) “Quando eles chegarom a *z* abadia, levarom Lançarot pera ùa camara e desarmarom-no. E veo a ele *a* abadessa com quatro donas, e adusse consigo Galaaz. Tam fremosa cousa era *que* maravilha era! E andava tam bem vestido que nom podia melhor.” (Demanda do Santo Graal. Séc. XIII-XIV *apud* MAGNE, 1955)

Nesses cinco exemplos, da prosa e da poesia do meado do século XIII para o século XIV, pode-se perceber certa flutuação na grafia, principalmente nas vogais nasais: *ante*, *mada*, *nõ* (01), *fazen*, *én*, *bom*, *bem* (02) e *mandamos*, *reputarem*, *possão* (04) e *Quando*, *chegarom*, *levarom*, *ũa*, *com*, *Tam*, *nom* (05), ora se grafam com “m” ou “n”, ora com “~” e ainda há casos em que o til e a consoante nasal coocorrem. Também se pode perceber a repetição da vogal em (01): péés e nenguu (01) e a tendência à abreviação do “q(ue)”, que no século seguinte vai ser mais incidente com um traço ou o til marcando a abreviação (“*q̃*” ou “*q̃̃*”). Ainda se podem observar as interessantes grafias do ditongo nasal em (04): *possão* e em (05) *desarmarom*, *tam* e *nom*, e a crase de *az*, sem a contração, em (05).

De fato, grafava-se um mesmo som de formas variadas ou grafavam-se, de uma mesma maneira, sons diferentes, e isso se repetia nos textos que se produziam na época.

Observemos, agora, uns trechos do galego-português (ou o emergente português pré-moderno) dos séculos XIV-XV:

- (06) “Esto durou grã dia antre eles, porque as azes dos mouros se refrescauã e hi moreo grandes gentes. (Anônimo. Batalha do Salado, 1340?. In: Nobiliário do Colégio dos Nobres *apud* HAUY, 1989, p. 102)
- (07) “Este ryo Tanaiz nace ãnos môtos Ripreos e he marco antre Assya e Europa e entra ãno gran mar Ouciano.” (Pedro Afonso. Crônica de Espanha. Cap. Quarto. 1344)
- (08) “E tynham sse por muy emganados porque de começo o nom emtenderom como estonçes, ca outro consselho teuerom em ello.” (General Estoria de Afonso X. Séc. XIV *apud* LEITE, 2012, p. 293)
- (09) “Esta he a man.ra q̄ parceo. a v.co da gama q̄ deue teer p.er daluarez em sua yda prazemdo a noso sr.” (Vasco da Gama, 1495. In: CAMARGO, 1966, p. 484)
- (10) “E tanto quifto falou, / hũa nuem o cobrio, & afsy ffe transluzio, / que os olhos me cegou.” (Danrrique da Mota. In: RESENDE, Garcia de. Cancioneiro Geral. 1817, p. 224)

No início do século XIV, ainda há uma indecisão na grafia da nasalidade, por exemplo, como em: *refrescauã* e *grã* (06) e *gran* (07), *gentes* (06), *ãnos* (07), *tynham*, *em* e *emtenderom* (08), *em* e *prazemdo* (09). Contudo, o encontro “an”: *antre* e *grandes* (06), *antre* (07, *tanto* e *transluzio* (10).

Ainda nesse período, há uma indecisão quanto a grafia do fonema /S/, que se grafava com “s, ss, f, fs, ff, c ou ç” como em: *Esto* (06), *Este*, *nace*, *Assya* e *Ouciano* (07), *sse*, *começo*, *estonçes* e *consselho* (08), *Esta*, *parceo*, *sua* e *nosso* (09), *quifto*, *afsy*, *ffe*, *transluzio* e *cegou* (10). Também coocorrem o “y” e o “i” – grafemas vocálicos – e a abreviatura “q̄”.

Grosso modo, já se pode perceber certo padrão ortográfico no final desse século XIV, em que se torna recorrente a grafia de uma série de palavras. Logo, a grafia das palavras no início do século XV é marcada por uma relativa padronização, apesar de ainda ser irregular, como se pode observar nos seguintes trechos de textos do século XV e meados do século XVI:

- (11) “Eo capitã mandou aaquele degradado aº rribeiro e aoutros dous degradados que fosem amdar la antreles e asy adº dijz por seer home[m] ledo com que eles folgauam.” (CA-MINHA, 1500. In: CORTESÃO, 2003)

- (12) “Cada hũ destes reyes tẽ sua dama, à do nome chamam Pronome, & à do uerbo, Auçr-bio.” (João de Barros, “Difinçãm da Grãmatica e as pãrtes della”, 1540b)
- (13) “Os mininos desta casa acostumavão cantar pelo mesmo toom dos Índios, e com seus instrmentos, cantigas na lingua em louvor de N. Senhor, com que se muyto athrahião os corações dos Índios [sic] (NOBREGA, 1552 *apud* LEITE, 1954, p. 374)
- (14) “As armas & os barões aßinalados,/ Que da occidental praya Lußitana,/ Por mares nunca de antes nauegados,/ Paßaram ainda além da Taprobana,/ (...)” (CAMÕES, 1572, p. 4)
- (15) “Hum baraõ sapiente, em quem. Talia./ Poz seus thesouros, e eu minha sciencia,/ Defender tuas obras poderia./ He justo que a escriptura na prudência/ Ache sua defen-sam; porque a dureza/ Das armas, he contraria da eloquencia: (...)”(CAMÕES, 1576? *apud* CINTRA, 1922, p. 50)

6. Considerações finais

Certamente os textos das fases arcaica e moderna apresentam características morfossintáticas e fonéticas particulares, o que as torna distintas, como observaram os diversos e renomados autores em suas propostas de periodização da língua portuguesa. Também não se pode negar que os textos do final da fase arcaica, mais propriamente por volta do meado do século XV até o início do século XVI, assemelham-se aos textos produzidos no início da fase arcaica e aos do início da fase moderna, embora não sejam propriamente do galego-português – português arcaico –, nem do português moderno. São, portanto, textos que refletem a emergência de uma nova língua portuguesa (ou uma nova fase dentro da arcaica, que normalmente assim se denomina), a qual se pode considerar um português pré-moderno.

Numa prévia leitura crítica de textos poéticos e prosaicos desses diferentes momentos históricos do português, pôde-se constatar que, nessa língua emergente do final da fase arcaica, as representações gráficas para os respectivos fenômenos fonéticos e os seus respectivos vocabulários se apresentam com características de ambas as formas de comunicação desse período histórico da língua portuguesa. Ou seja, a forma de representações gráficas de seus fenômenos fonéticos e o seu vocabulário muito se assemelham à forma de representações gráficas e ao vocabulário tanto da fase arcaica quanto da fase moderna. O que nos faz conceber a necessidade de uma reflexão acerca da periodização que se consagrou em nossa literatura, por ter sido aceita e divulgada ao longo do tempo. E, se tal periodização for, de fato, necessária e útil para os estudos de história da língua portuguesa, que se reserve um momento compreendido entre o

século XV e o século XVI para os estudos da língua, que nos parece conveniente denominar português pré-moderno.

De fato, defendo a ideia de que o vocabulário e a ortografia comuns da época apontam para a existência desse português pré-moderno, o que respalda a hipótese apresentada e justifica o objetivo deste artigo.

Logo, com a efetivação do que propõe o referido artigo – que é o resultado preliminar de um projeto mais amplo e que está a se desenvolver –, espero ter conseguido identificar e caracterizar a especificidade gráfica das palavras do português “pré-moderno” e o seu vocabulário, a partir de textos escritos por diferentes escritores portugueses da época, nos diversos estilos literários. Acredito que esse banco de dados será o escopo ideal para a análise e posterior elaboração da reformulação teórica acerca dos estudos sobre as características dos textos em português, que foram utilizados por portugueses entre 1350 e 1540, que não são propriamente o que vem sendo denominado galego-português – português arcaico –, nem do português moderno, porquanto se apresentam com características de ambos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL. [Textos literários em prosa e verso, cartas régias e de altas personalidades, discursos, linhagem de famílias de Portugal, e dois obituários]. 15001–1550. Disponível em: <https://purl.pt/16445>.

BECHARA, Evanildo. As fases da língua portuguesa escrita. In: KREMER, D. (Ed.). *Actes du XVIII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. V. 3. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1991. p. 68-75

BARBOSA, Afranio Gonçalves; LIMA, Alexandre Xavier; MARCO-TULIO, Leonardo Lennertz. Da Idade Média ao século XVI: a difusão de grafias etimológicas e de índices grafofonéticos na norma grafemática quinhentista portuguesa. In: OSÓRIO, P. (Org.). *Linguística Histórica e História do Português*. Das Origens ao Século XVI. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones, S.L, 2018.

_____. *As fases da língua portuguesa (na tentativa de proposta de nova periodização)*. Niterói: UFF, 1985. (Inédita)

BARROS, João de. *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*, 1. ed. Lisboa: Luís Rodrigues. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 1539. Disponível em: https://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or814512.pdf.

_____. *Dialogo da uiçiosa Vergonha*. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigiu[m], 1540a. Disponível em: <https://purl.pt/12147>.

_____. *Grammatica da lingua portuguesa*. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigiu[m], Typographum, 1540b. Disponível em: <http://purl.pt/12148>.

BIBLIOTECA REAL DE PARIS. *Leal Conselheiro e Livro da Ensinança de bem cavalgar toda a sella, escritos pelo senhor Dom Duarte, Rei de Portugal e Senhor de Ceuta*. Lisboa: Typographia Rollandiana, 1843. Disponível em: <https://archive.org/details/LealConselheiroIntegral/page/n51/mode/2up>

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. Edição fac-símile de Jaime Cortesão. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. A Carta de Pero Vaz de Caminha. In: *Só História*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2022. Transcrição Paleográfica com os 14 fólios está disponível em: https://purl.pt/162/1/brasil/obras/carta_pv_cami_nha/index.html.

CAMÕES, Luis de. *Os Lvsradas*. Com privilegio Real. Lisboa: em casa de Antonio Gonçaluez, 1572. Transcrição fac-similada disponível em: <https://archive.org/details/oslusiad00cam/page/n61/mode/2up>.

CARDEIRA, Esperança. *O essencial sobre a história do português*. Lisboa: Editorial Caminho SA, 2006.

_____. Português Médio – uma fase de transição ou uma transição de fase. *Domínios de Lingu@gem, Revista Eletrônica de Linguística*, Ano 3, n. 2, Uberlândia, 2º Semestre 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277770502Revisitando_a_periodizacao_do_Portugues_o_Portugues_Medio.

_____. Do português médio ao clássico: o Cancioneiro Geral de Garcia de Resende. In: HERRERO, E.C.; RIGUAL, C.C. (Eds.). *Actas del XXVI*

Congreso Internacional de Linguística y de Filología Románicas (Valencia 2010). Vol. I, p. 543-54. De Gruyter, 2013.

_____. O galego nos textos metalinguísticos portugueses (séculos XVI-XIX). *Revista Galega de Filoloxía*, v. 16, p. 75-105, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/O_galego_nos_textos_metalinguisticos_por.pdf.

_____. A relatinização do português: problemas e desafios. In: SALOMÃO, S.N. (Org.). *Temas da língua portuguesa: do pluricentrismo à didática*. Roma: Edizione Nuova Cultura, 2020. p. 35-52

CARVALHO, Maria José. Tópicos de periodização na história da língua portuguesa. *Revista Galega de Filoloxía*, n. 20, p. 35-65, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17979/rgf.2019.20.0.5916>.

CASTRO, Ivo. *Historia de la lengua portuguesa*. Trad. de Beatriz Peña Trujillo. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cueva, 2013.

_____. *Introdução à história do português*. 2. ed., Revista e muito ampliada. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa séc. XII, XIII e XIV*. São Paulo: Ática, 1989.

LOPES, Fernão. *Crônicas de D. Pedro I e D. Fernando*. Por Gomes Eanes de Zurara. Lisboa: [s.n.] 1380?-1460. Disponível em: <https://bndigital.bnportugal.gov.pt/indexer/index/reservManuscritos/aut/PT/46408.html>.

MAGNE, Augusto. *Demanda do Santo Graal*: Reprodução fac-similar e transcrição crítica do códice 2594 da Biblioteca Nacional de Viena. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1955. Extracto (fl I), Projeto Vercial. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/graal.htm>.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Novas contribuições para a história da língua portuguesa: ainda os limites do português arcaico. *Revista Diadorim 2, Artigos inéditos – Língua e Sociedade*, dez. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Mario/Downloads/Novas_contribuicoes_para_a_historia_da_lingua_port%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mario/Downloads/Novas_contribuicoes_para_a_historia_da_lingua_port%20(1).pdf).

_____. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Novos indicadores para os limites do português arcaico. *Revista da ABRALIN*, v. III, n. 1 e 2, p. 259-68, julho e dezembro de 2004. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/936/863>.

_____. Notas sobre avaliações linguísticas nos gramáticos Fernão de Oliveira e João de Barros. In: ____; MACHADO FILHO, A.V.L. (Orgs). *O Português quinhentista: estudos linguísticos*. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS, p. 43-60

_____. *O português arcaico: morfologia e sintaxe*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001a. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

_____. *O português arcaico: fonologia*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001b. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

_____. (Org.). *A Carta de Caminha: testemunho linguístico de 1500*. Salvador-BA: UFBA, 1996.

_____. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Rio de Janeiro: Casa da Moeda, 1989.

NOBILING, Oskar. *As Cantigas de D. Joan Garcia de Guilhade (trovador do século XIII)*. Erlangen: K. B. Hof und Univ. 1907. Buchdruckerei von Junge e Sohn. (Edição crítica, com notas e introdução). Disponível em: <https://www.portalcatarina.ufsc.br/documentos/?action=download&id=10210>.

NUNES, José Joaquim. Poesia Palaciana. In: _____. *Crestomatia arcaica*. Lisboa/Rio de Janeiro: Sociedade Editora Portugal-Brasil, 1921?. p. 451-527. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/crestomatia-arcaica-por-jose-joaquim-nunes_compress.pdf.

_____. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: Fonética e Morfologia*. Porto: Imprensa Portuguesa, 1969.

GARCIA DE RESENDE. *Cancioneiro Geral*. Nova Edição. Preparada pelo Dr. A. J. Gonçalves Guimarães. TOMO V. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1817. Disponível em: <https://archive.org/details/cancioneirogeral00reseoft/page/n11/mode/2up?view=theater>.

SAID ALI, Manoel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. Disponível em: <https://archive.org/details/M.saidAli.grammaticaHistoricaDaLinguaPorugueza/page/n19/mode/2up?view=theater>.

_____. *Lexeologia do português histórico*. São Paulo: Melhoramentos, 1921.

SILVEIRA BUENO, F. da. *A formação Histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955. (Biblioteca Brasileira de Filologia, n. 6)

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Título original: *Histoire de la langue portugaise*, 1980.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Lições de Philologia Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica, 1959 [1911].

VASCONCELOS, Carolina Wilhelma Michaëlis de. Guarvaia. *Cancioneiro da Ajuda*. Edição crítica e comentada. Halle: Max Niemayer, 1904. Vol. I e II. Disponível em: <https://archive.org/details/cancioneirodaaju01vascuoft/page/xii/mode/2up> e <https://archive.org/details/CancioneiroDaAjuda/page/n5/mode/2up>.

_____. *Lições de Filologia Portuguesa*. Lisboa: Revista de Portugal, 1956. (Tomos: I, II, III e IV)

ZURRARA, Gomes Eanes de. *Cronica dos gramdes e notavees feitos do illustre e muito nobre S[e]ñor Dom Pedro de Meneses Conde de Villa Reall primeiro Capitam e Governador que foy na cidade de Ceita*. [S.l.]: [S.n.], 1410–1475?. Disponível em: <https://purl.pt/31516/2/>.

**A MULHER SIMBOLIZADA NAS POÉTICAS INDÍGENA
E AFRO-BRASILEIRA DE ALINE ROCHEDO (PURI),
ELIANE POTIGUARA E MARIA FIRMINA DOS REIS**

Luama Socio (UNITINS)

luamasocio@gmail.com

Sinalva Ferreira da Silva (UNITINS)

sinalvaferreiradasilva@gmail.com

RESUMO

Este trabalho consiste na apresentação de resultados de pesquisa que realizamos como integrantes do grupo “Poéticas discursivas em textos de autores representativos dos povos originários brasileiros” da Universidade Estadual do Tocantins – Unitins. Nosso objetivo é apresentar elementos de leitura e análise de aspectos simbólicos associados à figura da mulher nas obras das autoras, a saber: “Pachamama”, de Aline Rochedo, indígena da etnia Puri; “Metade cara, metade máscara”, de Eliane Potiguara; “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis. Nossa análise identifica, como intencionalidade básica comum às três obras, a contribuição dos pensamentos indígena e afro-brasileiro, de autoria feminina, através da Literatura, na abordagem de questões de interesse da cultura globalizada contemporânea. Tais questões, como o direito à terra, ao alimento, à dignidade e à liberdade, expressam-se nessas obras através da simbolização da figura da mulher como espectro de forças políticas e subjetivas de resistência e luta no enfrentamento ao pensamento colonialista de lógica eurocêntrica. A metodologia é exploratória bibliográfica e o embasamento teórico inclui pensadores da cultura brasileira e indígena e também da teoria literária, dentre os quais destacam-se Darcy Ribeiro, Viveiros de Castro, Ailton Krenak e Antônio Cândido.

Palavras-chave:

Autoria feminina. Literatura indígena. Mulher simbolizada.

ABSTRACT

This work consists of the presentation of research results that we carried out in the group “Discursive poetics in texts by authors representing indigenous Brazilian peoples” at the Universidade Estadual do Tocantins – Unitins. Our objective is to present elements of reading and analysis of symbolic aspects associated with the figure of women in the literary works of the authors, namely: “Pachamama”, by Aline Rochedo, an indigenous woman from the Puri ethnic group; “Metade cara, metade máscara”, by Eliane Potiguara; “Úrsula”, by Maria Firmina dos Reis. Our analysis identifies as a basic intention common to the three works, the contribution of indigenous and Afro-Brazilian thought by female authors, through Literature, in addressing issues of interest to contemporary globalized culture. Such issues, such as the right to land, food, dignity and freedom, are expressed in these works through the symbolization of the figure of women as a spectrum of political and subjective forces of resistance and struggle in confronting colonialist thinking with a Eurocentric logic. The methodology is bibliographical exploratory and the theoretical basis includes thinkers from Brazilian

and indigenous culture and also from literary theory, among which Darcy Ribeiro, Viveiros de Castro, Ailton Krenak and Antônio Cândido.

Keywords:

Female authorship. Indigenous literature. Symbolized woman.

1. Introdução

Este trabalho tem o objetivo geral de levantar, refletir e construir um pensamento crítico sobre elementos relevantes de obras de autoras ameríndias da atualidade em aproximação com a autoria feminina afro-brasileira, de Maria Firmina dos Reis do século XIX, apontando para a contribuição do pensamento indígena na abordagem de questões de interesse da cultura globalizada contemporânea, tais como o feminismo e a ecologia em suas ligações simbólicas com as figuras femininas e as forças da natureza. Embora a construção simbólica da figura da mulher apareça de forma especial em nossa época, através das poéticas das autoras de culturas originárias, ela já aparece em momentos anteriores, como vemos em “Úrsula” ou “A Escrava”, de Maria Firmina dos Reis, obras surgidas no século XIX.

Nossos objetivos específicos são: refletir sobre a produção do discurso feminista no contexto da literatura indígena e descrever o âmbito formal das obras lidas, caracterizadas pela polifonia e hibridismo de gêneros textuais como marcas do discurso veiculante de uma poética estruturada a partir do ponto de vista do perspectivismo indígena.

O *corpus* do nosso trabalho é a obra “Pachamama: a poesia é a alma de quem escreve”, de autoria de Aline Rochedo, indígena da etnia Puri, disponibilizada ao leitor sob a forma de *e-book*, sobre a qual realizamos análises de caráter temático, contextual e formal, orientadas para um diálogo com a principal obra da primeira autora indígena brasileira, Eliane Potiguara, em “Metade cara, metade máscara” em aproximação com alguns aspectos do romance “Úrsula”, de Maria Firmina dos Reis, a primeira autora brasileira a ser publicada, e que foi também uma mulher negra.

Nosso trabalho se estrutura sob a premissa de que a Literatura é uma forma de arte e de liberdade, que desafia as opressões sociais, raciais e de gênero. A ideia de direito à Literatura, como propõe Antônio Cândido, contextualiza culturalmente e socialmente a arte literária como forma de dar voz e vez a grupos estigmatizados, tanto no nível de produção quanto no nível de fruição.

Um aspecto importante na construção dos discursos indígenas é o “perspectivismo”, conceito cunhado pelo antropólogo Viveiros de Castro para explicar a compreensão subjacente, tradicional, de que o mundo é uma totalidade, de constituição básica comum em todas as suas partes, e os seres que vivem nesse mundo são todas as variações dessa mesma constituição. Essa compreensão de base configura um sentido poderoso de condições e responsabilidades quanto ao futuro do planeta como um todo, encarnado, nas obras lidas, frequentemente na figura da mulher que, embora mãe, terra e provedora, é a que mais sofre as injustiças históricas e sociais. Acreditamos que a Literatura constitui um importante elemento de afirmação de identidade social dos grupos indígenas – especialmente das mulheres indígenas –, através da qual essas mulheres expressam seus valores, tais como o perspectivismo mencionado.

Do ponto de vista estrutural textual, pode-se afirmar que a Literatura feita por Eliane Potiguara e Aline Rochedo representa uma liberdade artística frente à riqueza das possibilidades formais da escrita em Língua Portuguesa. No momento histórico atual, em que a comunicação mundial se faz através dos espaços da *cibercultura*, os grupos subalternizados reivindicam seu lugar de fala e disseminam seus discursos em distintos lugares. As histórias, poemas, canções e textos dos povos marginalizados formam hoje uma dinâmica importante no contexto da produção literária brasileira.

2. *O estigma da inferioridade cultural*

A história política e cultural do Brasil, baseada na colonização do português a partir da invasão do território dos indígenas que habitavam há milênios estas terras, que a partir do ano de 1500 serão nomeadas de Brasil, e da escravização desses mesmos indígenas, juntamente com a escravização dos povos negros traficados da África, deu origem a uma nação em que há a valorização cultural de certos grupos que compõem a sociedade e há a estigmatização de outros. Darcy Ribeiro (1995) descreve o contexto desse estigma localizado no período colonial:

O português, por mais que se identificasse com a terra nova, gostava de se ter como parte da gente metropolitana, era um reinol e esta era sua única superioridade inegável. Seu filho, também, certamente, preferiria ser português. Terá sido assim, até que aqueles mamelucos e índios e aqueles negros mestiçados ganhassem entidade, como identificação coletiva para que o mazombo deixasse de permanecer lusitano. (RIBEIRO, 1995, p. 131)

Embora estejamos imersos agora em outro momento histórico, de modo geral é fácil constatar que a cultura de origem europeia continua a ser supervalorizada em detrimento das culturas indígena e africana, as quais são alvo de injustiças e preconceitos estruturais da sociedade brasileira. Eliane Potiguara, em uma narrativa autobiográfica nos conta o que acontecia a ela no ambiente da escola quando era criança:

A menina nunca podia falar com as outras crianças, não conseguia se relacionar ou brincar com elas, principalmente porque a estigmatizavam por ser indígena e por sua avó ter hábitos de uma avó diferenciada. [...] sua fala, seu sotaque e seus hábitos denunciavam sua condição de migrante indígena e as crianças e adolescentes debochavam cruelmente, em uma atitude xenófoba, que deixava Potiguara extremamente infeliz, sentindo-se feia, magra e menor, não conseguindo compreender o sentido daquilo tudo. (POTIGUARA, 2004, p. 26)

Essa visão de superioridade e inferioridade de acordo com os grupos sociais de base étnica estrutura-se ideologicamente como que numa espécie de herança formativa do povo brasileiro, que apaga sistematicamente a diversidade cultural na própria origem da nação. Na contemporaneidade essa questão tem sido problematizada e combatida por intelectuais, artistas, pensadores e escritores – dentre os quais constam as autoras mencionadas neste trabalho – representativos de todas as grupos, em suas obras artísticas, acadêmicas, literárias e filosóficas de cunho decolonizador.

Um dos elementos que estruturam a supervalorização da cultura europeia é a identificação da ideia de superioridade cultural associada especificamente à cultura letrada, organizadora dos poderes colonizados em suas origens, complementar à ideia de inferioridade das culturas geralmente orais dos povos escravizados, aos quais foram imputados especificamente os trabalhos braçais na estrutura da colônia:

No conjunto dessa população colonial, destaca-se prontamente uma camada superior, desligada das tarefas produtivas, formada por três setores letrados, participantes de certos conteúdos eruditos da cultura lusitana. (RIBEIRO, 1995, p. 125)

Esses três setores eram compostos pelas “funções de governo civil e militar”, pelos grupos de religiosos “que cumpria o papel de aparato de doutrinação e catequese dos índios e de controle ideológico da população” e, nas palavras de hoje em dia, os banqueiros e cartorários, quais sejam, “agentes de casas financeiras e de armadores, atentos aos interesses e às ordens dos portos europeus importadores de artigos tropicais”.

Portanto, será justamente esse ponto de identificação, entre cultura letrada e superioridade intelectual relacionada ao poderio colonial especificamente europeu, que deverá ser debelado e combatido pelas gerações atuais de escritores, artistas e intelectuais indígenas e afro-brasileiros. Ailton Krenak (2019) alerta:

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. (...) Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos. (KRENAK, 2019, p. 21)

Ainda dentro dos grupos estigmatizados, observam-se outras subdivisões de condições de subalternização, tais como a pobreza e a posição inferiorizada da figura feminina em uma sociedade organizada segundo preceitos patriarcais e machistas e das mulheres negras e indígenas inferiorizadas em relação às mulheres brancas. Djamila Ribeiro (2017, p. 10) explica que “há a tentativa de deslegitimação da produção intelectual de mulheres negras e/ou latinas ou que propõem a descolonização do pensamento”. Pois dentro da própria estrutura colonizante há outras camadas de discriminação opressivas para grupos específicos, como nos explica Sueli Carneiro (2011):

É a consciência desse grau de exclusão que determina o surgimento de organizações de mulheres negras de combate ao racismo e ao sexismo, tendo por base a capacitação de mulheres negras, assim como o estímulo à participação política, à visibilidade, à problemática específica das mulheres negras na sociedade brasileira, à formulação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça, e à sensibilização do conjunto do movimento de mulheres para as desigualdades dentro do que o racismo e a discriminação racial produzem. (CARNEIRO, 2011, p. 44)

Assim, visto que o processo histórico da formação do Brasil coloca os indígenas e os afro-brasileiros em espaços de submissão senhorial e de escravidão, induzindo à perda dos sentidos culturais dos povos originários de forma abrupta, desconfigurando-os para integrá-los no “Novo Mundo”, atualmente esse grupo reivindica seu “lugar de fala” na tentativa de resgate das subjetividades e da valorização das significações ancestrais. Djamila Ribeiro (2017, p. 39) explica que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Nesse sentido, ninguém melhor do que os próprios indígenas e afro-brasileiros para contarem suas próprias histórias e produzirem seus próprios discursos e pensamentos pois, historicamente, a identidade des-

ses grupos foi categorizada e descrita de acordo com os olhares e valores dos grupos opressores, como nos testemunha algumas obras literárias do século XIX por exemplo, dentre elas “O Guarani” ou “Iracema”, de José de Alencar.

3. *Duas escritoras indígenas da atualidade e uma afro-brasileira do século XIX*

Da intolerância surgida da não aceitação de perspectivas diferentes é que nascem os preconceitos e as discriminações. Com a falta de políticas públicas eficientes, muitos indígenas saem dos ambientes originários para tentarem melhores condições de vida nos centros urbanos. Fora do ambiente natural ingressam em situações adversas, como Eliane Potiguara (2018) menciona no livro “Metade cara, metade máscara” e, ao mesmo tempo, quando decidem ficar na terra, em seu espaço territorial, correm o risco de autoridades, de fazendeiros e de latifundiários ameaçarem suas vidas.

A escrita de Eliane Potiguara, nesse contexto, surge da necessidade de ser ouvida (lida), submetendo-se ou adaptando-se linguisticamente ao português brasileiro formal, apresentando um rico simbolismo ao longo das páginas. A composição literária híbrida é feita através de discursos mesclados de liberdade formal, utilizando gêneros textuais diversos ao contextualizar fatos históricos e culturais dos povos indígenas. Em “Metade cara, metade máscara” aparecem narrativas, relatos biográficos, análises e poesias. Essa forma de escrita provoca uma quebra da noção do paradigma da Literatura convencional nos moldes históricos estilísticos de origem europeia, que teoriza uma Literatura enquadrada em gêneros bem delimitados.

Por sua vez, a escritora Aline Rochedo, mulher originária, indígena, do povo Puri, tem grande influência da obra de Eliane Potiguara, tanto no aspecto formal e temático como também em seu posicionamento de resistência política, em contiguidade ao trabalho literário. A figura da mulher construída sobre as qualidades do arquétipo da deusa ameríndia é trazida à tona em sua obra “Pachamama: a poesia é a alma de quem escreve”. O título do livro remete à divindade Pachamama; ideias, valores e imagens dessa deusa andina refletem-se na escrita de Aline Rochedo. A autora se utiliza da imagem da espiral na organização do livro, sugerindo ao leitor a maneira de visualizar os capítulos do livro como uma obra cósmica e poética em analogia ao “trabalho” de uma deusa.

O livro “Pachamama”, de Aline Rochedo, é composto por 12 capítulos, sendo eles: Palavras, Frases, Sentidos, Das Estações, Lembranças, A imensa Teia, Sensações, Inquietações e fúrias, Amor, Eu conheço pessoas, O mistério do mundo, A vida. Os símbolos interligados à deusa enunciada no título e em vocativos específicos, e a espiral como estruturação do texto, são elementos formais que fundamentam o ponto de vista feminino e feminista do mundo através da poesia. A espiral é um símbolo que se refere ao sentido de evolução e também de movimento progressivo e ascendente, significa equilíbrio e ordem em constante mudança, podendo variar o sentido de acordo com o contexto. Pode significar criação da vida e ampliação do mundo; fertilidade; fecundidade; evolução e involução; fonte de luz; movimento de alma e espírito; entre outros sentidos.

Numa comparação entre o poema “Marginal”, do livro “Pachamama”, em que temos a figura da guerreira associada à mulher indígena, com o poema “Invasão”, de Eliane Potiguara em “Metade cara, metade máscara”, percebe-se a proximidade temática e a diferenciação de tom na voz poética das autoras, à medida que “Marginal” afirma a identidade relacionando a imagens positivas e tendentes à alegria (crianças, livros, canções, entre outras) e “Invasão” afirma a identidade relacionando-a a imagens negativas, tendentes ao sofrimento (filhos estrangulados, metralhadoras, rapinas, entre outras). Vejamos:

Uma marginal eu sou./ Do que eu defendo, guerreira./ Sou um tanto selvagem, sei./ E do que sinto verdadeira./ Meus ideais colorei anseios./ Na imensa teia tecida./ Sou a alma no espelho./ Das crianças, preferida./ Uma marginal eu sou./ Não sei o nome das novelas./ Esqueço ofensas ditas./ Quando uso minha aquarela. (ROCHEDO, 2015, p. 56)

Quem diria que a gente tão guerreira/ Fosse acabar um dia assim na vida./ Quem diria que viriam de longe/ E transformariam teu homem/ Em razão para as rapinas./ Quem diria que sobre os escombros/ Te esconderias e emudeceria teu filho – fruto do amor./ Cenário macabro te é reservado./ Pra que lado tu corres./ Se as metralhadoras e catanas e enganos/ Te seguem e te mutilam? (POTIGUARA, 2018, p. 33)

O poema de Aline Rochedo alinha-se à ideia da deusa à medida que a voz poética performatiza uma espécie de oração, ao passo que o poema de Eliane Potiguara performatiza uma espécie de denúncia mesclada a um lamento direcionados ao leitor. Pode-se pensar os dois poemas em complementaridade, à medida de suas imagens contrárias relacionadas à figura da mulher indígena como guerreira associada à terra e ao adjetivo “selvagem”, que aparece como uma qualidade ambígua, porém

característica de uma afirmação orgulhosa no poema de Aline Rocha e uma voz de sabedoria em Eliane Potiguara.

Por sua vez, Maria Firmina dos Reis, em “Úrsula”, denuncia de forma análoga ao poema citado de Eliane Potiguara, o *momentum* da barbárie na passagem em que a personagem Mãe Susana conta como foi escravizada. No trecho que segue, a autora se utiliza de vários elementos associados ao feminino tais como a própria figura da mulher, aparecendo de forma direta, porém em níveis de estruturação recursiva da espiral da vida formada pela corrente das gerações por “avó”, “mãe” e “filha”, posicionadas em um cenário próprio à evocação do simbólico feminino, qual seja, a vida vegetal, o alimento proporcionado pela mãe-terra, sendo atacada pelo poder escravizador:

Vou contar-te o meu cativeiro. Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgares, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah, nunca mais devia eu vê-la. Ainda não tinha vencido cem braços do caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo eminente que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! (REIS, 2018, p. 88)

Podemos observar na passagem acima como Maria Firmina dos Reis constrói o contraste entre tristeza e alegria, liberdade e escravidão, justiça e violência, associando as qualidades positivas desse contraste ao universo feminino, a começar pela própria personagem enunciativa da narrativa, a mãe Susana. A personagem configura o próprio arquétipo da sabedoria feminina ao longo do romance, a qual se caracteriza pela potencialidade do amor, como podemos depreender pela centralidade do coração na caracterização do pressentimento de Mãe Susana: “eu tinha um peso enorme no coração”.

A maranhense Maria Firmina dos Reis, afro-brasileira, é a primeira escritora da história da literatura brasileira. Esse fato, de grande relevância, parece ter ficado escondido ao longo de todo o século XX e só na segunda década do século XXI sua obra ganha destaque no contexto das lutas feministas e das minorias étnicas. Seu livro mais famoso é o roman-

ce “Úrsula”, publicado em 1860 e seus textos, atualmente, podem ser encontrados facilmente na *internet*.

4. “Pachamama”

A autora do livro “Pachamama”, Aline Rochedo Pachamama, é uma mulher originária/indígena do povo Puri, seguindo a linhagem de sua mãe. Adota o nome da deusa Pachamama como seu próprio nome e o estende à sua obra, seu livro e até mesmo sua editora.

Em “Pachamama”, os poemas, frases e imagens indígenas, são marcados por uma entonação que evoca tradições, lutas e elementos naturais associados à busca dos povos indígenas por uma vida digna, lutando por direitos que deveriam ser respeitados e oferecidos a eles sempre com um tom de ligação com o mundo da espiritualidade, um tom geral de oração. O livro composto por doze capítulos é organizado em formato de espiral, iconizada já no índice.

A espiral tem relação com o simbolismo cósmico da Lua, o simbolismo erótico da vulva, o simbolismo aquático da concha, o simbolismo da fertilidade (voluta dupla, chefes, etc.), em suma, representa os ritmos repetidos da vida, o caráter cíclico da evolução, a permanência do ser sob a fugacidade do movimento. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1906, p. 398)

Em “Pachamama” a espiral é o modelo organizacional do livro, cada capítulo é apresentado de acordo com a espiritualidade e bem-estar do eu poético feminino, transmitindo em palavras cada emoção e sentimento em forma de poesia e reflexão filosófica de forma cíclica e afirmativa das imagens do feminino numa escrita híbrida entre poesia e prosa entremeadas de reflexões e imagens. Lemos no poema “Tempo”:

Máquina de fazer sonhos/ Uma canção com ritmos variados/ E os mil compassos na nota musical/ O ciclo da terra e a primavera/ Uma eternidade finita/ Escrita, cantada, dançada/ Sentida e por mim não datada/ Tempo/ Nas fases da lua [...] (ROCHEDO, 2015, p. 38)

É evidente, ao longo da escrita, sua característica híbrida, típica dos textos produzidos pelos autores indígenas, isto é, apresentam-se aqui discursos poéticos formados a partir de gêneros distintos, mesclando traços de gêneros literários diversos.

O hibridismo, segundo Canclini (1997), diz respeito à participação de uma obra em dois ou mais conjuntos, gêneros ou estilos. Nessa obra, os

elementos são reunidos anormalmente com vistas a originar um terceiro elemento, o qual pode ampliar ou reduzir as características dos dois primeiros. Para o autor, esse “jogo” discursivo assemelha-se ao processo de transculturação. Quanto ao fenômeno das heterogeneidades, podemos dizer, em conformidade com Graúna (2013) e Canclini (1997), que ele se caracteriza como um processo cultural e literário pautado nas relações de conflito entre culturas. (BRITTO; FILHO; CÂNDIDO, 2018, p. 189)

Nesse sentido, percebemos que o hibridismo vai se configurando como uma espécie de marca da Literatura indígena que aponta para o seu aspecto identitário associado à resistência cultural e à luta por direitos.

No caso do livro “Pachamama”, de Aline Rochedo, esse aspecto identitário inscrito na forma associa-se ao elemento simbólico norteador de todos os textos, qual seja, a própria Pachamama, divindade oriunda da mitologia andina, a Mãe Terra dos povos ameríndios.

Extrapolando o contexto andino, Pachamama tem sido compreendida na contemporaneidade como símbolo político e étnico de luta dos povos indígenas do Peru, Chile e Bolívia, que reivindicam o direito de preservar suas tradições e sua relação espiritual com a natureza, estendendo-se à universalidade dos valores indígenas, incluindo os povos tradicionais brasileiros.

A figura da Pachamama está presente em movimentos políticos indígenas como o Movimento Pachakutik no Equador e o Movimento Indígena da Bolívia. Esses movimentos reivindicam a preservação dos territórios indígenas, a defesa dos direitos humanos e o respeito às tradições culturais e espirituais dos povos indígenas. Dentre esses povos, destacam-se os Incas, que formaram uma das civilizações mais poderosas da América do Sul na época anterior à colonização. Entre as divindades da cultura Inca, destaca-se a figura da Pachamama, a deusa da terra, que é considerada a protetora da fertilidade, da colheita e da agricultura. Atualmente Pachamama configura um símbolo que transcende a função poética e adentra ao campo de luta política, ocupando um lugar de sujeito de direito, como nos explica Aita e Richter (2018):

Nas últimas duas décadas do século XX, a maioria dos países latinos trouxeram o constitucionalismo multicultural nas edições de suas constituições adotando tendências multiétnicas e multiculturais nacionais de acordo com as tradições dos seus respectivos povos locais, estabelecendo novas garantias e reconhecimentos principalmente em relação à população indígena e à natureza. [...] a Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra elaborada em uma conferência mundial sobre Mudanças Climáticas e os Direitos da Mãe Terra, na Bolívia em 2010 [...], determina a Pachamama como sujeito de direitos e realiza o estabelecimento de uma nova

forma de relação entre os homens e a Mãe Terra, baseada na cultura do Bem Estar. No seu preâmbulo todas as pessoas são consideradas parte da Mãe Terra, como uma espécie de comunhão indivisível de forma a se tornarem seres independentes, porém, interligados entre si, no qual o destino de um depende diretamente do outro criando um futuro comum para ambos. (AITA; RICHTER, 2018, p. 15)

Posto isso, é importante perceber que a luta pode ser vista como um aspecto importante na relação dos povos indígenas com a Pachamama, pois refere-se à proteção e preservação da vida, da terra e da natureza, que são consideradas sagradas. A luta é um elemento que se conecta à relação entre os povos indígenas e a divindade da Pachamama na medida em que ambos são vistos como fundamentais para a manutenção da vida e da harmonia com a natureza. É nesse sentido que podemos dizer que o livro de Aline Rochedo, além de ser Literatura, inscreve-se no contexto da luta política. O poema “Pachamama”, releitura de uma prece ameríndia que abre o livro, assinala esse vínculo no gesto discursivo em que o eu-poético dirige-se à Pachamama:

Espírito da tarde,/ Filha do Sol,/ Irmã da lua,/ Mãe do vento/, Senhora dos Andes,/ Protetora dos seres,/ Em todas as suas formas./ És a vida,/ A magia,/ E o mistério,/ o silêncio e a majestade da cordilheira,/ E o som da minha alma./ Acendas a madrugada de cada dia,/ Pressentida pelos Pássaros e pelos poetas./ Acolhas o Sol Cansado e sonolento,/ A cada entardecer./ E sobre ele estendas Mantos de esperança/ Percebidos pelos indígenas/ Perdoe-nos as tantas falhas, a destruição que provocamos./ Ainda somos pequenos no Amor./ Pachamama levanta-te/ A natureza é tua./ Restitui sua antiga e sempre nova grandeza, a humanidade está a tua espera,/ Precisamos de tua bondade e do teu equilíbrio./ Da tua poesia,/ Da ternura,/ Da terra,/ Da tua Presença. (ROCHEDO, 2015, p. 9)

Percebe-se na obra de Aline Rochedo a intensa fixação do símbolo da mãe terra sob a nomeação de Pachamama. Aqui a nomeação do poema é o próprio nome da deusa, Pachamama, mãe-terra, que é o nome do livro, que é o nome da autora, que é o sujeito político. Essa fixação do nome em vários “momentos” da obra, estrutura-se sobre a ideia de espiral como repetição cíclica, a qual se configura como base “arquitetônica” do livro.

Vemos também como o poema se constrói como uma forma de oração com sentido de louvação e oferenda, preservando a sacralidade do símbolo, necessária à elevação do tema ao nível da seriedade e importância reivindicadas pela resistência política. A peculiaridade dessa seriedade dirige-se, no entanto, às coisas consideradas mais comuns, porém “salvas” desse nível do comum pela poesia, essa força criadora justamen-

te da importância das coisas, uma força própria da palavra, da ordem do discurso que cria valores.

Em termos de imagens vemos então aqui uma criação poética estreitamente vinculada com as figuras da natureza: sol, lua, vento, pássaros e fases do dia. Observa-se que essas figuras são colocadas no sentido de parentalidade e pessoalidade típicas do perspectivismo indígena. Viveiros de Castro (2002, p. 254) explica da seguinte forma o perspectivismo: “o perspectivismo ameríndio procede segundo o princípio de que o ponto de vista cria o sujeito; será sujeito quem se encontrar ativado ou *agenciado* pelo ponto de vista”. É nesse sentido que tanto Pachamama, quanto o pássaro, o poeta, o sol, a lua, enfim, são sujeitos porque são dotados de ponto de vista. A ideia da dotação do ponto de vista fica subentendida pela ideia de parentalidade, como vimos no poema; neste o sol, a lua, são pessoas e são irmãos da Pachamama, que é a nossa mãe. Porém a parentalidade é toda permeada pela ideia do feminino como poder e beleza alinhados no poema de forma metonímica, como atributos da deusa. Por fim, o próprio tempo é associado por metonímia (continuidade) aos atributos da deusa, apontando para os valores específicos de resistência política indígena nos últimos três versos.

Fazendo agora uma reflexão aproximativa dessa “tonalidade” do perspectivismo indígena com a maneira como Maria Firmina dos Reis caracteriza a Natureza em “Úrsula”, não deixa de ser notável como esta aparece sempre como uma pessoa. Dir-se-ia que aqui transparece a performance da própria Pachamama, a despeito do romantismo histórico da obra constituir-se uma via de explicação conhecida para esse estilo “anímico” de projetar os sentimentos das personagens no cenário. Aqui a Natureza se comporta como uma pessoa em quase todas as vezes que aparece, como nesse trecho: “O silêncio era tétrico e melancólico, e uma só ave noturna o não interrompia. Parece que toda a natureza o observava estupefata.” (REIS, 2018, p. 137).

4. “*Metade cara, metade máscara*”

A obra “Metade cara, metade máscara”, de Eliane Potiguara, constitui-se numa contribuição renovadora para a literatura brasileira e consequente visibilidade das questões indígenas no Brasil. A autora é a pioneira na literatura indígena feminista.

No decorrer da obra, que foi publicada pela primeira vez em 2004, Eliane Potiguara narra sua própria história, desde a infância até a vida adulta, além de explorar temáticas sobre o machismo, racismo e xenofobia, ao passo que evidencia, através de sua literatura, a luta diária do povo indígena, essencialmente da classe feminina.

Uma enorme vitalidade dessa figura, objeto-livro, contrasta com o fundo da atmosfera da necropolítica contextual. A exuberância da vida da voz de Eliane Potiguara é captada pelo leitor através de intenso movimento por entre hibridismos formais, narrativas de viagens físicas, simbólicas e literárias: “Aprendi com minha avó indígena, com Salvador Dali e Paulo Freire a reconstruir uma imagem de nós mesmos, desconstruir imposições e a reconstruir nosso discurso” (p.105). [...] É assim que Eliane Potiguara vai contando, em primeira pessoa, sua luta pessoal e coletiva ao mesmo tempo, entremeando a narrativa com explicações, citações, conceituações e relatórios de ações políticas. Tudo marcado pela denúncia da enorme violência que permeia a existência indígena e, ao mesmo tempo, por um tom de confiança na construção dos diálogos em forma de tramas de encontros ao redor do globo: “Trezentos milhões de povos indígenas no mundo inteiro estão em estado de alerta na defesa de sua identidade, participando de fóruns nacionais, internacionais [...]”. (SOCIO, 2023, [n.p.])

Um aspecto importante da barbárie abordado na obra é a violência contra as mulheres, particularmente a violência sexual. A autora conta, no decorrer do livro, as experiências traumatizantes sofridas por ela quando ainda criança, clarificando os aspectos negativos deixados pela prática da violência e assédio sexual. Esses eixos temáticos são debatidos a fim de favorecer a conscientização desse problema estrutural da nação. E isso se faz na obra pela afirmação da tese da identidade indígena em associação ao arquétipo feminino universal.

Aqui se apresenta a conexão com o sagrado feminino como tomada de consciência de alcance político. À medida que o domínio próprio do arquétipo da mãe-terra, dos povos originários, da mulher e de todas as qualidades simbólicas do feminino detectam a interiorização do inimigo pelo processo de colonização para além do plano externo, o combate desde esse plano interno é campo privilegiado da mulher guerreira, por ser mulher e por ser indígena. Por esse viés Eliane Potiguara ensina que a mulher luta em seu campo próprio quando luta a causa dos povos originários.

Podemos dizer que a libertação do povo indígena passa radicalmente pela cultura, pela espiritualidade e pela cosmovisão das mulheres. (POTIGUARA, 2018, p. 46).

E é com a mulher que o homem aprende. É com a mãe-terra, é com o ventre vulcânico revolucionário, guerreiro, combativo que trará a transformação do ser humano contra a exploração do homem pelo homem e, por

consequente, a transformação dos sistemas políticos, sociais e econômicos" (POTIGUARA, 2018, p. 107).

Esse tema da sabedoria cultural concomitante à luta como campo do feminino é evidente também em toda a obra de Maria Firmina dos Reis e, em “Úrsula”, se expressa mais precisamente através da personagem Mãe Susana.

[...] fica evidente que mãe Susana é uma escrava que “impões limites à vontade senhorial”, como fala Silvia Lara, já que Susana se recusa a ajudar Fernando P., o patriarca. E também se percebe que Mãe Susana é “uma pessoa de ação”, que é a idéia de Chalhoub sobre os escravos. Ou seja, ao não ajudar Fernando P., pode ser uma pequena vitória diante dos olhos de muitos, mas isso faz toda a diferença porque Mãe Susana não quebra com seu código e se mostra uma pessoa não passiva. Ao dar voz aos escravos, Firmina mostra a importância deles enquanto sujeitos históricos e pessoas capazes de através de pequenos gestos, contra-atacar o poder patriarcal. Susana é o reflexo desse maior exemplo. (HOSHINO, 2010, p. 3)

É notável como, a despeito do apagamento de sua obra por todo o século XX, na obra de Maria Firmina dos Reis, a descrição do *momentum* da escravização vivida por Mãe Susana corresponde a um discurso “historicizante” que vai do subjetivo ao objetivo, do indivíduo ao coletivo, correspondendo hoje ao imaginário cultural sobre as cenas da escravização:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura, até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa: davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (REIS, 2018, p. 88)

“Metade cara, metade máscara”, por sua vez, historiciza a invasão às terras indígenas, mostrando as lutas diárias dos indígenas pela preservação e valorização de seus costumes e suas culturas, lutando pelas suas terras, que são invadidas por interesseiros com objetivo de explorar recursos naturais em associação com o sofrimento da mulher indígena identificada com a própria terra como vemos no poema “Invasão” citado anteriormente do qual segue mais um trecho:

É impossível que mulher guerreira/ Possa ter seu filho estrangulado/ E seu
crânio esfacelado!/ Quem são vocês que podem violentar /A filha da terra/
E retalhar suas entranhas? (POTIGUARA, 2018, p. 33)

Aqui vemos claramente a metonímia realizando a ligação entre os conceitos de terra, mulher e mãe na figura da “filha da terra” que tem suas “entranhas” retalhadas, numa violação do sagrado feminino. Essa violação é grave porque do ponto de vista mítico, trata-se de uma inversão da ordem natural. Joseph Campbell (1997, p. 67) nos explica que “o encontro com a deusa (que está encarnada em toda mulher) é o teste final do talento de que o herói é dotado para obter a bênção do amor (caridade: amor), que é a própria vida, aproveitada como o invólucro da eternidade”. Portanto, o que vemos descrito no poema de Eliane Potiguara é justamente a ação contrária sendo realizada. O invasor é um anti-herói sobre o qual subentende-se que recairá a maldição da mãe violada: “Quem são vocês que podem violentar/ A filha da terra?”. Nesse sentido o poema traz um alerta para as consequências que estão previstas em todos os mitos relacionados ao símbolo da deusa:

A deusa universal se manifesta diante dos homens sob uma multiplicidade de aspectos; pois são múltiplos os efeitos da criação, bem como complexos e mutuamente contraditórios, quando experimentados do ponto de vista do mundo criado. A mãe da vida é, ao mesmo tempo, mãe da morte; ela se mascara como a horrenda deusa da fome e da enfermidade. (CAMPBELL, 1997, p. 160)

Assim observamos que ideia de sagrado feminino é um conceito que tem sido utilizado em diferentes contextos e culturas ao longo da história e que se refere à valorização do papel da mulher na espiritualidade e na vida em comunidade. Em geral o termo aponta para uma visão que reconhece a existência de uma energia ou força divina feminina, que se manifesta em diferentes formas, como a Mãe Terra, a Grande Mãe, a Deusa, entre outras. Essa energia é vista como uma fonte de criação, fertilidade, proteção e cura, e é valorizada como um complemento à energia divina masculina.

5. *Considerações finais*

O presente artigo buscou levantar reflexões acerca do símbolo do feminino em obras que se inserem no contexto da problemática cultural e histórica da produção dos discursos e poéticas indígena e afro-brasileira, mais detidamente sobre o processo de visibilidade para o discurso político.

co, feminista e afirmativo das autoras indígenas Aline Rochedo e Eliane Potiguar em aproximação com Maria Firmina dos Reis.

A sociedade brasileira, tal qual a concebemos, formou-se através da contribuição genética e cultural de diversos e variados povos e etnias no decorrer dos séculos. As manifestações culturais, políticas e sociais que apontam para a construção da nacionalidade brasileira evidenciam desdobramentos históricos, que, se em muito contribuíram com a identificação de uma pátria, na mesma medida consolidaram não somente a negação da presença de comunidades tradicionais na pátria mãe-Brasil como favoreceram o desaparecimento destas, a partir de um processo de perseguição, escravidão e morte de milhares de pessoas.

O genocídio do povo indígena e da população negra é uma das marcas mais vergonhosas existentes na história do país. O derramamento de sangue indígena e negro, as violências sexuais enfrentadas pelas mulheres indígenas, negras e afro-brasileiras, desde 1500 até os dias de hoje, comprovam a existência de uma sociedade estruturada em bases racistas.

Posto isso, temos convicção de que uma das funções da crítica literária é realizar a leitura e a análise de textos importantes para a construção e transformação do contexto histórico e cultural do qual fazemos parte à medida que todas essas questões são passíveis de ser acessadas pelo campo próprio das Letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITA, Dimitri, RICHTER, Daniela Richter. *O constitucionalismo latino americano e a Pachamama como sujeito de direito: o reconhecimento da água como direito humano*. Metodista Faculdade Centenário, 2018, disponível em: <http://metodistacentenario.com.br/jornada-de-direito/edicoes-antiores/10a-jornada-de-pesquisa-e-9a-jornada-de-extensao-do-cur-so-de-direito/artigos/4-direitos-fundamentais-constituicao-e-meio-ambiente-do-trabalho/o-constitucionalismo-latino-americano-e-a-pachamama-como-sujeito-de-direito-o-reconhecimento-da-agua-como-direito-humano.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRITTO, Tarsilla Couto, FILHO, Sinval Martins de Sousa, CÂNDIDO, Gláucia Vieira. O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 53, p. 177-97, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/>

elbc/a/v8Mq5p4P6j9vRKVMXJ5WjPC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 out. 2023.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Summus, 2011.

CASTRO, Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosacnaif, 2002.

_____. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Trad. de Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

DORRICO, Julie et al. *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre-RS: Fi, 2018. 424p. Acesso em: 21 out. 2023.

GRAÚNA, Graça. *Literatura Indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/ggrauna/ggrauna_lit_indigena_desconstruindo.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

HOSHINO, Aline Eiko. A figura de Mãe Susana na obra Úrsula de Maria Firmina dos Reis em 1859. *Anais do XX Encontro Regional de História: História e Liberdade*. ANPUH/SP – UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. Disponível em: <http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Pain%E9is/ALINE%20EIKO%20HOSHINO.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Grumín, 2018.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Jundiaí: Cadernos do mundo inteiro, 2018.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: Lugar de fala?* Belo Horizonte-MG: Letramento, 2017.

ROCHEDO, Aline. *Pachamama: a poesia é a alma de quem escreve*. Rio de Janeiro: Pachamama, 2015.

SOCIO, Luama. *Metade Cara, Metade Máscara*: um livro indígena para a transformação da consciência brasileira. Katawixi, 2023. Disponível em: <https://www.katawixi.com/post/metade-cara-metade-m%C3%A1scara-um-livro-ind%C3%ADgena-para-a-transforma%C3%A7%C3%A3o-da-consci%C3%Aancia-brasileira>. Acesso em: 21 jun. 2023.

A SISTEMATICIDADE DAS ARTES E O MÉTODO PRAGMATISTA NA SEMIÓTICA

Antonio Cilírio da Silva Neto (UEMA)

cilirio.neto@gmail.com

Arielly Rangel Rodrigues (UEMA)

ariellyrodrigues@aluno.uema.br

Tatiana Thays Ramos (UEMA)

tatianaramos@aluno.uema.br

RESUMO

Neste artigo investiga-se a sistematicidade da semiótica de Pierce com um olhar para as artes e para o método pragmatista, ou seja, para a simbologia *signica* na obra “A hora da estrela e na pintura “A hora de Macabéa”. Apresentam-se questões sobre a sistematicidade e o pragmatismo a partir de Pierce (2017) à luz da “ciência dos signos”. Para nós, o signo, como coisa, carrega muitas definições na linguagem e na comunicação, porque o signo, sendo distinto do seu objeto, nos possibilita relacionar as semelhanças do objeto e do seu *representamen* (expressão). Desse modo, reflete-se, metodologicamente, tanto na segunda tricotomia da classificação dos signos delineadas por Pierce, que agrupa elementos referentes a linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone, quanto em Jakobson (2007), e sua teoria da comunicação. A partir do pragmatismo disse-se que a tradução inter-semiótica e sua relação triádica apresenta uma relação entre signo, objeto e interpretante. Posto isso, percebeu-se que a obra pictórica “A hora de Macabéa”, de Joel DuMara é uma tradução do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector. Portanto, constataram-se essas relações intersemióticas entre as obras, e os efeitos que o signo tem sobre o leitor intérprete.

Palavras-chave:

Semiótica. Elementos *signicos*. Método pragmatista.

ABSTRACT

This article investigates the systematicity of Pierce's semiotics with a view to the arts and to the pragmatist method, that is, to the sign symbology in the work “A hora da estrela” and in the painting “A hora de Macabéa”. It presents questions about systematicity and pragmatism from Pierce (2017) in the light of the “science of signs”. For us, the sign, as a thing, carries many definitions in language and communication, because the Sign being distinct from its object allows us to relate the similarities of the object and its *representamen* (expression.). This, methodologically, it is reflected both in the second trichotomy of the classification of signs outlined by Pierce, which groups elements related to language, such as the symbol, index and icon, and in Jakobson (2007), and his theory of communication. Based on pragmatism, it has been said that intersemiotic translation and its triadic relationship presents a relationship between sign, object and interpretant. That said, it was noticed that the pictorial work “A hora de Macabéa” by Joel DuMara is a translation of the book “A hora da estrela” by

Clarice Lispector. Therefore, these intersemiotic relations between the works were verified, and the effects that the sign has on the interpreter reader.

Keywords:

Semiotics. Pragmatist method. Sign elements.

1. Introdução

O termo semiótica tem sua raiz no grego *sem-* sinal, marca, significação e foi introduzido na linguagem científica internacional a partir do século XIX. Semiótica significa a parte da medicina que ensina a indicação de moléstias, e como segunda acepção “semiologia”, vindo do grego para o francês *sémiotique*, trouxe o sentido de observação dos sintomas (Cf. DUBOIS, 2004; CUNHA, 1986).

Diante disso, metaforicamente, observou-se os sintomas e o que se pede em relação ao campo semiológico das obras “A hora da estrela” e “A hora de Macabéa”, notou-se a necessidade de se compreender as artes plásticas e literárias e o impacto que elas exercem no mundo e nas pessoas. Ainda, percebeu-se como suas relações podem servir não apenas para expressar sentimentos, mas produzir novos mundos possíveis e impossíveis a partir própria criação.

Coadunou-se com a ideia de que a arte não se enquadra apenas em um gênero, ela explora todas as possibilidades do ser e do existir. Portanto, entendendo a importância da formação de um conceito acerca das artes propostas, temos a pretensão de investigar e de refletir sobre a inter-relação da semiótica com a literatura e as artes visuais, ou seja, a interação de textos verbais e não verbais, para que os interpretantes que, utilizando-se desse suporte, entendam os conceitos de interpretação necessários não apenas para a vida, mas para uma vida em sociedade.

Concordou-se, ainda, que o contato com a arte proporciona um entendimento de mundo amplo e pode trazer oportunidades entre o que está estampado em uma tela, ou em páginas de livros e o receptor, ou seja, a pessoa que está apreciando a obra, o que possibilita a criação e a formação de um pensamento crítico, fazendo uma comunicação entre os sentimentos e as ações do mundo em volta (Cf. SOUZA, 2013).

Para Aristóteles (2014), na sua Poética, a “arte” que se utilizava da palavra, e que não tinha nome naquela época, ficou conhecida como Literatura, como arte da palavra, o que possibilitou a interação da análise semiótica e pragmática.

Portanto, utilizou-se a arte literária e a arte pictórica entendendo-as como signos verbais e não verbais. Esse entendimento contribuiu para a proposta de análises da sistematicidade semiótica e pragmatista, ou seja, para a simbologia das artes sígnicas: “A hora da estrela” de Clarice Lispector e a pintura do artista maranhense Joel DuMara: “A hora de Macabéa”.

2. *A sistematicidade da semiótica*

A semiótica é a ciência que estuda os signos, seus processos de significação, comunicação, interpretação e seus efeitos de uso (Cf. NÓTH; SANTAELLA, 2017). Segundo Fidalgo (1995), essa ciência surge em meados do século XX, sendo inicialmente nomeada como semiologia, pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure.

Charles Sanders Peirce, cientista, filósofo, matemático e lógico americano, apresentado juntamente do linguista suíço como fundador da semiótica moderna, surge para levar o estudo dos signos à uma visão mais ampla, a partir da qual ele cria categorias de percepções para assim estudar como o indivíduo entra em contato com o objeto.

Enquanto na semiótica saussuriana se volta para o estudo dos signos linguísticos, na semiótica de Pierce existe uma “semiotização geral da existência” e a lógica, porque abrange tudo que existe. Segundo Fidalgo e Gradim (2005, p. 145), Pierce “tentou fundar uma ciência geral dos signos que pudesse dar conta do mundo da experiência humana e garantir a sua comunicabilidade”.

A semiótica de Pierce caracteriza-se por ser dotada de uma concepção triádica do signo:

Um signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinado por um objeto e, de outro, assim determina uma ideia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomino interpretante do signo é, desse modo, mediatamente determinada por aquele objeto. Um signo tem assim uma relação triádica com seu objeto e com seu interpretante. (PIERCE, 1931–58. p. 8.343)

Figura 1. Esquema representativo da relação triádica do signo.



Fonte: Autoria própria (2022), baseado em Peirce (2017).

De acordo com Pierce (2005), o signo ou *representamen* é tudo aquilo que sob certos aspectos ou modos representam algo para alguém e que cria na mente do sujeito um signo equivalente ou até mesmo mais desenvolvido, esse signo criado denomina-se como interpretante do primeiro signo, sendo o signo representante de alguma coisa, mais precisamente seu objeto. Porém, o signo não representa esse objeto em todas as suas particularidades, mas sim com referência a uma espécie de ideia que Peirce denomina como *fundamento do representamen*. Fundamento esse que é constituído pela *abstração*, ou seja, é necessária a abstração de algumas das características do objeto para que esse possa ser representado.

Enfim, com relação aos tipos de objetos possíveis para o signo, Peirce os distingue em dois tipos sendo eles o objeto dinâmico e objeto imediato. O objeto dinâmico se refere ao objeto real, o objeto tal como é em si mesmo. Se identifica então este como objeto da ciência, sendo aquilo que ela investiga. O objeto imediato está no signo, é conhecido tal como no signo sendo então uma ideia, o objeto imediato resulta da significação protagonizada pelo signo (Cf. FIDALGO; GRADIM, 2005). No que diz respeito ao seu interpretante, Peirce (2010) dividiu o objeto em três categorias denominadas como imediato, dinâmico e final.

Quadro 1: Divisão do objeto em relação ao seu interpretante.

Interpretante imediato	– Relaciona-se à interpretabilidade do signo, ou seja, aquilo que o signo anuncia antes de ser interpretado.	
		– O interpretante com efeito de sentido emocional está ligado a experiência sensorial e o inconsciente, como a lembranças que são despertadas por meio de cores ou imagens; – O interpretante com efeito

Interpretante dinâmico	– Refere-se ao efeito de sentido produzido na mente do interpretante. – Se subdivide em três categorias: o emocional, o energético e lógico.	de sentido energético está ligado a ação e reação física, se trata do gasto de energia mental necessário para reorganizar e extrair uma informação quando se tem indício de algo – O interpretante com efeito de sentido lógico está associado ao conhecimento de regras interpretativas internalizadas no intérprete, sem essas regras os símbolos não possuem significado
Interpretante final	– Está relacionado ao modo como cada mente registra o signo, sendo necessárias informações externas para entendê-lo	

Fonte: baseado em Pierce (2010).

Pierce separou o signo em três tricotomias:

Quadro 2: Triconomia símica em Pierce.

Primeira Tricotomia	Segunda Tricotomia	Terceira Tricotomia
– O signo em si mesmo, a relação se dá pela qualidade, um existente concreto ou uma lei geral (PEIRCE, 2010).	– Conforme a relação do signo para com o seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter uma relação existencial com o seu objeto ou em sua relação com o seu interpretante (PEIRCE, 2010).	– Conforme o seu interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão (PEIRCE, 2010).
Pode ser dividido em: <i>Qualissigno</i> , <i>Sinsigno</i> ou <i>Legissigno</i> .	A segunda tricotomia está relacionada ao tipo de relação do signo com seu objeto, assim gerando um <i>ícone</i> , um <i>índice</i> , e um <i>símbolo</i> .	Os tipos de signos correspondentes são o <i>Rema</i> , <i>Dicissigno</i> e <i>Argumento</i> .

Fonte: Baseado em Peirce (2010).

Com esses entendimentos, nesta investigação nos valeremos apenas da segunda tricotomia, pois a utilizaremos para estabelecer a relação entre os signos que se pretende analisar.

Primeiramente, sabe-se que o ícone é um signo que estabelece uma relação com seu objeto a partir de uma semelhança qualquer que

seja, independentemente da existência ou não de tal objeto. A exemplo de ícones, pode ser tomada a imagem, estátuas, filmes, desenhos etc. Em segundo, toma-se o índice como o signo que estabelece uma relação real e direta com o seu objeto, sendo a representação determinada por associação ou indicação. Como exemplo de índice existem os sintomas que indicam ou estão associados à doença, ao gesto de apontar ou ao cata-vento. E, por fim, percebe-se o símbolo como um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, representação ligada ao que foi estabelecido culturalmente; a relação acontece por meio de atribuição. São exemplos de símbolos a bandeira de um país, a cruz simbolizando o cristianismo entre outros (Cf. FIDALGO; GRADIM, 2005).

2.1. *Semiótica e as artes*

Segundo Fidalgo (2003–2004), as artes, como o teatro, cinema, música, literatura, pintura, entre outras formas de arte, têm sido um dos campos de principal investigação da semiótica. As razões para tal são diversas, sendo possível ser citado o fato de a arte ser um campo ainda a se explorar no seu aspecto teórico já que nunca foi reivindicada por nenhuma disciplina consolidada.

Também se deve levar em consideração o fato de as artes serem formas de expressão e comunicação similares à linguagem além de, e o mais importante, pelas artes serem atividades simbólicas dos homens. Uma maneira comum de investigar as artes na perspectiva da semiótica é compará-las à linguagem e tomá-las como forma de expressão e comunicação imbuída, de certa forma, de uma mensagem a ser decodificada. A abordagem semiótica da arte pode ser feita em três perspectivas, como se vê abaixo:

Quadro 3: Abordagem semiótica da arte feita em três perspectivas.

Semântica	Sintática	Pragmática
A perspectiva semântica tem o objetivo de questionar as formas de significação e os tipos de significados presentes em uma obra de arte, a investigação	Na perspectiva sintática o olhar se volta para a organização das partes, simultâneas ou sucessivas, objeto artístico, a semiótica terá o papel de investigar as partes do todo de uma obra, e segmentá-la o	Na perspectiva pragmática o estudo é voltado para a relação da obra de arte com seus contextos assim como a relação que produtores e receptores estabelecem com ela.

gira em torno de uma mensagem que a obra de arte veicula (que mensagem? como a veicula? com que adequação?)	máximo possível com o objetivo de estudar a relação entre as partes e a relação entre as partes e o todo.	

Fonte: Baseado em Fidalgo e Gradim (2005).

Contudo, é relevante destacar a distinção entre estética e semiótica das artes, enquanto a primeira aborda a obra de arte pela perspectiva do belo e carrega uma abordagem valorativa dela, a semiótica das artes possui uma abordagem descritiva, seu objetivo é analisar as obras de arte na sua dimensão simbólica e significativa e por consequência nas suas estruturas de significação.

2.2. Tradução intersemiótica

Jakobson (2007) distingue três maneiras de se interpretar um signo verbal, a primeira é através da tradução intralingual, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos na mesma língua; a segunda é a tradução interlingual, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua; e a terceira que é a tradução intersemiótica, a qual é a interpretação de signos verbais por meio de signos não verbais. Considera-se, portanto, a terceira classificação para aprofundamento desta pesquisa.

No entanto, Júlio Plaza (2013) nos apresenta uma nova caracterização da tradução intersemiótica, que agora seria como uma redescoberta do passado, ou seja, a continuidade do passado histórico colocado em páginas de livros, músicas, telas e cinemas. Portanto, esse autor apresenta a intersemiótica como uma “prática crítico-criativa na historicidade nos meios de produção e reprodução, como literatura, como metacriação, como ação sobre estruturas eventos, como diálogos de signos, como síntese e reescritura da história” (PLAZA, 2013, p. 14). De fato, o pensar e transformar os sentidos em signos. Para esse autor:

O signo é a única realidade capaz de transitar na passagem da fronteira entre o que chamamos de mundo interior ao mundo exterior. Nessa medida, mesmo o pensamento mais ‘interior’, porque só existe na forma de signo, já contém o gérmen social que lhe dá possibilidade de transpor a fronteira do eu para o outro. (PLAZA, 2013, p. 19)

Posto isso, observa-se o signo sendo signo já no pensamento e, sendo traduzido em forma de linguagem, é a única coisa que atravessa

aquilo que se encontra na linguagem verbal e se transpõe para a linguagem não verbal, pois a linguagem perpassa entre o que é concreto e o que é abstrato da realidade.

Concorda-se que a linguagem já é a própria tradução intersemiótica do pensamento, ou seja, a partir do momento em que um signo concreto estimula um novo pensamento no leitor, disso se cria um signo de pensamento inédito que pode traduzir-se em forma de linguagem, e isto é a tradução intersemiótica entre linguagens, segundo Plaza (2013). Representamos agora os exemplos com os objetos de estudos propostos, o livro “A hora da estrela”, da autora Clarice Lispector, e o quadro “A hora de Macabéa”, do artista Joel DuMara.

Figura 2: Capa do Livro “A hora da estrela”.

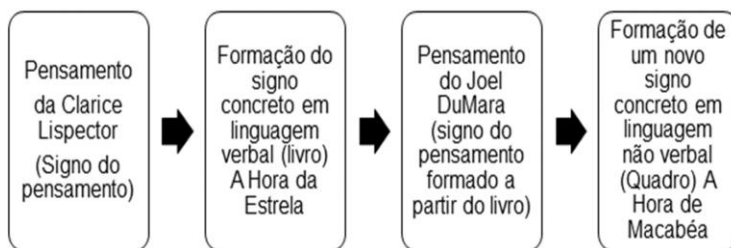


Fonte: Victor Burton e Anderson Junqueira, 2020.

Figura 3: “A hora de Macabéa”.



Fonte: Joel DuMara, 2017.



Para Plaza (2013), o pensamento na tradução intersemiótica, como pensamento intersemiótico, trânsito de meios e transmutação de formas é tido como único modo de representação, enquanto o ícone é o único meio de transmitir diretamente uma ideia.

3. *Método pragmatista*

O pragmatismo para Peirce se trata de um método lógico-semiótico capaz de esclarecer as ideias. O pragmatismo é o método que vai responder à questão levantada acerca do signo, a que pensamento se encontra associado e a que objeto se refere. Em seu esquema de classificação das ciências, Peirce divide a lógica em três subdisciplinas começando pela gramática especulativa, responsável pela classificação das funções e formas de todos os signos, seguindo com a crítica, que compreende o estudo da classificação e validação dos argumentos e, por fim, a metodêutica, que consiste no estudo dos métodos para chegar à verdade, o pragmatismo que se baseia na ideia de que o sentido de um conceito ou proposição pode ser explicado pela consideração do seus efeitos práticos se encaixa na teoria metodêutica (Cf. FIDALGO 2003–2004).

Em seu ensaio *Como tornar nossas ideias claras* (1993), Peirce critica a compreensão da filosofia cartesiana em relação à apreensão das ideias principalmente as noções de clareza e distinção. A filosofia cartesiana compreende a clareza como a capacidade de compreender uma ideia em qualquer circunstância e nunca a confundir com qualquer outra que seja. Relativo a esse entendimento, Peirce levanta duas objeções.

Primeiramente, essa seria uma capacidade além da habilidade humana, levando em consideração que não é possível até então que o ser humano reconheça uma ideia em todos seus contextos e formas sem nunca duvidar de sua identidade.

Adiante, o reconhecimento dessa ideia seria apenas uma familiaridade com ela, o que nesse caso seria desenvolvido apenas um sentimento subjetivo não dotado de qualquer valor lógico e a clareza não pode resumir-se a uma impressão. Em complemento à concepção de clareza, a distinção se define como uma ideia em que todos seus elementos são claros sendo assim possível definir uma ideia em termos abstratos. Em termos gerais a crítica central de Peirce à noção de clareza e distinção é a de que as duas concepções não permitem decidir entre uma ideia que parece ser clara e outra que realmente o é (Cf. FIDALGO, 2003–2004).

Em sua máxima pragmatista, Peirce (1993) afirma que a ação do pensamento é motivada pela irritação da dúvida e cessa ao ponto em que se atinge a crença, levando em consideração que a única função do pensamento é a produção da crença, que por sua vez tem a função de acabar com a hesitação de como agimos ou procedemos. Peirce define a crença como uma regra de ação que ao mesmo tempo que é um lugar de para-

gem também é um lugar de recomeço para o pensamento já que a aplicação da crença implica posterior dúvida e posterior pensamento.

No livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector (2020), quando Olímpico de Jesus e Macabéa se conhecem, ocorre a dúvida por não saberem como agir um com o outro, e a qual assunto dar início, porém o narrador afirma que os dois se reconhecem como nordestinos, e a partir desse reconhecimento é determinado o assunto das poucas conversas do casal como fica claro no trecho: “As poucas conversas entre os namorados versavam sobre farinha, carne-de-sol, carne-seca, rapadura, melado. Pois esse era o passado de ambos (...)” (2020, p. 42). Baseando-se no pensamento de Peirce, uma crença cessou essa dúvida e definiu a base de ação e reação dos personagens. Na obra “A hora de Macabéa”, do artista maranhense Joel DuMara, também ocorre esse reconhecimento do receptor nordestino com a obra gerando um sentimento de empatia em um contexto cultural.

Peirce afirma que a essência da crença é a criação do hábito. Fidalgo (2003–2004) dá como exemplo o garfo que é utilizado para servir-se de alimentos sólidos, a crença de que esse objeto é um garfo condicionará essa ação, porém para um chinês de uma aldeia remota da china, que se serve normalmente com *hashi*, é possível que ele não tenha a mesma crença sobre aquele objeto, e venha a desenvolver uma ideia totalmente diferente, o que resultará em uma ação igualmente diferente como por exemplo, utilizá-lo como um ancinho para remover a terra em pequenos vasos de flores, então sua crença será de utilizá-lo para tratar a terra de seus vasos. Isso evidencia o fato de que crenças diferentes distinguem-se pelas diferentes formas de ação a que dão origem; então, a simples diferença de como se tem consciência da crença não é suficiente para considerá-la diferente de outra, já que ela resultará na mesma ação, e o hábito é conjunto de todas essas ações constituindo a identidade da crença e sendo seu critério de avaliação para identificar a diferença existente em relação à outras.

Portanto, na história, a tia de Macabéa tinha o hábito de lhe dar cascudos na cabeça, para evitar que ela virasse uma prostituta, a atitude da tia resulta da crença de que o conceito de educação está ligado à violência.

3.1. *Análise semiótica na perspectiva pragmática do quadro “A hora de Macabéa”, de Joel Dumara*

Sendo o pragmatismo o método de atribuição de sentido ou valor ao signo, levando em consideração a interpretação do observador da obra, ou seja, a atribuição do significado, que será atingido quando o indivíduo através do seu pensamento (estimulado pela irritação da dúvida) formular a crença, ou seja, compreender de fato o significado do signo observado. Todo esse processo só pode ser concluído, pois o mundo é permeado de signos, e seus objetos que, conseqüentemente, através do interpretante, acaba formulando novos *representamens*. Esse ciclo infinito é o que fornecerá conhecimentos (dito conhecimentos de mundo, ou conhecimentos que ele adquiriu ao longo do tempo) para a compreensão das obras de artes (Livro e quadro), e assim poderá compreender também os aspectos intersemiótico que relacionam ambas as obras.

Explicado esse processo, passemos para a análise dos interpretantes (autores) para realizarmos a interpretação da relação entres as obras é relevante levarmos em consideração o processo criativo e de inspiração do artista Joel DuMara, que através da escolha de cores, traços e inspirações de escolas artísticas e realizou a tradução intersemiótica de características do ambiente, e forneceu uma entrevista⁵ exclusiva aos autores.

E, é através das cores que o artista expressiu a estrutura da personagem presente no quadro, a diferenciação do que é Rio de Janeiro, terra, pássaros, prédios, Macabéa e outros objetos da obra, que se integram para formar uma arte na totalidade, produzindo, portanto, um efeito óptico de movimento singular que produz no interpretante a percepção de continuidade das formas. No traço de DuMara há transcodificações de elementos sógnicos e simbólicos que compõem as delimitações da Personagem do livro “A hora da estrela”, ao ser transportada para o seu quadro “A hora de Macabéa”, elementos que são símbolos característicos de representação da região Nordeste do Brasil, a terra em aspectos de seca, o tom terroso do cerrado nordestino com a composição de plantas específicas, como os cactos e plantas rasteiras da região, como se visualiza na parte inferior da tela abaixo.

⁵ Entrevista concedida por SILVA, Joel Pereira. Entrevista I [19.09.2022]. Entrevistadores: Arielly Rangel Rodrigues e Antonio Cilírio da Silva Neto, e Tatiana Thays Ramos. 2022. Arquivo M4A (54min).

Figura 4. “A hora de Macabéa”.



Fonte: Joel DuMara, 2017.

Observa-se na “arte”, ainda, características do livro que discorrem sobre o percurso da vida de Macabéa e sua saída de Alagoas, região serrana do sertão nordestino, que na obra “A hora da estrela” é claramente descrito como os “maus antecedentes de Macabéa” (p. 23-4). Muda-se para o Rio de Janeiro, que, de acordo com o personagem-narrador Rodrigo S.M. ou (se preferir) Clarice Lispector, é “uma cidade toda feita contra ela” (p. 13), representado na arte de DuMara pelos prédios que compõem a parte de cima do quadro, nos traços que delimitam o rosto da personagem, transformando-a em um espiral que vai do nascimento à morte de Macabéa e expondo uma organização de fatos recorrentes ao longo da história dessa personagem.

Essas características, ações, segundo Aristóteles, expõem:

[...] a parte mais importante é a da organização dos fatos, pois a tragédia é a imitação, não do homem, mas das ações da vida, da felicidade e da infelicidade (pois a infelicidade resulta também da atividade), sendo o fim que se pretende alcançar o resultado de uma certa maneira de agir, não de uma forma de ser [...] A ação, pois, não se destina a imitar os caracteres, mas, pelos atos, caracteres são representados. (ARISTÓTELES, 2014, p. 30-31)

Observa-se que Joel DuMara representa, no seu quadro “A hora de Macabéa”, o passado, o presente e o futuro da personagem, que é composto por elementos que a representam e fazem parte de sua vida, que moldam sua personalidade, quando todos diziam que ela era vazia. DuMara traz o passado da Macabéa alagoana, o seu presente no Rio de Janeiro e o seu futuro imprevisível do nada, seguindo assim, para a interpretação de um papel que não havia ensaiado previamente para estrelar, mas já sabia como o interpretar, pois Rodrigo S.M., anteriormente nos tinha avisado quando disse “assim como ninguém lhe ensinaria um dia a morrer: na certa morreria um dia como se tivesse estudado de cor a representação do papel de estrela” (p. 25).

Concomitante, na obra, visualizou-se uma luz branca brilhante bem no centro do quadro, cercada de pássaros, que posteriormente o artista, DuMara, nos diz serem abutres, aves necrófagas que se alimentam daquilo que já está morto, essas aves na tela representam as pessoas que se juntaram ao redor de Macabéa, ao redor de seu palco, do seu espetáculo de morte, essas pessoas são representadas como abutres por nunca terem sequer olhado para ela durante seus dezenove anos de vida, como diz o autor “ninguém lhe responde o sorriso porque nem ao menos a olham” (p. 13), mas que se reuniram para prestigiar seu único e último ato estrelado, onde Macabéa imaginava ser o início do seu futuro. Joel DuMara contribui para essa interpretação quando na entrevista diz:

Quadro 4: Trecho da entrevista com Joel DuMara a respeito das obras “A hora da estrela” e “A hora de Macabéa”.

Joel DuMara: essa obra aí tem muitas características do livro, vocês conseguem identificar alguma coisa surreal nela? Olha, ela era do Nordeste né, aqui tem mensagens nordestinas alusões ao nordeste. Vocês identificaram a estrela?
Antonio Cilírio: Na Hora da Estrela??
Joel DuMara: Não, a estrela, o ato do final do... “A hora de Macabéa” [intervenção] (Arielly: Não seria esse ponto branco, da luminosidade bem no centro.
Joel DuMara: [Hum, rum] vocês conseguiram identificar os abutres?
Antonio Cilírio: Não. Ah, sim!
Joel DuMara: As pessoas em forma de abutres?
Arielly: Não, é porque bem, bem no ponto da estrela. [intervenção] (DuMara: que é a morte dela) a gente tem o os bichinhos aqui os passarinhos.
Joel DuMara: os cactos aqui e esse cerrado eles se transformam em pássaros ó, sutilmente em pássaros, e esses pássaros são as pessoas que estão lá. [intervenção] (Arielly: Bem na hora, literalmente na hora da estrela) é na Hora da Estrela”. Aqui em cima (parte superior da obra) é outra experiência que ela teve em São Paulo (Aqui o autor troca a cidade de Rio de Janeiro por São Paulo). [...] (Arielly: O contraste de cidade) essa forma de cidade que ela vem como se fosse um túnel no rosto dela.

Fonte: Rodrigues, Ramos e Silva Neto (2022).

Na arte pictórica, temos todas as características que, normalmente, são consideradas relevantes, o pintor leu e interpretou em traços artísticos e nesse ponto compreende-se que houve um processo de tradução inter-semiótica, onde há a interpretação de signos verbais para não verbais, formulando, portanto, um diálogo de signos entre as obras.

Pragmaticamente pensando nas interpretações piercianas, dessa ciência, estabeleceu-se uma relação de determinação de significado aqui que possibilitaram uma interpretação dos conceitos já conhecidos pelos interpretantes.

No entanto, além de todas essas características percorridas por DuMara, descobriu-se outra, encontramos a própria Clarice na obra, o que não seria diferente, já que Clarice se colocou em “A hora da estrela”, imergiu na personagem, e assim fez DuMara ao expô-la em sua obra, fez essa imersão.

Quadro 5: Continuação da entrevista com DuMara.

Joel DuMara: Esse olhar (olhar de macabéa na obra) é a alma da Clarice, então, ou seja, é a Clarice, é a mistura, gente, a gente não consegue separar o autor da obra, já me disseram uma vez que, que não é o artista, eu não consigo responder direito essa pergunta, da mesma forma é a alma da Clarice ali, entendeu? De alguma forma a Clarice tá na obra, ela tem um olhar muito expressivo, ela ela tem uma personalidade muito forte que ela transforma, transporta pra a obra dela. E tudo isso eu coloco essa grande personalidade nesse cabelo, na cor do cabelo.
Arielly: Na cor do cabelo, eu ia perguntar, o azul do cabelo.
Joel DuMara: Isso aí é a agressividade da personalidade, entendeu? criar algo que chamasse atenção, então tudo isso, pegar essa poesia toda, pegar um livro, pegar essa personalidade de uma pessoa e jogar numa obra, é muito complexo, e eu fiz isso: tudo de uma forma que fique chamativo, que fique bonito.

Fonte: Rodrigues, Ramos e Silva Neto (2022).

Aqui entra, além do discurso de Clarice nas entrelinhas da sua obra, o hibridismo que DuMara coloca em seu quadro, ao representar os aspectos da vida da Clarice no quadro conforme a sua subjetividade, Clarice não se separa de Macabéa, em nenhuma das obras, mas se entrega a ela, se funde a ela e a forma através de si.

Parafraseando Peirce, não há nada no significado que primeiramente não tenha passado pelo sentido (Cf. PEIRCE, 2010, p. 224). Em entrevista dada ao repórter Júlio Lenner em 1977, entre vários assuntos, Clarice menciona a criação de “A hora da estrela”, e quando é perguntada sobre o que a levou a escrever, ela “declara abertamente o processo de inspiração autobiográfica em que se baseou” (GUIDIN, 2001, p. 32).

Todos os processos sógnicos são dotados de significado, e esses se formulam através de vivências, o que aconteceu com a criação do livro “A hora da estrela”; Clarice Lispector pegou suas próprias experiências e traduziu-as em história, e esses aspectos podem ser notados ao longo de toda a obra, quando o pensamento do autor-personagem-narrador Rodrigo S. M., correspondem aos pensamentos da própria Clarice, se tratando da profissão, na região de nascimento, das vivências e experiências.

Ademais, em uma frase específica do livro onde Rodrigo S. M. diz “ainda bem que o que vou escrever já deve estar escrito em mim. Tenho é que me copiar com delicadeza de borboleta branca” (LISPEC-

TOR, p. 18) fica explícito o processo intersemiótico em que Clarice se escrever, se colocar na obra pois já na própria dedicatória entrega-se como a real escritora, dedicatória do autor (na verdade, Clarice Lispector)” (p. 7). Constata-se, então, que tanto a personagem Macabéa, quanto Rodrigo S.M. (autor da história) carregam traços de Clarice, a escritora que se desmascara desde o início da obra.

É importante relacionar o autor-narrador-personagem da obra, Rodrigo S.M., que ao escrever a história de Macabéa acaba descrevendo em algumas partes a si mesmo. Ao dizer “como é que sei tudo que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei o ar de relance com o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina” (GUIDIN, 2001, p. 10).

Mas, para além dessa fala, para essa autora, Rodrigo S.M. na mesma página diz “é que me criei no Nordeste, também sei das coisas por estar vivendo” (p. 10). Assim, constrói-se a narrativa da obra, um autor-narrador-personagem que viveu e compreendeu o que muitas vezes sentiu Macabéa.

A partir daí, cria-se um novo signo, os signos formados por Clarice Lispector, que Joel DuMara estabeleceu em sua obra, ou seja, as situações formuladas em seu pensamento. Essa produção (quadro) condiz com as impressões que teve do símbolo, o que lhe permitiu ter uma concepção geral sobre o objeto, porque haverá no quadro e nos interpretantes (autores) sentimentos e interpretações que se formam a partir da construção da nossa conduta de vida, estabelecendo assim um fluxo de pensamentos interpretativos, e esse processo de interpretação e formulação de sentido com bases em nossos conhecimentos (crenças) acerca dos objetos sónicos apresentados, é o dito pragmatismo pois ele “estabelece um método de determinação de significados dos conceitos intelectuais, isto é, daqueles a partir dos quais podem resultar raciocínios” (PIERCE, 2010, p. 194).

Contudo, para o pintor e os investigadores, além de se ter criado um signo a partir de Macabéa, se cria também um novo signo em que há a junção de autora e personagens, baseado em suas crenças, portanto, a junção de Clarice Lispector e Macabéa em uma mesma pessoa responde o que é o signo “A hora de Macabéa”, que DuMara pintou, o que significou a forma e a transposição de Clarice em seu livro.

Ademais, quando o sujeito compreende os códigos de leitura e criação, esse adquire valores e conhecimentos relacionados à língua, a

arte e suas próprias ideologias, essas constituem-se em novos conhecimentos semióticos, foi o que se constatou ao observarmos a criação do artista plástico Joel DuMara, ao transcodificar para sua tela, aquilo que lhe foi repassado por meio da leitura da obra “A hora da estrela”, atrelado ao conhecimento prévio do conteúdo, do qual ele teve acesso, promovendo uma formulação e reformulação de pensamento semiótico, isso, possivelmente o proporcionou a criar um *representamen*.

4. Considerações finais

Ao relacionar-se questões da arte sobre a sistematicidade da semiótica, sobre o método pragmatista e correlacioná-las com as obras “A hora da estrela” e “A hora de Macabéa”. A partir da segunda tricotomia da classificação dos signos delineadas por Peirce referentes à linguagem, como o símbolo, o índice e o ícone, com análises argumentativas e discutidas à luz da literatura secundária e crítica. O pragmatismo como método lógico-semiótico nos esclareceu ideias sobre o que é o signo e o que ele significa.

Sendo assim, uma análise baseada no método lógico-semiótico de clarificação de ideias, desse modo, o pragmatismo respondeu questões sobre o que é o signo e o que ele significa, sobre os pensamentos que podem estar associados ao objeto do qual esse signo se refere. O pragmatismo nos trouxe impressões de como o leitor formula concepções sobre o objeto, responsável pela construção de um pensamento novo, o *representamen* (expressão), a partir dos conhecimentos já obtidos.

Diante disso, realizou-se reflexões e análises semióticas das obras apresentadas através do conceito de comunicação e semiótica propostos por Peirce (2017) e o segundo conceito da segunda tricotomia dos signos (símbolo, índice e ícone) na interpretação das obras propostas.

Portanto, as análises compreensivas e interpretativas foram expostas a partir do pragmatismo e da tradução intersemiótica e sua relação triádica entre signo, objeto e interpretante para se perceber que a obra pictórica A hora de Macabéa, de Joel DuMara, é uma tradução do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, com isso constatou-se essas relações entre as obras e os efeitos que o signo tem sobre o leitor intérprete.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO, *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CUNHA, Antônio Geraldo *et al.* *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Linguística*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- FIDALGO, Antônio. *Semiótica: a Lógica da comunicação*. Covilhã: UBI, 1995.
- _____. *Manual de Semiótica*. Portugal-Pt: UBI (Universidade da Beira Interior), 2003–2004.
- _____; GRADIM, Anabela. *Manual de Semiótica*. Portugal-Pt: UBI (Universidade da Beira Interior), 2005.
- GUIDIN, Márcia Lúcia. *Roteiro de leitura: a hora da estrela de Clarice Lispector*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.
- NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia. *Introdução a Semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação*. São Paulo: Paulus, 2017.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers*, v. I-VIII. (eds.) Hartshorne, and Weiss. Cambridge MA: Harvard University Press, 1931–58.
- _____. *Como tornar as nossas ideias claras*. Tradução policopiada na UBI, 1993.
- _____. (1839–1914). *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOUZA, Andréia Cristina de. As Imagens da arte constroem o pensamento crítico reflexivo de alunos do fundamental. In: _____. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas*. Londrina-PR, 2013.

A VARIANTE “GAMBÁ” E SUAS DIFERENTES DENOMINAÇÕES EM FORMOSO DO ARAGUAIA–TOCANTINS

Karina de Jesus Araujo (UNEMAT)

karina.araujo@unemat.br

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

msantiago@usp.br

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo apresentar as diferentes formas da variante “gambá” pelos falantes formosenses, traçando representações sociolinguísticas sob o aspecto semântico-lexical do(s) falar/falares dos migrantes nascidos ou que vivem nessa comunidade. E, a questão de partida é: “Como e por que essa lexia apresenta tais variações nesse município?”. Opta-se pela abordagem qualitativa, fundamentando-se, na Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional de Thun (2010) com a técnica dos três passos: perguntar, insistir e sugerir e, a aplicação da questão 71 do QSL/ALiB: “Como se chama o bicho que carrega os filhotes numa bolsa que tem na barriga e solta um cheiro muito ruim?”. Realizou-se um levantamento das variantes em dois pontos de inquérito: zona urbana e rural. Elegeram-se 48 informantes para a aplicação dos três passos, dispostos em quatro grupos das variedades do português: maranhense (PM), gaúcho (PG), caipira (PC) e ribeirinho (PR), divididos em: geração mais jovem (GI) e mais velha (GII), masculino e feminino, totalizando 48 informantes. As análises consideraram lexias da área semântica fauna, pela sua ocorrência, frequência e divergência. Cartografou-se, os dados em mapas polifórmico e *status* da forma que retrataram as variantes. E, por fim, esta pesquisa traz como resultado as lexias predominantes como contribuição para a comunidade investigada, bem como, a sociedade e aos estudos dialetais do país.

Palavras-chave:

Variante. Formoso do Araguaia-TO. Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional.

ABSTRACT

The present research aims to present the different forms of the “gamba” (opossum) variant among the speakers from Formoso do Araguaia, tracing sociolinguistic representations in terms of the semantic-lexical aspect of the speech of migrants born or living in this community. The starting question is: “How and why does this lexeme exhibit such variations in this municipality?”. We opt for a qualitative approach, based on Thun’s (2010) Pluridimensional and Relational Dialectology, using the three-step technique of asking, insisting, and suggesting, and the application of question 71 from the QSL/ALiB: “What do you call the animal that carries its babies in a pouch in its belly and releases a very bad smell?”. Variants were surveyed at two investigation points: urban and rural areas. A total of 48 informants were selected for the application of the three steps, divided into four groups of Portuguese varieties: Maranhense (PM), Gaúcho (PG), Caipira (PC), and Ribeirinho (PR), further divided by younger generation (GI) and older generation (GII), as well as gender (male and female), totaling 48 informants. The analyses considered lexemes in the fauna semantic area, based on

their occurrence, frequency, and divergence. The data were mapped in polyformic maps and the status of the form that portrayed the variants. Finally, this research presents the predominant lexemes as a contribution to the investigated community, as well as to society and dialectal studies in the country.

Keywords:

Variant. Formoso do Araguaia-TO. Pluridimensional and Relational Dialectology.

1. Introdução

Este artigo apresenta um recorte extraído do Atlas Linguístico Regional intitulado “Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: A Dialetoologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal” (ASeLFo). E, se baseia na abordagem da Dialetoologia Pluridimensional e Relacional de Thun (2010) e nos princípios da teoria da Variação e da Mudança Linguística (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]). Essa análise considera diversas dimensões linguísticas, incluindo diatópicas, diastráticas, diagenéricas, diageracionais, dia-varietais e diarreferenciais. E, tem por intuito contribuir para os estudos dialetais da língua portuguesa brasileira e destacar a riqueza cultural local, investigando as variações linguísticas presentes no município de Formoso do Araguaia.

Nesse contexto, a variante “gambá” e suas várias denominações documentadas nesse município são o foco central deste estudo, a partir da questão 71 do Questionário Semântico-Lexical do Atlas linguístico do Brasil (QSL/ALiB) “Como se chama o bicho que carrega os filhotes numa bolsa que tem na barriga e solta um cheiro muito ruim?”, pertencente à área semântica – “fauna”. Formoso do Araguaia é reconhecida como a “Capital da Irrigação” e está próxima da “Ilha do Bananal” e das comunidades indígenas do tronco Macro-jê. O município é cortado por dois rios importantes: o rio Formoso, que é fundamental para o projeto de irrigação local e as plantações de arroz e melancia, e o rio Javaés, formado por um braço do rio Araguaia, conhecido por sua riqueza em peixes, como surubim, pirarucu, piaçu, entre outros e o boto. Além disso, nas proximidades dos limites do município, estão localizadas as comunidades indígenas de Canuanã, São João e Porto Piauí, representando as etnias jayaés, avá-canoeiros e krahô-canela, respectivamente.

Outro ponto relevante é a comunidade de Canuanã, na zona rural do município, que recebeu seu nome em homenagem à comunidade indígena vizinha. Nessa área, existe uma escola de educação básica da Fundação Bradesco, situada na Fazenda Canuanã, que desempenha um papel

crucial na formação dos alunos da região. A comunidade está próxima à Ilha do Bananal e abriga aproximadamente dois mil moradores.

Dada essa diversidade cultural e linguística, torna-se essencial discutir os aspectos semântico-lexicais dessa região. Nesse sentido, é fundamental investigar se as dimensões mencionadas anteriormente (diatópicas, diastráticas, diagenéricas, diageracionais, diavarietais e diarreferenciais), que, conforme Thun (2000a), exercem influência na linguagem cotidiana dos habitantes do município. Com o propósito de investigar o impacto do processo migratório na fala local de Formoso do Araguaia-TO, devido à sua diversidade linguística decorrente da presença de migrantes maranhenses, gaúchos, caipiras e ribeirinhos, bem como dos pioneiros da região, este estudo se concentrou na confirmação da hipótese de que a migração influenciou a linguagem local.

Além disso, o objetivo geral que orientou este trabalho foi analisar o processamento da variação e da mudança linguística na formação do léxico dos habitantes do município, explorando representações Dialetológicas Pluridimensionais e Relacionais, com foco no aspecto semântico-lexical da contribuição dos falantes migrantes, indígenas e nativos da comunidade. Para atingir esse objetivo, seguimos as dimensões estabelecidas por Thun (2000a, p. 189) e Thun (2005, p. 71) na Dialetologia Pluridimensional e Relacional, que incluem as seguintes dimensões: “diatópica, diastrática, diassexual, diageracionais, diafásica, diavarietais e diarreferenciais”. Dessa forma, o estudo busca compreender a influência do processo migratório e das diferentes dimensões da variação linguística na formação do léxico e da fala na comunidade de Formoso do Araguaia-TO.

2. *Concepções teórico-metodológicas*

2.1. *A Dialetologia e a Sociolinguística*

O desenvolvimento dos estudos linguísticos se deu ao longo do tempo, destacando a contribuição dos neogramáticos da Universidade de *Leipzig*, que utilizaram o método histórico-comparativo no final do século XIX (Cf. FARACO, 2006). Esse método foi fundamental para o avanço da linguística histórica. A Dialetologia é apresentada como uma ciência que busca identificar e descrever as variações linguísticas, levando em conta fatores geográficos e socioculturais. Thun (2009) destaca a importância do estudo empírico dialetológico, que analisa a variação

linguística em diferentes aspectos, como idade, gênero, escolaridade, profissão e inserção social dos falantes. Além disso, ressalta a necessidade de uma convergência entre a Dialetoлогия e a Sociolinguística, embora ambas tratem dos aspectos sociais da linguagem de maneira diferente.

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) é considerado um marco na pesquisa geolinguística e dialetológica brasileira, reunindo pesquisadores de diferentes regiões do país para mapear as variantes da língua portuguesa, bem como destaca as diferentes fases da Dialetoлогия brasileira, desde o estudo do léxico até a sistematização da Geolinguística. O seu texto menciona a importância dos pressupostos teóricos da Geolinguística, Dialetoлогия e Sociolinguística como base para pesquisas que buscam registrar e descrever as variações linguísticas em comunidades específicas (Cf. PHILIPPSEN, 2013).

A Sociolinguística é uma subárea da Linguística que estuda a relação entre linguagem e sociedade. O plurilinguismo é importante no estudo da Sociolinguística, pois propicia que diferentes línguas entrem em contato diariamente, permitindo o surgimento dos primeiros objetos de estudo da área (Cf. CALVET, 2002). Surgiu na década de 60 após a publicação da pesquisa intitulada *Sociolinguistics*, apresentada em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Alguns dos principais nomes que se tornaram referência para os estudos que relacionam linguagem e sociedade são William Labov, John Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, John Fisher e José Pedro Rona.

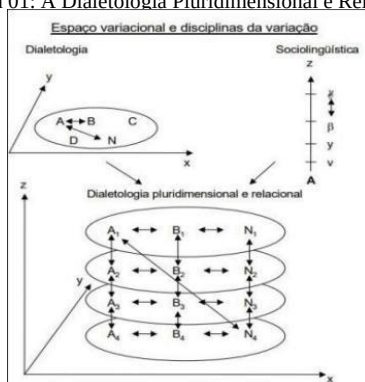
2.2. A Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional

Este artigo embasa-se em uma pesquisa de Mestrado que utiliza a Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional de Harald Thun como base teórica e metodológica para criar o Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: a Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal (ASeLFo). O objetivo do estudo é investigar as variações linguísticas nessa comunidade, considerando tanto as dimensões regionais/geográficas (diatópicas) quanto as sociais (diastráticas). Harald Thun desenvolveu a Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional, combinando a Dialetoлогия Areal e a Sociolinguística, que antes eram tratadas separadamente. Essa abordagem amplia o campo da Geolinguística para uma perspectiva tridimensional, incluindo a variação diatópica e conside-

rando as variáveis extralingüísticas, como gênero, idade e escolaridade dos falantes.

Algumas características importantes da abordagem de Thun (2000; 2002; 2005; 2009; 2010) são destacadas, incluindo a pluralidade de informantes, a análise das variedades *standart* e *substandart* e das variedades em contato, o uso de sugestões pelo entrevistador aos informantes, e a incorporação de diferentes perspectivas cronológicas na análise de dados. Vale ressaltar que essa abordagem não invalida os estudos anteriores, mas busca uma representatividade mais abrangente nas análises linguísticas, considerando diversas dimensões, como a diatópica-cinética, diastrática, diageracional, diassexual, dialingual, diafásica e diarreferencial (THUN, 2005). Ademais, a Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional é vista como uma evolução das ideias de Abbé Rousselot e Tomás Navarro Tomás, e é representada como uma estrutura variacional na perspectiva tridimensional que conecta a Dialetoлогия monodimensional e o eixo vertical da Sociolinguística.

Figura 01: A Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional.



Fonte: Thun (1998, p. 705).

O esquema desenvolvido por Thun (1998) representa uma abordagem tridimensional da Dialetoлогия, combinando as dimensões diatópicas (regionais/geográficas) no eixo horizontal e as dimensões diastráticas (sociais) no eixo vertical. Isso permite a exploração e análise das variações linguísticas em contextos espaciais e sociais dos falantes, indo além da perspectiva monodimensional. A Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional é sistematizada por meio do *Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay* (ADDU, 1989). Thun (2000) destaca que essa

abordagem Pluridimensional pode responder a duas questões anteriormente sem solução. A primeira pergunta se refere à extensão de um fenômeno linguístico entre falantes de uma mesma região que compartilham níveis sociais, grupos geracionais ou estilos semelhantes. A segunda questão busca compreender o grau de abrangência de um fenômeno linguístico em diferentes camadas da sociedade, considerando várias gerações, estilos de fala, entre outros.

As concepções relacionadas à pluridimensionalidade ampliam a diversidade de perfis dos informantes, adaptando-se ao contexto específico da pesquisa linguística. Harald Thun (1998) enfatiza que a abordagem da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional não se limita à Dialetoлогия tradicional e à Sociolinguística, pois considera igualmente os fenômenos linguísticos em suas diversas dimensões, seja ela diatópica (geográfica), diastrática (social) ou diafásica (relacionada ao estilo de fala). Para conduzir esta pesquisa, foram adotados os parâmetros e dimensões definidos por Thun (2000a, p. 189):

Figura 02: Parâmetros e dimensões da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional.

Dimensões	Parâmetros
Diatópica	Rede de pontos: zona urbana e zona rural
Diageracional	(GI) Geração de Jovens – 18 a 40 anos
	(GII) Geração de Velhos – acima de 50 anos
Diassexual	Homem – masculino
	Mulher - feminino
Diastrática	Estratos sociais/escolaridade
	Classe baixa (Cb) – até ensino médio completo
Diarreferencial	Fala objetiva
	Fala metalinguística
Diafásica	Ferramenta dos três passos: perguntar, insistir e sugerir/sugestão.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Altenhofen (2016, p. 375).

O esquema apresentado por Thun (2009) introduz uma abordagem cronológica para a Dialetoлогия, destacando quatro fases distintas: Nanocronologia, Microcronologia, Mesocronologia e Macrocronologia.

A Nanocronologia analisa o modo de fala contínuo de um falante, sem interrupções de outros envolvidos na conversa. Elementos de estilo,

como a palatalização em palavras como “tia” e “dia,” são observados. Além disso, essa fase considera variáveis não linguísticas, como idade e sexo. A Microcronologia se concentra no modo de fala de um informante durante uma conversa livre, incluindo respostas espontâneas, comentários metalinguísticos e momentos de leitura. A fonética é um campo produtivo nesta fase, mas a dialetologia monodimensional limita-se a respostas transcritas na língua padrão.

A Mesocronologia está relacionada à Dialetologia Pluridimensional e Relacional. Ela explora as formas linguísticas usadas por falantes em diferentes grupos sociais, levando em consideração variáveis como idade, sexo e escolaridade. Isso permite observar a variação e a mudança linguística ao longo do tempo. A Macrocronologia envolve a análise comparativa da fala de informantes de gerações separadas por um longo período de tempo. Os dados podem ser coletados por meio de repetição sucessiva no mesmo grupo (análise de painel) ou pela comparação de duas séries de materiais de diferentes períodos, mas coletados no presente. A macrocronologia aborda várias dimensões, como a diatópica, diasstráticas, diageracional, diassexual, diafásica e diarreferencial.

Assim, o esquema de Thun (2009) fornece uma estrutura cronológica para a análise dialetológica, explorando desde o modo de fala individual até a comparação de gerações separadas no tempo, abrangendo uma variedade de dimensões linguísticas e extralinguísticas. Essas fases permitem uma compreensão mais profunda da variação e mudança linguística em diferentes contextos sociais e históricos.

3. Metodologia

3.1. Tratamento dos dados

O presente artigo apresenta em sua metodologia um estudo de abordagem qualitativa que se baseia na obra “Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som” de Martin e Gaskell (2008). O estudo tem como objetivo analisar os aspectos semântico-lexicais das palavras em diferentes áreas semânticas, considerando sua ocorrência, frequência e divergência. A pesquisa se concentra na comunidade linguística de Formoso do Araguaia, Tocantins, conhecida por sua diversidade lexical.

A abordagem utilizada é a Dialetologia Pluridimensional e Relacional, que busca registrar diferentes formas de fala dentro da comunidade. Para isso, são empregadas ferramentas como o Sistema em Cruz de Thun (2010), as dimensões da teoria Sociolinguística de Labov (2008) e o Questionário Semântico-Lexical (QSL) com 202 questões relacionadas a 14 áreas semânticas. Entretanto, elegeu-se a área semântica – “fauna” e, a questão 71: “Como se chama o bicho que carrega os filhotes numa bolsa que tem na barriga e solta um cheiro muito ruim?”, para o desenvolvimento desse artigo.

O estudo também destaca a importância das características históricas, culturais e linguísticas de Formoso do Araguaia. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso e seguiu as resoluções 466/2012 e 510/2016 da CONEP. Durante a coleta de dados, foram tomadas medidas de segurança devido à pandemia de Covid-19, incluindo o uso de máscaras e álcool em gel, bem como o distanciamento social. Assim, surge a necessidade de apresentar a metodologia adotada na pesquisa, que será detalhada na sequência do estudo.

3.2. Rede de pontos

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de criar um Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia (ASeLFo) com base no Atlas Linguístico do Brasil. Isso envolve a delimitação de pontos de pesquisa com base em critérios como relevância histórica, densidade demográfica e distribuição espacial da comunidade. A pesquisa abrange tanto a área urbana quanto a rural do município, levando em consideração o crescimento da população urbana em detrimento da rural e as mudanças linguísticas resultantes disso.

A escolha da área rural, especificamente a Fazenda de Canuanã, é destacada como importante para analisar as diferenças linguísticas entre a área urbana e rural. A pesquisa inclui pontos de investigação em várias variedades do português e divide o município em setores socioculturais, observando bairros antigos e novos, bem como diferenças na escolaridade. Desse modo, observa-se que a área de pesquisa dialetal é determinada por vários fatores, incluindo a situação geográfica, contexto histórico, economia e demografia da região. No contexto desses elementos, a inclusão da comunidade rural como ponto de pesquisa é crucial para analisar e comparar o léxico usado em Formoso do Araguaia.

Figura 03: Pontos de Inquérito – variedades e números de habitantes.

Área Urbana e Rural	Ponto	Grupos por Variedades	Nº de hab.
Zona Urbana	1	Português Maranhense	13.333
		Português Gaúcho	
		Português Caipira	
Área Rural	2	Fazenda de Canuanã/Fundação Bradesco	1.626

Fonte: Elaboração própria.

3.3. Perfil dos Informantes

As concepções metodológicas dessa pesquisa se concentram na variação linguística de Formoso do Araguaia, no Tocantins. E, assim considera duas gerações de informantes: a Geração um (GI), composta por pessoas mais jovens de 18 a 40 anos, e a Geração dois (GII), composta por pessoas mais velhas de 50 anos ou mais, que viveram em Formoso do Araguaia por mais de trinta anos.

Dessa forma, analisa-se as respostas dos informantes com base em quatorze áreas semânticas do Questionário Semântico Lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Para evitar distorções nos resultados, segue-se os critérios do ALiB na escolha dos informantes e evitando assim inclusão de participantes da mesma família, embora tenham enfrentado dificuldades em encontrar informantes que atendessem ao perfil desejado. As entrevistas foram conduzidas individualmente com a aplicação do QSL. O perfil dos informantes incluiu um total de 32 pessoas, igualmente distribuídas por gênero e escolaridade, com 16 homens e 16 mulheres. Quatro grupos varietais foram considerados com base em diferentes variedades do português (maranhense, gaúcho, caipira e ribeirinho). Para equilibrar os grupos varietais, 16 informantes adicionais foram entrevistados para o terceiro passo da pesquisa.

Ao final, o perfil dos informantes foi composto por um total de 48 pessoas, distribuídos de maneira equitativa em termos de gênero, idade e escolaridade, com o objetivo de analisar a variação linguística em Formoso do Araguaia.

3.4. Coleta de dados

Os procedimentos adotados para a coleta de dados desse estudo linguístico constituem seu *corpus* mediante encontros presenciais grava-

dos, questionários impressos com anotações, transcrições e medidas de biossegurança para evitar contaminação durante a pandemia de Covid-19. Foram utilizados intermediadores para facilitar o contato com os informantes antes das visitas aos locais de pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, seja presencialmente ou por meio de plataformas digitais, e as respostas relacionadas a 202 questões foram transcritas. Além disso, observa-se a importância de o pesquisador conhecer a técnica de pesquisa e realizar testes prévios para obter dados confiáveis. O *corpus* do estudo foi composto por variantes que representam variações semânticas no significado das expressões linguísticas.

4. Resultados e discussões

4.1. Descrição e Análise

Os resultados alcançados nesse estudo foram observados mediante as análises e a utilização do texto do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) durante uma pesquisa de campo, combinado com a aplicação da ferramenta dos “três passos” de Thun (2010) para entrevistas. Esses três passos envolvem perguntar e esperar a primeira resposta espontânea do entrevistado, insistir para estimular a memória do entrevistado e sugerir variantes que não foram mencionadas inicialmente. O uso dessa abordagem ajuda o entrevistado a lembrar de outras variantes linguísticas conhecidas e é relevante para a Geolinguística moderna.

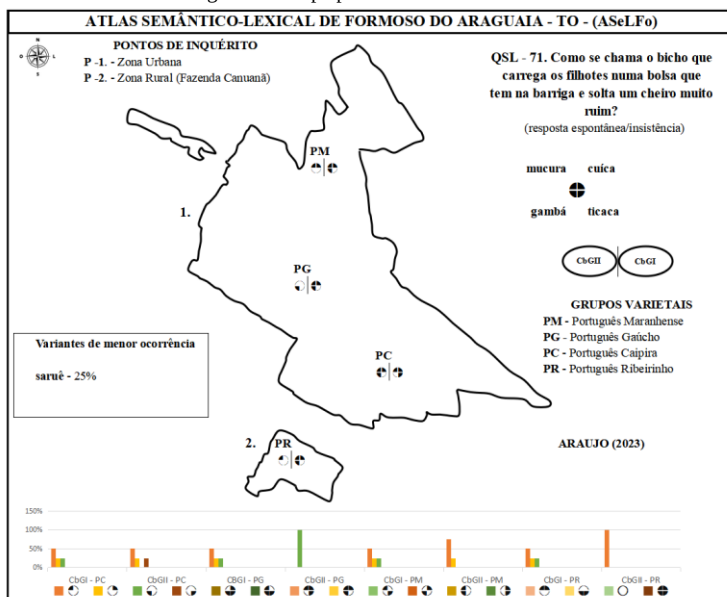
Durante o segundo passo, a insistência, o pesquisador incentiva o entrevistado a refletir sobre suas memórias linguísticas, incluindo influências de gerações anteriores, como avós e bisavós. Isso ajuda a entender como a língua evolui ao longo das gerações. O texto também menciona os comentários metalinguísticos feitos pelos entrevistados durante as entrevistas, em que eles relacionam certas variantes linguísticas a regiões geográficas ou gerações passadas, como “isso é coisa de gaúcho” ou “meus avós falavam assim”. Esses comentários são importantes para a pesquisa e podem revelar informações valiosas sobre a evolução linguística. Além disso, destaca-se a importância de considerar a dimensão diarreferencial ao explorar a pluralidade de informantes, pois cada entrevistado pode representar uma rede de influências linguísticas que inclui avós, pais, vizinhos e outros.

Portanto, a aplicação da técnica dos “três passos” de Thun (2010) e a atenção aos comentários metalinguísticos são ferramentas essenciais para a pesquisa linguística que busca compreender a evolução da língua ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais e geográficos. Assim, observa-se na sequência os mapas produzidos a partir dos dados coletados.

4.2. Os Mapas polifórmicos

O mapa polifórmico “Gambá” registra as variações lexicais mais significativas nas respostas espontâneas à pergunta 71: “Como se chama o bicho que carrega os filhotes numa bolsa que tem na barriga e solta um cheiro muito ruim?”. A figura 04 apresenta a cartografia produzida a partir da aplicação do 1º e 2º passo de Thun (2010): *perguntar* e *insistir*.

Figura 04: Mapa polifórmico – “Gambá”.



As diferentes variações linguísticas, conforme relatadas pelos informantes dos quatro grupos das variedades do português (PM), (PG), (PC) e (PR), incluem as seguintes palavras: *mucura*, *cuíca*, *gambá*, *ticaca*

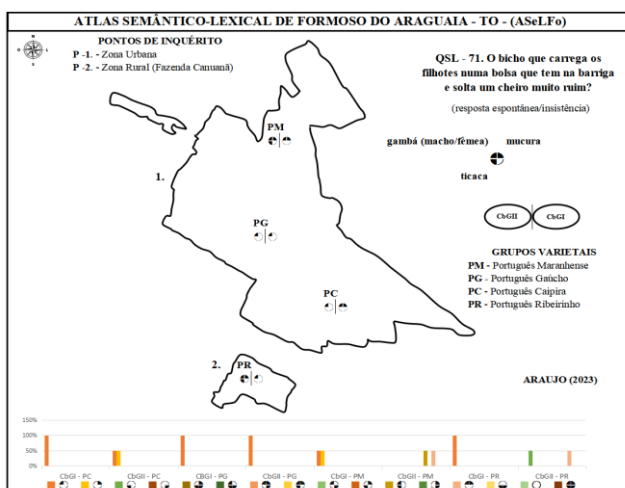
e *saruê*. Nonato (1980, p. 238) documenta a variante “gambá” no Rio Grande do Norte, com o seguinte significado: “Espécie de roedor, também conhecido como timbu. O gambá emite um odor desagradável, ataca as galinhas e tem uma queda por cachaça, chegando a ficar tonto. Daí, a expressão popular “bebe como um gambá”. O autor também apresenta a forma “mucura”, que significa “cadeia”, “prisão”, “xadrez” ou “xilindró”. Além disso, ele menciona que “mucura” pode se referir a um piolho preto que infesta porcos, o que demonstra um significado semântico oposto à variante registrada pelos formosenses (Cf. NONATO, 1980, p. 318).

Seraine (1991, p. 247) registra no Ceará a palavra “mucura” com o significado de “denominação apenas conhecida na região, importada da Amazônia, onde substitui, no uso popular, o sinônimo cearense “cassa-co”. O autor também documenta a variante “ticaca”, que é sinônima de “maritacaca”, “jerita” e “gambá”, e se refere a um animal da família Mustelídeos”. Após a contextualização de algumas das variações documentadas, apresentamos a análise das formas registradas pelos grupos de variedades linguísticas:

- i. O grupo (PM) apresenta para a (CbGII) as palavras “*mucura*” e “*cuíca*”, representando um conhecimento de 50% das formas documentadas. Enquanto isso, os (CbGI) registram as palavras “*mucura*”, “*cuíca*” e “*gambá*”, totalizando 75% das variantes no mapa.
- ii. O grupo (PG) registra apenas a palavra “*gambá*” para a (CbGII), correspondendo a um conhecimento de 25% das formas documentadas. Por outro lado, a (CbGI) documenta “*mucura*”, “*cuíca*” e “*gambá*”, alcançando 75% de conhecimento das variantes no mapa.
- iii. O grupo (PC) apresenta para a (CbGII) as palavras “*mucura*”, “*cuíca*” e “*gambá*”, o que equivale a 75% das variantes documentadas. Enquanto isso, a (CbGI) registra “*mucura*”, “*cuíca*” e “*ticaca*” de forma espontânea, também com um percentual de 75% das variantes cartografadas.
- iv. Finalmente, o grupo (PR) registra apenas a palavra “*mucura*” para a (CbGII), correspondendo a 25% das formas documentadas. Enquanto a (CbGI) registra “*mucura*”, “*cuíca*” e “*gambá*”, totalizando 75% de conhecimento das variantes no mapa.

Dando continuidade, apresentaremos outro mapa polifórmico com a forma “gambá”, seguindo a aplicação do terceiro passo da metodologia de Thun (2010) a *sugestão/sugestão*. As formas documentadas incluíram: *gambá* (macho, fêmea), *mucura* e *ticaca*. Os informantes dos quatro grupos varietais do português pesquisados foram responsáveis por destacar essas lexias. É importante observar que no mapa foram registradas apenas as variantes mais representativas, embora tenha sido sugerido um número maior de variantes aos informantes. No entanto, eles optaram por concentrar-se em apenas três formas, que compõem o mapa.

Figura 05: Mapa polifórmico – “Gambá” – 3º passo.



Vale ressaltar que as variantes sugeridas foram selecionadas com base em outras pesquisas que as testaram anteriormente, incluindo o ALERS (2011), o ALIPE (2013), o ALITTETO (2018) e o ASELGO (2013). Dentro desse contexto, as seguintes variantes foram testadas nas pesquisas mencionadas: *gambá* (macho/fêmea), *raposa/raposo* e *saruê* no estudo do ALERS (2011); *jaritaca* no estudo do ASELGO (2013); *ticaca* e *cassaco* no estudo do ALIPE (2013); *mucura*, *lapixó* e *mambira* no estudo do ALITTETO (2018).

A variante *gambá* (macho/fêmea) foi documentada em várias obras lexicográficas, incluindo o “Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa” (FERREIRA, 2004), o “Vocabulário sul-rio-grandense” (ROMAGUERA CÔRREA *et al.*, 1964), o “Dicionário do

Brasil central” (ORTÊNCIO, 1983) e o “Dicionário de folclore brasileiro” (CASCUDO, 1988). Além disso, Ferreira (2004) apresentou diferentes formas para essa variante, incluindo “raposa/raposo, *saruê*, *jaritataca*, *cassaco*, *mucura* e *ticaca*”. Ferreira (2004, p. 1947) registra a forma “*ticaca*” – como uma variante de – *gambá*”. Por sua vez, Romaguera Côrrea *et al.* (1964, p. 215) apresenta: “*gambá* - um marsupial, de cor gris, terrível inimigo das galinhas”.

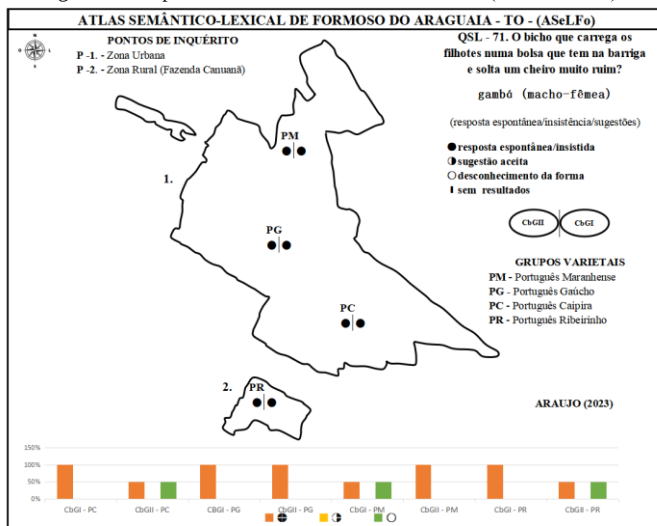
- i. Neste contexto, o grupo (PM) apresenta um conhecimento completo das variantes sugeridas para a (CbGII), registrando as formas: *gambá* (macho/fêmea), *mucura* e *ticaca*, o que reflete uma taxa de conhecimento de 100%. Por outro lado, a (CbGI) registra de forma espontânea as formas: *gambá* (macho/fêmea) e *mucura*, as quais são aceitas pelos informantes do grupo (CbGI), representando assim 66,6% das variantes cartografadas.
- ii. No que diz respeito ao grupo (PG), apresenta para as duas gerações de (CbGII) e (CbGI), apenas uma variante aceita de forma espontânea: *gambá* (macho/fêmea), totalizando um conhecimento de 25% das variantes cartografadas.
- iii. Enquanto, o grupo (PC) apresenta apenas uma forma aceita para a (CbGII): *gambá* (macho/fêmea), representando 25% das formas documentadas, uma vez que a (CbGI) registra as formas *gambá macho/fêmea* e *mucura*, com um percentual de 66,6% das variantes cartografadas.
- iv. Adicionalmente, o grupo (PR) demonstra pleno conhecimento das variantes presentes no mapa para a (CbGII), registrando as formas: *gambá* (macho/fêmea), *mucura* e *ticaca*, refletindo uma aceitação e conhecimento de 100%. No entanto, a (CbGI) documenta apenas uma variante aceita: *gambá macho/fêmea*, totalizando um conhecimento de 33,3% das formas documentadas.

Na sequência, apresenta-se o *status* da forma – “*gambá*” (macho/fêmea), pela sua representatividade.

4.3. Mapa Status da forma – “gambá”

Apesar da notável presença da variante “mucura” entre os informantes dos quatro grupos de variedades do português (PM, PG, PC e PR), a lexia “gambá” (macho/fêmea) ainda é a mais frequentemente utilizada pelos informantes. Dessa forma, é possível constatar esse contexto através do *status* da forma, conforme registrado. O mapa demonstra que as duas gerações, tanto do (CbGII) quanto (CbGI), nos quatro grupos varietais (português maranhense, português gaúcho, português caipira e português ribeirinho), aceitam de forma natural o uso da variante – “gambá” (macho/fêmea).

Figura 06: Mapa lexical *status* da forma – “Gambá” (macho/fêmea).



Assim, obras como o “Novo Aurélio Século XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa” (FERREIRA, 2004), o “Vocabulário Sul-Rio-Grandense” (ROMAGUERA CÔRREA, *et al.*, 1964), o “Dicionário do Brasil Central” (ORTÊNCIO, 1983) e o “Dicionário de Folclore Brasileiro” (CASCUDO, 1988) registram a forma – “gambá” (macho/fêmea). Além disso, Ortêncio (1983, p. 201) documenta essa variante com a seguinte definição: “gambá” – animal comedor de galinha. Variedades de “gambá”: “sarûê, gambá-sarûê, mucura”, algumas expressões populares: “bêbado como um gambá” e “um gambá cheira outro”.

5. Considerações finais

Este estudo cartografou uma enorme quantidade de variantes faladas no município. Para isso, adotou-se para o registro das lexias: um diário de bordo – comentários metalinguísticos dos informantes e após a coleta de dados, as gravações foram transcritas e organizadas em planilhas do *Excel*, a partir do material escrito e acústico, recolhidos em campo. Assim, os mapas foram elaborados a partir da base de dados catalogados e da base cartográfica. Além disso, para compor a cartografia utiliza-se os símbolos *Kiel* e a representação simbólica da cruz, a partir dos princípios da Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional para descrever e analisar as formas lexicais em mapas polifórmicos e de *status* da forma, agregando também a base estatística.

Para esta pesquisa, elegeu-se a apenas a classe social baixa (Cb), a partir de seu contexto migratório e contatual e, por isso, a cruz foi reduzida apenas à uma barra que divide as duas gerações. Assim, após a elaboração dos mapas pluridimensionais para cada questão do (QSL), iniciase então, o momento de descrição e das variantes, a partir da cartografia linguística produzida e da contribuição de estudos lexicográficos e dialetais que possibilitaram a análise e discussão dos resultados. Observase que a aplicação da técnica dos três passos evidencia que os grupos distintos pela variedade português que foram pesquisados, maranhenses, gaúchos, caipiras e ribeirinhos, retratam mudanças linguísticas, a partir de empréstimos entre os informantes. É possível perceber, que mesmo nas respostas espontâneas, com os dois passos, *perguntar* e *insistir* e, ainda na *sugerência*, que os informantes de origem gaúcha apresentam em seu repertório muitas formas linguísticas do português maranhense e caipira, como na pergunta 71/*gambá* – com as lexias *mucura* e *cuíca*.

Este artigo parte da hipótese de que o processo migratório exerceu influência significativa sobre a linguagem local, o que foi confirmado durante as análises das cartografias. Os maranhenses, por sua representatividade na formação da variedade dialetal local, exercem uma influência considerável, especialmente sobre os informantes ribeirinhos de regiões vizinhas. Além disso, é importante ressaltar que todos os objetivos previamente estabelecidos foram plenamente alcançados. Nesse contexto, ressalta-se a relevância e a legitimidade desta pesquisa não apenas para a comunidade acadêmica, bem como para a comunidade pesquisada e suas instituições de ensino. Além disso, oferece como contribuição para essa comunidade e, ainda para os educadores, o reconhecimento e a valoriza-

ção da sua realidade linguística e o impacto de suas influências culturais nas variações que se incorporam à língua portuguesa local.

Portanto, esse recorte da minha Dissertação de Mestrado demonstra a representatividade dos estudos dialetológicos desenvolvidos no município de Formoso do Araguaia, no estado do Tocantins, e em todo o país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, C. V.; THUN, H. As migrações e os contatos linguísticos na Geografia Linguística do Sul do Brasil – Bacia do Prata. In: AGUILERA, V.A.; ROMANO, V.P. (Orgs). *A geolinguística no Brasil: caminhos percorridos, horizontes alcançados*. Londrina: Eduel, 2016.

AUGUSTO, V. L. D. dos S. *Atlas semântico-lexical do estado de Goiás (ASELGO)*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CALVET, L. J. *Sociolinguística uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASCUDO, L. da C. *Dicionário de folclore brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

KOCH, W.; ALTENHOFEN, C. V.; KLASSMANN, M. (Orgs). *Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS): Introdução, Cartas fonéticas e morfossintáticas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC, 2011. 512p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232185>.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, W. B.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NONATO, R. Calepino potiguar – gíria rio-grandense. *Rio Grande do Norte: Coleção Mossoroense*, v. CXIX, 1980.

ORTÊNCIO, W. B. *Dicionário do Brasil central*. São Paulo: Ática, 1983.

PHILIPPSEN, N. I. *A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolinguística: abordagens sócio-semântico-lexicais*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 1075f.

ROMAGUERA CÔRREA, J. C. de *et al.* *Vocabulário sul-rio-grandense*. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1964.

SÁ, Edmilson José de. *Atlas Linguístico de Pernambuco (ALiPE)*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. 417f.

SILVA, G. A. da. *Atlas linguístico e topográfico do estado do Tocantins (ALITTETO)*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. 394f.

SERAINE, F. *Dicionário de termos populares*. 2. ed. Fortaleza: Stylus Comunicações, 1991.

THUN, H. La geolinguística como lingüística variacional general (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático do Uruguay). In: International Congress of Romance Linguistics and Philology. *Atti del XXI Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza*, 21, 1995, Palermo. A cura di Giovanni Ruffino. Tübingen: Niemeyer, 1998, p. 701-29, 787-9, v. 5.

_____. O português americano fora do Brasil. In: GARTNER, E; HUNDUT, C.; SCHONBERGER, A. *Estudos de geolinguística do português americano*. Frankfurt am Main, TFM, 2000a. p. 185-227

_____. Geografia linguística e reti di comunicazione. In: KREFELD, T. *Spazio vissuto e dinamica linguistica varietà meridional in Italia e in situazione di extraterritorialità*. Frankfurt am Main, Peter Lang, 2002. p. 25-46

_____. *A dialetologia pluridimensional no rio da Prata*. In: Zilles, A. M. S. (Org.). *Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 63-92

_____. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, V. de A. (Org.). *Para a história do portu-*

guês brasileiro, v. VII: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL, 2009. p. 531-58

_____. Pluridimensional cartography. In: LAMELI, A. *et al.* *Language and space: language mapping: an international handbook of linguistic variation*. Walter Gruyter GmbH: Berlin and New York, 2010. p. 506-23

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

ADAPTAÇÃO CULTURAL COMO ESTRATÉGIA DE TRADUÇÃO NA DUBLAGEM DA SÉRIE DE TV *BROOKLYN NINE-NINE*

Laura de Almeida (UESC)

lalmeida@uesc.br

Leticia Oliveira Santos (UESC)

losantos.let@uesc.br

RESUMO

O presente trabalho analisa o recurso da adaptação cultural como estratégia de tradução na dublagem da série de TV *Brooklyn Nine-Nine*, visando a aproximar a obra da realidade brasileira. Nesse contexto, a técnica de adaptação cultural é utilizada para tornar a série mais acessível e familiar ao público brasileiro. No estudo foram analisados como a adaptação de referenciais culturais é aplicada na dublagem, buscando compreender como a técnica contribui para a transposição das referências na série *Brooklyn Nine-Nine* e como influencia a experiência positiva dos espectadores brasileiros. Foram examinados oito episódios selecionados, identificando as referências culturais e gírias presentes nos diálogos originais e como foram adaptadas na versão dublada. Os resultados evidenciaram que a seleção da linguagem na adaptação dos episódios estava alinhada tanto com o perfil estabelecido pelos roteiristas quanto com as expectativas do público receptivo. Esta pesquisa teve como objetivo contribuir para o campo da tradução audiovisual, fornecendo percepções sobre a relevância da adaptação cultural na dublagem e aprimorando a compreensão e a recepção da obra pelo público brasileiro.

Palavras-chave:

Adaptação. *Brooklyn Nine-Nine*. Tradução cultural.

ABSTRACT

This paper analyzes the use of cultural adaptation as a translation strategy in the dubbing of the TV series *Brooklyn Nine-Nine*, aiming to bring the work closer to the Brazilian reality. In this context, the technique of cultural adaptation is used to make the series more accessible and familiar to the Brazilian public. The study analyzed how the adaptation of cultural references is applied in dubbing, seeking to understand how the technique contributes to the transposition of references in the series *Brooklyn Nine-Nine* and how it influences the positive experience of Brazilian viewers. Eight selected episodes were examined, identifying the cultural references and slang present in the original dialogues and how they were adapted in the dubbed version. The results showed that the selection of language in the adaptation of the episodes was aligned both with the profile established by the writers and with the expectations of the receptive audience. This research aimed to contribute to the field of audiovisual translation, providing insights into the relevance of cultural adaptation in dubbing and improving the understanding and reception of the work by the Brazilian public.

Keywords:**Adaptation. *Brooklyn Nine-Nine*. Cultural Translation.****1. Introdução**

Este trabalho concentra-se na tradução audiovisual (TAV) aplicada à dublagem, uma modalidade que compreende a tradução de textos multimídia, como dublagem, legendagem e *voice-over* (Cf. CINTAS, 2014). A qualidade da tradução para dublagem é essencial para a recepção adequada das obras, pois influencia a interpretação do público e a compreensão da mensagem original. Portanto, é fundamental que a tradução para dublagem seja realizada com qualidade e respeito à cultura de destino.

No campo das transposições audiovisuais, a cultura desempenha um papel constante e influente. A tradução audiovisual visa preservar a intenção comunicativa do autor original e, ao mesmo tempo, tornar o produto acessível e compreensível para o público-alvo (Cf. CINTAS, 2014).

Analisamos a adaptação de referências culturais e gírias na tradução para dublagem de oito episódios selecionados, sendo 1 episódio da primeira temporada que serviu para ilustrar a metodologia da análise, 1 episódio da segunda, 2 episódios da quarta e 4 episódios da quinta temporada da comédia policial *Brooklyn Nine-Nine*, criada por *Dan Goor e Michael Schur*. As referências farão alusões a aspectos de uma cultura específica, enquanto as gírias são fenômenos linguísticos presentes na fala de um grupo social. Foram analisadas as ocorrências desses elementos na dublagem, considerando os desafios enfrentados pelos tradutores na busca por uma tradução adequada e fiel ao contexto original.

Neste trabalho, abordamos os conceitos, explorando especificamente a tradução audiovisual, legendagem e dublagem. Em seguida, apresentaremos a série *Brooklyn Nine-Nine*, destacando aspectos relevantes dos personagens principais, bem como os principais atores e seus respectivos dubladores. Na sequência veremos a fundamentação teórica e metodológica que vai basear a análise.

O objetivo principal da análise é investigar as estratégias utilizadas na adaptação de referências culturais e gírias, seguindo os modelos estabelecidos por Machado (2016), na tradução audiovisual. Para isso, selecionamos exemplos representativos para compor o *corpus* de análise. Destacamos a importância da cultura em todos os aspectos da tradução audiovisual, desde a escolha de palavras e expressões até as adaptações

culturais e a representação de valores e tradições. Por fim, apresentaremos as conclusões deste trabalho.

2. Tradução e Adaptação

A tradução requer uma compreensão profunda da língua e da cultura de origem, bem como do contexto em que o texto foi produzido. Seguindo a ideia apresentada por Amorim (2015), “Traduções e adaptações envolvem transformação e são construídas de acordo com certas convenções e restrições dependentes do tempo e lugar em que são realizadas, assim como do público a que se destinam” (p. 13). A prática da tradução exige a habilidade de transformar um texto de uma língua para outra, levando em consideração não apenas as diferenças linguísticas, mas também as nuances culturais e sociais envolvidas. Nesse sentido, as traduções e adaptações são produtos culturais em constante evolução, moldados pelas necessidades e expectativas do público receptor. A compreensão dessas convenções e restrições é essencial para garantir que as adaptações sejam efetivas, acessíveis e respeitosas à cultura de destino.

Expressões idiomáticas ou culturais podem não ter equivalência exata na língua de destino, exigindo que o tradutor encontre uma forma alternativa de transmitir o seu significado. Além disso, a escolha das palavras e a estruturação das frases também podem ter um impacto significativo no sentido geral do texto, o que torna o trabalho do tradutor ainda mais desafiador. Assim, Amorim vai trazer algumas divergências sobre o processo tradutório e o paradoxo de escolha de equivalentes em línguas distintas:

[...] em um contexto, caracteriza-se uma tradução como “adaptação”, associando-se ao termo a noção de transgressão, violação. Já em outro contexto, “adaptação” deixaria de violar certos limites ao denotar, explicitamente, a modificação do texto original com objetivos definidos. (AMORIM, 2015, p. 41)

A adaptação envolve não apenas a transferência de significado de uma língua para outra, mas também a adaptação do conteúdo para um novo público-alvo. Por exemplo, um texto destinado a um público infantil pode precisar ser adaptado com o objetivo de se tornar mais atraente e compreensível para crianças. Isso pode incluir a simplificação da linguagem, a adição de ilustrações e a eliminação de conteúdos inadequados para o público-alvo.

3. Tradução e legenda

A tradução e a legendagem são duas técnicas distintas de transposição de conteúdos audiovisuais para outras línguas e culturas. Enquanto a tradução busca reproduzir o conteúdo original na língua de destino, a legendagem se concentra na apresentação escrita das informações sonoras e visuais do material audiovisual.

De acordo com Gambier (2016) e Gottlieb (2018), a legendagem é uma técnica que ganhou destaque nos últimos anos, devido à sua praticidade e baixo custo em relação à dublagem. Porém, é importante ressaltar que a legendagem também apresenta problemáticas, como a limitação de espaço para a apresentação das informações e a necessidade de adaptar a linguagem e o conteúdo para o público-alvo. Uma vez que, ao assistir a um conteúdo audiovisual em língua estrangeira, o objetivo do espectador não se limita à leitura das legendas, mas sim à compreensão do que está sendo dito juntamente ao que está acontecendo na tela, sendo as legendas uma importante ferramenta para alcançar essa compreensão. Segundo Luyken:

Este aspecto acarreta as seguintes restrições de tempo e espaço para a colocação das legendas: a legenda não deve ter mais de duas linhas nem ocupar mais de dois terços da largura da tela. Nos filmes de 35 mm, cada linha deve ter um máximo de 32 a 40 caracteres (dependendo do sistema de projeção e do tipo de software utilizado na legendagem), e nos filmes de 16 mm, até 24 ou até 27 caracteres por linha. O tempo disponível para exibição de cada legenda é limitado em função da quantidade de texto, da velocidade de leitura dos telespectadores e da necessidade técnica de deixar aproximadamente ½ segundo de intervalo entre uma legenda e outra. Cada linha de legenda corresponde a até 2 segundos. (Cf. LUYKEN *et al.*, 1991, p. 42-5 *apud* NOBRE, 2002, p. 4)

As legendas, ao resumirem os diálogos, necessitam de uma redução textual para torná-los mais acessíveis à leitura rápida, proporcionando conforto ao assistir a um filme, séries de TV ou desenho animado. Segundo Georgakopoulou (2009), a redução textual é a estratégia mais importante e amplamente utilizada na tradução de legendas. Gottlieb (1994 *apud* NOBRE, 2002) também destaca a eficácia dessa estratégia para a elegância do texto e para a transmissão eficiente da mensagem na legenda, já a tradução, segundo Pym (2014), envolve uma complexa atividade de mediação cultural e linguística, que requer uma ampla gama de habilidades e competências. Além disso, a tradução deve ser realizada de forma a preservar a intenção original do autor, adaptando a linguagem e o estilo para o público-alvo.

Ambas as técnicas, tradução e legendagem, são fundamentais para a difusão de conteúdos audiovisuais em diferentes idiomas e culturas. Porém, é necessário que sejam realizadas com qualidade e cuidado, a fim de garantir a compreensão e a fidelidade ao conteúdo original.

4. Tradução Audiovisual

A tradução audiovisual é uma técnica que consiste na transposição de conteúdo audiovisual de uma língua para outra, seja por meio de dublagem, legendagem ou outras formas de tradução que visam adaptar o conteúdo original a diferentes contextos culturais e sociolinguísticos. Conforme apontam Cintas e Remael (2014), a tradução audiovisual é uma arte complexa, que exige a combinação de precisão linguística e adaptação cultural para que o conteúdo seja transmitido com eficácia.

Para tanto, o tradutor audiovisual deve ter conhecimento não apenas da língua de origem e de destino, mas também da cultura e dos costumes do público-alvo, de forma a adaptar o conteúdo audiovisual para que seja compreendido e apreciado por diferentes audiências (Cf. CHAUME, 2012). Ademais, a adaptação do conteúdo audiovisual também deve levar em consideração as características específicas do meio em que será exibido, como o tempo de exposição da informação na tela e as limitações de espaço para exibição de legendas ou dublagens (Cf. DIAZ-CINTAS; ANDERMAN, 2009).

Nesse sentido, a tradução audiovisual é considerada uma técnica de adaptação, que visa a transposição de conteúdo audiovisual de uma língua para outra de forma a atender as necessidades e expectativas de diferentes públicos e contextos. De acordo com Cintas (2004), a tradução audiovisual é uma arte que envolve habilidade técnica, criatividade e adaptação cultural, tornando-se uma prática essencial para a expansão e compreensão de conteúdo audiovisual em âmbito global.

Em suma, a tradução audiovisual desempenha um papel crucial na disseminação e compreensão deste conteúdo em diferentes culturas e contextos. Através dessa prática, é possível ampliar a acessibilidade e promover a compreensão mútua entre diferentes línguas e culturas, permitindo que obras audiovisuais sejam apreciadas em escala global.

5. *Conceito de dublagem*

A dublagem, que é a técnica que iremos analisar nesse trabalho, é um método de tradução audiovisual em que a voz original dos personagens é substituída por vozes em outro idioma, com o objetivo de tornar o conteúdo acessível a um público que não fala o idioma original na sua língua fonte (Cf. CINTAS, 2004). Essa técnica é muito utilizada em filmes, programas de TV e desenhos animados, e tem sido um dos principais meios de fusão cultural em diferentes países.

No entanto, assim como no processo tradutório, a dublagem pode apresentar alguns desafios e questões na sua execução. Um dos principais problemas enfrentados é a sincronia labial, ou seja, o ajuste da dublagem à movimentação labial dos personagens. Como a fala dos personagens originais geralmente é mais longa ou mais curta do que a fala na língua alvo, é necessário fazer ajustes na tradução para que a dublagem seja sincronizada e tenha harmonia com a fala dos intérpretes. De acordo com Amorim (2015), a sincronia labial é uma das principais dificuldades na dublagem, uma vez que a alteração na duração da fala pode prejudicar a compreensão do conteúdo original.

No contexto do sincronismo na dublagem, é essencial compreender que há diferentes abordagens classificatórias adotadas por estudiosos que se dedicam à análise da tradução nessa modalidade. Como exemplo, podemos mencionar o teórico e tradutor para dublagem Frederic Chau-me, que propõe três tipos de sincronismos: o fonético, o semântico e o dramático (Cf. NORIEGA, 2017).

Luyken (1991) destaca que a seleção dos dubladores é uma tarefa essencial para o sucesso da dublagem, pois é necessário encontrar uma voz adequada para cada personagem, que transmita sua personalidade e emoções de forma coerente com a versão original. Para isso, é importante que o dublador possua não só habilidades técnicas, como dicção e entonação, mas também sensibilidade artística e capacidade de interpretação. Além disso, é preciso levar em conta a adequação da voz do dublador ao perfil do personagem, sua idade, gênero, entre outros aspectos.

Essa seleção criteriosa de dubladores é fundamental para a qualidade da dublagem, já que é através da voz dos dubladores que os espectadores irão se conectar emocionalmente com os personagens. Como ressalta Dias (2016, p. 70), "a dublagem permite que o público assista aos filmes em sua própria língua e, ao mesmo tempo, mantenha a ilusão de que a história está acontecendo em seu país, com seus próprios personagens".

gens e atores". Essa alusão de que a história acontece no seu próprio país, acontece através da adaptação de referenciais teóricos, que permite uma familiaridade entre o texto- fonte e o público-alvo em seu país de exibição.

6. Metodologia

Brooklyn Nine-Nine é uma série de comédia policial que estreou em 2013 na Fox e é coproduzida pela *Universal Television* com Dr. Fremulon, *Goor Productions* e *3 Arts Entertainment* (IMDb, 2023). Após o cancelamento da série pela Fox em 2018 após cinco temporadas, houve uma campanha dos fãs, que contou com o apoio de algumas celebridades, pedindo a continuação da série. Esse feito levou à sua salvação pela NBC para uma nova temporada que estreou em 2019 (Cf. SALGADO, 2019). De acordo com um artigo publicado por Will Thorne no jornal de entretenimento *Variety*, a estreia da nova temporada teve um total de 2,7 milhões de telespectadores.

Criada pelos ex escritores de *The Office* e *Parks and Recreation* (IMDb, 2023), Michael Schur e Dan Goor, esta sitcom se passa nos dias modernos e retrata o cotidiano de um grupo de policiais no 99º Departamento de Polícia de Nova York (NYPD). Além de mostrar as atividades diárias do departamento de polícia do Brooklyn, a série também aborda as questões pessoais e sociais dos personagens dentro e fora do trabalho.

Ao longo de suas oito temporadas e 143 episódios, *Brooklyn Nine-Nine* transcende as restrições de gênero, abordando temas relevantes com leveza, enquanto mantém personagens envolventes e uma escrita afiada. O programa é conhecido por representar diversidade e inclusão, com personagens tão variados quanto o público que o assiste.

No Brasil, *Brooklyn Nine-Nine* estreou em 2014 no canal de TV a cabo TBS. A série foi exibida em sua versão original, com legendas em português, além de oferecer a opção de dublagem em português brasileiro. Na adaptação, o título da série foi alterado para "Lei e desordem" (Cf. ELOI, 2020). Apesar de fugir da proposta do título original, essa alteração demonstra uma abordagem criativa. No entanto, apesar da tradução do título, a série foi lançada nacionalmente com o título original *Brooklyn Nine-Nine* após deixar de ser exibida pela TBS, passando a ser exibida pela TNT (Cf. ELOI, 2019). Além disso, a série estreou no War-

ner Channel em 2020 e está disponível atualmente no catálogo da Netflix (Cf. ELOI, 2020).

A qualidade da dublagem de *Brooklyn Nine-Nine* é um dos principais motivos pelo qual a série é tão bem recebida pelos fãs brasileiros, contribuindo para o seu sucesso no país e cativando um público que aguarda ansiosamente cada nova temporada.

7. *Análise*

Nesta parte, serão examinados os exemplos que compõem o conjunto de dados deste estudo, levando em consideração as informações previamente discutidas sobre o papel desempenhado pela adaptação na tradução audiovisual, assim como as noções explícitas sobre tradução para dublagem mencionadas anteriormente.

Através de uma coleta de dados realizada em determinados episódios da primeira temporada, sendo o exemplo que ilustra esse corpo, segunda, quarta e quinta temporadas de *Brooklyn Nine-Nine*, foram compiladas as ocorrências de adaptação na tradução para dublagem da série. A escolha dos episódios foi baseada na presença de adaptações de referenciais culturais tanto na língua fonte como na língua alvo.

Esta análise foi orientada pelos princípios estabelecidos por Machado (2016), uma especialista em Tradução inglês/português, formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Além de suas qualificações acadêmicas, ela exerce múltiplas atividades profissionais, atuando como dubladora, tradutora e professora de Tradução para dublagem (Cf. MOURA; MATOS, 2020). A metodologia abordada em sua obra confere a Machado uma posição de destaque, uma vez que ela é autora de um dos primeiros livros a explorar o processo de tradução para dublagem com um enfoque específico no mercado brasileiro.

A contribuição de Machado é particularmente valiosa, pois preenche uma lacuna de referências em língua portuguesa que complementam as obras disponíveis em outros idiomas. Frederic Chaume, um renomado teórico internacional, reconhece a relevância do trabalho de Dilma Machado no campo dos Estudos da Tradução Audiovisual, o que é evidenciado pela sua assinatura no prólogo da publicação da autora. Chaume destaca a importância do seu trabalho e a considera uma referência essencial, tendo em vista a escassez de referências em língua portuguesa

que abordem as questões relacionadas à tradução audiovisual exploradas em outras línguas (Cf. MOURA; MATOS, 2020).

Em sua abordagem, Machado caracteriza a tradução para dublagem como um processo de adaptação, uma vez que é necessário realizar alterações substanciais para adequar o texto a um determinado público, como o infantil, por exemplo, como já abordado anteriormente (Cf. AMORIM, 2015). Adicionalmente, a autora expõe e exemplifica sete métodos de adaptação na tradução para dublagem do inglês para o português. Esses métodos serão utilizados como critérios de avaliação para ilustrar a análise presente neste estudo. A seguir, são apresentados os seguintes modos de adaptação levantados por Machado (2016):

Transcrição literal	trata-se da reprodução palavra por palavra, também conhecida como tradução literal
Omissão	consiste na eliminação ou redução de partes do texto original
Expansão	envolve a explicitação de informações que não estavam visíveis no texto original
Exotismo	refere-se à substituição de gírias, palavras e expressões que não teriam sentido se traduzidas literalmente, por equivalentes aproximados na tradução
Atualização	consiste na “substituição de informações obsoletas ou obscuras por equivalentes mais modernos.
Equivalência de situação	ocorre quando um contexto é inserido na tradução, tornando o texto mais familiar do que se tivesse sido utilizado o contexto do original.
Criação	envolve a substituição de um termo mais amplo do texto original por outro que mantenha apenas a mensagem, a ideia ou a função transmitidas”.

Os exemplos estão classificados de acordo com a presença ou ausência de referências culturais e gírias tanto no diálogo original em inglês quanto na respectiva tradução para dublagem. Para tal, os diálogos em inglês e suas respectivas traduções para dublagem são comparados, conforme exemplificado no exemplo 1 a seguir:

Quadro 1: Exemplo 1.

Tempo-rada	Episódio	Tempo	Original	Dublagem
1	3	05:29	ROSA: “That thing Where we try to get a bunch of a loser kids... to become students <i>snitches</i> ?”	ROSA: “Aquele em que tentamos vencer um bando de inúteis a <u>caguetar</u> alunos?”

Os exemplos são apresentados seguindo o formato do quadro, que inclui informações como o número da temporada, o número do episódio, e o momento em que a fala original é iniciada está marcado como “tempo”. Ao lado, são exibidos o diálogo original em inglês e sua respectiva tradução para dublagem, os destaques em negrito e sublinhado marcam os elementos em análise.

No exemplo 1, a palavra “snitches” foi substituída por “caguetar”. Segundo o Dicio (dicionário online de português), Caguetar é Derivação de alcaguete. Essa gíria é usada para se referir a “ação de dedurar alguém; apontar como culpado; delatar” (DICIO, 2023).

A escolha do verbo “caguetar” para substituir a palavra original “snitches”, que significa “delatores” em português, foi uma adaptação cuidadosamente selecionada. Essa escolha de gíria conseguiu transmitir o mesmo sentido da fala original, ao mesmo tempo em que manteve o referencial cultural em ambas as versões. Essa ação de inserir um contexto popular durante a tradução resultou em um texto mais atualizado e familiar, e é conhecida como “equivalência” (Cf. MACHADO, 2016).

Na tradução para dublagem da série *Brooklyn Nine-Nine*, é essencial considerar os referenciais culturais presentes tanto na cultura americana quanto na brasileira. Isso envolve a atenção aos nomes de personalidades, músicas, alimentos e outros aspectos que são significativos para ambas as culturas.

A adaptação desses elementos culturais permite que o público se identifique e se conecte com a trama e os personagens de forma mais profunda, além de proporcionar uma compreensão mais ampla das nuances culturais retratadas na série.

8. Referências culturais e gírias analisadas na série

Posteriormente, serão examinados os casos de alusões culturais presentes inicialmente nos diálogos em inglês e que também se encontram na versão dublada, por meio de uma forma adaptada.

Quadro 2: Exemplo 2.

Tempo- rada	Episódio	Tempo	Original	Dublagem
2	12	04:50	JAKE: “Oh yeah, although i’m sure our hoots pale in comparison to the hoots that you had back in the day. <u>I bet things got supes hoots.”</u>	JAKE: “Ah vou, mas aposto que o senhor se esbaldava muito mais nos velhos tempos, né? - Aposto que o senhor <u>ficava na mão do palhaço</u> ”

O Exemplo 2 menciona a expressão “I bet things got supes hoots”, uma tradução possível para essa expressão inglesa seria “Eu aposto que as coisas ficavam muito quentes ou divertidas”, a palavra *hoots*, segundo o dicionário Cambridge, pode significar legal ou ter relação a diversão. A expressão foi substituída no Brasil pela gíria “ficar na mão do palhaço”, essa linguagem tem origem desconhecida, porém é popularmente usada entre os jovens, principalmente cariocas para fazer alusão sobre abuso de bebidas alcoólicas ou outras drogas (Cf. DICIO, 2023). “Ficar na mão do palhaço” implica um contexto de ficar bêbado e se divertir sem limites, já que o palhaço representa um personagem de humor sendo constantemente associado a diversão e alegrias sem limites (Cf. COELHO, 2019).

Nesta análise, identifica-se o fenômeno da criação (Cf. MACHADO, 2016). Durante o processo de reformulação, é realizada a busca por um termo mais abrangente em relação ao estabelecido no texto original. Nesse processo, ocorre a substituição da palavra por outra que preserve apenas a mensagem, a ideia ou a função pretendida pelo autor.

Quadro 3: Exemplo 3.

Tempo- rada	Episódio	Tempo	Original	Dublagem
4	15	01:23	JAKE: “I was just trying to include someone from outside the inner circle ”	JAKE: “Eu só te inclui <u>ir</u> para tu não ficar de fora da panelinha .”

No Quadro 3, o exemplo 3 menciona a expressão “outside the inner circle”, segundo o dicionário online de idiomas, Linguee, uma tradução possível para esse termo inglês seria “fora do círculo interno”, a expressão foi substituída no Brasil pela gíria “fora da panelinha”. Essa expressão é popularmente conhecida no país por fazer referência a um grupo restrito, segundo o dicionário online Portuguese language, o termo

panelinha é uma expressão ou linguagem utilizada para descrever um círculo restrito de indivíduos que partilham das mesmas convicções ou ideais, podendo ser eles tanto positivos quanto negativos, e esse “grupo” não aceita a adesão de novos membros, se tratando de algo restrito.

A origem exata da gíria “panelinha” dentro do país não é conhecida, mas ela não é restrita a uma região específica. Na verdade, é um termo utilizado em todo o território brasileiro. Dessa forma, a escolha de “panelinha” como substituto para “inner circle” é considerada uma adaptação de atualização (Cf. MACHADO, 2016). Esse fenômeno é evidente quando a dublagem opta por não fazer uma tradução literal, mas sim atualizar os termos para tornar o diálogo mais moderno e atualizado. A escolha do termo como substituto de “inner circle” é considerada uma boa adaptação e tem uma recepção positiva pelo público devido à familiaridade que essa escolha proporciona.

Quadro 4: Exemplo 4.

Tem- porada	Episó- dio	Tempo	Original	Dublagem
5	4	06:26	JAKE: “You’re never gonna get out of here that belt on your own “ BOYLE: “I’m not on my own. I have an alliance .”	JAKE: “ Você nunca vai sair daqui sozinho com esse cinturão.” BOYLE: Eu não estou sozinho, eu fiz um conchavo

No Quadro 4, o Exemplo 4 usa a expressão “alliance” que é adaptada para “Conchavo”, segundo o dicionário online de língua portuguesa, Dicio, conchavo é um substantivo masculino que significa união, simbolizando um acordo entre várias pessoas atribuindo a adaptação o mesmo sentido da original.

Por sua vez, segundo o dicionário *on-line* de idiomas, Linguee, alliance tem significado equivalente ao termo em português, o que qualifica a escolha como uma transcrição (Cf. MACHADO, 2016). Isso simboliza a tradução literal palavra por palavra ou uso de um sinônimo de equivalência.

Quadro 5, Exemplo 5.

Tempo-rada	Episódio	Tempo	Original	Dublagem
5	5	18:29	AMY: “Hey Charles. What are you doing?” CHARLES: “I’m deleting all the upbeat music off my computer” AMY: “I know you’re down, but...” CHARLIE: “Bye-bye “swish swish bish”.	AMY: “Oi Charlie, tá fazendo oque?” CHARLIE: “Eu estou deletando todas as músicas alegres do meu computador.” AMY: “Eu sei que você está para baixo...” CHARLIE: “Tchau é tchan, tchau Raça negra.”

No quadro 5, exemplo 5, a análise envolve a substituição da frase “swish swish bish” da cantora americana Katy Perry pelas bandas de pagode brasileiras Raça Negra e É o Tchan, que eram popularmente famosas nos anos 90 (Cf. DEEZER, 2017). No entanto, não há nenhuma relação direta, referência ou afiliação entre a música mencionada e os grupos musicais brasileiros. Essa escolha é considerada uma criação (Cf. MACHADO, 2016), uma vez que parte da mensagem original de apagar músicas alegres do computador é mantida, mas ocorre uma substituição por outra referência que busca preservar apenas a mensagem ou ideia inicial da língua fonte.

Quadro 7 Exemplo 7.

TEMPO-RADA	EPISÓDIO	TEMPO	ORIGINAL	DUBLAGEM
5	14	05:36	JAKE: you can’t wear a coat over a tank. <u>You’re not Ryan Gosling</u>	JAKE: Não se usa casaco com regata. <u>Você não é o Cleber ban-ban</u>

No Quadro 7, Exemplo 7, é mencionado o renomado ator canadense Ryan Gosling, nascido em 1980. Gosling conquistou reconhecimento internacional por sua notável habilidade e versatilidade em interpretar uma ampla gama de gêneros cinematográficos. Sua carreira teve início como ator infantil na televisão canadense e, ao longo do tempo, ele firmou-se como um dos principais atores de sua geração. Dentre suas obras mais destacadas, merecem destaque filmes como “Half Nelson” (2006), “Lars and the Real Girl” (2007), “Blue Valentine” (2010) e “Drive” (2011). A atuação de Gosling em “La La Land: Cantando Estações”

(2016), onde ele interpreta um pianista de jazz, recebeu aclamação da crítica e rendeu-lhe uma indicação ao Oscar na categoria de Melhor Ator (Cf. BYOGRAPHY, 2021).

Na adaptação brasileira, optou-se por substituir o nome de Ryan Gosling pelo de Kléber “Ban Ban”. Kléber foi um participante do programa de televisão brasileiro Big Brother Brasil (BBB), tendo participado da terceira edição em 2003. Conhecido pelo apelido “Ban Ban”, essa alcunha derivou de uma expressão que ele frequentemente utilizava durante o programa. Sua participação no BBB 3 chamou a atenção do público devido ao seu estilo descontraído e carismático, sendo envolvido em algumas polêmicas e possuindo uma personalidade marcante, o que o tornou popular entre os telespectadores (Cf. ANDRADE, 2021). A participação de Ban Ban no reality show em 2003 foi amplamente reconhecida pelas telespectadoras e pelos participantes do programa, que o consideravam um galã (Cf. LOBO, 2013). Por outro lado, Ryan é atualmente um dos atores mais desejados de Hollywood (Cf. BYOGRAPHY, 2021), levando em conta esse aspecto relevante que associa um personagem ao outro, compreende-se que o objetivo da adaptação foi incorporar um elemento cômico que fizesse sentido com a cena em questão, na qual o personagem Jake sentia ciúmes de um homem que estava trabalhando com Amy devido ao seu físico atlético.

Assim como Ryan atualmente, Ban Ban foi considerado uma figura significativa entre o público feminino no Brasil. A escolha da adaptação é uma equivalência (Cf. MACHADO, 2018). Nessa adaptação, a substituição dos nomes traz um aspecto cômico a dublagem, o que além de familiarizar o público, melhora a recepção do humor e da mensagem entre os receptores.

9. *Considerações finais*

Ao analisar os exemplos das temporadas um, dois, quatro e cinco de Brooklyn Nine-Nine, este estudo teve como objetivo investigar como a técnica de adaptação na tradução para dublagem dessa comédia policial contribui para aproximar a série da realidade brasileira, incorporando elementos da cultura brasileira, como referências culturais e gírias.

Durante a análise dos episódios, levaram-se em consideração vários aspectos. Foi observado como a linguagem e sua variedade entre os personagens foram utilizadas na obra, levando em conta a personalidade

de cada um e o repertório linguístico que se adequava tanto ao perfil criado pelos roteiristas quanto aos outros personagens, resultando em um produto que reproduzia de forma aproximada a dinâmica dos personagens, assim como ocorria com o público no idioma original. Essa abordagem visa principalmente superar as barreiras culturais entre idiomas, por meio da transferência de elementos de uma cultura para outra.

Como resultado, observou-se que a maioria dos exemplos apresentava uma adaptação interessante e criativa seguindo um dos sete modelos estabelecidos por Machado (2018). Isso resultou em uma adaptação com referências claras e correspondentes, transmitindo a mensagem do texto original e aproximando os diálogos do entendimento do público brasileiro. Portanto, fica evidente que a dublagem de Brooklyn Nine-Nine é muito popular no Brasil, pois o público em geral compreende melhor o humor proposto pela série graças à ajuda da adaptação e ao conhecimento compartilhado proporcionado por essa técnica, o que facilita a compreensão e cria um sentimento de familiaridade em relação à série.

É importante ressaltar a relevância de mais estudos sobre as ocorrências de adaptações em outras temporadas de Brooklyn Nine-Nine, bem como em outras séries e animações de sucesso. Isso levará em consideração a contribuição significativa que essa prática gera para a recepção geral da dublagem no Brasil, que é considerada uma das melhores do mundo atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. *Tradução &: perspectivas teóricas e práticas*. 2015. Disponível em: Tradução &: perspectivas teóricas e práticas – Lauro Maia Amorim, Cristina Carneiro Rodrigues, Érika Nogueira de Andrade Stupiello – Google Livros. Acesso em: 10 de maio. 2023

CHAUME, F. *Audiovisual Translation: Dubbing*. Manchester University Press. 2012

CINTAS, J. *New trends in audiovisual translation*. Reino Unido: Multilingual Matters, 2009.

DIAS, R. A. *Tradução audiovisual: o papel da dublagem na construção da identidade cultural*. São Paulo: Senac, 2015.

DIAZ-CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla. *Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

GAMBIER, Y. Van Doorslaer, L. *Border Crossings: Translation Studies and Other Disciplines*, v. 10, 2016. John Benjamins Publishing. Disponível em: *Border Crossings: Translation Studies and other disciplines* – Google Livros. Acesso em: 08 de jun. 2023,

GEORGAKOPOULOU, P. Subtitling for the DVD Industry. In: ORERO, P. (Org.). *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 55-69

GOTTLIEB, H. Audiovisual Translation. In: *Routledge Handbook of Translation Studies* Routledge, 2018. p. 159-74. Disponível em: *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation* (routledgehandbooks.com). Acesso em: 08 de jun. 2023.

LEFEVERE, A. *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. Trad. Claudia Matos Seligmann. Bauru: Edusc, 2007. Disponível em: *Acervo Digital: Tradução, reescrita e manipulação da fama literária de André Lefevere* (unesp.br). Acesso em: 08 de jun. 2023.

LUYKEN, G. M. *et al. Overcoming language barriers in television: dubbing and subtitling for the European audience*. Manchester: European Institute for the Media, 199. Disponível em: *Overcoming language barriers in television: dubbing and subtitling for the European audience* in SearchWorks catalog (stanford.edu). Acesso em: 08 de jun. 2023.

MOURA, Willian Henrique Cândido, and Morgana Aparecida de MATOS. Resenha do livro *O Processo da Tradução para a Dublagem Brasileira: Teoria e Prática*, de Dilma Machado. *Belas Infíéis* 9.4, p. 279-89, 2020.

NOBRE, Antonia Célia Ribeiro. A influência do ambiente audiovisual na legendação de filmes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, 2002. Disponível em: *SciELO - Brasil - A influência do ambiente audiovisual na legendação de filmes* A influência do ambiente audiovisual na legendação de filmes. Acesso em: 08 de jun. 2023

PYM, Anthony. (2014). *Exploring Translation Theories*. Abingdon: Routledge. Disponível em: (PDF) *Exploring Translation Theories* (researchgate.net). Acesso em: 08 de jun. 2023

Outras fontes:

ALLIANCE – Tradução em português – Linguee. Disponível em: [https://www.linguee.com.br/inglesportugues/traducao/alliance.html#:~:text=aliança%20f%20\(plural%3A%20alianças%20f\)](https://www.linguee.com.br/inglesportugues/traducao/alliance.html#:~:text=aliança%20f%20(plural%3A%20alianças%20f)). Acesso em: 03 jun. 2021.

ANDRADE, G. BBB 22': Relembre quem foi Kleber Bambam, vencedor da primeira edição do reality. Blog Social1, 13 de dezembro de 2021. Disponível em: 'BBB 22': Relembre quem foi Kleber Bambam, vencedor da primeira edição do reality (uol.com.br). Acesso em: 03 jun. 2023.

Brooklyn Nine-Nine | Dublapédia | Fandom. Disponível em: https://dublagem.fandom.com/wiki/Brooklyn_Nine-Nine. Acesso em: 03 jun. 2023

DEEZER. Raça negra: os maiores sucessos do grupo que marcou o Brasil. Deezer. 17 de dezembro de 2021. Disponível em: Raça Negra: os maiores sucessos do Grupo que marcou o Brasil (deezer-blog.com). Acesso em: 03 jun. 2023.

DICIO. Conchavo. Disponível em: Conchavo – Dicio, Dicionário Online de Português. Acesso em: 03 de jun. 2023.

IMDB. The Internet Movie Database. Solteiro no paraíso. Disponível em: Solteiro no Paraíso (1961) – IMDb. Acesso em: 03 jun. 2023. LINGUEE. Inner circle. Disponível em: inner circle – Tradução em português – Linguee. Acesso em: 03 jun. 2023.

LOBO, E. BBB 13': Kléber Bambam, o guru dos 'brothers'. VEJA, 12 de janeiro de 2013. Disponível em: 'BBB 13': Kléber Bambam, o guru dos 'brothers' | VEJA (abril.com.br). Acesso em: 03 jun. 2023.

SALGADO, L. Brooklyn Nine-Nine é salva pela NBC e renovada para sexta temporada. Adorocinema, 12 de maio de 2018, Disponível em: Brooklyn Nine-Nine é salva pela NBC e renovada para sexta temporada - Notícias de séries – AdoroCinema Acesso em: 09 jul. 2023.

ANÁLISE DO DICURSO: ANÁLISE DE *CHARGE* SOBRE A REDE SOCIAL

Andrea Barreto Borges (IFBA)

deabborges@gmail.com

Juliana Luduvica Amaral (SEC/BA)

julianaluduvica@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é resultado de um gesto de análise de uma *charge* de autoria de Ivan Cabral, publicada em 01/06/2011, que apresenta uma imagem e uma definição verbal de “rede social”. O estudo desse texto é importante devido à atualidade dessa temática e à necessidade de análise crítica acerca da rede social. Para tanto, ao analisar o *corpus* desta pesquisa, será feita uma análise dos sentidos construídos por sujeitos historicamente situados, das identidades, dos interdiscursos, levando-se em consideração que os sentidos são construídos dentro do movimento entre linguagem e ideologia. Faz-se necessário, também, lançar um olhar sobre a multimodalidade da materialidade em análise e sobre a importância das múltiplas linguagens para a produção dos sentidos dos textos que circulam atualmente. O referencial teórico adotado é a Análise do Discurso de linha francesa, a partir de leituras de Brandão (2004), Orlandi (2000; 2005) e Pêcheux (1995), além da pesquisa acerca das redes sociais (RECUERO, 2009). Analisamos a *charge* e suas marcas apresentadas nas linguagens utilizadas, identificando os sentidos, as vozes e silêncios, embora entendendo que esta compreensão será sempre incompleta, pois os sentidos sempre nos escapam.

Palavras-chave:

Discurso. Sujeitos. Rede Social.

ABSTRACT

This article is the result of an analysis of a cartoon by Ivan Cabral, published on 06/01/2011, which presents an image and a verbal definition of “social network”. The study of this text is important due to the topicality of this theme and the need for a critical analysis of the social network. Therefore, when analyzing the corpus of this research, an analysis will be made of the meanings constructed by historically situated subjects, of the identities, of the interdiscourses, taking into account that the meanings are constructed within the movement between language and ideology. It is also necessary to take a look at the multimodality of the materiality under analysis and the importance of multiple languages for the production of the meanings of the texts currently circulating. The theoretical framework adopted is the French Discourse Analysis, based on readings by Brandão (2004), Orlandi (2000; 2005) and Pêcheux (1995), in addition to research on social networks (RECUERO, 2009). We analyzed the charge and its marks presented in the used languages, identifying the senses, the voices and silences, although understanding that this analysis will always be incomplete, because the senses always escape us.

Keywords:

Discourse. Subjects. Social network.

1. *Considerações iniciais*

“Eu quero entrar na rede, pra manter o debate, juntar via Internet, um grupo de tietes de Connecticut”. Esse trecho da canção de Gilberto Gil (1982), “Pela Internet”, instiga-nos a refletir sobre um tema bastante relevante na sociedade contemporânea. O que são redes? E, mais ainda: o que são redes sociais? A rede, no Brasil, apresenta o mesmo sentido para todos os sujeitos?

Essa temática traz ainda outro ponto de reflexão: existe inclusão digital e social no país? Todos esses questionamentos introdutórios são relevantes para a realização deste trabalho, cujo objetivo é desenvolver uma análise de uma *charge*, de autoria de Ivan Cabral (2011), que apresenta uma família, pertencente, de acordo com as características extralinguísticas contidas na imagem, a uma classe social desprivilegiada economicamente, e apresenta, ainda, uma definição de rede social.

Assim, diante da popularidade das redes sociais, este estudo justifica-se pela necessidade da análise de um discurso que apresenta, criticamente, outras possibilidades de leitura e de definição dessas palavras, cujos sentidos são complexos e inseridos num contexto, pois não podem ser construídos fora do movimento entre história e ideologia.

Nesse processo de análise dos sentidos, para a compreensão da *charge*, quando os sujeitos falam e calam sobre a rede social, toda a atenção e a análise são voltadas para o discurso, que nos proporciona a abordagem da relação entre língua, sujeito e história. A Análise do Discurso (AD) é um instrumento favorável à análise das identidades dos sujeitos, visto que a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social e, consequentemente, um instrumento essencial no processo identitário. “Ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado para manifestação da ideologia.” (BRANDÃO, 2004, p. 20).

Destaca-se que, de acordo com a AD, os sentidos são moventes e incompletos. Por isso, não se pode afirmar que serão apresentados de modo preciso e definitivo neste artigo. Há sempre novos sentidos, sustentados pelas memórias, discursos e interdiscursos.

2. *Análise do Discurso: reflexões teóricas*

A utilização da (AD) para a análise da *charge*, *corpus* desta pesquisa, requer o estudo e a compreensão de alguns conceitos, como sujei-

to, memória, interdiscurso, formação discursiva, língua, história, ideologia, silêncios, esquecimento, dentre outros, do campo teórico da Análise de Discurso francesa, que teve como marco inaugural o ano de 1969, com a publicação de Michael Pêcheux intitulada *Análise Automática do Discurso* (AAD).

É necessário salientarmos que se trata aqui da AD francesa, a qual tem sua origem nos anos 1960, sendo afetada por rupturas, com o desenvolvimento do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise. Há um deslocamento do ponto de partida da análise do produto pronto ou do processo interno de produção, segmentado ou não, para as condições de produção, ou seja, o objeto de estudo deixou de estar centrado na fala, na escrita ou no texto em si mesmo para recair nas condições, na situação, no momento de produção, invertendo a linha de raciocínio a respeito do processo de produção do discurso.

A atenção passou do texto para os sujeitos e para as condições/razões de produção. Esse sujeito, que não é sujeito social, mas do discurso, seria resultado de um processo histórico-social e influenciado ideologicamente, o que o transforma e marca o seu discurso.

Por que a AD é relevante para estudiosos da linguagem? Por essa abordagem, não há espaço para a literalidade dos sentidos, visto que estes não são evidentes, pois são “determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PECHÊUX, 1995, p. 160). Observar a língua é analisar a sua relação com a história, com os sujeitos, com os contextos.

A memória, tratada também como interdiscurso, remete o dizer a uma filiação de dizeres e as palavras mudam de sentido de acordo com as posições discursivas adotadas. O interdiscurso é o que é dito antes e que se relaciona com o sujeito nessa relação entre memória e esquecimento.

Ao produzir o sentido, o sujeito é afetado por essas memórias, pelo simbólico, pelo próprio mundo (Cf. ORLANDI, 2000). Ninguém está fora desse processo, dessa relação com o ideológico, por sentidos praticados socialmente e que são tomados como neutros, naturais.

A Análise do Discurso, de acordo com Orlandi, surge pela importância e necessidade de se pesquisar a materialidade do texto, o seu funcionamento, a sua historicidade, e os processos de significação. Nestes estudos, verificamos a presença do “político, do simbólico, do ideológico

co, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Desse modo, trabalhar a *charge* que trata da rede social implica, necessariamente, analisar o discurso de um sujeito que fala de um determinado lugar, com condições históricas específicas, como veremos a seguir.

3. *Análise da charge*

A partir da leitura imagética e textual, bem como da observação do contexto de produção da *charge*, elaborada por Ivan Cabral (2011), notamos distintos sentidos para a expressão “rede social”, uma vez que, para uma classe prestigiada socioeconomicamente, a concepção da expressão colocada em destaque, em um quadrado, exposto na imagem, com letras em caixa alta e em negrito, ganha uma significação específica, isto é, o chargista brinca com o uso polissêmico da palavra “rede”, concebendo-a como rede de comunicação social, a qual envolve a *internet*, os *blogs*, *twitter*, entre outras denominadas redes sociais.

Recuero (2009) define redes sociais como o conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições, ou grupos, os nós das redes) e suas conexões (interações ou laços sociais), mas observaremos que a *charge* em análise não aborda esse sentido.

Assim, em consonância com a definição apresentada, em geral os discursos que tratam de rede social constituem-se em relação ao dizer já existente, cujo sentido coloca em evidência a rede social como espaço democrático de integração por meio digitais. Mas, como a *charge* demonstra, há outros sentidos sobre rede e interação digital, que são silenciados cotidianamente. Se há diferentes formações discursivas, que determinam “o que pode e deve ser dito” (PECHÉUX, 1995, p. 160), uma análise atenta da *charge* nos apresenta que o sentido de rede social não é neutro, pois é construído em um contexto sócio, histórico e ideológico específico.

No balão referente à fala exclamada (elemento linguístico) de um dos personagens presentes na rede, esta palavra diz respeito ao objeto utilizado para descanso ou para dormir. O tamanho das letras e a expressão exclamativa funcionam para enfatizar a materialidade linguística, chamando a atenção dos leitores para uma determinada condição social.

O pai de família caracteriza o interlocutor no discurso em questão, representando um grupo social específico, sendo o efeito de sentido do discurso promovido no processo de interlocução, o qual abarca posições ideológicas dentro de um contexto sócio-histórico em que as palavras e expressões são produzidas. Identificamos, a partir da relação entre língua e história, o discurso que representa um grupo socialmente desprestigiado e desprovido do acesso às redes sociais, mesmo sendo estas tão comuns em tempos de amplo acesso à *internet*.

Figura 1: *Charge* de Ivan Cabral – rede social.



Fonte: <http://www.ivancabral.com/2011/06/charge-do-dia-rede-social.html>.

Em se tratando dos aspectos multimodais, pela presença da imagem, característica da *charge*, o aglomerado de pessoas dispostas na rede que a imagem apresenta é composto por uma família numerosa, na qual vislumbramos um pai, uma mãe e oito filhos pequenos. O pai de família evidencia um olhar tenso e preocupado, ao passo que a mãe nos revela um olhar tristonho e uma aparência relativamente apática, provavelmente devido à situação financeira em que se encontram. Embora não seja objetivo desenvolver análise semiótica, é relevante observar a importância da linguagem multimodal presente, cujos sentidos questionam e atuam de modo provocativo em relação ao sentido predominante de rede social.

Pelo aspecto da rede, com algumas emendas, percebemos que se trata de um objeto desgastado, o que nos conduz a inferir que se trata de uma família pertencente a uma classe social menos favorecida socioeconomicamente. Em vista disso, podemos pensar que o acesso ao uso da rede social (digital) pela família é inviável. A rede que os sustenta é frágil, aproximando-se da vulnerabilidade social dos sujeitos presentes na imagem, o que não contribui para estabelecer conexões sociais de outra ordem.

Nesse contexto, no interior dessa formação discursiva, em que são identificados sentidos sobre rede e rede social, espaço de interação, aproximam-se sentidos de outra formação discursiva, que são as vozes e os silêncios sobre a diferença, em que a linguagem se relaciona aos processos sócio-históricos. É crucial destacar a não evidência do sentido, assim como os diferentes efeitos de sentidos produzidos, de acordo com as formações discursivas a que os discursos se filiam. Além disso, pela noção de esquecimento (Cf. ORLANDI, 2000), de algo que já foi falado, já fez sentido, mas foi “esquecido”, tornou-se “anônimo”, o sujeito tem acesso apenas a uma parte do dizer. E é pela Análise do Discurso que se observa e reflete sobre a multiplicidade de sentidos e sobre os silenciamentos tão comuns no discurso.

O chargista faz uma crítica às condições de moradia dos sujeitos, que são obrigados a dormir amontoados em uma rede de descanso por não existirem outras alternativas possíveis. Ademais, os sujeitos que agem e interagem nas redes sociais encontram-se, naturalmente, em uma classe social distinta da família exposta na *charge*, restando às camadas mais baixas da sociedade apenas a interação com o objeto rede, muitas vezes em péssimas condições de uso.

Sendo assim, os sentidos atribuídos à “rede social” no Brasil divergem a depender das classes sociais a que estamos nos referindo. Os múltiplos sentidos concernentes à “rede social” transmitem, portanto, ideias diferentes conforme a mensagem que se pretende veicular. Isso só é possível porque, na historicidade do discurso, para que uma palavra faça sentido, é necessário que ela já tenha sentido. Assim, é preciso questionar que sentidos são esses que já são conhecidos e que dão a impressão de que as palavras são transparentes. Há outros sentidos e é preciso analisá-los, mesmo que de modo sempre inacabado.

Um texto tem em suas margens muitos outros textos. Como aponta Orlandi (2005), existem outros discursos no discurso que, assim como os sujeitos e os sentidos, são sempre incompletos. Todo discurso é heterogêneo e é na formação discursiva que o sujeito adquire sua identidade. Esta é formada dentro desse processo complexo afetado pela ideologia, que atinge não o sujeito, mas a estrutura na qual o sujeito age, isto é, na forma imaginária e simbólica de produzir sentidos. Assim, os diversos textos sugeridos na *charge* analisada nos convidam a outras análises e outras leituras.

4. *Considerações finais*

Os aspectos históricos e ideológicos presentes na *charge* permitiram-nos analisar o não dito. Se a rede social para a família da *charge* é o espaço de dormir para uma família numerosa, impera ali a exclusão, inclusive a digital. Há famílias às quais falta o básico, como camas para as pessoas dormirem. Portanto, os sujeitos desse discurso expressam outros sentidos que podem ser analisados por um olhar atento ao discurso.

Como tratar de inclusão nas redes sociais, um espaço teoricamente democrático, em famílias nessas condições de vulnerabilidade? Se não há neutralidade na língua, é preciso ler as múltiplas possibilidades de sentido para uma palavra ou conjunto de palavras, analisando criticamente os discursos e as identidades desses sujeitos, situados historicamente, que os pronunciam.

Dentre as diversas reflexões que este gesto de análise proporciona, é possível observar a língua como lugar de heterogeneidade e de equívoco. Assim, ao observar a materialidade linguística, aliada à materialidade histórica, é possível direcionar o olhar para os diversos discursos possíveis ao se pensar em redes sociais. A língua é lugar de falha, de equívoco, em que há o conflito entre as materialidades já citadas (linguística e histórica), o que afeta a constituição dos sentidos. Estes, portanto, podem sempre ser outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Hathusue. *Introdução à Análise do Discurso*. 2. ed. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

GIL, Gilberto. *Pela Internet*. Quanta. Warner Music. 1997.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 2000.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PECHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1995.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Outra fonte:

CABRAL, Ivan. *Charge do dia*: Rede Social. Disponível em: <http://www.ivancabral.com/2011/06/charge-do-dia-rede-social.html>. Acesso em 17/07/2023.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA FIGURA FEMININA EM “CASA VELHA”, DE MACHADO DE ASSIS

Cesar Christian Ferreira dos Santos (UFRGS)

cesarchristian2@gmail.com

RESUMO

Diversos autores do século XIX apresentam em suas narrativas um retrato da sociedade da época, Machado de Assis é um desses casos. Suas obras célebres foram incansavelmente estudadas por críticos e apreciadas pelos leitores comuns. Porém, Machado apresenta algumas obras não tão prestigiadas em relação às possibilidades de estudos que elas apresentam. Entre essas obras encontra-se “Casa velha”, cuja narrativa é envolta em conflitos femininos, onde as mulheres exercem tanto o poder do próprio patriarca, dando continuidade e propagando os valores desse tipo de sociedade, como é o caso da viúva e matriarca da família na obra. A despeito desse poder de mando, as mulheres da narrativa ainda exercem seu poder de sedução e de manipulação das personagens masculinas para conseguirem seus intentos, sejam eles nobres ou não. Nosso objetivo neste trabalho é analisar a construção da figura feminina na obra, seu poder de mando em uma sociedade patriarcal, e, ainda, perceber a obra como um extrato da sociedade brasileira do século XIX.

Palavras-chave:

Construção. Feminina. Sociedade.

ABSTRACT

Several authors, from 19th century, present in their narratives a picture of that time, Machado de Assis is one of them. His celebrate works were tirelessly studied by critics and ordinary readers. However, Machado presented not so prestigious works in relation to the possibilities of studies that they present. Among these works is “Casa velha”, whose narrative is surrounded by female conflicts, where women exercise both the power of the patriarch, continuing and propagating the values of this type of society, as is the case of the widow and matriarch of the family at work. Despite this power of command, the women in the narrative still exercise their power of seduction and manipulation of the male characters to achieve their intentions, whether noble or not. Our objective in this work is to analyze the construction of the female figure in the work, her power of command in a patriarchal society, and, also, perceive the work as an extract from Brazilian society in the 19th century.

Keywords:

Construction. Feminine. Society.

1. Introdução

A literatura brasileira do Séc. XIX apresenta em várias obras figuras femininas com poder de mando, com poderes decisórios sobre a vida

dos filhos, escravos e agregados que circundavam sua área de influência. Podemos citar como exemplo Maria da Glória, que se converte na cortesã Lúcia, de Lucíola, obra de Alencar, que, ainda no romantismo, fazia duras críticas à sociedade da época, como por exemplo o casamento por interesse financeiro. Lúcia, apesar da degradação moral é uma heroína que tem intenções nobres, como a de proteger e dar estudo à sua irmã mais nova, evidenciando a questão da idealização das personagens, que é uma das principais características do romantismo.

No realismo podemos citar, do clássico romance *Dom casmurro*, de Machado de Assis, o exemplo de Capitolina, a alpinista social que saiu de uma condição subalterna, de filha de empregado de repartição, para senhora de uma rica casa. Vale lembrar que Bentinho, protagonista da obra, nunca teve coragem de enfrentar a mãe para dizer que não tinha vocação para o sacerdócio e só o faz pela pressão e influência que Capitu/Capitolina exerce sobre ele. E, é claro, não podemos deixar de citar na mesma obra a senhora Dona Glória, mãe de Bentinho. A referida senhora era quem administrava sua vida e sua casa de acordo com suas convicções sendo, por exemplo, irredutível quanto à ideia de mandar o filho para o seminário. Mesmo no começo dessas linhas temos então já duas mulheres que destoam de um padrão familiar de poder, onde o patriarcado seria a base do mando.

Afunilando aqui nossas considerações sobre as construções femininas que eram desenhadas em muitas obras do século XIX, tanto no romantismo quanto no realismo brasileiro, Machado de Assis constitui interessante caso de construção de figuras femininas em suas narrativas. Parece ele ter um padrão que se repete em pelo menos duas obras para construir algumas de suas personagens femininas. Não podemos deixar de citar nesta introdução um padrão entre *Dom Casmurro* e “Casa velha” ao construir as senhoras das casas das respectivas obras. Ambas viúvas e relativamente jovens, ainda na casa dos quarenta anos de idade, que resolveram não mais se casar e tampouco ter amantes ou segundos maridos. Ambas mães de um filho único. Para ilustrar tais afirmações fazemos a seguinte citação sobre Dona Glória:

Ora, pois, naquele ano da graça de 1857, D. Maria da Glória Fernandes Santiago contava quarenta e dois anos de idade. Era ainda bonita e moça, mas teimava em esconder os saldos da juventude, por mais que a natureza quisesse preservá-la da ação do tempo. Vivia metida em um eterno vestido escuro, sem adornos, com um xale preto, dobrado em triângulo e abrochado ao peito por um camafeu. (MACHADO, 2019, p. 8)

Dona Antônia, a senhora da casa velha era descrita da seguinte maneira:

D. Antônia era antes baixa que alta, magra, muito bem composta, vestida com singeleza e austeridade; devia ter quarenta e seis a quarenta e oito anos. (MACHADO, 2019, p. 121)

Evidenciamos até aqui semelhanças físicas, classe social e opções das personagens que as aproximam, porém as semelhanças entre as senhoras estendem-se também às pretendentes dos filhos, tanto em relação ao par amoroso de Bentinho, como em relação ao par amoroso de Felix. As duas moças, Capitolina e Cláudia, eram conhecidas por apelidos, Capitu e Lalau, respectivamente.

Tal fator, que à primeira vista pode ser visto como um carinho, mas que talvez seja relevante para esta análise, é a questão dos apelidos, que substituem os nomes das moças nas duas narrativas, talvez seja uma maneira de não lhes dar importância a ponto de praticamente nem terem nome, pois o nome de cada uma só aparece uma vez nas duas obras. As duas moças eram também muito jovens com pouco mais de quinze anos e de classe social muito mais baixa que a de seus pretendentes.

Ainda na esteira da comparação, o relacionamento delas com os filhos das senhoras não era desejado nem incentivado por estas, que trabalharam efetivamente para que não se concretizasse. Para finalizarmos esta introdução é necessário dizer que “Casa velha” é uma obra anterior a “Dom Casmurro”, ou seja, as mulheres de “Casa velha” influenciaram a construção das mulheres de Mata-cavalos, e não o contrário.

2. “Casa velha” e suas mulheres

“Casa velha” é um romance de folhetim, publicado entre 1885 e 1886, e, embora tenha sido publicado na fase dita realista do autor, a obra apresenta características românticas, que nos fazem pensar que Machado [de Assis] possa ter reaproveitado escritos anteriores. A narrativa temporalmente está no Período Regencial do Império e ambienta-se em uma casa, já antiga, como o próprio título do livro anuncia, feita pelo avô de Dona Antônia, a senhora da casa, ainda em fins do século XVIII.

Podemos perceber que a “Casa velha” representa um microextrato da sociedade brasileira do Séc. XIX; porém, nessa obra, observamos uma mulher com poder de mando sobre todos os da casa, filho, clero, parentes próximos, agregados e escravos. A influência e o poder dessa mulher

eram tão grandes a ponto de ela decidir casamentos, ora o matrimônio na época era uma coisa para a vida inteira, com raras exceções. Sendo assim, quando ela dizia que um casal se casaria, na verdade ela decidia a vida daquelas pessoas subordinadas a ela.

Tal mando dá-se em uma primeira análise, porque ela não delegou para ninguém a gerência das posses herdadas tanto de sua família quanto às herdadas do falecido ministro. Ou seja, ela possuía tal mando pela sua situação senhorial e muitos à sua volta necessitavam de seus favores, como por exemplo a própria Lalau, que teve seus estudos bancados pela senhora. Porém, além do mando ostensivo que influenciava todos que a cercavam, Dona Francisca exerce ainda uma forte influência emocional, pois usa seu papel de mãe e de mulher para ter todos ao seu redor e para que todos façam as suas vontades, mesmo que não o saibam, como se fosse um mando subterrâneo e oculto.

Podemos perceber aqui um jogo de sedução, cuja vítima é o padre, que se vê envolto entre a vontade de duas mulheres sedutoras. Essas forças antagônicas que coexistem dentro da casa, provocando tensões no romance, têm o padre como o para-raios, que sem perceber acaba por fazer, em diversas ocasiões, a vontade de ambas. A influência e sedução da senhora dava-se, logicamente pela sua beleza, mas principalmente por sua figura austera e senhorial, pois postava-se diante do padre tal como uma madona encarnada, sóbria em sua vestimenta e nobre no seu porte, representando exatamente os ideais defendidos e mantidos pela Igreja junta à elite econômica do país no Séc. XIX. Dissimuladamente e sem contar seus reais interesses, ela pede ao padre para levar o filho a uma viagem pela Europa com o intuito de afastar seu rebento da convivência inoportuna com a moça, no que é prontamente atendida pelo padre.

Machado constrói uma mulher poderosa, e aqui encontramos uma contradição que talvez possa ser proposital na construção da obra, essa figura feminina machadiana representa uma estrutura patriarcal, ou seja, a personagem ajudava a fazer a manutenção daquela estrutura social, não só ajudava como era peça fundamental para que tal estrutura se mantivesse, pois, a casa, unidade familiar, era governada pela mulher, mas representando os valores do patriarcado, pois, mesmo com o falecimento do marido, a figura deste estava presente no imaginário de todos os da casa, sobretudo no da senhora, que o representava ou o substituíam.

A senhora da “Casa velha” é muito ligada à casa, que é como se fosse parte do que é a mulher em si, pois a casa era da família dela.

Mesmo quando o marido fora ministro, ela foi somente duas vezes ao Paço, o papel dela sempre fora o de cuidar da casa, onde ela exercia autoridade sobre todos.

Com efeito, a casa era uma espécie de vila ou fazenda, onde os dias, ao contrário de um rifão peregrino, pareciam-se uns com os outros; as pessoas eram as mesmas, nada quebrava a uniformidade das coisas, tudo quieto e patriarcal. D. Antônia governava esse pequeno mundo com muita discrição, brandura e justiça. (MACHADO, 2019, p. 110)

Para ajudar em sua governança, após a morte do marido ela manteve tudo como se ele ainda estivesse lá, sem mexer na sua biblioteca e tendo-o enterrado na capela da propriedade. Apesar de sua aparente austeridade, brandura e justiça, D. Antônia é capaz de fazer o mal, de usar da dissimulação para conseguir afastar seu filho de Lalau, pois na verdade ela manipula o padre de tal forma que não é preciso ela dizer nada, o padre apenas vai chegando às conclusões que ela queria que ele chegue por ocasião da paternidade de Lalau. Essa é uma consideração importante, porque ela aparentemente tinha um casamento muito feliz e acaba por ficar muito decepcionada quando descobre que realmente seu marido teve um relacionamento com a mãe de Lalau. Tal descoberta serve como um castigo à sua mentira, trazendo características românticas à narrativa.

Lalau, por outro lado, contava com a beleza e o frescor da juventude para seduzir e ter suas vontades satisfeitas, tanto que o padre quando se deu conta a amava, amava-a como mulher sim, pois era homem, porém ele nunca teve dúvidas de sua vocação e então, limitou-se a tentar fazê-la feliz. Sabedora de que sua beleza encantava o padre, passou a moça então a manipulá-lo para também atingir seus objetivos, fazendo visitas frequentes a ele na biblioteca do ministro, onde também jogava seus charmes sedutores para o padre, Machado (2019):

[...] um dia, porém, atreveu-se a entrar às escondidas, e foi ter comigo. Suspendi o trabalho, e conversamos perto de meia hora, sobre uma infinidade de coisas, presentes e passadas [...] Deixei-me ir ao sabor do momento. (MACHADO, 2019, p. 489)

O narrador constrói Lalau como bonita e até certo ponto inteligente, e foi a própria D. Antônia que pagou pelos estudos da moça, que parecia ter concluídos apenas os estudos primários, o que a fazia inculta se compararmos seu nível de instrução com ao do padre e de outros homens da época, com a da própria senhora. Suas grandes prendas eram saber ler, escrever, costurar e bordar. Ela achava os livros muito grandes, na verdade não tinha noção nenhuma sobre a profundidade intelectual daquelas obras não raras escritas em italiano, francês e latim.

3. *Considerações finais*

O mando feminino é recorrente em diversas obras da literatura brasileira do século XIX, seja no romantismo ou no realismo deparamo-nos com mulheres poderosas, ainda que esse poder talvez seja restrito às suas propriedades, não se estendendo aos palácios e paços onde residia o poder político. Digo talvez, porque nunca saberemos a influência que tinha a senhora da Casa Velha sobre seu marido, que na obra fazia parte do Governo Imperial de D. Pedro I, exercendo então o poder político que emanava do imperador.

Questões interessantes sobre o mando feminino em uma sociedade patriarcal surgem a partir do que expomos até agora: “Por que Machado insiste em apresentar em duas obras mulheres com características comuns entre elas?”. Estamos falando aqui de quatro personagens que sabem usar seu mando econômico, seus papéis sociais e tudo isso sem abrir mão de artifícios de sedução. “Seria esse tipo de mando feminino recorrente na sociedade carioca de então?”. Façamos então as relevantes perguntas de Cândido (1980):

[...] qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte? Digamos que ela deve ser imediatamente completada por outra: qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio? (CÂNDIDO, 1980, p. 18)

E aqui seguimos perguntando: “Machado foi influenciado e pintou em suas linhas mulheres poderosas com as quais conviveu ou as viu?”. “Era comum as mulheres do século XIX sobressaírem-se dessa maneira, para também terem a seu modo influência e poder?” Schwarz ajuda-nos com essas indagações ao citar que

O dispositivo literário capta e dramatiza a estrutura do país, transformada em regra da escrita. E com efeito, a prosa narrativa machadiana é das raríssimas que pelo seu mero movimento constituem um espetáculo histórico-social complexo [...]. (SCWARZ, 2012, p. 11)

Ou seja, podemos depreender que os tipos de mulheres como a Senhora da “Casa velha” não eram incomuns. O que aparentemente é um dualismo (o fato de uma mulher representar os valores patriarcais) na verdade talvez seja uma prática comum da aristocracia brasileira⁶ de então, herdeira da aristocracia portuguesa.

⁶ Talvez a palavra aristocracia não seja a melhor palavra a ser usada para descrever o extrato social que formava a elite da complicada sociedade brasileira na época do império, que como Schwarz nos diz era burguesa e escravista.

Este trabalho abre espaço para pensarmos na origem social e histórica do mando, do poder que exerciam essas mulheres pertencentes às classes sociais mais elevadas do país. Uma possibilidade seria estudar a origem desse mando por meio da literatura, ou seja, a partir do trovadorismo português, onde a mulher ocupava um papel central e suserânico na poesia, que talvez reflita algum aspecto da sociedade medieval portuguesa, que talvez tenha lançado ecos sobre a sociedade brasileira e portuguesa do século XIX.

Para finalizarmos, também podemos sugerir uma abordagem psicanalítica em estudos posteriores sobre o mando feminino em “Casa velha”, pois “A motivação da sociedade humana é, em última análise, econômica” (FREUD *apud* EAGLETON, 2006, p. 227), ou seja, seu mando emanava a partir de sua condição financeira, mas misturava-se com características inerentes, ou pelo mais evidenciadas, no sexo feminino. Como por exemplo, a questão de D. Antônia querer que o filho se casasse com outra mulher rica pode não ser simplesmente econômica, mas uma maneira de ela não querer romper com o complexo de Édipo, projetando-se na pretendente rica com a qual o filho acabou se casando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS

ASSIS, Machado de. *Casa velha*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2019.

_____. *Dom Casmurro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2019.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura, uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

CONCEPTUALIZAÇÃO DO NORDESTE E DO NORDESTINO NA TURMA DO XAXADO: UM ESTUDO PAUTADO NA SEMÂNTICA COGNITIVA

Edna da Paixão Pereira (UNEB)

edna.life@hotmail.com

Elisângela Santana dos Santos (UNEB)

elssantos@uneb.br

RESUMO

O trabalho busca apresentar o resultado de um estudo empreendido sobre a conceptualização do Nordeste e do nordestino, em tirinhas da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. Para a realização da pesquisa e a análise dos dados, foram adotados pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva e, mais especificamente, da Semântica Cognitiva e da Teoria da Metáfora Conceptual. No que concerne à metodologia, utilizamos uma abordagem qualitativa do *corpus*, que, por sua vez, foi constituído por dois textos multimodais coletadas do livro “1000 tiras em quadrinhos da Turma do Xaxado”. Além disso, o trabalho realizado teve natureza exploratória, descritiva e interpretativa. Entre os resultados alcançados, concluímos que os elementos verbais e os imagéticos, usados nas tirinhas estudadas, inter-relacionam-se e possibilitam a construção de sentidos pelos conceptualizadores e possíveis leitores; ademais, verificamos que as conceptualizações foram estruturadas por metáforas, como NORDESTE É POBREZA e SER HUMANO É ANIMAL, bem como NORDESTINO É BURRO, NORDESTINO É MERCADORIA e, também, por ALTO É POSITIVO, BAIXO É NEGATIVO. Também foi identificada a metonímia PARTE PELO TODO, como em SERTÃO POR NORDESTE. Com a realização deste estudo, concluímos o papel importante que a metáfora multimodal desempenha na conceptualização humana, levando-nos a refletir sobre os impactos da atual realidade na região nordeste.

Palavras-chave:

Nordeste. Semântica Cognitiva. Turma do Xaxado.

ABSTRACT

The work aims to present the results of a study undertaken on the conceptualization of the Northeast region and the people from that region (known as “northeastern resident”), in the comic strips of Turma do Xaxado by Antônio Cedraz. The research and data analysis were based on theoretical and methodological assumptions from Cognitive Linguistics, specifically Cognitive Semantics and Conceptual Metaphor Theory. As for the methodology, a qualitative approach was used on the corpus, which consisted of two multimodal texts collected from the book “1000 tiras em quadrinhos da Turma do Xaxado”. Furthermore, the study had an exploratory, descriptive, and interpretive nature. Among the achieved results, it was concluded that the verbal and visual elements used in the analyzed comic strips are interrelated and allow for the construction of meaning by both the creators and potential readers. Moreover, it was found that the conceptualizations were structured by metaphors such as NORTHEAST IS POVERTY and HUMAN BEING IS ANIMAL, as well as NORTHEASTERN

RESIDENT IS STUPID, NORTHEASTERN RESIDENT IS A COMMODITY and also by the metaphor **TALL IS POSITIVE, SHORT IS NEGATIVE**. Additionally, the metonymy like Synecdoche was identified, as in **BACKLAND BY NORTHEAST**. Through this study, the significant role of multimodal metaphor in human conceptualization was recognized, leading to reflections on the impacts of the current reality in the Northeast region.

Keywords:

Northeast. Cognitive Semantic. Turma do Xaxado.

1. Introdução

A Turma do Xaxado é uma produção essencialmente baiana, em que o seu autor, Antônio Cedraz, traz à tona problemas de ordem social, política e econômica que afetam a região nordestina. Ao denunciar a negligência dos poderes públicos diante dos direitos da sua população e ao cobrar das autoridades melhores condições de vida e assistência para o povo nordestino, nas tirinhas disponibilizadas em publicações periódicas, ele apresenta o cenário contraditório em que o nordestino vive: de um lado, há um Nordeste empobrecido, devido às épocas de seca, à vegetação escassa, ao analfabetismo e à desigualdade social; de outro, há um Nordeste enaltecido pela sua diversidade, cultura e riqueza artística.

Com uma linguagem simples, descontraída e cheia de ironia, o referido cartunista baiano aborda, nos textos multimodais que produz, a vida do nordestino e as mazelas de cunho sócio-histórico-culturais que afetam as pessoas da região, como as barganhas de políticos ou de velhos coronéis para conquistar votos em períodos de campanhas eleitorais. Ao focar o contexto multifacetado em que a população do Nordeste se insere, esse autor busca também denunciar o preconceito demonstrado por algumas pessoas, naturais de outros estados brasileiros, contra essa região.

Em face das estigmatizações, estereótipos e xenofobia historicamente vivenciados pelo povo nordestino dentro do seu próprio país, principalmente em períodos de campanhas eleitorais como a que ocorreu em outubro de 2022, julgamos relevante pesquisar como essa região é conceptualizada. Portanto, no estudo ora proposto, temos por objetivo geral investigar a significação do Nordeste e do povo nordestino em tirinhas que abordam a temática da eleição, disponíveis na Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz, à luz da Semântica Cognitiva, da Teoria da Metáfora Conceptual, da Teoria da Metáfora Multimodal e da Teoria dos Esquemas de Imagens, as quais estão atreladas aos pressupostos teórico-

metodológicos da Linguística Cognitiva. Como objetivos específicos, intentamos identificar e analisar as conceptualizações metafóricas sobre o Nordeste e o povo nordestino em dois textos multimodais selecionados; verificar como elementos do texto multimodal podem contribuir para a construção de sentidos da região Nordeste e do povo nordestino no *corpus* estudado e averiguar se possíveis fatores sócio-histórico-culturais podem interferir em eventuais variações e mudanças dessas conceptualizações.

2. *Sobre a Linguística Cognitiva e as bases teóricas para compreensão da metáfora multimodal*

Na primeira metade do século XX, um grupo de pesquisadores estadunidenses formado por George Lakoff, Ronald Langacker, Mark Johnson e Leonard Talmy, entre outros. Eles propuseram uma nova base epistemológica para a discussão dos fenômenos linguísticos, em oposição ao modelo teórico gerativista por eles adotado para o estudo da linguagem. Apoiados nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva ou LC, buscaram entender como ocorre o processo de construção do significado e qual a sua importância para a linguagem. A LC configura-se como um conjunto de teorias relacionadas entre si e constitui-se por diferentes abordagens teórico-metodológicas, a exemplo da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, da Teoria dos Esquemas de Imagem, da Teoria da Metáfora Conceptual, da Teoria da Metáfora Multimodal, da Teoria da Semântica Cognitiva, dentre outras propostas.

Ao estudar a interação das diferentes dimensões da vida humana e seus reflexos no processo da significação, o modelo teórico cognitivista trouxe à tona a compreensão do significado “(...) como natural, perspectivista, baseado no uso, de caráter enciclopédico e resultante de interações sensorio-motoras, o que evidencia a sua natureza perceptual, corporificada, experiencial e situada” (ALMEIDA; SANTOS; SANTANA, 2021, p. 71).

Sobre a construção do significado, Almeida e Santana (2019) defendem que:

[...] a construção do significado é, variavelmente, inter-relacionada a práticas sócio-histórico-culturais-oraís-escritas, multimodais, e, também, interconectada a questões de autoridade social e de poder, localizada, espacialmente, impregnada por ideologias, fruto das culturas das pessoas e dos grupos sócio-histórico-culturais dos quais são partes constituintes. (ALMEIDA; SANTANA, 2019, p. 127)

De acordo com essa nova perspectiva, o significado é construído por meio da nossa experiência sensório-motora de estar no mundo e, portanto, é situado sócio-histórico-cultural-político e ideologicamente. Além disso, as metáforas passam a ser concebidas como bases conceptuais para construção de múltiplos sentidos e, por conseguinte, para ampliação de redes semasiológicas.

Ao estudarem o poder cognitivo da metáfora não somente como fenômeno da linguagem, mas também do pensamento e da ação, Lakoff e Johnson (1980 [2002]) se contrapuseram à definição tradicional de que a metáfora era uma comparação implícita entre conceitos similares ou um tropo. Essa compreensão ainda hoje predomina em materiais didáticos brasileiros de língua portuguesa, tal como constatou Santos (2015; 2019), ao averiguar a abordagem dos estudos semânticos em livros didáticos, a despeito das pesquisas empreendidas nas últimas décadas sobre a existência automática e inconsciente das metáforas na vida cotidiana.

A partir dos estudos da significação sob a égide da Semântica Cognitiva, é possível constatar que os significados construídos não ocorrem apenas por meio da linguagem verbal, mas também por outras formas de linguagem que instanciam a conceptualização metafórica que não se restringe aos textos monomodais, uma vez que abrangem também os multimodais. As tirinhas, assim como as *charges*, os *memes*, os anúncios publicitários, as capas de revistas, entre outros gêneros textuais multimodais, são um espaço propício para a ocorrência da metáfora multimodal, uma vez que se constituem pela linguagem verbal associada à linguagem não verbal, também imagética.

Ao estudar as metáforas, Forceville (2006; 2009) estabelece uma distinção entre a metáfora monomodal e a multimodal. Na primeira, o domínio-alvo, aquele que desejamos conhecer melhor, e o domínio-fonte, aquele que conhecemos, podem ser constituídos por um único modo, o verbal; já na segunda, o domínio-alvo e o domínio-fonte são representados de modos diferentes, ou seja, tanto verbal como não verbal. Em outras palavras, ele explica que, diferentemente da metáfora monomodal, a metáfora multimodal ocorre em, pelo menos, dois modos semióticos, uma vez que, “no processamento metafórico multimodal, dois ou mais modos são acionados simultaneamente” (ALMEIDA; SANTOS, 2020, p. 62). Nessa perspectiva, Sperandio (2014) pontua que

[...] quando estamos diante de um texto produzido pelos modos verbal e imagético, por exemplo, não podemos considerar a imagem como mera ilustração do verbal, ou tratar o verbal como mais importante que o vi-

sual, ou o verbal e o imagético como elementos totalmente discretos. Esse texto deve ser visto como um texto integrado. A integração desses diferentes modos semióticos é o trabalho de um código abrangente, cujas regras e significados são fornecidos ao texto multimodal com a lógica dessa integração. (SPERANDIO, 2014, p. 17)

Nesse viés, a interação entre os diferentes modos semióticos possibilita a compreensão de um texto multimodal. Dessa forma, tanto a linguagem verbal e a imagética entrecruzam-se para que o texto faça sentido.

Para realizar o estudo sobre as metáforas construídas sobre o Nordeste e o povo nordestino, que resultou no presente trabalho, recorreremos ao aporte teórico-metodológico da Linguística Cognitiva ou LC, especificamente à Teoria da Metáfora Conceptual desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980), e às contribuições da Teoria da Metáfora Multimodal, de Forceville (2006; 2009), o qual reconhece que a metáfora se manifesta a partir de modos semióticos distintos.

3. O Nordeste sob a ótica de Antônio Cedraz

O autor Antônio Cedraz, ao escrever as tirinhas da Turma do Xaxado, evidencia sua ligação com os espaços que ilustra em sua obra. O quadrinista, morador da cidade de Miguel Calmon, interior da Bahia, retrata as vivências do sertanejo em suas tirinhas, escreve sobre as suas experiências enquanto nordestino e enaltece a cultura e as belezas da região.

Como preceitua Mattos (2012, p. 6), “(...) Cedraz como ninguém sabe fazer uso da imagem como instrumento de opinião, influenciando seu público, atuando com consciência crítica da sociedade, como educador e responsável pela preservação de nossas raízes e culturas”. Na Turma do Xaxado, é nítido que ele valoriza o nordestino, ao mesmo tempo em que denuncia os problemas que assolam a população da sua região. Além do uso de mecanismos linguísticos e tipográficos atrativos, como o ritmo e as cores, respectivamente, ele coloca como protagonista das suas tiras, principalmente, o nordestino que mora na zona rural e dela retira o meio para a sua sobrevivência.

As histórias contadas por Antônio Cedraz, de modo geral, proporcionam ao leitor uma concepção de Nordeste diferente dos estereótipos propagados no Brasil, uma vez que a região costuma ser vítima de tantos estigmas e preconceitos. Os discursos de ódio proferidos contra o Nor-

deste e o povo nordestino na última eleição, por exemplo, refletem a divisão política do país, que se soma ao cenário racista em que o nordestino vive, resultante das marcas de uma colonização perversa e cruel em que o diferente, na concepção do racista, é considerado inferior, o que reforça, por sua vez, o preconceito associado aos sertanejos.

A Turma do Xaxado, além de trazer histórias de mistérios e magia, com diversidade, simplicidade e bom humor, consiste em uma obra literária, que resgata temas do cotidiano.

[...] o regionalismo se impõe e dá uma aura especial aos seus personagens, principalmente os da Turma do Xaxado, cujas histórias acabam obtendo um caráter universal, pois identificam-se com os leitores independentemente de faixa etária, etnias ou país de origem, devido às suas características que permitem a transmissão de humor [...]. (MATTOS, 2012, p. 5)

Ainda segundo Mattos (2012, p. 6), “Cedraz não subestima a inteligência de seu público e sabe explorar com sensibilidade as sutilezas, emoções e espontaneidade de cada situação, sem perder a graça e sem deixar de registrar sua crítica e dar sua contribuição à cultura”. Contudo, além de levar humor e alegria para quem desfruta das suas obras, o quadrinista ainda luta, por meio da linguagem, para conquistar direitos para a população brasileira não assistida.

Entender o Nordeste por essa perspectiva nos mostra o quanto essa região é plural e, ao mesmo tempo, possui belezas singulares. Suas obras tratam de temas polêmicos, instigando o leitor a conhecer melhor os dilemas da região, independentemente da faixa etária. Assim,

[...] suas historinhas encontram espaços por serem inteligentes, bem roteirizadas e engraçadas sem perderem o senso reflexivo e educativo. Suas histórias são atuais, contextualizadas e de inserção social. Além de defenderem os interesses da região, transmitindo as preocupações e reivindicações do semiárido nordestino, os personagens da Turma do Xaxado expressam um entrelaçamento de eventos e relações sociais globais quando discutem questões sociais, ambientais e ecológicas. Em suas historinhas regionais, existe uma perfeita compreensão e consciência do mundo como um todo. (MATTOS, 2012, p. 5)

Antônio Cedraz foi um dos mais importantes quadrinistas da Bahia, conquistou prêmios nacionais e internacionais. Ao falecer em 2014, deixou um legado para a cultura brasileira, seus quadrinhos. O referido artista buscava mostrar, através dos seus personagens, a vida simples e dura do homem e da mulher do campo, que lutam para sobreviver num cenário hostil ilustrado nas imagens que compõem as narrativas.

O Nordeste, pelas lentes de Cedraz, é rico em belezas naturais, cultura singular e tradições que cativam. Contudo, a população não está incólume aos problemas históricos que atravessa ao longo dos séculos, como secas, analfabetismo, desemprego e corrupção. Esses e outros temas são encontrados também em obras literárias de autores canônicos, como Raquel de Queiroz, Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Ariano Suassuna, entre outros.

Para constatar como essa temática é abordada no *corpus*, destacamos, na seção a seguir, as tirinhas que retratam situações vivenciadas, muitas vezes, em períodos eleitorais pelo povo nordestino.

4. Sobre o corpus e a metodologia adotada para o estudo

O *corpus* da pesquisa é constituído por dois textos multimodais extraídos do livro da Turma do Xaxado intitulado “1000 tiras em quadrinhos”, organizado por Antônio Cedraz, quando o personagem principal Xaxado completou dez anos de existência. Conforme já mencionado, por meio do estudo do *corpus*, pretendemos averiguar como o Nordeste e o seu povo são significados.

Para o estudo do fenômeno da conceptualização, adotamos uma abordagem qualitativa e interpretativa, de natureza exploratória, documental e descritiva. Vale ressaltar que conceptualizar é significar e, ao significarmos, partimos das nossas experiências enquanto sujeitos ecologicamente situados. Sendo assim, o significado pode ser compreendido como produto das relações entre mente, corpo, ambiente e vida em sociedade. Segundo Silva (2010, p. 1561), “o significado tem origens históricas e culturais específicas”. O estudo do significado perpassa por fatores sócio-histórico-culturais e contribuem para entendermos as metáforas conceptuais presentes no *corpus* estudado.

De acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980]), ao compreendermos e experienciarmos uma coisa em termos de outra, a partir de dois domínios conceptuais distintos, denominados fonte e alvo, estamos metaforizando, ou seja, projetando um domínio cognitivo fonte, que é geralmente mais concreto, mais conhecido, em um domínio cognitivo alvo, menos conhecido e conseqüentemente, mais abstrato.

Partindo desse princípio, o presente estudo busca interpretar dois textos selecionados, usando pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Cognitiva e, mais especificamente, da Semântica Cognitiva, da

Teoria da Metáfora Conceptual, da Teoria da Metáfora Multimodal e da Teoria dos Esquemas de Imagem.

Por meio do cruzamento entre o verbal e não verbal das tirinhas selecionadas, Antônio Cedraz deseja descrever e, por conseguinte, satirizar como se estabelecem as relações de poder na região nordestina em épocas de eleição, mostrando traços peculiares dessa localidade e dos seus diferentes grupos sociais. As ações expostas nas tirinhas da Turma do Xaxado são resultantes da experiência de mundo e, principalmente, do contexto cultural em que o autor se insere.

Para melhor visualizarmos e discutirmos as construções de sentidos nas tirinhas selecionadas, apresentamos algumas considerações sobre as análises esboçadas a seguir.

5. Estudo do corpus

Tirinha 01: NORDESTE É POBREZA.
HUMANO É ANIMAL / POVO NORDESTINO É BURRO.



Fonte: 100 tiras em quadrinhos (CEDRAZ, 2012, p. 170)

Vivemos recentemente no Brasil o período eleitoral, em que a população brasileira teve o direito de escolher democraticamente quem governaria o país pelos próximos quatro anos. O primeiro turno das eleições presidenciais foi marcado pela expressiva participação dos nordestinos no palco das discussões políticas. Diante desse panorama, a região Nordeste passou a desempenhar o papel de protagonista na corrida governamental, uma vez que, no segundo turno, o voto dessa parcela da população foi decisivo para o resultado das urnas. As tirinhas de Cedraz, ainda que tenham sido feitas anos antes desses acontecimentos políticos, ilustram como a sociedade brasileira conceptualiza o povo nordestino e, por conseguinte, o Nordeste brasileiro.

Na tirinha 1, o personagem localizado à esquerda do primeiro quadrinho apresenta uma aparência de homem bem-vestido, sorridente e

que provavelmente utiliza a linguagem culta e domina o discurso político; enquanto o personagem à direita é magro, usa roupas simples, chapéu de palha e parece não compreender o outro. Por meio do nosso conhecimento de mundo, depreendemos que o primeiro personagem retrata o político e o segundo, o eleitor nordestino. O diálogo ilustrado costuma ser uma prática nas campanhas eleitorais, quando alguns políticos fazem promessas, barganhas, com foco nas fragilidades dos seus eleitores para conquistar o voto e se manter no poder.

A região Nordeste costuma ser alvo de ataques xenofóbicos e preconceituosos, quando uma parcela da população considera os nordestinos matutos e incompetentes para votar. É possível ressaltar que falas de cunho racistas contra a população nordestina também foram noticiadas e relatadas em eleições passadas, como na vitória da presidenta Dilma Rousseff em 2011 e de seu antecedente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003.

O preconceito regional enfrentado pelos nordestinos é constante e se reflete principalmente em períodos eleitorais, prova disso ocorreu nas eleições de 2022. Com a vitória expressiva do candidato eleito na região Nordeste, os comentários foram acalorados, trazendo à tona discursos de ódio proferidos também em eleições anteriores, como relata Bento 2022, p. 3): “Morte aos nordestinos. Analfabetos. Malditos. Cabeças chatas. Mortos de fome. Com indignação sem surpresa, vi o ódio ser vomitado contra nordestinos/as nas redes sociais, logo após o fim do primeiro turno da eleição presidencial”. Mensagens como essas comprovam que concepções do passado atravessam a sociedade atual e ainda permanecem.

Notamos, na tirinha em análise, que elementos verbais e imagéticos interrelacionam-se, predominando no texto a metáfora multimodal, já que prevalece a articulação de modelos semióticos distintos, isto é, a linguagem verbal e a linguagem imagética. O domínio-alvo NORDESTE, seco e sem vida, com sol forte e vegetação escassa, representado, no segundo quadrinho, pelas imagens do mandacaru e do sol causticante, é compreendido em termos do domínio fonte POBREZA, atestado verbalmente no primeiro quadrinho, quando o político aproveitador afirma que, no futuro, “o sertão será a região mais rica do país”.

Em face disso, percebemos as conceptualizações metafóricas NORDESTE É POBREZA e HUMANO É ANIMAL, e depreendemos que POVO NORDESTINO É BURRO, sendo que o animal burro é acionado pela imagem do equino, ou seja, pelo texto não verbal. É recorrente

encontrarmos diferentes construções metafóricas em que identificamos a animalização do ser humano, quase sempre com um teor depreciativo: “fulana é uma galinha ou uma cachorra”, “ciclano é um macaco ou um cavalo”, “beltrano é o cão ou é um burro”, entre outras possibilidades.

Nessa tirinha, encontramos também o desdobramento metafórico SERTÃO É NORDESTE, alicerçado pelo esquema imagético PARTE-TODO, em que o SERTÃO, à parte, é conceptualizado em termos de NORDESTE, o todo; assim como os esquemas DENTRO-FORA e CENTRO-PERIFERIA, já que o político é de fora, do centro, e o sertanejo, nordestino, é o homem da terra, de dentro. Ainda é possível acionar a metáfora orientacional ALTO É POSITIVO e, por conseguinte, o que não é alto é negativo, quando o político profere que, se eleito, a população terá “um alto padrão de vida”, reforçando a certeza de que ali há pobreza. Essas metáforas conceptuais, por sua vez, nos permitem fazer inferências que emergem a partir das nossas vivências, percepções e conhecimento de mundo.

É notório perceber que, em nosso país, discursos de ódio e atitudes preconceituosas têm sido recorrentes nas últimas décadas. Como afirma Oliveira (2011), não só nordestinos têm sido alvos de comportamentos como estes, mas pessoas com opção sexual diferente do que é estabelecido como “moralmente correto”, pessoas negras e alguns grupos minoritários. Além disso, nos últimos tempos, são noticiados em jornais de circulação nacional que nordestinos têm sido resgatados de trabalhos em condições análogas à escravidão.

O ser humano na condição de escravizado, infelizmente, é considerado um objeto mercadológico, objeto de uso, mercadoria sem valor. Embora Cedraz tenha escrito sobre a soberania dos que dispõem de um poder aquisitivo sobre os menos favorecidos anos antes desses fatos virem à tona, ainda hoje as práticas de corrupção e abuso de poder são recorrentes em nossa sociedade em períodos eleitorais, como disposto na tirinha a seguir.

Tirinha 02: POVO NORDESTINO É MERCADORIA.



Fonte: “1000 tiras em quadrinhos” (CEDRAZ, 2012, p. 183).

Na tirinha 02, a produção de sentidos se efetiva, mais uma vez, por meio da interação dos seus diferentes modos semióticos. Nesse texto, percebemos a intenção do autor em mostrar, de maneira irônica, o movimento de dois sujeitos que se antagonizam na sociedade brasileira. De um lado, está um personagem, o patrão que, na tirinha, é um indivíduo sem escrúpulos, que compra as pessoas da região em troca de votos e, do outro lado, está o outro personagem, o trabalhador, que é coagido a se corromper e ceder a uma prática comum nas eleições brasileiras: a compra e venda de votos. Temos, então, a conceptualização NORDESTINO É MERCADORIA, uma vez que o trabalhador pode ser comprado e pode ter um preço. A imagem do dinheiro aciona a ideia de que o ser humano se torna mercadoria nas eleições, principalmente quando as pessoas são pobres e julgadas pelo pouco estudo.

Essa inferência se deve ao fato de a compra da honestidade da pessoa ser ilustrada pelas cédulas de dinheiro oferecidas pelo patrão corrupto. Notamos que os esquemas de imagens que ancoram essa metáfora são ORIGEM-PERCURSO-META, CONTATO, CONTROLE, FORÇA e POSSE, uma vez que há um deslocamento de corpos ou das mãos dos personagens, consideradas a zona ativa na imagem, para estabelecer o contato com o dinheiro que é oferecido em troca do voto, o que pressupõe um controle sobre o outro, a partir de uma dinâmica de forças empregada pela imposição do dinheiro e, por conseguinte, do poder do patrão sobre o empregado, o nordestino, que é convencido a adquirir a posse do dinheiro.

É comum que, em épocas de eleições, os políticos manifestem interesse pela classe menos favorecida da população com o intuito de conquistar votos e fazer promessas se aproveitando da vulnerabilidade e fragilidades da mulher e do homem do campo. Fatos como esses ilustram o papel desempenhado pelo coronel no período eleitoral que, de acordo com Janotti (1980, p. 50), “(...) no processo eleitoral garantia a sobrevivência de um sistema político que alijava as classes populares”. Portanto, prevalece a supremacia do coronel em detrimento de outros grupos considerados supostamente inferiores por serem devedores de favores para os grandes proprietários de terra.

Nesse sistema de subserviência e “troca de favores” entre o coronel e o eleitorado, a classe trabalhadora, principalmente do campo, evidencia os abusos de poder de uma elite conservadora. Nesse sentido, Leal (1975) reforça que “a massa humana que tira a subsistência das suas terras vive no mais lamentável estado de pobreza, ignorância e abandono

no” (LEAL, 1975, p. 46). Sendo assim, o eleitorado se sente na obrigação de ceder às chantagens do coronel e manter as relações sociais estabelecidas pela supremacia política.

6. *Considerações finais*

A partir das tirinhas estudadas, é possível constatar que o Nordeste brasileiro enfrenta dificuldades de ordem social, política e econômica e que os fatores sócio-histórico-culturais favorecem para que estigmas e preconceitos se perpetuem na sociedade, prova disso são os constantes ataques sofridos pela população nordestina. Também é possível observar que as metáforas multimodais tornam possível a construção de sentidos pelo autor-conceitualizador e possível leitor-conceitualizador, a partir do entrelaçamento de modos semióticos distintos. Sendo assim, a conceitualização do Nordeste nas tirinhas da Turma do Xaxado nos faz refletir sobre os elementos culturais e identitários presentes na obra de Cedraz e cria a imagem de um Nordeste seco, pobre, necessitado e que só atrai a atenção dos políticos em épocas de eleição.

As conceitualizações identificadas reforçam que, embora Cedraz tente empreender uma visão otimista da população sertaneja, as mazelas sociais também estão associadas às temáticas discutidas em seu trabalho. Quando, no primeiro quadrinho, depreendemos a conceitualização metafórica HUMANO É ANIMAL/NORDESTINO É BURRO é porque, infelizmente, a animalização atribuída ao nordestino ainda é veiculada nas mídias, nos discursos e nas mentes de muitas pessoas que o inferiorizam. Já na segunda tirinha, o autor evidencia o poder de corrupção dos políticos, principalmente em épocas de eleição que se aproveitam da ingenuidade e fragilidades do sertanejo nordestino para manipulá-lo, comprar o seu voto e o ridicularizar, o que é possível perceber na conceitualização metafórica NORDESTINO É MERCADORIA.

Assim, por meio da multimodalidade, a imagem do Nordeste torna as tirinhas da Turma do Xaxado e pode ser inferida, seja pela forma de falar dos personagens, seja pelo modo como se vestem, seja pelo cenário em que a trama acontece. Contudo, diante do exposto, a Semântica Cognitiva baseia seus estudos na percepção, categorização e conceitualização do mundo e dos seres. Nessa direção, o estudo de metáforas conceituais se faz importante, uma vez que entende a linguagem e as formas de pensar e agir das pessoas no mundo, por meio de contextos sócio-histórico-culturais-cognitivos-ideológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. A.; DOS SANTOS, E.; SANTANA, N. M. Metáforas do novo coronavírus e da pandemia/COVID-19 em artigos de opinião publicados no Brasil. *Arbores y Rizomas*, v. 3, n. 2, p. 69-84, 16 nov. 2021.

_____; DOS SANTOS, Elisângela Santana. Ciência, opinião e fake news em tempos de coronavírus: conceptualizações em memes sob a abordagem da linguística cognitiva / Science, opinion and fake news in times of the coronavirus: conceptualizations in memes under Cognitive Linguistics approach. *Pensares em Revista*, [S.l.], n. 19, set. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/52642>. Acesso em: 01 maio 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/pr.2020.52642>.

BENTO, Berenice. *Nordeste: orgulho e preconceito*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/nordeste-orgulho-preconceito/>. Acesso em: 25 de abr. 2023.

CEDRAZ, Antônio. *1000 tiras em quadrinhos*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, C.C.; URI-ON-APARISI, E. *Applications of cognitive linguistics: multimodal metaphor*. New York: Mouton de Gruyter, 2009.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. *O Coronelismo: uma política de compromissos*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de trad. de Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras: EDUC, 2002 [1980].

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

MATTOS, S. Os dez anos da Turma do Xaxado. In: CEDRAZ, A. *1000 tiras em quadrinhos*. São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 5-6.

OLIVEIRA, Luciano. Amaral. Mate um nordestino afogado: análise crítica de um artigo da revista época. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 11, n. 2, p. 361-76, maio 2011.

SANTANA, Neila Maria Oliveira; ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. A Semântica Cognitiva Sócio-Histórico-Cultural: Questões Epistemoló-

gicas, p. 113-32. In: ____; _____. *Língua e Sociedade: Diferentes Perspectivas*, Fim Comum. São Paulo: Blucher, 2019.

SANTOS, Elisângela Santana dos. A polissemia de itens lexicais no livro didático de língua portuguesa: testemunhos de uma coleção. In: SANTOS, E.S. dos; ALMEIDA, A. Ariadne D., SIMÕES NETO, N. (Orgs). *Dez leituras sobre o léxico*. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2019. (v. 1, p. 91-112)

_____. A semântica em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa. In: ALMEIDA, A.A.D.; ZOGHBI, D.M.O.; SANTOS, E.S. dos. (Org.). *Formação de professores e interconexões da sala de aula no ensino de línguas*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2015. (v. 1, p. 67-93)

SILVA, Augusto S. da. O que a semântica cognitiva pode dizer aos estudos dos média. In: SILVA, A.S. da et al. (Orgs). *Comunicação, cognição e média*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, 2010a. p. 1547-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323116887_O_que_a_Semantica_Cognitiva_pode_dizer_aos_estudos_dos_Media. Acesso em: 26 abr. 2023.

SPERANDIO, N. E. *Entre os domínios da metáfora e da metonímia na produção de sentido de charges animadas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2014. 155p. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9W7LUQ>. Acesso em 01 de mai. 2023.

CONSTRUCIONALIZAÇÃO DE FORMA/FUNÇÃO COM O PRONOME *A GENTE*: UMA ABORDAGEM SOB A ÓTI- CA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

Artur Ezequiel Rodrigues Correia (UESB)

arturezequielrc@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explicitar o que determinou a construcionalização de *a gente* (artigo + substantivo), expressão cristalizada na construção pronominal de primeira pessoa *a gente* no português brasileiro. Diante disso, ancorados à Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), objetivamos investigar as construcionalizações de forma-função instanciadas pelo pronome *a gente* no português brasileiro, utilizando o *Corpus* Linguístico de Ibicoara-BA. Teoricamente, o estudo levará em conta a Linguística Baseada no Uso por concebermos que há fatores sintático- semânticos e discursivo-pragmáticos, que, juntos à cognição humana, favoreceram a mudança de (*a*) *gente* (categoria de substantivo) para *a gente* (categoria de pronome). E do ponto de vista metodológico, os dados de fala foram codificados e analisados qualitativa e quantitativamente; utilizamos o programa estatístico Anticonc a fim de obtermos a frequência de ocorrência de *a gente*, bem como sua frequência de tipo, através dos fatores: (a) esquematicidade, (b) produtividade e (c) composicionalidade.

Palavras-chave:

Construcionalização. *A gente*. Linguística Funcional Centrada no Uso.

ABSTRACT

This work aims to explain what determined the constructionalization of *a gente* (article + noun), expression crystallized in the pronominal construction of first person *a gente* in Brazilian Portuguese. Given this, anchored to the Usage-Centered Functional Linguistics (LFCU), aiming to investigate the form-function constructionalizations instantiated by the pronoun *a gente* in Portuguese Brazilian, using the Ibicoara-BA Linguistic Corpus. Theoretically, the study take into account Usage-Based Linguistics because we understand that there are factors syntactic- semantic and discursive-pragmatic that together with human cognition favored the change of (*a*) *gente* (noun category) to *a gente* (pronoun category). And from a methodological point of view, the speech data be coded and analyzed qualitatively and quantitatively; we use the program Anticonc statistician in order to obtain the frequency of occurrence of *a gente*, as well as its type frequency, through the factors: (a) schematicity, (b) productivity and (c) compositionality.

Keywords:

Constructionalization. *A gente*. Usage-Centered Functional Linguistics.

1. Introdução

Neste trabalho, sob o viés da Linguística Funcionalista, que tem como objetivo observar a função que os elementos linguísticos desempenham no ato comunicativo, teoria que compreende a língua como um mecanismo flexível, dinâmico e sensível às pressões de uso, investigamos o uso do “a gente”. Nesse sentido, no momento da interação discursiva, os falantes se apropriam das diversas possibilidades da língua em uso e a utilizam na interação social para expressar suas intenções, sentimentos e ideias. Desse modo, observamos que o sistema linguístico, constantemente, adapta-se ao processo de mudança, transformação e inovação.

À vista disso, devido à constante criação de novas construções por meio de novas formas e de novas funções que vão se formando e se convencionalizando na língua, o nosso estudo, diante dessa compreensão de língua, tem como objetivo investigar as construcionalizações de forma-função instanciadas pelo pronome *a gente* no Português Brasileiro. Ademais, a realização desta pesquisa está pautada na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), teoria que lança o olhar para o funcionamento da língua em uso, e na seleção do *corpus* Linguístico de Ibicoara-Ba (CLIBA), já que esse *corpus* representa a materialização espontânea da língua em uso falada pelos falantes no contexto de interação social.

O presente artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: após esta *Introdução*, na seção 2, intitulada *Linguística Funcionalista Centrada no Uso*, abordamos alguns princípios e conceitos da perspectiva adotada. Em seguida, na seção 3, *Corpora da pesquisa*, descrevemos os *corpora* utilizados. Posteriormente, na seção 4, *Análise e discussão dos dados*, expomos, de maneira breve, a análise dos dados e na seção 5, apresentamos as *Considerações finais*, seguidas das Referências Bibliográficas.

2. Linguística Funcional Centrada no Uso

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) é uma perspectiva que se constrói, atualmente, do diálogo da Linguística Funcionalista Norte-Americana (representada por Talmy Givón, Paul Hopper, Elizabeth Traugott e Joan Bybee) com a Linguística Cognitiva (nos moldes de George Lakoff, Ronald Langacker e William Croft, entre outros) e com a Gramática de Construções (modelo desenvolvido por Adele Goldberg e

de William Croft). Hodiernamente, no Brasil, essa tendência teórica se encontra nos estudos de Martelotta (2011), Cezario e Furtado da Cunha (2013), Rosário e Oliveira (2015). Fruto desse diálogo, a Linguística Funcionalista Centrada no Uso é uma abordagem teórica que depreende o uso linguístico como resultante das motivações advindas de distintas instâncias: as estruturais, as cognitivas e as socioculturais (Cf. OLIVEIRA, 2015).

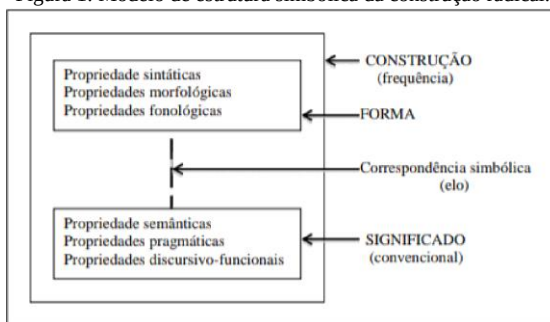
O sistema linguístico, na LFCU, é entendido como um meio que reflete a necessidade comunicativa do falante, uma vez que é, por meio da língua em uso, que os interlocutores relatam os acontecimentos, influenciam e são influenciados em uma troca (inter)subjettiva alicerçados em contextos reais de interlocução e expressam as suas vontades. Com isso, a língua e a mudança linguística estão relacionadas e a gramática, segundo Hopper (1987), é considerada emergencial, já que o funcionamento da língua capta o caráter provisório, transitório e fluido da estrutura da língua, que está sempre suscetível de negociação na interação entre os interlocutores. Desse modo, a gramática é vista como mutável e social, pois é fruto daquilo que emergiu durante o discurso.

Sob essa perspectiva, com o diálogo estabelecido entre a Linguística Funcionalista norte americana e a Linguística Cognitiva, a Linguística Funcionalista incorpora, ao seu quadro teórico, alguns aspectos da Gramática de Construções. Nesse sentido, a gramática é tomada, em uma perspectiva construcional, como pares de forma e significado. Assim, a língua é, pois, definida como um conjunto de construções que se interconectam específicas e hierárquicas, compondo a arquitetura interconectada, em que tanto aspectos de forma quanto de significado são levados em consideração na análise linguística.

Nessa direção, nos finais da década de 80, a Gramática de Construções surgiu quando Fillmore (1988), averiguando algumas estruturas linguísticas, percebeu que o falante possui um conhecimento capturado por esquemas simbólicos, os quais possuem uma ancoragem idiossincrática. Com isso, cabe acentuarmos que, segundo Fillmore, Kay e O'Connor (1988), essa perspectiva, ancorada na relação de cognição e uso, parte da ideia de que construções gramaticais complexas possuem as mesmas propriedades semânticas e pragmáticas que itens lexicais. Assim, o falante não tem noção apenas do item, mas também das construções que se moldam através da frequência como um pareamento de forma-sentido.

Segundo Bybee (2016 [2010]), construção, por sua vez, é vista como um conjunto de construções que configura o inventário da língua; por outro lado, Croft (2001) organiza a construção por dois eixos centrais: forma e sentido, visto que propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas estão para os aspectos da forma, enquanto os aspectos do sentido são compostos pela semântica, pragmática e propriedades discursivo-funcionais, os quais são ligados por um elo de correspondência simbólica interconectada, integrada e vinculada que é arquitetada da seguinte forma.

Figura 1: Modelo de estrutura simbólica da construção radical.



Fonte: Croft (2001).

Ao observarmos o quadro proposto por Croft (2001), percebemos que as propriedades são correlacionadas, uma vez que essa proposta se propõe a considerar o vínculo correspondente entre cada propriedade dos eixos da forma e do sentido. Assim posto, ressaltamos que a língua é um conjunto de construções, a qual se constitui das correlações forma-sentido (Cf. BYBEE, 2016 [2010]) e se organiza hierarquicamente em formato de rede em que os nós são interconectados por elos os quais permitem que as construções sejam estabelecidas de maneira hierárquica e contínua (Cf. LANGACKER, 1987).

Sob esse prisma, segundo Traugott e Trousdale (2013), ao refinar os conceitos de Croft (2001), defendem, em uma perspectiva diacrônica, que a língua é formada por um pareamento de forma e função a partir de um inventário de construções. Em linhas gerais, as construções são consideradas, no âmbito da LFCU, como unidades simbólicas convencionais (Cf. TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), uma vez que, para os autores, há cinco princípios gerais que são fundamentais nos modelos teóricos que consideram a abordagem construcional, a saber: i) a construção é a unidade básica da gramática, visto que consiste em um pareamento con-

vencional entre forma e sentido; ii) a estrutura semântica está relacionada à estrutura sintática; iii) a língua é composta por uma rede de nós e ligações de ligações, dado que esses nós compõem a estrutura hierárquica; iv) a estrutura da língua é determinada pelo uso da língua e v) a variação linguística pode ser explicada através dos processos cognitivos de domínios gerais, de acordo com Bybee (2016).

Sob esse viés, cabe-nos, agora, considerar, com base nos estudos de Traugott e Trousdale (2013), que existem três fatores de construcionalidade, a saber: esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Consoante apregoa Traugott e Trausdale (2013), a esquematicidade pode ser definida como uma generalização taxonômica que aponta para padrões de experiências rotinizados, posto que há abstrações inconscientemente percebidas pelos falantes, em razão delas se originarem das diversas construções da língua.

No que concerne à produtividade, segundo os autores, fazemos referência à questão da frequência, assim como acontece na esquematicidade, a produtividade também é um fator gradiente. Com isso, segundo Bybee (2003), na abordagem construcional, a distinção entre frequência de tipo *type* (padrão), que indica a quantidade de construções que possui uma determinada estrutura, designando se será um esquema produtivo ou não, e a frequência *token* (ocorrência), que diz respeito à quantidade de vezes que uma construção aparece em um *corpus* de investigação. Por fim, temos a composicionalidade que, para os autores, é um fator que faz referência ao grau de transparência entre propriedades da forma e da função no nível da construção.

Como vimos até aqui, há uma relação estreita entre forma e sentido, visto que a vertente em análise determina que a língua é formada por um inventário de construções. Sendo assim, segundo (Cf. BYBEE, 2016 [2010]), essa estreita relação configura-se como um conjunto de construções, que se organiza como uma rede de nós que são as relações taxonômicas que uma construção possui com outras. Destarte, vale dizer que construções mais específicas estão ligadas a construções mais abstratas em uma rede interconectada.

Diante do exposto, é interessante ressaltar que, em situações de interações discursivas, os falantes criam novas formas e novos significados o que certifica a mudança constante no sistema linguístico. Assim, a mudança linguística é um processo inerente à língua, uma vez que devido ao uso se encontra em processo constante de evolução e mutação. Nesse

sentido, alinhados ao que postula Traugott e Trousdale (2021 [2013]), a mudança linguística resulta de dois processos: a construcionalização e as mudanças construcionais.

Define-se como construcionalização, segundo Rosário e Oliveira (2016), a construção de pares de forma nova com função (significado) nova. Em outras palavras, o processo de construcionalização acontece quando há criação de novas unidades, ou seja, novas estruturas e novos significados, em contexto de uso, são formados.

De acordo com o pensamento dos autores, definem-se como mudanças construcionais as alterações que afetam os traços ou características de construções já existentes. Desse modo, podem se dar no nível da forma ou do sentido, sendo que as mudanças ocorrem a partir do uso linguístico, e nem sempre levam à criação de novas construções. Para além dessas mudanças linguísticas, Lopes e Rosário (2017) propõem, também, a construcionalidade para as investigações sincrônicas.

Na próxima seção, discorreremos sobre o *corpus* da pesquisa.

3. *Corpus da pesquisa*

Para a realização desta pesquisa, recorreremos aos dados reais da língua em uso, posto que os elementos linguísticos são moldados, adaptados, compartilhados e criados pelos falantes em distintas interações de uso.

A partir dessa orientação metodológica, com o intuito de buscar ocorrências empiricamente testáveis, dado que essas ocorrências da língua em uso refletem maior expressividade linguística, selecionamos, para amostras da presente pesquisa, os dados sincrônicos extraídos do *corpus* Linguístico de Ibicoara-BA (CLIBA).

Metodologicamente, o *corpus* observado é fundamentado em orientações teórico-metodológicas da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]), é composto por 36 (trinta e seis) entrevistas, estratificadas nas variáveis: sexo (masculino e feminino); faixa etária (FI:15 a 25 anos, FII:26 a 50 anos e FIII: +de 50 anos); e escolaridade (até cinco anos de escolaridade, ensino fundamental completo e número igual ou superior a 11 anos de escolaridade).

Assim posto, buscamos, *no corpus*, (CLIBA), as ocorrências em que *a gente* aparece ainda em sua forma mais composicional. A partir

desse *corpus*, buscamos encontrar dados que sejam relevantes para nossa pesquisa. A análise empreendida neste trabalho, por conseguinte, baseia-se em um método misto (Cf. CUNHA LACERDA, 2016). Por outro lado, mapearemos as ocorrências que se mostram já construcionalizadas, analisando, assim, por meio da frequência *token*, todas as ocorrências do *a gente* como um pareamento de forma-função, além de verificar a frequência *type*, que diz respeito às classificações e aos tipos do *a gente*.

Assim, veremos, na próxima seção, brevemente, a análise dos dados, como as inovações que emergem no fluxo da interação estão, de fato, se regularizando/padronizando na língua em uso como construções empiricamente testáveis.

4. *Análise e discussão dos dados*

Nossa pesquisa está fundamentada teoricamente nos pressupostos da Gramática de Construções, mais especificamente, na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Como descrevemos, essa abordagem considera a análise de modelos tendo em vista a língua em uso. Ao observarmos o Português Brasileiro, constatamos que a variação e a mudança, motivadas por fatores linguísticos, por mecanismos cognitivos e por fatores extralinguísticos, expõem o caráter adaptativo e flexível do sistema linguístico, o qual é utilizado pelo homem em situações comunicativas naturais e espontâneas. Ancorados a essa percepção, salientamos que os fenômenos da língua surgem das pressões de uso e, por isso, não podem ser compreendidos fora do contexto (social, cultural e cognitivo) em que os falantes estão envolvidos (Cf. CEZÁRIO; VOTRE, 2018).

Partindo do princípio de que a variação e a mudança linguística são inerentes à língua portuguesa falada no Brasil, constatamos que os elementos linguísticos, cognitivos, contextuais e sociais são fatores que contribuem para a evolução (mudança), transformação e o surgimento de novas construções no sistema linguístico.

Assim, reconhecemos a língua em situação de uso, já que exposta a diversos contextos de interação discursiva revela sua flexibilidade, dinamicidade e a sua emergencialidade, contribuindo, dessa forma, para que as propriedades linguísticas sigam constante inovação, transformação e mutação. Para compor discussões a esse respeito, tomamos, por exemplo, o nosso objeto de estudo, uma vez que o *a gente* constantemente passa por processo de mudanças e inovações quando inserido em distintos contextos comunicativos.

No processo de análise atestamos uma relevante produtividade do pronome *a gente* no vernáculo ibicoarense. Vejamos a Tabela 1:

Tabela 1: Frequências *Type* e *Token* do *a gente*.

Frequência <i>Type</i>	Frequência <i>Token</i> %
a gente: "eu" + (não-pessoa)	34/ 10,9%
a gente: "eu" + (pessoa+não pessoa)	49/ 19,8%
a gente: "eu" + (pessoa)	75/ 23,7%
a gente: "eu"	40/ 13,4%
a gente: Genérico = "eu" + (qualquer indivíduo)	66/ 20,3%
a gente: Indeterminação do Sujeito= "eu" +você+ eles (grau máximo de indeterminação)	87/ 25,7%
TOTAL: 6	TOTAL: 351

Com base nos dados encontrados na Tabela 1, atestamos uma relevante produtividade do pronome *a gente* no vernáculo ibicoarense, a saber: (i) a frequência *type*, que diz respeito a instanciações de novas construções, com 6 (seis) variações; e (ii) a frequência *token*, que diz respeito ao uso desses constructos na língua em uso, com 351 (trezentas e cinquenta e uma) ocorrências.

Nesse ponto, faz-se necessário mostrar alguns exemplos dos usos efetivos da língua em uso retirados do *Corpus* Linguístico de Ibicoara (CLIBA) a fim de comprovarmos o processo de construcionalização. Vejamos, a seguir, os dados coletados e classificados a partir de Borges (2004):

Baixo grau de pessoalização: Quando o *a gente* faz referência a um “eu” + outra pessoa (ausente no discurso, ou seja, diferente do ouvinte), uma “não pessoa”.

(1) INF: “Aí ela não veio me visitá, depois que ela veio morá aqui. *A gente* tava morando lá na roça, *a gente* mudô pra aqui tem uns dois meses (...).” (E. L. A. CLIBA)

Médio grau de pessoalização: Quando *a gente* faz referência a um “eu” + “tu/você” (“pessoa”) + outro(s) indivíduo(s) (“não pessoa”).

(2) INF: “Já que *a gente* vai mesmo ficar aqui a noite toda, achei que era melhor fazer um churrasco aqui no sítio. De paradeiro basta essa

cidade lá fora, não é?! Vamos comemorar, uai. (E.R.D. CLIBA)

Alto grau de pessoalização: Quando, na fala do informante, é possível notar que *a gente* está sendo utilizado para fazer referência a um “eu” + “tu/você” (“pessoa”).

(3) INF “**A gente** pode, pode ir na festa à noite se você quiser, ué (...).” (F. N. A. S. CLIBA)

Mais alto grau de pessoalização: Quando *a gente* significa puramente “eu”; desse modo, é considerado o mais alto grau de pessoalização. Ademais, também é conhecido como plural de modéstia, já que atenua a afirmação muito marcada de ‘eu’ numa expressão mais ampla e difusa. Desse modo, percebemos que o uso do pronome *a gente* é bem próximo ao uso “genérico”, descrito anteriormente. A escolha do uso de *a gente* ao invés do “eu”, serve como uma forma de atenuar o envolvimento ou a noção de exclusividade do pronome ‘eu’. Do mesmo modo, com este uso de *a gente*.

(4) INF: “... fiquei muito tempo pra baixo quando meu namorado me largou. Passei três anos sem sair; hoje sim, hoje saio a tudo, vou a tudo, porque **a gente** tem que aproveitar a vida já, não é?” (A. S. S. CLIBA)

Genérico: Quando observamos que o *a gente* refere-se a um “eu” + qualquer outro indivíduo, tanto “pessoa” quanto “não-pessoa”. De fato, é possível perceber que *a gente*, no exemplo, tem um significado genérico na frase, com sentido de “qualquer pessoa” o que inclui, certamente, o falante; não é necessário que seja sempre “eu + qualquer outro”; não é necessário sequer que seja mais de uma pessoa a sair.

(5) INF: “(...) não acontece quase nada aqui em Ibicoara, mas olha eu prefiro a zona rural assim porque... ah, assim é muito bom, **a gente** pode sair na rua, não ter preocupação de ser assaltada, né? Na cidade é muita violência” (S. V. A. CLIBA)

Indeterminação do Sujeito: Quando o caráter genérico e globalizante em que o *a gente* assumido no exemplo faz referência a um grupo de pessoas [+ampliado] primeiramente, envolve um núcleo da família de C. B. S. e, em seguida, a referência é à família ampliada de C. B. S. na qual os pronomes pessoais estão sendo empregados pelos usuários da língua como um recurso que serve como ampliação do eu.

(6) INF: Olha **a gente** assim sempre viajô pra Itaetê que por conta, porque temos tio lá então geralmente algum... nós nos reunimos minha

família pai e mãe e alguns tios {INIT} é sempre bem divertida **a gente** mata a saudade e bate resenha é bem legal e também teve viagens à praia que também foram bem legais desde pequen... de muito pequena... pequena não que pequena eu sou até hoje, né, {risos} desde criança bem criança mesmo **a gente** vai pra praia... (C. B. S. CLIBA)

Com isso, podemos afirmar que há um processo de construcionalização ocorrendo com o pronome *a gente*, no qual há a criação de um novo pareamento de forma e função, conforme descrito por Traugott e Trousdale (2013).

5. Considerações finais

O presente artigo mostrou, à luz dos estudos que consideram a língua em uso, a partir da análise das ocorrências, que o pronome *a gente* é produtivo, uma vez que, quando inseridos em processos comunicativos, passa por processo de mudança linguística constantemente.

À luz da teoria que versa sobre a funcionalidade da língua, a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), a presente pesquisa revela o processo de mudança linguística do pronome *a gente*, posto que migra de uma categoria representacional (substantivo) para uma categoria pronominal *a gente*. Desse modo, quando a construção passa a ser formada por um artigo *a* + *gente*, está perde o seu caráter mais composicional, isto é, a semântica da construção não é mais o resultado da soma das partes que a compõem.

Diante do exposto, foi possível constatar, nesta pesquisa, que a gradiência é responsável pela mudança que levou ao surgimento desse pronome no vernáculo Ibiçoarense. Antes da construcionalização, esse elemento concorria com os pronomes *aquela* (*aquela gente*), *toda* (*toda gente*), *minha* (*minha gente*), contudo, após passar pelo processo de mudança, o uso com *a gente* se fixou, levando à perda do seu valor de determinante, nesse caso, artigo.

Posto isso, pudemos comprovar, com esta pesquisa, que o ouvinte analisou a forma *a gente* (artigo + substantivo) de maneira distinta (neonálise) do sentido de coletivo de pessoas e espalhou o novo uso entre os falantes de um grupo social, levando à formação de uma nova palavra e mudança de categoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, Paulo R. S. A pessoalização do pronome a gente sob a perspectiva da Teoria da Sociolinguística Variacionista. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 4, Porto Alegre, p. 163-72, dezembro, 2004.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CUNHA LACERDA, P. F. A. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. *Revista Linguística*, v. 12, n. 1, p. 83-101, Rio de Janeiro, 2016.
- FILLMORE, C. J; KAY, P.; O'Connor, C. Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of let alone. *Language*, v. 64, p. 501-38, [S.l.], 1988.
- GOLDBERG, A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- HEINE, B; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago: The University of Chicago Press, 1991. 276p.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, v. 13, p. 139-57, 1987.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. Standford: Standford University Press, 1987a. v. I.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. de Mara Sophia Zanotto. Campinas-SP. Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002 [1980].
- OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C. (Orgs). *Linguística centrada no uso: teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2015. p. 22-35

ROSARIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 60, p. 233-59, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

_____; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CONTATO LINGÜÍSTICO NO “NOVO MUNDO”: A REPRESENTAÇÃO DAS LÍNGUAS AUTÓCTONES NAS CRÔNICAS DO ACHAMENTO DO BRASIL

Juan Rodrigues da Cruz (UFF e SME-RJ)

juanrodrigues@id.uff.br

RESUMO

Através da leitura crítica dos três textos que relatam o achamento do Brasil à Coroa Portuguesa, este artigo pretende analisar a forma em que tais registros descrevem as línguas nativas encontradas, pelos portugueses, ao primeiro descerem à terra em nosso território. Esses documentos, escritos por cronistas empregados nas expedições, despertaram o interesse europeu no que, para eles, era um novo mundo. Também gozam de rico valor informativo considerando que apresentam, em si, descrições das primeiras situações de contato linguístico estabelecida no que posteriormente se tornaria o nosso país. Usamos como referencial teórico uma obra que contém uma transcrição para o português moderno desses textos, organizada por Pereira (1999). Faz-se necessário, também, apresentar o contexto histórico do achamento, com base em Sérgio (1981) e Albuquerque (1999), considerando seus desdobramentos para a história brasileira em geral.

Palavras-chave:

Representação. Crônicas do achamento. Línguas indígenas e contato linguístico.

ABSTRACT

After conveying an attentive reading of the three chronicles about the finding of Brazil, which inform the Portuguese Crown about said happening, in the end of the 15th century, this paper analyzes ways in which said chronicles depict the languages found by the Portuguese when they first came to land in our territory. These reports, written by professionals employed in the expeditions, served as a source for the European interest in what, for them, was a new world, until then unknown. Moreover, those texts are important considering their informative characters, for they also show the first instances of language contact in what would, later, become Brazil. Our analysis is based upon a critical edition of these texts, organized by Pereira (1999). We also analyze the historical setting of the Portuguese findings, based on Sérgio (1981) and Albuquerque (1999), considering their outcomes over Brazilian history, in general.

Keywords:

Depiction. Chronicles of the finding. Native Brazilian languages and language contact.

1. *Portugal, senhor do mar*

É conhecida há muito tempo a intimidade entre Portugal e o mar. Localizado no extremo Ocidente da Europa, o país faz fronteira terrestre unicamente com a Espanha, e está voltado para o Oceano Atlântico,

sendo por ele inteiramente banhado. A nação portuguesa, logo, via no mar a única forma de se transportar sem que fosse preciso passar por solo estrangeiro⁷. Além disso, Albuquerque (1999) mostra que o estabelecimento de novos mercados de consumo e fontes de fornecimento por parte de Portugal viria a realizar-se por caminhos marítimos, demonstrando a importância do mar para essa nação.

Da mesma forma, Wehling (1999, p. 17) mostra que a expansão marítima é indispensável para entender o processo de modernização de Portugal no século XVI. O país desenvolveu sua construção naval ao longo dos séculos, e relatos de sua grandeza nesse âmbito podem ser encontrados desde o século XIII. No século XV, finalmente, começou a época das Grandes Navegações, evento considerado o início do Império Português. Cada etapa desse processo tem importância individual. A chegada à Índia, em 1498, conforme Albuquerque (1981, p. 147), por exemplo, concretizou o projeto português de estabelecer relações comerciais diretas com produtores de especiarias, drogas e outros produtos na Ásia. Esse fato, por si só, também representou a descoberta, enfim, do que havia além do Cabo da Boa Esperança, região geográfica sul-africana cuja transposição era, acreditava-se, impossível, visão transmitida inclusive na literatura, por escritores como Fernando Pessoa⁸ e Luís de Camões⁹, cada um em seu tempo.

Alguns autores portugueses, como Sérgio (1981, p. 44), têm uma visão bastante ufanista a respeito dos acontecimentos do século XV. Tal autor, por exemplo, afirma que esses foram uma façanha de gente metódica, dotada de clara inteligência política e visão lúcida, entre outras qualidades. De fato, a expansão marítima portuguesa precisava de alto nível de organização político-social para acontecer, mas não se deve romantizá-la a ponto de esquecer de seus desdobramentos negativos, como regimes escravocratas e o genocídio travado contra povos nativo-americanos, muito comuns nas regiões que viriam a se tornar colônias portuguesas. Vale lembrar que ser colônia indica subordinação por parte

⁷ Convém destacar, no entanto, que o mar já fora chamado de *Tenebroso* por um longo tempo por causa da ideia de que, em algum lugar dele, haveria um abismo no qual os barcos cairiam para nunca mais retornar.

⁸ Em “O Monstrengo”, um dos poemas de “Mensagem” (1934): <http://arquivopessoa.net/textos/2387>.

⁹ Em “Os Lusíadas”, canto V, o leitor poderá encontrar várias passagens onde Adamastor está presente e, inclusive, dialoga com os portugueses. Disponível digitalmente em: https://pt.wikisource.org/wiki/Os_Lus%C3%ADadas/V.

de um território a um poder maior (as metrópoles) e dominação por parte desse poder, o que só já demonstra a desvantagem que tais territórios tinham.

2. *Quem chegou primeiro à América, afinal?*

O século XV terminou com outro fato também ligado à expansão marítima, dessa vez a espanhola. No dia 12 de outubro de 1492, o italiano Cristóvão Colombo¹⁰ alcançou o que hoje faz parte do território das Bahamas, na primeira de suas quatro viagens marítimas, em que tentava estabelecer uma rota alternativa para chegar às Índias. Esse fato fez Portugal sentir que seus empreendimentos estavam sob possível ameaça, o que por sua vez influenciou na promulgação da bula *Inter cætera*¹¹ pelo papa Alexandre VI em 1493.

Tal texto, basicamente, estabelecia um acordo que deixava claros os limites que as nações ibéricas deveriam seguir durante os processos de exploração. Uma linha imaginária a 660 quilômetros da Ilha de Açores fora estabelecida como responsável pela divisão do mundo, sendo também a referência para a divisão de terras. Tudo a oeste dessa linha seria posse espanhola, e tudo a leste seria posse portuguesa. Acreditava-se que essa atitude de mediação de Alexandre VI ajudaria a evitar um conflito entre ambos os países. O que a bula estabeleceu, no entanto, não vigorou por muito tempo, e por motivos até hoje pouco claros o Reino de Portugal requisiu a revisão do acordo. Esta é a origem do Tratado de Tordesilhas¹² (1494).

Não necessariamente isso quer dizer que, no fim do século XV, o restante da América já era conhecido pelo mundo ou, ao menos, pelas potências que à época empenhavam esforços para estabelecer novas rotas de comércio. Além de Colombo, há comprovação de que regiões do Extremo Norte da América e da atual Groenlândia foram alcançadas por

¹⁰ Colombo registrou esta data em seu diário, por isso é possível dizermos com certeza que o fato mencionado ocorreu nesse dia.

¹¹ O texto da bula, em latim, pode ser encontrado digitalizado em <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4185853>. Acesso em 24 de maio de 2023.

¹² Uma transcrição pode ser encontrada em https://www.arqnet.pt/portal/portugal/documentos/tratado_tordesilhas.html. Acesso em 19 de julho de 2023.

povos vikings¹³, séculos antes das viagens de Colombo e Cabral. No entanto, a chegada dos nórdicos ao nosso continente não surtiu os mesmos efeitos que as dos espanhóis e portugueses.

O ano de 1500 foi marcado pela chegada de navegadores espanhóis (Vicente Yáñez Pinzón e Diego de Lepe) e portugueses (Pedro Álvares Cabral) ao território brasileiro. Cabral, tradicionalmente, é considerado o “descobridor do Brasil” já que o feito de Pinzón e de Lepe, em janeiro de 1500, não surtiu maiores efeitos por aqui e só foi considerado resultado da expansão marítima espanhola. Bueno (1998, p. 11) afirma que, por esse motivo, os espanhóis seriam, de fato, os nossos “descobridores”, algo que suscita polêmica, mas sustentado por registros da viagem espanhola. Convém lembrar que a Espanha não poderia pedir qualquer crédito para si nesse fato visto que, conforme o Tratado de Tordesilhas, a região alcançada por Pinzón¹⁴ localiza-se dentre os limites do que pertenceria ao Império Português.

Meses depois, em 22 de abril de 1500 o comboio de Cabral depa-rou-se com os nativos da nossa terra. Temos ideia do que ocorreu nesse momento, os personagens nele envolvidos e seus desdobramentos posteriores com base em relatos de viagem, compilados por Pereira (1999). O autor elenca três textos como parte desse conjunto: a Carta de Pero Vaz de Caminha, a Relação do Piloto Anônimo e a Carta do Mestre João Faras, o qual, por sua vez, não faz referência aos povos indígenas vistos pelos portugueses.

2.3. Uma questão de nomenclatura

Não se pode deixar de mencionar que a chegada ao continente americano envolveu um erro e uma confusão histórica. Donato (2014) explica que Colombo, ao chegar à América, teve certeza de que havia na verdade logrado êxito em sua missão original: chegar à Índia (na Ásia). Logo, o habitante daquela nova terra por ele encontrada seria *índio*. Ribeiro (2009) mostra que nem os portugueses mais bem informados sabiam se tinham chegado de fato à Índia ou à África. Os nativos com que

¹³ Um registro disso é a “Saga de Érico, o Vermelho”. Traduções para o inglês e para o norueguês modernos, além de uma transcrição para o islandês moderno, podem ser encontradas em: https://sagadb.org/eirik_saga_rauda.en.

¹⁴ Eduardo Bueno referencia os trabalhos de Max Justo Guedes, capitão de mar-e-guerra, que propõe que Pinzón alcançara a ponta de Mucuripe, ao sul da capital cearense, que atualmente tem um bairro de nome Vicente Pinzon. No entanto, a tradição considera a região do Cabo de Santo Agostinho (PE) como aquela em que os espanhóis aportaram.

depararam não eram negros nem pareciam ser indianos. Com o passar do tempo, nos mostra o autor, houve propostas de alternativas para substituí-lo, como *ameríndio*, mas *índio* foi a denominação mais popularmente adotada, acabando por cristalizar-se no nosso idioma. Esse termo, contudo, é incorreto e seu uso deve ser evitado, visto que insinua que todos os não-portugueses aqui encontrados pertenciam ao mesmo grupo étnico, não tendo identidades nem culturas individuais. É claro que isso era desconhecido pelos navegadores, mas foi a ideia perpetuada.

Cabral, hoje sabe-se, travou contato com um grupo de indivíduos da etnia tupiniquim¹⁵: uma sociedade indígena, mas não índia, uma das muitas que ocupam o nosso território. O termo *índio* acabou assumindo uma forte carga preconceituosa e estigmatizada com os anos, cheia de estereótipos, refletida em expressões típicas da linguagem popular e cotidiana, como “passeio de índio”. O debate sobre tal questão recentemente reverberou, por exemplo, na renomeação, através da Lei 14.402/2022, da celebração realizada anualmente no dia 19 de abril: o até então ‘Dia do Índio’ (assim instituído pelo governo Vargas, décadas atrás) foi rebatizado para ‘Dia dos Povos Indígenas’.

Considerando que o Brasil já tinha habitantes e sociedades estruturadas (ou seja, com suas próprias histórias, tradições, rituais, culturas e regimentos sociais) quando os portugueses e/ou espanhóis daqui se aproximaram, não se usará neste artigo termos como “descobrimento” e outros da mesma família de ideias – somente quando estritamente necessário, e mesmo assim entre aspas. Não se pode sob nenhuma hipótese usar palavras que ajudem a perpetuar o apagamento e a violência que os nossos povos originários têm sofrido ao longo de nossa história, sendo vítimas de abusos, desrespeitos e explorações de diversas ordens.

Basta ver as estimativas apresentadas por Pappiani (2007, p. 8), de que havia 5 milhões de indígenas que habitavam o Brasil no séc. XV, população hoje reduzida a cerca de aproximadamente 1,7 milhão de indivíduos, conforme estimativa do Censo de 2022 divulgada pelo IBGE¹⁶.

¹⁵ Bueno (2020, p. 19) apresenta os tupiniquim como divisão do grupo étnico Tupi-Guarani. Eles teriam chegado ao litoral do território brasileiro através de longos processos de migração. O grupo foi quase levado à extinção devido à escravidão portuguesa e a doenças infecciosas, no fim do século XVI, mas conforme dados de 2014 há 2901 indivíduos dessa etnia em nosso país.

¹⁶ Convém mencionar que, felizmente, esse número cresceu em relação aos 900 mil indivíduos (517 mil dos quais situados em terras indígenas previamente demarcadas) que se

Essa situação de apagamento, infelizmente, perdura e ainda se repete nos dias de hoje, com vários discursos preconceituosos sendo repetidos em diferentes situações, inclusive por pessoas que, na teoria, deveriam respeitar as diferenças socioculturais dos cidadãos brasileiros e trabalhar em prol da integração e da interação dos diferentes setores populacionais, como governantes e políticos. A nossa intenção, com essa tomada de posição, é suscitar uma reflexão, ainda que breve, no leitor.

3. *Crônica de viagem: Gênese da literatura brasileira?*

Os acontecimentos das viagens de exploração nos são conhecidos hoje devido à existência de vários registros (também chamados *crônicas*) escritos. A autoria desses recai sobre escrivães, profissionais que, conforme Costa (2016, p. 225), além de escriturários (responsáveis pela escrita/transcrição de discursos de outros), eram agentes da coroa, os quais detinham as chaves para as cargas, registravam os acontecimentos transcorridos durante viagens e fiscalizavam tanto as operações comerciais quanto a distribuição do saque em nome do rei. Esses registros costumavam ser editados na forma de diários de navegação¹⁷, havendo uma nova anotação para cada dia novo.

O primeiro dos três documentos que informam sobre o nosso achamento é a Carta de Pero Vaz de Caminha¹⁸, considerada o primeiro texto escrito em solo brasileiro e também a nossa certidão de nascimento e batismo. A *Carta*, que relata os acontecimentos ocorridos por volta do dia 22 de abril de 1500 (quando os primeiros portugueses desceram no território brasileiro), representa também o marco inicial do movimento da literatura de informação, que conforme Martins e Ledo (2008, p. 161) inclui os textos sobre o Brasil, que transmitem ao europeu informações sobre a terra e os povos que aqui viviam, sendo indispensável e necessário dizer que através do olhar único do estrangeiro. Ou seja, uma análise aprofundada de algumas obras do período revela visões preconceituosas por parte dele sobre os nativos brasileiros e seus costumes.

identificam como indígenas na última edição do recenseamento demográfico brasileiro (2010).

¹⁷ A exemplo do *Diário* de Pero Lopes de Souza, irmão de Martim Afonso.

¹⁸ Uma versão digitalizada do documento e outros recursos que auxiliam no seu entendimento podem ser encontrados aqui: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4185836>. No entanto, usamos uma edição física, de 2013, para embasar o presente trabalho.

Não se pode ou deve dizer, no entanto, que a *Carta* é o marco inicial da nossa literatura, já que o processo de colonização brasileira, efetivamente, só foi iniciado em 1531. No século XVI, no Brasil, a produção literária foi restrita ao nicho específico das crônicas de viagem. Canônica e academicamente, a obra considerada a primeira da literatura brasileira data de 1601: trata-se do poema épico “Prosopopeia”, do português Bento Teixeira, que representou o início do movimento barroco. Já o primeiro autor brasileiro nato a ser publicado é Manuel Botelho de Oliveira (1636–1711), contemporâneo de Gregório de Matos, expoente e personalidade mais famosa da literatura barroca brasileira, com quem Botelho conviveu.

Outro registro do achamento brasileiro é a Carta do Mestre João Faras, dirigida a D. Manuel I¹⁹. De seu autor, sabemos apenas o que ele mesmo deixa explícito no texto, através de autorreferências (“O bacharel mestre João, físico²⁰ e cirurgião de Vossa Alteza”²¹). O título de “Mestre” concedido a João Faras também ajuda a sabermos mais sobre ele. Antônio Luiz Costa mostra que esse título era atribuído às pessoas que, na hierarquia náutica, eram subordinadas ao capitão, e desempenhavam o papel de chefe de marinheiros e grumetes, auxiliadas por contramestres (também chamados soto-mestres). Possível e provavelmente, Faras, devido ao seu conhecimento de diversas áreas e à sua experiência (como mencionamos acima), gozava de uma certa posição de poder e prestígio, ainda que mínima.

O último registro de que se tem notícia é a *Relação do Piloto Anônimo*, a qual narra o prosseguimento da viagem de Cabral, expondo como ocorreu a segunda viagem dos navegadores portugueses à Índia, realizando o que Vasco da Gama outrora não conseguiu. Sua autoria é alvo de vários estudos e hipóteses, mas não foi encontrado consenso ainda sobre qual seria, de fato. Paulo Pereira, por exemplo, indica os trabalhos do historiador estadunidense William Brooks Greenlee, que propuseram que o autor da *Relação* seria o português João de Sá, escritor da armada cabralina e um dos homens alfabetizados que com ela retornaram, mas de quem pouco se sabe. França (2000), por outro lado,

¹⁹ Manoel, o Venturoso, viveu de 1469 a 1521. Membro da Casa de Avis, foi Rei de Portugal de 1495 a 1521. Ele foi responsável pelo financiamento de diversos exploradores portugueses, como Pedro Álvares Cabral.

²⁰ Na época, usava-se esse termo para se referir a médicos que, diferentemente de cirurgiões, tratavam seus pacientes com remédios e medicações.

²¹ Em latim, conforme registrado: *Johannes: artium et medicine bachalarius*.

apresenta a figura do italiano Giovanni Matteo Cretico, que teria traduzido uma narrativa anônima para o italiano, o que justifica o fato de ser essa tradução a primeira edição, de que se tem notícia, da *Relação*, em 1507. Cretico, no entanto, não falava português, logo, não poderia realizar qualquer processo de tradução que envolvesse tal língua.

4. A Carta de Pero Vaz de Caminha

Pero Vaz de Caminha (1450–1500) foi um fidalgo português que serviu como escrivão na armada cabralina, função na qual tornou-se conhecido. Sua *Carta*, escrito destinado ao Rei Manuel I de Portugal, é reconhecida pelo seu rigor descritivo da flora e dos habitantes nativos do que posteriormente se tornaria o Brasil. Diégues Junior (1980, p. 15), por esse motivo, atribui a Caminha o papel de primeiro descritor das características étnicas e culturais dos povos nativos brasileiros, também sendo ele responsável pela descrição dos primeiros contatos entre nativos e portugueses, envolvendo aspectos como os costumes dos indígenas.

Por esse motivo, Diégues Junior inclusive afirma que o cronista, por pouco, não fez da *Carta* uma obra sociológica ou antropológica, apontando a riqueza de elementos por ele reunidos, que são minuciosamente apresentados ao leitor, que pode desenvolver em sua mente a imagem daquele momento. Foi justamente esse rigor descritivo dos relatos de viagem que, conforme Wehling (1999, p. 44), despertou interesse europeu no Ocidente. E isso embasa o fato de que, ao longo do século XVI, o litoral brasileiro foi palco para encontros de diversos povos concorrentes entre si, com navios e comerciantes franceses, portugueses e espanhóis.

Caminha relata os acontecimentos transcorridos entre 09 de março e 01 de maio de 1500, datas respectivamente da saída da frota portuguesa de Belém (região litorânea de Lisboa) e de sua saída do território brasileiro. Accioli e Taunay (1973, p. 12) elencam que, nesse interim, houve eventos como o avistamento das ilhas Canárias (em 14 de março) e de Cabo Verde (em 22 de março). Em 23 de março acontece um incidente, quando Vasco de Ataíde se perdeu dos demais. Supõe-se que ele tenha naufragado, ainda que seu corpo e os destroços de sua nau nunca tenham sido encontrados. Nesse momento, os portugueses já estavam em alto mar, e seu caminho seguiu por vias marítimas por mais vinte dias.

Essa situação começou a mudar no dia 21 de abril, quando os portugueses avistaram os primeiros sinais de terra. Nesse momento, eles

atribuem o primeiro nome ao que anos mais tarde viria a tornar-se o Brasil: Terra de Vera Cruz. Essa data também justifica o nome dado ao Monte Pascoal (atualmente parte do território da cidade baiana de Porto Seguro), visto que naquela semana, para os de fé católica, celebrava-se a Páscoa.

E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram aos 21 dias de abril, que topamos com alguns sinais de terra, sendo da dita ilha, segundo os pilotos diziam, cerca de 660 ou 670 léguas [...]. E neste dia [quarta-feira, 22 de abril de 1500], ao final do dia, tivemos a visão de terra, seja, primeiramente de um grande monte, mui alto e redondo, e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra plana, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal –, e à terra – a Terra de Vera Cruz. (CAMINHA, 2013, p. 9-11) (grifo nosso)

O primeiro contato estabelecido entre portugueses e indígenas, Pedro Vaz de Caminha nos relata, ocorreu no dia 23 de abril de 1500, uma quinta-feira, na parte da manhã. Os portugueses haviam parado suas frotas à beira de um rio, onde já não era mais possível navios grandes seguirem em frente.

E dali tivemos a visão de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, por chegarem primeiro. Ali lançamos os batéis e esquifes ao mar; e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do capitão-mor, onde conversaram. E o Capitão-mor mandou no batel em terra a Nicolau Coelho²² para ver aquele rio. E logo que ele começou a ir para lá, acudiram pela praia homens, quando dois, quando três, de maneira que, ao chegar o batel à beira do rio, eram ali havia 18 ou vinte homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas. (CAMINHA, 2013, p. 11)

Imediatamente após esse primeiro contato visual, Caminha explica que não foi possível estabelecer comunicação efetiva com os nativos, visto que o som da arrebentação do mar impossibilitava qualquer entendimento (“Ali não pode haver conversa nem entendimento que se aproveitasse, por o mar quebrar na costa”). Posteriormente, há outra situação de comunicação (ou tentativa de) estabelecida entre portugueses e nativos, realizada por Pedro Álvares Cabral, Capitão-mor da frota²³:

²² Nicolau Coelho viveu, supostamente, entre 1460 e 1504. Alguns anos antes de participar da esquadra cabralina, ele esteve presente também na armada de Vasco da Gama que alcançou a Índia. Sua biografia, como a de vários personagens mencionados nos relatos do achamento, não é totalmente conhecida.

²³ Antonio Luiz Costa define o capitão-mor, figura cuja importância cresceu ao longo da era dos descobrimentos, como “comandante das frotas de naus e galeões”. Eles tinham como vices os soto-capitães.

Depois andou o Capitão para cima ao longo do rio, que corre sempre chegado à praia. Ali esperou um velho, que trazia na mão uma pá de almadia. Falava, enquanto o Capitão esteve com ele, perante nós todos, sem nunca ninguém o entender, nem ele a nós quantas coisas que lhe demandávamos acerca de ouro, que nós desejávamos saber se na terra havia. (CAMINHA, 2013, p. 31).

Ou seja, não havia entendimento, pelos portugueses, sobre o que os indígenas diziam, da mesma forma que, logicamente, os povos autóctones não entendiam os estrangeiros. Esse trecho também demonstra uma das intenções portuguesas: o interesse em saber se havia, na terra recém-encontrada, algum tipo de jazida mineral de ouro.

Mais à frente, já quase em seu fim, a *Carta* faz outra sutil referência à dificuldade encontrada por parte dos portugueses quando tentavam se comunicar com os nativos, bem como à outra de suas possíveis intenções:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles não têm, nem entendem em nenhuma crença, segundo parece. E portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar, aprenderem bem a sua fala e os entender, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. (CAMINHA, 2013, p. 43-44)

Ou seja, nem um dia completo havia se passado da descida inicial dos portugueses ao nosso solo, mas eles já tinham uma opinião formada sobre os nativos, que acreditavam não ter nenhum credo religioso (visão frequente nos relatos e crônicas de viagem do século XVI), algo que atualmente sabemos que é incorreto: as sociedades indígenas têm, sim, crenças e rituais próprios e específicos a cada uma delas, respeitando suas particularidades e individualidades.

O excerto acima faz referência à figura dos degredados. Esses eram indivíduos que, por terem cometido algum grave crime, eram condenados ao desterro, uma forma de banimento semelhante ao exílio. Trazidos nas armadas portuguesas, eles foram deixados em solo brasileiro para tentar entender o regimento social das sociedades indígenas e, como vemos, as línguas que elas falavam, servindo como proto-intérpretes para os portugueses, na ocasião de um retorno deles ao Brasil. Os trabalhos desses indivíduos, posteriormente, deram origem aos línguas, que ao longo do século XVI foram fundamentais para a difusão religiosa por parte dos colonizadores, servindo como forma de avanço na promoção da catequização dos nativos e no estabelecimento de relações com eles.

5. *Carta de João Faras*

A escrita da *Carta* foi realizada no litoral da atual cidade baiana de Santa Cruz Cabralia, uma das em que os portugueses estiveram em 1500²⁴. Nela, João Faras relata os acontecidos transcorridos entre 27 de abril e 01 de maio de 1500. Destaca-se no texto um incidente curioso: Faras relata que seus trabalhos, por melhores que tenham sido suas intenções e vontades, não estavam sendo realizados plenamente, devido a um problema em uma de suas pernas. Um ataque de coceira evoluiu para uma ferida aberta, que provavelmente infeccionou devido às condições insalubres dos navios, conforme relatado no trecho abaixo.

Quanto, Senhor, ao outro ponto, saberá Vossa Alteza que, acerca das estrelas, eu tenho trabalhado o que tenho podido, mas não muito, por causa de uma perna que tenho muito mal, que de uma coçadura se me fez uma chaga maior que a palma da mão; e também por causa de este navio ser muito pequeno e estar muito carregado, que não há lugar para coisa nenhuma. (PEREIRA, 1999, p. 69)

Não há, na Carta de João Faras, descrições sobre os nativos brasileiros, seus costumes e línguas. Seu foco são as condições astronômicas com que deparou. Apesar disso, o relato de Faras não tem menos importância que os demais, visto que ele fez a primeira menção de que se tem notícia da constelação do Cruzeiro do Sul, a qual está retratada inclusive na atual bandeira brasileira. Esse foco difere o escrito de Faras dos outros dois aqui em análise.

Dos três textos aqui analisados, a Carta de Faras é o menor: na edição de Pereira ocupa só quatro páginas. Isso não quer dizer que o relato de Faras seja menos detalhado que os demais. Ele faz uma exímia exposição da posição latitudinal em que se encontrava (“(...) julgamos estar afastados da equinocial por 17° e ter por conseguinte a altura do polo antártico em 17°.”), aferição realizada com o uso de um astrolábio, instrumento astronômico frequentemente empregado em tempos antigos para auxiliar na navegação. O cronista também explica ao Rei de Portugal que propor a posição dos astros seria melhor de fazer em terra firme, pois o balançar do navio nas ondas influenciava nesse ato:

Somente mando a Vossa Alteza como estão situadas as estrelas do (sul), mas em que grau está cada uma não o pude saber, antes me parece ser impossível, no mar, tomar-se altura de nenhuma estrela, porque eu trabalhei muito nisso e, por pouco que o navio balance, se erram quatro ou cinco graus, de modo que se não pode fazer, senão em terra. (PEREIRA, 1999, p. 69)

²⁴ As outras duas foram Porto Seguro e Prado.

6. “*Relação do Piloto Anônimo*”

O texto da *Relação* é menos extenso do que a Carta de Caminha, tendo somente cinco divisões (chamadas pelo autor de *capítulos*), ocupando menos de dez páginas na edição proposta por Paulo Pereira, sendo assim um pouco maior que a Carta de João Faras. Destaca-se a informação de que a terra encontrada não tinha, ao menos até onde os portugueses conseguiram explorar à época, presença de ferro ou outros metais, usando os nativos pedras para cortar madeira. Justamente respondendo à dúvida trazida por Caminha anteriormente.

Há somente pequenas referências feitas, na *Relação*, à forma de comunicação dos nativos brasileiros com que os portugueses se depararam. A primeira delas é feita no começo do “Capítulo II – Como correram as naus com tormenta”. Esse trecho detalha os acontecimentos transcorridos entre os dias 22 e 24 de abril de 1500. Nele, há a descrição física dos primeiros indivíduos vistos pelos portugueses, em 22 de abril: aqueles eram pardos, de cabelos compridos e andavam nus, sem nada que cobrisse suas genitálias, algo que causara espanto aos portugueses. Cada um deles, o autor mostra, estava armado com um arco e flecha. Na armada, no entanto, não havia ninguém que compreendesse a língua por eles falada, motivo pelo qual os homens que haviam descido do batel a ele retornaram.

Já no dia 23, houve nova descida de batel, a um local onde alguns nativos estavam a pescar. Dois desses foram pegos pelos portugueses e levados, forçadamente, ao Capitão, para que fosse determinado que gente nova era aquela. No entanto, não houve comunicação ou entendimento, nem oralmente nem por meio de gestos. Esses dois indivíduos ficaram retidos sob poder português naquela noite e, no dia 24, após ordens do Capitão, foram vestidos com uma camisa, um vestido e um gorro vermelho, que muito os contentou e maravilhou. Após isso, esses dois homens foram devolvidos à terra.

7. *Considerações finais*

Dois dos relatos do achamento contribuem para que possamos entender as primeiras opiniões dos portugueses sobre o território brasileiro, as pessoas que encontraram e seus regimentos socioculturais, ainda que com olhares que hoje em dia sabemos ser possivelmente preconceituosos. As impressões registradas nesses documentos serviram como base, inclusive, para a curiosidade e espanto da sociedade europeia do século XVI.

No que tange à questão da comunicação e da interação por meio da linguagem, Pero Vaz e o Piloto Anônimo deixam claro que elas não foram efetivamente estabelecidas entre portugueses e indígenas, o que faz total sentido. Logo, pode-se dizer que houve de fato um contato linguístico, mas sem que houvesse intercompreensão. Os línguas e degredados, possivelmente, contribuiriam nesse sentido, mas nos registros do achamento aqui estudados isso não é mencionado ou mais aprofundado.

Talvez justamente pelo desconhecimento por parte dos portugueses, não foram feitas descrições mais aprofundadas ou mais detalhadas do modo de falar dos nativos brasileiros. Textos datados de pós-1500, mas ainda dentro do momento histórico Brasil Colônia, podem talvez aprofundar essa questão, mas esse pode ser foco de outra análise no futuro.

Nota-se, apesar disso, que os relatos do achamento deixam claro que os portugueses tinham outras intenções no território brasileiro, não somente explorar e conquistar. A dúvida de Caminha sobre a possível existência de ouro em nossas terras, por exemplo, já dá origem a vários questionamentos. Esses documentos são, somente, a primeira descrição do solo brasileiro e das comunidades que aqui viviam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLI, Roberto Bandeira; TAUNAY, Alfredo d'Escagnolle. *História Geral da Civilização Brasileira: das origens à atualidade*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1973.

ALBUQUERQUE, Antonio Luiz Porto e. *Os descobrimentos portugueses e o encontro de civilizações*. Rio de Janeiro: Nórdica: Fundação Cultural Brasil-Portugal, 1999.

ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. *Pequena história da formação social brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981. (Biblioteca de História – Vol. 6).

BRASIL. Lei nº 14.402, de 08 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14402.htm. Acesso em 04 de agosto de 2022.

BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção*. 2. ed. São Paulo: Leya, 2020.

_____. *Náufragos, Traficantes e Degredados: As primeiras expedições ao Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. (Coleção Terra Brasilis – Vol. 2)

CAMÕES, Luis de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção A Obra Prima de Cada Autor – Vol. 33)

CAMINHA, Pero Vaz de. *A Carta do Descobrimento: Ao Rei D. Manuel*. Edição e atualização de texto de Maria Angela Villela. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. (Saraiva de Bolso, Vol. 144).

COSTA, Antonio Luiz M. C. *Títulos de Nobreza e Hierarquias: Um guia sobre as graduações sociais na história*. São Paulo: Draco, 2016.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. *Etnias e Culturas no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980. (Coleção General Benício, V. 176, Publ. 497).

DONATO, Hernâni. *Os povos indígenas no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. O desastre de Cabral. *FOLHA ONLINE/FOLHA DE SÃO PAULO*. Brasil 500 – Histórias do Brasil. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/histdescob1.htm>. Acesso em 04 de agosto de 2022.

LEDO, Teresinha de Oliveira; MARTINS, Patrícia. *Manual de Literatura: Literatura portuguesa, literatura brasileira*. São Paulo: DCL, 2008. (Guia Prático da Língua Portuguesa)

PAPPIANI, Angela. *Povo verdadeiro: Os povos indígenas no Brasil*. São Paulo: IKORÊ, 2009.

PEREIRA, Paulo Roberto (Org.). *Os três únicos testemunhos do descobrimento do Brasil*. Organização, introdução, comentário, notas e bibliografia realizadas pelo autor. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2387>. Acesso em 19 de julho de 2023.

RIBEIRO, Berta. *O índio na história do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Global, 2009.

SÉRGIO, António. *Breve interpretação da história de Portugal*. 10ª ed. Edição crítica orientada por Castelo Branco Chaves, Vitorino Magalhães Godinho, Rui Grácio e Joel Serrão e organizada por Idalina Sá da Costa e

Augusto Abelaira. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1981. (Obras completas de António Sérgio).

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. *Formação do Brasil Colonial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CRUZAMENTO VOCABULAR: APLICABILIDADE NO ENSINO

Manoel Francisco Felismino Freires (UFRJ)

freiremanoel85@gmail.com

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

vitor.vivas@ifrj.edu.br

Wallace Bezerra de Carvalho (IFRJ)

wallace.carvalho@ifrj.edu.br

RESUMO

Uma grande quantidade de palavras é criada no contexto social em que estão inseridos os falantes de uma língua. Podemos verificar que existe uma representação de sentimento do locutor, isto é, está presente uma necessidade de se expressar e, para isso, o falante cria novas palavras que podem surgir a partir da junção entre dois vocábulos. Durante a pesquisa, analisamos a ocorrência de Cruzamentos Vocabulares, verificando como são formados e como costumam se manifestar no cotidiano. Nota-se que com a inserção de novas tecnologias, muitas delas originadas no exterior, somos apresentados a novas nomenclaturas como *Google*, *site*, *gamer* (jogador profissional ou não de jogos eletrônicos), *Youtuber*, *Tiktok* (criadores de conteúdo em plataformas de vídeos). Algumas dessas palavras sofrem uma espécie de adaptação cognitiva ao léxico português, pode-se observar esse fato quando um indivíduo recorre a uma ferramenta tecnológica de pesquisa do *Google* – o falante usa o termo “gugar” para nomear o ato de realizar uma busca no *site* da *Google*. Esse processo de construção vocabular acontece de forma natural, haja vista que o falante não se atenta à novidade de significado que essas novas palavras carregam consigo. Dito isso, procuramos elaborar uma forma de trazer a pesquisa para o campo prático, isto é, levar o resultado da pesquisa à sala de aula, difundindo o conhecimento de forma simples e eficaz. Para isso, elaboramos um plano de aula que foi posto em prática no curso de Química do IFRJ – *Campus* Rio de Janeiro, a partir do qual tiramos algumas conclusões.

Palavras-chave:

Ensino. Cruzamento vocabular. Sala de aula.

ABSTRACT

A large number of words is constantly created in the social context in which speakers of a language are inserted. We can verify that there is a representation of the speaker's feelings, that is, there is a need to express themselves and, to this end, the speaker creates new words that can arise from the combination of two words. During the research, we analyzed the occurrence of Vocabulary Crossings, checking how they are formed and how they usually manifest themselves in everyday life. It is noted that with the insertion of new technologies, many of them originating abroad, we are introduced to new nomenclatures such as *google*, *website*, *gamer* (professional or non-professional player of electronic games), *Youtuber*, *Tiktok* (content creators on video platforms). Some of these words undergo a kind of cognitive adaptation to the Portuguese lexicon, this fact can be observed when an individual uses a technological *Google* search tool – the speaker uses the term “gugar” to name the act of carrying out

a search on the website from google. This process of vocabulary construction happens naturally, given that the speaker does not pay attention to the new meaning that these new words carry with them. That said, we sought to develop a way of bringing research into the practical field, that is, taking the research results to the classroom, disseminating knowledge in a simple and effective way. To this end, we created a lesson plan that was put into practice in the Chemistry course at IFRJ – Rio de Janeiro Campus from which we drew some conclusions.

Keywords:

Classroom. Teaching. Vocabulary crossing.

1. Palavras iniciais

Nesta pesquisa, analisamos a ocorrência de Cruzamentos Vocabulares CV's na perspectiva do ensino, de modo que possam ser demonstrados em sala de aula, verificando como são formados e como costumam se manifestar no cotidiano. Para isso, baseamo-nos em aportes teóricos que nos guiaram para a análise de diferentes tipos dessa ocorrência morfológica, como Basílio (2005) e Gonçalves (2003; 2006). Buscamos explicitar os conceitos dos processos de formação de palavras, diferenciando os CV's de outras formações, como compostos por justaposição.

Essa análise tem por objetivo criar uma aula que pode ser ministrada na terceira etapa da educação básica, o Ensino Médio. Elaboramos um plano de aula estruturado nos resultados obtidos com o estudo dessa formação de palavras por Cruzamento Vocabular. Vale ressaltar que os CV's não costumam ser trabalhados em sala de aula, embora sejam bastante produtivos. Segundo o artigo 26 inciso IV da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é importante a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Dessa forma, aliamos o nosso estudo teórico para uma prática plena em sala de aula.

Assim, na pesquisa, investigou-se como esse fenômeno poderia ser utilizado em uma sala de aula, quais seriam as suas justificativas, as estratégias usadas e o tempo necessário para a realização do procedimento educacional. Outrossim, como os alunos poderiam absorver o conteúdo de forma satisfatória?

2. Cruzamentos vocabulares

Como não é o objetivo do artigo, mas apenas uma base para a explanação de uma aula expositiva realizada no âmbito do projeto, vamos

retratar o fenômeno morfológico de CV de uma forma breve, assim como foi feito na sala de aula para os estudantes. Portanto, podemos dizer que o Cruzamento Vocabular é conceituado como um fenômeno de formação de palavras no qual ocorre a fusão de duas palavras que funcionam como bases para a formação de uma terceira palavra que faz referência a uma das duas palavras usadas, como em ‘mexânico’ que é criada a partir da união da palavra ‘mexe’ mais a palavra ‘mecânico’ e significa “alguém que tentar resolver problemas mecânicos do carro sem ser um profissional capacitado”. No processo, existe a ocorrência de um segmento não concatenativo de formação de palavras, ou seja, na sua formação não há encadeamento entre as palavras: há perda de massa morfológica de pelo menos uma palavra, como na palavra valise²⁵ ‘patriotário’, que é originada por meio da união do substantivo patriota e do adjetivo otário para designar uma nova formação de palavra.

Como podemos observar, nesses processos de cruzamento, a linearidade pode ser cortada por diversos fatores, como fusões, intercalações e reduções, todos esses modos serão explicitados mais adiante. Ademais, segundo Gonçalves (2019), as informações morfológicas não necessariamente se iniciam no ponto em que outra termina. Dito isso, nota-se que o Cruzamento Vocabular pode ser dividido em três grupos: entranhamento lexical, combinação truncada ou truncamento e reanálise.

O entranhamento lexical é dispositivo morfológico que consiste na fusão de dois vocábulos bases, em que um se interpõe sobre o outro. As duas palavras são sobrepostas de tal maneira que um ou diversos segmentos são compartilhados na formação da terceira palavra, como em ‘conservadia’, uma conservadora vadia. Além disso, temos o truncamento, que, ao contrário do entranhamento, não há compartilhamento de material fonológico – haja vista que a semelhança fônica raramente acontece.

Observa-se que, no caso de as palavras não serem do mesmo tamanho, a que tem o maior número de sílabas sofre truncamento e a que tem menor número de sílabas se concatena a ela como em Ubachuva (Ubatuba + chuva).

A reanálise ou Substituição Sublexical (GONÇALVES; ANDRADE; ALMEIDA, 2011) é um pouco polêmica, pois não existe um

²⁵ Palavra-valise, também chamada de “amálgama” ou “siglônimização”, é um termo na linguística que se refere à uma palavra, ou “morfema”, resultante da fusão de outras duas palavras. Geralmente uma perde a parte final e a outra perde a parte inicial (composição por aglutinação e cruzamento vocabular).

consenso entre os pesquisadores quanto a sua classificação como CV. Isso acontece, porque há uma reinterpretação de parte de uma das bases, mas vamos considerar que se trata de um subtipo do nosso objeto de análise.

Nesse processo, uma sequência de fonemas é interpretada de outra forma (afixo, adjetivo, numeral) pelo falante, ganhando um sentido diferente do que ele apresentava originalmente. Isso ocorre no nome Maurício, pois o ‘mau-’ é parte do radical da palavra. Apesar de não ser um item morfológico, porque não tem significado de forma isolada, tem um fluxo sonoro semelhante a outro item morfológico específico, o adjetivo ‘mau’, antônimo de bom.

Destarte, a sequência ‘mau-’, por ser semelhante ao adjetivo “mau”, é reinterpretado como um elemento morfológico adjetivo e, assim, pode agrupar-se a elementos de escala adjetival com oposição de significado como em ‘bomrício – maurício’.

3. A estrutura do plano de aula

Primeiramente, buscamos encontrar em que etapa seria mais bem aproveitado o conteúdo. Após diversas análises, concluiu-se que os alunos, antes de serem expostos ao fenômeno morfológico, deveriam ter um conhecimento prévio de formação de palavras, adjetivos e substantivos. Dessa forma, a etapa que melhor satisfaz esse critério é a terceira etapa do Ensino Médio, com preferência ao segundo ano do Ensino Médio.

Posteriormente, a justificativa para a execução do plano é que a formação de palavras é um tema estudado nas aulas de língua portuguesa, muito centrado em um caráter morfológico. Com base na BNCC, este é um tema previsto do 3º ano do Ensino Fundamental até o 1º ano do Ensino Médio, sendo encontrado nas habilidades EF02LP02, EF12LP01 (Cf. BRASIL, 2018). Considerando este fator, desenvolve-se uma atividade que pode despertar a percepção para a formação de palavras por meio desse fenômeno. Aliando-se a questões históricas pertinentes à formação de nosso país, é proposta uma abordagem interdisciplinar de ensino–aprendizagem. Para isso, nossa estratégia é baseada em uma aula expositiva relacionada ao conceito de Cruzamentos Vocabulares que conta com tecnologias digitais, como o *datashow*.

Nossa ideia é dividir a aula em seis momentos para repassar o conteúdo de forma progressiva, tendo em vista que o aluno possa absor-

ver e interagir a respeito do assunto com o docente. No primeiro momento, o professor deve perguntar aos alunos sobre o que eles entendem por formação de palavras. Caso os alunos tenham dúvidas, o professor vai explicar o seu conceito e sua funcionalidade, podendo realizar uma pequena revisão de forma verbal do assunto.

Logo após, será apresentado o conceito de Cruzamento Vocabular; posteriormente, o professor vai questionar se os alunos costumam usar esses tipos de formação de palavra ou se costumam observar esse tipo de acontecimento no seu dia a dia. Por conseguinte, haverá uma exposição das principais características através de elementos tirados dos exemplos demonstrados no *slide* ou em um material físico (folhas de A4) – caso não seja viável o acesso a um aparelho de *datashow*. O professor vai utilizar um exemplo para cada tipo de Cruzamento Vocabular (Entranhamento, truncamento, *shippagem* e a reanálise) com o intuito de mostrar as possibilidades de realizações desse processo morfológico.

Em seguida, o educador deve dissertar sobre os tipos de cruzamentos vocabulares. Para assim, poder compreender as técnicas para identificar os diferentes tipos de formas que o objeto pode se manifestar. Depois disso, os alunos devem ser perguntados sobre as suas dúvidas e quais partes chamaram mais a sua atenção, e deve-se estimular que eles comentem o que (não) gostaram, estranharam e qual a(s) reflexão(ões) que eles podem tirar da aula.

Por fim, com o intuito de fixar o que foi aprendido em aula e verificar se os alunos conseguiram se apropriar do processo e se sabem manipular e identificar o processo. Para isso, os alunos devem ser divididos em duplas ou pequenos grupos para conduzi-los a executar as tarefas que são propostas pelo professor. O professor deve elaborar atividades que estimulem os discentes a produzir ou reproduzir o fenômeno.

4. A proposta de atividade

A priori, trabalhamos o fenômeno de forma isolada, a fim de verificar se os alunos seriam capazes de identificar, produzir e reproduzir o fenômeno. Posteriormente, o processo vai ser trabalhado no texto, ou seja, refletiremos de que forma o cruzamento vocabular afeta e é afetado pelo texto, qual a sua função em determinado ambiente textual entre outros. No entanto, por agora, apenas trabalhamos o fenômeno de forma separada do contexto textual.

As avaliações foram divididas em três segmentos: primeiramente, pedimos que os estudantes transcrevessem cruzamentos vocabulares com que eles já tiveram contato, seja em jornais, revistas, redes sociais etc. No segundo momento, sugerimos um número específico de palavras e os alunos deveriam tentar criar alguns cruzamentos vocabulares a partir delas. Os exemplos foram: Rodrigo, espanhol, adolescente, burocracia, Neymar, Grêmio, Maria Bruaca, otário, rocambole, aborrecer, Maurício, cão, burro, macumba, tênis, universitário, patriota, brócolis, alface, Alcides, português, Bruna Marquezine, Internacional, preto, bom, boa, uber, sapato. Vale ressaltar que foi dado um exemplo com a intenção de estimulá-los a elaborar novas criações, o exemplo foi “aborrecer + adolescente = Aborrescente”.

Na última atividade, foi criado um jogo de palavras cruzadas em que as respostas eram alguns cruzamentos vocabulares, buscando estimular o aluno a pensar na formação do fenômeno. Por exemplo, questiona-se como o jogador do Flamengo, Gabriel Barbosa, é conhecido pela torcida. A Resposta era Gabigol (Gabriel+gol).

Dessa forma, o aluno poderá aprender o conceito de cruzamento vocabular no português brasileiro, com a explicitação do conteúdo por meio do professor. Nesse sentido, podendo compreender suas características, identificando os tipos de cruzamento vocabular e, assim, obtendo domínio das técnicas e motivações para criar novas palavras. O período da aula seria de uma hora e quarenta minutos, ou seja, dois tempos de cinquenta minutos.

5. *Análise da recepção dos alunos ao fenômeno*

Dessa forma, apresetamos um plano de aula com o tema ‘Cruzamentos Vocabulares’, no intuito de colocar em prática a nossa ideia de ensino desse processo não concatenativo de formação de palavras. Nosso projeto de aula foi aplicado diante de uma turma do terceiro período do curso de Química do IFRJ – *Campus* Rio de Janeiro.

Desenvolvemos uma atividade que despertou a percepção dos estudantes para a formação de palavras por meio desse fenômeno. Nesse sentido, nosso objetivo foi fazer com que os estudantes aprendessem o conceito de cruzamento vocabular no Português Brasileiro, primeiramente, compreendendo as suas características; sendo, assim, capaz de identificar os tipos de cruzamento vocabular, as técnicas e as motivações para

criar novas palavras. Para atingir nosso objetivo, criamos um cronograma que dividiu a aula em seis passos.

No passo um, o professor bolsista, em atividade conjunta com o professor e pesquisador líder do projeto, perguntou aos alunos sobre o que eles entendem por formação de palavras; como ocorreram dúvidas, foram introduzidas as primeiras características e a funcionalidade desse processo morfológico.

Já no segundo passo, foi apresentado o conceito de Cruzamento Vocabular, posteriormente questionando se os alunos costumavam usar esse tipo de formação de palavras ou se já tinham observado esse tipo de formação no seu dia a dia. Logo após, foram expostas as principais características através de elementos tirados dos exemplos apresentados nos *slides*. O professor bolsista utilizou um exemplo para cada tipo de Cruzamento Vocabular (entranhamento, truncamento, *shippagem* e a reanálise). Por conseguinte, no passo quatro, foram explicitados os tipos de cruzamentos vocabulares e ensinaram-se as técnicas para identificar o objeto.

No passo cinco, o bolsista questionou o que chamou a atenção dos alunos e pediu para que eles comentassem o que (não) gostaram, estranharam e qual(is) a(s) reflexão(ões) que eles poderiam tirar da definição do processo. Por fim, no passo seis, elaboramos atividades que correspondiam à execução das tarefas que foram propostas pelo bolsista e que tinha como objetivo principal estimular os docentes a produzir ou reproduzir o fenômeno.

A priori, elaboramos dois exercícios. O primeiro sugeriu que os estudantes escrevessem palavras criadas através de cruzamentos vocabulares com os quais já tiveram contato, seja em jornais, revistas, redes sociais, filmes, séries etc. Nesse primeiro momento, o bolsista optou por não dar exemplos, pois o objetivo era observar se os alunos tinham entendido o processo de forma satisfatória.

No segundo exercício, foi proposto que, a partir das palavras selecionadas abaixo, os estudantes deveriam formar novas palavras por meio de cruzamentos vocabulares. Nesse segundo exercício, foram colocadas diversas palavras e um exemplo de cruzamento para auxiliar na formação. As palavras escolhidas eram palavras bases de cruzamentos vocabulares, isto é, eram palavras tiradas de cruzamentos vocabulares já produzidos anteriormente.

Vale destacar que, para nossa surpresa, os alunos formaram cruzamentos vocabulares que não estavam previstos, ou seja, formaram, a partir das bases, novas palavras além daquelas que o bolsista e o professor da turma tinham em mente; tal fato demonstra como é importante e se mostra produtivo explorar a criatividade dos discentes em sala de aula, conforme afirmam Franchi (2006); Basso e Pires de Oliveira (2012).

Destarte, evidenciando o processo criativo que o falante exerce na formação de neologismos, evidencia-se que é mais produtivo criar novas palavras quando há motivação oriunda do ambiente. Na primeira atividade, em que não foram dados exemplos, houve pouca produtividade de cruzamentos vocabulares; além disso, os alunos confundiram o processo de formação de palavras por cruzamento vocabular com o de composição por justaposição e aglutinação.

Convém destacar que a turma disse não ter estudado os cruzamentos vocabulares no segundo período, o que parece ter influenciado na confusão inicial. No entanto, no segundo exercício, com exemplos e palavras motivadoras, o processo de formação de palavras foi bastante produtivo, porque, além de produzir as palavras imaginadas pelos participantes do projeto na concepção da aula, foram criados vocábulos inéditos. Isso ocorreu devido ao ambiente propício em que os alunos foram inseridos.

Vale ressaltar que os alunos se mostraram muito animados com a aula e engajados com a tarefa de investigar um novo processo. Na concepção e na condução da aula, os pesquisadores (professores e alunos) envolvidos no projeto entenderam o aluno como um sujeito ativo que produz sentido com a gramática, nos termos de Franchi (2006), e um cientista da sua língua nativa, nos termos de Basso e Pires de Oliveira (2012); tal postura, no planejamento e na execução das atividades, foi fundamental para o sucesso da aula.

6. Considerações finais

Considerando a pesquisa desenvolvida no projeto, notamos que existe uma linha tênue entre os cruzamentos vocabulares e os processos de composição por justaposição e aglutinação, pois, apesar de possuírem características semelhantes, o processo de formação de palavras por cruzamento vocabular difere-se em alguns aspectos, como a ambimorfemia, com isso limitando as categorias morfológicas, como o cruzamento vo-

cabular, abordadas neste estudo de processo de criação de novas palavras pelos falantes da língua portuguesa.

Ademais, ocorre de acordo com as necessidades comunicativas do falante, isto é, para suprir os propósitos comunicativos particulares de cada ser social. Dessa forma, devemos ater-nos à relevância de cada contexto específico de uso da língua, que pode incorporar novos significados à palavra-base. Destarte, percebe-se que a formação por cruzamento vocabular não considera apenas os aspectos relativos à intenção de alcançar o público-alvo, mas também os motivos alusivos aos valores e crenças daquele que produz o fenômeno; desse modo, explicita-se uma relação intrínseca com o meio social e cultural.

Além disso, o estudo elaborado até aqui concentrou-se no estudo morfológico das palavras, sem se concentrar na função textual dos cruzamentos dentro dos textos, ou seja, estudamos os vocábulos e seu papel semântico nos diversos textos encontrados, mas não realizamos o estudo de mecanismos de categorização, (re)categorização nem nos centramos nas diversas intencionalidades que cada dado encontrado nos textos pode apresentar. Isso foi necessário, pois, primeiramente, precisamos coletar muitos dados, aproximadamente 120, em textos reais, para sermos capazes de reconhecer o fenômeno morfológicamente.

Só após esses procedimentos, pudemos verificar como ele se comporta nos textos e como contribui, de formas variadas, para o efeito de sentido, isto é, como ele afeta a compreensão de textos e apresenta função textual e de atitude subjetiva.

Além disso, pretendemos continuar a aplicá-lo no ambiente escolar, isto é, levando o resultado teórico da nossa pesquisa para a prática que será representada em futuras aulas. Serão elaborados ajustes no plano de aula com o tema, com o objetivo de aperfeiçoar a sua aplicação no ensino. Serão elaborados, também, novos exercícios, além dos citados, para fazer com que os alunos possam conhecer e reconhecer esse tipo de formação de palavras, para que sejam capazes de verificar funções textuais dos processos em textos reais produzidos em diferentes gêneros e consigam criar novos vocábulos, tendo em vista que esse processo de formação de palavras é bastante criativo e produtivo no português do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, M. M. P. Fusão vocabular expressiva: um estudo da produtividade e da criatividade em construções lexicais. In: XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Porto: APL, p. 201-10, 2010.

BASSO, Renato Miguel; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 19, n. 30, p. 13-40, 2012.

RANGEL, Eliana dos Santos; SOUSA, Fernanda Cunha. O processo de formação de palavras por meio de cruzamentos vocabulares e/ou blends. *Revista Escrita*, v. 2006, n. 7, 2006.

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

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. *Veredas: Revista de estudos linguísticos*, v. 7, n. 1 e 2, p. 149-67, Juiz de Fora, jan./dez. 2003.

_____. A ambimorfemia de cruzamentos vocabulares em português: uma abordagem por ranking de restrições. *Revista da ABRALIN*, v. 5, p. 169-84, 2006.

GUÉRIOS, R. F. Mansur. Onionímia ou Onomástica Industrial. (1973). In: BARBADINHO NETO, R. (Org.). Estudos em homenagem a Cândido Jucá (Filho). Rio de Janeiro: Simões. *Onomástica Desde América Latina*, n.4, v.2, julho – dezembro, 2021, p. 130-46. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/odal.v0i0.27524>.

NEUMEIER, M. *The Brand Gab. O abismo da marca*. Porto Alegre: Bookman, 2008.

DA ORIGEM DA PALAVRA À REALIDADE SÓCIO-HISTÓRICA: CONSEQUÊNCIAS FACTUAIS PARA A COMUNIDADE SURDA

Bárbara Neves Salviano de Paula (UFMG)
barbarasalviano@ufmg.br

RESUMO

A Etimologia, enquanto ciência no âmbito da Linguística Histórica, é essencial para a área dos estudos linguísticos por se tratar de um campo gênese. Ao analisar um percurso etimológico, é possível descrever a genealogia da lexia, bem como refletir sobre a diacronia de uma língua e ainda aprofundar em outros aspectos como os fonético-fonológicos, ortográficos, sintáticos, morfológicos, semânticos, lexicais, etc. Porém, o estudo do provável étimo de uma palavra não traz ao pesquisador apenas informações de cunho linguístico, como as anteriormente descritas. Em trabalho anteriormente publicado, identificamos que a busca pela origem de uma palavra também nos aproxima de aspectos histórico-sociais relevantes. Por meio da atual proposta, mostraremos as descobertas da investigação e análise do percurso etimológico da lexia *surdo* a fim de, não apenas detectar o provável étimo da mesma, mas também de compreender, a partir de tais informações, o percurso sócio-histórico da comunidade surda ao longo da história. Em continuidade à primeira pesquisa, indicaremos os resquícios socioeducacionais que permaneceram na comunidade surda em consequência da forma como sua identidade foi historicamente construída.

Palavras-chave:

Léxico. Surdo. Linguística Histórica.

ABSTRACT

*Etimology, as a science within the scope of Historical Linguistics, is essential for the area of linguistic studies because it is a genesis field. By analyzing an etymological path, it is possible to describe the genealogy of the lexia, as well as to reflect on the diachrony of a language and also to delve into other aspects such as phonetic-phonological, orthographic, syntactic, morphological, semantic, lexical, etc. However, the study of the probable etymology of a word does not bring to the researcher only linguistic information, as previously described. In a previously published work, we identified that the search for the origin of a word also brings us closer to relevant historical and social aspects. Through the current proposal, we will show the findings of the investigation and analysis of the etymological path of the lexia *deaf* in order not only to detect its probable etymology, but also to understand, from such information, the socio-historical path of the deaf community throughout history. Continuing the first survey, we will indicate the socio-educational remnants that remained in the deaf community as a result of the way their identity was historically constructed.*

Keywords:

Deaf. Lexicon. Historical Linguistic.

1. A Linguística Histórica e a Etimologia

A Linguística Histórica, doravante LH, aborda estudos linguísticos basilares enquanto campo de gênese. No que diz respeito à linguagem, os apontamentos da LH estão intrinsecamente relacionados com o seu duplo aspecto.

A linguagem [...] como instituição humana que é – usemos essa expressão, embora imperfeita – tem uma função atual e única, a de comunicar, e uma história, isto é, tem raízes em um passado que lentamente foi acumulando as suas formas, fixando e alterando continuamente suas funções até chegar ao presente. (MAURER JR., 1967, p. 21)

O ato comunicativo por meio da linguagem é tão natural e ordinário, embora complexo, que, por vezes, não associamos os instrumentos lexicais que compõem a nossa mensagem a uma atribuição histórico-social. No entanto, ambos os aspectos da linguagem, a saber, a função de comunicar e a contextualização histórica são essenciais para uma compreensão ampla da manifestação linguística e dos seus efeitos.

Uma das ciências relacionadas à Linguística Histórica que nos permite alcançar a compreensão é a Etimologia. Embora ainda não se usasse o termo *étymon* ou a palavra *etymologia* diretamente,

[...] a consciência etimológica do ser humano é testemunhada, pelo menos, há vinte e cinco séculos. Nos textos sobreviventes de Heráclito de Éfeso (c540-470 a.C.), jogos de palavras apontam para uma Etimologia incipiente. Platão (c428-347 a.C.) explorará várias discussões de sua época em seus diálogos, nos quais essa visão de mundo transparece nos fatos. Etimologias aparecem de forma parcimoniosa em Protágoras 312c, 361d; Fedro 237a, 238c, 244b, 251c, 255c; Teeteto 194c; República 2:369c; Górgias 493a; Fédon 80-81d; Sofista 221c, 228d; Leis 2:654a, 7:816a, 12:957c, mas é no Crátilo, escrito por volta de 386-385 a.C. que esses problemas são discutidos de modo mais abrangente. Apesar de seu julgamento ambíguo a respeito das questões etimológicas, Platão foi o melhor intérprete de como a discussão se efetuava em sua época. (VIARO, 2013, p. 28)

Nesse sentido, compreende-se que à humanidade interessava não somente comunicar-se, mas fazê-lo por meio de uma consciência de resgate da origem, isto é, do conceptáculo linguístico.

A Etimologia é descrita como

[...] a investigação de histórias de palavras. Ela tem, tradicionalmente, preocupado-se mais especialmente com o histórico de palavras das quais os fatos não são exatos e sobre as quais uma hipótese tem que ser construída para explicar sua origem ou uma etapa de sua história. [...] A Etimologia faz parte do campo mais amplo de pesquisa da Linguística Histórica, isto é, das tentativas de explicar como e por que as línguas mudaram e se

desenvolveram nos caminhos tomaram. (DURKIN, 2009, p. 1,2) (tradução nossa)

O que podemos perceber, então, é que a Etimologia nos permitirá identificar fatos e/ou hipóteses acerca da origem de uma lexia e, então, considerar mudanças e desenvolvimentos da linguagem em uma comunidade linguística.

Promover tal resgate embasado na LH traz benefícios relevantes, conforme nos lembra Maurer Jr. (1967). Dentre eles, o autor menciona a possibilidade de identificar as relações de parentesco entre as línguas e, inclusive, reuni-las em grupos ou famílias; o auxílio em decifrar as línguas antigas; a possibilidade de promover uma interpretação inteligente sobre os fenômenos da linguagem; o estabelecimento das relações culturais entre os povos, dentre outros.

Vamos nos ater à última colocação do autor supracitado. É especialmente relevante nos lembrarmos da relação entre léxico e cultura. Nesse caso, as aplicabilidades da LH se aproximam da História e da Antropologia. Considerar elementos etimológicos de um grupo nos levará a conhecer aspectos que extrapolam a historicidade e alcançam características comportamentais.

De fato, a etimologia pode ser definida como a aplicação, ao nível de uma palavra individual, de métodos e insights extraídos de muitas áreas diferentes da Linguística Histórica, a fim de produzir um relato coerente da história dessa palavra. (DURKIN, 2009, p. 2) (tradução nossa)

A palavra carrega sua história, mesmo que os usuários dela não conheçam essa origem. Como fenômeno social, o léxico é de primordial importância identitária para a comunidade linguística que representa e está diretamente associado a questões culturais. Lemos:

[a cultura é] um conceito quase determinista, significando aquelas características da vida social – costume, parentesco, linguagem, ritual, mitologia – que nos escolhem muito mais do que escolhemos a elas e, assim, coloca-se tanto acima como abaixo da vida social ordinária, mais consciente e menos calculável. (EAGLETON, 2011, p. 45)

De fato, língua, linguagem, cultura e léxico são conceitos intrínsecos e associados entre si. Comprovamos essa afirmativa a partir dos estudos da LH e da Etimologia da lexia *surdo* e como ela está associada ao percurso sócio-histórico da comunidade surda.

2. Considerações acerca do provável étimo da lexia *surdo*

Em estudo anterior, uma análise detalhada da lexia *surdo* trouxe conclusões importantes a serem consideradas.²⁶

A lexia *surdo* tem origem no latim, todavia, quanto à forma do étimo latino há pequenas discrepâncias. Alguns dicionaristas descrevem que *surdo* é proveniente do lat. *surdus* (adjetivo), enquanto outros indicam ser proveniente do lat. *surdu*. A obra Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2010) indica que, a partir do século XIV, a palavra já se apresenta na forma atualmente utilizada, a saber, *surdo*. A partir dessa data, sua acepção principal é: “que não ouve ou quase não ouve”. (SALVIANO, 2016, p. 82)

O significado primeiro do adjetivo *surdo* tem a ver com “aquele que não ouve”. A análise de *corpus* a partir do século XIV indicam que a maioria das aparições da lexia *surdo* estão para esse sentido. Todavia, estudos anteriores ampliam a perspectiva sócio-histórica da palavra:

Guérios ainda amplia as especificidades quando descreve que a origem também está relacionada às formas *swarta-* e *s-kwer*, do germânico e indo-europeu respectivamente. A unidade germânica traz o sentido de “preto” e a unidade indo-europeia é de sentido “ser negro”. Assim, a ideia inicial da unidade que originou a lexia *surdo* estava relacionada à obscuridade. Guérios ainda reforça a colocação por indicar *surdu* como cognato de *sordes*, isto é, “sujo” ou “preto”. Ernout e Meillet (2001), em seu dicionário etimológico, concordam com a afirmação de Guérios quando explicam a lexia *sordes*. Os autores consideram que a forma inicial germânica trazia a ideia de “negro”: gót. *swart*. Assim, o percurso semântico da unidade *surdu/surdus* é tal que podemos constituir: preto/negro/sujo □ obscuro □ difícil compreensão/que não entende □ que não escuta. (SALVIANO, 2016, p. 83)

Como podemos notar, o sentido primário do adjetivo *surdo* atualmente não reporta àquele de origem germânica e indo-europeia. Mas, mesmo que, nos dias de hoje, a maioria das pessoas não recupere a noção de “preto, negro, sujo” e/ou “obscuro e escuridão” ao se deparar com a lexia *surdo*, é evidente que a relação do seu sentido mais antigo se manifestou nas relações sociais da comunidade ouvinte com a comunidade surda.

²⁶ O artigo mencionado é: “Um estudo etimológico da lexia *surdo*: a aproximação da língua a fatos sócio-históricos” In: DUCHOWNY, A. *Pelas veredas da Etimologia*. São Paulo: NEHLP/FFLCH/USP, 2016.

3. *Consequências factuais para a comunidade surda*

Até o século XV, período anterior ao registro prioritário de surdo associado à falta de audição, as ideias sobre as pessoas surdas tinham conotações negativas:

Na Antiguidade, os surdos eram considerados seres castigados pelos deuses. Para Aristóteles (384–322 a.C.), as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e, conseqüentemente, não podiam falar nenhuma palavra. Segundo Aristóteles, para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, e ele considerava a audição o canal mais importante de aprendizado. [...] Já os romanos diziam que os surdos que não falavam não tinham direito legal. Os surdos romanos não podiam fazer testamento e precisavam de um curador para todos os seus negócios. Até mesmo a Igreja Católica afirmava que sua alma não era imortal, porque eles eram incapazes de dizer os sacramentos. (GUARINELLO, 2007, p. 20)

A falta de audição e, conseqüentemente, a dificuldade em falar, mantinha na comunidade ouvinte uma visão deturpada sobre os surdos. A sociedade relacionava os surdos ao obscurantismo no sentido de que não eram vistos como sujeitos capazes de exercer sua cidadania, apesar da surdez. Obviamente, a falta de metodologias educacionais para esse grupo cooperava para tal perspectiva equivocada se manter, dado que, sem proporcionar uma relação de ensino–aprendizagem, tornava-se difícil identificar a capacidade cognitiva das pessoas surdas.

Então, a compreensão sobre a pessoa surda tinha apenas um lado: o ponto de vista dos ouvintes. Como minoria linguística, os surdos eram isolados, marginalizados e desrespeitados. Nada que dizia respeito à comunidade surda foi considerado a partir dos próprios membros dessa comunidade. Antes, a comunidade ouvinte julgava-se no direito de indicar suas perspectivas e resoluções acerca dos surdos, não levando em consideração suas especificidades e/ou opiniões.

Os surdos não eram protagonistas de sua própria história, portanto, o que nos serve de referência sobre as características do surdo e de sua comunidade só pode ser considerado verdade parcial, pois não temos o ponto de vista da comunidade surda da época. (SALVIANO, 2016, p. 85)

Concluimos que, nesses moldes, é possível fazer uma associação direta entre os termos, à época associados aos conceitos de “preto”, “escuro”, “negro”, com o indivíduo que não ouve. Do ponto de vista ouvintista, aquela pessoa que não escutava, não falava ou apenas emitia sons incompreensíveis e que não tinha direitos civis, facilmente poderia ser associada a um perfil intelectual e social “preto”, “escuro” ou “negro”.

Não havia luz para elas. Não lhes era possível determinar seus próprios caminhos.

4. Mudança no étimo, mas pouca mudança social

A mudança na associação conceitual da lexia *surdo* mudou. Prova disso é que, se perguntarmos a qualquer pessoa o que significa *surdo*, a maioria delas, se não todas, responderá de imediato algo relacionado à falta de audição. Todavia, por mais que a recuperação do étimo primórdio não aconteça para o léxico mental das pessoas atualmente, os resquícios do seu sentido ainda permanecem nos tratos com a comunidade surda.

Uma prova disso está, por exemplo, nos modos como se dá a orientação pedagógica dos surdos nas escolas.

Até os anos 1960, prevaleceu o método oralista de ensino aos surdos, abordagem esta que se baseia na linguagem falada como prioridade. A linguagem oral seria a mais indispensável para o desenvolvimento pleno do sujeito. Assim, os sinais são excluídos da comunicação e se estimula a recepção de linguagem pela via auditiva (para surdos não profundos) ou pela leitura labial. (SALVIANO, 2016, p. 88)

Ainda hoje, as escolas, mesmo as chamadas inclusivas, estão pouco preparadas para promover um percurso educacional para o surdo que realmente o coloque em condição de equidade com os colegas ouvintes. O cenário é de professores que desconhecem a Língua Brasileira de Sinais e dependem de um intérprete para comunicação; materiais didáticos base e estratégias de ensino que não estão adequados às especificidades visuais do aluno surdo; um currículo escolar que não contempla a cultura surda; etc. Essa realidade mantém o aluno surdo segregado no segundo ambiente social de formação mais importante; a saber, a escola, sendo que, para grande parte dos indivíduos surdos, o isolamento também é uma realidade no primeiro ambiente social de formação mais importante, qual seja, a família.

Podemos exemplificar os desafios que a comunidade surda vem enfrentando no ambiente escolar por mencionar os dados trazidos pela pesquisadora Cristina Lacerda (2006) ao analisar a experiência de um aluno surdo matriculado em escola regular.

No mundo todo, a partir da década de 1990, difundiu-se com força a defesa de uma política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, propondo maior respeito e socialização efetiva destes grupos e contemplando, assim, também a comunidade surda. Houve

um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de ouvintes). Desse modo, diversas têm sido as formas de realização da inclusão. Todavia, é inegável que a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável. (LACERDA, 2006, p.164)

Não será foco deste artigo ampliar discussões acerca da transição e distinções entre políticas de Educação Especial e políticas de Educação Inclusiva; no entanto, é importante ressaltar que, conforme traz Lacerda, as práticas de propostas inclusivas não são, obviamente, únicas para todos os públicos-alvo delas. E, no caso, das pessoas surdas, essas propostas devem ter uma perspectiva específica para sujeitos que têm foco de aprendizado visual e aprendem a língua portuguesa como L2 – diferente de qualquer outro grupo de pessoas com necessidades pedagógicas especiais.

A necessidade de métodos educacionais exclusivos acaba por dificultar, para a comunidade surda, alcançar um ensino em equidade aos colegas ouvintes. Por exemplo, a pesquisa da autora citada trata de alguns empecilhos à formação eficiente dos alunos surdos.

Em primeiro lugar, é importante mencionar o aspecto da linguagem.

[...] Os sujeitos surdos, pela defasagem auditiva, enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridos (Góes, 1996). Desse modo, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas, mesmo que realizem aprendizado tardio de uma língua. Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. (LACERDA, 2006, p.165)

A linguagem é indispensável para que processos psíquicos sejam estruturados, estimulados e aprimorados. É a linguagem que permitirá a construção do conhecimento à medida que associa o pensamento à comunicação. Como sabemos, a língua é produto social adquirido a partir do contato com pares linguísticos. Porém, a defasagem nesse processo pode acarretar problemas nas mais diversas esferas da vida do ser humano – problemas tais que podem chegar a ser irreversíveis no que diz respeito às funções cognitivas, por exemplo.

A partir dessas considerações, concluímos que uma formação educacional embasada, primária e exclusivamente, na L2 do aluno dificilmente possibilitará a ele acesso pleno ao conteúdo intencionado pelo currículo escolar. Daí, uma defasagem de desenvolvimento e conheci-

mento quando em comparado com os alunos que receberam instrução por meio da sua L1. Esse é, portanto, o primeiro obstáculo para os surdos.

O problema central é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposição de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos. (LACERDA, 2006, p. 167)

Dentre as dificuldades em relação à linguagem, além das mencionadas, está um material didático exclusivamente produzido em língua portuguesa e que não proporciona autonomia integral nos estudos pelo aluno surdo. Todas essas barreiras linguísticas desfavorecem o aprendizado pessoal do estudante, bem como a cooperação no ambiente escolar como um todo. Veja como isso se dá na prática. O relato abaixo trata de um caso específico, mas que, podemos afirmar, ser uma realidade recorrente:

Quando da entrada do aluno surdo nesta escola, a direção se mostrou interessada pelo processo de inclusão com a presença de intérprete de LIBRAS e afirmou que seria feito um trabalho conjunto para o sucesso da inclusão: coordenação, professores, intérprete, família, fonoaudióloga e alunos. Todavia, após o início do ano letivo, poucos encontros ocorreram, sendo inicialmente mensais, e durante a quinta série só ocorreram encontros mediante a solicitação das intérpretes e da fonoaudióloga. A escola julgava a inclusão bastante satisfatória e não via necessidade de discussões. Apesar das solicitações feitas pelas intérpretes e pela fonoaudióloga do aluno surdo, não foram realizadas reuniões de planejamento para oferecer mais informações sobre a surdez, sobre o aluno surdo, sobre a adequação das estratégias em sala de aula e sobre o papel do intérprete aos novos professores da quinta série. A direção escolar prometeu tais reuniões, mas não as realizou, alegando falta de horário disponível. (LACERDA, 2006, p. 169)

Notamos uma dificuldade comum na maioria das escolas regulares inclusivas: não há planejamento específico acerca das estratégias de educação dos alunos surdos. A escola recebe esses alunos e, muito rotineiramente, aportam a responsabilidade da sua participação ao intérprete de Libras e/ou ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A falta de informações acerca das especificidades do ensino de surdos, da cultura surda e da língua do povo surdo fomenta um cenário contraditório: profissionais da educação que lidam diariamente com o aluno surdo alegam estar satisfeitos com os resultados obtidos pela forma como a escola conduz a Educação Inclusiva *versus* uma realidade de

defasagem de aprendizado da maioria dos surdos, comprovada por baixos índices de aproveitamento escolar; baixo número de alunos formados no Ensino Médio que garantem vaga no Ensino Superior, dada a não aprovação nos vestibulares brasileiros; a não colocação no mercado de trabalho ou a entrada no mercado de trabalho majoritariamente em vagas operacionais ou no subemprego; além de alta taxa de evasão escolar.

Apesar da realidade da comunidade surda relacionada ao seu processo educacional ser evidentemente grave, o posicionamento dos profissionais da Educação não mostra essa percepção:

O fluxo geral dos depoimentos aponta para a satisfação dos professores diante dos resultados dessa experiência, relatando que suas aulas transcorrem normalmente; que as presenças do aluno surdo e intérprete são facilmente assimiladas na rotina escolar; e que percebem um bom relacionamento entre os alunos e um bom rendimento geral do aluno surdo. [...] Os professores referem-se a uma experiência que transcorre bem, que não causa estranhamento e que, portanto, não demanda ajustes e pode ser mantida como está, porque os incômodos são mínimos e não merecem maior cuidado. A realidade é vista apenas parcialmente, esfumada, e isso parece garantir a tranquilidade para o trabalho. (LACERDA, 2006, p. 172)

O posicionamento dos professores traz menções do tipo: “O surdo e o intérprete não me incomodam”; “A dinâmica de ter um aluno surdo e um acompanhante não atrapalha minha aula”; “O intérprete é bem-vindo, não dificulta a rotina escolar”. Não há compreensão irrestrita de que o aluno surdo faz parte do ambiente; de que esse professor é responsável pelo seu percurso educacional, e não o intérprete. Não há aproximação do professor com o aluno – é como se a escola lhe fizesse um favor e que esse favor só é possível porque o surdo e o intérprete não incomodam. Nada é preciso mudar, pode ficar como está.

Essa percepção proveniente da autoridade (professores) passa para os alunos. Os colegas também acabam por achar que está tudo bem. Nada precisa mudar, o ambiente é feliz e ponto. Mas quando questionados, por exemplo, se a comunicação é fluida e eficiente, a resposta é negativa: é apenas suficiente. Ou seja, a avaliação de uma possível boa relação está do ouvinte para o surdo e não o contrário. Tanto assim o é, que os colegas desejam que o aluno surdo aprenda a falar:

Os depoimentos dos alunos ouvintes revelam que o aluno surdo é acolhido pela classe, visto com respeito e que conta com a amizade de vários companheiros. Entretanto, também revelam uma supervalorização destas relações, como se não houvesse problemas e como se tudo se desenvolvesse satisfatoriamente. [...] Entretanto, nos mesmos depoimentos, é possível perceber que a língua de sinais é vista como algo difícil, trabalhosa

para aprender e que, às vezes, é um pouco chata; que o amigo surdo é ‘legal’, mas faz coisas estranhas que, frequentemente, não são compreendidas e que se espera que ele aprenda a falar e fale. Configura-se um paradoxo entre aquilo que parece importante que se acredite e aquilo que é efetivamente vivenciado. A relação entre alunos ouvintes e surdo não se revela sempre difícil, mas não se revela sempre fácil, há dificuldades de relação, de conhecimento sobre a surdez e de aceitação de certas características. (LACERDA, 2006, p. 172)

Fica claro como o ambiente da chamada Educação Inclusiva nem sempre é inclusivo para o surdo. E pior – é perigoso: dá ao surdo a impressão de que aquilo que têm é o suficiente, quando não é. Nivela por baixo. O surdo analisado na pesquisa de Lacerda deixa isso claro. A autora diz:

[O aluno surdo] reconhece que seus professores não conhecem sinais, mas isso não traz problemas. Vê seu relacionamento restrito às intérpretes e às poucas trocas dialógicas com os alunos ouvintes como natural. A situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona diretamente com os professores, tem apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele, provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. (LACERDA, 2006, p. 173)

Daí a necessidade da nossa reflexão, se vivência escolar como essa retratada, que é essencialmente comum, é realmente funcional e se esse é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos.

Até que ponto essa realidade não é a motivadora dos problemas apontados e discutidos pela escola como indissolúveis, tais como comportamentos inadequados, dificuldade de aprendizado, evasão, semianalfabetismo nas duas línguas de acesso, baixa estima, falhas comunicacionais, etc.?

A associação com o mito da caverna de Platão está aí: a visão de penumbra e não de realidade absoluta; o contentamento pelo pouco que se tem; a unicidade e a não diversidade. Daí, o nosso papel, enquanto formadores e educadores, de convencer o outro a sair da caverna – da escuridão, dado que a “não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos” (LACERDA, 2006, p. 181). Essas são questões norteadoras para nós, profissionais da Educação. São questões que devem ser motivadoras de compreensão do todo para aplicar no nosso micro espaço, a sala de aula e, enfim, perdermos, de fato, a retomada do provável étimo que a palavra *surdo* carrega na prática social e educacional.

5. Considerações finais

Os estudos da Linguística Histórica são especialmente relevantes. Suas considerações, por exemplo, da Etimologia, podem trazer luz não apenas sobre a origem de uma lexia, como também sobre perspectivas socioculturais e/ou comportamentais de uma sociedade. Isso aconteceu ao buscarmos o provável étimo da palavra *surdo* em língua portuguesa. Embora hoje o significado de *surdo* esteja predominantemente associado à falta da capacidade de ouvir, o sentido inicial da palavra esteve relacionado às conotações ‘preto’, ‘escuro’, ‘obscuro’, ‘ser negro’.

Esses são significados que podem parecer distantes do sentido que a palavra carrega hoje. No entanto, compreender a relação da sociedade ouvinte com a comunidade surda nos indica exatamente o contrário: considerar o surdo como incapaz de exercer seus direitos de cidadão é como atribuir a ele a manutenção da obscuridade social.

Tal perspectiva da Antiguidade se mantém, mesmo que velada, até os dias de hoje. Durante todos esses séculos que separam o significado primário da lexia *surdo* e o seu conceito atual, a mudança é apenas na representação imediatamente resgatada no léxico mental dos falantes hodiernos, pois a forma como a sociedade lida com a comunidade surda ainda retrata aspectos ouvintistas que subjugam a língua e cultura surda. Identificamos isso na relação de ensino aprendizagem dos surdos em escolas regulares inclusivas, mas podemos afirmar que é uma visão que se estende a outros âmbitos sociais.

Como profissionais da Educação, faz-se imprescindível considerar as estratégias de ensino para esse público – que tem os mesmos direitos de receber uma educação de qualidade tal qual os alunos ouvintes. É ainda essencial nos responsabilizarmos em promover o empoderamento da comunidade surda no ambiente escolar e, conseqüentemente, em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURKIN, Philip. *The Oxford Guide of Etymology*. Oxford University Press. 2009.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Trad. de Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, Cristina B.F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Ce-des*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-84, 2006.

MAURER JR, Theodoro Henrique. Linguística Histórica. In: *ALFA Revista de Linguística*: UNESP. 1967. Disponível em: file:///C:/Users/Babi/Downloads/2+-+ling%C3%BC%C3%ADstica+hist%C3%B3rica%20(1).pdf. Acesso em: 21 jul 2023.

SALVIANO, Bárbara Neves. Um estudo etimológico da lexia surdo: a aproximação da língua a fatos sócio-históricos. In: DUCHOWNY, A.T. (Org.). *Pelas veredas da Etimologia*. São Paulo: NEHiLP/FFLCH/USP. 2016.

VIARO, Mário Eduardo. Uma breve história da Etimologia. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: USP. 2013.

DE “MACARENA” A “DESPACITO”: ANÁLISE DO CANCIONEIRO HISPÂNICO COMO AGENTE DE INTERAÇÃO E REFLEXÃO EM SALA DE AULA DE E/LE

Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas (UESC)

cscfreitas@uesc.br

RESUMO

A música está presente nas culturas desde os primórdios da civilização. Em sala de aula, torna o ambiente mais acolhedor e propício a uma melhor aprendizagem. O presente trabalho, fruto do Projeto de Iniciação à Docência “Vamos a hablar Español: aprendiendo Español a través de recursos multimedia”, tem como objetivos: analisar a utilização da música como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE); e observar sua capacidade de atuar como propulsor de interação, reflexão e revelador de situações autênticas de comunicação. A proposta insere-se no paradigma do ensino baseado em conteúdo, *Content Based Instruction* (RICHARDS; ROGERS, 2001). Para esta pesquisa, nos fundamentamos em autores como: Almeida Filho (1998) e Brow (2007), sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas; Gee (2004), Richards (2005) e Savignon (2001), sobre os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa; e Loewenstein (2012), sobre a importância da música no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Com este estudo, concluímos que o ensino de E/LE através da música, como recurso didático multimídia, funciona como agente de motivação dos aprendizes, contextualizador da língua-alvo, promotor do ensino de cultura e conhecimento de mundo e estímulo à interação e ao desenvolvimento de novas ações e práticas pedagógicas inovadoras, que correspondam às exigências de uma sociedade pós-moderna.

Palavras-chave:

Música. Recursos Multimídia. Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

ABSTRACT

Music has been present in cultures since the dawn of civilization. In the classroom, it makes the environment more welcoming and conducive to better learning. The present work, the result of the Teaching Initiation Project “Vamos a hablar Español: aprendiendo Español a través de recursos multimedia”, has the following objectives: to analyze the use of music as a didactic-pedagogical resource in the context of teaching-learning of Spanish as a Foreign Language (E/LE); and to observe its ability to act as a propeller of interaction, reflection and revealer of authentic communication situations. The proposal is part of the content-based teaching paradigm *Content Based Instruction* (RICHARDS; ROGERS, 2001). For this research, we relied on authors such as: Almeida Filho (1998) and Brow (2007), on the communicative approach in language teaching; Gee (2004), Richards (2005) and Savignon (2001), on the theoretical assumptions of meaningful learning; Loewenstein (2012), on the importance of music in the teaching-learning process of E/LE. With this study, we conclude that the teaching of E/LE through music, as a multimedia didactic resource, works as an agent of motivation of learners, contextualizer of the target language, promoter of the teaching of culture and knowledge of the world and stimulus to interaction and the development

of new actions and innovative pedagogical practices, which correspond to the demands of a Postmodern society.

Keywords:

Music. Multimedia Resources. Teaching Spanish as a Foreign Language (E/LE).

1. Introdução

O presente artigo está fundamentado na execução do Projeto de Iniciação à Docência “Vamos a hablar Español: aprendiendo Español a través de recursos multimedia”, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC – Ilhéus – Bahia), no período de outubro de 2022 a outubro de 2023. O mesmo foi operacionalizado através de três Cursos de Extensão Universitária, de carga horária de 20h/aula cada, a saber: o primeiro, com o mesmo título do Projeto; o segundo, intitulado “De *Macarena* a *Despacito*: análise do cancionero hispânico como agente de interação e reflexão em sala de aula de E/LE”, no qual vamos nos focar; e o terceiro, denominado “Taller de escritura creativa y colaborativa en lengua española”, em andamento.

O Projeto está sob coordenação da Professora Mestra Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas (UESC-BA) e sua segunda fase se justificou pelas seguintes razões: o ensino através de atividades com música permite contextualizar e dar sentido à aprendizagem, pois se poderá demonstrar ao aluno que a música que está estudando na sala de aula é a mesma que ele ouve na *internet*, na TV a cabo e nas plataformas de streaming, o que faz com que a língua espanhola deixe de ser vista como uma matéria sem sentido; oportuniza a discussão de temas polêmicos como violência, preconceito, paz, guerras, racismo, doenças, sexo; permite o estudo, o contato e a união entre culturas diferentes; cria um ambiente agradável e descontraído em sala de aula, facilitando a aprendizagem, principalmente para os alunos mais tímidos; e, em última instância, aportará aos alunos o desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva e a otimização da capacidade de produção oral em língua espanhola.

O Curso tem por objetivo geral utilizar a música como recurso didático-pedagógico no contexto de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Pretendemos observar sua capacidade de atuar como propulsor de interação, reflexão e revelador de situações autênticas e significativas de comunicação para os alunos dos Cursos de Letras (Português–Espanhol) e Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (doravante LEA/NI).

Os objetivos específicos do mesmo são os seguintes: apresentar a cultura de alguns países hispânicos (Espanha, Argentina, Colômbia, México, Porto Rico, República Dominicana etc.) através de canções clássicas e contemporâneas, proporcionando, assim, aos alunos, experiências culturais e artísticas diversificadas; fazer com que o aluno reflita sobre os temas tratados nas canções e levá-lo à elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade apresentada; levar o aluno a buscar relações entre os elementos culturais hispânicos, apresentados nas letras e visualizados nos vídeos, e a realidade da cultura brasileira; desenvolver a habilidade de compreensão auditiva neste idioma; desenvolver a habilidade de produção oral, neste idioma; apresentar o amplo panorama da variedade linguística que habita o espaço espanhol e hispano-americano, o que envolve, por sua vez, aspectos como variação lexical, pronúncia, prosódia, ritmos de fala, variação fonético-fonológica, expressões idiomáticas e gírias; promover o cancioneiro popular hispânico na universidade; ampliar os conhecimentos socioculturais hispânicos dos alunos, que abrangem costumes, crenças, leis, aptidões e hábitos relacionados a uma série de aspectos, como: culinária, vestuário, comércio, indústria, agricultura, caça, profissões, bens móveis e imóveis, utensílios e ferramentas, trato com animais, dinheiro, mulheres, crianças, idosos, entre outros.

A proposta baseia-se na abordagem de utilização da música como recurso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no ensino de línguas. Insere-se nos paradigmas do ensino baseado em conteúdo – Content Based Instruction (CBI) – uma das formas de ensino comunicativo (Cf. RICHARDS; ROGERS, 2001).

Ao aprender a língua por meio de um conteúdo – neste caso, a música – o aprendizado torna-se mais significativo, considerando que esta, além de ter um caráter lúdico, configura-se como porta aberta para o conhecimento de mundo e para o desenvolvimento do pensamento crítico e, ainda, como meio eficaz de apresentar a língua de maneira contextualizada.

Ensinar LE por meio de canções é também uma maneira de abordar o ensino temático de línguas – um dos modelos de CBI, segundo Brinton, Snow e Weshe (1989) – pelas múltiplas possibilidades de temas que podem surgir em decorrência da compreensão auditiva de uma canção, da leitura crítica e atenta de sua letra e da observação das cenas do vídeo relacionado à mesma.

Durante o Curso, foram utilizadas as seguintes técnicas de abordagem pedagógica de canções em língua estrangeira: projeção de 10 videocliques de canções em língua espanhola; geração de debate entre os alunos; sugestões de atividades desenvolvidas em sala de aula; além da participação de alguns artistas convidados (alunos, ex-alunos, etc.), cantando e tocando as músicas ao vivo.

Neste sentido, o presente estudo está dividido em três seções (Introdução, Revisão da Literatura e Considerações Finais) e seis subseções, sequenciadas da seguinte forma: na Revisão da Literatura, constam os subtemas O Ensino de E/LE e a aprendizagem por brasileiros, O ensino de E/LE e o uso de recursos multimídia e O ensino de E/LE e a música como recurso didático. Subdividimos, por sua vez, esta última sessão em três outras: As canções nas aulas de E/LE; A experiência com o Curso de Extensão Universitária “*De Macarena a Despacito*: análise do cancionário hispânico como agente de interação e reflexão em sala de aula de E/LE” e Exemplificação de uma atividade: o fenômeno “Despacito”.

Para esta pesquisa nos centramos em autores como: Almeida Filho (1998) e Brow (2007), sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas; Gee (2004), Richards (2005) e Savignon (2001), sobre os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa; Loewenstein (2012), sobre a importância da música no processo de ensino–aprendizagem de E/LE; Leffa (2006), com algumas sugestões de atividades didáticas; a utilização da música como recurso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no ensino de línguas sob o paradigma *Content Based Instruction* (CBI), desenvolvido por Richards e Rogers (2001); e Brinton, Snow e Weshe (1989), sobre ensino de língua estrangeira por meio de músicas. No próximo tópico, iniciaremos a Revisão da Literatura sobre este tema e analisaremos a relação entre o ensino de E/LE e a aprendizagem deste idioma por alunos brasileiros.

2. Revisão da Literatura

2.1. O ensino de E/LE e a aprendizagem por brasileiros

Sabemos que o processo natural de aquisição de linguagem tem como primeiro elemento de contato a oralidade, o mais constante instrumento de uso linguístico. Portanto, um dos primeiros pontos a se desenvolver nos aprendizes espera-se que seja a oralidade. Por outro lado, um

problema que, frequentemente, é mencionado pelos próprios professores de Espanhol como língua estrangeira é sua falta de segurança (leia-se “proficiência oral”) na língua-alvo. As causas são constantemente atribuídas à formação acadêmica inadequada que as Faculdades de Letras têm oferecido, seja pela falta de recursos humanos e de condições físicas e/ou instrumentais, seja pelo número excessivo de alunos por sala, seja pela materialização da abordagem em métodos tradicionais (normativos) que não exigem de fato a habilidade de expressão oral por parte do aluno. Assim, fica o uso da linguagem oral relegado a um plano secundário.

As interferências que se produzem na aprendizagem do espanhol por luso-falantes representam o cavalo de batalha de profissionais e alunos e afetam a ambos. Determinando os efeitos da proximidade entre essas línguas, Kulikowsky e González (1999) fazem uma importante reflexão com relação à prática docente de espanhol para brasileiros. As autoras discutem como a imagem que o aprendiz de uma língua estrangeira tem do seu objeto de estudo pode determinar seu sucesso ou fracasso em termos de domínio oral desse conhecimento específico.

No caso do espanhol, dois grandes mitos sobre a língua povoam o imaginário comum. O primeiro é o de que a língua é composta basicamente por uma grande lista de palavras. Essa concepção é refletida no senso comum pelo apego que muitos professores têm aos chamados “falsos amigos”, os famosos falsos cognatos que evidentemente podem levar o indivíduo que não domina o idioma a uma série de situações embaraçosas. O segundo ponto discutido pelas autoras é a ideia, não tão velada quanto a anterior, de que a língua é um instrumento destinado fundamentalmente à comunicação.

Se a ênfase nos itens lexicais promove uma ideologia reducionista que impede o aprendiz de entender a língua como um sistema autônomo e extremamente complexo, a ênfase no fator comunicativo pode ter efeitos ainda piores no processo de ensino-aprendizagem do espanhol. Isso se deve ao fato de que a troca dos chamados objetivos gramaticais pelas competências comunicativas, na prática, não se realiza da maneira mais adequada. O falso objetivo de dominar as quatro habilidades em cada vez menos tempo é o principal elemento motivador do aprendizado, uma vez que fornece uma sensação de domínio imediato logo nas primeiras aulas, ainda que essa sensação seja ilusória, pois provém de um novo reducionismo, o que se refere à uniformidade das situações pragmáticas nas quais um indivíduo pode se encontrar. Ao entender a língua como um instrumento que ‘serve’ basicamente para se comunicar, o indivíduo se

apossa de suas expressões de maneira imediatista e utilitária, o que o distrai da real tarefa de compreender a língua como um sistema autônomo, com seus processos particulares. Vejamos como os recursos digitais têm sido utilizados positivamente no ensino de Espanhol como língua estrangeira no Brasil.

2.2. O ensino de E/LE e o uso de recursos multimídia

O ensino através de atividades com recursos multimídia permite contextualizar e dar sentido à aprendizagem; oportuniza a discussão de temas polêmicos como violência, preconceito, racismo, *Internet*, família, etc.; permite o estudo, o contato e a união entre culturas diferentes; cria um ambiente agradável e descontraído em sala de aula, facilitando a aprendizagem, principalmente para os alunos mais tímidos; ademais, aportará aos alunos a otimização da capacidade de produção oral e, eventualmente, escrita em língua espanhola.

De fato, a nova configuração da sociedade pós-moderna tem exigido mudanças no âmbito de ensino. Vivemos em uma era em que a sala de aula da Universidade já não é considerada o principal local onde ocorre a aprendizagem em nível superior, e o conhecimento é adquirido por meio da interação e do pertencimento às diversas redes sociais, fato que nos leva a refletir sobre novas maneiras de construir e lidar com o conhecimento. É preciso que o ambiente de sala de aula traduza as transformações dessa sociedade, de forma que possa configurar-se, efetivamente, como comunidade de prática, lugar de construção do saber.

O papel que a Universidade, em especial, os cursos de Licenciatura em Letras (Português–Espanhol) e Bacharelado em LEA/NI, deve assumir, juntamente com o professor, é o de promover oportunidades para a construção de novos saberes e para o conhecimento e aproximação de outras culturas. Em se tratando de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a proximidade entre as culturas da língua-fonte e da língua-meta torna-se ainda mais relevante.

Nos novos tempos, o avanço da tecnologia tem propiciado um espreitamento cada vez maior do contato entre os povos, e é preciso conhecer não somente a língua, mas também a cultura do outro. Aprender uma língua estrangeira significa familiarizar-se com outros modos de agir, pensar e comunicar-se.

Quando a língua estrangeira a ser ensinada é o espanhol, a multiplicidade de culturas é evidente, já que se trata do idioma oficial de 21 países, em três continentes diferentes (América, Europa e África), é a terceira língua mais falada no mundo e o idioma oficial de aproximadamente 489 milhões de pessoas. São inúmeras variantes do idioma, não somente no que tange a aspectos linguísticos (fonéticos, fonológicos, lexicais e semânticos), mas também culturais. Abordar essa ampla variedade linguística e cultural do idioma espanhol só é possível por meio de um ensino cujos princípios sejam coerentes com as novas exigências da sociedade atual, ou seja, uma prática que ofereça oportunidades ao aluno de ampliar seus conhecimentos sobre a cultura dos países falantes desse idioma e, conseqüentemente sobre sua própria cultura.

Entendemos que essa prática pode ser favorecida por uma abordagem comunicativa de ensino (Cf. ALMEIDA FILHO, 1998), cujo foco é a busca pela construção conjunta do conhecimento, por meio da interação e da negociação de sentidos, de forma que a aprendizagem seja significativa para o aluno. Neste íterim, vejamos como a música, em especial, pode atuar favoravelmente como recurso multimídia no ensino de E/LE.

2.3. O ensino de E/LE e a música como recurso didático

Ao refletirmos sobre procedimentos que viabilizem a implementação de um ensino comunicativo, que promova oportunidades para a construção do conhecimento por meio da interação e da negociação de sentidos, e que, ao mesmo tempo, possa contemplar a abordagem de múltiplas variedades linguísticas e culturais do idioma espanhol, parece-nos oportuna a inserção do cancionero popular hispânico como recurso didático para esse fim, tomando por base os pressupostos teóricos da aprendizagem significativa (Cf. GEE, 2004; RICHARDS, 2005; SAVIGNON, 2001).

A utilização da música como recurso para o desenvolvimento de atividades pedagógicas no ensino de línguas insere-se nos paradigmas do ensino baseado em conteúdo – *Content Based Instruction* (CBI) – uma das vertentes mais atuais da abordagem comunicativa no ensino de idiomas (Cf. RICHARDS; ROGERS, 2001).

Ao aprender a língua por meio de um conteúdo – neste caso, a música – o aprendizado torna-se mais significativo, considerando que este recurso didático, além de ter um caráter lúdico, configura-se como porta aberta para o conhecimento de mundo e para o desenvolvimento do

pensamento crítico e, ainda, como meio eficaz de apresentar a língua de maneira contextualizada.

Ensinar uma língua estrangeira por meio de músicas é também uma maneira de abordar o ensino temático de línguas – um dos modelos de CBI, segundo Brinton, Snow e Weshe (1989) – pelas múltiplas possibilidades de temas que podem surgir em decorrência da audição atenta e crítica da canção selecionada pelo professor.

Medina (1973) considera que há evidências de que a música facilita a memorização de vocabulário de uma forma não intencional, a escrita e é um meio viável de aquisição de uma segunda língua tanto para crianças quanto para adultos.

Cullen (2000) sugere uma preparação prévia e motivação dos alunos, para que sejam capazes de discutir os aspectos culturais presentes nas músicas.

Nunes (2006) também observa as inúmeras vantagens do uso da música para o ensino de LE, visto que exerce certa magia nas pessoas, pode trazer lembranças, sentimentos, serve para relaxar, brincar, levar para outros lugares, distrair, aproximar pessoas e ensinar pronúncia, gramática e compreensão oral.

Murphey (1994) é um entusiasta do uso de música para o aprendizado de LE, pois ela favorece a memorização, causa um estado de relaxamento, é repetitiva, mas sem perder a motivação, serve como pretexto para discutir cultura, religião, patriotismo, enfim, é algo que faz parte da vida cotidiana dos alunos.

Segundo Krashen (1987), o estado emocional age como um filtro que pode ser ajustado para impedir ou ajudar a aquisição de uma língua. Emoções negativas, como ansiedade, desmotivação e falta de confiança, agem como um filtro impedindo a aquisição da mesma. A música ajuda a criar um ambiente agradável, que evoca emoções positivas, baixando o filtro afetivo e facilitando a aquisição de uma língua.

Assim, consideramos essencial o uso de canções no ensino de línguas estrangeiras, tanto em sala de aula, como em atividades extraclasse proporcionadas aos alunos, posto que nos permitem realizar atividades de compreensão auditiva altamente atrativas, autênticas e motivadoras, traz diversão e variedade, nos possibilita usar uma série de técnicas interessantes para integrar as quatro habilidades em um único momento e espaço (compreensão auditiva, leitura, conversação e escrita), além de consti-

tuírem um retrato da cultura do país onde são produzidas e fazerem com que os alunos percebam a língua viva, em seus contextos reais.

É possível afirmar que, com a simples compreensão audiovisual de uma canção em língua estrangeira, aprende-se sobre questões dos tipos: inicialmente, linguísticas, revelando a própria língua do país que está sendo representado artisticamente na letra e no videoclipe, o que envolve, por sua vez, aspectos como variação lexical, pronúncia, prosódia, ritmos de fala, variação fonético-fonológica, expressões idiomáticas e gírias, linguagem não verbal (gestos); conhecimentos extralinguísticos, que envolvem uma pluralidade de manifestações artísticas, posto que o aluno se aproxima de recortes de cinema, literatura, arquitetura, escultura, teatro, televisão, dança, pintura, entre outros; conhecimento de mundo multifacetado de áreas como História, Geografia, Religião, Política, Sociedade, Filosofia, Antropologia, Sociologia, etc.; e, em última instância, conhecimentos socioculturais, que abrangem costumes, crenças, leis, aptidões e hábitos relacionados a variados aspectos da vida, como culinária, vestuário, comércio, indústria, agricultura, caça, profissões, bens móveis e imóveis, utensílios e ferramentas, trato com animais, formas de lidar com o dinheiro, com as mulheres, as crianças, os idosos, entre outros aspectos. Acreditamos que toda essa gama de saber possa ser apreendida durante a realização de uma atividade de compreensão audiovisual de uma canção em língua estrangeira e, em especial, em língua espanhola, língua e cultura irmã da portuguesa, conforme observaremos na próxima subseção.

2.3.1. *As canções nas aulas de E/LE*

De acordo com Loewenstein (2012),

[...] a música serve, dentre outros motivos, para: apresentar e praticar estruturas linguísticas e exercitar prática vocabular; ajudar na entonação e na pronúncia; contar uma história ou parte dela; ilustrar um tópico; dar um *insight* da cultura de um país falante da língua-alvo; enfatizar as associações culturais entre o país falante da língua-alvo e o mundo de falantes e não falantes dessa língua-alvo; proporcionar uma atmosfera agradável e ambiente propício à aprendizagem [...]. Ainda sobre a relação da importância da música dentro do ensino de língua espanhola, segundo os estudos de Burman (2002 *apud* Loewenstein 2012), “revelaram que 90% dos professores e 76% dos estudantes de espanhol pesquisados no estudo apreciam o uso da música na sala de aula”. É através da música, que os aprendizes despertam uma visão ampla socialmente e culturalmente da língua alvo, desenvolvendo a circulação de informações e conhecimentos

entre a língua materna e a língua estrangeira. (LOEWENSTEIN, 2012, p. 22)

Uma pesquisa feita em parceria entre Alemanha e os Estados Unidos, sobre a importância da música, mostra um dado revelador:

As aulas de música desenvolvem o cérebro humano. Apontam os autores que esse estudo revelou que a área do cérebro utilizada para analisar tons musicais se apresentou, em média, 25% maior em indivíduos músicos quando comparado a não músicos. A principal conclusão do estudo é que a prática constante de um instrumento influencia de forma positiva o desenvolvimento do cérebro. (GASER; SCHLAUG, 2003 *apud* LOEWENSTEIN, 2012, p. 25)

Com base na pesquisa apresentada, podemos dizer que quanto mais precocemente a música for inserida no contexto de ensino–aprendizagem maior será o desenvolvimento intelectual do aluno, fazendo com que manifestem novas habilidades e competências. Martínez (2009) citada por Martínez (2014), aborda as razões psicológicas relacionadas ao funcionamento do nosso cérebro quando está em contato com a música.

1. Contribuem para o desenvolvimento da linguagem graças à repetição de forma inconscientemente. 2. Alguns alunos têm sérias deficiências emocionais e as músicas são aliadas sutis para aliviá-las. 3. São trabalhados os dois tipos de memória: curto e longo prazo. 4. Formam nosso cotidiano, estão presentes em nosso dia a dia o que nos faz sentir familiarizados com elas. 5. Gostamos de ouvir nossa própria voz. 6. Apresentam textos simples, portanto, ouvir as músicas não exige muito esforço de nossa parte e se torna uma atividade relaxante. 7. Embora sejam textos, motivam muito mais os alunos do que uma leitura sem música e ritmo. (tradução nossa). (MARTÍNEZ, 2009 *apud* Martínez, 2014, p. 17)

Do mesmo modo, Martínez (2009 *apud* MARTÍNEZ, 2014), acrescenta as razões pedagógicas e metodológicas para o uso da música nas aulas de E/LE.

1. Os alunos se divertem com elas, são motivadoras e incentivam a imaginação, bem como os preparam para posteriormente ouvir histórias. 2. A sala de aula é cheia de variedade, introduzindo novos recursos menos formais. 3. A distância entre o aluno e o professor diminui. 4. A comunicação entre os alunos é maior pelo fato de cantarem. 5. A formalidade da educação é reduzida. (MARTÍNEZ, 2009 *apud* Martínez, 2014, p. 17)

Se pensarmos o ensino–aprendizagem de LE desde a perspectiva apresentada por López (2005) entendemos que, à medida que apresentamos a língua estrangeira em sala de aula, estamos promovendo também a cultura e o povo que a detém, numa perspectiva dialógica. Além disso, como professores de LE passamos a ser representantes e veículo da voz do outro. Um terceiro fator é que, devido à globalização e à assinatura do

tratado do MERCOSUL, que tem por finalidade a integração linguística e cultural dos países membros associados, nunca foi tão necessário pensar o lugar que essa língua estrangeira moderna está ocupando no cenário brasileiro e mundial. E a música é vista como mediadora da comunicação por fazer parte do contexto cultural, chegando a ser considerada como:

[...] uma literatura de massa e um importante veículo para a transmissão de ideologias e crenças. Através de canções [...] pode mostrar diferentes aspectos da vida cotidiana de nossos hábitos e costumes, bem como muitas canções lidam com questões atuais. A partir de que é fácil organizar debates e discussões (BÜRMAN *et al.*, 2002 *apud* LOEWENSTEIN, 2012, p. 18)

Considerando essa perspectiva da integração regional, a Língua Espanhola é oficial em países como: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Paraguai, Panamá, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai, Venezuela e Guiné Equatorial. Por isso, ao falarmos em diversidade linguística levamos em conta todas as pluralidades da língua, faladas nesses diversos países. De acordo com o Instituto Cervantes (2018), como vimos anteriormente, a língua espanhola conta, atualmente, com mais de 489 milhões de falantes que têm esse idioma como língua materna, sendo falada de fato por mais de 577 milhões de pessoas no mundo.

Desta feita, sugerimos que o professor se preocupe em destacar a riqueza do patrimônio musical hispânico como expoente de uma cultura tão diversificada com relação a temas e ritmos. O professor pode explorar o cancionero popular mediante o estudo não somente de seus temas e conteúdos literários, como também das estruturas gramaticais, do vocabulário e das funções comunicativas, através da prática das destrezas oral e escrita, conforme veremos no próximo tópico.

2.3.2. *A experiência com o Curso de Extensão Universitária “De Macarena a Despacito: análise do cancionero hispânico como agente de interação e reflexão em sala de aula de E/LE”*

Na experiência com o Curso de Extensão Universitária “De Macarena a Despacito: análise do cancionero hispânico como agente de interação e reflexão em sala de aula de E/LE”, realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz (Bahia), durante os meses de abril a junho de 2023, coube à coordenadora do Projeto planejar as atividades de monito-

ria; agendar encontros para orientação; orientar os monitores na pesquisa bibliográfica, na seleção e adequação dos recursos didáticos disponíveis e no planejamento das aulas; estimular os monitores a refletirem sobre sua prática docente; acompanhar as atividades acadêmicas relativas ao projeto; orientar os monitores nos assuntos previamente discutidos em reunião; além de apresentar um relatório das atividades desenvolvidas. Aos monitores selecionados, por sua vez, coube realizar pesquisa bibliográfica de assuntos ou temas; confeccionar material didático-pedagógico auxiliar; acompanhar as atividades acadêmicas relativas às disciplinas Língua Espanhola I, II, III e IV nos Cursos de Letras (Português–Espanhol) e LEA/NI; apresentar frequência integral às atividades de monitoria; elaborar relatório semestral sobre as atividades desenvolvidas; além de fazer referência a sua condição de monitor nas publicações e trabalhos apresentados.

Antes da apresentação de cada canção e intérprete, o professor forneceu aos alunos informações sobre o estilo musical, o tema geral da canção e, dependendo da importância da mesma, o momento histórico em que foi produzida, o que ajudou a contextualizá-la e compreendê-la melhor.

O professor proporcionou aos alunos as versões em áudio e vídeo das canções; pôde vislumbrar a possibilidade de levar um violão para a sala de aula e, com a cifra da canção em mãos, solicitar que um dos alunos, previamente selecionado, a tocasse, enquanto os outros a cantavam; pôde usar programas de karaokê *on-line* para o estímulo à aprendizagem; realizou atividades de pré-audição, audição e pós-audição; solicitou que os alunos escutassem a canção e determinassem a ideia principal ou buscassem informações específicas previamente estabelecidas; foi importante fazê-los refletir sobre o texto, discuti-lo e trazê-lo para a sua própria realidade. Levamos ainda os alunos a observar os coloquialismos, vulgarismos e gírias, como formas de linguagem oral autêntica; evitamos apresentar como única atividade a técnica de completar os espaços em branco nas letras das canções (outras possibilidades seriam: a reconstrução da letra desordenada; a substituição de palavras equivocadas; ou a reformulação da letra em outros gêneros textuais ou não, como carta, texto publicitário, fotografia ou desenho, etc.).

Ocorreu ainda um esforço para oferecer ao aluno uma visão musical que permitisse conjugar tradição e modernidade, não tendo medo de apresentar-lhes um novo ritmo, um cantor desconhecido do público brasileiro ou um considerado tradicionalista. Assim, algumas sugestões de

estilos musicais hispânicos, normalmente pouco trabalhados em sala de aula, foram: bachata, reaggeton, cumbia, salsa, rumba, tango, eletrotango, mambo e bolero. Além disso, sugerimos alguns cantores e bandas hispânicos já conhecidos, mas com estilo e conteúdo bastante interessantes, como: Rebeldes, Julieta Venegas, Bajofondo, Thalía, Shakira, Los del Río, Rosalía, Rodrigo Amarante, Luis Fonsi, Las Ketchup, Maluma, Manuel Turizo, Jordano, Dulce María, Prince Roy, Cadena 100 e Aventura. As canções selecionadas para o projeto foram representativas de países como Espanha, Argentina, México, Colômbia e República Dominicana, entre o fim do século XIX (como o tango, por exemplo) até obras recentes lançadas em 2023. Impactantes e criativas, foram estudadas algumas pérolas do cancionero popular hispânico, como o *hit* chiclete “Despacito”, que vamos analisar em seguida.

2.3.3. *Exemplificação de uma atividade: o fenômeno “Despacito”*

Quantas vezes uma música fica na nossa cabeça e não conseguimos mais parar de cantá-la, cantarolando-a o dia inteiro involuntariamente? A canção “Despacito”, *superhit* de Luis Fonsi, com participação de Daddy Yankee, se tornou um verdadeiro marco na história da música latina. A canção é um *single* pertencente ao nono álbum de estúdio de Fonsi, chamado “Vida” e cumpre os três elementos que uma canção deve ter para se tornar um *hit* irresistível: primeiro, é que o cantor segure uma palavra da letra sílaba por sílaba (“Des-pa-ci-to”); segundo, que haja muitos sons (agudos e baixos, rápidos e lentos); e terceiro, que o cantor tenha uma voz aguda, o que indica mais energia. Todas essas chaves convergem no tema de Fonsi.

Apresentando uma batida *reggaeton-pop*, a faixa rapidamente se transformou em um viral, conquistando ouvintes no mundo todo. Três meses depois da divulgação oficial da canção, uma nova versão com Justin Bieber foi revelada. O *remix* conseguiu transformar o sucesso em algo ainda maior, principalmente nos países de língua inglesa.

O sucesso foi criado pelo cantor porto-riquenho Luis Fonsi e pela compositora panamenha Erika Ender, que é filha de uma brasileira. Atualmente, Erika é uma das mais consagradas compositoras do Panamá e se tornou ainda mais reconhecida depois de assinar a música “Despacito” com Luis Fonsi.

A canção dominou o ano de 2017 e bateu diversos recordes globais, transformando de vez o *reggaeton* em um ritmo mundialmente reconhecido. No *Youtube*, o videoclipe da faixa soma incríveis 7.7 bilhões de visualizações, sendo o segundo vídeo mais visto da história da plataforma. “Despacito” foi a primeira canção latina a dominar o mercado americano e europeu, desde “Macarena”, em 1996. Além disso, o termo “o que é despacito” foi procurado no *Google* mais de 50 mil vezes naquele ano.

Quanto ao ritmo da canção, o *reggaeton* é um estilo latino *muy caliente* de música. As letras, em sua maioria, tratam de paixões mal resolvidas, amores não correspondidos ou belas declarações de amor. Durante o processo de criação, os compositores decidiram que a letra de “Despacito” deveria ser sexy, mas sem ser vulgar. Os versos ganharam, então, uma malícia sutil. Essa canção, em específico, retrata uma declaração de amor apimentada, cheia de desejo, de contatos físicos e de uma dança romântica e sensualizada entre um casal.

“Despacito” foi destaque não só pelos números, mas também pelo reconhecimento em premiações. Na cerimônia do Billboard Music Awards de 2018, a música garantiu 5 prêmios. Na versão latina do evento, chamada de Billboard Latin Music Awards, foram 6 vitórias. O hit também possui 4 Latin Grammys.

Mas, afinal, o que significa *Despacito*? Apesar de o espanhol ser muito parecido (auditivamente) com o português, a maioria das pessoas não tem ideia do que significa a palavra “Despacito”. A palavra, derivada do castelhano *Despacito* é o diminutivo de *Despacio*, que significa “devagar”, e em seu sentido literal, é o que denominamos aqui no Brasil como a expressão *devagarzinho* ou *devagar e lentamente*. Costuma ser utilizada pelos nativos para identificar algo que está sendo feito sem pressa, com tranquilidade, com calma, de uma forma lenta.

Na letra da música, a expressão é usada da seguinte forma:

Despacito
Quiero respirar tu cuello despacito
Deja que te diga cosas al oído
Para que te acuerdes si no estás conmigo
Despacito
Quiero desnudarte a besos despacito
Firmo en las paredes de tu laberinto
Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito

Na tradução para o português:
Lentamente

Quero respirar no seu pescoço lentamente
 Deixe que eu te diga coisas no ouvido
 Para que você se lembre quando não estiver comigo
 Lentamente
 Quero te despir com beijos, lentamente
 Assinar nas paredes do seu labirinto
 E fazer de todo seu corpo um manuscrito

Sobre o refrão *pegadizo*, é de fato algo fundamental para criar o *hit*. É quase como uma música à parte. Pode haver bons versos, mas se o refrão for ruim, a música não vai funcionar. Um *hit* tem que ser eficaz, não pode ser chique ou com acordes estranhos. Precisa ter refrãos curtos e repetitivos, segundo o site www.clarin.com/sociedad/fenomeno-despacio-ciencia-explica-pegadizo_0_SyfEfV8WW.html.

No Projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz, a apresentação das canções aos alunos seguia um padrão expositivo em formato *Power Point*, PDF ou Canva, com o auxílio de imagens, textos, vídeos, áudios etc., da seguinte forma: jogo inicial para *pre-calentamiento*, informações sobre o cantor, sobre o país de origem do mesmo, atividades com a letra da canção, perguntas para desenvolvimento da expressão oral em língua estrangeira, além de uma tarefa extraclasses a ser publicada no grupo de WhatsApp criado para a turma. Ao final do Projeto, os alunos preenchiam um formulário online de avaliação do curso, necessário para futuros aperfeiçoamentos do mesmo.

3. Considerações finais

Acreditamos que cabe aos profissionais de ensino de língua se observar, enquanto educadores e formadores de opinião, tendo em vista as questões sociais e os vácuos que são escamoteados nos materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Essa construção pode se dar a partir da utilização de recursos didáticos multimídia que traduzam com mais fidedignidade a realidade do seu contexto educacional.

A realização desse Projeto proporcionou uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos figurassem como mais atrativos aos olhos dos alunos, cabendo ao professor usar tanto novas metodologias e tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, como inserir atividades lúdicas neste processo.

Em última instância, esta proposta não surge como algo utópico de sugerir que se abandonem os livros didáticos, os materiais de referência, já considerados eficientes no mercado editorial de ensino da língua

espanhola, a alunos de nível fundamental e médio, mas de elaborar materiais que venham a complementar as lacunas que os livros e o próprio sistema educacional vão deixando ao longo de sua trajetória.

Portanto, com base nas discussões apresentadas, optamos pelo estudo de canções como recurso didático propulsor para o ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira (E/LE), por configurarem-se como: agentes de motivação dos aprendizes; contextualizadoras da língua-alvo; promotoras do ensino de cultura e de conhecimento de mundo; além de mostra de uso autêntico da língua. Compreendemos, ainda, que a música pode atuar como estímulo à interação e ao desenvolvimento de novas ações, reflexões e práticas pedagógicas inovadoras, que correspondam às exigências de uma sociedade pós-moderna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

BRINTON, D.; SNOW, M. A.; WESCHE, M. B. *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989.

BROW, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3rd ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CULLEN, B.; SATO, K. Practical techniques for teaching culture in the EFL classroom. Nagoia, Japão. *The internet TESL journal*, v. VI, n. 12, dezembro de 2000.

GAVIRA, M. *El fenómeno “Despacito”*: la ciencia explica por qué se nos pega un hit. Disponível em: https://www.clarin.com/sociedad/fenomeno-despacito-ciencia-explica-peg-hit_0_SyEfV8WW.html. Acesso em: 30 out 2023.

GEE, J. P. New times and new literacies. In: BALL, A., FREEDMAN, S., W. (Org.). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge, 2004.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-hall International, 1987.

KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLEZ, N. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario*

Brasileño de Estudios Hispánicos, n. 9, p. 11-19, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Ed.), *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 353-76

LOEWENSTEIN, N. M. *A importância da música no processo de ensino aprendizagem de espanhol*. Monografia de especialização – Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira – UTFPR, Medianeira, 2012. 51f.

MARTÍNEZ, N. de C. *El uso de la Música para la enseñanza del Inglés*. El Lipdub. Monografía fin de grado – Universidad de Valladolid, Soria, 2014. 58f.

MEDINA, C. A. *Música popular e comunicação: um ensaio sociológico*. Petrópolis: Vozes, 1973.

MURPHEY, T. *Music & song*. Oxford University Press, 1994.

NUNES, L. M. *Apresentação em Congresso*. Congresso de Educação. Dionísio Cerqueira, 2006.

RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. 2005. Disponível em: www.professorjackrichars.com. Acesso em: 20 ago de 2023.

_____; ROGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. New Cork: Cambridge University Press, 2001.

SAVIGNON, S. Communicative Language Teaching for the twenty-first century. In: CELCEMURCIA, M. (Org.). *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle. 3rd ed., 2001. p. 13-28

DESAFIOS DA TRADUÇÃO LITERÁRIA: POETAS BAIANAS EM OBRAS NÃO CANÔNICAS

Cleber Nogueira Aleluia de Souza (UNEB)

clsnogueira@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho propõe-se analisar poemas de mulheres baianas escritos em português com a respectiva tradução em língua inglesa, sob a ótica da tradução literária. Aborda o papel do tradutor e o processo de ser fazer literatura através da tradução, elucidando questões pertinentes à tradução literal e à tradução de equivalência, ao passo que destaca a importância da apresentação do texto na língua de partida e como ele deve se comportar na língua de chegada. Outro aspecto importante que é discutido neste trabalho são as considerações feitas e sustentadas por teóricos acerca da literatura fora do cânone e sua importância na produção do conhecimento. Para tanto, o desenvolver deste trabalho contou com uma revisão de literatura, importando nomes de estudiosos que embasaram os estudos sobre o tema abordado, a exemplo de Douglas Robinson (1991), Bassnett (2003), Britto (2012), Paz (1971), Achugar (2006) e Souza (2002).

Palavras-chave:

Poema. Tradução. Não canônico.

ABSTRACT

The present work aims to analyze poems by women poets from Bahia written in Portuguese and in English, from the perspective of literary translation. It points out the role of the translator and the process of making literature through translation, elucidating issues related to literal translation and equivalence translation, while highlighting the importance of presenting the text in the source language and how this text is presented in the target language. Another important aspect that is discussed in this work are the considerations made and supported by theories about literature outside the canon and its importance in the production of knowledge. To this end, the development of this work is based on a literature review, importing the names of scholars who have based studies on the subject, such as Douglas Robinson (1991), Bassnett (2003), Britto (2012), Paz (1971), Achugar (2006) and Souza (2002).

Keywords:

Poem. Translation. Non-canonical.

1. Os desafios da tradução

Aprende-se, em parte, a falar bem uma língua quando se observa o que os corpos dos falantes nativos fazem ao usar a língua: como movem suas bocas, como gesticulam e mudam o peso do gesto, como tropeçam nas palavras, onde e como pausam, como usam a entonação para ênfase, ou seja, como atuam na fala. Mas mesmo isso não será suficiente se se tratar de

algo mecânico, se você simplesmente observar os corpos dos falantes nativos e imitá-los. Você tem de fazer mais do que observar; você tem de intuir, sentir o que os seus corpos estão fazendo por dentro, sentir como eles sentem quando falam. (ROBINSON, 1991, p 16)

Consideramos na tradução dois pontos: uma língua de partida e uma língua de chegada. Sobre a língua de partida podemos considerar a língua fonte da informação, ao passo que a de chegada configura-se como língua alvo. A partir desse entendimento, temos como principal objetivo da tradução, a transmissão de uma ideia de uma língua para outra. Na concepção de Bassnett (2023),

[...] A tradução consistiria em transferir o ‘sentido’ contido num conjunto de signos linguísticos para outro conjunto de signos linguísticos através do recurso competente ao dicionário e à gramática; contudo, o processo envolve também um vasto conjunto de critérios extralinguísticos. (BASNETT, 2023, p. 35)

Em todo processo tradutório é necessário levar em consideração algumas variáveis, visto que nem sempre uma determinada tradução será linear ou simples de ser feita. Na maioria dos casos, nos deparamos com obstáculos naturalmente apresentados, que são inerentes à própria língua, dificultando, assim, a transmissão de sentido para a língua de chegada.

Para termos uma “boa” tradução como resultado, devemos levar em consideração alguns aspectos, e um deles é o domínio da língua de partida. É preciso conhecer bem a língua fonte, para que não ocorra, eventualmente, deslizos ou erros grosseiros que prejudiquem o entendimento do texto. Além do profundo conhecimento da língua, é indispensável que o interlocutor tenha uma boa interpretação. Em alguns casos, pode-se contar com um tradutor com conhecimento satisfatório da língua, entretanto, com pouca habilidade em transmitir a mensagem, impactando, assim, no entendimento por parte de quem está recepcionando a mensagem. Desse modo, uma boa articulação demonstrará também aptidão interpretativa do tradutor. Outro critério que deve fazer parte do processo de uma boa tradução e que deve ser levado em consideração é o vasto conhecimento linguístico e cultural na língua de chegada.

Na tradução, o autor deve escolher a qual das línguas ele dará mais ênfase: se à língua de partida ou à língua de chegada. A escolha irá acarretar diretamente o entendimento da mensagem, visto que em determinadas situações, por limitações impostas pela própria língua, o texto traduzido pode não fazer qualquer sentido, devendo-se, pois, optar por uma tradução que traga um determinado nivelamento ou igualdade de entendimento, assim, abrindo mão de uma tradução literal e optando por

uma tradução de equivalência, o que, na concepção de Jakobson (1971, p. 65) são “duas mensagens equivalentes em dois códigos diferentes”.

Ao passo que a tradução de equivalência tem por premissa dar um sentido de igualdade ao texto traduzido, por outro lado, temos a tradução literal, que vez por outra esbarra na problemática semântica do texto requerendo uma contextualização, levando em consideração aspectos intrínsecos que envolvem uma língua. Nesse sentido, Francis Albert (1987), enxerga a tradução sob a seguinte perspectiva:

Traduzir é desviar; sem desvio não há tradução, mas tão somente cópia, mais ou menos imperfeita. A fidelidade à mensagem exige, portanto, uma infidelidade à forma, que será tanto maior quanto mais sensíveis às divergências léxico-gramaticais, sociolinguísticas e antropológicas entre os universos textuais de partida e de chegada de ato tradutório. (AUBERT, 1987, p.15)

A tradução literal pode trazer mais prejuízos do que benefícios, visto que as línguas carregam consigo características construídas a partir de contextos histórico e sociocultural. Na perspectiva de Octávio Paz (1971), a tradução literal deve ser evitada:

Não digo que a tradução literal seja impossível, mas que não é uma tradução, é um dispositivo, geralmente composto por uma sequência de palavras, para nos ajudar a ler o texto na sua língua original. Algo mais próximo do dicionário do que da tradução, que é sempre uma operação literária. Em todos os casos, incluindo aqueles que é necessário apenas traduzir o sentido, a exemplo nas obras que estão relacionadas à ciência, a tradução implica em uma transformação do texto original. Assim, essa transformação não é, tampouco pode ser, senão uma tradução literária visto que todas as traduções se configuram operações que servem dos dois modos de expressão, que de acordo com Roman Jakobson, se reduzem todos os procedimentos literários: a metonímia e a metáfora.²⁷ (PAZ, 1971, p. 9) (tradução nossa)

Na ótica de Queiroz (2009 *apud* PAZ, 1971), a tradução está intimamente ligada com literatura e poesia. No entanto, Queiroz esclarece que nos últimos anos, devido talvez ao imperialismo da linguística, tende-se a minimizar a natureza eminentemente literária da tradução. Do

²⁷ No digo que la traducción literal sea imposible sino que no es una traducción. Es un dispositivo, ge neralmente compuesto por una hilera de palabras, para ayudarnos a leer el texto en su lengua original. Algo más cerca del diccionario que de la traducción, que es siempre una operación literaria. En todos los casos, sin excluir aquellos en que sólo es necesario traducir el sentido, como en las obras de ciencia, la traducción implica una transformación del original. Esa transformación no es ni puede ser sino literaria porque todas las traducciones son operaciones que se sirven de los dos modos de expresión a que, según Roman Jakobson, se reducen todos los procedimientos literários: la metonimia y la metáfora.

mesmo modo que a literatura é uma função especializada da linguagem, a tradução é uma função especializada da literatura. Quando as máquinas traduzem, fazem também uma operação literária e que não é distinto do que fazem agora os tradutores: literatura. O ponto de partida do tradutor não é a linguagem em movimento, matéria prima do poeta, mas a linguagem fixa do poema. A atividade do tradutor é paralela a do poeta, com esta diferença marcante: ao escrever, o poeta não sabe como será seu poema, ao traduzir, o tradutor sabe que seu poema deverá reproduzir o poema que tem diante dos seus olhos. Em seus dois momentos, a tradução é uma operação paralela, ainda que em sentido inverso à criação poética. Tradução e criação são operações gêmeas. Queiroz finaliza, afirmando que o sucesso de Laforgue, na poesia inglesa e na língua castelhana é em exemplo da interdependência entre criação e imitação, tradução e obra original.

Diante do exposto, é claramente percebível que o literário e a prática do tradutor caminham de mãos dadas no cenário da tradução. Coadunando com a ideia de Paz no que diz respeito a indissociabilidade de tradução e literatura, Britto (2012), faz a seguinte afirmação:

Mas voltemos aos estudos da tradução. No novo clima intelectual dos anos de 1980, ocorreu um questionamento de antigos pressupostos e preconceitos sobre tradução, análogo ao que ocorreu no campo da teoria da literatura. Em reação à ideia do senso comum segundo a qual a tradução é uma mera operação mecânica de substituição de palavras de um idioma pelas do outro, passou-se a enfatizar a importância do texto traduzido como obra literária com valor próprio. (BRITTO, 2012, p. 10)

Entende-se que o texto traduzido transcende o significado isolado das palavras ou frases. Deve-se, portanto, adotar estratégias e meios que tragam significados com o mesmo valor do texto original. Segundo o pensamento de Britto (2012), o tradutor precisa mergulhar no pensamento e no estilo do autor para que possa compreender a mensagem que ele está tentando passar naquela língua, ir em busca do equilíbrio da cultura e das palavras e expressões que darão sentido, não igual, mas semelhante ao texto original. O modo de pensar é particular em cada língua, logo o que deve ser traduzido é esse modo de pensar e não necessariamente a palavra em si. Quando o tradutor compreende o modo de pensar do autor, ele consegue entender o que o texto está dizendo e, a partir desse ponto, dizer aquilo na sua língua. Não havendo equivalência de palavras na segunda língua, deve-se reconstruir uma estrutura que se aproxime do texto original.

Para que o autor tenha efetivamente êxito na dinâmica de decodificar a mensagem de uma língua para outra, há que se ter em mente, a necessidade de adequação de uma estrutura arquitetada na língua de chegada que dê conta de abarcar a mensagem da língua de partida. Esse processo só é possível, segundo Aubert (1987), quando existe o desvio. É preciso desviar da forma para que haja uma tradução inteligível. Deste modo, o interlocutor irá mudar palavras e expressões que originalmente estavam na língua de partida, porém a língua de partida não deverá ser de todo descaracterizada, sendo necessário resguardar aspectos de ambas as línguas para que assim, de forma harmoniosa, o entendimento seja o mais próximo possível do sentido real da língua de partida.

É importante pontuar que o processo de tradução requer do tradutor uma sensibilidade que busque ultrapassar a questão mecânica da tradução. É preciso trazer para o texto de chegada a essência do texto de partida, o sentimento e o sentido expressos nele, é preciso transmitir ao leitor o peso que o autor do texto depositou em determinada palavra, como as pausas são dadas, onde e como as entonações acontecem.

De acordo com Douglas Robinson (1991), nem mesmo isso será suficiente caso o tradutor apenas imite o autor, se preocupando apenas com tradução do código linguístico. É necessário ir além, mais do que observar, é preciso intuir, sentir o impacto das palavras, das expressões, sentir como sente o autor.

Obviamente, um dos requisitos de um bom tradutor também tem algo a ver com essa autoprojeção identificatória e imaginativa no corpo de um falante nativo. Se você não sente o corpo do texto de partida, terá pouca chance de criar um texto de chegada fisicamente tangível ou emocionalmente vivo. O texto de chegada que você redigiu vai soar como mensagem criada pelo computador: sem vida, sem sentimento. (ROBINSON, 1991, p. 17)

Traduzir um texto de um idioma para outro requer mais do que (possuir) habilidades técnicas e linguísticas. O tradutor levará para o texto de chegada muito de si, das suas atribuições socioculturais, do seu conhecimento, de suas vivências e do seu contexto de vida. De modo geral, pode-se inferir que uma boa tradução é aquela em que o interlocutor busca, com diligência e responsabilidade executar uma tarefa visando produzir significados e levar conhecimento ao leitor.

2. *Tradução de obras não canônicas*

Feitas tais considerações preliminares que abordam os conceitos de tradução, o processo percorrido pelo tradutor para transformar um texto em uma língua de partida em um texto na língua de chegada, a qual nos é familiar, produzindo sentido e proporcionando ao leitor uma imersão de conhecimento do que, até então, lhe parece estranho, bem como acerca do imbricamento da tradução e literatura, é pertinente analisar traduções de obras no campo literário que elucidem na prática o que estamos discutindo até este ponto.

Quando adentramos ao mundo da tradução literária, logo nos remetemos a grandes nomes e obras que são clássicas e que figuram na literatura, consideradas pela crítica como trabalhos consagrados e de grande relevância no contexto cultural, literário e artístico. Podemos aqui citar como exemplo as obras de imenso destaque de William Shakespeare, dentre outros autores de renomes e que têm uma grande evidência no cenário literário mundial.

De acordo com Fraga (2013, p. 2), o papel da crítica hegemônica em classificar nomes e obras renomados, acaba por deixar à margem escritores relevantes dentro do panorama da formação das literaturas: “ao eleger a inclusão dos nomes e obras, o crítico acaba por cair na ideia de exclusão, corroborando para a marginalização nas literaturas”. Na concepção da autora, “o que se nota é uma necessidade de se pensar em diferentes públicos, épocas, histórias e contextos aceitando que muitas obras não acatadas pela hegemonia do cânone não são destituídas de valores estético-literário, histórico, cultural, político, artístico e outros” (FRAGA, 2013, p. 2). Assim, é imperioso que se tenha um olhar atento e cuidadoso para obras que enriquecem a cultura de um lugar/país, contribuindo nas diferentes manifestações artísticas e literárias. No tocante a este ponto, Eneida Souza (2002), tece a seguinte crítica:

Diante da incapacidade de viver com o babélico e o indefinido, o discurso da crítica literária reveste-se de um aparato moderno para impor os seus critérios de qualidade, ignorando, muitas vezes, as condições históricas da produção poética, ao defender a obra pelo seu valor literário (porque intrínseco ao objeto), condição que lhe conferiria universalidade e vida longa. (SOUZA, 2022, p. 4)

Paralela a essa crítica, Fraga (2013), se posiciona de maneira semelhante, corroborando com o pensamento acima explicitado, quando faz a seguinte apreciação:

Atualmente, é preciso revisitar a história e explicitar que a hegemonia do cânone não deixa de ser consagrada, não pode deixar de ser lida, é importante ler os clássicos canônicos, mas é importante observar que há obras de excelentes qualidades literárias, de valores culturais, históricos e híbridos, para os quais o leitor não pode fechar os olhos. (FRAGA, 2013, p. 6)

Isso posto, é de fundamental importância que a literatura contemporânea encontre espaço nos circuitos culturais, criando nas pessoas o sentimento de se desvincilhar da ideia de literatura clássica como única produtora de cultura e que fora do cânone não se faz ou não há literatura. A diversificação das leituras traz solidez cultural para quem absorve esses conteúdos.

É preciso rechaçar a não aceitação por parte de uma comunidade que permeia o cenário canônico em relação às manifestações artísticas que são consideradas como subculturas. É crucial que a escola e a academia proporcionem aos seus estudantes um canal de acesso à literatura que é produzida por autores, que segundo a crítica são considerados sem valor e que ocupam um lugar de esquecimento, “espaços incertos que obrigam a repensar. A repensar arte, cultura, literatura, toda a nossa vida” (ACHUGAR, 2006, p. 26). O autor tece uma crítica veemente quanto a esse espaço. Lugar de construção e de produção de conhecimento que é marginalizado pela crítica hegemônica:

[...] esse lugar da carência, que é o lugar da produção de valor, a partir da periferia ou da margem. (Margem e periferia são, em meu discurso praticamente intercambiáveis). Esse é, para o Primeiro Mundo, para aqueles que entendemos como hegemônicos no Primeiro Mundo – deixando de lado as dissidências que o habitam –, para o hegemônico... o lugar da carência. (ACHUGAR, 2006, p. 9)

O contato com textos literários de autores não canônicos traz consigo uma possibilidade imensurável de perceber e absorver a arte em suas diferentes nuances. Uma literatura escrita por mulheres, negros, LGBTQIA+ certamente fornecerá ferramentas para uma reflexão crítica sobre uma literatura popular, sobre temáticas que fazem parte do seu cotidiano, temas urgentes que precisam ser questionados, discutidos e levados em consideração, dada a sua relevância. Quem recebe essa literatura encontra espaço para pensar, discutir e construir a partir do olhar e do posicionamento do outro.

À luz da tradução literária de obras não canônicas, analisaremos a seguir, poesias que fazem parte de uma antologia de poetisas baianas. A análise será feita de acordo às características de cada poema, não seguindo assim, uma regra cristalizada para os poemas escolhidos. A respeito do debate da literatura canônica e/ou não canônica, abro aqui um parên-

tese para dar um respiro aliviado, fazendo referência à declaração de Achugar (2006):

A melhor solução será a de dizer que sou poeta. Aos poetas tudo é permitido, tal qual aos loucos, às crianças e a todos que, de uma maneira ou de outra, demonstram ser irresponsáveis ou não merecem ser levados em conta. Enquanto poetas, somos livres ou, pelo menos, é nisso que queremos acreditar. Se não tenho a liberdade de escrever o que me dá vontade, não faz sentido escrever. Também isso. Em algum lugar, preciso defender a escrita como um espaço de liberdade. (ACHUGAR, 2006, p. 10)

As poesias apresentadas abaixo foram retiradas da coletânea “Poetas baianas – Woman poets from Bahia”. Escritas por autoras baianas, apresenta-se em português e versão em inglês. A obra é organizada e traduzida por Sarah Rebecca Kersley.

Autora: Hosanna Almeida

oração contrária
(ou clamores instagramáticos)

você precisa ler esse texto
 sobre coisas as quais você
 já sabe mas não põe em pr
 ática porque não se respeit
 a suficientemente para acre
 ditar em suas próprias verd
 ades e intuições porque é se
 mpre necessário que alguém
 de fora valide os pensamento
 s que você mesma tem porqu
 e no fim das contas você não a
 credita em você.....
 você precisa ler esse texto porqu
 e me disseram que é tão bom beb
 er água de coco do caribe com lim
 ão siciliano cultivado nas maldivas e
 eu acho que você aí na sua casa no br
 asil no nordeste aí mesmo nesse lugar
 dos sonhos aí que delícia eu amo tranco
 so precisa fazer e x a t a m e n t e como e
 u lhe disse porque a minha opinião diretam
 ente das maldivas é altamente incontestável

você precisa desesperadamente ler esse text
 o porque tudo o que eu lhe digo daqui desta p
 erspectiva se aplica perfeitamente na sua vida c
 uja vida eu não conheço nunca vi qual seu nome
 mesmo é sempre um prazer me sinto verdadeiram
 ente honrada por todo esse carinho então já viu meu
 último texto então acho que você precisa muito ler esse tex

Em a anatomia dos parenteses (URUATU, 2020)

**inverted prayer
(or instagramatic outcries)**

you need to read this text
about things you know alr
eady but that you don't put
into practice because you do
n't have the sufficient level of
self-respect to believe in your
own truths and intuitions beca
use you always need someone e
lse to validate what you yourself
are thinking because at the end of
the day you do not believe in your
self.....

you need to read this text because
they told me it's so good to drink coco
nut water from the caribbean with lem
ons grown in in the maldives and I think
that you over there in your house in brazi
l in the northeast yes over there in that place
dreams are made of oh it's so sweet over there
I just love trancoso and you have to do exactly what
I said because my opinion reaching you directly from
the maldives must absolutely in no case ever be disputed

you desperately need to read this text because everyth
ing I'm telling you from here from this perspective can be
perfectly applied to your life a life I do not know and one I've
never seen what was your name again it's always a pleasure I do
feel truly honoured with all this affection you're giving me so ha
ve you seen my latest text well I think you really need to read this tex

In a anatomia dos parenteses (URUATU, 2020)

O texto acima nos convoca a lê-lo para além de sua mensagem poética, mas principalmente performática. Embora seja feito um convite, o texto exige atenção, pois as palavras que foram “quebradas” a cada fim do verso, podem oferecer um outro sentido ao texto caso o leitor não se atente que ali há um rompimento, mas semanticamente mantem o seu sentido. O rompimento deve ser apenas visual. O convite, então, pode não ser apenas um convite, mas uma espécie de intimação que não pode ser feita com desatenção. Há um outro detalhe que chama atenção que é a ausência de pontuação, o que nos leva a ter um sentimento de urgência por dizer algo. A leitura se torna apressada, nos dando a sensação de que

esse tempo está acabando, culminando com a última palavra inacabada do último verso. Nota-se que o texto foi todo escrito em letras minúsculas, inclusive o início de cada verso. Isso talvez denote a não hierarquização das palavras, todas elas assumindo a importância na mesma medida.

Observa-se que no processo de tradução, a tradutora buscou reproduzir a maneira como o texto foi escrito, respeitando inclusive a forma como ele é apresentado. As normas de separação silábica em língua inglesa diferem das regras de língua portuguesa. Este processo é um tanto quanto complexo, sendo aconselhável por diversos manuais de redação e veículos de comunicação escrita, como grandes jornais, que se evite a separação de uma palavra em inglês ao final de cada linha. Em linhas gerais, separam-se as sílabas em inglês, levando em consideração a pronúncia da palavra. Percebe-se que no processo de tradução do poema “oração contrária (ou clamores instagramáticos)” não se seguiu qualquer norma na separação das sílabas, senão a “regra” de acompanhar o movimento do poema. A autora escolhe fazer esse caminho justamente para tentar transmitir para o falante de língua de chegada, nesse caso a língua inglesa, o sentimento expresso na língua de partida.

Autora: Daniela Galdino

Lisergia espontânea

O cheiro da tua insônia
contaminou meu travesseiro.

Há muito não lavavas teus sonhos...

No meu corpo as extremidades denunciavam
renovações e desconcertos.

Em Inúmera (Mondrongo, 1ª edição: 2011, 2ª edição: 2013)

Spontaneous high

The smell of your insomnia
contaminated my pillow.

It was a while since you'd last washed your dreams...

In my body
the extremities revealed
the revivals and conundrums.

In Inúmera (Mondrongo, 1ª edição: 2011, 2ª edição: 2013)

A autora apresenta um poema livre de 6 versos e 3 estrofes. Um poema com características emocionais que evocam sentimentos íntimos; aflora o amor com um tom conflituoso.

O título do poema “Lisergia espontânea” / “Spontaneous high” traz consigo uma palavra que a tradutora opta em não fazer uma tradução literal. É apresentada uma tradução de equivalência, onde o termo escolhido carrega em si um outro significado diante do contexto em que se encontra.

Consultando alguns dicionários da língua portuguesa, não encontramos a palavra “lisergia”. Em pesquisa informal na internet, o vocábulo “lisergia” dá conta do estado psicodélico e alucinógeno de um indivíduo.

Segundo o dicionário Cambridge, a palavra “high” em inglês, significa “alto”, no sentido de distância: “um prédio alto/uma montanha alta”²⁸ (CAMBRIDGE, Dictionary, tradução nossa). No entanto, há outro significado para o termo “high” que faz referência ao estado mental de alguém quando se estar drogado “não pensar ou se comportar normal por estar usando drogas”²⁹ (CAMBRIDGE, Dictionary, tradução nossa).

A primeira estrofe composta por 2 versos recebe uma tradução mais próxima da literal, respeitando a estrutura da língua de chegada, não comprometendo a mensagem do poema. A segunda e terceira estrofes são traduzidas levando em consideração a equivalência e a adaptação para a língua de chegada, que neste caso é o inglês.

Tivemos a oportunidade de conversar com a organizadora e tradutora da obra “Poetas baianas – Women poets from Bahia”, Sarah Kersley, o que julgamos essencial para entender o seu ponto de vista na produção do seu trabalho de tradução. Ao indagá-la a respeito do trabalho realizado, Sarah nos respondeu:

“Bem, na verdade, toda tradução literária envolve vários níveis de pesquisas linguísticas e culturais pela parte da tradutora/tradutor, além de um entendimento do contexto da obra da /do poeta como um todo. No meu caso, ao traduzir trabalhos de poetas da Bahia, me ajudou muito o fato de a linguagem e a cultura daqui já fazerem parte do meu próprio cotidiano, e, portanto, isso facilitou muito em “pegar” logo certas frases, expressões e inferências culturais no texto literário. E depois de ter che-

²⁸ a high building/mountain (CAMBRIDGE, Dictione. *On line*).

²⁹ Not thinking or behaving normally because of taking drugs (CAMBRIDGE, Dictione. *On line*).

gado a um entendimento, ou seja, uma interpretação do texto, vem o outro grande desafio, que é escolher como expressar essa baianidade (que obviamente cada poeta individual vai trazer de forma totalmente diferente também), à leitora/ao leitor da língua de chegada (no meu caso, a língua inglesa).”

(Entrevista concedida pela tradutora Sarah Kersley ao autor deste artigo. Agosto de 2023).

3. *Considerações finais*

Em virtude dos fatos mencionados neste trabalho, conclui-se que a tradução literal, na visão de estudiosos que se debruçam sobre o tema, deve ser evitada. Bassnett (2003, p. 70)³⁰, desaconselha esse tipo de tradução, “pois não é sua tarefa traduzir Língua para Língua, mas Poesia para Poesia; e Poesia é de um espírito tão sutil que, ao verter-se de uma Língua para outra, tudo se evaporará e se um novo espírito não entrar na transfusão, não restará mais do que um *Caput mortuum*”.

O mais fundamental é que o tradutor coloque os elementos cruciais do que realmente o autor quer transmitir do ponto de partida (input) para revelar o (output) do ponto de chegada, “o tradutor tem o dever de extrair do texto de partida aquilo que considera ser o núcleo essencial da obra e reproduzir ou recriar a obra na língua de chegada” (BASSNETT, 2003, p. 70). O tradutor usa sua criação na tradução com autonomia fazendo, portanto, literatura o tempo todo, deixando brechas para que o leitor repense e recrie um novo texto, o que coaduna com a metodologia ativa contemporânea de educação, instigando que o leitor seja sempre crítico.

Assim, primeiro o tradutor lê/traduz na língua de partida e, depois, através de um processo adicional de descodificação, traduz o texto para a língua alvo. Ao fazê-lo, o tradutor vai mais longe do que um simples leitor do texto original, pois aborda o texto a partir de mais de um conjunto de sistemas. Parece, portanto, descabido argumentar que a tarefa do tradutor é traduzir, mas não interpretar, como se se tratasse de dois exercícios separados. A tradução interlinguística há de reflectir seguramente a interpretação criativa que o tradutor faz do texto original. Além disso, o tipo de reprodução da forma, do metro, do ritmo, do tom, do registo, etc. será determinado tanto pelo sistema de partida como pelo sistema de chegada e depender também da função da tradução. (BASSNETT, 2003, p. 86)

³⁰ Bassnett faz referência as citações de Sir John Dcnham retiradas da obra de T. R. Steiner.

Esta tradução criada e literária, também, deve ser feita na tradução de poesias, não apenas para dos autores canônicos, mas principalmente dos não canônicos, que se encontram em um lugar de não destaque no campo acadêmico e literário, mas que, “aliados à defesa da pluralidade discursiva e da quebra de hierarquias valorativas, contribuem para a criação de novos lugares de enunciação e, consequentemente, para distintas práticas de sustentação dos distintos polos culturais” (SOUZA, 2002, p. 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Trad. de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

AUBERT, Francis. A tradução literal: impossibilidade, inadequação ou meta? *Ilha do Desterro*, n. 17, p. 13-20, Florianópolis, 1 sem. 1987.

BASSNETT, S. *Estudos da tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BRITTO, Paulo Henrique. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: _____. *Linguística e comunicação*. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 5. ed. São Paulo: Cutrix, 1971. p. 63-72

FRAGA, Rosidelma. *Cânone e margem nas literaturas de língua portuguesa*. Disponível em: <https://www.portalentretextos.com.br/post/canone-e-margem-nas-literaturas-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

KERSLEY, Sarah Rebecca. *Poetas Baianas – Women poets from Bahia*. 1. ed. Salvador: edição independente, 2021.

PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets Editor, 1971.

QUEIROZ, Doralice Alves de. *Tradução: literatura e literalidade*. UFMG, 2009.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2022.

ROBINSON, Douglas. *The Translator's Turn*. 1991.

Outras fontes:

CAMBRIDGE, Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english-portuguese/high>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/lisergia/>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

DIAGNÓSTICO DO ESTUDO ONOMÁSTICO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sônia Maria Pereira Souza Ruas (UNIMONTES)

soniapereira.moc@gmail.com

Maria do Socorro Vieira Coelho (UNIMONTES)

soccoelho@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa diagnóstica sobre o conhecimento onomástico de alunos do ensino fundamental. Investigaram-se quatro topônimos: o nome do país, Brasil, da cidade Montes Claros, do bairro Jardim Primavera, e da escola, Escola Municipal Celestino Pereira Salgado, além de 33 antropônimos dos estudantes. O estudo sustentou-se nos postulados da Lexicologia, da Onomástica, atrelados ao ensino da língua portuguesa. Quanto à metodologia, utilizaram-se as pesquisas documental, qualitativa e a pesquisa-ação. A diagnose foi subsidiada por um questionário constituído por 20 perguntas, cuja intenção foi averiguar o conhecimento onomástico dos estudantes quanto aos quatro topônimos e aos antropônimos, as razões que motivaram as escolhas das designações. Os resultados apontaram que todos os alunos desconhecem a motivação para o topônimo “Brasil”. Acerca da denominação da cidade, 30/91% apontaram seu nome, sem dizer a razão. Sobre o nome do bairro, 01/3% levantou hipótese sobre sua motivação. Quanto ao nome da escola, 02/06% afirmaram ser em homenagem a alguém, mas ignoram informações sobre seu referente. Quanto a seus prenomes, 21/64% dos estudantes não souberam dizer as motivações para sua escolha, nem seus significados. A despeito de seu desconhecimento sobre a onomástica, 30/91% dos discentes demonstraram interesse em conhecer os fatores motivacionais que suscitaram seus antropônimos e seus significados, e também, os topônimos relacionados a esta pesquisa.

Palavras-chave:

Antroponímia. Toponímia. Léxico onomástico e ensino.

ABSTRACT

This article presents the results of the diagnostic research on the onomastic knowledge of elementary school students. Four toponyms were investigated: the name of the country, Brazil, of the city Montes Claros, of the Jardim Primavera neighborhood, and of the school, Escola Municipal Celestino Pereira Salgado, in addition to 33 anthroponyms of the students. The study was based on the postulates of Lexicology and Onomastics, linked to the teaching of the Portuguese language. As for the methodology, documental and qualitative research and action research were used. The diagnosis was supported by a questionnaire consisting of 20 questions, whose intention was to ascertain the students' onomastic knowledge regarding the four toponyms and anthroponyms, the reasons that motivated the choice of designations. The results showed that all students are unaware of the motivation for the toponym “Brazil”. Regarding the name of the city, 30/91% mentioned its name, without saying why. Regarding the name of the neighborhood, 01/3% hypothesized about its motivation. As for the name of the school, 02/6% said it was in homage to someone, but ignore

information about its referent. As for their first names, 21/64% of the students could not say the motivations for their choice, nor their meanings. Despite their lack of knowledge about the onomastic, 30/91% of the students showed interest in knowing the motivational factors that gave rise to their anthroponyms and their meanings, as well as the toponyms related to this research.

Keywords:

Anthroponymy. Toponymy. Onomastic lexicon and teaching

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados da análise diagnóstica da pesquisa realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em Montes Claros-MG³¹. Seu objetivo é verificar os conhecimentos onomásticos que os estudantes possuem, sobre as denominações de lugares relacionados a seus contextos e sobre os nomes dos discentes da referida turma.

Para esse artigo foram selecionados quatro topônimos – o nome do país (Brasil), da cidade (Montes Claros), do bairro (Jardim Primavera), da escola municipal (Celestino Pereira Salgado) e 33 antropônimos (os nomes dos alunos), analisando-os quanto a sua motivação.

Este texto está estruturado em quatro partes: i) pressupostos teóricos, em que se discutem os conceitos teóricos que orientaram o estudo proposto; ii) metodologia, que descreve as etapas da pesquisa; iii) análise dos dados, que apresenta os resultados do trabalho realizado e, por último, iv) as considerações da diagnose e as referências citadas neste texto.

2. Referencial teórico

2.1. Léxico: relação entre história, cultura e sociedade

O léxico é compreendido como o conjunto de palavras de uma língua e se configura como os conhecimentos obtidos pelas pessoas no decorrer de sua vida, resultando na difusão de saberes culturais, sociais e linguísticos de um povo. Segundo Biderman (2001, p. 13-14), o léxico de uma língua natural consiste em uma forma de registrar o conhecimento

³¹ A pesquisa diagnóstica é parte do estudo onomástico, em andamento, com alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Celestino Pereira Salgado para a composição da dissertação de mestrado intitulada “Estudo onomástico com alunos do ensino fundamental – Montes Claros-MG”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Unimontes.

do universo, pode ser identificado como patrimônio vocabular de uma comunidade linguística construído ao longo dos tempos.

Nesse sentido, o léxico é visto como uma riqueza cultural, formado por signos lexicais herdados de gerações anteriores com protótipos categoriais que contribuem para a formação de novas palavras. À medida que a sociedade se desenvolve, amplia-se também o seu léxico e, conseqüentemente, requer dos usuários da língua o aprimoramento de seu repertório lexical com o intuito de atender e acompanhar as demandas da comunicação. Por isso, em conformidade com Mota (2021, p. 37), dizemos que o léxico é um sistema aberto, que se modifica em consonância com a sociedade. Palavras deixam de ser usadas, outras surgem, algumas são modificadas, logo, o léxico é infindável, sempre que aparece algo novo, surgem novas palavras ou vocábulos já existentes na comunidade linguística são ressignificados.

Cabe à Lexicologia, ciência cujo objeto de estudo é o léxico, observar, descrever, analisar e definir as palavras que fazem parte ou não do vocabulário de uma comunidade. Conforme Barbosa (1992), compete a esta ciência, também, verificar as palavras que se ligam pela relação de significados, estudar o léxico efetivo e virtual, além do vocabulário ativo e passivo; conceituar e delimitar a unidade lexical, isto é, o sintagma formado por um ou mais significantes que, juntos, possuem unidade de sentido de base – a lexia; averiguar e descrever as estruturas morfossintáticas, as semânticas, a estruturação, a tipologia e as possibilidades combinatórias das unidades; além de examinar as relações do léxico de uma língua com a sociedade e a sua cultura. A autora destaca, ainda, as tarefas de abordar a palavra como um instrumento de construção e percepção de um acontecimento, de princípios e valores; analisar a influência do contexto em cada palavra e sua atuação em diferentes contextos possíveis; estudar o vocabulário de um grupo de indivíduos; sistematizar os processos fundamentais de criação e renovação lexicais; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí resultantes, como, polissemia, homonímia, sinonímia, parassinonímia, hiperonímia, hiponímia, co-hiponímia, antonímia e paronímia.

O léxico é objeto de estudo, de formas diferenciadas, das disciplinas da ciência Linguística: Lexicologia (Onomástica: Antroponomástica e Toponomástica), Lexicografia e Terminologia. Essas disciplinas interessam a várias áreas de conhecimento, com objetos de estudos e perspectivas de análise variados. Esclarecemos que este trabalho se situa no

campo da Lexicologia, especificamente da onomástica e ensino. Trata-mos de um dos campos de estudo da Linguística, a Onomástica, a seguir.

2.2. A Onomástica

A Onomástica é uma ramificação da Lexicologia, sua função é investigar os nomes próprios, seu objeto de estudo o é léxico. Seabra (2006, p. 1953) afirma que o léxico de uma língua constitui um arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais que representam uma sociedade, refletindo as percepções e as experiências de um povo adquiridas no decorrer de sua existência.

Os estudos onomásticos, em conformidade com Amaral e Seide (2020, p. 34-5), se iniciaram na Europa, por volta do século XVII, cujo foco de investigação era a origem dos nomes, isto é, sua etimologia, atentando-se para a evolução dos designativos ao longo dos tempos e das línguas. No século XIX, com o desenvolvimento de pesquisas filológicas, acentuam-se os estudos cooperativistas, que também se ocupam da história dos nomes. No século XX, exacerbaram-se os estudos em relação aos nomes próprios em todo o mundo sob influência dos diversos campos linguísticos, considerando aspectos gramaticais, sociais, discursivos.

No Brasil, os estudos onomásticos surgiram no século XX, provenientes dos estudos linguísticos, por meio dos cursos de Letras e se intensificaram com o início dos programas de pós-graduação. Dentre os primeiros pesquisadores brasileiros de onomástica, destaca-se Rosário Farâni Mansur Guérios (1907–1987). O autor publicou, em 1949, o *Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes*, sua contribuição aos estudos onomásticos no país é de extrema relevância para muitos trabalhos contemporâneos. Outra pesquisadora é a Professora Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, referência nos estudos toponímicos no Brasil e pioneira do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. Os estudos de Dick vêm influenciando novas pesquisas na área da Onomástica.

Amaral e Seide (2020, p. 10) ponderam que a onomástica possui duas áreas de investigação: a Antroponímia, que estuda a origem de nomes próprios de pessoas, nomes individuais, parentais, sobrenomes, apelidos e alcunhas; e a Toponímia cujo objeto de estudo são os nomes de lugares, os enunciados linguísticos que nomeiam e identificam espaços de áreas rurais, como rios, córregos, sangas, igarapés, cachoeiras, monta-

nhas, serras, cordilheiras e urbanas, a exemplo, cidades, vilas, povoados, bairros, ruas, alamedas, praças. Consideram-se os seus aspectos linguístico-etimológicos, antropológicos, sócio-históricos, geográficos, o processo de denominação em épocas e localidades distintas.

Seabra (2006, p. 1954) destaca que embora a Onomástica tenha duas ramificações principais, ambas se encontram em um mesmo *onoma*, em uma área de interseção em que o vocabulário se reveste de caráter denominativo, seja como topônimo ou antropônimo. Essa interseção, deve-se ao fato, de que o vocábulo deixa seu uso pleno na língua, transitando para o uso onomástico, a fim de nomear lugares, seres e produtos, tornando-se topônimo ou antropônimo.

Para a referida autora, ao falar de toponímia e antroponímia nos deparamos com a questão da referência, tendo em vista a associação que um nomeador faz a uma determinada realidade por meio de um signo linguístico que passa a esta se referir. Isso pode acontecer de forma indireta, em que o nome dado a um lugar é carregado de sentido, a identificação do referente passa pela essência do nome, sendo necessário, portanto, conhecer o seu contexto. O nome, também, pode se ligar ao referente de forma direta, sem passar pelo sentido para designar um lugar, um ser ou fazer referência a algo, pois sua acepção nem sempre se encontra armazenada na mente do ouvinte, nem na do falante, principalmente se é um topônimo muito antigo. Na maioria das vezes, o êxito de uma referência ocorre quando o ouvinte consegue identificar o referente.

Nosso trabalho insere-se nessas duas áreas, antroponímia e toponímia, uma vez que estudamos os nomes dos alunos do 6º ano vermelho, bem como os nomes dos lugares relacionados ao seu contexto, as designações para o país, a cidade, o bairro e, também, da escola em que eles estudam.

É de suma importância frisar que, para investigar os processos de nomeação desses elementos, é necessário pesquisar o contexto histórico a que se chegou tal denominação. Logo, requer uma análise linguística, etimológica, histórico-cultural, pois, conforme Amaral e Seide (2020, p. 10-11), trata-se de um estudo interdisciplinar, uma vez que dialoga com a Linguística, com a História, a Geografia, a Antropologia, a Sociologia.

Segundo Carvalhinhos (2002), os estudos onomásticos contribuem no resgate da história e preservação da memória social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados levando em consideração as motivações, seja pelas

características físicas do ambiente, dos aspectos culturais da sociedade ou pelas subjetividades do seu denominador.

Assim, dizemos que os nomes próprios estão imbuídos de crenças, concepções, princípios de grupos sociais, além de devoções, motivações e também de seus modismos e valores.

Dessa forma, consideramos em nossa pesquisa que o estudo onomástico esclarece, amplia e revigora sentimentos e saberes imprescindíveis para a formação dos estudantes como cidadãos e para a solidificação de valores constitutivos de sua realidade.

2.2.1. A Toponímia

A Toponímia é uma ramificação da onomástica. Trata-se de uma área que se dedica à investigação dos nomes próprios de lugares. Seu objeto de estudo tem como foco a motivação e o significado dos designativos locais, por exemplo, países, municípios, cidades, estados, bairros, ruas, vilas, travessias, considerando seus aspectos físicos, socio-culturais ou antropológicos.

A principal referência em estudos toponímicos no Brasil é a professora Maria Vicentina Dick, com as obras *A motivação toponímica e a realidade brasileira*, de 1990a, e *Toponímia e Antroponímia no Brasil*, de 1990b, entre outras.

Inicialmente, a toponímia era vista como uma área de estudo cuja função era investigar a origem e o significado etimológico dos nomes de lugares. Todavia, quando se estuda denominações de lugares recorremos à história, à geografia, aos aspectos físicos, aos sentimentos, à religião e aos valores e convicções do denominador. Isso quer dizer que o estudo toponímico é interdisciplinar, pois se relaciona com campos do saber de outras disciplinas, o que, para Andrade (2012, p. 205-6), possibilita o sujeito encontrar ou reencontrar a identidade, a história, a etimologia do nome na multiplicidade de conhecimentos no ato de nomear lugares.

Dessa forma, os estudos onomástico-toponímicos compreendem, em seus aportes teóricos, fatores de cunho sociocultural, histórico, geográfico, religioso e político, estabelecendo congruência entre os mais variados saberes. Para Isquerdo (2012, p. 118), as pesquisas dessa área documentam não só traços linguísticos, como também evidenciam relação entre o nome e a identidade histórico-cultural do grupo a que pertence o denominador.

Sendo assim, nosso estudo faz interface, em especial, com a história, a geografia e a linguística, uma vez que propõe investigar a motivação toponímica, ou seja, os fatores condicionadores, inspiradores que levaram à escolha do nome do nosso país “Brasil”, da cidade “Montes Claros”, do bairro “Jardim Primavera” e da Escola Municipal Celestino Pereira Salgado.

2.2.1.1. A motivação toponímica

A nomeação de um lugar não é aleatória, trata-se de um ato repleto de motivações tanto do lugar nomeado como de seu denominador. Dentre as principais funções dos topônimos destacamos a de homenagear alguém que teve influência significativa para o local; a de identificar os lugares, servindo de referência à realidade espacial do homem. Ambas as situações, compreendem o complexo linguístico, histórico-cultural de uma comunidade.

Assim sendo, ao estudar a toponímia de um local, recorre-se à memória individual ou coletiva, com seus diferentes modos de percepção de uma região, de identificação de fatos linguísticos, de ideologias e crenças e de sentimentos vividos. A oralidade, portanto, contribui significativamente como resgate de histórias, tendo em vista que muitas informações são adquiridas de forma oral por meio de vivências, saberes de pessoas mais antigas, que foram internalizados, havendo, dessa forma, uma correlação entre passado e presente, em que se busca naquele uma explicação para acontecimentos, desconhecidos ou pouco conhecidos.

Seabra (2006, p. 1957) enfatiza que os estudos onomástico-toponímicos são meios importantes de investigação linguística, que ultrapassam a função nomenclatória, referindo-se ao modo de viver de uma cultura e a maneira desta representar os seus valores. Diante disso, o léxico ocupa um lugar proeminente, tendo em vista que o ser humano adquire e desenvolve seus vocábulos a partir do contato e de vivências desde quando começa a ouvir, reproduzir e produzir sons, palavras, frases e textos. Sendo assim, a língua, a linguagem e a cultura de um povo relacionam-se intrinsecamente.

Nessa perspectiva, Souza e Dargel (2017, p. 7) ponderam que “Estudar a língua de uma sociedade é adentrar o mundo cultural e social das pessoas que dela fazem parte desde gerações anteriores possíveis de serem resgatadas pela memória humana, histórica e linguística”. Logo, o estudo toponímico permite o contato com a história de um povo em suas

variadas esferas, concepções, expectativas e em diferentes fases de sua vida.

Destacamos a relevância da nossa pesquisa, visto que coloca em evidência a forma como os nomes dos lugares são influenciados pela vida cotidiana e vice-versa.

2.2.2. A Antroponímia

A antroponímia é outra ramificação da onomástica que estuda os nomes próprios de pessoas, sejam eles prenomes, o primeiro nome de um indivíduo, pelo qual os pais almejam que ele seja chamado e identificado na sociedade; sobrenomes, que denotam a ascendência das pessoas; ou apelidos, nomes não oficiais.

Conforme Amaral e Seide (2020, p. 9), nomear é uma atividade que o homem pratica desde os primórdios da humanidade, já que para tudo que surge há a necessidade de dar um nome, muitas vezes, o processo de nomeação está relacionado a modismos, isto é, nomes que estão na moda em uma dada época ou são designativos tradicionais que revelam atributos culturais, históricos, geográficos e identitários.

Quanto a esse fenômeno, Guérios (1981) apresenta três opções que podem justificar o ato de nomear os seres. A primeira relaciona-se à necessidade de as pessoas serem citadas, a segunda de serem chamadas e a terceira de serem diferenciadas umas das outras. Para elucidar melhor essa terceira situação, exemplificamos com o contexto da turma do 6º ano vermelho, amostra deste diagnóstico. Nela, há vários alunos com o mesmo nome, os quais são diferenciados pelos sobrenomes. Por exemplo, três alunas com o nome “Maria Eduarda”, quatro alunos que se chamam “Davi”, duas meninas com o nome “Flávia”. Nesse caso, costuma-se acrescentar o sobrenome com o intuito de especificar a qual pessoa se refere.

Carvalhinhos (2007, p. 2-3) afirma que a nomeação de pessoas pode ser desprovida da função significativa, não tendo obrigatoriamente, ligação ideológica, histórica, sendo, portanto, a expressão e o reflexo de do denominador. Logo, nem sempre o nome condiz com os aspectos físicos, psicológicos e emocionais do referente.

A motivação antroponímica decorre, constantemente, por influência midiática ou religiosa, uma vez que há uma tendência em nossa sociedade em nomear crianças com prenomes de protagonistas de novelas;

em homenagem a seu santo ou santa de devoção ou em agradecimento por uma dádiva recebida.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

A diagnose foi desenvolvida na Escola Municipal Celestino Pereira Salgado, situada no bairro Jardim Primavera, em Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. A amostra selecionada para este trabalho foi a turma do 6º ano vermelho, do ensino fundamental II, composta por 33 alunos participantes, sendo vinte do sexo feminino e treze do sexo masculino, com faixa etária entre dez e treze anos³².

O método científico usado neste estudo foi a pesquisa-ação com estreita associação entre a realização da atividade com a geração de novos conhecimentos, no qual pesquisador e participantes se envolvem de modo cooperativo ou participativo, sob a abordagem qualitativa, em que a explicação para os fatos se dará pela coleta de dados. O objetivo é descrever e explicar os fenômenos sociais, por meio da análise de conhecimentos e experiências dos estudantes. Trata-se de uma prática efetiva objetivando a análise e a compreensão da realidade dos envolvidos na pesquisa.

Segue o quadro 1 com o questionário aplicado aos discentes.

Quadro 1: Questionário.

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
	Pesquisa: <i>Estudo onomástico com alunos do ensino fundamental em Montes Claros.</i> Orientadora: Profª Drª Maria do Socorro Vieira Coelho. Pesquisadora: Profª Sônia Maria Pereira Souza Ruas. Local: Escola Municipal Celestino Pereira Salgado/2022. Disciplina: Língua Portuguesa – 6º Ano Vermelho. QUESTIONÁRIO – Conhecimentos sobre Onomástica 1. Nome completo do participante/aluno.

³² Informamos que a proposta de pesquisa de mestrado foi submetida e aprovada pelos pais dos alunos, direção da escola, Universidade Estadual de Montes Claros e se encontra registrada na Plataforma Brasil sob o Parecer CEP nº 5.659.225, 28 de setembro de 2022.

2. Data de nascimento. _____ / _____ / _____
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Escreva o nome completo do seu pai? (caso seja possível) _____
5. Qual é o nome da sua mãe? (caso seja possível) _____
6. Você sabe como as pessoas, os lugares, as coisas, os objetos são nomeados no Universo? () Sim Como? _____ () Não
7. Você sabe quem escolheu o seu nome? () Sim Quem? _____ () Não
8. Você sabe o significado do seu nome? () Sim Qual? _____ () Não
9. Você sabe a origem do seu sobrenome? () Sim Qual? _____ () Não

Fonte: Arquivo de Ruas (2022).

4. *Pesquisa diagnóstica*

O estudo foi composto pelo questionário “Conhecimentos sobre Onomástica” que dispunha de vinte perguntas, direcionadas a trinta e três alunos do 6º ano vermelho do ensino fundamental, da Escola Municipal Celestino Pereira Salgado. O objetivo foi averiguar o conhecimento onomástico dos alunos em relação à identificação pessoal por meio do nome, filiação, com o intuito de saber a origem dos sobrenomes; bem como situacional, no que tange às referências de país, cidade, bairro e escola. Além disso, pretendeu-se saber se eles conhecem a motivação para tais designações.

A questão um do questionário foi necessária para identificar o aluno e fazer uma analogia de seu antropônimo com o de seus pais, para saber a origem dos sobrenomes, a motivação dos prenomes (caso possível), bem como sua estrutura. Já a segunda pergunta possibilitou saber a

idade dos alunos e, posteriormente, identificar a recorrência do prenome em determinado período, por meio de pesquisas em sites como o IBGE. A pergunta três objetivava saber o sexo dos estudantes, com vistas a quantificar essa informação.

As questões quatro e cinco solicitaram o nome do pai e da mãe, todavia as respostas não eram obrigatórias, uma vez que o participante poderia não se sentir à vontade em expor essas informações. Essa observação também foi passada oralmente à turma antes da aplicação. A finalidade dessas perguntas é equivalente ao intuito da questão um, no que tange ao processo analógico.

No tocante ao nome do pai (Questão 4), 26 (79%) alunos o escreveram de forma completa; 4 (12%) registraram o prenome sem sobrenome; enquanto 3 (9%) não a responderam. Quanto à denominação da mãe (Questão 5), 30 (91%) dos estudantes escreveram o nome completo e 3 (9%) não responderam à questão. Das respostas com antropônimos completos, ficou evidente que os sobrenomes são de origem paterna e materna, não nessa ordem somente.

Quando interrogados (Questão 6) se sabiam como as pessoas, os lugares, as coisas, os objetos entre outros são nomeados no universo, apenas 2 (6%) responderam positivamente, enquanto 31 (94%) afirmaram não saber.

Uma das perguntas (Questão 7) indagava se o aluno sabia quem havia escolhido o nome dado a ele, 6 (18%) desconheciam essa informação, contra 27 (82%) que indicaram saber quem havia escolhido seu nome.

Outra pergunta (Questão 8) intencionava saber se os estudantes conheciam o significado de seus nomes. O resultado mostrou que 21 (64%) afirmaram não saber a informação; 8 (24%) acusaram conhecer o significado e o escreveram; 4 (12%) também responderam positivamente, porém, não registraram o significado ou o fizeram de modo incoerente.

Quando perguntados se sabiam a origem do sobrenome que lhes foi dado (Questão 9), 12 (36%) disseram saber a origem e a escreveram na resposta; 1 (3%) respondeu que sabia a origem, no entanto, não a anotou; 20 (61%) afirmaram desconhecer essa procedência.

No tocante às informações relacionadas à toponímia do país, como a designação, 2 (6%) dos discentes se equivocaram ao dizer que o país em que vivem se chama “Montes Claros”; 31 (94%) responderam

que é nomeado de Brasil. Com relação a quem escolheu o nome “Brasil” para o país, 16 (48%) afirmaram desconhecimento em relação à pergunta, enquanto 17 (52%) responderam saber e asseguraram ser Pedro Álvares Cabral. No que tange à motivação, as respostas foram unânimes, todos dos estudantes não souberam dizer a razão desse nome.

Com relação ao nome da cidade em que moram no momento (Questão 13), 30 (91%) dos participantes responderam que residem em Montes Claros. Porém, 3 (9%), referiram-se à localidade como “Minas Gerais”, denominação dada ao estado e não à cidade.

Quando interrogados sobre quem escolheu o nome da cidade em que residem (Questão 14), o resultado foi categórico, todos disseram desconhecer essa informação.

Acerca do bairro em que moram (Questão 15), todos os alunos souberam indicar o nome do local. Desse número, 31 (94%) residem no bairro Jardim Primavera, onde se localiza a escola Municipal Celestino Pereira Salgado; 1 (3%) mora no Novo Primavera; e 1 (3%) no Jaraguá II. Os últimos são bairros adjacentes ao Jardim Primavera.

No que diz respeito ao motivo de o bairro receber o nome que lhe foi dado (Questão 16), 29 (88%) afirmaram não saber a razão, 2 (6%) disseram saber a sua motivação, desse número, uma resposta continha hipótese sobre o motivo do nome e 2 (6%) não responderam à questão.

Outras perguntas direcionadas aos alunos, se referiam ao nome da escola, quem a nomeou, se o nome foi dado em preito a alguém, qual o ano de fundação. Dentre os discentes, 2 (6%) afirmaram que foi em homenagem a uma pessoa, contudo desconheciam informações sobre ela; 31 (94%) não souberam responder à pergunta (Questão 18). Concernente ao ano de fundação (Questão 19), 30 (91%) afirmaram não saber esse dado; 1 (3%) acusou conhecimento, porém não o mencionou; 2 (6%) disseram ter sido em 2011 (resposta incoerente).

Por fim, com a intenção de verificar o interesse dos alunos em participar da pesquisa, foram questionados se gostariam de estudar, conhecer, pesquisar sobre o nome dado a eles e, também, à escola (Questão 20). Dentre eles, 30 (91%) dos discentes demonstraram interesse, contra 3 (9%) que responderam não ter esse desejo.

As respostas dos participantes serviram para confirmar a importância de nossa pesquisa, uma vez que eles desconhecem informações relacionadas à toponímia, por exemplo, o significado e a motivação do

nome dado ao nosso país, cidade, bairro e escola. Além disso, ficou evidente o desconhecimento em relação à antroponímia, que diz respeito aos seus próprios nomes (motivação dos prenomes e origem dos sobrenomes).

A partir da análise e da tabulação dos dados da investigação, atentamos a um aspecto relevante quanto à grafia de nomes próprios – o uso da maiúscula inicial, uma exigência da variedade padrão da língua. Conforme Cegala (2008, p. 64), escreve-se com letra inicial maiúscula a primeira palavra de período ou citação; substantivo próprio (antroponimos, alcunhas, topônimos, nomes sagrados, mitológicos, astronômicos, nomes de religião).

Verificamos, a partir da diagnose, que 18 (55%) dos estudantes não aplicaram essa regra, utilizando a letra minúscula em vez da maiúscula no início de nomes de lugares, como, “Montes claros (Montes Claros)”, “minas Gerais (Minas Gerais)”, “jardim Primavera (Jardim Primavera)”. No que diz respeito aos antroponimos, 15 (45%) usaram letra minúscula para iniciar seu prenome ou sobrenome, a título de exemplo, “Ana júlia pereira soares (Ana Júlia Pereira Soares)”, “pedro auves (Pedro Alves)”.

Diante do exposto, ficou claro que embora os participantes da pesquisa estejam no 6º ano do Ensino Fundamental, muitos deles ainda

17. Qual o nome da sua escola?
Escola Municipal Celestino Pereira Salgado

Versão digitada

17. Qual nome da sua escola?

EScola MuNiciPAI CelestiNO PereirA SALgADO

apresentam dificuldades em relação ao uso de maiúsculas e minúsculas no início de topônimos e antroponimos. Há, também, casos em que o uso de maiúsculas acontece em lugares em que as letras minúsculas seriam adequadas. Como no exemplo a seguir.

Fonte: Arquivo de Ruas (2022).

Os resultados do estudo diagnóstico alimentarão uma segunda etapa denominada “Propostas Pedagógicas de Prática de Ensino”, que se dará por meio de atividades envolvendo diversos gêneros textuais, a fim de que os alunos conheçam a motivação, origem e estrutura de seus an-

topônimos, assim como das denominações dos quatro topônimos referentes a este estudo. Além de melhorar as habilidades de falar, escrever e da participação em eventos de oralidade (entrevistas, *videocasts*, paródias).

5. À guisa de conclusão

Ressaltamos, na conclusão desta etapa da pesquisa, realizada na escola Municipal Celestino Pereira Salgado, que há pouca incidência de trabalhos envolvendo Onomástica, Antroponímia, Toponímia e Ensino. Até onde sabemos este é o primeiro trabalho que está sendo desenvolvido no Curso de Letras da Graduação e Pós-graduação da Unimontes.

Ainda que a pesquisa não tenha sido concluída, acreditamos que este estudo contribuirá para o ensino em Montes Claros, em Minas Gerais, e até mesmo no país, tendo em vista que essa diagnose serviu de pilar para a geração de conhecimentos inéditos e ainda não publicados.

Para essa investigação, fizemos um estudo sobre Onomástica, uma disciplina que estuda os nomes próprios, e principais ramificações: Antroponímia, que estuda os nomes de pessoas; Toponímia, que estuda os nomes de lugares, com vistas a conhecer os fatores motivacionais na escolha dos nomes de lugares e pessoas.

Buscamos, aqui, apresentar os resultados da diagnose, realizada com os alunos do 6º ano do ensino fundamental em Montes Claros, por meio de um questionário que tencionava averiguar os conhecimentos onomásticos dos estudantes relativos a denominações relacionadas ao contexto dos alunos e a seus prenomes e sobrenomes.

Os resultados obtidos apontaram que todos os alunos desconhecem a motivação para o topônimo “Brasil”. Acerca da denominação da cidade, 30 (91%) apontaram seu nome, sem dizer a razão. Sobre o nome do bairro, 1 (3%) levantou hipótese sobre sua motivação. No tocante ao nome da escola, 2 (6%) afirmaram ser em homenagem a alguém, mas ignoram informações sobre seu referente. Quanto a seus prenomes, 21 (64%) dos estudantes desconhecem suas motivações e significados. No que concerne aos sobrenomes, 20 (61%) dos alunos disseram não saber sua origem.

Diante do exposto, é de suma importância que esta etapa seja a base para o desenvolvimento de atividades que proporcionem aos alunos

o contato com a história dos topônimos e antropônimos inerentes a esta pesquisa.

Por meio desse recorte, percebeu-se, também, conhecimentos ainda não consolidados concernentes à norma ortográfica da Língua Portuguesa, referentes à acentuação gráfica de palavras, pontuação, concordância verbal e nominal, início de nomes próprios com letra maiúscula, uma vez que ficou evidente a inadequação de seus usos no diagnóstico aplicado.

Com as reflexões trazidas aqui, e os resultados da diagnose, esperamos incitar novas pesquisas nos campos dos estudos onomásticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; SEIDE, Márcia Sipavicius. *Nomes próprios de pessoa: introdução à antroponímia brasileira*. São Paulo: Blucher, 2020.

ANDRADE, K. S. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na interdisciplinaridade. *Domínios de Linguagem*, v. 6, n. 1, p. 205-25, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiusdelinguagem/article/view/14557>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Aparecida. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, terminografia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In: II Simpósio Latino-Americano de Terminologia. I Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico Científico. *Anais....* Brasília: CNPQ/IBICT, 1992.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A.M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 13-22

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus; ANTUNES, Alessandra Martins. Princípios teóricos de toponímia e antroponímia: a questão do nome próprio. *Cadernos do CNLF*, v. 11, n. 3, p.108-21. Rio de Janeiro: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

DICK, Maria Vicentina de Paula Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. São Paulo: FFLCH-USP, 1990.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990b.

ISQUERDO, Aparecida Negri. A toponímia como signo de representação de uma realidade. *Fronteira – Revista História*, v. 1, n. 2, p. 27-46. Campo Grande: UFMS, 1997.

_____. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ISQUERDO, A.N.; SEABRA, M.C.T.C. (Orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, Lexicografia e Terminologia*, v. VI. Campo Grande: UFMS, 2012, p. 115-39

MOTA, Raquel Ribeiro Guimarães. *A toponímia no ensino fundamental: um estudo sobre os nomes dos logradouros de Alvação, distrito de Coração de Jesus*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Departamento de Comunicação e Letras, Universidade de Montes Claros, Montes Claros-MG, 2019. 308p.

SEABRA, Maria Cândida Trindade. Referência e onomástica. In: MAGALHÃES, J.S.; TRAVAGLIA, L.C. (Orgs). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

SOUZA, Alexandre Melo de. DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. Onomástica: interdisciplinaridade e interfaces. *Revista GTLex*, v. 3, n.1, p. 7-22. Uberlândia: DOI: 10.14393/Lex5-v3n1a2017-1. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/53813>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DISCURSO SOBRE O DISCURSO: AS VOZES DE BOLSONARO E LULA NO PRIMEIRO DEBATE PARA PRESIDENTE

Márcia A. G. Molina (UFMA)

marcia.molina@ufma.br

Silas Gutierrez (FATEC)

silas.gutierrez@fatec.sp.gov.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o artigo “Bolsonaro responde com raiva sobre ter raiva de mulher; Lula tropeça no tema”³³, produzido por Anna Virginia Balloussier, depois do primeiro debate para presidência. Nesse artigo, em especial, analisamos sob a perspectiva da Semiologia (2005), como a repórter constitui seu texto: a “semiotização” do mundo, naquela instância particular em que os candidatos à presidência, em especial, Lula e Bolsonaro, praticamente, digladiavam-se na e para a conquista de seus eleitores. Observaremos como seu texto cria sentidos. Sublinhamos aqui que não pretendemos, de forma alguma, discutir posição política. Em hipótese alguma, tomaremos partido deste ou daquele, há época, presidencial. Analisaremos o texto de Anna Virginia, buscando nele os traços em que a autora revela como “enxerga” o mundo e os protagonistas do debate e como o mostra a seus destinatários. Por fim, nossa análise centraliza-se, nos estudos propostos por Charaudeau (2005) e, ainda, no decorrer do texto, apoiamo-nos em ideias do Círculo Backtiniano (2009). O método utilizado para as análises é o descritivo-analítico.

Palavras-chave:

Discurso. Semiologia. Debate presidenciais,

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the article “Bolsonaro responds angrily about being angry with women; Lula stumbles over the issue”, produced by Anna Virginia Balloussier, after the first presidential debate. In this article, in particular, we analyze from the perspective of Semiotics (2005), how the reporter constitutes her text: the “semiotization” of the world, in that particular instance in which the presidential candidates, in particular, Lula and Bolsonaro, practically clashed in and for the conquest of its voters. We will observe how his text creates meanings. We emphasize here that we do not intend, in any way, to discuss a political position. Under no circumstances will we take sides with this or that person who has been presidential for some time. What we will do is read Anna Virginia’s text, seeking in it the traits in which the author reveals how she “sees” the world and the protagonists of the debate and how she shows it to her recipients. Finally, our analysis is centered on the studies proposed by Charaudeau (2005) and, furthermore, throughout the text, we rely on ideas from the Backtinian Circle (2009).

³³ Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/quem-e-vera-magalhaes-a-jornalista-atacada-pelo-deputado-bolsonarista-douglas-garcia/>

Keywords:**Discourse. Semiolinguistic. Presidential debates.****1. Introdução**

As eleições de 2022 foram um marco importante de nossa história política e revelaram o que já se esperava: a existência de dois brasis: um de direita, conservador, apegado aos valores religiosos e morais, porém despreocupado com o social; e outro de esquerda, despojado, atento à sociedade e ao meio ambiente. Representando o primeiro, como todos já sabem, tínhamos a polêmica figura de Jair Bolsonaro, do PSL (Partido Social Liberal) político de carreira, deputado que respondeu a inúmeros inquéritos em virtude de suas não menos polêmicas posições; representando o outro lado, Lula, do PT (Partido dos Trabalhadores): duas vezes eleito presidente, em ambas as edições deixando seu mandato com alto índice de aprovação, tendo, por outro lado, sido condenado a muitos anos de prisão pela Lava Jato, acusado de corrupção. Libertado em 2019, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), dada uma mudança de compreensão a respeito da prisão em segunda instância.

É bom que recordemos que os modos de produção, distribuição e consumo são “controlados” estrategicamente por determinados grupos. Esse “controle” mantém comportamentos sociais, desenvolve posturas, identidades, configurando uma sociedade cujo saber é permitido e divulgado de acordo com interesses muito específicos, na forma como se vê o mundo.

Naquele momento histórico das eleições de 2022, a população brasileira, parte dela adepta à direita, trazia como nunca se vira anteriormente, nossa bandeira no peito, nos carros, nas sacadas dos edifícios. Já os de esquerda, na ocasião, modestamente, ostentavam a bandeira vermelha do PT (Partido dos Trabalhadores). As pesquisas havidas até então, apontavam um empate técnico entre os dois candidatos. Para auxiliar a população a decidir, a Rede Bandeirantes promoveu (e costuma promover) debates eleitorais.

Em relação ao presidencial, o primeiro entre os candidatos à presidência ocorreu, dia 28 de agosto de 2022, colocando frente a frente, pela primeira vez, os principais candidatos ao Planalto: Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Jair Bolsonaro (PL), Ciro Gomes (PDT), Simone Tebet (PMDB), Felipe D’Avila (Novo) e Soraya Thronicke (União Brasil). O

segundo, promovido por essa emissora, já para o segundo turno, ocorreu em 16 de outubro do mesmo ano.

O primeiro encontro foi mediado pelos jornalistas Adriana Araújo e Eduardo Oinegue, do Grupo Bandeirantes de Comunicação, nos dois primeiros blocos. No último, pelo diretor de Jornalismo da TV Cultura Leão Serva e pela jornalista Fabíola Cidral, do portal UOL.

É exatamente sobre o artigo, produzido um dia depois do primeiro debate, que discorreremos a seguir, centrando nossa atenção, em especial, aos momentos em que a articulista trata das falas de Bolsonaro e Lula, avaliando nesse texto os traços em que a autora revela como “enxerga” o mundo e os protagonistas do debate e como o revela a seus destinatários. Para isso, utilizaremos os estudos realizados por Charaudeau (2005) e em ideias propostas pelo Círculo Bakhtiniano (2009), adotando o método descritivo-analítico para análise do *corpus*.

2. Da autora

Anna Virginia Balloussier³⁴ é jornalista desde 1995, formada pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Escreve sobre religião, política, eleições e direitos humanos. Está na Folha desde 2010, passando por diversos editoriais. De 2013 a 2014, assinou o *blog Religiosamente*. Em 2016, foi correspondente do jornal em Nova York. Autora do livro “Talvez ela não precise de mim: diários de uma mãe em quarentena” (Todavia). Escreveu para o Estadão, foi editora do site “BR Político” e hoje publica no Estado de Minas, sendo comentarista de alguns veículos de comunicação.

3. Do veículo: a Folha de São Paulo

Fundada em 1921, a Folha é um dos maiores e dos mais influentes dentre nossos jornais diários. Seu crescimento foi calcado nos quatro alicerces do Projeto Folha: pluralismo, apartidarismo, jornalismo crítico e independência, propondo-se a fazer uma curadoria de notícias, oferecendo conteúdo variado e expondo seus leitores a diversos pontos de vista de uma mesma notícia. Seu jornalismo concentra-se em temas de informação geral e interesse público, traduzidos em material compreensivo para o maior número de pessoas.

³⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/autores/anna-virginia-balloussier.shtml>.

Define-se como veículo de inspiração liberal, reformista e aberto à pluralidade de tendências, sempre mantendo firme compromisso com a defesa da democracia.

Seus valores compreendem: compromisso com o leitor; diversidade; excelência; independência econômica e editorial; integridade e liberdade de expressão. Em relação a seus princípios editoriais, preconiza que, sob o pressuposto de que a difusão de informações confiáveis e opiniões qualificadas estimula o exercício da cidadania e contribui para o desenvolvimento das ideias e da sociedade, possui compromisso com os seguintes princípios:

1. Confirmar a veracidade de toda notícia antes de publicá-la;
2. Praticar um jornalismo que ofereça resumo criterioso e atualizado do que acontece de mais relevante em São Paulo, no Brasil e no mundo, com ênfase na obtenção de informações exclusivas;
3. Priorizar temas que, por afetarem a vida da coletividade ou de parcelas expressivas da população, sejam considerados de interesse público;
4. Promover os valores da democracia representativa, dos direitos humanos, da evolução dos costumes, do conhecimento, da solução pacífica dos conflitos, da livre-iniciativa e da equalização de oportunidades;
5. Abordar os assuntos com disposição crítica e sem tabus, no intuito de iluminar problemas, apontar falhas e contradições, questionar as autoridades públicas e os poderes privados, sem prejuízo de buscar conteúdos proveitosos ou inspiradores;
6. Cultivar a pluralidade na composição da Redação e no conteúdo veiculado pelo jornal, seja ao divulgar um amplo espectro de opiniões de diferentes atores sociais, seja ao focalizar mais de um ângulo da notícia, sobretudo quando houver antagonismo entre as partes nela envolvidas; registrar com visibilidade compatível pontos de vista diversos implicados em toda questão controvertida ou inconclusa;
7. Obrigar-se a ponderar os argumentos da parte acusada e, publicando uma acusação, garantir espaço ao contraditório;
8. Manter atitude apartidária, desatrelada de governos, oposições, doutrinas, conglomerados econômicos e grupos de pressão;
9. Preservar o vigor financeiro da empresa como esteio da independência editorial e garantir que a produção jornalística tenha autonomia em relação a interesses de anunciantes; assegurar, na publicação, características que permitam discernir entre conteúdo jornalístico e publicitário;
10. Estabelecer distinção visível entre material noticioso, mesmo que permeado de interpretação analítica, e opinativo;

11. Rechaçar censura e outras agressões à liberdade de expressão, reconhecendo, no caso de abuso comprovado dessa liberdade, a responsabilização posterior dos autores, nos termos da lei;
12. Identificar e corrigir com destaque erros de informação cometidos; publicar manifestações de crítica ao próprio jornal; manter mecanismos transparentes de autocontrole e correção.³⁵

Embora se considere um veículo apartidário, esse jornal tem mostrado forte vocação esquerdista, tanto no que diz respeito à abordagem das notícias quanto nas vozes dos articulistas. A esse respeito, Sérgio Dávila, editor-executivo do jornal, em artigo publicado no final de 2017, admitiu que esse veículo seria constituído majoritariamente pela “elite de esquerda”³⁶.

Tal tendência parece ter se revelado já na instância de sua criação, uma vez que surgira como oposição a O Estado de S. Paulo, que atendia às elites rurais, apresentando uma posição conservadora e tradicional. A Folha, que se propõe reformista e aberta à pluralidade de tendências, seria então o outro lado da moeda em veículos de notícias de São Paulo.

Em relação a seus leitores, uma pesquisa realizada pelo jornal em 2018, mostrava tratar-se, na maioria, da Grande São Paulo, têm de 25 a 60 anos e são pertencentes, sobretudo, à classe B. Dentre esses, inúmeros professores de Ensino Fundamental, Médio e Superior, muitos dos quais, como se sabe, de esquerda. Têm TV por assinatura e *internet*, portanto amplo acesso à informação³⁷.

4. Da enunciação ao ato de linguagem

Como se sabe, deve-se à Benveniste (2005) os primeiros estudos a respeito da enunciação. Apoiado, de um lado, no método distribucional de Harris e, de outro, em Saussure, chega ao enunciado, isto é, ao emprego por um falante, das formas submetidas a determinadas regras ou conjunto de regras em que essas formas significantes devem, normalmente, aparecer numa língua.

³⁵ Informações obtidas em: https://www1.folha.uol.com.br/institucional/o_grupo.shtml.

³⁶ <https://www.ilisp.org/noticias/em-artigo-editor-da-folha-admite-que-jornal-e-de-esquerda-e-militou-pro-haddad/>. Acesso em 14.03.2023.

³⁷ http://www.publicidade.folha.com.br/folha/perfil_do_leitor.shtml. Acesso em: 14.03.2023.

Por meio dessas regras o falante chega à enunciação, compreendida por Benveniste (*Op. cit.*) como ato individual de utilização da língua, nas quais se recuperam os índices pessoais que atestam o jogo da intersubjetividade.

Para a Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), por outro lado, as marcas que atestam a relação do sujeito com a sua linguagem não são unívocas nem recuperáveis empiricamente. Para essa teoria, tal concepção deixa de ser produto da individualidade e passa ser advinda de uma ideologia, de um lugar de confronto do ser com o mundo, o lugar da dispersão e da unidade do sujeito.

Dessa forma, a enunciação, vista pelos teóricos seguidores de Benveniste como ato individual de utilização da língua, passa a ser compreendida pela AD como produto da organização feita por um sujeito múltiplo e descentrado, advindo de várias formações discursivas.³⁸

Para Charaudeau (2005), a linguagem comporta várias dimensões, dentre as quais destaca uma cognitiva, outra social e psicossocial e, por fim, uma semiótica, lembrando que o discurso fica inserido numa problemática geral, que procura relacionar os fatos de linguagem a alguns outros fenômenos psicológicos e sociais, tais como a *ação* e a *influência*, posição denominada de semiolinguística³⁹.

A primeira dessas dimensões, a cognitiva, busca saber se há, efetivamente, uma percepção e uma categorização do mundo independentes da ação da linguagem, ou se tais processos se realizam necessariamente através da linguagem ou se fatos sociais e psicológicos atuam em conjunto na e para a realização do sentido do texto. A segunda dimensão aborda questões que remetem ao valor de troca dos signos e ao valor de influência dos fatos de linguagem. E a última trata da relação entre a construção do sentido e a construção das formas, buscando respostas para questões relativas à maneira de como se dá a semantização das formas e do sentido, por exemplo.

³⁸ Conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço que definem uma época e uma área social, econômica, geográfica ou linguística, dadas as condições de exercício da função enunciativa (ORLANDI, 1988).

³⁹ *Semio-*, de “semiosis”, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *lingüística* para destacar que a matéria principal da forma em questão - a das línguas naturais.

Para Fairclough (1989), o estudo da linguagem realizado criticamente contribui para identificar relações de dominação e poder implícitos no discurso, pois, muitas vezes, certas formas de realidades são encaradas como naturais e inquestionáveis. Determinadas marcas linguísticas instauram uma realidade de discurso criada não apenas pelo enunciado, mas por todo um processo interativo que delinea discursivamente um dado retrato linguístico social. Sendo assim, descarta-se uma análise apenas dos fenômenos linguísticos, mas que privilegie aspectos sociais, culturais e históricos.

Neste trabalho, apoiados em Charaudeau (*Op. cit.*), seguiremos, principalmente, a proposta da Semiolinguística, avaliando como a autora procedeu à semantização das formas, estabelecendo sentido ao discurso, ou seja, se no artigo em pauta, avaliando os atos enunciativos proferidos pela autora se fazem por meios de fatos de linguagem ou se por fenômenos psicológicos e sociais como *ação e influência*, auxiliando na e para a constituição do significado do texto. Outros autores, como Bakhtin, quando julgarmos relevante, serão trazidos à discussão.

5. Da análise do texto

Começamos esclarecendo aqui que entendemos como texto a parte concreta do discurso, neste caso específico, aquela materializada no jornal por meio do artigo: “Bolsonaro responde com raiva sobre ter raiva de mulher. Lula tropeça no tema”, produzido um dia após o debate ocorrido na Rede Bandeirantes, relembrando que nosso objetivo são particularmente as partes em que a autora diz respeito às falas de Bolsonaro e de Lula.

Iniciamos a análise já do título do texto: “Bolsonaro responde com raiva sobre ter raiva de mulher; Lula tropeça no tema”. De imediato percebemos a coocorrência do substantivo feminino “raiva”, que traduz um “comportamento repleto de fúria, demonstrado pelo excesso de agressividade; ira: sentimento de irritação; ódio; expressão de aversão ou relutância; frustração: sensação de repugnância; repulsão⁴⁰”. A autora, ao escolher este substantivo de valor semântico negativo (raiva) e o utilizando por duas vezes, quando trata de Bolsonaro, parece querer sublinhar o que seus leitores já sabem: o preconceito e machismo atribuído a ele durante todo o seu mandato (e até antes dele), corroborado por expressões utilizadas em muitas de suas falas, tais como: “Ela não merece por-

⁴⁰ Dicionário on-line: <https://www.dicio.com.br/raiva/>.

que ela é muito ruim, porque ela é muito feia, não faz meu gênero, jamais a estupraria. Eu não sou estuprador, mas, se fosse, não iria estuprar, porque ela não merece” (proferida em 2014, para o Jornal Zero Hora).

Logo no início do artigo, Anna traz aos leitores, a resposta de Bolsonaro à pergunta formulada pela jornalista Vera Magalhães⁴¹, relativa ao tema da desinformação sobre vacinas por ele alimentada:

Muitas eleitoras dormiram pensando na reincidência misógina de Jair Bolsonaro (PL), que acusou uma jornalista de dormir pensando nele quando ele topou com uma pergunta que não gostou (sic). “Você tem alguma paixão em mim”, disse o presidente.

Ao utilizar a expressão “acusou uma jornalista de...”, como se a acusasse de um crime, imprime ao verbo carga bastante negativa.

A palavra é um meio estratégico e dinâmico em contínua transfiguração num processo de interorientação socioverbal. Dada sua mutabilidade, adquire várias tonalidades semânticas na cadeia comunicativa; sendo na enunciação o lugar onde pode ocultar ou revelar, por meios sutis e versáteis, valores, ideias e crenças. Dessa forma conceitual, a palavra situa-se no núcleo das práticas discursivas que se cruzam ideologicamente; sua significância é construída, mantida ou modificada dentro de esferas de produção, circulação e recepção social que a revestem de inúmeros acentos ideológicos.

Assim sendo, as coerções de determinadas esferas da atividade humana formam o signo, de outra forma, estaria destituído de carga ideológica e permaneceria em sua concepção neutra: um sinal. Bakhtin/Voloshinov (2009) apontam para a distinção entre signo e sinal. O primeiro é o sinal revestido ideologicamente. Já o segundo, refere-se à capacidade que um recurso semiótico tem de transitar por diferentes esferas sociais e históricas, absorvendo cargas ideológicas distintas. Esse assunto faz parte de uma abordagem mais ampla sobre a crítica do Círculo ao objetivismo abstrato que faz do signo apenas um sinal.

Isso quer dizer que palavra, nessa perspectiva, é analisada por meio da expressividade de quem a utiliza, considerando também entonações, acentos apreciativos e tons valorativos em diferentes situações, além do comportamento ético-social de seus interlocutores: “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras,

⁴¹ Jornalista brasileira, formada pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, apresentou grandes trabalhos Roda Viva; CBN Brasil; O Globo; Jovem Pan; Estadão; VEJA; Folha de S.Paulo; Primeira Leitura; Diário do Grande ABC.

coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (*Op. cit.* p. 98). As realidades criadas e direcionadas, segundo as escolhas verbo-visuais, são retratadas pela linguagem.

E parece ser isso que a autora vislumbrava nos discursos de Bolsonaro: palavras desagradáveis acerca das mulheres, de acordo com a visão de mundo de seu enunciador.

Em relação à fala de Lula, a autora somente expressa: “tropeça no tema”... vejamos: não foi: “mostrou insegurança”, tampouco “deixou a desejar”, apenas e laconicamente: escolheu o verbo “tropeçar”.... ou seja, Lula escorrega, mas não cai, de carga semântica que não tende nem ao negativo tampouco ao positivo.

Voltamos aqui a Charaudeau (*Op. cit.*), ao postular que o processo de semiotização do mundo envolve dois momentos:

- o primeiro é o de *transformação*, que, partindo de um “mundo a significar”, o *transforma* em “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante;
- o segundo é o de *transação*, que faz deste “mundo significado” um *objeto de troca* com um outro sujeito que desempenha o papel de destinatário deste objeto:

Figura 1: Processo de semiotização.



Fonte: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>.

Isso quer dizer que Anna tinha o debate a significar e, partindo de seu conhecimento de mundo e o partilhado que sabe ter com os seus leitores, executa os processos de transformação (o que ouviu) e o de transação (para quem está dirigido o texto, naquele veículo específico, assumidamente de esquerda, que é a Folha de São Paulo), para leitores em sua maioria, simpatizantes com a mesma linha.

Na sequência, a repórter, utilizando-se do “princípio de influência”, continua: “A simpatia de 82 milhões de mulheres aptas a votar este ano é do que as campanhas mais deveriam correr atrás neste palco dominado por dois homens que, cada um a seu modo, encarnam um bolorento

papel de cabra-macho no imaginário popular”. Recordemo-nos de que o princípio de influência, para Charaudeau (*Op. cit.*) diz respeito, em linhas gerais a um ato de linguagem organizado por um sujeito social num meio social, sob determinado contexto, para um destinatário. Nas palavras do autor:

[...] por conseguinte, todo sujeito receptor-interpretante de um ato de linguagem sabe que é alvo de influência. Isto confere a este último a possibilidade de interagir, mas obriga os parceiros a levar em consideração a existência de restrições ao exercício da influência. A *finalidade intencional* de todo ato de linguagem se acha, pois, inscrita no dispositivo socio-linguageiro. (CHARAUDEAUX, 2008)

Nessa instância do artigo, aquele lado da balança que pendia negativamente contra Bolsonaro no título, agora parece ter equilíbrio, já que iguala a ambos a “cabras machos”.

Essa expressão, advinda, como a própria jornalista apontou, do imaginário popular, diz respeito ao indivíduo admirado ou respeitado, geralmente pela sua valentia⁴², mas como o sentido de um texto se dá globalmente, ao utilizar a expressão, a autora parece querer atribuir aos dois característica de “mandões”, “brutões”, adjetivos de carga semântica negativa.

Dando continuidade no texto, a autora, traz a pergunta da presidenteável Simone Tebet a Bolsonaro: “Por que tanta raiva das mulheres?” Fazendo aparecer pela terceira vez a palavra raiva no texto, amenizando o texto, com a seguinte afirmação: “E aí não há Michelle que consiga salvar a imagem do marido grosseirão que, veja bem, no fundo tem coração de manteiga”. Embora a maioria dos leitores da Folha de São Paulo se julguem de esquerda, há dentre eles, os de direita. Assim, está ciente de que, para ser lida, deve atender a ambos os tipos de destinatários.

Contudo, como sujeito sociocognitivo que é, pertencente a uma determinada esfera social, novamente faz a balança pender negativamente para o então presidente, “Tanto Bolsonaro quanto Lula (PT) tiveram momentos ruins quando a paridade de gênero entrou na conversa, mas o presidente foi mais infeliz. Bolsonaro já tem um histórico de falas machistas para desqualificar mulheres que o enfrentam”. Com o emprego do adjetivo “infeliz”, seguido de “falas machistas” e “desqualificar mulheres”, acaba por revelar o ser social por trás da constituição do texto.

⁴² in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008–2021, <https://dicionario.priberam.org/cabra-macho> [consultado em 14-03-2023].

Ou seja, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.

E, nesse jogo de fazer oscilar a balança, mais adiante no texto, assevera: “Lula também está longe de ser um aluno exemplar. Questionado se assumiria o compromisso de preencher metade de sua Esplanada com ministras mulheres, disse que indicaria “as pessoas que têm capacidade”. Preferiu “sair-se com esse argumento queridinho da turma da meritocracia, que parte da falsa premissa [de]que todos nascem em pé de igualdade para disputar a mesma vaga”.

Sendo assim, o enunciado traz diferentes formas de apropriação do mundo e seus modos de dizer encontram-se em um processo contínuo de comunicação, ajustando contexto, locutor e ouvinte.

Importante ressaltar que o Círculo não concebe formas estáveis de textualização, pois cada estrutura composicional é motivada por diferentes propósitos, em interação com locutores distintos. Dessa forma, o enunciado caracteriza-se pelo projeto enunciativo do locutor integrado num processo de permanente adaptação, organizado em gênero de discurso.

E mais uma vez, ao significar a fala de Lula, embora tenha dito que o presidenciável não fora “aluno exemplar” dá a impressão de que sublinha apenas um “tropeço” em relação a um assunto tão delicado.

Tais constatações fazem-nos chegar ao seguinte quadro resumitivo das falas de ambos os presidenciáveis:

Tabela 1: Semiotização das falas dos dois presidenciáveis.

Bolsonaro	Carga Semântica	Lula	Carga Semântica
Raiva	Negativo (-)	Escorrega	negativo/positivo (+-)
Raiva	Negativo (-)	Bolorento papel	Negativo (-)
		Cabra macho	Negativo (-)
Raiva	Negativo (-)	Está longe de ser aluno exemplar	Negativo (-)
Acusa	Negativo (-)	As pessoas que têm capacidade	negativo/positivo (+-)
Raiva	Negativo (-)		
Bolorento papel	Negativo (-)		
Cabra macho	Negativo (-)		

Muito ruim	Negativo (-)		
Feia	Negativo (-)		
Jamais a estu- praria	Negativo (-)		
Mais Infeliz	Negativo (-)		
Machista	Negativo (-)		
Não fora aluno exemplar	Negativo (-)		

Fonte: Autoria própria.

Sendo assim, um interlocutor, imanente ou presumido, molda e, ao mesmo tempo, é moldado por um dado empreendimento enunciativo verbal, atuando de forma responsiva, sendo um interagente diante da notícia jornalística.

Para finalizar o texto, a autora traz uma pesquisa realizada pelos ouvintes/espectadores da Bandeirantes feita durante o debate: “E, enquanto o debate transcorria, a pergunta “o que é feminista” subiu 800% nas buscas do *Google*. “Misoginia” teve uma alta de 2.650%.” Suas palavras finais são: “Quem procura acha”, contando novamente com o saber partilhado e subentendido entre ela (sujeito falante) e seus leitores (sujeitos destinatários): “Bolsonaro no debate não conseguiu ultrapassar seu preconceito em relação a mulheres.”.

Como sujeito social, que enxerga o mundo a sua volta, ao chamar para seu texto um outro o fez com a intenção de mostrar a seus leitores qual a imagem efetiva possuída e reafimada durante o debate por Bolsonaro.

6. Considerações finais

Ao final das análises, pudemos perceber, nas pegadas de Charau-deau (*Op. cit.*), que todo sujeito de fala, na instância de um ato de linguagem deve buscar compreender e buscar engajar-se naquele espaço, legitimando e/ou justificando sua “tomada da palavra”.

Além disso, deve posicionar-se em relação aos outros, usando estratégias para criar engajamento em relação a seu destinatário. E foi esse exercício que vimos a autora fazendo durante todo o seu artigo. Usando de atos de linguagem, utilizando palavras de valor semântico negativo, mostrou o então presidente reforçando seu discurso misógino e avesso à Ciência.

Contudo, como já falado, a maioria de seus leitores é de esquerda e, como todo sujeito deve também *posicionar-se com relação aos outros* (quer se trate do parceiro real do ato de linguagem ou de diversos destinatários visados), usa de palavras menos pesadas em relação à Lula, estratégia discursiva para criar relações de *aliança* com seus leitores.

Somando a isso, como todo sujeito linguageiro precisa situar-se em relação ao mundo, não pode deixar de problematizar sua enunciação de maneira adequada. Assim faz uso dos processos de semiotização (transformação x transação), para revelar a seus leitores, mesmo que subrepticamente, quem despontava, naquele momento, o menos pior candidato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail; VOLOSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I e II*. Campinas-SP: Pontes, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Une analyse sémiolinguistique du discours*. Paris: Langages n. 117, 1995.

_____. Uma teoria dos Sujeitos da Linguagem. In: _____. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FIORIN, José Luís. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

DISCUTINDO O USO DO GÊNERO NEUTRO: INTEGRAÇÃO ENTRE MORFOLOGIA E SOCIEDADE

Lara de Almeida Moreira (IFRJ)

laradealmeidamoreira4@gmail.com

Vítor de Moura Vivas (IFRJ)

vitor.vivas@ifrj.edu.br

Wallace Bezerra de Carvalho (IFRJ)

wallace.carvalho@ifrj.edu.br

RESUMO

Neste trabalho, busca-se analisar os diferentes usos da vogal final nominal “-e” no que se refere ao chamado gênero neutro. Por conta da natureza dos dados, esta pesquisa tem como arcabouço teórico abordagens que lidem com o uso e com a relação linguagem/mente, tais como a Linguística Cognitiva (ALMEIDA *et al.*, 2010) e o Relativismo Linguístico (EVERETT, 2013). Ainda, busca-se analisar o que a literatura diz sobre o gênero gramatical no português e o que os dados de uso atuais mostram. Pode-se perceber a partir dos dados levantados por esta pesquisa, que, atualmente, há um movimento de refuncionalização da vogal final nominal “-e”, notando-se três novos usos para a forma em questão.

Palavras-chave:

Gênero gramatical. Gênero neutro. Linguística Cognitiva.

ABSTRACT

In this research, we aim to analyze the different uses of the final noun vowel “-e”, in the cases such as the so-called neuter gender. For the nature of the data, this research is based on usage-based theoretical approaches, such as Cognitive Linguistics (ALMEIDA *et al.*, 2010) and theoretical approaches which consider the interplay between language and mind (EVERETT, 2013). Furthermore, we try to analyze what does the literature says about grammatical gender in Portuguese and what the current data show. We can notice through the data analyzed that, currently, there is a movement towards a refunctionalization of the form in sight.

Keywords:

Cognitive Linguistics. Grammatical gender. Neuter gender.

1. Introdução

A língua é um instrumento usado para organizar o pensamento e processar e transmitir informação (Cf. GEERAERTS; CUYCKENS, 2007), otimizando a comunicação humana. Tendo isso em vista, é possível entender que tudo o que nasce na língua se origina com o objetivo de melhorar a troca de informações entre os seres humanos. Deve-se desta-

car que língua, sociedade e cultura estão intimamente ligadas, ou seja, muitas vezes, o que nasce na língua vem principalmente da necessidade que a sociedade tem de que algo e/ou alguém seja representado no instrumento de comunicação utilizado. Por isso, a língua pode também acabar revelando os valores de uma sociedade, a sua cultura. Esta pesquisa procura contemplar a trajetória social e linguística pela qual o, assim chamado, gênero gramatical neutro no português passa, uma vez que seria impossível apresentar essa discussão sem entender as instituições sociais pelas quais ela atravessa. A pesquisa apoia-se principalmente na Linguística Cognitiva e Relativismo Linguístico e tem como objetivo estudar e demonstrar como, por que e por quem o gênero gramatical neutro está sendo utilizado atualmente.

No Brasil, no início dos anos 2000, os grupos que pertenciam a gêneros sociais marginalizados levantaram o questionamento da predominância do gênero gramatical masculino e demonstraram como isso poderia resultar em segregação. Por outro lado, alguns linguistas (Cf. CÂMARA JR., 1970; KEHDI, 1990; CUNHA; CINTRA, 2013 [1984]; VILLALVA, 2003) defendem que gênero gramatical e gênero social são aspectos distintos; por isso, um não afeta o outro diretamente. Além disso, a teoria frequente em manuais de morfologia de que o masculino não é marcado – não revela gênero gramatical (CÂMARA JR., 1970) – negaria a pauta levantada por estes grupos. No entanto, com estudos em Linguística Cognitiva (ALMEIDA *et al.*, 2010) e Relativismo Linguístico (Cf. EVERETT, 2013), verifica-se que o gênero gramatical tem correspondência com o gênero social, no nível cognitivo, isto é, entende-se que o gênero gramatical é escolhido de acordo com o gênero social/sexo biológico. Assim, sugerimos que aquela pauta passa a ter bases mais sólidas nos estudos linguísticos. A comunidade trans foi um dos grupos que questionou o uso do masculino genérico e o fato de que apenas dois gêneros gramaticais eram utilizados na língua. Afirmavam que não existiam apenas dois gêneros sociais e não faria sentido que existissem apenas dois gêneros gramaticais. Surgiram, então, tentativas de mudar esse cenário por meio de redes sociais com o uso de “@”, “x” e “_” no lugar dos marcadores de gênero gramatical. Com essas informações, entendemos que a desinência de gênero gramatical tem uma relação muito próxima com gênero social; portanto, faz sentido que pessoas que não se identificam com nenhum dos dois gêneros gramaticais utilizados no português se sintam excluídas da língua. A ideia inicial expandiu-se; assim, no lugar dos símbolos, entrou a vogal “-e”, como desinência de (não) gênero (Cf. CARVALHO, 2019). Sendo assim, como resultado

desta pesquisa, verificamos que a vogal “-e” está sendo usada como uma desinência de gênero gramatical, predominantemente pela comunidade LGBTQIA+, sendo ora usada como marcador de gênero gramatical, quando o sujeito é uma pessoa trans, ora usada como forma de não marcar gênero gramatical independente da identidade do sujeito.

2. *Arcabouço teórico*

Inicialmente, a fim de contextualizar, é importante falar sobre o uso do masculino genérico nos dias atuais. Segundo Câmara Jr. (1970), a vogal “-o” no final dos nomes é uma vogal temática, ou seja, não configura desinência de gênero gramatical e, portanto, o uso do masculino (genérico) poderia ser considerado neutro. Sendo assim, o gênero gramatical feminino, caracterizado pela vogal “-a” no final das palavras, seria o único gênero gramatical marcado no português. Além disso, alguns linguistas (Cf. CÂMARA JR., 1970; KEHDI, 1990; CUNHA; CINTRA, 2013 [1984]; VILLALVA, 2003) defendem que gênero social/sexo biológico e gênero gramatical são aspectos distintos, ou seja, um não afeta o outro.

No entanto, com o avanço dos estudos na área da Linguística Cognitiva, algumas pesquisas (Cf. NASCIMENTO, 2006; CARVALHO, 2019) já apontam que gênero gramatical e gênero social/sexo biológico têm sim alguma correspondência, cognitivamente falando. Dessa forma, o masculino genérico, no nível cognitivo é lido apenas como masculino e não como neutro (Cf. HAMILTON, 1988; STAHLBERG SCZESNY, 2001), o que torna o uso dele descabido em situações em que é necessário transmitir neutralidade de gênero.

Tendo isso em vista, a luta pela inclusão de gêneros marginalizados passou a ser uma luta não só social, mas também linguística. Como apresentado acima, o movimento feminista e o movimento trans foram os principais grupos sociais a questionar o uso do masculino genérico no português e a discutir sobre como isso poderia afetar nosso pensamento.

É interessante, nesse momento, citar o Relativismo Linguístico (Cf. CASASANTO, 2008; WOLFF; HOLMES, 2011; EVERETT, 2013), que, em poucas palavras, defende que a língua pode, em alguma medida, influenciar o pensamento. O Relativismo Linguístico, então, explica ou corrobora o questionamento feito pelo movimento trans e feminista sobre o uso do masculino genérico e quais as suas possíveis consequências. Entende-se, então, que o uso do masculino genérico po-

deria influenciar o pensamento dos falantes de português sobre quais espaços sociais homens, mulheres e pessoas trans poderiam ocupar. Tendo em vista esse problema, diversas formas de transmitir a neutralidade de gênero através da língua surgiram nas redes sociais. Inicialmente, o “x” e “@” eram usados no lugar da vogal que estaria marcando os gêneros gramaticais feminino ou masculino, porém com o objetivo de não marcar nenhum dos dois. Contudo, a utilização desses símbolos com o tempo foi substituída pela vogal “-e” final, pois esses símbolos não são de fácil processamento para leitores automáticos, que são *softwares* que leem a tela do computador/celular e obtém resposta por meio sonoro através da voz. Sendo assim, o uso desses símbolos poderia excluir pessoas desprovidas da visão. Além disso, não há correspondência para esses símbolos no sistema fonológico do português, o que torna inviável a transmissão de neutralidade de gênero por meio da fala (Cf. SCHWINDT, 2020).

3. *Análise*

A partir do uso da vogal “-e” final como marcador de (não) gênero, foi observado que a mesma está sendo utilizada de diversas formas como mostram os padrões abaixo:

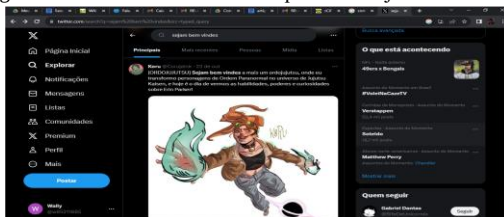
Padrão 1) Situação em que o gênero do sujeito é omitido. Estratégia utilizada principalmente pelos jovens como forma de não revelar o gênero do sujeito quando, por exemplo, o sujeito está presente no mesmo ambiente (físico), mas não é da vontade do falante que o sujeito saiba que é dele que se fala:

Ex.: “Elu⁴³ é muito chate.”

Padrão 2) Situação em que o falante usa o gênero neutro com o objetivo de incluir e representar todas as pessoas/sujeitos, independentemente da identidade de gênero deles.

⁴³ Nesse caso, “elu” estaria substituindo “ele” que, dentro da gramática internalizada do falante, marca o masculino. Sendo assim, “elu” está sendo utilizado com a finalidade de concordar com “chate”. No entanto, não há o intuito de prolongar essa análise, já que o sistema pronominal do português não é o objeto dessa pesquisa e sim a vogal “-e” final. Colocamos, então, o exemplo apenas a fim de demonstrar que é possível usar o gênero neutro para omitir o gênero social.

Figura 1: PrintScreen de tweet em que se lê “sejam bem vindes”.



Fonte: <https://twitter.com/Corujaink/status/1716421666559992004>.

Nesse exemplo, o falante usa o gênero neutro com a intenção de incluir todas as pessoas para quem ele desejava boas-vindas, independentemente da identidade de gênero delas.

Padrão 3) Situação em que o falante usa o gênero neutro como forma de marcar a (possível) presença de pessoas trans não binárias.

Figura 2: PrintScreen da página do jornal Metrôpoles em que se lê “todos, todas e todes”.



Fonte: <https://www.metropoles.com/brasil/todos-todas-e-todes-entenda-a-linguagem-neutra-usada-no-governo-lula>.

Nesse exemplo, o falante usa o gênero neutro como instrumento de representar pessoas trans.

A partir desses exemplos, pode-se observar que a vogal “-e” como neutralizador de gênero gramatical está sendo usada de outras duas formas além de, simplesmente, representar pessoas trans não binárias na língua. No primeiro exemplo, foi verificado que o gênero gramatical neutro foi usado com intenção de omitir o gênero social do sujeito; enquanto, no segundo exemplo, foi usado com intenção de incluir todos os sujeitos/pessoas independentemente de suas identidades de gênero. Ape-

nas no terceiro exemplo, o gênero gramatical neutro foi usado como forma de representar pessoas LGBTQIA+.

4. Considerações finais

Ao final desta pesquisa, concluímos que a vogal “-e”, como marcador de (não) gênero gramatical, está sendo utilizada, predominantemente, por jovens da comunidade LGBTQIA+. Além disso, analisamos que está sendo usada de três maneiras diferentes: i) como forma de omitir o gênero social do sujeito. ii) como forma de representar todos os sujeitos independente da identidade de gênero deles. iii) como forma de marcar a não binariedade do sujeito.

É interessante refletir sobre o efeito que poderia surgir caso esse tema fosse levado para as aulas de português; como a visão sobre gênero e sobre identidade de gênero poderia mudar ou não. Dentre as diversas possibilidades de continuação do tema desta pesquisa, destacamos o estudo sobre a qualidade da vogal média tônica que antecede imediatamente a vogal final, seja essa vogal final “-e”, “-o” ou “-a”: (“ansiose, ansioso, ansiosa”). Sabe-se que, dependendo do gênero gramatical da palavra, a vogal antecedente pode abrir, se for feminina (“ansi(ó)as”), ou fechar, se for masculina (“ansi(ô)so”). A abertura da vogal tônica reforça o conteúdo de feminino.

A partir disso, a pesquisa procuraria entender de que forma isso poderia influenciar no quão neutra seria a palavra que apresenta o gênero gramatical neutro, uma vez que, se a palavra for neutra, a vogal imediatamente anterior à vogal “-e” final poderia abrir ou fechar. Será que essa abertura ou não abertura indicaria uma redução na possibilidade de indicar gênero neutro? Essa é uma das perguntas-problemas que motivam a continuação da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Lucia Leitão de *et al.* Breve introdução à linguística cognitiva. In: _____. *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010.
- CARVALHO, Wallace Bezerra de. *Sobre pipocos e dicionários: Uma abordagem construcionista e relativista da flexão de gênero*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2019.

CASASANTO, D. Who's afraid of the big bad Whorf? Crosslinguistic differences in temporal language and thought. *Language learning*, v. 58, p. 63-79, 2008.

COSTA, M. “*Todos, todas e todes*”: entenda a linguagem neutra usada no governo Lula. Metrôpoles, 2023. Disponível em: <https://www.metro-poles.com/brasil/todos-todas-e-todes-entenda-a-linguagem-neutra-usada-no-governo-lula>. Acesso em: 30/10/2023.

EVERETT, C. *Linguistic relativity: Evidence across languages and cognitive domains*. Walter de Gruyter, 2013.

GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Ed.). *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford University Press, EUA, 2007.

HAMILTON, M. C. Using masculine generics: Does generic he increase male bias in the user's imagery?. *Sex roles*, v. 19, p. 785-99, 1988.

NASCIMENTO, M. J. R. Repensando as vogais temáticas nominais a partir da gramática das construções. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SCHWINDT, L.C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. *Revista da Abralin*, v. 19, n. 1, p. 1-23, 2020.

STAHLBERG, D.; SCZESNY, S.; e BRAUN, F. Name Your Favourite Musician: Effects of Masculine Generics and of their Alternatives in German. *Journal of Language and Social Psychology*, 20, 464-9. 2001.

WOLFF, P.; HOLMES, K. J. Linguistic relativity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, v. 2, n. 3, p. 253-65, 2011.

Outra fonte:

KORU. [ORDOJUJUTSU] Sejam bem vindes a mais um ordojujutsu, onde eu transformo personagens de Ordem Paranormal no universo de Jujutsu Kaisen, e hoje é o dia de vermos as habilidades, poderes e curiosidades sobre Erin Parker! 23 out. 2023. Twitter: @Corujaink. Disponível em: <https://twitter.com/Corujaink/status/1716421666559992004>. Acesso em: 30/10/2023.

DO DECRETO À ESTRUTURA: O DISCURSO DE POSSE DE SOUSA DA SILVEIRA E A COMISSÃO DE FILOLOGIA DA CASA DE RUI BARBOSA

Ivan Pedro Santos Nascimento (UFBA)

ips.nascimento@hotmail.com

Jacyra Andrade Mota (UFBA)

jacymota@gmail.com

RESUMO

A presente comunicação pretende divulgar dados preliminares de uma tese de doutorado em andamento que investiga as bases da constituição e da institucionalização da dialetologia e da geografia linguística no Brasil, a partir do decreto 30.643, de março de 1952, referente ao estabelecimento de uma Comissão de Filologia para a construção de um atlas linguístico pela Casa de Rui Barbosa. Nesse contexto, propõe-se uma análise do discurso de posse do filólogo Sousa da Silveira (1883–1967), à época professor catedrático de Língua Portuguesa da Universidade do Rio de Janeiro e Presidente da Academia Brasileira de Filologia, como membro da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa, em 10 de outubro de 1952, proferido no Gabinete do Ministro da Educação e Saúde Pública e transcrito pelo *Jornal do Commercio* em notícia de 12 de outubro de 1952. Foram eleitos como pontos de discussão a estruturação do discurso de posse enquanto gênero textual e a retórica. Para tanto, assumem-se os pressupostos teórico-metodológicos da historiografia linguística, compreendida como “estudo sistemático e crítico da produção e evolução de ideias linguísticas, proposta por atores, que estão em interação entre si e com um contexto sociocultural e político e em relação com seu passado científico e cultural” (SWIGGERS, 2004).

Palavras-chave:

Historiografia Linguística. Sousa da Silveira.
Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa.

ABSTRACT

This communication aims to disseminate preliminary data from an ongoing doctoral thesis that investigates the foundations and institutionalization of dialectology and linguistic geography in Brazil, starting from Decree 30.643 of March 1952, which established a Philology Commission for the creation of a linguistic atlas by the Casa de Rui Barbosa. In this context, an analysis of the inaugural discourse of the philologist Sousa da Silveira (1883–1967) is proposed. At the time, he was a full professor of Portuguese Language at the University of Rio de Janeiro and President of the Brazilian Academy of Philology. The discourse took place on October 10, 1952, during his induction into the Philology Commission of Casa de Rui Barbosa. It was delivered in the Office of the Minister of Education and Public Health and was transcribed by the newspaper *Correio da Manhã* in a news article dated October 12, 1952. As points of discussion, the structuring of the inaugural discourse as a textual genre and rhetoric have been chosen. Therefore, the theoretical and methodological assumptions of linguistic historiography are embraced, understood as the “systematic and critical study of the production and evolution of linguistic ideas, proposed by actors who

interact with each other and with a sociocultural and political context, in relation to their scientific and cultural past” (SWIGGERS, 2004).

Keywords:

**Linguistic Historiography. Sousa da Silveira.
Philology Commission of Casa de Rui Barbosa.**

1. Introdução

A Casa de Rui Barbosa é uma instituição científico-cultural que emergiu no contexto histórico da Primeira República, no início do século XX, em uma tentativa de salvaguardar propriedades e o espólio documental de Rui Barbosa de Oliveira (1849–1923), um jurista, político e escritor baiano reconhecido, popularizado e elevado a símbolo de defesa nacional.

O estabelecimento da instituição foi produto de séries de determinações governamentais, sendo a primeira referente à aquisição da casa da rua São Clemente, n. 134, Rio de Janeiro, com o mobiliário, a biblioteca, o arquivo, os manuscritos e as obras inéditas, no contexto do Projeto Antônio Azeredo, n. 12, de 1923, cuja aprovação e providências se deram em 1924, sob a presidência de Artur Bernardes. Dentre muitas mudanças envolvidas nesse espaço ao longo de décadas, destaca-se a reestruturação do ano de 1952, por meio do decreto n. 30.643, de 20 de março de 1952, durante o segundo governo de Getúlio Vargas (1951–1954) e sob a tutela do Ministro da Educação Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, pelo qual se propõe o estabelecimento de um centro de pesquisas no âmbito da Casa de Rui Barbosa, contemplando duas áreas do conhecimento versadas pelo patrono da instituição: a filologia e o direito.

DECRETO Nº 30.643, DE 20 DE MARÇO DE 1952
Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre o seu funcionamento.

O PRESIDENTE DE REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, DECRETA: **Art. 1º Fica instituído, na Casa de Rui Barbosa, o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa.** **Art. 2º O Centro ora instituído realizará seus estudos e trabalhos no domínio do direito e da filologia, e terá por campo de pesquisas a biblioteca e os arquivos da aludida Casa de Rui Barbosa e novas aquisições necessárias ao desenvolvimento dos seus trabalhos.** **Art. 3º O Centro em referência compreenderá, inicialmente, duas Secções: a de Direito e a de Filologia, dirigidas cada qual por uma Comissão de especialistas convidados pelo Ministro da Educação e Saúde, mediante parecer do Diretor da Casa de Rui Barbosa.** § 1º Cada Comissão de que trata este artigo estabelecerá anualmente, um plano de trabalho em cu-

ja elaboração poderão colaborar os professôres universitários do Brasil, providos em cátedras de direito e de filologia ou em cadeiras afins. § 2º A Comissão de Direito planejará publicações de bibliografia jurídica, de jurisprudência e de história do direito, organizando catálogos de publicações jurídicas, legislativas, parlamentares e jurisprudências do Brasil; boletins de bibliografia brasileira e estrangeira, estudos sistemáticos de bibliografia e hemerografia de jurisprudência federal e das unidades da Federação. § 3º **A Comissão de Filologia promoverá pesquisas em todo o vasto campo de filologia portuguesa – fonológicas, morfológicas, sintáticas, léxicas, etimológicas, métricas, onomatológicas, dialetológicas, bibliográficas, históricas, literárias, problemas de texto, de fontes, de autoria, de influências, sendo sua finalidade principal a elaboração do “Atlas Lingüístico do Brasil”**. Art. 4º O Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa promoverá a publicação de seus trabalhos em arquivos e boletins periódicos, visando especialmente aos resultados das pesquisas que terão caráter estritamente objetivo. Art. 5º Além da Biblioteca da Casa de Rui Barbosa e das aquisições imprescindíveis para atualizá-la, o Centro em causa disporá de instalações apropriadas, cujo projeto será oportunamente apresentado. Art. 6º O Ministério da Educação e Saúde contratará os técnicos em bibliografia, arqueologia e revisão necessários aos trabalhos em cursos. Art. 7º Os casos omissos neste Decreto serão resolvidos por meio de instruções do Ministro da Educação e Saúde. Art. 8º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação. Rio de Janeiro, em 20 de março de 1952, 131º da Independência e 64º da República. GETÚLIO VARGAS E. Simões Filho (BRASIL, 1952) (grifos nossos)

O ordenamento supracitado é pertinente ao estabelecimento de uma Comissão de Filologia para a elaboração de um atlas linguístico, oferecendo um sistema de coordenadas no quadro dos estudos linguísticos para o alcance dessa meta e garantindo recursos humanos, instrumentais e materiais proporcionados pela Casa de Rui Barbosa. Tradicionalmente, esse evento é reiterado como elemento encadeador de novos direcionamentos quanto à pesquisa e à metodologia da dialetologia. Para Ferreira e Cardoso (1994) e Cardoso (1999; 2010), esse acontecimento estaria articulado a uma terceira fase dos estudos dialetais (1952 a 1996), na qual se percebe um salto metodológico na recolha e na sistematização de dados diatópicos.

TERCEIRA FASE

Caracteriza-se pela produção de trabalhos com base em corpus constituído de forma sistemática e é marcada pelo início das preocupações com o desenvolvimento e implementação dos estudos de geografia linguística no Brasil. Nessa linha, manifesta-se a intenção de elaborar-se o atlas linguístico do Brasil que toma forma de lei através do Decreto 30.643, de 20 de março de 1952, cujo Art. 3º, assenta como principal finalidade da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa a “elaboração do atlas linguístico do Brasil”. (CARDOSO; FERREIRA, 1994, p. 44)

No entanto, mais do que explicitar aquilo que a dialetologia produziu em uma retrospectiva, deve constituir também um tópico de discussão a conjuntura que permitiu a construção de um dado conhecimento científico e as experiências individuais e sociais que foram decisivas para uma determinada descrição histórico-lingüística e que permitiu o estabelecimento da dialetologia como um campo relevante nos estudos linguísticos.

Dessarte, como parte de uma investigação sobre as bases da constituição e da institucionalização da dialetologia e da geografia linguística no Brasil, a partir do Decreto 30.643, de março de 1952, referente ao estabelecimento de uma Comissão de Filologia e desenvolvimento de estudos para a construção de um atlas linguístico brasileiro no contexto da Casa de Rui Barbosa, a partir do mapeamento de conhecimentos e práticas, propõe-se, neste artigo, uma análise do discurso de posse do filólogo Sousa da Silveira (1883–1967), à época professor catedrático de Língua Portuguesa da Universidade do Rio de Janeiro e Presidente da Academia Brasileira de Filologia, como membro da Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa, em 10 de outubro de 1952, proferido no Gabinete do Ministro da Educação e Saúde Pública e transcrito pelo jornal *Correio da Manhã* em notícia de 12 de outubro de 1952.

Defende-se que esse pronunciamento apresenta elementos discursivos importantes para identificar e discutir efeitos científicos do Decreto n. 30.643, de 20 de março de 1952, sobre a pesquisa linguística em termos científicos e políticos, servindo como subsídio para descrever e interpretar circunstâncias que favoreceram a um programa de investigação e levantamento de dados ganhar a atenção estatal; além de caracterizar a comunidade científica que se voltou ao estudo dialetológico. Nesse sentido, foram eleitos como pontos de discussão a estruturação do discurso de posse enquanto gênero textual e a retórica, assumindo-se os pressupostos teórico-metodológicos da historiografia linguística como “estudo sistemático e crítico da produção e evolução de ideias linguísticas, proposta por atores, que estão em interação entre si e com um contexto sociocultural e político e em relação com seu passado científico e cultural” (SWIGGERS, 2004).

2. *Sousa da Silveira e a Comissão de Filologia*

Em virtude do Decreto nº 30.643, de março de 1952, cuja iniciativa é atribuída ao ministro da pasta educacional Ernesto Simões Filho

com apoio do presidente Getúlio Vargas, a Casa de Rui Barbosa ampliava suas atividades, visto que, até então, era um Museu-Biblioteca, encarregando-se da conservação da biblioteca, organização e publicação de catálogos, realização de eventos acerca da vida e da obra do estadista, para além dos serviços de consulta ao acervo e exposições museológicas.

As exposições de motivos de Simões Filho ao presidente Vargas apontam para uma ressignificação da Casa de Rui Barbosa não mais como um depósito centrado na salvaguarda material de objetos simbólicos, mas na transmissão de uma herança social subjacente ao espólio do estadista como patrimônio cultural. Por sua vez, essa matéria-prima se caracterizaria como produtiva tanto para a construção de conhecimentos quanto para a legitimação de um Estado Nacional, a partir de um discurso de consolidação de uma unidade entre o passado, o presente e o futuro, perpetuando uma narrativa ruiana de cultivo de um direito alicerçado em ideais de liberdade e justiça e de uma filologia zelosa pela pureza e pelo aperfeiçoamento da língua, esta considerada um instrumento de expressão.

Sob a perspectiva de aperfeiçoamento da língua orientado por princípios filológicos, constituiu-se uma comissão filológica no esgotamento de seu vasto campo no estudo da língua, dos textos e da literatura, tendo como finalidade a elaboração de um atlas linguístico do Brasil. Os membros selecionados para a composição de um quadro de especialistas foram publicados na portaria nº 651, de 31 de julho de 1952, revelando as escolhas do Ministro da Educação e Saúde, mediante o parecer do Diretor da Casa de Rui Barbosa, Américo Jacobina Lacombe, para planejar as atividades anuais, orientar e fiscalizar os trabalhos do novo centro de pesquisas. Haviam sido nomeados Álvaro Ferdinando de Sousa da Silveira (1883–1967), Antenor Nascentes (1886–1972), Antônio dos Santos Jacinto Guedes, Padre Augusto Magne (1887–1966), Augusto Meyer (1902–1970) e Clóvis Monteiro (1898–1961): essencialmente, catedráticos de instituições de ensino, agentes do novo aparelho estatal e escritores de renome.

De modo particular, Álvaro Ferdinando de Sousa da Silveira (1883–1967) era professor catedrático de Língua Portuguesa da Universidade do Rio de Janeiro e presidente da Academia Brasileira de Filologia. Pertencia a uma geração de filólogos e autodidatas anteriores às faculdades de Letras e, como eminente filólogo, apresentava uma produção de caráter linguístico-literário, que contemplou a edição de textos clássicos e modernos e obras de caráter pedagógico em torno da língua

portuguesa, como se revela em *Trechos Seletos* (1919); *Lições de Português* (1923); *Obras de Casimiro de Abreu* (1940); *Textos Quinhentistas* (1945); *Fonética Sintática* (1952).

Desperta curiosidade o fato de o referido intelectual possuir antecedentes de cooperação com a Casa de Rui Barbosa e com iniciativas governamentais no campo da língua, a exemplo de uma posição integrante na comissão encarregada de organizar um formulário da língua nacional, no que concerne à ortografia, composta em 1936, junto a Antenor Nascentes e ao Padre Augusto Magne; a função de relator do parecer à denominação do idioma nacional, no contexto de uma comissão de professores, escritores e jornalistas instituída por um ato de disposições constitucionais transitórias no ano de 1946, no qual defendeu a designação “língua portuguesa” como “vantagem de lembrar, em duas palavras (...) a história da nossa origem e a base fundamental de nossa formação de povo civilizado” (SILVEIRA, 1946) perante o debate linguístico em torno do texto constitucional da época; e a vice-presidência da comissão organizadora do Congresso Brasileiro de Língua Vernácula, em comemoração ao centenário de Rui Barbosa, promovido pela Academia Brasileira de Letras com o apoio do Ministério da Educação e Saúde em 1949.

No dia 10 de outubro de 1952, houve uma solenidade de posse do grupo que operaria na Casa de Rui Barbosa no Gabinete do Ministro Ernesto Simões Filho. Nela, constava a presença dos seis integrantes da Comissão de Filologia e de um membro da Comissão de Direito, Demóstenes Madureira de Pinho. A partir da cobertura midiática encontrada em dois jornais, *Jornal do Commercio* (12/10/1952) e no *Correio da Manhã* (12/10/1952), foram descobertas duas transcrições de um discurso proferido por Sousa da Silveira, que apresentam elementos discursivos significativos para identificar e discutir as circunstâncias que favoreceram a um programa de investigação e levantamento de dados ganhar a atenção estatal; além de caracterizar a comunidade científica que se voltou ao estudo dialetológico.

Nessa perspectiva, se procedeu à discussão e à análise da transcrição do discurso veiculada pelo *Jornal do Commercio* (12/10/1952) por considerá-la o texto mais completo em relação ao publicado pelo *Correio da Manhã* (12/10/1952, p. 12). Em sequência, será procedida uma caracterização dos discursos de posse enquanto gêneros textuais para, posteriormente, descrever e discutir a estruturação do discurso de posse e a retórica manifestada, considerando a posição de Sousa da Silveira como membro da Comissão de Filologia.

3. *Sobre discursos de posse*

Para Marcuschi (2002), um texto é qualquer ocorrência linguística que pode se manifestar em modalidade oral ou escrita dotada de uma unidade sociocomunicativa, semântica e formal, realizada e corporificada materialmente em algum gênero textual. Esse, por sua vez, enquadra-se como uma prática sociocomunicativa constituída por forma, conteúdo e estilo.

Desse modo, quando se constrói um texto, isso é realizado dentro de um jogo de circunstâncias e expectativas formais e conceituais, o que mobiliza uma estrutura, procedimentos próprios de como o enunciado precisa ser arquitetado de modo a produzir um efeito de sentido, o tipo de conteúdo e temática que vai ser tratada e as escolhas individuais que se podem tomar no âmbito desse complexo esquema no qual a língua intermedeia práticas sociais.

Considerando as circunstâncias de manifestação dessa ocorrência linguística como prática sócio-histórica, Barros (2010, p. 20) aponta que “um discurso político de posse ocorre num momento de júbilo e ao mesmo tempo de desabafo. Um grupo político ascende ao poder em detrimento de outro, que dele se afasta”. Em adição, Constancio e Schlee (2021), ao prestarem uma análise sob a ótica da linguística sistêmico-funcional, postulam:

O discurso de posse é um gênero textual pertencente aos contextos de cultura político e jurídico. Portanto, tem uma estrutura potencial, enquanto gênero, circunscrita ao uso de uma linguagem ultraformal/monitorada e, por vezes, relacionada ao aspecto da polidez excessiva e do uso da força retórica para organização do seu dizer. [...] Uma característica bastante peculiar do gênero discurso de posse é fato de ser planejado no âmbito da escrita. Alguns dos fatores que interferem nesse planejamento são: a organização do discurso para um público altamente qualificado (a plateia pode ter juristas e outras figuras importantes do cenário político); o uso da retórica para persuadir/convencer o público de que o eleito é qualificado (por isso, há muitas alusões a textos de natureza filosófica e literária, por exemplo. (CONSTANCIO; SCHLEE, 2021, p. 152-3)

De modo geral, um discurso de posse é a enunciação de uma mudança e a assunção de um compromisso. Trata-se de um gênero textual que emerge caracteristicamente de uma reestruturação da lógica do poder e de uma ascensão individual ou coletiva numa estrutura hierárquica que, para ser validada, precisa ser comunicada com estratégias estilísticas e retóricas de modo a assegurar sua aceitabilidade e inspirar o sentimento de continuidade em um cenário ou instituição que opera com diretrizes próprias e demanda a gestão e mediação de conflitos.

Tendo isso em vista, prossegue-se à discussão da estruturação do discurso de posse enquanto gênero textual, a partir da identificação de seus constituintes informacionais básicos, e de sua retórica, isto é, as “manifestações discursivas adotadas por cientistas e intelectuais em busca da validação e legitimação de sua produção de conhecimento e prática de pesquisa” (BATISTA, 2021, p. 113), no que tange a aspectos identitários de Sousa da Silveira enquanto membro da comissão de filologia.

4. O discurso de posse de Sousa da Silveira

No dia 12 de outubro de 1952, o *Jornal do Commercio* veiculou ao longo de duas colunas de sua Gazetilha, um espaço dedicado ao resumo de atos governamentais, um informativo pertinente à Casa de Rui Barbosa, descrevendo a posse dos membros das Comissões de Direito e Filologia do Centro de Pesquisas. Dentre seus elementos centrais, constava o discurso de posse do Professor Sousa da Silveira, o qual ocuparia 21 dos 24 parágrafos que totalizam o texto.

[...] Realizou-se, no Gabinete do Ministro da Educação, Sr. Simões Filho, a solenidade de posse dos membros das Comissões de Direito e Filologia do Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa, nomeados de acordo com o decreto n. 30.643, de 20 de Março de 1952, que instituiu aquele Centro. Cada Comissão é composta de sete membros, tendo sido empossados os seguintes professores: Demóstenes Madureira de Pinho, Sousa da Silveira, Clóvis Monteiro, Antenor Nascentes, Jacinto dos Santos Guedes, Augusto Magne e Augusto Meyer. As comissões têm por fim planejar o trabalho anual e controlar a sua execução.

Após as palavras do Sr. Ministro da Educação, congratulando-se com os empossados pela grandiosa tarefa que iriam cumprir, sob a inspiração do patrono daquela Casa, o Professor Sousa da Silveira pronunciou o seguinte discurso:

“A criação do Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa deve ter alegado grandemente a todos os amigos do desenvolvimento da cultura intelectual brasileira. E por esse motivo é V. Excia. credor da nossa mais viva gratidão.

Muito sabiamente foi dividido o Centro em duas seções: a de Direito e a de Filologia. De fato, o grande brasileiro, cuja memória especialmente se cultua na Casa de Rui Barbosa, exerceu a atividade da sua inteligência em múltiplos departamentos do saber, mas, sobretudo, se distinguiu na sua dedicação ao Direito e à Língua Portuguesa.

Das suas pesquisas e meditação no campo do Direito dão testemunho não só os seus inúmeros trabalhos publicados, e que ora estão sendo recolhidos na edição das obras completas que a Casa de Rui Barbosa vem dando a lume, mas também os seus atos como advogado, como homem público e como político.

Outros, melhor do que eu o fariam já pusemos à vista a sua figura realçada à luz do Direito.

Quanto à Língua Portuguesa, Rui Barbosa estudou-a com o fim de, adquirindo o conhecimento profundo do seu tesouro de palavras e do modo sintático de as combinar, torná-las um instrumento dócil de expressão, com o qual êle transmitisse, elegantemente, e de acôrdo com o gênio do idioma, as idéias e pensamentos a que chegava com as lucubrações do seu cérebro privilegiado.

Não foi um linguista, nem mesmo um filólogo, na rigorosa acepção da palavra; mas fez várias incursões frutuosas no terreno filológico do seu tempo e foi sobretudo, como escritor sem par, um cultor e preservador da língua literária, que o estudo sêco da filologia e, principalmente, da linguística, pôde facilmente concorrer para abastardar e dissolver.

Nesta esfera, êle chegou àquela admirável síntese a respeito da língua Portuguesa no seu domínio europeu e brasileiro: “O idioma em que se contempla a comunhão das duas nacionalidades e que igualmente próprio de ambas, tem a sua unidade, não desruída, nem substituída, mas opulenta pelas variantes dialetais de além e aquém-mar.”

Que bela concepção! A unidade substancial da língua em todo o seu domínio, com os acidentes dialetais, não fragmentado, mas enriquecendo o patrimônio comum das duas pátrias!

Está claro que a Comissão de Filologia terá de ocupar-se com pesquisas de linguística aplicada à Língua Portuguesa; com a Fonética experimental; com os problemas dialetais; com o levantamento do atlas linguístico do Brasil; com a descrição fidedigna das nossas falas populares, e com outros numerosos assuntos.

Espero, porém, que também constitua objeto de carinhosa atenção da Comissão a organização de edições filológicas de autores de língua portuguesa, tanto brasileiros como europeus.

É realmente confrangedor que não haja (pelo menos que eu saiba) uma biblioteca de bons textos anotados de escritores nossos, não só prosadores, mas também poetas.

O “Congresso de Língua Vernácula” em comemoração do Centenário de Rui Barbosa, já propôs a organização da “Coleção Rui Barbosa”, que seria constituída de volumes de autores brasileiros; na prosa, oradores sacros e profanos, moralistas, pensadores, jornalistas, cronistas, críticos, historiadores, romancistas, autores de contos e de teatro e, no verso, os poetas mais representativos dos vários momentos da nossa literatura.

Embora o gôsto próprio da nossa época e escassa cultura clássica atual tenham relegado ao ostracismo obras de sólido valor, como o poema “Columbo” de Porto Alegre, a “Confederação dos Tamoios” de Gonçalves de Magalhães e a obra substancialíssima para o conhecimento da língua latina e portuguesa, o “Vergílio Brasileiro” de Odorico Mendes, esses e outros trabalhos preferem estudo e publicação no seio de um povo que não queira deixar perder desidiosamente o tesouro do seu pensamento e de sua potência literária.

Muito acertada foi a escolha dos membros de ambas as Comissões. Aqui me referirei apenas aos componentes da Comissão de Filologia: o Professor Pe. Magne, filólogo dedicado à etimologia, ao vocabulário e à publicação de textos, autor de numerosas obras, das quais menciono apenas o “Dicionário da Língua Portuguesa”, o “Dicionário Etimológico Latino”

(êste prestes a sair), a “Demanda do Santo Graal”, o “Bosco Deleitoso”; o Dr. Antenor Nascentes, erudito de renome, Professor Emérito do Colégio Pedro II, possuidor de larga bibliografia, da qual distingo o “Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa”, aparecido em 1932 no seu primeiro volume, e, recentemente, no segundo, que se consagra aos nomes próprios; o Professor Clóvis Monteiro, vencedor brilhante em vários concursos para catedrático, enaltecido por trabalhos como “Português da Europa e Português da América”, orador eloquente, ex-Secretário de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal.

Como a Língua Portuguesa é uma das diferenciações atuais do latim vulgar, e, graças à atuação erudita, tem muitas relações com o latim clássico, um latinista como o Professor Jacinto Guedes é prestantíssimo elemento para a Comissão de Filologia.

Todos esses a que me referi, são filólogos. Mas o filólogo costuma ver os fatos através de um prisma que tem muita coisa de demasiadamente científico; de sorte que um escritor, ao mesmo tempo poeta e prosador, que sinta os fenômenos da língua através da intuição artística, é excelente companheiro e conselheiro de filólogo para lhe completar a deficiência em certas ocasiões.

Por isso aplaudo que integre a Comissão o festejado poeta e excelente prosador, que é o Dr. Augusto Meyer, o qual, além do mais, pela sua situação de Diretor do Instituto Nacional do Livro, tem contínuo contacto e mesmo relações de amizade com um bom número de filólogos.

Agora uma nota pessoal: vindo eu trabalhar neste Centro de Pesquisas, alegra-me a perspectiva de que terei mais amiudados encontros com o Diretor da Casa de Rui Barbosa, o Dr. Américo Jacobina Lacombe, Professor e erudito de límpida inteligência e trato fidalgo, qualidades que tem em alto grau e que são apanágio da nobre família a que pertence.

Senhores: Nesta cerimônia de posse dos membros das Comissões, peçamos para o Centro a bênção de Deus.

Vestido com essa armadura espiritual, o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa há de prosperar e produzir frutos ótimos.

É o que como brasileiro, como filólogo e como extremoso amante da Língua Portuguesa, eu lhe desejo de todo o coração.” (JORNAL DO COM-MERCIO, 12/10/1952, p. 6)

O discurso de Sousa da Silveira, na condição de representante da Comissão de Filologia em interlocução com o público geral, reiterava um compromisso coletivo com o desenvolvimento cultural e intelectual brasileiro, conferia legitimação à postura ruiana sobre o estatuto do português do Brasil e inseria o objeto de estudo numa genealogia românica.

O texto apresenta uma evidente polidez discursiva e estratégias retóricas para realçar o mérito das nomeações, compondo-se de:

1. um agradecimento pelas recomendações e aceitação dos eleitos à Comissão de Filologia para a atuação no Centro de Pesquisas;
2. súmula descritiva da organização do Centro de Pesquisa, situando o contexto de atuação da Comissão de Filologia em con-

formidade às áreas de conhecimento privilegiadas pelo Patrono institucional;

3. particularização dos esforços no campo “filológico”;
4. firmamento de compromissos em relação ao estudo da Língua Portuguesa sob as inspirações de Rui Barbosa;
5. síntese meritória para o realce da habilitação de cada membro da Comissão e a relação orgânica entre suas formações e competências para o cumprimento de tarefas futuramente legadas;
6. nota pessoal de estima em relação ao Diretor da Casa de Rui Barbosa;
7. encerramento com um pedido de proteção divina e a assunção individual como brasileiro, filólogo e estudioso da língua portuguesa.

Sousa da Silveira dirige-se a Ernesto Simões Filho como dinamizador de uma nova estrutura na Casa de Rui Barbosa e representante de um governo apoiador ao desenvolvimento da cultura intelectual brasileira. A instituição, outrora um museu-biblioteca, um depósito centrado na salvaguarda material de objetos simbólicos e de um espólio documental representativo para a sociedade, se redirecionaria à transformação de uma herança social: a legitimação de um Estado Nacional, a partir de um discurso de consolidação de uma unidade entre o passado, o presente e o futuro, perpetuando uma narrativa ruiana de cultivo de um direito alicerçado em ideais de liberdade e justiça e de uma filologia zelosa pela pureza e pelo aperfeiçoamento da língua.

Nesse ponto, defendia-se que a língua portuguesa era “una” em essência, mas dotada de particularidades em seus dois grandes domínios pela dimensão geográfica e pelos elementos que condicionaram o enriquecimento de um patrimônio comum, não o distanciamento, nem a fragmentação linguística. As diferenças eram, grosso modo, projetadas para o fenômeno da dialetação, como parte de um processo comum e previsível na história das línguas românicas que, no caso do português, não possuía caráter centrífugo para a diferenciação linguística. Atualizava-se, dessa maneira, uma retórica de defesa pela unidade da língua portuguesa como elemento de coesão nacional e se validava o monolingüismo promovido pelas glotopolíticas do regime varguista desde o período do Estado Novo (1937–1945).

Se, para a elaboração de um atlas nacional estava prevista uma agenda de pesquisa no esteio da filologia portuguesa, contemplando a fonologia, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a etimologia, a onomatologia, a dialetologia, a métrica, a bibliografia, a história, a literatura e a edição de textos, tal como estabelece o Decreto nº 30.643, cada membro da comissão era retratado competentemente como um especialista para cobrir as áreas de conhecimento predeterminadas sob um viés científico. Sousa da Silveira reconhecia-se filólogo e enxergava-se em um ambiente filológico.

Uma vez que a estrutura do centro de pesquisas recém-fundado era reflexo de um legado cultural e intelectual de Rui Barbosa, Sousa da Silveira enfatizava a continuidade e a atualização do pensamento linguístico ruiano, situando, no contexto da filologia, o aparato que seria mobilizado nas pesquisas linguísticas: a fonética experimental, a dialetologia, a geografia linguística e a crítica textual. Língua falada e língua escrita seriam os objetos primários para cultivar um legado do passado no presente.

5. *Considerações finais*

Esta comunicação buscou apresentar uma visão preliminar de uma pesquisa de doutorado em andamento que explora a constituição e a institucionalização da dialetologia e da geografia linguística no Brasil, a partir do marco histórico do Decreto nº 30.643 de março de 1952.

Nesse sentido, foi tomado como ponto de partida o discurso de posse de Sousa da Silveira, uma figura proeminente na década de 1950 como professor catedrático de Língua Portuguesa na Universidade do Rio de Janeiro e Presidente da Academia Brasileira de Filologia. Seu discurso foi examinado com atenção à estruturação e às estratégias retóricas empregadas para destacar a importância da Comissão de Filologia e sua missão dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento cultural e linguístico do Brasil.

Por meio da análise, observou-se que Sousa da Silveira posicionou o centro de pesquisa recém-criado como uma continuação do legado intelectual de Rui Barbosa, enfatizando a utilização da experimentação fonética, dialetologia, geografia linguística e crítica textual no âmbito da filologia. Os interesses pela língua falada e pela língua escrita do português do Brasil expressam um legado contemporâneo do passado: o pen-

samento linguístico do patrono institucional. Dessa maneira, identificou uma retórica de continuidade.

Em síntese, o discurso de posse proferido em 10 de outubro de 1952, no gabinete de Edgard Santos, ministro da educação, reflete a integração de dimensões linguísticas, culturais e políticas na criação da Comissão de Filologia e do Centro de Pesquisas na Casa de Rui Barbosa. O texto articula um compromisso com a unidade linguística nacional ao mesmo tempo em que dialoga com os contextos históricos, sociais e acadêmicos da época. Além disso, as estratégias empregadas no discurso não apenas apresentam a missão e os objetivos da Comissão, mas também estão alinhadas com narrativas mais amplas de identidade brasileira e continuidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, R. A. *Organização argumentativa e gênero no discurso político de posse: teorias em interação*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2010.

BATISTA, R. *Fundamentos da pesquisa em Historiografia da Linguística*. São Paulo: Mackenzie, 2021.

BRASIL. *Decreto nº 30.643, de 20 de março de 1952*. Institui o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e dispõe sobre seu funcionamento. Rio de Janeiro, Legislação Federal, 1952.

CARDOSO, S. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. A dialectologia no Brasil: perspectiva. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 233-55, 1999.

CONSTANCIO, F. A.; SCHLEE, M. B. O gênero discurso de posse pela ótica da Linguística Sistemico-Funcional. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 27, n. 80, 2021. Disponível em: <https://www.revista.philologus.org.br/index.php/rph/article/view/596/644>.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. *A dialectologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P. *et al.* (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

SILVEIRA, A. F. *et al.* A Denominação do idioma nacional do Brasil. Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1946. *Relatório técnico-científico ao Ato das Disposições Transitórias, apenso à Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, promulgada em 18 de setembro de 1946).

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. In: CORRALES-ZUMBADO, C. *et al.* (Ed.). *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística*, Madrid: Arco Libros, 2004. v. 1, p. 113-46

Outra fonte:

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1952, p. 6.

EM TORNO DO PLURICENTRISMO DO PORTUGUÊS: PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE AS NORMAS BRASILEIRA E EUROPEIA

Maria Carmen de Frias e Gouveia (FLUC)
mariacarmen.defriasegouveia@gmail.com

RESUMO

Pretende-se, com este trabalho, e no âmbito do pluricentrismo da língua portuguesa, considerar as suas duas variedades mais conhecidas (brasileira e europeia) e analisar as principais diferenças existentes entre elas, não descurando – sempre que possível – as razões históricas para essa diversidade. Este tema é um item constante dos programas de disciplinas de Linguística da Universidade de Coimbra, mas igualmente de programas de Língua Portuguesa para Estrangeiros (níveis B2 e/ou C1 do QECRL), uma vez que muitos dos estudantes tiveram, conforme os seus países de origem, mais contacto com uma ou outra das variedades. Pretende-se evitar que “confundam” as normas que são, obviamente, tratadas em igualdade e absoluto respeito pela diversidade. Ao contrário do que se pensa, as diferenças gráficas são menos importantes e não causam qualquer dificuldade de compreensão entre os dois lados do Atlântico. Assim, depois de breves considerações sobre este aspecto, ter-se-ão em conta as diferenças existentes na Fonética e Fonologia (que, logicamente, têm influência na grafia utilizada em cada país), Morfossintaxe e Semântica e dar-se-á relevância ao Léxico, aquele que pode causar alguns problemas de intercompreensão entre brasileiros e portugueses. Entendem-se estas diferenças como uma mais-valia, que só enriquece a língua portuguesa no seu todo.

Palavras-chave:

Pluricentrismo. Português Brasileiro. Português Europeu.

ABSTRACT

The aim of this text, and within the scope of Portuguese as a pluricentric language, is to consider its two best-known varieties (Brazilian and European) and analyse the main differences between them, without neglecting – whenever possible – the historical reasons for this diversity. This theme is a constant item in the Linguistics syllabus at the University of Coimbra, but also in the Portuguese Language for Foreigners syllabus (levels B2 and/or C1 of the CEFR), since many of the students had, depending on their countries of origin, more contact with either one or the other of the varieties. The main point is to avoid “mixing” the language norms standards that are, obviously, treated with equality and absolute respect for diversity. Contrary to common belief, the graphic differences are less important and do not cause any understanding difficulty between the two sides of the Atlantic Ocean. So, after brief considerations on this subject, differences in Phonetics and Phonology (which, logically, have an influence on the spelling used in each country), Morphosyntax and Semantics will be taken into account and relevance will be given to the Lexicon, the one that can cause some understanding problems in communication between Brazilians and Portuguese. These differences are seen as an added value, which only enriches the Portuguese language as a whole

Keywords:**Brazilian Portuguese. European Portuguese. Pluricentric languages.****1. Introdução****1.1. Português, língua pluricêntrica**

O conceito de “língua pluricêntrica”, introduzido por Heinz Kloss em 1952 (na altura tendo como base as línguas germânicas), refere-se a um idioma que tem mais do que uma variedade normativa (também chamada língua-padrão), que funciona como “centro” – como o próprio nome indica – e cuja(s) variedade(s) se encontra(m) relacionada(s) com a identidade e a coesão social das comunidades de falantes que a(s) utilizam e nela(s) comunicam.

Mais tarde, em 1992, em *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*, Michael Clyne retomou o conceito, tendo-o alargado também a situações de imigração, línguas minoritárias, etc., em investigações posteriores.

Encontrando-se, na realidade, em vários continentes e com normas específicas, como língua oficial, e tendo vários “centros de difusão”, o idioma português enquadra-se perfeitamente no âmbito das línguas pluricêntricas.

Ainda que falado em praticamente todos os continentes, como se pode observar pelo mapa reproduzido abaixo, não há dúvida de que os países que o utilizam como língua diária e (quase) exclusiva na comunicação são o Brasil (a nação com o maior número de falantes de português) e Portugal⁴⁴, razão pela qual nos mereceram maior atenção neste trabalho precisamente essas duas normas linguísticas, situadas de cada lado do Oceano Atlântico.

⁴⁴ No território correspondente a Portugal, existem, além do português, duas línguas oficiais: o mirandês, ainda que de localização regional, junto à fronteira luso-espanhola, no Concelho de Miranda do Douro – a que deve o nome – situado no distrito de Bragança, e idioma esse com raízes no antigo Leonês; e a Língua Gestual Portuguesa, que difere da língua gestual do Brasil – Língua Brasileira de Sinais.

Figura 1: O português no mundo.



1.2. O português no mundo

Se tivermos em consideração os países em que a língua portuguesa é usada e o seu número de falantes (segundo os dados mais recentes para o ano de 2023, disponíveis em *Wikipedia*), encontramos a seguinte situação, por ordem decrescente:

Brasil: 218.064, 415
Angola: 36.995, 624
Moçambique: 33.669, 496
Portugal: 10.565, 824
Guiné-Bissau: 2.099, 750
Guiné Equatorial: 1.515, 134
Timor-Leste: 1.403, 874
Macau: 684, 898
Cabo Verde: 574, 459
S. Tomé e Príncipe: 234, 520

Esses números totalizam um universo de 305,807,994 utilizadores, o que coloca o português no grupo das línguas mais faladas em todo o mundo. E ainda que a língua portuguesa seja oficial nestes territórios, pode coexistir com outras línguas de diferentes origens: por exemplo, em Angola, com o umbundu, quimbundu e kikongo; em Moçambique, com o

macua, changana, etc. (todos pertencentes à família linguística bantu), com outras línguas oficiais ou mesmo com crioulos de base portuguesa (como ocorre em Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau). Por outro lado, na Ásia, mais concretamente em Macau, que pertenceu a Portugal entre 1537 e 1999, ainda que poucas pessoas falassem português, houve um incremento no seu ensino, essencialmente por razões comerciais, e hoje cerca de 3% da população de Macau fala o nosso idioma como primeira língua e 7% da população é fluente. Os nomes nas placas das ruas e sinalização de estradas estão também escritos em português, sendo esta língua oficial ao lado do cantonês.

Mas o português é ainda utilizado noutros territórios do Oriente, nomeadamente em Goa, que foi colónia portuguesa até 1961, data em que foi anexada pela União Indiana, pelo que ainda é falada pelas pessoas idosas e, sobretudo, mais escolarizadas, embora já não seja oficial. Mas é aí ensinada também e há casos de jovens estudantes que vêm para Portugal expressamente para aprender melhor a língua em que costumavam falar com os seus antepassados. Por sua vez, em Malaca (na Malásia) subsiste um crioulo português: o papiá (= falar) cristão.

Em África, para além dos países de língua oficial já mencionados, o crioulo de Ano Bom encontra-se ainda na Guiné Equatorial.

2. A língua portuguesa no Brasil e em Portugal

Nas universidades portuguesas, e mais concretamente na Universidade de Coimbra, em que há, em cada ano, um número crescente de estudantes brasileiros (a frequentar cursos de Licenciatura, mas também de Mestrado e Doutorado/Doutorado) ou muitos outros (estrangeiros, de várias proveniências) que, tendo tido um primeiro contacto com a língua através de professores brasileiros, vêm para Portugal para conhecer a outra norma da língua, como é encarada a diversidade existente entre o Português brasileiro e europeu?

O português do Brasil é visto como uma importante variedade da língua portuguesa, pelo que o seu estudo (e também a distinção face à sua congénere europeia) tem sido feito nas várias disciplinas de Licenciatura (anteriormente, nos anos 90, na disciplina de Fonética e Morfologia do Português; nos nossos dias, no caso concreto da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Variedades do Português), mas também nos níveis mais avançados do Português para estrangeiros (níveis B2 e

C1, mas – por vezes – B1, do QECRL, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).

São ambas variedades respeitadas, nunca se impondo as regras da norma europeia em detrimento da americana, e tenta-se que os estudantes (vindos de vários pontos do mundo e que tiveram professores de vários territórios de língua portuguesa) saibam conhecer os traços linguísticos de cada uma dessas variedades, de preferência sem as “misturarem”. No caso dos estudantes que frequentam a Universidade de Coimbra, os que provêm da América Latina, como é natural e seria expectável, aprenderam a norma brasileira, mas também tiveram professores falantes dessa variedade muitos alunos que aprenderam a nossa língua em países como o Japão, a Coreia do Sul, os Estados Unidos, etc. Na Europa, normalmente (mas não exclusivamente), os professores são maioritariamente provenientes de Portugal.

Se é um facto que há duas normas diversas, quais são, então, as razões das principais diferenças existentes entre as duas variedades da língua portuguesa agora em apreço?

Há que ter presente, em primeiro lugar, que a língua que saiu da Europa para o Brasil no início do século XVI era muito diferente da que hoje conhecemos, a vários níveis: ritmo (mais pausado e mais coincidente com o da norma brasileira), a pronúncia das vogais era muito próxima da do hodierno português do Brasil, e mesmo alguns dos traços morfosintáticos, como a perífrase de Estar + Gerúndio ou o uso de pronomes possessivos sem artigo (de que falaremos mais pormenorizadamente no ponto 2.1.3 deste texto), eram normais na língua da época.

Com a Expansão que teve lugar anteriormente nos séculos XIV e, sobretudo, XV, a língua portuguesa recebera a entrada de vários vocábulos antes desconhecidos (ex.: palavras oriundas das línguas exóticas com que os portugueses contactaram: *bambu, bengala, bule, chá, chita, cânfora, quiosque*, etc. (Ásia); *batuque, cacimba, moleque, tanga, cachimbo, senzala* (África); e continuará a recebê-los ao longo dos séculos posteriores, como *abacaxi, canoa, colibri, mandioca, xicara* (Brasil e América).

Era, no entanto, já uma língua provinda de um século de mudanças, abandonando muitos arcaísmos e renovando, com a entrada de latinismos, o vocabulário⁴⁵. Contudo, os colonizadores tinham pouca ou

⁴⁵ O século XVI (desde 1536) irá ser o período das primeiras gramáticas da língua portuguesa, como as de Fernão de Oliveira ou João de Barros (esta de 1540), seguindo--se

nenhuma instrução e eram provenientes de vários pontos do país, tendo alguns dos seus traços deixado algumas influências na língua falada no Brasil.

Foi, portanto, uma língua um pouco mais modernizada, usada nos séculos XV-XVI, mas ainda diferente da de hoje, que foi levada para o Brasil, após a chegada de Pedro Álvares Cabral em 22 de abril de 1500, ainda que a colonização seja posterior, sobretudo a partir da criação das 12 capitanias, nos anos 30 do século de Quinhentos.

Outro aspecto importante prende-se com as línguas já existentes no Brasil, no momento em que os portugueses começaram a sua colonização, e – mais tarde – com as variedades linguísticas ou mesmo línguas que vieram com a entrada de escravos provenientes de África, por exemplo.

Serafim da Silva Neto (como refere também Botelho, 2022) assinala 3 fases importantes na história linguística do Brasil:

– de 1532 a 1654 – isto é, desde o início da colonização até à data da expulsão dos holandeses –, a língua portuguesa conviveu com a língua indígena e com as línguas dos escravos africanos (como foi referido pelo Pe. José de Anchieta);

– desta data até à chegada da Corte portuguesa, em 1808, por exigência que fora feita à Família Real para a proteger das invasões francesas que estavam a ocorrer em Portugal: com a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759, houve um claro decréscimo da língua dos índios, com vantagens para o uso do português. Com a Corte viajaram cerca de 15 mil portugueses, o que veio reforçar o emprego do idioma e trazer, simultaneamente, traços linguísticos para o Rio de Janeiro, nomeadamente a pronúncia chiante do –s final das palavras;

– com a Independência do Brasil, em 7 de Setembro de 1822, o afastamento entre as duas nações (não só social, mas também geográfico, numa época em que as viagens eram longas e extremamente morosas) e a influência do Modernismo brasileiro de 1922, acentuaram-se – como é naturalíssimo – os traços linguísticos e valores nacionais e locais em detrimento dos do antigo colonizador.

Outro importantíssimo factor na origem da diferenciação entre as duas normas prende-se, desta vez, com as alterações ocorridas na norma

lhes as ortografias, nomeadamente de Duarte Nunes de Leão, de 1576, e – do mesmo Autor – um trabalho sobre a origem da língua portuguesa, de 1606.

do Português europeu dentro do seu próprio território, e que já nada tinha a ver com o que chegou ao Brasil nos já mencionados anos 30 do século de Quinhentos.

Entre as transformações ocorridas e que levaram à modernização da língua, não deixa de ser interessante a observação de D. Luís Caetano de Lima (*Grammatica italiana*, de 1734), que refere que os portugueses pronunciam [i] em vez de <e>, o que hoje é típico do Brasil e da região alentejana portuguesa, e <o> em [u], o que já ocorria desde cedo. Quanto ao primeiro caso houve, após meados do século XVIII, evolução para a vogal central neutra [ə] no território português. As inovações foram, assim, ocorrendo e generalizando-se mais tardiamente, pelo que já não afectaram o Brasil, já independente.

Como inovações do século XIX, com origem em Lisboa, encontram-se a pronúncia de <ei>, <-em> e <e> como vogal central fechada [ɐ] (nalguns casos na norma, como em *tenho*, *vem*, etc.) e que são mantidos com a pronúncia antiga [e] no Brasil.

A pronúncia mais recuada da consoante vibrante múltipla (*rei*, *carro*), registada já no século XIX em Lisboa – apesar de não ser muito bem recebida pelos falantes mais cultos na época – começou a espalhar-se, gradualmente, pelas cidades em inícios do século passado. A vibrante múltipla do português do Brasil, porém, é um pouco mais posterior do que a de Portugal, onde ainda surge, por vezes, com realização ápico-alveolar, à semelhança da consoante original do latim, de onde proveio.

Ambos estes traços estão, de certa forma, ainda em variação, o que pode constituir (ou não) uma mudança em curso na língua dos nossos dias.

A segunda pessoa do plural desapareceu na norma do português europeu, tendo neste caso essa alteração sido alargada ao Brasil, mas encontra-se ainda atestada em regiões muito conservadoras de Portugal, como Trás-os-Montes, algumas zonas da região do Douro ou Beira Alta (*vós estais*, *vós sois*, *vós fizestes*), mesmo em falantes jovens escolarizados.

O mais-que-perfeito simples do Indicativo vai rareando tal como o emprego do Futuro do Indicativo, cada dia mais frequentemente substituído pelo Presente (*Vou logo ao cinema*. *Amanhã estou em Lisboa*, em lugar de *Irei logo ao cinema* ou *Amanhã estarei em Lisboa*) ou o uso do Imperfeito do Indicativo pelo Condicional (*Eu fazia isso* por *Eu faria isso*), sobretudo na linguagem oral. É possível que a mesóclise que ocorre

nestes dois últimos tempos verbais (por exemplo, *dir-lhe-ei*, *fá-lo-iam*, enquanto no Brasil se utilizaria *lhe direi* e *o fariam*), muitas vezes sentida como difícil por alguns falantes portugueses, possa ter conduzido a um uso mais reduzido desses tempos, relegados normalmente para registos de língua mais cuidados.

Verifica-se ainda um notório fechamento, quase total, das vogais átonas do português europeu, o que o torna muito “consonântico”. Basta comparar como as palavras “querer” ou “morar” são pronunciadas dos dois lados do Atlântico, para se notar claramente que soam como totalmente equivalentes a “crer” e “murar” em Portugal, quando no Brasil são perfeitamente diferenciadas destas últimas, à semelhança do que ocorria em fases mais antigas da história linguística do português.

2.1. Análise das diferenças entre as duas normas (brasileira e europeia), com referência ao percurso linguístico do português

Se ouvirmos uma conversa entre um brasileiro e um português imediatamente nos apercebemos de que, apesar de falarem indubitavelmente a mesma língua, se encontram – na sua interação comunicativa – diferenças, a vários níveis, entre o uso que ambos fazem dessa língua comum.

Essas diferenças, como veremos, ocorrem nas várias áreas linguísticas, para além da grafia (que originou, no último século, várias tentativas de uniformização, mas unificação essa que é já, por tardia, totalmente impossível nos nossos dias). As diferenças verificam-se, muito mais claramente, na pronúncia, na estrutura da frase e, por vezes, no seu sentido, mas, como veremos, sobretudo no léxico.

2.1.1. Grafia

A grafia é, na realidade, a representação visual da Fonética e Fonologia de uma dada língua ou variedade linguística. Ora, se a pronúncia entre as duas normas brasileira e portuguesa não é coincidente, é perfeitamente aceitável que a grafia o não seja também, à semelhança do que ocorre com o inglês britânico e americano, só para dar o exemplo de outra das línguas mais faladas em todo o mundo.

As diferenças ortográficas entre Portugal e o Brasil remontam à reforma ortográfica de 1911 (apesar de ter havido uma reforma unilateral,

no Brasil, em 1907), adoptada apenas em Portugal, uma vez que a Academia Brasileira de Letras que, em 1915, aprovou essas deliberações, veio a recuar na sua aplicação em 1919.

Após vários avanços e recuos, o primeiro acordo ortográfico luso-brasileiro, proposto pela Academia Brasileira de Letras, foi assinado em 30 de abril de 1931. Os dois países foram adoptando e abandonando algumas disposições desse acordo (Portugal no que diz respeito às consoantes “mudas”), até que foi assinada a Convenção Ortográfica de 1945, não totalmente respeitada pelo Brasil. No ano de 1967, Coimbra acolheu o 1º Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa Contemporânea, que preconizou um novo acordo entre Portugal e o Brasil, de modo a solucionar as divergências, mas em que cada parte deveria fazer concessões. Bem acolhido no Brasil, foi ignorado em Portugal.

Em 1971 as duas Academias estabeleceram um acordo limitado, aceite nesse ano no Brasil, mas só dois anos depois em Portugal (com alterações mínimas, como a supressão dos acentos nas palavras terminadas em -mente, -zito e -zinho e respectivas formas femininas destes dois últimos sufixos) e que, pelo menos, apresentava coerência na aplicação das suas regras. Posteriormente, delineou-se um outro projecto de acordo, em 1975, que veio a servir de base ao de 1986. Este acordo, de que todos nos recordamos, pleno de incoerências, sofreu críticas duras por parte das personalidades da cultura, sobretudo em Portugal, criando uma acesa polémica. Pensava-se, com esse acordo, solucionar o problema das duas grafias oficiais, mas não chegou a haver consenso e o projecto foi abandonado.

Com algumas modificações face ao de 1986, em 12 de outubro de 1990 foi aprovado em Lisboa o último Acordo entre Portugal, Brasil e países africanos de expressão portuguesa, assinado uns meses mais tarde, em 16 de dezembro (com protocolos modificativos em julho de 1998 e julho de 2004 – este último incluindo já Timor-Leste). O Brasil subscreveu-o em outubro de 2004, Cabo Verde em abril de 2005 e, em dezembro de 2006, S. Tomé e Príncipe juntou-se a estes dois Estados, viabilizando o Acordo. Portugal, que tinha ratificado inicialmente apenas o primeiro Protocolo Modificativo do Acordo, decidiu ratificar também o segundo, que foi aprovado pela Assembleia da República em 16 de maio de 2008, possibilitando assim a entrada em vigor, nos países lusofalantes que o ratificaram, do normalmente designado “novo” Acordo Ortográfico.

Continuando a existir grafias duplas e as duas possibilidades a vigorar em Portugal e no Brasil ficou claro que é impossível a uniformiza-

ção pretendida e, portanto, mantêm-se – em muitos casos – as diferenças que já havia (como em gênero/género, econômico /económico, etc.) e outras mesmo foram criadas pelo próprio Acordo Ortográfico (como aspecto/aspecto; recepção/receção, etc., que – ainda com pronúncias diferentes – se escreviam de modo idêntico nas duas normas.

Assim, ao contrário do que muitos pensarão, a grafia continua a apresentar divergências, que são fruto de vários anos de diferentes pronúncias em cada um dos dois países, o que traduz também, a nosso ver, mais uma riqueza linguística do que um problema, tanto mais que essas diferenças nunca impediram aos falantes de uma das normas a leitura e compreensão de textos elaborados na grafia da outra.

2.1.2. *Fonética/Fonologia*

A pronúncia (ou “sotaque”, como normalmente é referido coloquialmente) é, logo à partida, uma das diferenças mais claras quando ouvimos falar um brasileiro ou um português. Vejamos alguns dos principais traços diferenciadores.

Em Portugal há distinção de pronúncia entre <a> aberto e fechado, como ocorre na primeira pessoa do plural dos verbos da 1ª conjugação (*cantámos/cantamos*) ou em *pára/para* (ainda que com o novo Acordo tenha deixado de haver distinção gráfica entre a forma verbal e a preposição e, no caso do exemplo anterior, a grafia com <a> ou <á> seja opcional), ao contrário do que ocorre no Brasil e que mostra um sinal de conservadorismo da variante não europeia.

Conservadorismo é, ainda, o facto de que as vogais não acentuadas são perceptíveis no Brasil (a, e, i, o, u) enquanto em Portugal ficam quase inaudíveis para um estrangeiro e são maioritariamente [ɐ], [ə], [i] e [u] (Note-se que *corar*, *pregar* e *padeiro*, entre outras, subsistem com a vogal aberta somente por razões históricas, por provirem de crase nos hiatos de *coorar*, *preegar* e *paadeiro*). Em posição final, os portugueses somente pronunciam [ɐ], [ə] e [u] e não [a], [i] e [u] como no Brasil.

A transformação de -e em [i] é também outro exemplo de conservadorismo brasileiro, tal como a pronúncia de [ej] para o ditongo presente em *primeiro* ou *janeiro*, mas outras vezes reduzido a uma só vogal (“primero”, que se ouve igualmente na região do Alentejo, em Portugal) e de <e> antes de <lh>, <nh>, <ch> ou <je/ge>: em Portugal pronuncia-se [ɐ], excepto antes de <lh> na região de Coimbra (onde continua a ser

pronunciado [e])), embora a pronúncia [ɐ] esteja a generalizar-se noutros pontos do país.

Por último dentro das características conservadoras do português do Brasil, -s e -z em final de sílaba são pronunciados na maior parte do território brasileiro como [s] ou [z]. (ex.: *dois, fez*), característica que partilha com a zona portuguesa da Guarda e que poderá ser daí originária, embora no Rio de Janeiro, por exemplo, se pronuncie como em Portugal ([ʃ], como “chiante”), certamente pelo facto de aí ter permanecido a Corte, vários anos, até à independência. Por exemplo, quanto a s + c no interior de palavra, a pronúncia do Brasil assemelha-se à da zona da Beira Alta: “de[s]er”, “cre[s]er”, “na[s]imento”, pronúncia comum na língua antiga até ao século XV.

Outras características são já típicas do Brasil: as vogais tónicas <e> e <o> seguidas de uma consoante nasal pronunciam-se como fechadas (*gênero, tênis, econômico, Polônia*), fenómeno que tem consequências ortográficas (cf. PE: *género, ténis, económico e Polónia*, por exemplo); nasalização da vogal que precede uma consoante nasal da sílaba seguinte (“câma”), mas [ɐ] na norma portuguesa.

Em final de sílaba, <r> é realizado como uma vibrante recuada; em registos mais familiares, o português do Brasil tende a suprimir o <r> no final das palavras; ex.: *doutô (doutor), dizê (dizer)*; no interior de sequências de consoantes como <pn>, <ps>, <tm>, surge a introdução de vogal anterior para quebrar os encontros consonânticos (ex.: p[i]neu, p[i]sicologia, rit[i]mo).

Uma clara inovação brasileira é a pronúncia de <ti> e <di> como [tʃi] e [dʒi] e o mesmo acontece com <te> e <de> em posição final (ex.: *tio* (soando como *tchio*), *diferença (djiferença)*, *sentí (sentchi) verdade (verdadji)*, etc.), situação essa que não acontece em Portugal, onde [t] e [d] são pronunciadas como oclusivas dentais simples. Essa pronúncia não se verifica, por exemplo, na região de São Paulo, onde se pronuncia como dental também, mas [ti] e [di].

Em final de sílaba, <l> pronunciase vocalizado como *u* (por exemplo: Brasi[w], melga – me[w]ga), Portuga[w]), o que reforça a ideia de se verificar uma maior vocalização no Brasil, como notou Rosa Virgínia de Mattos e Silva. Curiosamente, não deixa de ser interessante que na região portuguesa do Alto Minho se tenham registado há algumas décadas, em falantes mais idosos e menos escolarizados, Abe[w], Manue[w], e até ca[w]ças, ca[w]do, etc. (BOLÉO; SILVA, 1958). Teria havido

alguma influência da forte emigração dessa zona para o Brasil que, não tendo propriamente “criado” o traço, possa ter ajudado a sua preservação?

Em meios menos prestigiados, o -s de plural nem sempre é articulado: *meus amigo, minhas filha, os carro*, por exemplo, mantendo-se contudo nos pronomes possessivos e artigos. Este uso é inexistente em Portugal, mesmo em falantes sem escolarização.

É ainda inovação brasileira o acrescento de /i/ antes de -s ou -z finais (mas > “mais”, paz > “paiz”) e, possivelmente, a já mencionada pronúncia mais recuada de /r/.

Expectável é ainda que tenha havido influência de línguas indígenas ou africanas na entoação brasileira e até nalguns traços que se ouvem em meios menos escolarizados ou situações mais coloquiais: a passagem de *milho* a “miio”, ou de *filho* a “fiio”, por exemplo, com vogal e semi-vogal [ij]; assimilação de nd > n (“andano” a já referida perda de -r ou -s finais, a neutralização de /r/ e /l/ (“animar”, por *animal*; “craro”, por *claro*, etc.).

2.1.3. Morfossintaxe e Semântica

A nível da morfologia e da sintaxe-semântica, são conservadores o emprego brasileiro de Estar + Gerúndio (*estou falando* = *estou a falar*) e o uso dos possessivos sem o artigo a precedê-los (*meu carro, minha mãe*), ao contrário do que ocorre em Portugal.

Verifica-se ainda diferente emprego de algumas preposições, sobretudo EM (*foi no cinema*, enquanto em Portugal se usa *foi ao cinema*), *chegou no Brasil (ao Brasil)*, *vou na faculdade (à faculdade)*.

Também se encontra o emprego de estruturas com complemento indirecto em vez de directo como em Portugal (*Posso lhe ajudar?* = *Posso ajudá-lo/la?*).

Nos demonstrativos é preferida a forma “esse, essa” por “este, esta” do Português europeu.

Os pronomes complemento, sobretudo os de terceira pessoa – o, a, os, as – estão a desaparecer no Brasil, preferindo-se, em seu lugar, o pronome sujeito correspondente (*Eu vi ela aqui*), ou ainda o apagamento do pronome complemento (*Eu vi aqui*), possivelmente por influência africana.

A preferência pela próclise (anteposição do pronome ao verbo, ao contrário do uso português) ou emprego dos clíticos no início da frase, salvo nos de *o, a, os, as* (*Lhe falei ontem, Me empreste esse CD*).

Encontram-se ainda diferenças no gênero gramatical, tanto em palavras de gênero único como nas que têm referentes sexuados. Enquanto que no Brasil *sanduíche, omelete* ou *pen-drive* são masculinos, em Portugal emprega-se o feminino. E, no Português europeu, em que não se usa *grama* para relva, o mesmo vocábulo, como unidade de peso, está a generalizar-se como feminina; a *mídia* é, em Portugal, os *media*. Com seres vivos, ao passo que no Brasil encontramos *espião* e *tigresa* como femininos de *espião* e tigre, em Portugal as formas são *espia* e, maioritariamente, *tigre fêmea*.

Na norma portuguesa, a conjunção SE, em orações condicionais, obriga a uma anteposição do pronome. Assim, a estrutura “Se você *criá-los* certo...” do Português brasileiro teria, na norma portuguesa, o emprego “Se você *os criar* certo...”, por exemplo.

Você (por vezes simplificado em “cê”) é usado como forma de tratamento informal (equivalente a *tu*) na norma brasileira. Aí, com a expansão do *você* e do *a gente* como pronomes pessoais e com a redução do uso do *tu* e do *vós*, a 3.^a pessoa verbal generalizou-se, sendo as pessoas verbais quatro (excepto em camadas não escolarizadas, em que se reduzem, por vezes, a duas): *eu trabalho /ele, você, a gente trabalha / nós falamos, eles, vocês trabalham*. Contudo, nalgumas áreas dialectais brasileiras, usa-se o *tu*, na fala corrente com o verbo na 3.^a pessoa (*tu fala*) – o que não é raro encontrar, em usos menos cuidados, por vezes, até em falantes cultos – e, em reduzidas áreas (talvez a mais forte seja o litoral de Santa Catarina e Rio Grande do Sul), o *tu* usa-se como em Portugal: *tu falas*, possivelmente um conservadorismo que permaneceu da época em que o Brasil e Portugal eram um só Reino.

Em Portugal, o uso de *você*, dependendo da região, pode ser sentido como um tratamento de alguma formalidade (em Lisboa, por exemplo) ou mesmo ser visto de modo muito negativo, considerando-se até indelicado, como ocorre não raramente entre falantes mais velhos e/ou mais escolarizados da região de Coimbra. Porém, essa “ofensa” não é sentida se a forma “você” for usada por um falante brasileiro; só se o for por um português.

É comum no Português do Brasil o uso impessoal do verbo *ter* no sentido de *haver* (*Tem 20 alunos nessa sala*), que também surge na língua portuguesa (falada, sobretudo) em África.

2.1.4. *Léxico*

Para além de outros tupinismos, oriundos da língua indígena do Brasil, são característicos os vocábulos que se encontram no Brasil, sobretudo no âmbito da Antroponímia (como *Ubirajara*, *Juçara*) e Toponímia (*Cuiabá*, *Paraguaçu*), mas ainda nalgumas designações de elementos da fauna (capivara, araponga, arara) e da flora (*aracajú*, *capim*), por exemplo.

Alguns vocábulos mais conservadores a par de outros, muito expressivos, que constituem criações brasileiras: *pegar uma praia* (Portugal, *ir à praia*, *fazer praia*), *cair na piscina* (*atirar-se para a piscina*), o *orelhão* (a cabine telefónica), etc.

É, sem dúvida, na área linguística do vocabulário que os falantes de ambos os lados do Atlântico podem sentir dificuldades de compreensão, e não nas outras áreas linguísticas, tanto mais que essas divergências vocabulares se podem encontrar em variadíssimas áreas semânticas do quotidiano (alimentação, vestuário, profissões, meios de transporte, desporto, etc.).

Léxico, com palavras diferentes para a mesma realidade, como nos seguintes exemplos (que poderiam ser milhares): café da manhã / pequeno-almoço, gelado / sorvete, contador / contabilista, motorista / condutor, sunga / calções de banho, maiô / fato de banho, garçom e garçoneiro / empregado ou empregada de café ou restaurante, juiz / árbitro, goleiro / guarda-redes, camisola / camisa de dormir, paletó / casaco, durex / fita-cola, camiseta / T-shirt, celular / telemóvel, açougue / talho, botar / pôr, resfriado / constipação, ônibus / autocarro, trem / comboio, ponto (de ônibus) / paragem, entre inúmeros outros exemplos.

3. *Conclusões*

Separados geograficamente pelo Atlântico, e ainda política e administrativamente desde a independência do Brasil, este País e Portugal partilham, contudo, um Património Linguístico de enorme importância, que cabe a todos (brasileiros e portugueses) preservar e respeitar.

Não são, portanto, o geralmente chamado “sotaque” ou a grafia os responsáveis pelas eventuais falhas de comunicação que, ocasionalmente, possam existir entre falantes de português brasileiro e europeu e sim a riqueza do vocabulário, que – como dentro de Portugal, onde existem, por vezes, designações diferentes para a mesma realidade – apresenta, algumas vezes, traços expressivos próprios, influências de variedades locais, etc.

O português do Brasil tem a interessante característica de combinar, conservando-os, graciosos traços do português quinhentista (a nível fonético e morfossintático, sobretudo, mas ainda lexical, como nos vocábulos *botar*, *enxergar*, *açougue*, etc.) com um pendor de maior expressividade (o *orelhão*, ainda que o *celular* / *telemóvel* já o esteja a tornar obsoleto...) e ainda com o uso de vários estrangeirismos, normalíssimos num mundo globalizado como aquele em que vivemos. Revela-se, assim, esta variante como um riquíssimo contributo para o todo que coloca o idioma português entre as mais faladas línguas do mundo, onde – aliás – ocupa um lugar cimeiro.

O futuro não o sabemos, mas, para já, trata-se ainda de um só idioma (o português), com uma variação geográfica que se traduz numa enorme riqueza linguística e patrimonial, essencialmente a nível do vocabulário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e a formação do seu léxico*. Rio de Janeiro, Autografia, 2022.

CLYNE, Michael (Ed.). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1992.

GOUVEIA, Maria Carmen de Frias e. Ainda o género gramatical dos substantivos e adjectivos em Portugal e no Brasil. *Biblos. Revista da Faculdade de Letras*, v. V (2ª série): *Universidade – um passado com futuro*, p. 263-76, Coimbra, 2007.

KLOSS, Heinz. *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800* (“O desenvolvimento de novas línguas culturais germânicas desde 1800”), 2. ed. Düsseldorf, Padagogischer Verlag Schwann, 1978 [1ª edição: 1952].

NETO, Serafim da Silva. *História da língua portuguesa*, 4. ed. Rio de Janeiro, Presença, 1986.

RIO-TORTO, Graça. Desafios do português ‘popular’ do Brasil no século XXI. *Laborhistórico*, 7 (Especial), p. 254-81, Rio de Janeiro, 2021.

_____. (Ed.). *Português brasileiro e português europeu: um diálogo de séculos*. Universidade Politécnica de Macau / CELGA-ILTEC, 2022.

ENTRE METÁFORAS E METONÍMIAS: CONCEPTUALIZAÇÕES DE MORTE EM TEXTOS LITERÁRIOS

Urandi Rosa Novais (UFS)
urandinovais@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar como a morte é conceptualizada em textos literários e quais mecanismos estão envolvidos nesse processo de conceptualização. Para isso, partimos dos pressupostos da Semântica Cognitiva Sócio-histórica-cultural (LAKOFF; JOHNSON, 1980; JOHNSON, 1981; ALMEIDA, 2018; SANTANA, 2019; FERNÁNDEZ JAÉN, 2007) articulados à abordagem Multiníveis da Metáfora Conceptual (KÖVECSES, 2017; 2020) e da Metonímia Conceptual enquanto um fractal da linguagem (PAIVA, 2010; 2011; SPERANDIO, 2014; ALMEIDA; SANTANA, 2019). A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, a partir de uma abordagem exploratória, descritiva e interpretativa do *corpus*; este se constituiu a partir de textos literários (contos, romance) escritos por distintos autores. Os primeiros resultados nos possibilitaram mapear Metáforas Conceptuais como, por exemplo, MORTE É ORGANISMO VIVO; esta instanciada a partir de Metonímias Conceptuais (PARTE/TODO; CARCTERÍSTICA/PESSOA; etc.).

Palavras-chave:

Morte. Metáfora Conceptual. Metonímia Conceptual.

ABSTRACT

The present work aimed to investigate how death is conceptualized in literary texts and what mechanisms are involved in this conceptualization process. To do this, we start from the assumptions of Socio-historical-cultural Cognitive Semantics (LAKOFF; JOHNSON, 1980; JOHNSON, 1981; ALMEIDA, 2018; SANTANA, 2019; FERNÁNDEZ JAÉN, 2007) articulated with the Multilevel approach of Conceptual Metaphor (KÖVECSES, 2017; 2020) and Conceptual Metonymy as a fractal of language (PAIVA, 2010; 2011; SPERANDIO, 2014; ALMEIDA; SANTANA, 2019). The methodology used is qualitative in nature, based on an exploratory, descriptive, and interpretative approach to the corpus; This was created from literary texts (stories, novels and poems) written by different authors. The first results allowed us to map Conceptual Metaphors such as, for example, DEATH IS A LIVING ORGANISM; these is instantiated from Conceptual Metonymies (PART/WHOLE; CHARACTERISTICS / PERSON; etc.).

Keywords:

Death. Conceptual Metaphor. Conceptual Metonymies.

1. Introdução

O tema da morte é algo que perpassa a vida e a história da humanidade ao longo dos tempos. Sendo assim, o ser humano pode significar, ou seja, conceptualizar a morte de diversas maneiras. Por isso, o presente trabalho teve seu enfoque voltado para o fenômeno da conceptualização da morte, em textos literários. Buscamos, nessa investigação, mapear os mecanismos cognitivos que o ser humano utiliza para compreender sua finitude.

O interesse em investigar a conceptualização da morte em textos literários se deu pelo fato de eles serem produto artístico e cultural de uma determinada sociedade e, por isso, as metáforas e metonímias conceptuais que neles encontramos muito contribuem para entendermos as formas como conceptualizamos diversos temas como, por exemplo, a vida, o tempo e a morte. Por isso acreditamos que o *corpus* escolhido para a realização desse estudo pode contribuir para investigarmos sobre a conceptualização da morte no decorrer do tempo.

A maneira como organizamos o nosso pensamento, o modo como falamos, agimos e pensamos é construído por meio de metáforas conceptuais como, por exemplo, MORTE É ESCURIDÃO, MORTE É SONO, VIDA É JORNADA, VIDA É CICLO, PESSOAS SÃO PLANTAS (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Esses exemplos nos confirmam o quanto as metáforas estão presentes no nosso dia a dia, subsidiando-nos em nossas formulações de conceitos e buscas para explicar e entender o mundo que construímos e que nos cerca.

Lakoff e Turner (1989) afirmam que as metáforas fazem parte da linguagem cotidiana, sendo que é por meio delas que entendemos conceitos abstratos como é o caso da vida, da morte, do amor, do tempo etc. Porém, vale lembrar que nenhum conceito é engessado, fechado em si mesmo, pois, não há apenas uma maneira de conceituar o tempo, a morte, amor ou a vida metaforicamente. Há diferentes conceitos que se formulam de acordo com o contexto social e histórico de quem conceptualiza esses termos.

Dessa maneira, nosso estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, além de documental, descritiva e interpretativa, levando em consideração o contexto em que as referidas obras estão situadas, buscando acessar os conteúdos conceptuais subjacentes à linguagem, nesse caso específico à conceptualização da morte.

Assim este trabalho se organiza da seguinte maneira: essa introdução com as palavras iniciais, seguidas da seção “A semântica cognitiva sócio-histórica-cultural, a visão multinível da metáfora conceptual e a metonímia conceptual”, em que discutimos os conceitos teóricos que embasaram as discussões; a seção de “Metodologia”, apresentando os caminhos metodológicos traçados para a realização desse trabalho, seguida da seção “Estudo *corpus*” na qual apresentamos os estudos dos achados da pesquisa, seguidos das considerações finais em que tecemos algumas conclusões acerca das ideias debatidas em nosso trabalho e, por fim, apresentamos as referências bibliográficas.

Dito isso, passamos às discussões teóricas que embasaram o nosso estudo.

2. A semântica cognitiva sócio-histórica-cultural, a visão multinível da metáfora conceptual e a metonímia conceptual

A Semântica Cognitiva Sócio-Histórica-Cultural (SCSHC) é uma das ilhas teóricas da Linguística Cognitiva, está embasada em uma visão experiencialista da cognição e considera, em suas investigações, “a simbiose entre as dimensões social, histórica, cultural, além da dimensão cognitiva, na geração do significado” (ALMEIDA; SANTANA, 2020, p. 113).

Dessa maneira, ao articular o conhecimento de diversas áreas, a SCSHC elabora conhecimentos interdisciplinares. Pois, ao investigarmos a conceptualização da morte em textos literários, sob a ótica da SCSHC, buscamos mapear aspectos da cultura individual do sujeito conceptualizador escrevente e, também, elementos da cultura coletiva que estarão refletidos nos textos analisados, além de considerar o contexto histórico e social em que estão inseridos os textos que compuseram o nosso corpus de pesquisa.

Para isso, buscamos articular ao nosso estudo a visão multiníveis da metáfora conceptual. Essa vertente de pesquisa, no campo da Semântica Cognitiva, surgiu a partir das investigações de Kövecses (2017) em um estudo intitulado *Levels of metaphor*. Além dos estudos de Kövecses (2017), aqui no Brasil, alguns estudos também utilizaram a visão multiníveis da metáfora conceptual em suas pesquisas como, por exemplo, Leal (2020) ao investigar as metáforas do medo nas obras de Stephen King; Silva (2021) em seu estudo sobre o conceito de resiliência à luz da Linguística Cognitiva e Novais (2023) ao estudar sobre as metáforas da

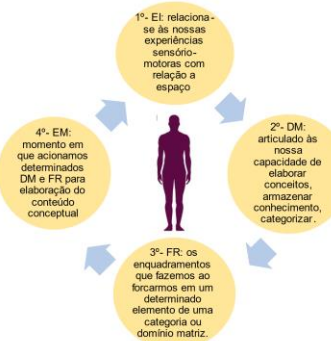
morte, no contexto da epidemia de HIV/AIDS, no Brasil, em textos literários e da área de medicina.

Ao postular a visão multiníveis da metáfora conceitual, Kövecses (2017) fez um apanhado dos mais diversos estudos na área da Linguística Cognitiva, cujo objetivo era responder alguns questionamentos em relação à Teoria da Metáfora Conceitual como, por exemplo: qual(is) é(são) a(s) estrutura(s) conceitual(is) apropriada(s) envolvida(s) na(s) metáfora(s) conceitual(is)? Com esse estudo, Kövecses (2017) afirma que, em uma metáfora conceitual, há uma articulação simultânea de estruturas conceituais que podem ser identificadas a partir de níveis de esquematização. Ele aborda 4 deles: o nível dos esquemas de imagem, o dos domínios, o dos *frames* e o dos espaços mentais, considerando ainda mais um nível, o nível cinco, em que a metáfora conceitual seja instanciada, ou seja, esse nível está relacionado às expressões linguísticas que instanciam as metáforas e ao contexto em que os textos estudados estão articulados.

Os Esquemas de Imagem (Eis) estão relacionados às nossas experiências sensorio-motoras; os Domínios Matrizes (DMs) são um conjunto de conhecimentos que são acionados no momento da conceptualização, pois, “um domínio como domínio matriz (como CONSTRUÇÃO) pressupõe uma variedade de conceitos que caracterizam diferentes aspectos do domínio” (KÖVECSES, 2020, p. 53); os *Frames* (FRs) são estruturas mentais que nos ajudam a moldar como enxergamos o mundo, ou seja, são enquadramentos que fazemos de um determinado aspecto pertencente a um determinado domínio da nossa experiência e, por fim, estão os Espaços Mentais (EMs) que se constituem no momento em que “os *frames* e demais níveis são ativados numa determinada situação real de comunicação, ou seja, os papéis dos FRs ganham valores específicos; essa especificidade tem uma forte relação entre o indivíduo e o contexto de comunicação” (NOVAIS, 2023, p. 67).

Para exemplificar melhor, os níveis esquemáticos estão sintetizados na figura abaixo:

Figura 1: Aspectos cognitivos envolvidos no processo de conceptualização.



Fonte: Novais (2023, p. 158).

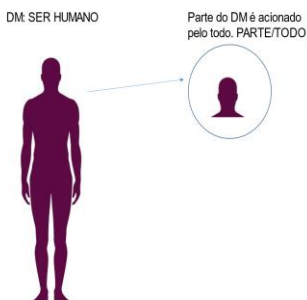
Conforme a Figura 1, fica em evidência que o ser humano enquanto o sujeito conceptualizador, no momento da conceptualização, ou seja, da construção de sentido em relação a algum conceito, articula os níveis esquemáticos nesse processo de conceptualização. Ele acessa os mais variados conhecimentos sobre um determinado domínio da experiência, para compreender outro domínio, isto é, compreender um conceito em termos de outro. E, nessa compreensão ativa FRs específicos e constrói EMs envolvidos no momento da elaboração do conteúdo conceitual, mais especificamente, a construção do sentido em torno de um determinado conceito.

Além da visão multiníveis da metáfora conceptual, investigamos também como a metonímia conceptual se fez presente nos processos de conceptualização da morte nos textos que compuseram o nosso *corpus* de pesquisa. A metonímia é um processo cognitivo e linguístico através do qual usamos uma coisa para se referir a outra. Além disso “pensamos metonimicamente porque é fisicamente impossível ativar conscientemente todo o conhecimento que temos de um determinado conceito de uma só vez, então tendemos a nos concentrar em um aspecto saliente desse conceito e usar isso como ponto de acesso a todo o conceito” (LITTLEMORE, 2015, p. 5-6).

Lakoff (1987) define a metonímia como uma das características básicas da cognição humana, pois é a partir desse elemento cognitivo que uma pessoa consegue compreender um determinado conceito a partir de um certo aspecto, ou seja, a característica pela pessoa, a parte pelo todo, um item pela categoria, entre outros elementos. Nesse viés de compreender um conceito pela metonímia, podemos citar, por exemplo, uma de-

terminada situação em que queremos conhecer alguém e pedimos para ver uma foto. Possivelmente nos será mostrada a foto do rosto dessa pessoa, isso se deve ao fato de, em nossa cultura, o rosto ser a parte mais representativa de uma pessoa, ou seja, a parte pelo todo. Podemos observar isso na figura abaixo:

Figura 2: Processamento metonímico PARTE/TUDO



Fonte: Novais (2023, p. 165).

Na figura acima é possível perceber que, tomando o Ser humano enquanto um Domínio Matriz (todo), é possível compreendê-lo a partir do rosto (parte), por exemplo. Assim, por sua capacidade de reunir/ comprimir uma gama de informações, consideramos, nos estudos em SCSHC, a metonímia enquanto um elemento *fractal*⁴⁶ da linguagem⁴⁷ (Cf. PAIVA, 2010; SPERANDIO, 2014; ALMEIDA; SANTANA, 2019; NOVAIS, 2023), pois “se em toda metáfora conceptual serão projetadas parte do domínio fonte no domínio alvo, é perceptível a relação de conti-

⁴⁶ O conceito de fractal, segundo seu criador o matemático da IBM Mandelbrot foi apresentado, inicialmente, em dois artigos na década de 70 e a ideia foi consolidada em seu livro *A geometria fractal*, em 1977. Ele inicia o livro usando duas metáforas – fria e seca – para descrever a geometria tradicional. Ele justifica essas metáforas pela incapacidade de a geometria euclidiana descrever as formas das nuvens, da montanha, da costa terrestre e mesmo de uma árvore. As nuvens não são esferas, as montanhas não são cones, as linhas costeiras não são círculos, a casca não é lisa e a luz não viaja em linha reta, dizia Mandelbrot. (PAIVA, 2010, p. 54) (grifos e aspas do original).

⁴⁷ Em todo processamento metafórico, temos encaixado um processamento metonímico, pois quando domínios conceituais são integrados, não há, necessariamente, uma integração entre todos os elementos dos domínios fonte e alvo, mas sim de elementos mapeados dentro de cada domínio. (PAIVA, 2010, p. 13)

guidade parte/todo” (NOVAIS, 2023, p. 78). Assim, como veremos na seção do estudo do *corpus*, as metáforas conceituais encontradas estão, também, articuladas a processos metonímicos; estes possuem uma capacidade de comprimir determinadas informações.

Tecidas nossas discussões teóricas, apresentamos, a seguir, os caminhos metodológicos que estruturaram a realização do nosso estudo.

3. Caminhos metodológicos

Nosso estudo foi constituído a partir de uma metodologia qualitativa, cujo *corpus* de estudo abarca a *linguagem em uso*⁴⁸, ou seja, os textos literários que compõem a nossa amostra de pesquisa são resultantes das mais diversas experiências dos sujeitos conceptualizadores escrevendo como, por exemplo, artigos científicos, crônicas, reportagens, romances, contos etc., pois esses “gêneros textuais fazem parte do cotidiano das pessoas e muito têm a dizer sobre a relação entre sujeito, linguagem, história, cultura, política, ideologias etc.” (NOVAIS, 2023, p. 83).

Ademais, a pesquisa qualitativa, no âmbito da SCSHC, ressalta a natureza socialmente construída da realidade. Pois, ao conceptualizar um determinado fenômeno como a morte, por exemplo, o ser humano aciona as suas experiências de mundo; estas estão ligadas às suas percepções sensório-motoras, culturais, políticas e ideológicas. A realidade desse ser que conceptualiza não é dada estaticamente, ela é construída a partir das múltiplas relações que esse sujeito tem com o mundo que constrói e no qual está inserido (Cf. NOVAIS, 2023).

Além de ser uma pesquisa de cunho qualitativo, optamos pelas técnicas bibliográficas, documental, explicativa e descritiva do fenômeno que investigamos no estudo aqui empreendido. No que concerne ao estudo das ocorrências encontradas no *corpus*, adotamos uma postura interpretativista que, segundo Zanotto (2014, p. 12) “é um paradigma que focaliza um pensamento construído na interação com o outro, num contexto social”.

⁴⁸ O estudo da linguagem em uso é absolutamente necessário, pois há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta de fala. (FIORIN, 2003). Desta forma os estudos em LC prezam pelo uso de *corpus* que abranjam a linguagem em uso, principalmente quando se trata de um estudo sobre o processo de significação, pois apenas o conhecimento do sistema linguístico não nos permitirá mapear todos os elementos envolvidos na construção de um determinado significado.

Nossa amostra de pesquisa se constituiu a partir de ocorrências coletadas em 2 contos, “Dama da noite”, de Caio Fernando Abreu (1988); “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles (1988) e do romance “O quarto fechado”, de Lya Luft (1986). Os textos, conforme Mattos e Silva (2004) estão datados e localizados num mesmo contexto sócio-histórico e cultural, ou seja, a década de 80 do século passado.

Os textos foram lidos, minuciosamente, as ocorrências que instanciavam metáforas conceptuais foram transcritas para um arquivo em word, para organização das metáforas conceptuais encontradas e quais domínios matrizes foram acessados para a compreensão do fenômeno da conceptualização da morte. Nesse artigo, apresentamos uma das metáforas conceptuais mais encontradas no *corpus*, MORTE É ORGANISMO VIVO. Pretendemos, em publicações futuras, apresentar outras metáforas conceptuais encontradas.

No estudo das ocorrências, apresentamos um quadro com as ocorrências que instanciaram a MC em estudo; nas ocorrências estão grafadas em negrito e itálico os itens léxicos e expressões linguísticas que nos permitiram acionar a MC em estudo; no corpo do texto, colocamos entre aspas as expressões linguísticas e itens léxicos que exemplificam as discussões tecidas; em seguida, fizemos o estudo da referida MC e seus níveis esquemáticos como também a relação entre metáfora e metonímia no processo de conceptualização da morte, como veremos a seguir.

4. Estudo do corpus

Nesta seção, apresentamos de forma detalhada, o estudo das ocorrências encontradas em nosso corpus de pesquisa, com base nas metáforas que foram instanciadas.

Assim, a metáfora estudada é MORTE É ORGANISMO VIVO. É possível perceber que, para a compreensão do fenômeno da morte, nessa metáfora conceptual, foi acionado do Domínio Matriz do ORGANISMO VIVO, principalmente, a ideia de personificação. É comum, no nosso dia a dia, a prática de personificar diversos conceitos para compreendê-los melhor como, por exemplo, “a memória do celular está cheia”, “a economia brasileira está doente” entre outras expressões. A personificação, conforme Lakoff e Johnson (2004) compreende um processo cognitivo em que, para compreendermos um determinado conceito, atribuímos a ele características humanas e suas capacidades físicas e psicológicas.

Dito isso, apresentamos abaixo o Quadro 1 que apresenta as ocorrências que instanciaram a MC em estudo.

Quadro 1: MORTE É ORGANISMO VIVO.

Ocorrência	Autor(a)	Excerto/página
01	Luft (1986)	“Ele dava os primeiros passos <i>em sua morte, abraçado a ela, que o instrua devagar</i> . Não havia pressa: à deriva, lentamente, afastava-se de um mundo que não interessava mais”. (p. 14).
02	Luft (1986)	“Chamar a morte, esconjurá-la: <i>venha agora amiga</i> , venha. Saia desse fundo de sombras, de onde <i>você me espreita</i> : estilhace o vidro, desmanche a cena, escureça a casa, <i>beije</i> o rosto imundo que me reveste”. (p. 35).
03	Telles (1988)	“As pontes com o outro mundo foram cortadas e <i>aqui a morte se isolou total</i> . Absoluta”. (p.xx).
04	Abreu (1988)	Queria ser uma dama nobre e rica para te encerrar na torre do meu castelo e poupar você do encontro inevitável com a morte. <i>Cara a cara com ela</i> , você já esteve? Eu, sim, tantas vezes. Eu sou curtidora, meu bem. (p. 114-115).

Fonte: Elaboração nossa.

Em seu primeiro nível esquemático, ou seja, os Esquemas de Imagem, as ocorrências encontradas em nosso *corpus* de pesquisa nos permitiram mapear os seguintes EIs: TRAJETÓRIA, CONTATO, BLOQUEIO, PROXIMIDADE, VERTICALIDADE, PARTE/TODO. O EI TRAJETÓRIA está presente nas ocorrências 01, 02; em 01, as expressões linguísticas “ele dava os primeiros passos em sua morte” e “afastava-se de um mundo que não interessava mais” nos possibilita perceber um caminho/trajetória traçado pelo sujeito até chegar à sua morte; em 02, as expressões linguísticas “venha agora amiga, venha, saia” e “beije o rosto imundo que me reveste” também nos possibilitam perceber que, nesse caso, a morte traça um caminho de onde está escondida para beijar a pessoa que a chama de amiga.

O EIs CONTATO e PROXIMIDADE estão presentes nas ocorrências 01, 02 e 04, pois as expressões linguísticas “em sua morte, abraçado a ela”, “beije o rosto imundo” e “cara a cara com ela” acionam esses EIs, sendo necessário estar próximo para que ocorra o abraço, o beijo e o ficar cara a cara. Além do EI CONTATO, sendo que a ação de abraçar, beijar e manter contato visual exige que mantenhamos um certo contato com o outro.

As ocorrências 01 e 04 acionam também o EI VERTICALIDADE, pois, culturalmente, a ação de abraçar e ficar cara a cara se dá, na

maioria das vezes quando estamos de pé, ou seja, na posição vertical, para que as ações de abraçar e manter contato visual sejam realizadas. A ocorrência 04 permite-nos, também, mapear o EI PARTE/TODO, pois a figura da morte é acionada pela expressão linguística “cara a cara com ela, você já esteve?”, permitindo-nos identificar a conceptualização da morte pelo esquema parte/todo, ou seja, a cara pelo todo.

Na ocorrência 03, temos o EI BLOQUEIO, sendo que a expressão linguística “As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total” nos permite inferir que a morte, enquanto uma entidade personificada, pratica a ação de se isolar, esta ação representa um bloqueio, para que não haja contato com outras entidades.

Em seu segundo nível esquemático, a MC MORTE É ORGANISMO VIVO apresenta como DM ORGANISMO VIVO, personificando a morte enquanto um ser humano, com corpo, rosto, capacidades físicas e psicológicas. As ocorrências 01, 02 e 03 ratificam essa personificação ao apresentar as seguintes expressões linguísticas “em sua morte, abraçado a ela, que o instruíra devagar”, “venha agora amiga, venha/ beije o rosto imundo que me reveste” e “aqui a morte se isolou total”, atribuindo à morte capacidades humanas como abraçar, saber instruir alguém a fazer algo, ser amiga, possuir a capacidade de beijar e se isolar dos outros.

Ao focar em determinadas características do DM ORGANISMO VIVO, somos capazes de mapear os *FRAMES* envolvidos no processo de conceptualização da morte, nas ocorrências mapeadas, são eles: SISTEMA LOCOMOTOR, ABRAÇAR, BEIJAR, CARA/ROSTO, ISOLAMENTO. As ocorrências 01 e 02 focam nos FRs ABRAÇAR, SISTEMA LOCOMOTOR e BEIJAR, como é possível perceber nas seguintes expressões linguísticas: “abraçado a ela”, “venha agora, amiga” e “beije o rosto imundo”; já as ocorrências 03 e 04 acionam os FRs ISOLAMENTO e CARA/ROSTO, sendo identificados nas seguintes expressões linguísticas: “aqui a morte se isolou total” e “cara a cara com ela”.

Já no nível menos esquemático e mais específico, ou seja, o momento em que o sujeito escrevente conceptualizador elabora o conteúdo conceptual, temos os Espaços Mentais. Dessa maneira, cada excerto foi estudado de forma individual para que pudéssemos agregar o máximo de informações ao relacionar o texto ao contexto sócio, histórico e cultural em que esteja inserido.

Nas ocorrências 01 e 02, por exemplo, temos o EM do CONTA-TO, considerando que se trata de uma história de suicídio vivida por um personagem homossexual. Esse contato se dá a partir do momento em que a personagem buscou uma maneira de se matar, ou seja, manter um contato com a morte. Considerando o ano de publicação do romance do qual a ocorrência foi retirada, 1986, a homossexualidade era considerada doença e boa parte da sociedade discriminava, estigmatizava e, algumas vezes, afastava do convívio familiar as pessoas homossexuais. A ocorrência 02 ainda complementa essa visão pejorativa que a sociedade tinha dos homossexuais a partir da expressão linguística “beije o rosto imundo”, essa imundice se refere à ideia de sujeira que estava relacionada às pessoas homossexuais.

A ocorrência 03 nos possibilita perceber a construção do EM SILENCIAMENTO, isso é possível a partir do conto do qual a ocorrência foi encontrada. Pois, trata-se de uma história de feminicídio. A personagem é assassinada por seu ex-namorado. Ele a leva para apreciar um pôr-do-sol, num antigo cemitério e a tranca numa das catacumbas para que ela definhe até morrer. Ao analisarmos a expressão linguística “aqui a morte se isolou total. Absoluta”, o referido EM nos possibilita compreender o quanto muitas mulheres foram e, infelizmente, ainda são silenciadas de forma brutal, sendo assassinadas de diversas formas, além de outras formas de silenciamento que uma sociedade machista ainda impõe à mulher.

Na ocorrência 04 podemos mapear o EM CONTATO. Essa ocorrência foi extraída de um conto, cuja temática gira em torno da epidemia de HIV/AIDS, no Brasil, na década de 1980. Dessa forma, a expressão linguística “ficar cara a cara com ela” pode ser relacionada ao fato de as pessoas que viveram o movimento *da contracultura e do experimentalismo sexual*⁴⁹ da década de 1970 terem se deparado com a referida epidemia nos anos 1980. Além disso, pela personagem do conto ser homossexual, ou seja, uma parcela da população que, naquela época, era vista

⁴⁹ A contracultura se caracterizava por ser uma revolta juvenil que questionava os valores da sociedade capitalista. Embora tendo repercussão mundial, ela não foi um movimento uniforme. Em cada país em que esteve presente, apresentou características próprias, tendo em comum o objetivo de apontar uma alternativa à tecnocracia dominante nas sociedades capitalistas. Desta forma, os movimentos da contracultura tomaram vários caminhos: desde a arte de vanguarda, misticismos, esoterismos, liberalização sexual até experimentos com drogas psicodélicas, tidos como experiências que faziam expandir a mente e a percepção da realidade, quando sabemos que os efeitos das drogas não são tão benéficos assim. (SANTOS, 2017, p. 82, 87).

como grupo de risco, isto é, suscetível a manter contato com o vírus da Aids e, consequentemente, por não haver tratamento específico.

Além de estudar os níveis hierárquicos que envolvem a MC estudada, no que compete à relação entre metáfora e metonímia conceptuais, foi possível perceber, nesse estudo, que a MC se deu a partir de um processamento metonímico. Temos, por exemplo, a instanciação PARTE/TUDO, pois elencamos apenas parte do DM para compreensão do conceito de morte. Essa instanciação PARTE/TUDO também se deu na ocorrência 04 “cara a cara com ela, você já esteve?” em que a parte/cara comprime toda a informação do todo/morte. E “cara a cara” instancia a ideia de rosto, este, culturalmente, “é considerado uma forma de identidade em nossa cultura” (NOVAIS, 2023, p. 128).

Outro processamento metonímico presente é CARACERÍSTICA/PESSOA, quando, na ocorrência 02 “venha agora, amiga” a morte é considerada enquanto uma amiga. E essa “amiga” comprime determinadas informações que, considerando o contexto em que o conto está inserido, nos permite perceber que a morte é vista como uma amiga pela personagem do conto por ela ser capaz de livrá-lo do estigma e dos preconceitos da sociedade para com sua sexualidade.

Dessa maneira, as ocorrências nos permitiram perceber que metáfora e metonímia estão intrinsecamente interligadas e que a metonímia conceptual exerce uma função de fractal da linguagem ao comprimir uma gama de informações que podem ser recuperadas a partir do momento em que se contextualiza as informações que ela nos oferece.

Realizado o estudo da MC MORTE É ORGANISMO VIVO, passamos às nossas considerações finais.

5. *Considerações finais*

Esse estudo investigou como a morte é conceptualizada em textos literários, publicados na década de 1980. Ele se desenvolveu a partir de uma metodologia de caráter qualitativo e nossa amostra de pesquisa foi constituída a partir de 04 ocorrências oriundas de dois contos e um romance.

Adotar a visão multiníveis da metáfora conceptual nos possibilitou articular diversos aspectos cognitivos, sociais, históricos e culturais que estão envolvidos no processo de conceptualização, ratificando os

pressupostos dos estudos em SCSHC que preza em articular cognição, sociedade, história e cultura em suas investigações.

No que concerne à metonímia conceptual, foi possível perceber o quanto ela está interligada à metáfora conceptual, pois nosso estudo demonstra que a metonímia “não é apenas um processo de substituição, ela faz parte da nossa estrutura conceptual, possibilitando-nos uma melhor compreensão de um determinado conceito de diferentes formas: a parte pelo todo, uma forma por um conceito, um item prototípico pela categoria, a consequência pela causa, entre tantas outras” (NOVAIS, 2023, p. 171).

Embora o estudo empreendido não esgote as possibilidades de investigação acerca da conceptualização da morte, nossa investigação nos possibilitou, a partir do *corpus* analisado, compreender o quanto a metáfora e a metonímia conceptuais desempenham um importante papel nos diversos processos em que o ser humano busca compreender a sua finitude humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Caio Fernando. *Os dragões não conhecem o paraíso*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTANA, Neila Maria Oliveira. *Semântica cognitiva sócio-histórica: estudos sobre o significado*. Salvador: EDUNEB, 2020.

KÖVECSES, Zoltán. Levels of metaphor. *Cognitive linguistics*, v. 2, n. 28, p. 321-47, Amsterdam, 2017.

KÖVECSES, Zoltán. *Extendend conceptual metaphor theory*. Cambridge: Cambridge University press, 2020, p. 50-92

LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University Chicago Press, 1989.

_____. *Woman, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Mark Johnson. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LEAL, Morgana de Abreu. *Metáforas do medo*. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Uni-

versidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2020. 241fls.

LITTLEMORE, J. *Metonymy: Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

LUFT, Lya. *O quarto fechado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

NOVAIS, Urandi Rosa. *A epidemia de HIV/AIDS no Brasil: um estudo semântico cognitivo sócio-histórico-cultural da conceptualização da morte no século XX*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023. 193f.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A metonímia como processo fractal multimodal. *Veredas on line atemática*, 2010, p. 07-19, PPG linguística/UFJF Juiz de Fora.

SANTOS, André de Matos. A contracultura. *Revista Onis Ciência*, v. V, Ano V, n. 15, p. 82-90, Braga, janeiro/abril 2017.

SILVA, Karine Souza da. *Visão multimodal do conceito de resiliência à luz da Linguística Cognitiva*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2021. 171f.

SPERANDIO, Natália Elvira. Entre os domínios da metáfora e da metonímia na produção de sentido de charges animadas. Tese (Doutorado) – Programa de Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. 155f.

TELLES, Lygia Fagundes. Venha ver o pôr do sol. In: _____. *Antes do baile verde*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ZANOTTO, Mara S. T. as múltiplas leituras da metáfora: desenhando uma metodologia de investigação. *Signo*, v. 39, n. 67, p. 3-17, Santa Cruz do Sul, jul./dez. 2014.

ENTRE MOTIVAÇÕES E A ARBITRARIEDADE: UM ESTUDO SAUSSURIANO DA ANTROPONÍMIA

Ana Paula Marroques de Oliveira (UFU)

anapaulamarroques@gmail.com

Eliane Mara Silveira (UFU)

elianemsilveira@gmail.com

RESUMO

Dentre os muitos elementos linguísticos presentes na língua, o nome próprio pessoal possui um espaço especial na vida do falante, uma vez que é a palavra utilizada para designação do sujeito. Apesar de sua relevância, sabe-se que ainda existem diversas problemáticas relacionadas à análise dessa classe à luz da ciência da linguagem. Dessa forma, buscando elucidar a participação da antroponímia no sistema linguístico, este trabalho procura, por meio da teoria Saussuriana, compreender o funcionamento dessa classe enquanto signo. Nesse sentido, analisamos, com base no *Curso de Linguística Geral (CLG)* (2012 [1916]) e sustentados pelo trabalho de Henriques (2021), a participação dos nomes próprios na obra de Saussure. A partir dessa análise, salienta-se a noção da arbitrariedade proposta pelo genebrino, que implicaria a não motivação como funcionamento intrínseco ao signo linguístico. Essa proposta, parecendo não se encaixar tranquilamente à classe da antroponímia e, em especial aos nomes sociais, poderia indicar uma problemática à teoria. A fim de entender a problemática do arbitrário nos antropônimos, encontramos na terceira parte do capítulo “Mecanismo da língua”, presente no *CLG*, as noções de arbitrariedade absoluta e arbitrariedade relativa. Essas noções, quando aplicadas a alguns antropônimos, são capazes de demonstrar de forma mais clara o funcionamento dessa classe, que assume certos níveis de motivação, mas não subverte a arbitrariedade já determinada pela língua.

Palavras-chave:

Antroponímia. Arbitrariedade. Nome Social.

ABSTRACT

Among the many linguistic elements present in the language, the personal name has a special place in the speaker's life, since it is the word used to designate the subject. Despite its relevance, it is known that there are still several problems related to the analysis of this class in the light of language science. Thus, seeking to elucidate the participation of anthroponymy in the linguistic system, this work seeks, through the Saussurian theory, to understand the functioning of this class as a sign. In this sense, we analyze, based on the *Course on General Linguistics (CGL)* ([1916]2012) and supported by the work of Henriques (2021), the participation of proper names in Saussure's work. Based on this analysis, the notion of arbitrariness proposed by the Genevan is highlighted, which would imply non-motivation as an intrinsic functioning of the linguistic sign. This proposal, which does not seem to fit easily into the class of anthroponymy and, in particular, into social names, could indicate a problem with the theory. In order to understand the issue of arbitrariness in anthroponyms, we find in the third part of the chapter Mechanism of language present in the *CGL*, the notions

of absolute arbitrariness and relative arbitrariness. These notions, when applied to some anthroponyms, are able to demonstrate more clearly the functioning of this class, which assumes certain levels of motivation, but does not subvert the arbitrariness already determined by the language.

Keywords:

Anthroponymy. Arbitrariness. Social Name.

1. Introdução

Percebe-se que os nomes próprios pessoais, ou antropônimos, possuem um espaço especial no cotidiano dos falantes, tanto em uso quanto como objeto de reflexões, se apresentando como um elemento da língua que compreende um contato especial com o falante, além de ser suscetível a problematizações. Assim, este trabalho busca elucidar a questão dos antropônimos à luz da Linguística com objetivo de compreender o funcionamento dessa classe linguística, enquanto integrante de um sistema linguístico, buscaremos averiguar a aplicabilidade dessa hipótese a partir da teoria estruturalista saussuriana.

Nesse viés, essa teoria demonstra um espaço frutífero para problematização dos nomes próprios pessoais, uma vez que ela inaugura o que conhecemos hoje como linguística moderna, caracterizando a língua como sistema estruturado composto por signos. Dessa forma, Ferdinand de Saussure foi um pesquisador muito importante para que os estudos da linguagem pudessem ser compreendidos enquanto ciência, a partir do estabelecimento da língua enquanto objeto.

Cabe ainda ressaltar que as produções de Saussure foram importantes para formação de novas concepções sobre a natureza da língua, que contraria os estudos anteriores relacionados à língua, nos quais a concepção de língua estava ligada à ideia de nomenclatura e representação do pensamento. Portanto, o rompimento com esses vieses faz com que os nomes próprios sejam um ponto de tensão na teoria saussuriana, uma vez que para essa classe a função da nomeação é predominante, provocando assim novas reflexões a respeito dessa categoria em que os antropônimos participam.

Dentre as problematizações possíveis, elencamos a questão da arbitrariedade como o ponto de maior tensão entre a teoria do genebrino e os antropônimos, uma vez que esse é um conceito importante para elaboração da teoria que parece não se aplicar confortavelmente aos antropônimos. A partir disso, analisaremos essa questão no que concerne aos

nomes sociais, dado que esse tipo de antropônimo pode se apresentar como um complexificador dessa temática.

2. *A antroponímia enquanto signo linguístico*

De início, é válido explicar que Ferdinand de Saussure foi um grande pensador, pesquisador e professor suíço que viveu no final do século XIX e início do século XX, que durante o início de sua carreira, dedicou-se aos estudos da Gramática Comparada e possuía um interesse particular pelos topônimos. Entretanto, em sua trajetória, o linguista se deparou com uma problemática terminológica que o levou a suspender suas pesquisas relacionadas a áreas que lhe interessavam para se debruçar acerca da Linguística Geral.

A fim de compreender as relações entre a teoria proposta por Saussure e os nomes próprios, Henriques (2021) traça esse paralelo na obra *O caso mais grosseiro da semiologia: O que Saussure pode nos dizer sobre os nomes próprios*. No segundo capítulo da obra, a autora realiza uma análise do CLG (*Curso de Linguística Geral*), buscando elencar os momentos em que a nomeação e os nomes próprios foram citados. A partir disso, percebe-se que essas categorias são apresentadas de duas formas específicas: durante as críticas que Saussure faz à nomenclatura e nas considerações a respeito na analogia e a evolução da língua.

A autora indica que a primeira crítica se encontra logo na introdução da obra, no capítulo “Objeto da Linguística”, no qual Saussure explora a ideia de que o ponto de vista criaria o objeto. A partir dessa afirmação, o linguista encaminha suas reflexões de forma a delimitar o lugar da língua, e é nesse momento que a primeira crítica é exposta: “Há, inicialmente, a concepção superficial do grande público: ele vê na língua somente uma nomenclatura, o que suprime toda a pesquisa acerca de sua verdadeira natureza.” (SAUSSURE, 1975, p. 25).

Nesse ponto, Henriques elucida que a negação à nomenclatura se estabelece para que se torne possível a compreensão da língua como um sistema de signos que se relacionam de forma independente a variações externas.

Desse modo, é plausível afirmar que a negação da nomenclatura enquanto concepção de linguagem pode ser considerada como um dos aspectos fundamentais para a afirmação de que a língua possui uma ordem própria. Pode-se compreender isso porque essa ordem baseia-se nas relações

estabelecidas entre os elementos no interior do sistema linguístico e não nos aspectos exteriores a esse sistema. (HENRIQUES, 2021, p. 77)

Assim, Henriques retoma do exemplo do jogo de xadrez presente no *CLG* para demonstrar que a compreensão da língua como sistema mostraria que as relações formadas entre os elementos que a constitui são mais relevantes do que seu exterior em si, ou seja, “o material do qual as peças são constituídas não interfere no funcionamento do jogo, conquanto as regras permaneçam as mesmas e que os jogadores as respeitem” (2021, p. 78). Desse modo, a concepção da língua como um instrumento de nomenclatura não é cabível na proposta de Saussure devido a noção de língua como um sistema de valores.

Henriques ainda nos lembra que essa concepção de língua proposta por Saussure no *CLG* só pode ser concebida por meio da alteração da natureza do signo linguístico, o que nos leva a segunda crítica feita a Saussure: a problemática envolvendo o signo e sua arbitrariedade. É válido destacar que a teoria saussuriana descreve a língua como um sistema de signos, que correspondem às palavras como elementos constituintes das línguas e possuem características que expõem diversos pilares para compreensão geral da língua. Assim, é justamente no capítulo “Natureza do signo linguístico” que a segunda crítica se realiza.

Para certas pessoas, a língua, reduzida ao seu princípio essencial, é uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas. [...] Tal concepção é criticável em numerosos aspectos. Supõe ideias completamente feitas, preexistentes às palavras; ela não nos diz se a palavra é de natureza vocal ou psíquica, pois *arbor* pode ser considerada sob um ou outro aspecto; por fim, ela faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples, o que está longe de ser verdade. (SAUSSURE, 1975, p. 79)

Essa citação se encontra no primeiro capítulo da primeira parte da obra, que pretende descrever justamente a constituição do signo e algumas de suas características. Para essa apresentação inicial, Saussure começa sua explanação criticando mais uma vez a noção de língua como nomenclatura. Todavia, Henriques (2021) explica que Saussure não exclui a função de referência na língua, mas explica que há uma performance dos signos que precede o próprio ato de nomeação.

Como vimos, era comum no século XIX a concepção segundo a qual o âmago da linguagem era composto pelos nomes e que a principal função da língua era dar nome aos objetos presentes no mundo. Entretanto, caso a língua se restringisse a uma lista de etiquetas que nomeiam objetos, toda a sua complexidade seria perdida e não haveria a necessidade de se estudar o seu funcionamento. Além disso, um aspecto interessante a ser ressaltado nessa citação é a afirmação de que o vínculo entre um nome e

uma coisa não constitui uma operação simples. Ao que nos parece, então, **Saussure não nega que um nome possa se referir a objetos, mas sim que antes da relação de referência acontecer há todo um funcionamento que é interior ao sistema linguístico.** (HENRIQUES, 2021, p. 79) (grifos nossos)

A autora aponta que é por meio dessas considerações que Saussure explica que os signos linguísticos são constituídos por um significado e um significante, que configuram respectivamente o conceito e a imagem acústica que o representam. Segundo o teórico, ambos os elementos são entidades psíquicas e estão intimamente ligados. Por meio dessa definição, o autor enuncia alguns princípios inerentes aos signos, iniciando com a arbitrariedade que caracteriza o laço entre o significado e o significante, compreendendo que essa relação se estabelece de forma e imotivada.

A palavra arbitrário requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que **o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado**, com qual não tem nenhum laço natural na realidade. (SAUSSURE, 1975, p. 83) (grifos nossos)

E é justamente nesse aspecto que ocorre o mais comum mal-entendido com relação ao *CLG*: a arbitrariedade implicaria a imotivação entre o significante e o significado, ou seja, é independente de pretextos do falante. Nesse ponto, críticos à teoria tendem a levantar a questão dos nomes próprios, em especial os prenomes, como exemplo de contrariedade ao caráter arbitrário do signo, uma vez que, como um traço cultural comum em diversas sociedades, é habitual que os pais nomeiem seus filhos a partir de algum tipo de intenção significativa.

Como evidência, tem-se a própria existência dos dicionários de nomes que conjugam diversos prenomes a um significado epistemológico ou sócio-histórico, a fim de auxiliar esses pais a atribuírem algum tipo de sentido característico aos filhos a partir do prenome. Tem-se como exemplo a proposta de Costa (1988) em sua obra *Dicionário de Nomes Próprios: Milhares de alternativas para dar nome ao seu bebê*, que tem por princípio, exposto pela própria estruturação sintática-semântica de seu título, auxiliar pais a escolherem o nome de seus filhos com base em sentidos etimológicos, como nota-se no exemplo: **“Pedro** do latim: ‘Pedra’. Do grego: ‘Rocha’” (COSTA, 1988, p. 143).

Retomando as problemáticas de Henriques, indaga-se: Se há motivação na escolha do prenome por parte dos pais, como Saussure poderia

afirmar a arbitrariedade imotivada do signo? Como resposta, Henriques esclarece a diferenciação entre arbitrário filosófico e arbitrário linguístico com base em Gadet (1990).

Para essa autora, o arbitrário filosófico impõe a relação entre o nome e o referente, encontrando-se no exterior do signo. Por outro lado, o arbitrário linguístico situa-se na relação estabelecida entre significante e significado, ou seja, não há na constituição do signo linguístico um lugar para os objetos presentes no mundo. (HENRIQUES, 2021, p. 80)

Dessa forma, nota-se que a arbitrariedade em Saussure não diz respeito à relação entre o signo e o objeto, e sim a relação entre o significante e o significado. Logo, a alegação de que a motivação culturalmente presente no processo de nomeação de seres humanos corromperia a estruturação da teoria saussuriana é falha, dado que ao afirmar a existência da arbitrariedade, Saussure explica que a relação imotivada se dá entre o significante e o significado. Cabe ainda destacar que por se tratar da imagem acústica e conceito, a noção de conceito para o significado pode se confundir com a noção de referente.

Nesse ponto, é pertinente colocar a seguinte questão: A afirmação do arbitrário filosófico negaria o arbitrário linguístico, ou vice-versa? Essa questão é de difícil resolução e podemos dizer que essa dificuldade foi percebida por Saussure (1973:82), ao afirmar que, apesar de ser uma verdade, é difícil assinalar o lugar que cabe ao arbitrário. (HENRIQUES, 2021, p. 81)

Nesse sentido, Henriques relembra que a coexistência dos dois tipos de arbitrariedades pode sim causar uma confusão. Entretanto, o arbitrário saussuriano pode ser compreendido de forma mais distintiva a partir do exemplo dado no *CLG* com relação aos diferentes significantes utilizadas em idiomas diferentes que fazem referência a um mesmo objeto empírico, no qual são utilizados conjugações sonoras e gráficas diferentes para constituição de diferentes significantes.

Assim, a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não me importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa boeuf (“boi”) tem por significante b-ö-f de um lado da fronteira franco-germânica, e o-k-s (Ochs) do outro. (SAUSSURE, 1975, p. 82)

Com relação aos prenomes, sabemos que o exemplo da mudança de idiomas é inadequado, dado que não é comum que nomes próprios sejam traduzidos. Todavia, também é possível demonstrar a arbitrariedade saussuriana a partir da coexistência de mais de um significado para

realização de um mesmo significante. Este é um caso extremamente compatível com a aplicabilidade dos antropônimos, uma vez que é habitual encontrarmos pessoas diferentes que possuem prenomes idênticos.

Dessa forma, segundo o Censo Demográfico realizado em 2010 pelo IBGE, existem no Brasil aproximadamente 1.219.605 pessoas que utilizam o prenome “Pedro”. Isto posto, nota-se que não é possível afirmar uma relação motivada entre o significado e o significante, dado que um mesmo significante foi utilizado para diferentes significados. Assim, realizando um paralelo com a proposta feita por Costa (1988), como poderiam todos os pais dos 1.219.605 Pedros brasileiros terem sido motivados pelo significado etimológico proposto pela autora, dado que cada indivíduo possui características diferentes?

Nesse viés, culminamos na terceira, e última, crítica feita no *CLG* que diz respeito à diferenciação entre o valor e a significação. Saussure explica em sua obra que a diferenciação desses conceitos, apesar de penosa, é essencial para compreensão da língua para além da nomenclatura: “É necessário, contudo, esclarecer essa questão, sob a pena de reduzir a língua a uma simples nomenclatura” (SAUSSURE, 1975, p. 133). Pensando nisso, Henriques explica que

[...] se tomarmos essa distinção da maneira com que ela é exposta neste capítulo do *CLG*, temos que o valor advém da relação estabelecida entre os termos no sistema, enquanto a significação é a contraparte da imagem auditiva ou a relação entre significante e significado. (HENRIQUES, 2021, p. 85)

Mas por que essa diferenciação é tão importante para a organização dessa teoria? Justamente porque o valor não inclui objetos externos, sendo uma característica interior da constituição do sistema da língua, que precede a “contraparte da imagem auditiva” (SAUSSURE, 1975, p. 133). É importante destacar que a significação é um conceito pouco explorado durante as formulações do *CLG* e, por isso, sua definição se torna complexa. Entretanto, assumimos aqui que a significação, ao contrário do valor, incluiria objetos externos.

A fim de explorar novas hipóteses, Henriques lembra que pesquisadores do *CLG*, como Bally (1940) e Burger (1961), propõem que a distinção entre o valor e a significação esteja diretamente ligado à diferença entre língua e fala

Para Bally (1940), há, portanto, uma distinção fundamental entre valor e significação. O valor linguístico, a saber, as relações estabelecidas entre os termos no interior do sistema, não teria, de fato, nenhuma relação com os objetos exteriores. **Essa relação seria estabelecida no âmbito da pa-**

role(fala), a partir do momento em que um falante fala de algo para alguém (HENRIQUES, 2021, p. 86) (grifo nosso)

Assim, para Burger (1961), a significação depende do valor, ou seja, uma determinada **palavra pode adquirir várias significações** conquanto essas significações sejam possibilidades oferecidas pelas relações dos termos no interior do sistema. Nesse sentido, quando Saussure afirma que é necessário distinguir valor de significação, sob pena de reduzir a língua a uma nomenclatura, somos levados a considerar que **a língua só não é uma nomenclatura, porque ela não se restringe às significações que uma palavra pode adquirir** (HENRIQUES, 2021, p. 88) (grifos nossos)

Com base nesses autores, é possível reconhecer que uma palavra pode assumir várias significações, e esses fenômenos se estabelecem a partir de relações com exterioridades da língua que ocorrem nos momentos de fala. Nesse sentido, é válido lembrarmos as afirmações de Amaral e Seide (2020) no que diz respeito a ausência de traços semânticos perceptíveis nos antropônimos. Se levarmos essa afirmativa em consideração, percebemos mais uma vez a peculiaridade dos nomes próprios pessoais, que demonstram um frágil vínculo às noções de significação, sem necessariamente perder o seu valor linguístico.

Entretanto, também é importante retomar a problemática das motivações culturais no ato de nomeação, nas quais os pais do sujeito sobre o qual será designado um nome, possuem motivações que revelam algum tipo de intencionalidade de sentido. Ao que nos parece, essa é uma das situações em que a língua, enquanto sistema, entra em contato com exterioridades por meio da fala, revelando possíveis significações, que não influenciam a arbitrariedade estabelecida entre significante e significado, mas demonstram uma possibilidade de significação.

3. *A única citação aos nomes próprios no CLG*

Após a apresentação das críticas, Henriques destina um período de sua obra para discorrer acerca do único momento em que a classe dos nomes próprios é mencionada no *CLG*. Nesse sentido, essa menção ocorre durante as considerações sobre a Linguística Diacrônica, mais especificamente no momento em que Saussure realiza reflexões sobre a analogia e a evolução da língua. Em síntese, Saussure considera que a analogia é um fenômeno de muita produtividade para formação de novas palavras.

Ao que nos parece, isso se mostra pertinente a partir do momento em que consideramos que **a analogia é um processo de criação que utiliza de formas já existentes na língua** e que funciona a partir dos mecanismos associativos e sintagmáticos. (HENRIQUES, 2021, p. 93) (grifos nossos)

Todavia, Saussure indica que essa produtividade não alcança todas as classes de palavras, sendo as exceções os nomes próprios e os geográficos. Assim, nota-se que, no *CLG*, uma consideração importante que essa obra nos oferece é o “isolamento” que ocorre com os nomes próprios enquanto signos participantes de um sistema.

As únicas formas sobre as quais a analogia não tem poder nenhum são naturalmente as **palavras isoladas**, tais como os nomes próprios, especialmente os nomes de lugares (cf. Paris, Genève, Agen etc.), que não permitem nenhuma análise e, por conseguinte, nenhuma interpretação de seus elementos; nenhuma criação concorrente surgiu a par deles. (SAUSSURE, 1973, p. 20) (grifos nossos)

A partir dessa afirmação do linguista, Henriques sinaliza que genebrino havia notado a “produtividade morfológica limitada do nome próprio” (2021, p.95) que não anularia a possibilidade de formação de novos nomes por meio de nomes próprios já existentes, mas que revela a uma performance peculiar desta classe no sistema linguísticos. Assim, essa diferença entre os nomes próprios e os demais signos, indicam um isolamento dessa classe, processo este que, segundo Henriques, parece ser um ponto de tensão na teoria, uma vez que Saussure “considera a língua como um sistema fundamentado nas relações de seus termos” (2021, p. 95).

4. A arbitrariedade: entre motivações e convenções

Diante do exposto, é possível inferir que os nomes próprios são signos linguísticos dotados de idiossincrasias. Dentre elas, salientam-se a questão da arbitrariedade, a sua relação com as significações e seu isolamento devido a suas limitações no processo de formação de palavras por analogias. Apesar de todas se demonstrarem questões relevantes, elucidaremos a questão da arbitrariedade com mais enfoque, acreditando que esta problemática poderá abrir caminhos para as demais reflexões.

Retomando a questão da arbitrariedade, nos parece perceptível que, para além da relação imotivada entre significado e significante, é possível perceber a existência de algum tipo de motivação, no que concerne aos antropônimos, que ocorre no momento de nomeação. Entretanto, como já apontado anteriormente, as motivações se dariam por meio de fatores extralinguísticos, que não estariam necessariamente ligados à relação entre significado e significante.

Neste ponto, nos parece viável retomar a terceira parte do capítulo “Mecanismo da língua” presente no *CLG* durante as reflexões acerca da linguística sincrônica. É neste momento em que Saussure descreve algumas questões acerca das relações sintagmáticas e destina um período para explicar a existência do que nomeia como “arbitrário absoluto e arbitrário relativo”. Desse modo, o linguista inicia explicando a importância dessa perspectiva de funcionamento do mecanismo da língua.

O princípio fundamental da arbitrariedade do signo não impede distinguir, em cada língua, o que é radicalmente arbitrário, vale dizer, imotivado, daquilo que só o é relativamente. Apenas uma parte dos signos é absolutamente arbitrária; em outras, intervêm um fenômeno que permite reconhecer graus no arbitrário sem suprimi-lo: *o signo pode ser relativamente motivado*. (SAUSSURE, 1973, p. 152) (grifos do autor)

Por meio dessa afirmação, Saussure interioriza uma flexibilização da noção de arbitrariedade no sistema linguístico, assumindo que um signo pode adquirir diferentes graus de arbitrariedade, sem necessariamente suprimi-la, tornando-se, assim, relativamente arbitrário, ou seja, passível de motivações. Para explicar melhor esta questão, o linguista usa com exemplo os números “vinte” e “dezenove”, e explica que esses signos possuem graus de arbitrariedade diferentes, sendo que “dezenove” apresenta maior reatividade, por evocar termos que lhe estão associados. Assim, “dez” e “nove” teriam um grau de arbitrariedade mais próximo a “vinte”, mas “dezenove” representa um caso de motivação relativa.

O genebrino também utiliza casos de derivação sufixal para demonstrar essa flexibilização do arbitrário, como na palavra “pereira”, que evoca o sentido de “pêra”, bem como o sufixo “eira” evoca as palavras como “cerejeira” e “macieira”. Desse modo, há nas línguas palavras de arbitrário absoluto (completamente imotivado), como em francês *berger* (“pastor”), bem como palavras que podem assumir o arbitrário relativo (relativamente motivado), como *vacher* (“vaqueiro”), também em francês.

Dentre as considerações a respeito desse conceito, Saussure explica que nem sempre a análise sintagmática é tão evidente e que há casos “cuja significação é turva ou inteiramente nula” (p. 153). Outro ponto importante é o fato de que “mesmo nos casos mais favoráveis, a motivação não é nunca absoluta” (p. 153), isso porque, segundo o linguista, “o valor do termo total jamais iguala a soma dos valores das partes; *per X eira* não é igual a *per + eira*” (p. 153), ou seja, as partes só adquirem valor juntas não isoladamente.

Pensando a respeito dos antropônimos, vimos no tópico anterior que Saussure já sinalizava a pouca produtividade dessa classe para formação de novas palavras por meio do processo de analogia, demonstrando um possível isolamento dessa classe. Entretanto, Simões Neto e Rodrigues (2017), mostram em sua obra *A neologia e os processos genolexicais em antropônimos brasileiros: um breve mapeamento de estudos realizados* que o cenário brasileiro se mostra culturalmente propício para produção de novos nomes próprios, incluindo processos como sufixação e a própria analogia.

Dentre os casos, salientamos os nomes próprios pessoais formados a partir de uma possível fusão de outros nomes, dado que, em geral, essas escolhas são motivadas por questões extralinguísticas, como a junção dos nomes dos pais, avós, ou outros nomes de pessoas importantes para os responsáveis pela designação. Tomemos como exemplo o nome “Marlucia”, que segundo o Censo Demográfico de 2010, possui uma frequência de 20.803 pessoas no Brasil. Neste nome, é possível perceber a evocação dos termos “Maria” e “Lucia”, demonstrando assim a existência do arbitrário relativo nesta classe, e sua passividade às motivações.

É importante retomarmos uma questão levantada por Saussure com relação ao arbitrário relativo, no que diz respeito a explicação desse fenômeno que, segundo o autor, implica a análise das relações sintagmáticas e associativas presentes no termo, dado que, além de limitar o arbitrário, “Essa dupla relação lhe confere uma parte de seu valor” (p. 153), que como já visto anteriormente é um ponto decisivo para compreensão de que a motivação nunca será absoluta. Assim, quando resgatamos o exemplo “Marlucia”, é possível perceber que ao evocar os termos “Maria” e “Lúcia” esta relação acrescenta-lhe algum tipo de valor, mas não determina uma motivação absoluta, dado que o novo nome possui um valor único na língua: Se tivermos três mulheres em uma sala, sendo elas nomeadas “Maria”, “Lucia” e “Marlucia”, cada uma delas responderá ao seu vocativo único e não haverá confusão no momento de referenciação.

Dessa maneira, é possível perceber que apesar de suas peculiaridades, os nomes próprios pessoais compõem uma classe que possui um funcionamento sistêmico proposto por Saussure em sua teoria. Ademais, também afirmamos, a partir das questões já expostas, que os antropônimos parecem apresentar uma maior proximidade no que concerne ao arbitrário relativo, devido a sua grande proximidade a fatores extralinguísticos, como fatores culturais e as motivações individuais de cada sujeito no momento de designação.

4.1. Nome Social

É justamente pensando nessa proximidade entre signo e sujeito que indica a presença do arbitrário relativo na classe dos antropônimos que se encontra a questão dos nomes sociais. Aqui é importante ressaltar que aceitar a arbitrariedade dos nomes próprios pessoais parece mais simples quando pensamos que o nosso nome nos é dado segundo parâmetros que independem da nossa vontade enquanto falantes da língua. Entretanto, no caso dos nomes sociais, percebe-se a ação direta do falante na língua, na qual há a pretensão de alteração do sistema linguístico.

A respeito dos nomes sociais, Amaral e Seide (2020) explicam que o conhecimento a respeito desta classe de antropônimos se difundiu no Brasil durante os últimos anos devido a necessidade da garantia do princípio da dignidade humana para pessoas trans e travestis. Todavia, ao contrário do nome civil (e até mesmo o nome de urna), o nome social não possui nenhuma normatização via lei no Brasil. O que existe atualmente é, na verdade, um Decreto que reconhece a existência dessa classe.

Em 2016, a então Presidente da República, Dilma Rousseff, edita o Decreto nº 8.727, que dispõe sobre o uso do nome social e **o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais** no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Nesse decreto, o nome social é definido da seguinte forma: **“designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida”**. (AMARAL; SEIDE, 2020, p. 94) (grifos nossos)

Desse modo, percebe-se que o nome social é um antropônimo utilizado primordialmente por pessoas transexuais e travestis, isto porque esses indivíduos “não se identificam com o nome civil que possuem, atribuído a um gênero diferente do qual ele ou ela se identifica” (2020, p. 94, adaptada). A fim de explicitar as diferenças entre o nome social e o nome civil, Cerqueira apresenta em sua obra *Nome social: propósito, definição, evolução histórica, problemas e particularidades* (2015) propõe um quadro didático que possibilita a visualização dessas diferenças.

Tabela 1.

	Nome civil	Nome Social
1	Obrigatório a todas as pessoas.	Facultativo. Só possui quem assim o desejar.
2	Destinado a todos.	Destinado especificamente ao públi-

		co transgênero.
3	Subsiste sozinho, independentemente da existência de nome social.	Não subsiste sozinho. O seu titular passa a ter tanto o nome civil quanto o nome social. (Na hipótese de alteração do nome em cartório, o estatuto do nome social deixa de existir e o titular passa a ter um novo nome civil.)
4	Adquirido com o registro de nascimento, com a pessoa ainda sem discernimento para prática dos atos da vida.	Conferido muito posteriormente ao nascimento, tendo como pré-requisito que a pessoa tenha identificação de gênero preferencial, o que exige consciência.
5	Atribuído por terceiros ao seu titular (via de regra os pais nomeiam os filhos).	É escolha personalíssima de seu titular, não havendo a possibilidade de que terceiro impute nome social a outrem.
6	Pode ser recusado pelo cartório, se expuser a pessoa ao ridículo.	Não pode ser recusado pela repartição pública, pois o cidadão declara sua aceitação pessoal ao nome.
7	É atribuído mediante registro em cartório, mas só pode ser alterado por meio de uma decisão judicial.	Pode ser alterado administrativamente sem a necessidade de uma decisão judicial.
8	Vincula o tratamento de todas as pessoas que interagem com o seu titular.	Atualmente, limita-se a vincular o tratamento dado ao seu titular no âmbito da administração pública (e escolas) e de instituições que assim o regulamentarem.
9	Deve guardar relação com a família do seu titular, podendo ser alterado, por exemplo, após o reconhecimento de paternidade ou adoção.	Não precisa guardar relação com o núcleo familiar de seu titular.
10	Não necessita de aprovação social (pois a personalidade está no seu começo).	Via de regra, configura-se como um antropônimo já utilizado pela sociedade para a identificação de seu portador.

11	Pode ser alterado por ocasião do casamento.	O casamento é indiferente ao nome social. Via de regra, as legislações são omissas quanto ao tema.

Fonte: Adaptado de Cerqueira (2015).

A partir da observação do quadro, analisando-o as questões da teoria Saussuriana, é possível perceber que, dentre as singularidades do nome social, salienta-se justamente a ação individual do sujeito na língua, que por uma questão particular, infere uma mudança no uso de um antropônimo, que como já dito, é um signo participante do sistema. Ao que parece, o requerimento do nome social indicaria um forte caráter da convencionalidade do signo, presente na teoria de Whitney e rebatida por Saussure, uma vez que o caráter convencional “evidenciaria uma concepção de linguagem como nomenclatura” (HENRIQUES, 2021, p. 83).

Essa convencionalidade do nome social é perceptível, dado que esta classe depende de um acordo entre o referente e os demais falantes, demonstrando assim uma possível subversão do sistema linguístico à vontade do falante, consideração esta que poderia indicar uma falha na proposta teórica do genebrino. Poderia então o nome social ser a exceção não prevista pelo Linguista?

Acreditamos que não. Isto porque, ao que parece, o nome social poderia se enquadrar no que já fora visto anteriormente enquanto arbitrário relativo. Mesmo apresentando um forte caráter da motivação, que faz com que essa classe se aproxime cada vez mais com que Whitney descreve como convencional, a escolha do nome social obedeceria a algumas arbitrariedades já presentes no sistema linguístico envolvendo essa classe. Logo, é improvável, por exemplo, que um sujeito opte por utilizar um nome comum como “cadeira” como um nome social, uma vez que este uso contrariaria à arbitrariedade do sistema linguístico. O mesmo aconteceria se o sujeito optasse por uma construção agramatical.

Além disso, é importante ressaltar que, como já posto, o nome social advém do desconforto de pessoas trans e travestis com identificação proposta pelo nome civil que é incompatível com a sua identidade de gênero. Desse modo, para que essa situação seja resolvida, o nome social precisa indicar compatibilidade a essa identidade de gênero proposta. Tomemos como um possível exemplo uma mulher trans, cujo nome civil registrado é “Paulo”, mas o nome social seja “Paula”. Nesse caso, é possível perceber a demarcação da desinência de gênero “-a” em “Paula” que evoca o sentido de feminino ao nome, correspondendo assim com o objetivo do nome social.

Cabe ainda destacar que, atualmente, surgem cada vez mais discursos relacionados à identificação de gênero, que não se limita à perspectiva binarista de gênero. Nesse sentido, Padilha e Palma discutem em sua obra *Vivências não binárias na contemporaneidade: um rompimento com o binarismo de gênero* (2017) a respeito dessa problemática. Na obra, as autoras explicam que pessoas não binárias são sujeitos que não se identificam com a perspectiva dicotômica do gênero, que se limita a existência dos conceitos “feminino” e “masculino”, e que podem não se identificar com nenhuma dessas faces.

Nessas ocorrências, também é possível que esses indivíduos assumam um nome social que corresponda melhor a sua identificação. Mesmos nesses casos, em que não há interesse na evocação dos sentidos “feminino” e “masculino”, a escolha dos nomes sociais tende a ir de encontro a antropônimos em que a desinência de gênero seja zero, ou que a vogal temática não retome sentidos binaristas, como em “Dominique”, “Manu” e “Alex”. Assim, nota-se mais uma vez a presença da arbitrariedade relativa, em que há espaço motivações, mas a escolha ainda é determinada por estruturas que independem da vontade do falante.

Dessa forma, é possível perceber que, como já previsto por Saussure, a língua pode sim assumir certo grau de motivação relativa, mas não poderá assumir motivação absoluta, demonstrando mais uma vez que mesmo quando relativo, arbitrário é uma característica essencial para o funcionamento do sistema. Assim, a teoria saussuriana parece, mais uma vez, abranger os casos mais específicos da língua.

5. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos compreender a situação dos antropônimos enquanto signo linguístico, recorrendo à teoria saussuriana. No *Curso de Linguística Geral* procuramos entender como esta teoria aborda a questão da nomeação e quando nos nomes próprios são mencionados por ela. Para tal, utilizamos a pesquisa de Henriques (2021) como um suporte para entender a relação entre os nomes próprios, para a partir daí levar a discussão aos antropônimos. Dentre as questões expostas por Henriques, as análises entre o princípio da arbitrariedade e os antropônimos salienta-se, uma vez que, como visto anteriormente, essa classe possui um contato com os falantes que indicaria uma possível subversão deste princípio.

A fim de compreender as noções de arbitrariedade, analisamos os conceitos de arbitrário absoluto e arbitrário relativos presentes no CLG.

Neste ponto, Saussure explica que o princípio de arbitrariedade pode assumir níveis de motivações relativas, sem que a arbitrariedade seja suprimida. Relacionando os antropônimos aos exemplos propostos por Saussure no *CLG*, parece-nos que essa classe corresponde justamente a categoria de arbitrariedade relativa, dado que a motivação no momento de designação não suprime a arbitrariedade presente na estrutura linguística desse tipo de signo.

Para melhor compreensão dessa situação, analisamos a situação dos nomes sociais, uma vez que este tipo de antropônimo advém de uma necessidade particular do falante, que escolhe sua própria designação. Assim, o nome social demonstra um caráter ainda mais convencional e motivado, que, como vimos, não subverte o princípio da arbitrariedade, pois mesmo nesses casos, o falante possui limitações predeterminadas por estruturas linguísticas que são arbitrárias em si.

Por fim, concluímos que os nomes próprios pessoais configuram uma classe muito curiosa e heterogênea, mostrando-se um campo produtivo para pesquisas linguísticas. Ademais, também foi possível inferir que a teoria saussuriana ainda apresenta ferramentas úteis para análises linguísticas das mais diversas classes da língua, contrariando noções de que esta teoria está ultrapassada, dado que é capaz de elucidar questões de um objeto com tantas espinhosidades para análise como os antropônimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Eduardo. T. R.; SEIDE, Márcia. S. *Nomes Próprios de Pessoa: Introdução à Antroponímia Brasileira*. 1. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 2020. 276p. Disponível em: https://www.blucher.com.br/nomes-propios-de-pessoa-introducao-a-antroponimia-brasileira_9786555500011. Acesso em: 15 jun. 2022.

CERQUEIRA, Rodrigo Mendes. *Nome social: propósito, definição, evolução histórica, problemas e particularidades*. Jus.com.br, ago. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/45219/nome-social-proposito-definicao-evolucao-historica-problemas-e-particularidades>. Acesso em: 20 maio. 2023.

COELHO, Micaela Pafume. “Significação” em Saussure – os três cursos de Linguística Geral. In: SILEL, 2013. *Anais do SILEL...* [s.l.]: [s.n.], Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/943.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

COSTA, Camille Vieira. *Dicionário de Nomes Próprios*. São Paulo: Traço, 1988.

HENRIQUES, Stefania. M. *O caso mais grosseiro da semiologia*. O que Saussure pode nos dizer sobre os nomes próprios? Prefácio Eliane Silveira. Campinas-SP: Abralin (Altos Estudos em Linguística), 2021. 147p.

PADILHA, Vitória; PALMA, Yáskara. Vivências não-binárias na contemporaneidade: um rompimento com o binarismo de gênero. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, v. 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499481481_ARQUIVO_FG2017completovifinal.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVEIRA, Eliane Mara. A teoria do valor no Curso de Linguística Geral. *Letras & Letras*, [s.l.], p. 39-54, 5 dez. 2008.

SIMÕES NETO, Natival Almeida; RODRIGUES, Letícia Santos. A neologia e os processos genolexicais em antropônimos brasileiros: um breve mapeamento de estudos realizados. *Mandinga: Revista de Estudos Linguísticos*, [s.l.], v. 1, ed. 2, p. 110-27, 11 ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/33>. Acesso em: 24 maio 2023.

Outra fonte:

SIGNIFICADO dos Nomes – Dicionário de Nomes Próprios. [s.l.], 1 jan. 2008. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nomes-criados-brasileiros/>. Acesso em: 24 maio 2023.

**ESTUDO TOPONÍMICO BILÍNGUE
DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS
DE FEIRA DE SANTANA-BA: PORTUGUÊS E LIBRAS**

Emanuelle Reisurreição Santos Carneiro Dantas (UEFS)

emanuelletils@ufpb.edu.br

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)

lilianebarreiros@uefs.br

RESUMO

A toponímia insere-se nas ciências do léxico como ramificação da onomástica e dentro desse estudo ocupa-se da investigação dos nomes próprios de lugares. O processo de nomeação de lugares é comum a todas as línguas, por isso (esta)[essa] ação também é verificada na Libras, por meio de atribuição de sinais aos espaços. Diante disso, o presente trabalho busca analisar as motivações toponímicas da nomeação das instituições de ensino públicas da cidade de Feira de Santana em língua portuguesa e em Libras. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que se integra a outros estudos associados ao projeto de pesquisa Estudo bilíngue da toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Lexicologia e da Lexicografia Moderna (BIDERMANN, 1984; 1998; 2001; VILELA, 1983; BARREIROS, 2017), da Toponomástica (DAUZAT, 1926; DICK, 1987; 1990; 1992; SEABRA, 2004; 2006) dos estudos toponímicos em Libras (SOUSA, 2017; 2019; 2021; 2022) e dos estudos linguísticos da Libras (FELIPE, 2006; FERREIRA, 1995; GESSER, 2009; SOUZA JÚNIOR, 2012; KARNOPP, QUADROS, 2004). Adota-se também a proposta das fichas lexicográfico-toponímicas usadas em estudos semelhantes (FERREIRA, 2019; JESUS, 2019). Pretende-se ao final desta pesquisa contribuir para o fortalecimento da toponímia bilíngue, além de construir um inventário de fácil acesso, constituído pelos sinais das instituições públicas de ensino de Feira de Santana-BA, garantindo assim uma maior acessibilidade ao povo surdo feirense.

Palavras-chave:

Libras. Toponímia. Instituições de ensino públicas.

ABSTRACT

Toponymy is part of the lexicon sciences as a branch of onomastics and within these studies it deals with the investigation of the proper names of places. The process of naming places is common to all languages, so this action is also verified in Libras, by attributing signs to spaces. Given this, the present work seeks to analyze the toponymic motivations for naming public educational institutions in the city of Feira de Santana in Portuguese and in Libras. This is an excerpt from a master's research in progress, which is integrated with other studies associated with the research project Bilingual study of the toponymy of Feira de Santana-BA: Portuguese-Libras. The research is based on the theoretical assumptions of Lexicology and Modern Lexicography (BIDERMANN, 1984; 1998; 2001; VILELA, 1983; BARREIROS, 2017), Toponomastics (DAUZAT, 1926; DICK, 1987; 1990; 1992; SEABRA, 2004; 2006) from toponymic

studies on Libras (SOUSA, 2017; 2019; 2021; 2022) and from linguistic studies on Libras (FELIPE, 2006; FERREIRA, 1995; GESSER, 2009; SOUZA JÚNIOR, 2012; KARNOPP, QUADROS, 2004). The proposal of lexicographical-toponymic sheets used in similar studies is also adopted (FERREIRA, 2019; JESUS, 2019). At the end of this research, it is intended to contribute to the strengthening of bilingual toponymy, in addition to building an easily accessible inventory, consisting of the signs of public educational institutions in Feira de Santana-BA, thus guaranteeing greater accessibility to the deaf people of Feiraense.

Keywords:

Libras. Toponymy. Public educational institutions.

1. Introdução

O processo de nomeação de lugares é comum a todas as línguas, por isso esta ação também é verificada na Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio de atribuição de sinais aos espaços. Um sinal não é um gesto simples ou uma mímica, é um signo linguístico constituído a partir das suas unidades mínimas (parâmetros) e formado com regras gramaticais complexas, tal qual ocorre com as palavras nas línguas orais. Contudo, ao atribuir um sinal a um determinado local (tarefa essa que deve ser exercida exclusivamente pelo povo Surdo) não estão envolvidas apenas questões de ordem gramatical, mas também sociais, ao passo que revela toda compreensão que esse povo tem da realidade que o cerca.

O conjunto desses sinais forma o repertório lexical na Libras. Refletir sobre a formação do léxico da língua é compreender as relações históricas, sociais e culturais que exercem influência sobre ela, ou seja, se debruçar sobre o léxico é abrir a possibilidade de conhecer a história do povo que a utiliza (Cf. ABBADE, 2011)

Sendo assim, a área da linguística que se ocupa das investigações da nomeação de lugares é a Toponímia. Este artigo é fruto do recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo principal analisar, a partir de uma toponímia bilíngue (Libras/língua portuguesa), a nomeação das instituições públicas de ensino de Feira de Santana, buscando compreender as motivações toponímicas e traçando uma comparação entre as línguas, a fim de compreender-se as influências sócio-históricas deste processo de nomeação, bem como também contribuir para o registro dos sinais em Libras apoiando na construção do repertório lexical dos surdos desta cidade.

Diante disso, temos a seguinte questão de pesquisa: “Quais as motivações para a nomeação das instituições de ensino públicas de Feira de Santana em Libras e língua portuguesa?”.

Pretende-se tecer caminhos para a resposta a essa indagação a partir dos pressupostos teóricos da Lexicologia e da Lexicografia Moderna (BIDERMAN, 1984; 1998; 2001; VILELA, 1983; BARREIROS, L., 2017), da Toponomástica (DAUZAT, 1926; DICK, 1987; 1990; 1992; SEABRA, 2004; 2006), dos estudos toponímicos em Libras (SOUSA, 2017; 2019; 2021; 2022) e dos estudos linguísticos da Libras (FELIPE, 2006; FERREIRA, 1995; GESSER, 2009; SOUZA JÚNIOR, 2012; KARNOPP, QUADROS, 2004; QUADROS, 2019).

No que tange à metodologia da pesquisa, o *corpus* é constituído por 260 topônimos educacionais, sendo organizados nas seguintes categorias: escolas municipais (204), escolas estaduais (50), centros de ensino (3), instituto federal (1), universidades (2).

Para classificar os topônimos das instituições de ensino encontrados, o aporte teórico-metodológico será composto pelos modelos taxionômicos criados por Dick (1992) e ampliado por Isquerdo (1996), Lima (1997) e Francisquini (1998), modelo este utilizado em estudos semelhantes por Ferreira (2019) e Jesus (2019).

Esta pesquisa se justifica pela não existência de estudos toponímicos bilíngues sobre as instituições públicas de ensino de Feira de Santana-BA e também na urgência por registros do léxico dessa língua. Somada a essas justificativas, acredita-se que o desenvolvimento desta pesquisa contribuirá para ampliação dos estudos toponímicos de Feira de Santana, já desenvolvidos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), através do projeto de pesquisa intitulado “Estudo Bilingue da Toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras” (CONSEPE-UEFS044/2018), coordenado pela professora Dra. Liliane Lemos Santana Barreiros e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), objetivando catalogar, classificar, descrever e analisar os nomes dos acidentes geográficos humanos e físicos, identificando as motivações toponímicas em línguas orais e em Libras para a nomeação dos topônimos encontrados.

2. *A cidade de Feira de Santana-BA e sua comunidade surda*

Feira de Santana é a segunda maior cidade do estado da Bahia, localizada a 109 km da capital, tem uma população estimada em 616.27 pessoas e uma área territorial de 1.304,425 km² (IBGE, 2022), destacando-se como o maior entroncamento rodoviário do Norte/Nordeste e caracterizando-se como um município com forte potencial comercial-industrial, o que potencializa um grande fluxo de pessoas de diversas partes do Brasil regularmente.

Em visita à cidade, em 1919, o jurista baiano Ruy Barbosa a apelidou de “Princesa do Sertão”, a homenagem veio pela posição geográfica privilegiada. Para compreender a origem do município se faz necessário buscar escritos sobre o século XVII, esta narrativa aponta que “a partir do desmembramento da grande sesmaria de Tocós, propriedade de Antônio Guedes de Brito, dá-se o estabelecimento de numerosas fazendas de criação de gado” (SILVA, 2000, p. 16). Nesse período, houve um grande advento de fazendas, dentre elas estava a de Santana dos Olhos d’Água, pertencente ao casal português Domingos Barbosa e Ana Brando.

Com quase uma légua de comprimento e meia légua de largura, Santana dos Olhos d’Água era conhecida como uma grande propriedade nesta área. Pertencia ao Português Domingos Barbosa de Araújo e à sua esposa Ana Brandoa, que nela havia se instalado no princípio do século dezoito. De acordo com a tradição corrente em Feira de Santana, Domingos e Ana Brandoa constituíam um casal virtuoso, amado e admirado por todos que o conheciam. (POPPINO, 1968, p. 20)

Criada como vila em 13 de novembro de 1832 e instalado em 18 de setembro de 1833, data em que se comemora o aniversário da cidade, a história descrita anteriormente é apenas uma das narrativas de seu surgimento, historiadores como Andrade (1992), Oliveira (2000), Santos (2008), debruçam-se sobre as histórias dos primeiros povoadores de Feira de Santana.

Sendo Feira de Santana essa forte potência que agrega uma diversidade de povos, podemos afirmar também que, consequentemente, possui uma comunidade surda grande. Essa comunidade feirense é atuante politicamente e está caminhando para sua consolidação, mas nem sempre foi assim, a história dos povos surdos em todo mundo é marcada por grandes contradições.

Daniela Betânia Ferreira (2019) e Carlos Messias de Jesus (2019) apontam em suas pesquisas que o primeiro espaço de acolhimento de

alunos surdos em Feira de Santana foi a Escola Alberto Alencar, criada em 1977 pela Dr^a Mara Regina, esse espaço atendia não só surdos como pessoas com deficiência diversas e ofereciam vários serviços desde reabilitação a ensino. Nessa época os surdos feirenses utilizavam ainda mímicas, sinais caseiros e gestos para se comunicar. No período em questão a filosofia educacional era oralista, então priorizava-se a oralidade como método para o desenvolvimento cognitivo.

Passando-se 4 anos, uma grande mudança ocorreu na maneira em que os surdos se comunicavam, com a chegada de uma surda de Barreiras, pois, no período em que esteve na cidade, ela ensinou a língua de sinais aos surdos feirenses.

Por volta de 1990, foi fundada na cidade a Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (AFADA), e uma geração inteira de surdos feirenses foi marcada pelo período de estudos na AFADA; lá funcionava, dentre outras atividades, uma escola especial contando com ensino exclusivo em Libras.

Outro espaço educacional feirense que se destacou após o fechamento da AFADA e segue até a atualidade acolhendo os surdos é o Centro de Apoio Pedagógico (CAP). Este centro tem como objetivo oferecer o atendimento de apoio pedagógico aos estudantes com deficiências e dificuldade de aprendizagem matriculados na rede estadual. Os surdos ao participarem desse espaço têm a possibilidade de aprender a Libras ou o português escrito, além de apoios diversos em suas dificuldades educacionais.

O processo de emancipação do povo surdo feirense converge com os marcos legais conquistados com muita luta da comunidade surda em todo o Brasil. Dentre eles destacamos a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua, meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.

Essa lei, conhecida como a “Lei de Libras”, foi impulsionadora de outras conquistas, como o Decreto que a regulamenta, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que, em seus capítulos, traz amparos legais relevantes à comunidade surda como, a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e no curso de fonoaudiologia, da formação do professor e instrutor de Libras entre outras questões.

Motivada pelas conquistas nacionais, a comunidade surda feirense também pleiteou, lutou e conquistou algumas legislações municipais,

como a Lei Municipal nº 164, de 1 de fevereiro de 2005, que implementa o uso da Libras como língua oficial no Município; o reconhecimento da profissão do intérprete de língua de sinais pela criação da Lei Municipal nº 2608, de 29 de agosto de 2005, e em 19 de maio de 2009, a lei que obriga a presença do intérprete de Libras nos espaços públicos de atendimento coletivo, Lei nº 3000.

Devido ao crescente encontro de surdos para confraternizar, conversar em língua de sinais e compartilhar interesses em comum, além da necessidade de se organizarem politicamente, tiveram a ideia de criar uma associação.

Em vista disso, a Associação de Surdos de Feira de Santana (ASFS) foi fundada no ano de 2008 e nesse tempo já contou com três presidentes, a atual é Elaine Figueredo, que terminará seu mandato no ano de 2023 e, caso seja reeleita, poderá assumir a presidência até o ano de 2028. A associação está funcionando por meio de contrato de empréstimo no Centro Esportivo, Cultural e Social José Ribeiro da Silva o qual é vinculado à Escola Infantil São João da Escócia, espaço mantido pela Loja Maçônica Luz e Fraternidade.

A ASFS é uma organização sem fins lucrativos organizada há 15 anos com o objetivo de unir os surdos da cidade de Feira de Santana, atualmente conta com cerca de 200 membros ativos associados, dentre outras pessoas surdas que frequentam esse espaço e ouvintes colaboradores. Ressalta-se a partir dos relatos de surdos, que há espaço para pessoas ouvintes nas associações, atuando na secretaria e lidando com questões que envolvem uma habilidade do português escrito, bem como tradutores/intérpretes de Libras mediando a comunicação com ouvintes que não conhecem a língua, mas em hipótese alguma compondo a presidência, local esse destinado apenas às pessoas surdas.

Neste cenário já relatado até aqui, as escolas de Feira de Santana adotavam/adotam uma perspectiva de ensino voltada para a inclusão, modelo em que se espera ter um professor e um intérprete de Libras atuando em sala de aula e no turno oposto o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, a falta de profissionais qualificados e a falta também de uma metodologia baseada na pedagogia surda ou visual (modelo ideal para os surdos sinalizantes) ocasiona o fracasso escolar de muitos surdos. Desmotivada com o cenário e a fim de promover mudança, no ano de 2014, uma mãe de surdo de Feira de Santana cria a Associação Mãos que Sonham, o objetivo dela era fortalecer o ensino promovendo aulas de Libras como L1 para surdos, bem como práticas de letra-

mento através do ensino do português como L2 para surdos. Tudo isso oferecido em caráter filantrópico. A associação funcionou e cumpriu seu papel com maestria por alguns anos, porém, recentemente foi fechada devido à falta de apoios diversos.

Na atualidade há um grande movimento de ingresso de surdos no ensino superior. Apresentados alguns aspectos históricos, sociais e educacionais da cidade de Feira de Santana, bem como o perfil da comunidade surda feirense, a próxima subseção será dedicada ao percurso teórico linguístico da pesquisa.

3. *A Libras e os estudos toponomásticos bilíngues*

Pode-se afirmar que os estudos em relação à linguística das Línguas de Sinais é um campo novo se comparados às línguas orais, isso se deve ao fato do tardio reconhecimento do *status* linguístico dessa modalidade de língua visuo-espacial. Tratando-se da Libras, esta língua só foi reconhecida em 2002, como abordado na subseção anterior. Contudo, na atualidade já existem importantes pesquisas na área, construindo um arcabouço teórico vasto e em expansão a respeito dessa temática.

Destaca-se, no início dos anos 80, o trabalho pioneiro de Lucinda Ferreira-Brito, em seguida a publicação “Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB” e “Por uma Gramática de Língua de Sinais”. Em 2004, a obra “Língua de Sinais brasileira: Estudos Linguísticos”, de Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp, inaugurou também um aprofundamento nos estudos da linguística da Libras.

É necessário reafirmar que a Libras surge e se atualiza diariamente através do contato surdo-surdo e as diversas pesquisas provam que esta língua possui todos os níveis e componentes linguísticos como qualquer língua natural: fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica, estilística, variação linguística, discurso, etc. (QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS, 2019).

Com relação à formação lexical, tema central desse estudo, Souza (2022) afirma:

O léxico, nas línguas orais e nas línguas de sinais, constitui componentes sistemáticos, abertos, dinâmicos e em constante renovação. Nasce no/do/para o ato comunicativo e constroem significados a partir de contextos socioculturais diversos, seja pela intencionalidade do falante/sinalizante, seja pela própria dinâmica da interação entre os usuários da língua. (SOUZA, 2022, p. 16)

O campo de estudos dedicado ao léxico é a Lexicologia, como ramificação da Lexicologia, surge a Onomástica, Seabra (2004) afirma:

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)

Diante disso, a disciplina que se debruça na investigação da motivação dos nomes dos lugares é a Toponímia (derivado do grego *topos* que significa “lugar” e *onoma* que significa “nomear”. O topônimo é então o objeto de estudo da Toponímia.

Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick é hoje considerada a maior referência nos estudos toponomásticos do Brasil. É de sua autoria o quadro taxonômico que apresenta classificações possíveis de enquadrar os topônimos brasileiros, a partir de duas principais motivações: aspectos geográficos (físicos) e antropoculturais (social, cultural ou aspectos psíquicos). Sua primeira publicação com o estabelecimento de modelos taxonômicos foi em 1975 contendo 19 *taxes* (DICK, 1990), contudo em 1992, observou-se a necessidade de ampliação chegando ao modelo atual com 27 *taxes* publicadas em sua tese “A motivação toponímica: Princípios teóricos e modelos taxionômicos”. As *taxes* se mostram de grande relevância, uma vez que, na toponímia há um “processo relacionante de motivação em que, muitas vezes, se torna possível deduzir conexões hábeis entre o nome próprio dito e a área por ele designada” (DICK, 1990, p. 34).

De acordo com Dick (1990), os topônimos são caracterizados a partir da: a) análise de estratos linguísticos: verificação da(s) língua(s) de origem dos topônimos a partir de pistas lexicais (origem indígena, africana, portuguesa, árabe etc.); b) análise semântica dos nomes (taxionomias): busca dos fatores motivacionais que influenciaram o nomeador no ato do batismo do espaço geográficos; c) análise da estrutura morfológica: identificação dos tipos de formação morfológica dos topônimos (simples, composta, híbrida) (Cf. SOUZA, 2022).

Dessa forma, segue a seguir os modelos classificatórios apresentados e descritos por Dick (1990; 1992) bem como o significado das *taxes*, a motivação semântica de cada topônimo e os exemplos deles, em consonância com Ferreira (2019).

As taxas de natureza física são:

Astrotopônimos – topônimos relativos aos corpos celestes; Fazenda Cruzeiro do Sul (MT);

Cardinotopônimos – topônimos que fazem referência as posições geográficas; Fazenda da Divisa (MT);

Cromotopônimos – topônimos relacionados as cores; Córrego Verde (MT);

Dimensiotopônimos – topônimos relacionados a grossura, espessura, altura, profundidade, extensão, comprimento, largura; Córrego Fundo (MT);

Fitotopônimos – topônimos relacionados a vegetação; Buritirama (BA), Xique-Xique (BA), Juazeiro (BA);

Geomorfotopônimos – topônimos relacionados a formas topográficas levando em considerações elevações ou depressões; Morro do Chapéu (BA), Monte Gordo (BA), Monte Pasqual (BA);

Hidrotopônimos – topônimos relacionados a água; Paraguaçu (BA), Cachoeira (BA), Riachão (BA);

Litotopônimos – enquadra-se nesta taxa topônimos de origem mineral; Lajedo (BA), Itaberaba (BA), Itabuna (BA);

Meteorotopônimos – topônimos que remetem a ideia de fenômenos produzidos pela atmosfera terrestre; Fazenda Alvorada (MT);

Morfotopônimos – topônimos relacionados a formas geométricas; Lagoa Redonda (BA);

Zootopônimos – topônimos com a presença do nome de animais; Jaguaquara (BA), Boipeba (BA), Onça (BA);

As taxas de natureza antropocultural são:

Animotopônimos ou Nootopônimos – topônimos relativos a área psíquica humana; Falsa (BA) Paixão (PR) Confusão (SP);

Antropotopônimos – topônimos relativos aos nomes próprios de pessoas, prenomes, apelidos, alcunhas ou pelo conjunto onomástico; Cabralia (BA); Laurinha (MG); João Branco (GO).

Axiotopônimos – topônimos relativos a títulos; Barão de Bom Jardim (BA), Duque de Caxias (BA), Engenheiro Pontes (BA);

Corotopônimos – topônimos relativos a outras localidades como cidades, estados e países; Fazenda Paranaíba (MT);

Cronotopônimos – topônimos relacionados a nome de localidades que indicam um processo cronológico na passagem do tempo, assim como, Novo, Nova, Velho, Velha; Fazenda Nova Aurora (MT);

Dirrematotopônimos – topônimos constituídos por expressões populares cristalizadas; Córrego Molha Pelego (MT);

Ecotopônimos – topônimos relativos às habitações em geral; Córrego Ranchão (MT);

Ergotopônimos – topônimos relativos a elementos da cultura material humana, em que não há clareza de sua categoria; Arcos (MG) Balsas (BA) Gancho (MA);

Etnotopônimos – topônimos referentes a grupos étnicos; Córrego dos Índios (MT);

Hierotopônimos – topônimos relativos aos nomes sagrados de diferentes crenças religiosas. Os hierotopônimos são divididos em: hagiotopônimos – topônimos relativos aos santos e santas da igreja católica romana e mitotopônimos – topônimos relativos às entidades mitológicas; Conceição do Coité (BA), Bom Jesus da Lapa (BA), São Miguel das Matas (BA);

Historiotopônimos – topônimos com a presença de datas relevantes, personagens; Sete de Setembro (BA), Inconfidentes (MG);

Hodotopônimos (ou Odotopônimos) – topônimos relacionados a caminhos ou às vias de ligação entre a zona rural ou urbana; Ribeirão Ponte Queimada (MT);

Numerotopônimos – topônimos relativos a numerais; Fazenda Dois Córregos (MT);

Poliotopônimos – topônimos relacionados a aglomerados populacionais como vila, aldeia, cidade, povoação, arraial; Ribeirão Aldeia (MT);

Sociotopônimos – topônimos relacionados a atividades profissionais ou a um ponto de encontro de um grupo como largo, pátio e praça; Fazenda Estiva (MT);

Somatotopônimos – topônimo relativo às partes do corpo do homem ou dos animais em caráter metafórico; Fazenda Olhos d'Água (MT);

Com a ampliação das pesquisas toponímicas vem também a ampliação das taxas propostas anteriormente por Dick, destaca-se nessa ampliação as pesquisas de Isquardo (1996), Lima (1997) e Francisquini (1998).

Acronimotopônimos – topônimos que fazem referência a lugares nomeados por siglas; Bairro Sim (BA);

Estamatotopônimos – que se referem aos sentidos; Água Doce (GO), Água Fria (BA);

Grafematotopônimo – topônimos que utilizam as letras do alfabeto; Rua B (BA);

Higietopônimos – topônimos que fazem alusão a higiene, a saúde ou bem-estar físico; Água Limpa (GO), Saúde (BA);

Necrotopônimos – topônimos relativos ao que é ou está morto, a restos mortais. Rio Caveira (SC).

Os trabalhos toponomásticos na Libras são um campo de investigação ainda recente, sua importância se dá na “descrição da referida língua de sinais, tanto em relação ao processo de formação morfológica do sinal toponímico, quanto à relação língua-cultura” (SOUZA; BARREIROS, 2020, p. 5).

Os surdos nomeiam os espaços, diferentemente da língua oral, os espaços ganham nomes por meio da atribuição de sinais, sinais estes que refletem também a maneira como o povo se organiza na cidade. Souza Jr. (2012) pioneiro na toponímia em Libras confirma essa distinção ao destacar que

As Línguas de Sinais apresentam uma maneira distinta de nomear, uma vez que o referente, nomeado em um sistema linguístico de modalidade oral/auditivo, recebe uma nova atribuição de natureza sinalizada. Alternativamente, um nome próprio pode ser emprestado de uma língua oral para uma língua de sinais por meio de uso da transliteração do nome próprio pelo alfabeto manual, também chamado datilológico. Contudo, geralmente um referente para um acidente geográfico (estado, cidade, país, bairro, rua etc.), ao ser incluído no cotidiano linguístico da comunidade surda, recebe um “sinal”, que correferência o indivíduo ou o lugar, em substituição ao nome próprio original e sua datilologia (SOUZA JR., 2012, p. 20)

Sousa e Barreiros (2020) realizaram um panorama histórico dos estudos toponímicos em Libras no Brasil e identificaram além desse trabalho pioneiro de Souza Jr. (2012), outras pesquisas como o ATAQB

que no ano de 2014 passou a inserir topônimos em Libras no âmbito de suas investigações e o projeto Estudo bilíngue da toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras, no qual esse e tantos outros estudos estão inseridos.

4. Caminhos metodológicos da pesquisa

Para classificar os topônimos das instituições de ensino encontrados, o aporte teórico-metodológico será composto pelos modelos taxionômicos criados por Dick (1992) e ampliado por Isquerdo (1996), Lima (1997) e Francisquini (1998), modelo este utilizado em estudos semelhantes por Ferreira (2019) e Jesus (2019). A ficha lexicográfico-toponímica que será adotada contribuirá na organização dos dados, apresentando informações referentes à origem, à intencionalidade, à motivação, aos aspectos históricos/sociais/culturais, aspectos esses que justificam o surgimento dos topônimos tanto em língua portuguesa, quanto em Libras.

No quadro abaixo, apresenta-se o modelo de ficha lexicográfico-toponímica, criada por Dick (1992) e adaptada no Projeto de Pesquisa Estudo bilíngue da toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras, com o acréscimo de mais um campo para inserção de *qr code* com um vídeo do sinal.

Quadro 1: Modelo de ficha lexicográfico-toponímica.

FICHA LEXICOGRÁFICO-TOPONÍMICA BILÍNGUE		NÚMERO: 01
TERMO GENÉRICO:	TOPÔNIMO EM LP:	
TIPO DE ACIDENTE:	LOCALIZAÇÃO:	
TAXONOMIA DO TOPÔNIMO EM LP:		
ORIGEM:		
HISTÓRICO:		
IMAGENS:		
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:		
IMAGEM DO SINAL EM LIBRAS:		
QR CODE COM VÍDEO DO SINAL EM LIBRAS:		
TAXONOMIA DO TOPÔNIMO EM LIBRAS:		
ESTRUTURA MORFOLÓGICA DO SINAL TOPONÍMICO:		
CONTEXTO DO SINAL:		
FONTES: () Oral () Documental		

Fonte: Projeto de Pesquisa *Estudo bilíngue da toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras* (UEFS-CONSEPE 044/2018).

A cidade de Feira de Santana é um dos maiores polos educacionais da Bahia por ser a segunda maior cidade do estado, como já foi evidenciado no referencial teórico deste projeto, sendo assim abriga muitas instituições de ensino tanto no âmbito público, quanto no privado. É comum pessoas de diversas regiões do Brasil e especificamente de cidades circunvizinhas se deslocarem até Feira para completar a educação básica, superior e a pós-graduação.

Considerando esse contexto, o *corpus* da pesquisa corpus é constituído por 260 topônimos educacionais, sendo organizados nas seguintes categorias: escolas municipais (204), escolas estaduais (50), centros de ensino (3), instituto federal (1), universidades (2).

Para localizar os nomes das instituições de ensino foram utilizados dados abertos digitais do Ministério da Educação. Para as escolas (municipais e estaduais) e o instituto federal foi consultado o Catálogo de Escolas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponível no site <https://inepdata.inep.gov.br>. Já para as instituições de ensino superior, foi consultado o site do Cadastro e-MEC (Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior) disponibilizado no seguinte domínio <https://emec.mec.gov.br/>.

No que concerne à sinalização desses espaços educacionais em Libras, foram realizadas consultas à comunidade surda feirense para constituir o *corpus*. Foram encontrados 14 sinais até o momento, escolas municipais (3), escolas estaduais (5), instituto federal de educação (1), centros de ensino (3), universidades públicas (2). Durante a coleta de dados percebeu-se que a maioria dos locais em que existe a nomeação em Libras há na atualidade ou houve anteriormente surdos matriculados.

5. Considerações finais

O presente artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa sobre os estudos toponímicos bilíngues das instituições de ensino públicas da cidade de Feira de Santana-BA, que visa a uma análise toponímica mais aprofundada, apresentando dados relevantes sobre a história, a cultura e o léxico das duas línguas envolvidas.

Espera-se que ao final desta pesquisa seja alcançado o objetivo proposto, analisar as motivações toponímicas da nomeação das instituições de ensino públicas de Feira de Santana em Libras e em língua portuguesa, bem como catalogar os topônimos através de fichas lexicográficas.

co-toponímicas. Espera-se também, ao final desta pesquisa, promover estratégias de divulgação de seus resultados para surdos e ouvintes imersos na comunidade surda feirense.

Por fim, espera-se contribuir para a difusão e maior visibilidade da Libras em Feira de Santana, para o fortalecimento de pesquisas linguísticas da Libras e de forma mais específica para a toponímia bilíngue em todo o Brasil, além de construir um inventário de fácil acesso, constituído pelos sinais das instituições públicas de ensino de Feira de Santana-BA, garantindo assim uma maior acessibilidade ao povo surdo feirense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, C.M.S. A lexicologia e a teoria dos campos lexicais. In: Cadernos do CNLF, v. XV, N. 5, t. 2. *Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BARREIROS, L. L. S. *Vocabulário de Eulálio Motta*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BATTISON, R. Phonological Deletion in American Sign Language. *Sign Language Studies* 5, 1974.

BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

_____. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

BIDERMAN, M.T. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A.M.P.P.; ISQUERDO, A.N. (Orgs). *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 13-22

CORDEIRO, R. A. A. *Sinal Datilológico em Libras*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DICK, M. V. de P. Toponímia e Antroponímia no Brasil. *Coletânea de Estudos*. São Paulo, FFLCH/USP, 1990.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1992.

DRUMOND, C. *Contribuições do bororo à toponímia brasílica*. São Paulo: USP/IEB, 1965.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Representações Lexicais da Língua de Sinais Brasileira: Uma Proposta Lexicográfica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. 290f.

FERREIRA-BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. *Sign Language Studies*, n. 42, p. 45-46. Linstok Press, In: Silver Spring, USA, 1984.

_____. Epistemic, Alethic, and Deontic Modalities in a Brazilian Sign Language. In: FISHER, S.D.; SIPLE, P. (Eds). *Theoretical Issues in Sign Language Research*. V. 1. University of Chicago Press. 1990.

_____. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Tempo Brasileiro. UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

FERREIRA, D. B. S. *Estudo toponímico Português-Libras do centro comercial de Feira de Santana-BA*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

FRANCISQUINI, I. de A. *O nome e o lugar: uma proposta de estudos toponímicos da microrregião de Paranaíba*. Dissertação (Mestrado) – UEL. Londrina-PR: 1998.

JESUS, C. M. A. *Estudo toponímico dos Bairros de Feira de Santana-BA: línguas orais e Libras*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

LIMA, I. A. de. A motivação religiosa dos topônimos paranaenses. *Estudos linguísticos* – XLV Seminário do GEL. Campinas: UNICAMP, 1997.

MELLO, O. *Topônimos amazonenses – nomes das cidades amazonenses, sua origem e significado*. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas, 1967.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, A. L. de. *Toponímia carioca*. Rio de Janeiro [Distrito Federal]: Secretaria de Educação e Cultura, 1957.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. 11. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

SAUSSURE, F de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAMPAIO, T. *O tupi na geografia nacional*. Salvador: Câmara Municipal, 1901.

SEABRA, M.C. T. C. de. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da Região do Carmo*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. 368f.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

SOUSA, A. M de. *Toponímia em Libras: pesquisa, ensino e interdisciplinaridade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

_____; BARREIROS, L. L. S. Panorama histórico dos estudos toponímicos em libras no Brasil. *Revista Sinalizar*, v. 5, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/64069>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOUZA JÚNIOR, J. E. G. *Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira. Uma perspectiva de toponímia por sinais*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2012. 80f.

STOKOE, William. *Sign Language structure*. Maryland: Linstok Press, 1960.

WILCOX, P.; WILCOX, S. *Aprender a ver*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

Outras fontes:

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. Disponível em [https://leismunicipais.com.br/a/ba/f/feira-de-santana/lei-ordinaria/2009/300/3000/lei-ordinaria-n-3000-2009-dispoe-sobre-a-obrigatoriedade-da-presenca-do-interprete-de-libras-em-locais-de-](https://leismunicipais.com.br/a/ba/f/feira-de-santana/lei-ordinaria/2009/300/3000/lei-ordinaria-n-3000-2009-dispoe-sobre-a-obrigatoriedade-da-presenca-do-interprete-de-libras-em-locais-de)

atendimento-coletivo-em-feira-de-santana-e-da-outras-providencias.
Acesso em 19 jun 2023.

_____. Lei nº 2608/2005. Cria cargos de intérpretes de libras – língua brasileira de sinais e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/328/leis-de-feira-desantana/categorias/cidadao-preferencial?p=46>. Acesso em 19 jun 2023.

_____. Lei nº 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. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/328/leis-de-feira-desantana/categorias/cidadao-preferencial?p=46>. Acesso em 19 jun 2023.

Feira de Santana. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/feira-de-santana.html>. Acesso em 29 de jun. 2023.

Revista Sinalizar, Goiânia, v. 5, 2020. Disponível em: http://www.Filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/105.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 044/2018. Aprova o Projeto de Pesquisa Estudo bilíngue da toponímia de Feira de Santana-BA: Português-Libras, sob a coordenação da Profª Drª Liliane Lemos Santana Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 13 abr. 2018.

FORMANTES GREGOS QUE SE COMPORTAM COMO AFIXOS: UMA BREVE ANÁLISE

Fernanda Mara Rocha Gonçalves (UFMG)⁵⁰

nanda.gonccalves@gmail.com

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

ader3459@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa qualitativa, em que se procurou investigar o uso de quatro formantes gregos [cicl(o)-; neur(o)-; -drom(o); -metr(o)] na formação de novas palavras no português brasileiro contemporâneo. Cada formante foi analisado a partir de sua ocorrência em neologismos recolhidos de textos publicitários que circulam na mídia eletrônica, atualmente (2022–2023). Com a análise, constatou-se que o processo de formação dos neologismos coletados, com tais formantes gregos, configura-se como derivação afixal. Com o embasamento teórico apoiado em Alves (2006; 2007), Carvalho (2006), Cunha (2010), Ferraz (2019), Monteiro (2002), Nogueira (2016), Rocha (2008) e Teixeira e Edra (2020), constatou-se que esses formantes se tornaram recursos geradores de neologismos que são oriundos dos processos de derivação, indicando que no português brasileiro contemporâneo os radicais neoclássicos vêm se comportando como elementos afixais. Ressalte-se, com isso, que a língua está sujeita às tendências de inovação impostas pelos falantes, especialmente a inovação lexical, bem como ao contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida.

Palavras-chave:

Derivação. Formantes. Neologismos.

ABSTRACT

This work is the result of qualitative research, in which we sought to investigate the use of four Greek formants [cicl(o)-; neur(o)-; -drom(o); -metr(o)] in the formation of new words in contemporary Brazilian Portuguese. Each formant was analyzed based on its occurrence in neologisms collected from advertising texts currently circulating in the electronic media (2022–2023). With the analysis, it was found that the formation process of the neologisms collected, with such Greek formants, is configured as an affixal derivation. With the theoretical basis supported by Alves (2006; 2007), Carvalho (2006), Cunha (2010), Ferraz (2019), Monteiro (2002), Nogueira (2016), Rocha (2008) and Teixeira and Edra (2020), it was found that these formants became resources that generate neologisms that come from derivation processes, indicating that in contemporary Brazilian Portuguese neoclassical radicals have been behaving as affixal elements. It should be noted, therefore, that the language is subject to innovation trends imposed by speakers, especially lexical innovation, as well as the socio-historical-cultural context in which it is inserted.

⁵⁰ Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo fomento.

Keywords:**Derivation. Formants. Neologisms.****1. Introdução**

Ao se observar o léxico do português, sobressaem os fenômenos naturais de variação e mudança, favorecendo a adaptação às necessidades comunicativas de seus usuários. Com grande frequência, no português brasileiro contemporâneo, novas palavras são cunhadas e novos significados são adicionados a formas lexicais já existentes. Essas palavras novas são neologismos caracterizados por diferentes intervalos de tempo e frequência de uso.

“Conhecer o léxico significa saber usar os itens lexicais e poder estabelecer relações entre eles” (ROCHA, 2008, p. 35), o que inclui a capacidade de o falante saber manejar os mecanismos da língua para criar, reconhecer e utilizar as palavras novas. Nesse sentido, a criação lexical se torna fruto da relação entre o falante e o sistema linguístico. A unidade léxica *cicloturismo*, por exemplo, surgiu em razão do uso da bicicleta como meio de transporte para exercer atividades turísticas. De acordo com Teixeira e Edra (2020, p. 329-30), os termos “cicloturismo urbano” e “cicloviação” podem ser conceituados conforme as necessidades atribuídas a essas atividades, que são desempenhadas, respectivamente, pelo “cicloturista” e pelo “ciclovianjante”.

Esses quatro itens lexicais – “cicloturismo, cicloviação, cicloturista e ciclovianjante” – têm em comum o fato de apresentarem *cicl(o)*-jungido a uma palavra-base, resultando numa formação léxica que se relaciona com o uso da bicicleta. Ressalte-se, no entanto, que as palavras “cicloturismo” e “cicloturista” já estão registradas no dicionário, enquanto as palavras “cicloviação” e “ciclovianjante”, mesmo em ampla circulação social, ainda não foram atestadas em dicionário da língua portuguesa. Isso indica que, atualmente, segundo o critério lexicográfico, “cicloviação” e “ciclovianjante” são itens lexicais considerados neologismos na língua portuguesa.

Como veremos no decorrer deste trabalho, situação similar acontece com os formantes *neur(o)*-, *-drom(o)* e *-metr(o)*, que são utilizados, na estrutura morfológica das palavras, em posições específicas, para vincular certos sentidos, gerando itens lexicais. Tal fenômeno desperta interesse na área da Lexicologia, uma vez que evidencia uma tendência de inovação lexical.

Em vista disso, empreendemos uma pesquisa para investigar esse fenômeno. A princípio, atentamo-nos às considerações de Alves (2006; 2007) e Monteiro (2002) para diferenciarmos o conceito de *formante* da concepção de *afixo*. Além de Alves (2006; 2007), aproveitamos os apontamentos de Rocha (2008) e Carvalho (2006) para refletir sobre a inovação lexical que advém dos processos de derivação. A partir dessa fundamentação teórica, e com o apoio de Cunha (2010), Ferraz (2019), Monteiro (2002), Nogueira (2016) e Rocha (2008), passamos a analisar a ocorrência dos formantes *cicl(o)-*, *neur(o)-*, *-drom(o)* e *-metr(o)* na constituição de unidades neológicas do português brasileiro contemporâneo. O que verificamos é que os referidos formantes gregos estão atuando como afixos na língua, exercendo influência nos processos de formação de palavras neológicas por derivação, demonstrando, assim, que a língua está sujeita às tendências de inovação impostas pelos falantes dentro de um contexto socio-histórico-cultural.

Aliás, diversos autores, como Sandmann (1989), Monteiro (2002), Gonçalves (2011) etc., reconhecem que muitos dos radicais gregos e latinos se comportam, atualmente, como prefixos e sufixos. Sandmann (1989, p. 108-14) classifica como prefixóides os “elementos que têm como correspondentes livres preposições e advérbios: *além (de)*, *bem*, *contra*, *mal*, *não*, *pró*, *sem*, *sobre*”; e como sufixóides os casos de formações em série, como o exemplo dado com *-mania*, em que se formaram *jazzmania* e *videomania*. “**Mania** é classificado como sufixóide por se prestar a formações de palavras em série e seu significado como palavra livre não ser bem o mesmo que o de **mania** nas palavras complexas acima” (SANDMANN, 1989, p. 114).

2. Metodologia

Considerando o quadro teórico referido, a metodologia de análise partiu da extração de itens lexicais neológicos, especialmente estruturados com os formantes *cicl(o)-*, *neur(o)-*, *-drom(o)-* e *-metr(o)-*, de textos publicitários da mídia eletrônica. A escolha desse gênero textual deve-se ao caráter contemporâneo dos anúncios, refletindo a língua em uso. É certo que para promover uma ideia ou um produto, em um amplo meio de circulação midiática, os anunciantes precisam realizar uma seleção lexical de modo a fazer com que grande número de virtuais consumidores consiga compreender a mensagem veiculada. Assim, a utilização de unidades lexicais neológicas é bastante frequente nesse gênero textual,

haja vista que os neologismos constituem um grupo de itens lexicais que aparecem e circulam cotidianamente na língua.

Importa ressaltar que, para este trabalho, foram examinados apenas textos publicitários veiculados na rede social *Instagram*. Esta plataforma midiática permite a publicação de textos em formato de *posts*, que podem vir acompanhados por legendas. Contudo, devido à limitação de espaço, optamos por trabalhar somente com as fotografias publicitárias isoladas das suas respectivas legendas. É possível, no entanto, acessar a publicidade completa através dos *links* disponibilizados nas fontes das figuras.

O *corpus* desta pesquisa é, então, composto por alguns textos publicitários que integram o projeto de pesquisa *A neologia formal, semântica e de empréstimos na mídia publicitária eletrônica: estudando a palavra nova*, em andamento na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. Tal projeto faz parte de um projeto maior intitulado *Observatório de neologismos na mídia publicitária eletrônica e o desenvolvimento da competência lexical*. Como sabemos,

[...] os observatórios de neologia são importantes, contemporaneamente, por nos permitirem constatar, dentre outros aspectos, como os falantes reciclam elementos da língua para a formação de novas unidades lexicais. (ALVES, 2006, p. 141)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual buscamos, a partir de manifestações linguísticas cotidianas, analisar certos neologismos e compará-los com palavras já dicionarizadas que passaram pelo mesmo processo formativo, de modo que possamos investigar o que aparenta ser um processo de inovação lexical.

Salientamos que para classificar um item lexical como uma unidade neológica, utilizamos o critério lexicográfico, que adota o dicionário de língua como filtro de neologicidade. Com isso, escolhemos trabalhar com o *Aulete Digital*, um dicionário *on-line* que satisfaz as normas tradicionais da Lexicografia e é atualizado com frequência, o que permite uma melhor precisão na constatação de unidades neológicas de acordo com o referido critério, isto é, consideramos neológicas apenas as unidades lexicais não dicionarizadas.

3. *Formantes e afixos*

Antes de analisarmos as unidades neológicas expressas nos textos publicitários, é interessante entender o que constitui um formante e o que define um afixo. Entendemos como formante aquele elemento mórfico autônomo que carrega, em sua estrutura, uma significação básica, sendo, por vezes, utilizado para formar uma *família de palavras*. Para uma descrição mais formal, podemos recorrer à Alves (2006), que utiliza o termo formante na acepção de B. Quemada, que compreende, como formantes, “as unidades lexicais mínimas ligadas” (Cf. QUEMADA, 1981 *apud* ALVES, 2006, p. 131, em nota de rodapé). O afixo, no entanto, por mais que seja uma unidade mínima que se liga a um radical, corresponde à “parte da palavra que se combina com o semantema, sempre na qualidade de forma presa” (MONTEIRO, 2002, p. 53).

Em outras palavras, diferentemente do formante, o afixo é um elemento mórfico, não autônomo, que se agrega a uma base com o intuito de fornecer uma nova significação à estrutura morfológica de uma palavra-base. Os afixos da língua portuguesa podem ser divididos entre prefixos e sufixos, sendo estes responsáveis pela formação de diversas palavras da língua através dos processos de derivação.

Como não há unanimidade, na língua portuguesa, quanto ao número e à natureza dos morfemas prefixais, trataremos como prefixos as partículas independentes ou não-independentes que, antepostas a uma palavra-base, atribuem-lhe uma ideia acessória e manifestam-se de maneira recorrente em formações em série. (ALVES, 2007, p. 15)

Quanto ao sufixo, preferimos considerá-lo como aquele “elemento de caráter não autônomo e recorrente” que se posiciona posposto a uma palavra-base para atribuir-lhe uma ideia acessória e, por vezes, alterar-lhe a classe gramatical por meio do processo de derivação (Cf. ALVES, 2007, p. 29).

4. *A inovação da língua decorrente do processo de derivação*

“A derivação prefixal é um processo de criação lexical que consiste na formação de uma palavra através do acréscimo de um prefixo a uma base já existente” (ROCHA, 2008, p. 147). Dentre os mecanismos linguísticos que permitem a formação de palavras novas, a derivação prefixal é, conforme Alves (2007, p. 14), um dos processos mais produtivos no português contemporâneo. Isso porque o falante tem a seu dispor diversos recursos para a articulação das palavras, fazendo com que as

construções vernáculas derivadas tenham uma lógica associativa que permite ao usuário da língua não sobrecarregar a sua memória lexical.

Logo, “a produtividade da derivação prefixal no português contemporâneo parece-nos revelar, em muitos casos, um desejo de economia discursiva por parte do falante” (ALVES, 2007, p. 28). O mesmo raciocínio pode ser aplicado à derivação sufixal, processo lexical em que se faz a “anexação de um sufixo a uma base” (ROCHA, 2008, p. 103). De forma complementar, podemos dizer que a inovação decorrente dos processos de derivação supõe a combinatória de elementos que já fazem parte da língua portuguesa, dando origem a *neologismos sintáticos* (Cf. ALVES, 2007, p. 14).

Além de observar um fato patente, buscamos comprovar, pela análise do *corpus*, que a língua não é um sistema fechado e imutável. Os constituintes linguísticos, na sua organização morfossintática e paradigmática, são flexíveis. Alves (2006, p. 136-37) evidencia esse fator ao verificar que determinados substantivos adquirem um valor sufixal quando passam a ocupar frequentemente a segunda posição de elementos compostos por justaposição.

De forma semelhante, ela mostra como elementos truncados são capazes de assumir a função prefixal e formarem palavras neológicas derivadas, fazendo com que prefixos novos entrem na língua como elementos representantes das situações contemporâneas (ALVES, 2006, p. 139).

Tal estudo pode ser transladado para a análise que pretendemos fazer nas próximas seções deste artigo. Como veremos, alguns formantes gregos, quando empregados recorrentemente numa posição específica, a fim de veicular uma determinada ideia, começam a exercer a função gramatical que é característica dos afixos.

4.1. O formante *cicl(o)-*

Os textos publicitários, a seguir, trazem as unidades léxicas *cicloativismo*, *cicloviajante* e *cicloturismo*.

Figura 1: Dois textos publicitários contendo o formante *-cicl(o)-*.



Fontes: <https://www.instagram.com/p/ChcTe8YMC9j/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> (Acesso em: 11 out. 2022) e <https://www.instagram.com/p/CryW6zruZIF/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==> (Acesso em: 8 maio 2023).

Como já dito, “cicloativismo e ciclovijante” constituem unidades neológicas da língua portuguesa, uma vez que ainda não foram atestadas pelos dicionários. Apesar disso, esses neologismos foram selecionados para compor os textos publicitários observados. Uma hipótese para essa escolha é justamente o fato de essas palavras já estarem circulando, na comunidade linguística, com a significação que é objetivada pelas empresas que promovem esses textos publicitários. Conforme explica Ferraz (2019, p. 52), “as unidades lexicais, no discurso publicitário, são escolhidas mediante sua possibilidade de evocar determinados valores ou certas representações”, induzindo o público a consumir um produto ou realizar um determinado serviço.

Sendo assim, mesmo que o formante *cicl(o)-*, pela sua origem etimológica, seja considerado um elemento de composição que advém do grego *ky'klos* ‘círculo’ (CUNHA, 2010, p. 150), tal formante passou a ser bastante recorrente na formação de palavras que estão inseridas no campo semântico de *bicicleta*. No caso dos textos publicitários em análise, o público-alvo é justamente aquele que faz uso da bicicleta, o que legitima a seleção lexical de palavras que incluem, na sua constituição morfológica, o formante *cicl(o)-*.

Observemos outras unidades lexicais, já dicionarizadas:

Tabela 1: Relação palavra X significado.

Palavra atestada pelo dicionário <i>Aulete Digital</i>	Significado fornecido pelo dicionário <i>Aulete Digital</i>
Ciclofaixa [Formação: <i>cicl(o)-</i> + faixa]	Faixa demarcada de via urbana que se destina exclusivamente aos ciclistas.
Ciclomotor [Formação: <i>cicl(o)-</i> + motor]	Bicicleta movida a motor.
Cicloturismo [Formação: <i>cicl(o)-</i> + turismo]	O uso de bicicleta como meio de transporte para viagens de lazer.
Ciclovia [Formação: <i>cicl(o)-</i> + via]	1. Pista para circulação exclusiva de bicicletas. 2. Pista para a prática do ciclismo.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Aulete e Valente, 2023.

Como se pode observar, em exemplos como os expostos acima, o formante perde a sua característica de elemento de composição e cria palavras em série, sempre preservando o significado associado a “bicicleta”. Além disso, temos que considerar que a retirada do formante *cicl(o)-* da estrutura morfológica da palavra não faz com que a palavra-base perca o seu sentido original, pelo contrário, o acréscimo do elemento mórfico *cicl(o)-* contribui para a incorporação de uma nova significação à palavra-base, possibilitando a criação de uma *família de palavras* pertencente ao *campo semântico da bicicleta*, o que reforça a ideia desse formante atuando como afixo. Como percebemos, apesar de *-cicl(o)-* possuir uma significação básica, quando este é recorrentemente acrescentado à esquerda de uma base, no intuito de relacionar a formação léxica ao campo semântico da *bicicleta*, este formante passa a assumir a função gramatical de prefixo. Por consequência, podemos inferir que os neologismos “cicloativismo e cicloviajante” são resultantes do processo de derivação prefixal.

4.2. O formante *neur(o)-*

De acordo com o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, *neur(o)-* advém do grego *neûron* ‘nervo’ e configura-se como um elemento de composição que forma vocábulos pertencentes ao domínio da medicina (CUNHA, 2010, p. 449). Contudo, isso não impede que a língua portuguesa contemporânea recorra a esse elemento para formar novas unidades lexicais que se distanciam dessa área de conhecimento. É o caso, por exemplo, do neologismo *neuromarketing*, referente a uma área que estuda a relação entre o cérebro e o *marketing*, a fim de entender a decisão de compra do sujeito consumidor. Outra unidade neológica é a formação *neuroprotetor* para fazer alusão à capacidade de proteção dos neurônios que é característica de determinados produtos. Tais unidades

neológicas vêm aparecendo com frequência nos discursos publicitários cotidianos, como ilustram os anúncios abaixo:

Figura 2: Dois textos publicitários contendo o formante *neur(o)-*.



Fontes: <https://www.instagram.com/p/Ck4AzGsPv-i/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==> (Acesso em: 17 maio 2023) e <https://www.instagram.com/p/Cqn735frgix/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==> (Acesso em: 12 maio 2023).

Observemos que o significado básico “nervo”, do formante grego *neur(o)-*, acaba cedendo espaço para um significado muito mais amplo, relacionado ao sistema nervoso, bem como propicia a agregação de um significado mais específico que está intimamente associado aos neurônios. Estas novas noções significativas que englobam a unidade *neur(o)-* também podem ser estendidas aos itens lexicais, já dicionarizados, pertencentes ao campo da medicina, tais como:

Tabela 2: Relação palavra X significado.

Palavra atestada pelo Dicionário Aulete Digital	Significado fornecido pelo Dicionário Aulete Digital
Neurociência [Formação: <i>neur(o)-</i> + ciência]	Qualquer disciplina ou conjunto de disciplinas que estuda o sistema nervoso, esp. a anatomia e a fisiologia do cérebro humano, e suas interações com outras áreas do conhecimento.
Neurocirurgião [Formação: <i>neur(o)-</i> + cirurgião]	Médico especializado em neurocirurgia.
Neurodegenerativo [Formação: <i>neur(o)-</i> + degenerativo]	Que degenera os neurônios (doenças neurodegenerativas).
Neuropsicologia [Formação: <i>neur(o)-</i> + psicologia]	Especialidade que reúne a neurologia e a psicologia.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Aulete e Valente, 2023.

Verificamos, então, que tanto nas formações atestadas quanto nas formações neológicas apresentadas, o formante *neur(o)-* é acrescentado à esquerda de uma palavra-base para indicar uma significação relacionada ao sistema nervoso. A recorrência desta manifestação formativa nos fornece um cenário em que este elemento grego passa a comportar-se como prefixo na língua portuguesa. Tal suposição encontra ainda embasamento nas considerações feitas por Alves (2006), em que a autora afirma que:

Classificamos, dentre os prefixos, alguns formantes que são diferentemente analisados nas gramáticas do português (elementos de composição, compostos ou radicais gregos e latinos, pseudoprefixos, prefixóides) e que em geral se referem a uma língua de especialidade. Assim, formantes latinos ou gregos que ultrapassaram os limites de uma língua de especialidade, em geral científica, e são contemporaneamente empregados sem referência a uma especialidade, são por nós classificados como prefixais. (ALVES, 2006, p. 133)

4.3. O formante *-drom(o)*

Como declara Nogueira (2016), em sua coluna jornalística, o elemento *-drom(o)* passou a exercer, na atualidade, apenas a noção de *lugar*, não sendo mais utilizado para designar exclusivamente a *pista* ou o *lugar para corridas*. Tal percepção acarreta uma expansão daquele significado básico trazido pelo dicionário etimológico, no qual *-drom(o)* é visto essencialmente como um elemento de composição, do grego *drómos* ‘ação de correr, corrida, lugar de corrida’ (Cf. CUNHA, 2010, p. 230).

Vejamos algumas formações léxicas atuais com este elemento:

Figura 3: Dois textos publicitários contendo o formante *-drom(o)-*.



Fontes: <https://www.instagram.com/p/CsHNlsMvSbU/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==> (Acesso em: 17 maio 2023) e <https://www.instagram.com/p/Cr1XCFJpVH1/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==> (Acesso em: 8 maio 2023).

Ao trazer a formação neológica *cachorródromo*, o produtor do texto publicitário visa salientar a existência de um espaço destinado à socialização de cachorros. Já o anunciante que seleciona o neologismo *fumódromo* chama a atenção para a presença, no local do evento, de um espaço reservado a fumantes. Essa ideia mais atual que envolve o formante *-drom(o)* não se limita a itens neológicos, mas amplia-se para outras palavras já atestadas na língua portuguesa, tais como:

Tabela 3: Relação palavra X significado.

Palavra atestada pelo Dicionário Aulete Digital	Significado fornecido pelo Dicionário Aulete Digital
Camelódromo [Formação: camelô + -dromo]	Área ou lugar (por vezes fixos ou legalizados) de concentração de camelôs em atividade.
Sambódromo [Formação: samba + -o- + -dromo]	Pista para desfile de escolas de samba.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Aulete e Valente, 2023.

Conforme analisa Nogueira (2016),

[...] sambódromo é o lugar para os desfiles de escolas de samba (não há a necessidade de nossos sambistas desfilarem “correndo”); camelódromo é o local próprio para os camelôs venderem suas mercadorias (lá, os camelôs não precisam fugir “correndo”); fumódromo é o local apropriado para os fumantes (não significa que é preciso fumar “correndo” para voltar logo ao trabalho). (NOGUEIRA, 2016)

Então, observamos que a tendência do formante *-drom(o)*, atualmente, é fazer com que a formação léxica resultante esteja relacionada ao campo semântico de *lugar*. Contudo, palavras que fazem referência a *lugar de corrida* (como os exemplos trazidos pela tabela abaixo) não deixam de estar inseridas neste campo semântico.

Tabela 4: Relação palavra X significado.

Palavra atestada pelo Dicionário Aulete Digital	Significado fornecido pelo Dicionário Aulete Digital
Autódromo [Formação: <i>aut(o)-</i> + -dromo]	Lugar com instalações específicas (pista, boxes, arquibancadas) para corridas de automóveis.
Kartódromo [Formação: <i>Kart</i> + -o- + -dromo]	1. Pista desenhada e construída especialmente para corridas de kart. 2. O local onde se disputam essas corridas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Aulete e Valente, 2023.

Decerto, além de atribuir a ideia indicativa de *lugar*, é evidente que há uma recorrência no posicionamento deste formante na estrutura morfológica da palavra, evidenciando uma estrutura de *base + sufixo*. Logo, *-drom(o)* apresenta um uso contemporâneo e recorrente que, se

antes a tradição gramatical o apontava como radical neoclássico, transforma-se agora em sufixo da língua portuguesa.

4.4. O formante *-metr(o)*

O elemento de composição *-metr(o)* advém do grego *métron* ‘medida’, ‘regra, norma, lei’ e está documentado em vários vocábulos difundidos na linguagem científica; além disso, foi o elemento adotado como unidade fundamental de extensão do ‘sistema métrico decimal’, contribuindo, assim, para a difusão do sufixo *-metro*, com a significação de *métrico* (Cf. CUNHA, 2010, p. 425).

Vejamos o uso do *-metr(o)* nas seguintes formações neológicas:

Figura 4: Dois textos publicitários contendo o formante *-metr(o)-*.



Fontes: <https://www.instagram.com/p/ChpRQdcBU41/?igshid=YmMyMTA2M2Y=> (Acesso em: 20 fev. 2023) e <https://www.instagram.com/p/CaISt8ZpqC8/?igshid=MmJiY2I4NDBkZg==> (Acesso em: 17 maio 2023).

Em conformidade com Ferraz (2019),

O discurso publicitário, caracterizado por um conjunto de técnicas a influir no comportamento das pessoas, induzindo-as a consumir determinados produtos ou a realizar determinados serviços, é um discurso sempre persuasivo, eivado, todo ele, de vários recursos estilísticos. (FERRAZ, 2019, p. 52)

No anúncio acima e à esquerda, a peça publicitária busca destacar a cremosidade do produto anunciado e, com esse objetivo, recorre à formação “cremosômetro”, justamente pelo fato de a utilização do elemento *-metr(o)* provocar uma dimensão de significado que associa o produto à

autoridade de um instrumento de medição de cremosidade. O anúncio publicitário acima e à direita, por outro lado, busca construir uma escala gradual de sorriso capaz de impactar o público que deseja sorrir com mais confiança. Para tal fim, o principal recurso utilizado foi a formação “sorrisômetro”, na qual o interlocutor consegue identificar níveis de satisfação com o sorriso. Ou seja, o formante *-metr(o)*, nestes anúncios, está sendo empregado para revelar que a formação léxica resultante se relaciona de alguma forma ao campo semântico de *instrumento de medição*. Tendo em vista a definição proposta por Alves (2007, p. 88) em que o afixo é tido como “forma que se associa a uma base ou um radical com o objetivo de provocar uma alteração significativa ou funcional nesses elementos”, podemos propor que este formante também está atuando como um sufixo da língua, originando neologismos a partir do processo de derivação sufixal.

Para embasar esse pressuposto, podemos analisar outros itens lexicais já registrados no dicionário:

Tabela 5: Relação palavra X significado.

Palavra atestada pelo <i>Dicionário Aulete Digital</i>	Significado fornecido pelo <i>Dicionário Aulete Digital</i>
Cronômetro [Formação: <i>cron(o)- + -metro</i>]	Relógio de precisão us. para medir intervalos de tempo em frações de segundo e us. em competições esportivas, testes de velocidade, experiências tecnológicas etc.
Hidrômetro [Formação: <i>hidr(o)- + -metro</i>]	1. Aparelho us. para medir o consumo de água em imóveis de todos os tipos. 2. Aparelho para medir a velocidade dos líquidos.
Quilômetro [Formação: <i>quilo- + -metro</i>]	Unidade de medida de comprimento equivalente a mil metros.
Pluviômetro [Formação: <i>pluvi(o)- + -metro</i>]	Instrumento que mede a quantidade de chuva precipitada em certa região em dada época.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Aulete e Valente, 2023.

Como vemos, a ideia de instrumento de medição se mantém nas palavras que carregam, posposto a um radical, o elemento *-metr(o)*, evidenciando uma estrutura recorrente de *base + sufixo*. Ou seja, ao comparar as unidades neológicas com os itens lexicais já atestados pelo dicionário é possível perceber que este formante está inserido em uma posição morfológica específica correspondente ao sufixo, por favorecer formações em série com a manutenção do mesmo significado.

5. Considerações finais

A mudança da língua “começa e se desenvolver como deslocamento de uma norma” (CARVALHO, 2006, p. 196). Em face disso, verificamos, pela análise do *corpus*, ocorrências que indicam inovação lexical no português brasileiro contemporâneo, com a manifestação de neologismos em textos publicitários, em cuja formação se destaca o emprego dos formantes *cicl(o)-*, *neur(o)-*, *-drom(o)* e *-metr(o)* como afixos da língua, de modo a propiciar o surgimento de neologismos oriundos dos processos de derivação.

Ao manejar os elementos linguísticos para atender às suas necessidades comunicativas, os usuários da língua sentem-se, naturalmente, impulsionados à inovação, gerando neologismos, principalmente quando o sistema não lhes oferece as unidades léxicas de que precisam para a transmissão de ideias novas. Nesta perspectiva,

[...] a linguagem da publicidade tem sido uma força extraordinária a incidir sobre a língua portuguesa, no sentido de forçar uma contínua transformação linguística, com reflexos em vários aspectos da língua e, com especial destaque, no campo lexical, com a criação de palavras novas. (FERRAZ, 2010, p. 258)

O que procuramos mostrar, no âmbito da inovação lexical, é que no português brasileiro contemporâneo há manifestação de alguns radicais neoclássicos se comportando como afixos (prefixos e sufixos), gerando unidades léxicas neológicas por derivação, a confirmar novos usos. Desse modo, reiteramos a consideração das unidades neológicas aqui estudadas como derivações prefixais e sufixais, em sintonia com o que bem salienta Alves (2006):

[...] observa-se que os fatos que ocorrem em uma sociedade não apenas determinam a criação de novas unidades lexicais, como ainda provocam alterações na estrutura morfológica da língua, contribuindo para o acréscimo de prefixos e sufixos ao inventário afixal da língua (ALVES, 2006, p. 139)

Carvalho (2006, p. 191) já afirmava que “para que o uso do neologismo se torne efetivo, é preciso que, além das pressões sociais, o sistema linguístico esteja apto a absorvê-lo”. No caso dos formantes analisados, há um reconhecimento, por parte dos falantes, desses formantes como afixos, da mesma forma que há condição para que as regras estruturais da língua portuguesa absorvam tal inovação lexical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 50, n. 2, p. 131-44. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://periodicos.flcar.unesp.br/alfa/article/view/1415>. Acesso em: 13 out. 2023.

_____. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. Aulete Digital. Dicionário on-line Caldas Aulete. Lexikon Editora Digital ltda., 2023. Disponível em: <https://aulete.com.br/>.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. A criação neológica. *Revista Trama*, v. 2, n. 4, p. 191-203. [S.l.], jul./dez. 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/681>. Acesso em: 13 out. 2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O discurso publicitário e a criação de palavras novas: o desenvolvimento da competência lexical. *Fólio – Revista de Letras*, v. 11, n. 2, p. 49-69, Vitória da Conquista, jul./dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5575>. Acesso em: 13 out. 2023.

_____. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In: ALVES, I.M. (Org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 251-75

GONÇALVES, Carlos Alexandre. Compostos neoclássicos: estrutura e formação. *REVEL*, n. 9 (especial), p. 293-327, Porto Alegre.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia Portuguesa*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2002.

NOGUEIRA, Sérgio. Curiosidades etimológicas. *G1*, [s.l.], 25 mar. 2016. Dicas de português. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/curiosidades-etimologicas-origem.html>. Acesso em: 13 out. 2023.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SANDMANN, A. J. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor, 1989.

TEIXEIRA, Camila de Almeida; EDRA, Fátima Priscila Morela. Cicloturismo: origem e conceito da palavra a partir de Koselleck. *Turismo: Visão e Ação*, v. 22, n. 2, p. 318-33, Balneário Camboriú, mai./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rtva/article/view/16578>. Acesso em: 13 out. 2023.

LANÇADOS AO MAR: ENEIAS E VASCO DA GAMA, OS HERÓIS ULTRAMARINOS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA E HISTORIOGRÁFICA

Stephanie Cunha dos Santos da Silva (UFF)

(cunhastephanie@id.uff.br)

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

(leonardoferriera@id.uff.br)

RESUMO

A língua portuguesa e a língua latina ao longo de seu desenvolvimento no tempo passaram por processos de continuidades e de discontinuidades. De modo que, a análise das obras literárias de Virgílio e de Camões trazem em si alguns elementos que ajudar-nos-ão a perceber de que maneira não apenas os elementos linguísticos, mas fatores sociais e políticos corroboraram para que a “Eneida” e “Os Lusíadas” se tornassem verdadeiros cânones no que tange à educação e à cultura. O presente projeto visa analisar as estruturas de construção das sentenças nas referidas obras e fazer um estudo comparativo entre os autores, pontuando elementos historiográficos e linguísticos de aproximação e distanciamento entre eles. Para tanto, valer-se-á da metodologia proposta pela historiografia linguística e seus três princípios de contextualização, imanência e adequação.

Palavras-chave:

“Eneida”. “Os Lusíadas”. Historiografia Linguística

ABSTRACT

The Portuguese language and the Latin language, throughout their development over time, have gone through processes of continuities and discontinuities. So, the analysis of the literary works of Virgílio and Camões brings with it some elements that will help us to understand how not only the linguistic elements, but social and political factors corroborated for the “Aeneid” and the “Lusiads” to become true canons in terms of education and culture. The present project aims to analyze the construction structures of the sentences in the referred works and to make a comparative study between the authors, punctuating historiographical and linguistic elements of approximation and distance between them. To do so, it will use the methodology proposed by linguistic historiography and its three principles of contextualization, immanence and adequacy.

Keywords:

“Aeneid”. “Lusiads”. Linguistic Historiography.

1. Introdução

À primeira vista, a comparação entre a “Eneida”, de Virgílio, e “Os Lusíadas”, de Camões, parece algo exaustivamente trabalhado, con-

tudo, ao lançar o olhar para o atual contexto português de intenso trânsito cultural, ampla variedade linguística e desenvolvimento, conjecturar a respeito de uma obra fundacional é primordial para se debater não apenas o que se idealizava por uma identidade portuguesa, mas o que ainda hoje é possível identificar. Deste modo, a presente pesquisa visa analisar os contextos em que as obras foram feitas e qual era o modelo identitário previsto em cada uma delas que fez com que tais obras se tornassem canônicas no escopo da educação latina, portuguesa.

Em um cenário de grande fluxo migratório, o qual Portugal está inserido, seja por questões econômicas ou políticas é inegável que o debate acerca da língua vem crescendo continuamente. Como uma ciência humana, a análise da língua não é desprezada dos estudos históricos, sociais, filosóficos e antropológicos. Desta forma, um linguista pode construir constantemente um trabalho multidisciplinar que o ajude a compreender melhor como que as relações entre ser humano e o social interferem em sua visão de mundo e na maneira em que constrói suas estruturas de comunicação.

Qual a relevância de falar sobre dois imigrantes importantes na literatura latina como Eeias, que fugido da guerra de Troia imigra ao Lácio e funda o que se tornaria Roma, e Vasco da Gama, que se lança ao mar a fim de descobrir novas terras? São a essas perguntas que o presente trabalho visa conjecturar a respeito. Para alcançar os objetivos propostos a metodologia aplicada será a proposta por Pierre Swiggers e Konrad Koerner.

A Historiografia Linguística é um campo de pesquisa científica desenvolvida por Konrad Koerner (1996) e Pierre Swiggers (2012) que articula duas áreas de conhecimento: História e Linguística. Ao discorrer sobre esta área de estudos interdisciplinar, Koerner (2014) a conceitua como “uma investigação metodologicamente informada e a apresentação de acontecimentos passados na evolução da disciplina designada de ‘linguística’ ou ‘ciências da linguagem’” (KOERNER, 2014, p. 17). De modo que, enquanto um investigador, o historiógrafo desenvolve sua pesquisa firmados em três princípios fundamentais: o princípio da contextualização, o da imanência e o princípio da adequação.

A contextualização se apresenta como o estágio inicial da pesquisa, onde se é estabelecido o clima de opinião geral no período em que o documento em questão foi produzido (Cf. LIMA, 2016). Em outras palavras, é quando se olha para além do texto, e põe em estudo o contexto da obra a fim de ter um entendimento dos agravantes sociais, culturais,

filosóficos e políticos que podem ter implicado na produção da fonte. Já a imanência é quando o olhar do pesquisador se volta para o documento e ele se envolve com o clima de opinião da época se afastando, assim, de seu quadro de formação na linguística moderna a fim de respeitar a terminologia usada no recorte temporal em questão (Cf. LIMA, 2016).

A adequação se constitui como a etapa final da pesquisa no campo da historiografia linguística, sendo o momento em que o pesquisador busca ter uma compreensão total, articulando o clima de opinião, as terminologias do período analisado os conceitos atuais da linguística a fim de construir um conhecimento a respeito do documento pesquisado que contribua para o meio científico. Tendo em vista esta investigação, o historiógrafo se apresenta como um “observador”, um “leitor crítico” e um “intérprete” do evolucionário curso do conhecimento linguístico (Cf. SWIGGER, 2012).

2. *Virgílio e Camões: entre impérios*

Virgílio e Camões foram autores que criaram obras de imenso relevo para o pensamento linguístico se tornando verdadeiros cânones no ensino do latim e do português. Para entender quais são os pontos de aproximação e distanciamento entre seus escritos é necessário primeiro entender qual era o clima de opinião da época de cada um deles. Ambos viveram contextos de grandes mudanças no quadro social, em Roma oriunda da transição do modelo político de República para Principado, e em Portugal pela grande notoriedade que os portugueses conquistaram com as navegações, expandindo seus mercados e domínios.

Publius Virgílio Maro foi um cidadão romano que viveu entre 70 e 19 a.C. Ele ganha importância como um dos principais dramaturgos de Roma e tem por principal obra a Eneida. Muitas são as interpretações que são dadas a obra de Virgílio, sendo por vezes lida como um poema em glória ao Principado de Augusto, e em outros momentos como um escrito contrário a tal governo (Cf. PEREIRA, 2012). O autor viveu os primeiros anos do Império Romano que se iniciaram após o assassinato de Júlio César e a polarização política gerada pelo segundo Triunvirato composto por Marco Antonio, Otávio e Lépido (Cf. GRIMAL, 1992). A respeito do contexto de Virgílio, Fernanda Meira (2013) aponta que:

Nesse período a sociedade romana estava dividida naqueles que apoiavam Marco Antonio ou aqueles que apoiavam Otávio, sem comentar o fim da república e o início do império. É nesse contexto que Virgílio que foi um dos grandes pregadores dos ideais morais do imperador, ajudou na cons-

trução da idéia do império, através da interação entre a filosofia e a Política romana. Para Virgílio, Otávio era o herdeiro de César e seria através dele que Roma retomaria a felicidade e a prosperidade. (MEIRA, 2013, p. 906)

Assim, o clima de opinião da época era movido por uma grande tensão política, um período de grandes mudanças e instabilidade do nascimento de um novo modelo político inaugurado por Augusto. Do ponto de vista cultural, uma obra que legitimasse o Principado e trouxesse uma nova identidade Romana se mostrava crucial. Deste modo a obra de Virgílio, ao partir de Eneias e a queda de Tróia, marcava não apenas a fundação da cidade no Lácio, mas também a herança troiana que politicamente era para o Principado favorável. A respeito disto, Thiago Pires (2016) aponta que: “Segundo Virgílio, Roma desde sua gênese foi o povo escolhido por Júpiter para exercer uma dominação sem limites espaciais e temporais. Caberá aos futuros romanos, “os senhores do mundo”, instaurar aos povos as leis e a justiça” (PIRES, 2016, p. 33). Deste modo, Roma se estabelecia como um império sem fronteiras, um império multicultural.

Camões, por sua vez, vive em contexto de grande expansão marítima portuguesa decorrente das grandes navegações e de Renascimento cultural. Muitos autores especulam a respeito das origens do poeta Luís Vaz de Camões, acredita-se que tenha nascido entre os anos de 1524 e 1525, de origem pobre, aos 12 anos foi ter a Coimbra para dar andamento aos estudos, lá teve contato com obras de autores como Plutarco, Cícero e Virgílio (Cf. MINCHILLO, 2001). Retorna a Lisboa adolescente e se mantém bem próximo da nobreza, passando a frequentar assim alguns saraus da Corte de Dom João III, teve uma vida bem boêmia e lutou por dois anos em Ceuta onde se feriu gravemente perdendo assim um dos olhos (Cf. MINCHILLO, 2001).

Durante o período desse poeta português a Europa vivia no âmbito cultural o que ficou conhecido como Renascimento. A respeito deste movimento, Abraão Pustrelo Damião (2018) afirma que:

Em termos analíticos, é preciso que o leitor se atente a dois pontos fundamentais da exposição que segue: há uma congruência de fatores culturais e epistemológicos que soam conflitantes durante o início da modernidade; ao mesmo tempo em que as práticas científicas se tornaram mais experimentais e o método quantitativo e causal foi empregado por diversos estudiosos, o racionalismo dedutivo descartiano emergiu, sob bases mecânicas, para lançar os alicerces do sujeito cognoscente moderno. Isto foi possível porque uma das premissas mais defendidas pelos historiadores da ciência, e corroborada por autores de outras áreas, é falsa: o Renascimento não marcou uma ruptura inconciliável entre ciência e religião,

uma não se tornou o oposto da outra em termos epistemológicos, como o reducionismo historiográfico da modernidade positiva assumiu; pelo contrário, durante a renascença, ciência e religião caminharam lado a lado, inclusive esta foi fundamental para o desenvolvimento daquela durante os séculos da modernidade. (DAMIÃO, 2018, p. 22-3)

Para além das grandes transformações na mentalidade europeia, o século XVI foi marcado também por intensas mudanças políticas e econômicas. Durante os séculos XIV e XV grande parte da Europa sofreu uma baixa demográfica decorrente da peste negra; vivenciou um conflito extenso que foi a Guerra dos Cem Anos (os principais envolvidos foram os reinos da França e da Inglaterra); presenciou a “Queda de Bizâncio”; passou por uma centralização monárquica; conviveu com o confronto entre o Papado e as monarquias locais; e viveu uma profunda crise do modelo feudal. Apesar de existir vários fatores que indicam que houve uma crise não se pode generalizar. Essa crise não ocorreu de forma igual na Europa e na Península Ibérica. A Europa não pode ser estudada como uma extensão da França.

A decadência do abastecimento de trigo do século XV faz com que a Europa entre em crise, mas para os Reinos ibéricos só serviu como um “pontapé” para se lançarem na empreitada marítima já que a formação precoce dos reinos Ibéricos permitiu que eles tivessem capital humano e material suficiente para tanto. No caso de Portugal a “carência de cereais, esporádica desde Afonso III, endêmica desde o final de Trezentos” (GODINHO, 1943, p. 84), teria sido uma das justificativas para a empreitada do Infante D. Henrique. Em *Teses de História da Expansão*, Godinho dedica algumas páginas a desmistificar algumas abordagens desse período, como a de Bensaúde, que atribui a expansão marítima ao espírito cruzadístico do Infante D. Henrique. Para o historiador português, “os grandes movimentos históricos não resultam, não são determinados pela ação das grandes personagens, (...) as transformações sociais encadeiam-se objetivamente umas nas outras, a explicação de uma transformação social reside noutra transformação social” (GODINHO, 1943, p. 72).

Desse modo, o que justificou o pioneirismo português na empreitada marítima foram os recursos necessários para financiar as embarcações, conhecimentos náuticos extremamente sofisticados, embarcações leves e propícias para tal modalidade e também o fato de não estarem envolvidos em nenhum conflito externo e interno, como era o caso da França e da Inglaterra. Portugal se lança ao mar e uma nova era se inicia:

a era dos impérios ultramarinos. Ao trabalhar sobre o contexto da obra de “Os Lusíadas”, Bernardes (1999) afirma:

Sob um ponto de vista social e histórico-literário, Os Lusíadas constituem, sem dúvida, uma resposta a um horizonte de expectativas que integra duas vertentes: uma de carácter cívico e outra de carácter estético. De facto, no contexto da cultura portuguesa do último terço de Quinhentos claramente marcado pelo deperecimento da aura do Império, o apelo à revitalização de um ideal heroico de Pátria impunha-se, antes de mais, como, o imperativo de ordem cívica e política; sob o ponto de vista literário, como a epopeia de Camões representa o ponto de chegada de um longo processo feito de constantes apelos de poetas a outros poetas para que se realizasse em Língua Portuguesa o género literário considerado máximo (Figueiredo, 1950). (BERNARDES, 1999, p. 377)

Assim, os textos de Camões estão localizados naquilo que se pode chamar de cânon da literatura em língua portuguesa, sendo usada não apenas na educação da língua, mas também para conceber o que é a cultura portuguesa. Camões ao falar de Vasco da Gama ilustra aquilo que acreditava ser o ideal de um homem português: um explorador que busca através de seu percurso para longe de sua terra estabelecer novos domínios sob a fé cristã e a Coroa portuguesa.

2.1. “Eneida”: uma tradução filológica

A obra de Virgílio é composta por doze cantos, totalizando um número de 9895 versos (Cf. ROSARIO, 2008). Poesia de estilo épico, tem por temática as aventuras de Eneias, herói troiano que sobrevive à devastadora Guerra de Troia relatada na *Ilíada*. A “Eneida” é justamente as aventuras e desventuras fantásticas do herói até sua chegada à Itália onde fundaria na terra do Lácio uma cidade denominada Lavínio, local onde futuramente seria designado como a capital de Roma.

A respeito da elaboração da “Eneida”, Virgínia Pereira (2012) aponta que

Nunca o saberemos. Aventam uns a hipótese de que Virgílio, poeta de formação clássica e tendência helenística, não estava satisfeito com a qualidade artística do poema, tanto mais que a revisão final não fora feita. Além de deixar inacabados alguns versos, queria verificar a exactidão de certas referências geográficas, pelo que empreendeu uma viagem à Grécia e ao Oriente com esse objectivo, mas foi surpreendido pela doença e já não pôde levar a bom termo o seu propósito. Outros estudiosos, porém, entendem que o poeta, que pretendia celebrar o principado de Augusto, ficou desgostoso com o rumo que a política augustana seguia, caracterizada por ambiguidades suspeitas (do gosto do poder absoluto à ficção de desprendimento pelo poder, da clementia para com os vencidos à falta de-

la, por exemplo)1 e por esse motivo quis destruir o poema pelo fogo. (PEREIRA, 2012, p. 2)

Assim como a “Íliada” e a “Odisseia”, por se tratar de um texto do gênero épico, a “Eneida” também mostra o que seriam os valores esperados de um herói, bem como a intervenção dos deuses em seu destino constituindo assim dois planos: o mortal e o divino. Existe um debate a respeito de até que ponto o autor romano foi influenciado pelas épicas gregas. Para este debate Grizoste (2011) acrescenta:

Pelo lado épico, Virgílio celebra a glória e a honra dos romanos; mas pelo lado trágico celebra, com lágrimas, os fatigados momentos que os precursores da nação romana se viram obrigados a enfrentar. O modelo antiépico de Virgílio pauta-se por esta premissa: todo o grande personagem virgiliano é uma união de contrários; no caso de Eneias, nota-se claramente que o herói cai primeiro para adquirir grandeza na queda e, seguindo a ideia de Kothe, quanto maior a desgraça que sobrevier, maior será a grandeza. A desgraça de Eneias não é um mero lamento lacrimoso, mas um duro caminho na aprendizagem da condição humana, transcendendo a doutrinação que lhe é inerente. (GRIZOSTE, 2011, p. 17-18)

Para desenvolver a tradução do fragmento selecionado, a metodologia escolhida será a proposta pela filologia, de modo a preservar as estruturas gramaticais presentes no texto em latim e desenvolver uma tradução que se aproxime sintaticamente do texto original. Para tanto a primeira etapa é localizar os verbos na frase, marcar quais são as declinações dos substantivos e sua função sintática na frase para que assim, ao passar para a língua portuguesa, se possa adicionar preposições, conjunções e artigos quando necessário.

Tabela 1.

Virgílio, “Eneida”, Canto I:	Tradução:
Arma virumque canō ,/ Trōiae quī p̄rīmus ab ōrīs Ītāliam, fātō profugus, Lāvīniaque venīt lītora;/ multum ille et terrīs iactātus et alto vī superum saevae memorem Iūnōnis ob īram;/ multa quoque et bellō passus, dum conderet urbem, inferretque deōs Latīō, genus unde Latīnum, Albānique patrēs, atque altae moenia Rōmae.	Canto as armas e ao homem que, devido ao destino fugiu de Troia para Itália, e as praias de Lavinia primeiro veio. Muitas vezes ele foi jogado em terra e alto mar pelo poder superior de Juno, e sua memorável raiva. Muito também em guerra sofreu, até fundar a cidade e trazer os deuses ao Lácio, donde se origina o povo latino, os pais albaneses, e os altos muros de Roma.

2.2. Textos em análise

Ao analisar a obra de Camões é possível observar uma grande semelhança com a obra de Virgílio, para além dos termos de navegação, temas mitológicos, personagens com aspectos idealísticos e o caráter fundacional, que é característico das epopeias. Ainda é possível estabelecer aproximações estruturais como os fragmentos a seguir (Tabela 2). Camões inicia sua obra com uma proposição muito semelhante à de Virgílio, diferindo, porém, na escolha do sujeito de seu verso inicial. Enquanto Virgílio inicia com “(eu) canto” estabelece assim o eu-lírico como sujeito, Camões inicia “As Armas e os heróis assinalados” destacando logo em suas primeiras linhas os heróis a quem canta ao longo da obra.

Tabela 2.

“Eneida”, Canto 1	“Os Lusíadas”, Canto 1
Canto as armas e ao homem que, devido ao destino fugiu de Troia para Itália, e as praias de Lavinia primeiro veio. Muitas vezes ele foi jogado em terra e alto mar pelo poder superior de Juno, e sua memorável raiva. Muito também em guerra sofreu, até fundar a cidade e trazer os deuses ao Lácio, donde se origina o povo latino, os pais albaneses, e os altos muros de Roma.	As armas e os Barões assinalados Que da Ocidental praia Lusitana Por mares nunca de antes navegados Passaram ainda além da Taprobana, Em perigos e guerras esforçados Mais do que prometia a força humana, E entre gente remota edificaram Novo Reino, que tanto sublimaram.

Ao falar sobre as obras, Miguel Mangini (2020) afirma que existe uma relação de *imitatio* (“imitação”) e *emulatio* (“emulação”). Segundo o autor, a existência de uma forte influência da obra de Virgílio é propositada e em muito explicada pelos princípios renascentistas, Mangini aponta (2020):

Para os teóricos e artistas do Renascimento, o valor de uma obra poética não está na sua originalidade (palavra, aliás, anacrônica para aquele tempo) livre do jugo dos preceitos antigos, quanto mais na sua rebeldia contra a tradição, senão justamente na filiação com modelos, concebida formalmente como norma geral da criação poética. Esse comprometimento com os clássicos é organizado por um sistema de preceitos formais, os quais vêm a ser herdados das poéticas de Aristóteles e Horácio (SPINA, 1967, p. 57-9), na medida em que estas preceituam com base na poesia dos modelos clássicos e são pertencentes à tradição a ser seguida; o seguimento renascentista desses preceitos, contudo, não ficou isento de alguma adaptação à realidade da Europa pós-Idade Média. No interior do preceituário herdado pelos Renascentistas, haverá nuances de sentido que permitam um aprofundamento do conceito de *imitatio*, que, quando oposto a outros conceitos do mesmo campo semântico, como *aemulatio* [“emulação”], po-

de ser mais bem definido num uso técnico, para além da simples “presença do passado na atualidade literária” que comenta Spina (2010, p. 14). Inicialmente, dir-se-ia que o conceito de *imitatio* descreve um aproveitamento de fontes que gera sentidos novos a partir do uso “criativo” das obras compulsadas. Em outras palavras, imitar é fazer como os modelos fizeram, mas integrando as fontes na nova obra, de modo que surjam significados os quais, sem aquelas fontes aproveitadas, não existiriam. Vasconcellos (2001, p. 24) relembra as acusações de plágio que Virgílio sofreu por suas referências a Homero, e diz o latinista que são, a rigor, infundadas, dado que os casos de imitação da Eneida não constituem mera listagem de fontes ou plágio de outros poetas, mas fazem parte da estrutura significativa dela. (MANGINI, 2020, p. 11-12)

A emulação por outro lado, que se caracterizaria como um processo de natureza poética e retórica pelo qual o eu lírico referencia? outras obras com o objetivo de criar um ambiente de competição (Cf. MANGINI, 2020). Este aspecto fica claro mais à frente na obra de Camões, na terceira estrofe:

Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro e de Trajano
A fama das vitórias que tiveram;
Que eu canto o peito ilustre Lusitano,
A quem Neptuno e Marte obedeceram.
Cessem tudo o que a musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta

Neste segmento, é perceptível a referência aos escritos antigos ao citar o “sábio Grego”, referindo-se a Ulisses, mas se referindo também a Roma ao citar o imperador Trajano. Camões traz ainda a referência dos deuses da cosmologia romana Neptuno e Marte e objetiva demonstrar a excepcionalidade portuguesa com as navegações ao conseguirem realizar um empreendimento que nunca antes havia sido feito por nenhum outro povo. É possível identificar traços do renascimento na maneira em que Camões desenvolve seu texto, trazendo o foco para o homem e como que mesmo frente às desventuras, com seu engenho supera as adversidades com astúcia. Mas, como salienta Bernardes, o foco de “Os Lusíadas” não é em um homem específico, é naquilo que seria o povo português, o pesquisador afirma:

Tendo em consideração que Os Lusíadas não representam a consagração de um herói individual concreto e que, mesmo no plano colectivo, as dúvidas e as reservas marcam uma presença muito assídua (sobretudo quando se trata de ouvir directamente a voz do autor implícito), a crítica sublinhou sempre, desde Faria e Sousa, a especificidade do herói camoniano, distanciando-o dos modelos da épica greco-latina e renascentista (sobretudo da italiana). Como se, depois de ter desenhado com exigência um

quadro virtual de heroísmo, o autor se visse confrontado com a impossibilidade de nele inserir qualquer uma das figuras lusitanas de que se vai ocupando (Loureço, 1983, a). Nem mesmo Vasco da Gama, o comandante da expedição que desvenda o caminho marítimo para a Índia, parece conformar-se plenamente com o estatuto de herói, uma vez que, apesar da coragem, lhe faltam os atributos de índole cultural e artística que ilustram César, Alexandre e outros heróis da Antiguidade (V, 95-100) (BERNARDES, 1999, p. 379)

Contudo, é imprescindível ainda pontuar que, como Mangini (2020) diz, existe um esforço por parte de Camões em sua narrativa de estabelecer a noção do que é verdadeiro e do que é falso, dado a mentalidade de sua época a verdade em sua concepção é a cristã, assim:

O seu narrador exibe um esforço de caracterizar os fatos que narra como verdadeiros, segundo a verdade do discurso cristão, e a partir disso ostenta os feitos dos portugueses e o Deus a orientá-los em contraste com aquilo que julga falso, contado outrora por poetas que teriam, então, mentido. Com olhar crítico, resta dizer que não caberá investigar se Virgílio ou Camões possuem verdade no que falam, tanto mais porque estes são poetas, e o hábito dos poetas é cultivar a verossimilhança (a mentira). (MANGINI, 2020, p. 16)

A “Eneida”, por outro lado, tinha a tarefa de estabelecer uma relação passado/presente, não para reforçar a excepcionalidade de Roma apenas, mas para legitimar seus domínios e lideranças frente às demais sociedades da época. No trecho, “Muito também em guerra sofreu, até fundar a cidade e trazer os deuses ao Lácio, donde se origina o povo latino, os pais albaneses, e os altos muros de Roma”, onde Virgílio escreve a proposição da obra, ele aponta que um dos objetivos é falar sobre os caminhos que percorreu Eneias de Troia até fundar a cidade que originaria Roma. O presente na “Eneida” aparece como uma previsão feita pelos deuses da vindoura glória que Roma ostentaria.

Em “Os Lusíadas” o presente já aparece sistematicamente representado “que se centra num passado mitificado (o da história de Portugal e o da primeira viagem marítima ao Oriente) e num futuro que se deseja refundador e resgatante: “o futuro da Fé e do Império, projectado na terra de Marrocos, prometida a D. Sebastião e ao peito ilustre lusitano» nas últimas estâncias, como espaço de plena imortalização e bem-aventurança” (BERNARDES, 1999, p. 377).

2.3. A *Sintaxe das obras*

No que tange à linguística, para se realizar uma análise comparativa entre as obras é necessário antes de mais estabelecer qual das grandes áreas da gramática vai receber maior enfoque. No caso da presente pesquisa optou-se por estabelecer uma investigação sintática entre os primeiros versos de Virgílio e de Camões a fim de perceber de que maneira concebiam a língua e construíam as sentenças para que possamos, destarte, traçar de que forma o latim e o português se relacionam.

O professor Ernesto Faria (1958), em seu capítulo a respeito da sintaxe do latim, afirma que: “sintaxe é a parte da gramática que estuda os processos pelos quais as palavras das frases estão ligadas umas às outras de sorte a exprimirem as relações estabelecidas entre as noções” (FARIAS, 1958, p. 291). A conceituação de Faria, muito próxima é da proposta por Bechara (2009), que diz que a sintaxe é o “estudo das combinações materiais ou funções sintáticas” (BECHARA, 2009, p. 39). Investigar a maneira como as palavras se combinam nas sentenças e sua função, pressupõe compreender quais são os elementos que compõem as orações latinas e as orações em língua portuguesa.

Na oração “*Arma virumque canō*”, em destaque temos o verbo “*canto*”, conjugado na primeira pessoa do singular no presente do indicativo. As palavras “*Arma*”, substantivo de segunda declinação, que está no caso nominativo plural. Temos ainda “*virumque*”, que é a conjugação de um substantivo e uma conjunção, assim há “*virum*” substantivo no acusativo singular da segunda declinação e “*que*” conjunção que liga a primeira oração com a que vem logo em seguir. Desse modo, ao traduzir para a língua portuguesa, a fim de manter essa estrutura sintática, a proposição ficou “Canto as armas e ao herói, que”, sendo adicionado o artigo “as” antes de “armas” e “ao” antecedendo o objeto “herói”.

Em Camões por outro lado, temos uma construção que à primeira vista parece exatamente a mesma “As armas e os Barões assinalados”, mas ao analisar vemos escolhas estilísticas diferentes. O autor inicia a obra com “as” artigo feminino definido plural, que concorda em gênero e número com o substantivo feminino plural “armas”, em seguida se tem o artigo masculino definido plural “os”, que também concorda em gênero e número com o substantivo masculino plural “barões”. Enquanto, que em Virgílio o verbo da primeira oração aparece no presente do indicativo, em Camões o verbo se apresenta no particípio passado. O verbo “assinalados” se refere aos barões e no contexto denota notoriedade, destaque.

Na “Eneida”, a oração em análise tem por sujeito o eu-lírico “(eu) canto”, já em “Os Lusíadas” o sujeito é composto “armas e barões”. Esta pequena diferença na escolha dos sujeitos revela uma diferença estilística entre os autores que muito se explica pela intencionalidade que possuíam com seus escritos e das referências literárias que possuíam. Sobre este tópico Miguel Mangini afirma:

É cabível dizer, então, que, no início do poema de Camões, institui-se uma contenda indeterminada com “tudo” o que é cantado pela Musa antiga e determinada com as obras a que pertencem Ulisses e Eneias – essa contenda vem a ser reiterada ao longo do poema com ênfase na obra que é o modelo axial da epopeia de Camões, a Eneida. Não se trata, é claro, de rebelar-se e negar a influência do mantuano; na verdade, a disputa não acontece sem uma certa reverência ao emulado. Para dizer em outras palavras, não haveria competição com um poeta menor, sem fama, engenho ou arte. É patente na leitura d’Os Lusíadas que, mesmo havendo competitividade com a Eneida, o poema latino é uma espécie de gabarito de composição do português. O aproveitamento das fontes da Eneida é profuso, desde a estrutura e os tópoi (a narrativa in medias res [“para o meio dos assuntos/das coisas”]), o relato dos acontecimentos pregressos, a viagem marítima, a deusa protetora do protagonista ser Vênus etc.) até as menções diretas a Eneias e Virgílio. (MANGINI, 2020, p. 15)

O português camoniano é ainda um português “arcaizado”, lê-se por arcaico não completamente gramatizado e normatizado, de modo que suas estruturas, preferências e construções buscam referências em textos clássicos, mas trazem em si também um caráter inovador que colaboraram para que seus escritos se consagassem como cânon da literatura portuguesa. Como um autor do renascimento, seu resgate da Antiguidade clássica não se faz sem o apelo à criação de algo novo (Cf. MANGINI, 2020).

3. Conclusão

Virgílio e Camões eram autores de seus respectivos tempos e descrevem dentro de sua compreensão o ideal de ator político e social na nossa sociedade. Seus protagonistas são imigrantes exploradores que por motivações diversas tiveram de sair de suas terras em uma nova jornada que os leva a fundar um novo “Império”.

A sociedade que descrevem é para além das fronteiras de uma cidade. Independentemente de qual seja a tradição adotada, fato é que a “Eneida” ia muito além que uma obra literária na sociedade romana, funcionava como um texto que era ao mesmo tempo sagrado e político. Um mito fundacional objetiva buscar na narrativa mitológica uma expli-

cação para existência da sociedade em questão, uma projeção no passado de como se enxergavam. No caso romano, as lendas demonstram primeiramente que “a identidade do povo romano provém da mistura de vários grupos étnicos; depois, que a cultura romana é produto de várias influências estrangeiras” (BRANDÃO; OLIVEIRA, 2015, p. 35).

Eneias detinha em si todas as características tidas como sublimemente romanas como uma obrigação moral para com os seus, *pietas* (pais, filhos, parentes, e também a *fides* que era uma espécie de comprometimento com a observância de um pacto bem firme (Cf. ROSÁRIO, 2008). A lealdade aos laços de parentesco e à política era para os romanos, como afirma Maria Helena da Rocha Pereira, “uma obrigação suprema que por vezes impunha vinganças inexoráveis, a fim de cumprir a justiça” (*Apud* ROSÁRIO, 2008; BERNINI, 2008, p. 988).

De mesmo modo, Vasco da Gama, que liderava as navegações, possuía, segundo Camões, imensa distinção, sendo o que se esperava de um bom português, como a coragem, a astúcia e a fé cristã. Há ainda nos escritos de Camões um claro traço do homem renascentista que, para além da admiração a Antiguidade Clássica, busca neste resgate exaltar o homem moderno. Em toda a sua narrativa, Os Lusíadas tentam demonstrar que as realizações de Vasco da Gama são superiores aos feitos de todos os heróis antigos. Tanto Eneias como Vasco da Gama se configuram como imigrantes que levam consigo os princípios de seu povo e que representam pluralidade e identidade ao mesmo tempo. Em uma sociedade global como a contemporânea, ler autores que estão na base da formação da língua portuguesa se apresenta como um ato de conhecer não apenas suas narrativas, mas o que se pode hoje aprender sobre a língua, nossa cultura e identidade.

BIBLIOGRAFIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Carlos Ascenso – Latim II [Em linha]: língua e cultura: “A Eneida” de Virgílio. Realização de Rosário Melo; Tecnólogo Jorge Tristão. Lisboa: Universidade Aberta, 1995. 1 prog. vídeo (15 min., 00 seg.)

BERNARDES, José Augusto Cardoso. *Humanismo e renascentismo*. Lisboa: Verbo, 1999

BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco de. *História de Roma*. Vol. I. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. 1524-1580 Lira, Manuel de, fl. 1579-1609, impr., Lopes, Estêvão, fl. 159-160-, ed. com.

FARIA, Ernesto. *Gramática superior de língua latina*. Rio de Janeiro: Livraria. Acadêmica, 1958.

FELIPE, C. V. DO A. Os lusíadas, de Camões, e a História trágico-marítima: por uma poética do bem comum. *Tempo*, v. 26, n. 3, p. 500-21, set. 2020.

FERREIRA, António Gomes. *Dicionário de português-latim*. Porto: Porto, imp. 1995.

FERREIRA, Dina Maria Martins. Identidade em lusofonia: territorialidade e pertença. *Diacrítica*, v. 28, n. 1, p. 243-52, Braga, 2014. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672014000100010&lng=pt&nrm=iss. Acessos em 21 jun. 2023.

FREITAS, Horácio Rolim. *Influências horacianas e virgilianas em Os Lusíadas*. <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/3/083.pdf>.

FONTANARI, R. Como ler imagens? A lição de Roland Barthes. *Galaxia (Online)*, n. 31, p. 144-55, São Paulo, abr. 2016.

GODINHO, V. M. *Dúvidas e problemas à cerca de algumas teses da história da expansão*. Lisboa: Edições Gazeta de Filosofia, 1943.

GRIMAL, Pierre. *Virgílio, ou o segundo nascimento de Roma*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GRIZOSTE, Weberson Fernandes. *A dimensão anti-épica de Virgílio e o indianismo de Gonçalves Dias*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos; Impensada Universidade de Coimbra. 2011.

KOERNER, E. F. Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, Florianópolis, ANPOLL, 1996.

_____. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Braga: Publito, Estúdio de Artes Gráficas, 2014.

MANGINI, M. Ângelo A. A Aemulatio da Eneida n'Os Lusíadas. *Phaos: Revista de Estudos Clássicos*, [S. l.], v. 21, n. 00, p. e021007, 2021. DOI: 10.20396/phaos.v21i00.15782. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/phaos/article/view/15782>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MEIRA, Fernanda Amaral. *Virgílio e a construção de Império Romano*. Colóquio de História-UNICAP. 2013.

MINCHILLO, Carlos Cortez. Biografia. In: CAMÕES, L.V. de. Sonetos. Cotia-SP: Atelie, 2001.

MORGANTI, Bianca. *A mitologia n'Os lusíadas: balanço histórico-crítico*. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

PEREIRA, Virgínia. *Para o bem de Roma: Creúsa e Lavínia na Eneida*. Universidade do Minho, 2012 Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24870>. Acesso: 17 ago 2023

PIRES, Thiago. *A construção moral do herói Enéias*. Dossiê História e Gênero, 2016

ROSARIO, Nilcilea da Silva Entre a Literatura e a Arte: o mito da fundação de Roma no olhar de Virgílio e Benini. In: IV ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH / UNICAMP 2008.

SWIGGERS, Pierre. Linguistic historiography: object, methodology, modelization. *Todas as letras*, v. 14, n. 1, 2012.

TREVIZAM, Matheus. Dois temas clássicos em Virgílio e no canto VI d'Os Lusíadas de Camões. *SCRIPTA*, v. 17, n. 33, p. 13-32, Belo Horizonte, 2º sem. 2013.

LETRAMENTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Darlene Rodrigues de Freitas (UFNT)
darlene.freitas@ifma.edu.br

RESUMO

Considerando a diversidade de expressões assumidas pelo termo letramento, este trabalho de pesquisa faz uma abordagem sobre o letramento literário, em específico, no âmbito carcerário, em referência ao Projeto Remição pela Leitura, que objetiva viabilizar a remição da pena por estudo prevista na Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Tendo em vista a relevância das práticas de leitura nos ambientes familiar, acadêmico, social e laboral, este trabalho tem como objetivo principal, discurrir sobre o letramento literário e o modo como a leitura é significada no processo de ressocialização do sujeito presidiário, buscando compreender se essa política de estudo ameniza os impactos do aprisionamento, possibilitando-lhe vislumbrar um futuro sem grades. Com o intuito de justificar a base teórica, apresenta-se um resumo com alguns excertos do livro “Memórias de um sobrevivente” do ex-presidiário Luiz Alberto Mendes, que descreve o processo de sua formação como leitor cuja obra foi publicada em 2001 quando o autor ainda se encontrava encarcerado. Fundamentando-se teoricamente pela perspectiva bibliográfica, realiza-se uma abordagem qualitativa sustentada por livros e artigos que dialogam com o tema em questão. A proposta de trabalhar o letramento literário na temática da relação entre literatura e leitor apenas torna-se relevante tanto no âmbito acadêmico, teórico, quanto do ponto de vista social em virtude de seu discurso exercer uma influência marcante na sociedade brasileira em relação à leitura.

Palavras-chave:

Letramento. Letramento literário. Privação de liberdade.

ABSTRACT

Considering the diversity of expressions used by the term literacy, this research work approaches literary literacy, especially in the prison spot, referring to Remição pela Leitura Project which aims to make the remission of the sentence possible by studying provided for in the Federal Law No 12.433, June 29th, 2011. In order to consider relevant reading practices in family, academic, social and labor environments, this work has as main goal to discuss literary literacy and the way reading is signified in the process of resocialization of the prisoner, trying to understand whether this study policy mitigates the impacts of imprisonment, allowing the prisoner to glimpse a future without bars. In order to justify the theoretical basis, a summary is presented with some excerpts from the book “Memórias de um sobrevivente” by Luiz Alberto Mendes, an ex-convicted from the Brazilian prison system. His writing describes the process of formation as a reader whose work was published in 2001 when the author was still incarcerated. Theoretically based on the bibliographic perspective, a qualitative approach is carried out supported by books and articles that dialogue with the theme in question. The proposal to work on literary literacy in the theme of the relationship between literature and justice convicted reader becomes relevant both in the academic,

theoretical, and social point of view due to this discourse exerts a marked influence on Brazilian society in relation to reading.

Keywords:

Literacy. Literary literacy. Literature in prison.

1. Introdução

A valorização da leitura como competência cultural é fundamental para a vida em sociedade, haja vista que a escrita permeia as mais diversas atividades desempenhadas cotidianamente. A fim de se compreender como a escrita perpassa as ações ao longo da existência, recorre-se aos estudos do letramento que teorizam os conhecimentos veiculados pela escrita e a maneira como a leitura e a escrita são articuladas pelas práticas sociais, isto é, o modo como elas são utilizadas para a comunicação, bem como para o relacionamento com outras pessoas, dentre outros encaminhamentos que regem a vida.

Estudiosos das mais diversas áreas têm se engajado em pesquisas que objetivam aprimorar, analisar, refletir sobre as habilidades de leitura e escrita de uma determinada comunidade. A variedade de estudos nesta área possibilitou concepções distintas acerca do letramento. Enquanto para alguns, ser uma pessoa letrada significa decifrar códigos e símbolos e poder transcrevê-los, para outros, assinar seu nome completo já garante a condição de ser letrado (Cf. TERRA, 2013). Sendo assim, a variedade de pesquisas com interesses diversos no que concerne ao letramento originou o termo “letramentos” que abrange diferentes áreas do conhecimento, tais como: letramento acadêmico, letramento social, letramento digital, letramento político, letramento racial, letramento midiático, entre outros.

Nessa direção, faz-se necessário compreender o letramento como prática social. Street (2014) aborda os modelos autônomo e ideológico de letramentos, contudo, privilegia o ideológico, em virtude desse modelo destacar a relevância da socialização no processo do letramento, tendo em vista que sua relação com as experiências de leitura e escrita leva em consideração tanto a historicidade quanto a transculturalidade de forma individual. Desse modo, enquanto o modelo autônomo é centrado no sujeito e, especificamente, em sua habilidade de uso do texto escrito, o modelo ideológico, além de considerar a escola, inclui outras instituições sociais como a família e a comunidade em geral. Assim, o autor rejeita a visão dominante do letramento como uma tarefa simples de aprender a ler e escrever e propõe práticas de letramentos imbricadas em ideologias

que envolvem relações de poder, hierarquia e controle nas quais se amalgamam a teoria, a pesquisa e a política.

Nessa perspectiva, torna-se relevante ressaltar a relação entre a linguagem e o poder, ao cogitar que apenas uma parcela dos sujeitos de uma determinada comunidade, geralmente a minoria, tem acesso à variedade linguística chamada padrão, legitimada política e economicamente a partir de tradições culturais como representante oficial no que diz respeito à forma e ao conteúdo. “Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e ‘neutras’, também o código aceito ‘oficialmente’ pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder” (GNERRE, 2003, p. 9). Ao determinar o código a ser reproduzido, o Estado não pondera a desigualdade de acesso a esse código oficialmente legitimado. Portanto, um quantitativo considerável de pessoas permanece à margem da sociedade, discriminado pelas normas estabelecidas em nome da pedagogia dominante.

No Brasil, a conceitualização de letramento e alfabetização se funde e se confunde. Essa fusão conceitual é observada a partir de produções acadêmicas, mídia, censos demográficos (Cf. SOARES, 2004). Concernente às produções acadêmicas, os primeiros escritos associam alfabetização e letramento: Tfouni (1988/1995); Rojo (1998); Kleiman (1995); Soares (1998). Tais escritas fazem uma aproximação entre os termos, seja para apontar diferenças ou para contrapor os conceitos. Soares define a relação entre alfabetização e letramento como “necessária e até mesmo imperiosa”, pois tal relação “acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos” (p. 8). Embora o debate acerca do termo letramento esteja atrelado ao termo alfabetização, Soares (2004) observa que o conceito de letramento tem prevalecido e, como consequência disso, ocorre um apagamento do conceito de alfabetização. Referindo-se à mídia, a autora sinaliza que esta, assume e divulga um conceito de alfabetização bem próximo ao conceito de letramento. No que concerne ao censo demográfico, a referida autora menciona que há uma extensão progressiva do conceito de alfabetização em direção à conceitualização de letramento: “do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (p. 7), apesar dessa evolução acontecer cautelosamente.

Continuando nessa linha, os estudos de Kleiman (1995) confirmam a teoria que define o sujeito leitor não apenas como alguém que sabe ler e escrever, mas utiliza-se de práticas sociais que requisitam o uso

dessas habilidades. Fundamentando-se nos estudos de Street acerca dos modelos de letramento, o posicionamento da autora consiste em defender o modelo ideológico por apresentar objetivos mais significativos que impulsionam o ato de pensar e repensar o fazer pedagógico, haja vista o caráter social da leitura e da escrita e a diversidade cultural imbricada nessa prática. Baseando-se em estudos comparativos entre grupos letrados e não letrados, Kleiman (1995) assegura que o modelo ideológico de letramento inclui as classes minoritárias devido às práticas de letramento realizadas no âmbito externo à escola. Ao associar o letramento à cognição, a autora adverte que esse tipo de comparação pode propiciar argumentos para uma suposta segregação, contudo, não há como ignorar o poder transformador da escrita, que reconhece a supremacia cognitiva do sujeito que possui tal habilidade.

Nesse sentido, o interesse do presente trabalho de pesquisa consiste em abordar o letramento literário, especificamente, na comunidade carcerária no que concerne ao Projeto Remição pela Leitura que tem como objetivo, viabilizar a remição da pena por estudo prevista na Lei Federal nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Considerando a importância das práticas de leitura no contexto de ressocialização do sujeito apenado, exemplifica-se tal relevância a partir da apresentação do livro “Memórias de um sobrevivente” que descreve o processo de formação do leitor encarcerado Luiz Alberto Mendes.

Embora aconteça por motivos diferentes, a atividade de pesquisa científica torna-se indiscutivelmente relevante para os sujeitos envolvidos no processo, a saber, professor, aluno, comunidade e universidade. O ensino eficaz se dá através da prática contínua da pesquisa; a aprendizagem significativa depende da pesquisa para alcançar um resultado satisfatório; os produtos do conhecimento ofertados à comunidade ocorrem mediante pesquisa; através da atividade de pesquisa, a universidade age como intermediadora da educação (Cf. SEVERINO, 2017). Portanto, o sucesso das atividades de ensino e aprendizagem se encontra intrinsecamente conectado ao processo da pesquisa científica.

Nesse panorama metodológico, este trabalho se fundamenta pela perspectiva da pesquisa qualitativa mediante revisão bibliográfica à luz dos escritos de autores portadores de vasta experiência na referida área, cujas obras já comprovaram valor literário no cânone do letramento literário. Tais autores fornecem sustentação teórica no dialogismo com o letramento literário no âmbito de privação de liberdade, em conformidade com a proposta desta atividade de pesquisa.

2. *Letramento literário*

Compondo a pluralidade do letramento, encontra-se o letramento literário, considerado como uso social da escrita. Identificado por Cosson (2014a) como prática de leitura, o letramento literário possibilita uma espécie de apropriação da literatura pelo sujeito leitor que constrói e reconstrói os sentidos, trocando e preservando-os tanto no âmbito individual como social. Desse modo, muito além de uma habilidade de leitura de textos literários, o letramento literário consiste em construir sentidos a partir da apropriação da literatura. Logo, ao evidenciar a natureza dialógica da leitura como prática social de produção de sentidos, historicamente sedimentada, compreende-se, a partir de Cosson que essa construção acontece por via humana, haja vista que “ler não tem contra indicação [sic], porque é o que nos faz humanos” (COSSON, 2014a, p. 179). Recorre-se também a Cândido (2011), que percebe a eficácia da literatura no processo de humanização, possibilitando um certo equilíbrio entre homem e sociedade, considerando que “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção” (CÂNDIDO, 2011, p. 179). Todorov (2010) corrobora tal ideia da leitura como construção humana quando relata que a literatura tem o poder de proporcionar sensações imprescindíveis, capazes de transformar o mundo real em um lugar mais bonito e com plenitude de sentido. “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2010, p. 24). Dessa forma, a literatura permite a descoberta de nós mesmos e de nossa participação como seres sociais.

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2014b, p. 17)

O autor apregoa que a literatura possibilita uma reelaboração de conhecimento e, mais além, possibilita a incorporação do outro em nós, sem que precisemos renunciar à própria identidade. Assim, esse encontro com a subjetividade proporcionado pela literatura fomenta a vivência de sentimentos e emoções ao integrar contextos diversos que atuam, reflexivamente, no processo de compreensão de mundo, levando-nos à humanização, tendo em vista que o texto literário, além de expressar o que realmente somos, consegue intervir em nossa formação.

Ao apresentar a fábula do imperador chinês, Cosson (2014b) mostra as três maiores dificuldades concernentes ao letramento literário: arrogância, indiferença e ignorância. Segundo o referido autor, torna-se prática cada vez mais comum pensar o ensino de literatura nas escolas como um saber dispensável. Alguns, os arrogantes, não valorizam a aprendizagem da literatura pelo fato de já dominarem o conhecimento que lhes é necessário. Considerada como um simples “apêndice da disciplina Língua Portuguesa” (COSSON, 2014b, p. 8), a estrutura curricular é generosa quando determina uma aula semanal para os estudos literários. Outros, os indiferentes, são conscientes da falta de conhecimento em relação à literatura, contudo, pensam que o custo-benefício não é proporcional ao esforço a ser empreendido no processo de aprendizagem. Cosson classifica a terceira dificuldade do letramento literário como ignorância. Os ignorantes têm o desejo ardente do letramento literário, entretanto, essa meta se torna inatingível, seja pela forma como lhes é apresentada, seja pela carência de referências culturais, o universo literário se torna impenetrável, misterioso. Para estes, a poesia é vista “como um amontoado de palavras difíceis” (COSSON, 2014b, p. 9), e fazer distinção entre os discursos de realidade e os discursos de ficção torna-se uma tarefa quase impossível.

A possibilidade de coadunar o verbo ‘descobrir’ à ação do letramento literário é considerada extremamente relevante em virtude de se compreender que o processo de formação do leitor literário se transforma em uma jornada de descobrimentos e, tais descobertas, levam ao letramento de forma prazerosa, tendo em vista que o ato da leitura consiste em “interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida (Cf. YUNES, 1995). Nessa direção, ao consultar pesquisadores contemporâneos sobre o letramento literário, as ideias convergem no sentido de que se deve sair do tradicional que considera a leitura apenas como uma atividade, abandonar as perguntas formais de interpretação de textos, ato contínuo, explorar a subjetividade do leitor. Rouxel defende essa teoria de prática de leitura que envolve o sujeito por inteiro. “É o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p. 278). A autora concebe o investimento subjetivo do leitor como uma necessidade funcional da prática de leitura literária.

Essa necessidade nos faz adentrar o universo literário e, o contato com a arte literária provoca um encontro com multiplicidade de opções que só a linguagem pode oferecer. Fazer uso da palavra escrita de um texto literário é um modo singular de ocupar o espaço da linguagem, pois

a “palavra literária guarda todos os sonhos do homem ao mesmo tempo que nos diz que nenhum sonho é impossível de ser sonhado” (PAULINO; COSSON, 2012, p. 92). Ou seja, concede o direito de exercitar a linguagem a fim de se alcançar o estado de contemplação. Assim como a atividade de flutuação permite contemplar toda a beleza aquática submersa em reservas fluviais, desde que se faça uso de equipamentos apropriados, o exercício literário possibilita a contemplação para além da materialidade física, garantindo uma identidade cultural própria, especialmente se esse público leitor que se dedica à contemplação literária é um sujeito apenado, alguém privado de liberdade para quem a literatura “oferece um espaço de liberdade que não é possível encontrar em outro lugar” (PAULINO; COSSON, 2012, p. 97).

3. A leitura no contexto de privação de liberdade

Percebendo o direito humano sob a ótica de Cândido (2011) como tudo aquilo que é indispensável à vida humana, logo, compreende-se que a leitura, já inserida na cultura como direito constitucional, é algo indispensável à formação do ser humano. A partir dessa proposição, concebe-se a leitura como um direito extensivo a todos, o que inclui a população carcerária, igualmente.

Além de ser um direito de todos, a leitura tornou-se, também, uma prática de todos. A Sociologia da leitura, Horellou-Lafarge & Segré (2010), descreve o ato de ler como uma atividade naturalizada pela rotina tanto quanto comer, beber ou dormir. Conforme a citada Sociologia, as atividades de leitura são tão indispensáveis quanto essas práticas cotidianas descritas. O livro, atualmente, pode ser encontrado nos supermercados, feiras, lojas de conveniência, pizzarias, brechós, academias de ginástica, tornando-se um produto de massa, mercadológico. Segundo as autoras, essa diversidade de acesso indica que a leitura se transformou em uma prática de usos e conteúdos sociais diversos:

Existe hoje uma profusão de textos para ler. As incessantes novidades oferecidas pelas editoras acumulam-se sem deixar às vezes, mesmo ao leitor eventual o tempo de ler, de imergir-se no texto, de esquecer-se na leitura ou de saboreá-la. Uma leitura expulsa a outra. O “é preciso ler” repetido nem sempre é convincente, nem acompanhado de efeito porque o gosto pela leitura é frequentemente rebelde, nem sempre se curva às injunções dos especialistas atilados ou às incessantes seduções publicitárias. A leitura continua sendo uma prática sempre errante e incontrolável. (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 148)

A partir da concepção de que a leitura cria uma dimensão nova, proporciona um resgate de humanização, reintegra a pessoa que se viu retirada de sua condição de liberdade, oferece uma chance de conhecer a si mesmo e de se reencontrar com sua dignidade e ensina o leitor a conhecer e conviver com as diferenças do outro, acredita-se na prática de leitura no cárcere como uma possibilidade de transformação, tendo em vista que a leitura tem a capacidade de causar uma expansão mental na vida do sujeito leitor, segundo o escritor Menalton Braff:

Alguém que seja leitor tem essa vantagem sobre o não leitor porque ele tem uma noção de mundo, o conhecimento de outros países através da leitura. Mas, a leitura também proporciona o conhecimento do outro, o conhecimento da sociedade, [...] A leitura cria essas possibilidades de expansão da mente, de aumento dos conhecimentos, mas, acima de tudo, a leitura proporciona também o conhecimento de si. Uma pessoa que tenha passado pela leitura, sobretudo a literatura, tem um conhecimento do comportamento em geral [...] muito mais afinado, muito mais próprio do que a pessoa que não lê. (BRAFF, 2021)

Nesse contexto, a prática da leitura no cárcere tem uma grande relevância para a comunidade reclusa, assim como é importante para a comunidade em geral, haja vista que o Projeto Remição pela Leitura, bem como outros projetos de leitura promovidos pelas universidades, pode contribuir de forma significativa a fim de que a tão sonhada ressocialização seja uma possibilidade. Sobre esse poder que a literatura possui, lê-se:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir. (TODOROV, 2010, p. 76)

Dando sequência às ideias do escritor búlgaro Todorov (2010), que convergem com as concepções de outros teóricos no sentido de pensar a literatura como um bálsamo, um refrigerio ou mesmo um exercício para a alma, naturalmente chega-se à conclusão de que o ato da leitura consiste no caminho mais fácil para o conhecimento de si mesmo e do outro. “Sendo o objeto da leitura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um simples especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2010, p. 92; 93). Assim sendo, conhecer, humanizar, expandir, emancipar são verbos que configuram degraus de uma escada que, possivelmente, levará o

sujeito leitor encarcerado à transformação de si mesmo, o que, possivelmente também, contribuirá para a transformação do outro.

Desse modo, ao fazer uso de os verbos conhecer, humanizar, expandir, emancipar, percebe-se que a leitura vai muito mais além do entretenimento cultural. Sendo assim, verbos como imaginar, viajar, voar, transportar, libertar são experienciados pelo leitor em suas essências ao ponto deste se esquecer, ainda que temporariamente, de sua condição de recluso em uma cela com 20 pessoas que tem a capacidade para comportar apenas a metade deste número e murmurar da maneira como o fez o Primo Levi: “Por um momento, esqueci quem sou e onde estou.” (LEVI, 1988, p. 116).

Assim, intensificando sua busca por mais oportunidades de liberdade proporcionadas pela imersão nos livros, o leitor que é privado de liberdade inicia um processo de transformação. Involuntariamente, vai mudando a fala, o comportamento, a postura física e social. De acordo com Yunes (1995), o ser humano tende a repetir as experiências que lhe causam satisfação em detrimento daquelas que o reprimem, afastam, reduzem. Conforme a autora,

O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana. Esta sensação de plenitude, iluminante, ainda que dolorosa e aguda tem sido a constante que o discurso artístico proporciona. Diante de um quadro, de uma música, de um texto, o mundo inteiro, que não cabe no relance do olhar, se condensa e aprofunda em nós um sentimento que abarca a totalidade, como se, pela parte que tocamos, pudéssemos entrever o não-visto e adivinhar o que, de fato, não experimentamos. (YUNES, 1995, p. 185)

A fim de enriquecer toda essa teoria com uma dose a mais de pragmatismo, introduz-se a história de vida de Luiz Alberto Mendes narrada através do livro “Memórias de um sobrevivente”: Luiz era filho de um alcóolatra que o espancava brutalmente sempre que chegava em casa bêbado. Apesar do alcoolismo e do constante desemprego em razão do vício, seu pai não admitia a prática de roubos e furtos do filho, logo que ficou claro para a família o comportamento desonesto de Luiz. Com menos de catorze anos, Luiz Alberto deu a primeira entrada no juizado de menores, como eram denominados os estabelecimentos de atendimento socioeducativos. Fez amizades com alguns meninos que reencontraria em outras casas de detenção em um futuro não tão distante. Assim, participou de um plano no qual facilitou a fuga dos companheiros, entretanto,

não conseguiu fugir. “(...) choveram socos e pontapés em cima de mim. Gritava e pulava, tentava escapar (...), à vista dos dois funcionários, os maiores me bateram até que desmaiasse (...). Acordei numa enfermaria. Tudo dóia” (p. 28). Depois de passar dez dias na enfermaria, Luiz voltou para o alojamento, decidido: “Enfrentaria a surra de meu pai. Ia doer, arrancar a pele, mas eu aguentaria e ficaria em casa. Queria trabalhar, ter o meu dinheiro, ter minha cama para dormir, comida e... minha mãe!” (p. 29). Desse modo, dias depois retornou para casa. Em conversa com os pais, ficou decidido que o filho iria trabalhar. Rapidamente, seu pai conseguiu um emprego para ele numa fábrica de porcas. Após algum tempo no trabalho, Luiz começou a observar a abertura do cofre da empresa e na primeira oportunidade, fez a tentativa e conseguiu. Roubava uma nota de cada maço para não despertar suspeitas e logo elaborou um outro golpe para roubar a empresa mais ainda: o funcionário pedia um vale, Luiz roubava do cofre o recibo que comprovava a entrega do valor ao funcionário. Logo, o trabalhador recebia o salário integral e o valor que não havia sido descontado era dividido entre os dois. A primeira vez o golpe foi realizado com três torneiros, a segunda vez com oito trabalhadores e esse número crescia a cada mês. O gerente desconfiava, todavia, não tinha provas para acusá-lo, assim, oito meses depois da admissão, por falta de provas do golpe, Luiz Alberto Mendes foi demitido por roubar cigarros. Passou a frequentar o centro da cidade, integrou-se a uma turma de jovens infratores que também eram viciados em drogas, e iniciou o uso de drogas pesadas.

Dentre inúmeros furtos e roubos, Luiz aceitou o convite para passar a noite no apartamento de um homossexual. Esperou que o parceiro dormisse, só então, “(...) fechei-o no quarto e fui vasculhar o apartamento. Juntei rádio, faqueiro de prata, máquina fotográfica, toca-discos, canetas de ouro e um porta-joias com correntinhas de ouro e anéis com brilhantes, além de dois relógios de pulso” (p. 55/56). Além disso, levou roupas e uma caixa de aço, pesada, trancada, que parecia um cofre. Havia muito dinheiro estrangeiro na caixa. Vendeu toda aquela mercadoria roubada que rendeu muito dinheiro, contudo, em poucos dias já não restava mais nada, pois compartilhava com os infratores da Galeria e da praça. Logo foi apanhado pela polícia numa ação de roubo, na rodoviária. Levado à delegacia, desconfiaram que ele cometera o roubo do apartamento: “Então, você é o Luizinho, né? Foi você quem roubou o apartamento daquele veado na alameda Northmann!” (p. 59). Luiz replicou que não, só batia carteiras e que havia muitos Luizinhos por lá. E, nessa oca-

sião, Luiz Alberto enfrentou a primeira, de muitas, sessões de tortura no pau de arara:

Despiram-no inteiramente. Passaram panos, tipo faixa, pelos meus braços e pernas. Estávamos em uma sala minúscula [...]. Enquanto amarravam-me feito um porco, já comecei a chorar [...]. Passaram um cano de ferro por trás de meus joelhos. Quando ergueram o cano, fiquei pendurado nele feito um frango assado. [...], observei-os desenrolando fios de uma pequena máquina com uma manivela. Amarraram os fios em meus dedos do pé. Já ouvira falar que era assim, mas nada me preparou para o que veio a seguir. Quando o tira girou a manivela [...], tudo repuxou. [...]. Quanto maior a rapidez com que se girasse a manivela, o choque elétrico ficava mais intenso. Eu berrava [...], o desespero me fez perder a noção de tudo, era insuportável. [...] trouxe um pedaço de pau cuja ponta era redonda e cheia de furinhos. [...] Ele erguia a palmatória bem alto, com as duas mãos, e com toda a força arriava-a na sola de meus pés. [...] Era um estilhaçamento, desintegração da carne dos pés e dor nos ossos, qual não houvesse carne protegendo-os. Gritei, mesmo sem voz, do fundo do estômago. E deve ter sido um grito tão poderoso que já, de imediato, atocharam uns panos com gosto de óleo e terra em minha boca. (p. 59)

Essa sessão de tortura funcionava como investigação. A polícia queria saber para quem foi vendida a mercadoria roubada, todavia, Luizinho não delatou seus companheiros. Disse que um malandro tomara tudo dele no centro da cidade quando tentava vender a mercadoria, fornecendo características físicas e nome fictícios. No dia seguinte houve mais uma sessão de tortura, porém, não houve delação. Luizinho passou dez dias na cela da delegacia e foi conduzido ao juizado de menores, novamente. Tentou fugir, mas ocorreu uma torção no tornozelo ao pular do telhado, assim, foi apanhado e o espancaram em excesso para, em seguida, colocarem-no em um quartinho escuro. No dia seguinte foi levado à enfermaria, onde passou três dias e depois foi levado de volta ao alojamento, permanecendo ali por alguns dias antes de ser conduzido de volta para casa.

Dona Eida, sua mãe, quando o viu, começou a chorar, sem acreditar no que via. Seu filho havia crescido, estava magro e muito, maltratado. “Quanta emoção em seus olhos, quanta devoção! Choramos juntos, abraçados, por longos momentos. Por ela, eu tentaria novamente. Enfrentava meu pai, desse no que desse” (p. 73). Ao chegar do trabalho, o sr. Luiz, seu pai, ficou surpreso com a presença dele, mas não havia raiva em seu olhar, apenas tristeza. “Você sabe que os donos da loja queriam que eu pagasse o que você roubou? Você sabe quantas noites sua mãe chorou por você? Você acha que ela merece isso?” Luizinho respondeu que não e prometeu conseguir outro emprego e ficar em casa para sempre.

Não tardou muito, conseguiu outro trabalho como *office boy*, foi conquistando a confiança da chefia aos poucos, desse modo, aprendeu o trabalho contábil e, solicitamente, ajudava na contabilidade sempre que o volume de trabalho crescia. Assim, descobriu a combinação do cofre, tirou cópia da chave de acesso e ficou aguardando o momento certo para agir. “Numa sexta-feira em que vi o cofre abarrotado de dinheiro (...), quando todos saíram para almoçar, me escondi dentro de um armário (...). Joguei numa pasta os maços de dinheiro (...) e fiquei esperando abrir o escritório”. (p.79). Após esse roubo não houve mais volta ao passado, volta para casa ou para sua mãe, a única pessoa de quem sentia saudade. Luiz Alberto se entregou totalmente a uma vida de crimes, consumo de álcool, drogas, sexo livre.

Como possuía um fascínio por tudo que era proibido e errado, Luizinho, à proporção que crescia, arraigava-se mais e mais na lama da criminalidade, da miséria humana. Em virtude de compartilhar o dinheiro com a turma ao patrocinar bebidas, drogas, roupas, comidas, o valor não demorava acabar, então, Luiz voltava à prática de roubos e furtos para conseguir mais. Dessa forma, era apanhado pela polícia com muita frequência, e logo ficou conhecendo outros tipos de aprisionamento, sendo que alguns destes locais, ele frequentou várias vezes seguidas. Foi conduzido ao temido RPM – Recolhimento Provisório de Menores; ao Instituto de correção de Mogi-Mirim; ao DEIC – Departamento Estadual de Investigações Criminais; à Casa de Detenção, popularmente conhecida como Carandiru e, finalmente, à Penitenciária do Estado de São Paulo, onde cumpriria a pena de 30 anos pela morte do guarda noturno e outras condenações que excediam o número correspondente à média da expectativa de vida. Luiz Alberto Mendes sofreu tortura física e emocional em todos esses locais de detenção. Após a série de roubos a estabelecimentos, que culminou no homicídio do guarda noturno, preso na Casa de Detenção, ele narrou:

Apanhei, apanhei, chorei, implorei que me matassem mas que não me batesses mais. Defiquei, urinei, involuntariamente, a sala ficou a maior fedentina. Passaram minhas fezes em minha boca e batiam, batiam, sem parar, sem dar descanso. As pernas doíam como se o cano estivesse entrando nelas. O choque me chacoalhava todo e com o tempo foi deixando de fazer efeito. Quando perceberam que, após desmaiar duas vezes, eu não reagia mais ao choque nem às pauladas nas juntas, tiraram-me do cavalete [...]. Passamos uma semana inteira subindo ao pau de arara quase todos os dias. Não suportávamos mais. Eu estava todo roxo e contundido novamente. Os pés queimados e muito inchados pelas palmatórias na sala, a cara toda quebrada, pernas fracas, mãos cheias de feridas. Eu era um traste humano. (p. 336/337).

Em fevereiro de 1973, já cumprindo pena no Carandiru, foi vítima de uma emboscada armada pelo Toninho, um pederasta inveterado que vinha tentando seduzi-lo desde sua chegada ali. “Colocou a faca na mesa e, com a maior arrogância, afirmou que eu teria que matá-lo ou deitar na cama com ele” (p. 362). Luizinho fingiu sentir mais medo do que realmente sentia e, dessa maneira, conseguiu reverter a situação tomando posse da faca. “Toninho tentou se agarrar em mim e novamente recebeu toda a lâmina no peito. Caiu, subi por cima e procurei só furar o coração. Só parei quando o vi virando os olhos, estava morrendo” (p. 362).

Transferido para a Penitenciária do Estado em 27 de abril de 1973, após as atividades de recepção de prisioneiros que eram de praxe daquela instituição, Luiz Alberto foi enviado para a cela-forte onde cumpriria uma pena de seis meses, que depois foi estendida para nove meses por determinação do diretor do DIPE – Departamento dos Institutos Penais do Estado, em razão do assassinato de Toninho, embora já houvesse cumprido sessenta dias de cela-forte no presídio anterior.

Desceram comigo ao porão, abriram uma cela-forte, mandaram que entrasse. Entrei, apreensivo, ordenaram que tirasse toda a roupa. Fiquei nu [...]. O pânico se apossou de mim. A cela estava nua como eu. Não havia nada ali. As paredes vertiam água. O chão era de caquinhos de cerâmica, geladíssimo. O tempo estava gelado, eu já tremia de medo e frio desde os primeiros instantes ali. (p. 372)

Luiz só não entrou em profunda depressão na cela-forte porque havia um sistema de comunicação com outros presos através do encanamento da privada e um dos amigos com quem ele falava ao ‘telefone’ era o Henrique, um dos maiores assaltantes de São Paulo. Henrique falava em livros, contava sobre os romances, as poesias que lera, falava de filosofia e muitas outras coisas novas para Luiz que se tornou extremamente fascinado pelas histórias e por tudo o mais que ouvia. Agora, ele ansiava sair do castigo para começar a ler as várias histórias contadas por Henrique. “Havia tanto assunto... (...). Seus conceitos de nobreza de propósitos, sua visão moral diversa daquela que aprendera no meio criminal, me falavam ao coração” (p. 380). No dia seguinte à saída de Luiz da cela-forte, Henrique lhe enviou uma pilha de livros, cadernos com poesias e textos dele, papéis, canetas, uma carta-rascunho que Luiz deveria escrever para sua mãe, conforme haviam conversado ainda na cela e uma carta do próprio Henrique. “Eu iria construir uma nova história de minha vida, doravante. Uma história mais bonita” (p. 385).

Nessa perspectiva, Luiz conversava com os vizinhos de cela que não liam e fazia uma lista de livros para cada um deles, dessa forma, eles

repassavam os livros para Luiz que sempre excedia sua cota. Dessa maneira, quando o bibliotecário passava com os livros, o faxineiro os recolhia dos parceiros e os entregava a Luiz Alberto que lia um total de quatro a cinco livros semanalmente.

Fui me apaixonando por livros. Lia, em média, oito a dez horas por dia. Comecei com os romances. Li todos os clássicos como quem devora o prato mais saboroso [...]. Não estava mais tão só, as histórias, os personagens ficavam vivos para mim num passe de mágica. Ler tornou-se um vício. Li todas as obras de Dostoiévski, Tolstói, Górkí, John Steinbeck, Cronin, Scott Fitzgerald, e livros de Guy de Maupassant, Françoise Sagan, Leon Uris, Walter Scott, James Michener, Harold Robbins, Morris West, Irving Wallace, Irving Stone, Irwin Shaw, Henry James, Stendhal, Balzac, Victor Hugo, Somerset Maugham, Virginia Woolf, Arthur Hailey, Sinclair Lewis, Henry Miller, Hemingway, Norman Mailer, Robert Ludlum etc. (p. 386)

À proporção que Luiz Alberto lia e ampliava seu vocabulário, o submundo do crime se tornava mais limitado, tão estreito que não o cabia mais. Passou a conhecer outros países, novas culturas, produzir textos, compor poesias, discutir ideias. Começou a se corresponder com pessoas de fora da prisão, assim conheceu Eneida que cursava o último ano de Letras, professora de inglês, português e era apaixonada por literatura. “A cada dia eu precisava mais dela, passei a lhe escrever cartas diárias. Eram cartas homéricas, de dez folhas ou mais, que ela respondia quase que instantaneamente e no mesmo diapasão” (p. 397). Eneida assumiu a posição de professora e orientadora de Luiz, sendo assim, questionava suas ideias de revolta, deixando-o sem argumentos. Utilizando-se de argumentação sólida e equilibrada, “em três meses, demoliu ou depreciou todos os valores que eu demorara a vida toda para construir. Quase tudo o que eu acreditava, com muita lógica, destruiu, ridicularizou (...). (p. 398)

Nesse período, conheceu o Zé Carlos, um presidiário que também queria aprender e tinha curiosidade acerca das verdades existenciais. Como o Zé Carlos possuía um certo capital com sua esposa, fora da penitenciária, adquiriu os cinquenta e dois volumes da coleção *Os Pensadores*, desse modo, discutiam os pré-socráticos, Sartre, Merleau-Ponty, passando por todas as escolas filosóficas. Por esse viés, Luiz tomou a decisão drástica de jogar todo o seu passado no lixo. “Os valores de honra, dignidade e nobreza de ações, recém-adquiridos, sobrepujaram e de alguma forma mesclaram-se aos anteriores” (p. 399). Ele precisaria promover uma mudança em conformidade com os novos conhecimentos adquiridos.

Eneida, a professora que intentava se especializar em literatura, começou a estudar com profundidade os autores brasileiros, assim, passava os livros e as pesquisas para Luiz. Pesquisaram Érico Veríssimo, Jorge Amado, Mário Palmério, Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector, Nelson Rodrigues, Drumond de Andrade, Mário Quintana, Vinicius de Moraes e o português Fernando Pessoa. Aos poucos, sozinho, Luiz foi se definindo pelos filósofos mais contestadores, revolucionários, então, apreciava muito a história da filosofia, assim estudava até compêndios sobre a história da filosofia, sem se importar, necessariamente, com a verdade. O que realmente importava era acumular conhecimentos, pois acreditava que isso o valorizava, destacava-o da condição de presidiário.

Nessa dimensão, compreende-se, a priori, que o confinamento simboliza a perda da liberdade, a perda dos direitos civis e políticos, entretanto, não pode, de nenhum modo, simbolizar “a suspensão dos direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social, espaço onde se insere a prática educacional” (BRASIL, 2013, p. 318).

4. Considerações finais

Dentre as várias formas de leitura definidas por alguns teóricos da área, encontra-se a leitura de mundo que é compreendida como um processo contínuo ao longo da vida. Bem além de identificar e decifrar códigos e símbolos, essa prática impulsiona o leitor, de forma gradativa e natural, a ampliar sua visão de mundo, direcionando e habilitando esse leitor a imergir nas águas profundas da subjetividade. Desse modo, mergulhando profundamente nas águas da leitura, Luiz Alberto Mendes se deixou levar pela correnteza da literatura e experienciou uma mudança completa de paradigma. O submundo do crime, bem como as relações criminosas eram por demais resumidas para caber o universo pluricultural por ele conquistado através da leitura filosófica, literária, afinal, as luzes coloridas da cidade de São Paulo, o dinheiro que comprava a felicidade traduzida em álcool, drogas, roupas de marca e mulheres tornou-se insignificante em comparação com a leitura que descortinou um mundo até então desconhecido, um pluriverso que precisaria ser conquistado e, na impossibilidade de conquistá-lo presencialmente, por que não fazê-lo através dos livros?

Ao concluir sua escrita, no ano 2000, Luiz Alberto Mendes somava quarenta e sete anos de idade e havia cumprido vinte e sete anos de pena. Nesses vinte e sete anos de reclusão, havia ficado menos de cem dias fora das grades, ou seja, os cálculos matemáticos afirmam que, em uma existência de quarenta e sete anos, em porcentagem, Luiz permaneceu 57,45% do tempo encarcerado. Nesse período e nos outros subsequentes, a leitura o ajudou a superar os horrores que envolvem a vida de uma pessoa confinada. A história de vida de Luiz Alberto Mendes e de alguns outros que descobriram um novo sentido para a vida no pós-leitura impulsiona a defesa ao Projeto Remição pela Leitura e muitos outros projetos de leitura desenvolvidos pela academia que acredita no poder transformador do letramento literário que, adequadamente utilizado, pode resgatar e/ou criar valores, até então, inimagináveis.

O epílogo do livro informa que Luiz conseguiu avançar nos estudos, já havia cursado um ano de Direito na PUC, exercia a função de professor há quatro anos no pavilhão nove da penitenciária, escrevia contos para publicação em jornais e revistas, intermediado por Fernando Bonassi, escritor do jornal Folha de São Paulo na época, criador de um projeto literário no presídio e responsável pela edição e publicação do livro aqui comentado, “Memórias de um Sobrevivente”.

Nesse contexto, ressalta-se a importância de se tornar um sujeito leitor ainda que do lado de dentro dos muros de uma prisão, haja vista que a literatura ensiná-lo-á a desenvolver uma consciência crítica, tendo em vista que a educação possibilita o pensamento crítico da cultura (Cf. ARANHA, 1990). Essa criticidade, por sua vez, contribuirá com a prática de atos de responsabilidade tanto do indivíduo quanto do coletivo. Desse modo, à medida que se aprende que a educação, envolvendo a cultura e a literatura, é um direito de todos, aprende-se também que, a fim de se ter direitos, deve-se cumprir deveres.

Tendo em vista tudo o que aqui foi exposto acerca da magnitude do ato de ler e do grandioso benefício que a literatura proporciona a qualquer um que a ela se submete, incentiva-se a participação da comunidade carcerária no *Projeto Remição pela Leitura* porque, dentre todas as outras argumentações apresentadas ao longo desta pesquisa, há de se acrescentar que “vidas reclusas importam”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

BRAFF, Menalton. *Porque a Leitura Pode Ressignificar a Trajetória de Vida das Pessoas*. Conferência online realizada em 05/02/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YEnv4Ww_SYk. Acessado em 14/05/2023.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos prisionais. *Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica*. Brasília, 2013. p. 306-37

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014(a).

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014(b).

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Trad. de Mauro Gama. Cotia: Ateliê, 2010. (Título original: *Sociologie de La Lecture*)

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. p. 15-61. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Trad. de Luigi Del Re. São Paulo: Rocco, 1988.

MENDES, Luiz Alberto. *Memórias de um sobrevivente*. Companhia de Bolso. São Paulo: 2009.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *O direito à literatura*. In: LIMA, A. de et al. (Orgs). Recife: Universitária UFPE, 2012.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: como favorecer a expressão do sujeito leitor?* Trad. de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de

Oliveira. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, p. 272-83, jan/abr. São Paulo, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr. 2004.

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

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA*, v. 29, n. 1, p. 29-58. São Paulo, 2013.

MARIOTOPÔNIMOS NAS RUAS DO BAIRRO BEIRU/ TANCREDO NEVES EM SALVADOR – BAHIA

Noádyia Cristina Oliveira da Cruz (UNEB)

noadyajc@hotmail.com

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)

celinabbade@gmail.com

RESUMO

A toponímia se revela através da Onomástica para estudar os nomes de lugares, a fim de evidenciar os aspectos socioculturais e linguísticos de uma comunidade, atribuindo-lhes os fatores religiosos e históricos. O presente trabalho tem por objetivo fazer o levantamento dos mariotopônimos das ruas do bairro Beiru/Tancredo Neves na cidade de Salvador – Bahia, através do seu estudo toponímico, analisando as influências étnicas, culturais, históricas e linguísticas, para que se reconheça as marcas identitárias da comunidade. Os mariotopônimos(,) são uma subdivisão dos hierotopônimos, sub-ramo dos hagiotopônimos, e se referem às múltiplas invocações à Nossa Senhora, a mãe de Jesus. Como princípios teórico-metodológicos, adota-se os procedimentos comumente empregados nos estudos toponímicos no Brasil, especialmente aqueles que seguem a orientação proposta por Dick (1990; 1992), e em particular Carvalho (2014), realizando uma análise diacrônica e sincrônica dos topos numa perspectiva lexical e sociocultural para se registrar a história das ruas do bairro. Mediante o modelo de classificação e categorização taxionômica dos topônimos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, faz-se um levantamento das ruas junto aos órgãos competentes para revalidação de dados primários, análise histórica e documental e coleta de dados, apresentando os mariotopônimos dessas ruas. As mesmas serão catalogadas e registradas em fichas lexicográfico-toponímicas, seguindo o modelo de classificação taxionômica de Dick (1990; 1992) e de Carvalho (2014), padronizadas de acordo com o Projeto Atlas Toponímico da Bahia – ATOBAH (ABBADE, 2016).

Palavras-chaves:

Mariotopônimos. Toponímia. Beiru/Tancredo Neves.

ABSTRACT

Toponymy is revealed through Onomastics to study the names of places, in order to highlight the socio-cultural and linguistic aspects of a community, attributing religious and historical factors to them. The present work aims to survey the mariotoponyms of the streets of the Beiru/ Tancredo Neves neighborhood in the city of Salvador – Bahia through its toponymic study, analyzing the ethnic, cultural, historical and linguistic influences, so that the identity marks of the community can be recognized. The mariotoponyms, are a subdivision of the hierotoponyms, sub-branch of the hagiotoponyms, and refer to the multiple invocations to Our Lady, the mother of Jesus. As theoretical-methodological principles, the procedures commonly used in toponymic studies in Brazil are adopted, especially those that follow the orientation proposed by Dick (1990; 1992), and in particular Carvalho (2014), performing a diachronic and synchronic analysis of topos in a lexical and sociocultural perspective to record the history of the streets of the neighborhood. Through the taxonomic classification and

categorization model of the toponyms that make up the corpus of this research, a survey of the streets is carried out with the competent bodies for revalidation of primary data, historical and documentary analysis and data collection, presenting the Mariotoponyms of these streets. They will be cataloged and registered in lexicographical-toponymic files, following the taxonomic classification model of Dick (1990; 1992) and Carvalho (2014), standardized according to the Projeto Atlas Toponímico da Bahia – ATOBAH (ABBADE, 2016).

Keywords:

Mariotoponyms. Toponymy. Beiru/Tancredo Neves

1. Introdução

O desejo em investigar os topônimos das ruas do bairro Beiru/Tancredo Neves, em Salvador, surgiu a partir da análise da motivação das ruas que circundam o Colégio Estadual Helena Magalhães, local de trabalho de uma das pesquisadoras, situado na Rua Direta do Beiru, s/n, a fim de se efetuar um levantamento dos batismos individuais dessas vias beiruenses, buscando informações que abordem a origem, a etimologia, a estrutura formal, os aspectos históricos, geográficos e culturais que perpassam por esses topos e que evidenciam novos conhecimentos para a comunidade local.

Assim, o ponto de partida para a análise de determinados nomes surge a partir da necessidade do conhecimento, do registro e da curiosidade acerca das vivências e valores de uma sociedade ao identificar fatores socioculturais de uma dada região, a fim de conhecer e recuperar informações sobre a comunidade.

Nesse viés, compreende-se primeiramente que a base desse estudo é a Onomástica, considerada como uma das vertentes da Lexicologia, e tem como definição a nomeação de pessoas e lugares. A necessidade de estudar os nomes próprios em geral ocorre a partir de um processo investigativo buscando a origem, a motivação e o denominador para assim compreender os aspectos culturais, históricos e geográficos que os circundam. Essa área dos estudos lexicais se divide em duas partes: a Antroponímia que estuda os nomes próprios das pessoas, tendo como referência os prenomes, sobrenomes, apelidos; e a Toponímia, objeto desta pesquisa, que estuda os nomes próprios de localidades, cidades, avenidas, ruas, montes, relevos, rios, lagos, estradas, enfim, tudo que se refere a lugares.

Segundo Dick (1990, p. 19), a “Toponímia é o estudo da motivação dos topônimos, nomes próprios de lugares, isto é, de enunciados

linguísticos formados por um universo transparente significante que reflete aspectos culturais de um núcleo humano existente ou preexistente”. Assim sendo, reconhece-se que o estudo da Toponímia parte da motivação a qual se nomeia as ruas do bairro do Beiru/Tancredo Neves, para se fazer uma análise das lexias toponímicas, observando, de acordo com Dick (1990), que

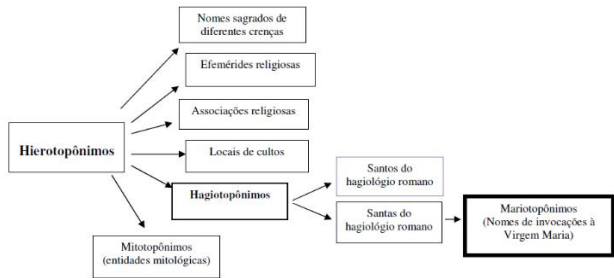
Muito embora o topônimo seja, em sua estrutura, uma forma de língua, ou um significante, animado por uma substância de conteúdo, da mesma forma que todo e qualquer outro elemento do código em questão, a funcionalidade de seu emprego adquire uma dimensão maior, marcando-o duplamente: o que era arbitrário, em 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, 1990, p. 18)

Ainda segundo a autora, a Toponímia é “um imenso complexo linguocultural, em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente” (DICK, 1990, p. 19). Diante dessas constatações, é importante ressaltar que a Toponímia analisa as dimensões do referente espacial geográfico (função toponímica) e do referente temporal (memória toponímica), o que a determina como sendo interdisciplinar visto que ela engloba História, Geografia, Linguística, Antropologia, dentre outras áreas do saber.

Nessa perspectiva interdisciplinar, sabendo-se que a Hierotoponímia faz um estudo dos topos com denominação observa-se também um estudo teológico dos topônimos das ruas beiruenes, intermediando a fé cristã e a representatividade de seus santos e mitos abordados nos batismos de lugares através de uma concepção religiosa, fundamentalmente portuguesa.

O retrato hierotoponímico das ruas investigadas nesse estudo terá como embasamento, a partir das taxionomias de Dick (1990), os hagioto-pônimos, em específico os mariotopônimos, classificados por Carvalho (2014) com o intuito de abordar aspectos relevantes da figura de Maria, mãe de Jesus, exaltando a relevância do espírito religioso mariano para os denominadores junto às suas motivações. Para tal classificação, Carvalho (2014, p. 80) enfatiza que tratou “os topônimos referentes à devoção mariana, dentro dos hagioto-pônimos relativos aos nomes de santas, como *mariotopônimos*” como se demonstra na figura 1:

Figura 1: Taxe dos Hierotopônimos e suas subdivisões.



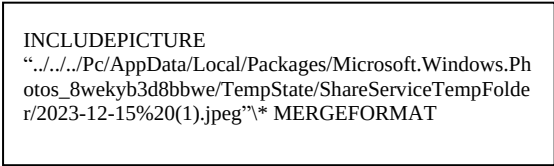
Fonte: Carvalho (2014, p. 89).

A partir dessa conjectura, Carvalho (2014) justifica a classificação dos mariotopônimos como uma subdivisão da subtaxe dos hagiotopônimos ressaltando que:

Em nossa pesquisa, [...], adotamos a terminologia de Dick, isto é, consideramos *hagiotopônimos* apenas os nomes de lugar que se referem aos santos e santas do hagiólogo romano. Ressaltamos, entretanto, que diferentemente da autora, incluímos nessa subtaxe as invocações de *Nossa Senhora*, visto que surgem, na Idade Média, a partir do hagiônimo *Santa Maria*. Assim, como não possuem a estrutura linguística dos hagiotopônimos, que é qualificativo (*são/santo(a)*) + antropônimo, classificamos os topônimos referentes a essas invocações como *mariotopônimo*. Em outros termos, o que propomos é uma subdivisão da subtaxe relativa aos nomes de santos. (CARVALHO, 2014, p. 127)

Dessa maneira, o *corpus* considerado nesta pesquisa está inserido nos 481 logradouros do bairro, nos quais se apresentam nos 28 hierotopônimos, com subclassificações de hagiotopônimos e dos mariotopônimos que se revelam em 4 ruas nesse contexto como se demonstra no gráfico da figura 2.

Figura 2: Gráfico dos mariotopônimos do Beiru.



Fonte: Elaboração das autoras.

Assim, diante dos aspectos hierotoponímicos abordados, selecionou-se, a partir dos hagiotopônimos, somente os mariotopônimos (CARVALHO, 2014) para investigar algumas das marcas identitárias litúrgicas/religiosas presentes nos nomes sacros e marianos das ruas do Beiru.

2. Contexto sócio-histórico

O bairro Beiru/Tancredo Neves, situado em Salvador, possui uma relação estreita com o processo de resistência negra na Bahia. Esse território geográfico, que recebia a alcunha de Fazenda Campo Seco, pertencia inicialmente à Marquessa de Niza, como consta em uma certidão no registro de imóveis e hipoteca, conferida na Cartilha Educativa n. 1 *Associação Comunitária e Carnavalesca Mundo Negro* (2007), através de um informativo sobre o bairro que dizia:

A Marquesa de Nisa, [...], era dona dessas terras, ponto que necessita de mais pesquisas, fala a professora Norma Ribeiro. O nome Beiru carrega uma história importante para o bairro. Beiru foi um escravo da fazenda Campo Seco, conhecido por Preto Beiru, cujo nome em ioruba, sua língua nativa, se escreve GBEIRU. Em 1845, ele ganhou parte desta fazenda que pertencia à família Silva Garcia. Ele pôde, então, formar um quilombo. [...] Preto Beiru nasceu em Oió, uma cidade da Nigéria, país africano, segundo está registrado na escritura das terras que recebeu da família Silva Garcia. (Associação... 2007, p. 14)

O informativo supracitado revela uma passagem significativa sobre a documentação do provável batismo inicial do território geográfico enfocado, trazendo à tona o topônimo primário que legitima seu nascimento, Fazenda Campo Seco. Nessa área já existia o Quilombo do Cabula, pioneiro nessa região como símbolo de resistência negra, destruído por volta de 1807. Nesse contexto quilombola, Mota (2016) faz uma referência a formação do topônimo Beiru da seguinte forma:

No que diz respeito aos topônimos, percebe-se que há poucas reminiscências do quilombo Cabula, [...] com exceção do nome do bairro (Cabula) que é de origem banto [...] apenas nas áreas ao seu entorno é possível verificar alguns topônimos a exemplo de Beiru (ex-escravo negro que herdou as terras da família Silva Garcia D 'Ávila) que deriva do termo gbêru que quer dizer “ter medo [...]” (Mota, 2016, p. 97)

Nesse viés, percebe-se também o surgimento do topônimo Beiru, que na língua yorubá, se grafava Gbeiru, e, de acordo com a Associação Comunitária e Carnavalesca Mundo Negro (2007), esse homem nascido na cidade de Oió, na Nigéria, foi trazido entre 1800 e 1820 para Salvador, a fim de compor o quadro de escravos da Fazenda Campo Seco, que pertencia à família Silva Garcia. Alguns anos depois, ele adquiriu uma certa credibilidade e confiança junto aos seus donos certamente por exercer suas “funções” de forma ordeira, seja como capataz, seja como servo, e acabou ganhando uma parte da fazenda em 1845 como registra Santos (2013). Sob essa ótica, existe a possibilidade de Beiru ter vivido nessa região numa época em que a escravidão era legalizada, contudo a resis-

tência negra sobrevivia mesmo diante de fatos como a destruição do Quilombo do Cabula, sinônimo de luta e coragem, representado em sua origem na ilustração da figura 2.

Figura 3: Ilustração do Quilombo do Cabula.



Fonte: <https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQxL0OuQ8JPU-rULtbxqFM-b8MV3oyFTIomcA&usqp=>.

No ano de 1985, diante de tantas mudanças territoriais e sociais, ocorreu outra variação no nome do bairro através de um plebiscito que, mesmo com poucos adeptos representando a comunidade, foi aprovado imediatamente para que ocorresse o novo registro, fazendo a substituição de Beiru por Tancredo Neves, nome do presidente do Brasil eleito naquele ano, mas não empossado devido ao seu falecimento. Essa nova nomeação gerou uma grande polêmica com relação ao uso do novo topônimo por muitos moradores e, diante da contestação da comunidade, houve uma outra votação e os dois topônimos, Beiru e Tancredo Neves, tornaram-se oficiais a partir de então.

Esse território populoso de origem afrodescendente, indígena e portuguesa, que, de acordo com o IBGE, contava em 2010 com 50.416 habitantes, está localizado em Salvador à Noroeste da área do Centro Administrativo da Bahia (CAB) e possui como limites territoriais vários bairros adjacentes como Arenoso, Barreiras, Cabula, Engomadeira, Mata Escura, Narandiba, Novo Horizonte e Sussuarana. Sua extensão territorial 1.602.074,23 m² se alonga e perpassa por essas áreas urbanas, traduzindo sua extensão no que se refere ao espaço geográfico com seus diferentes tipos de relevos e permitindo uma diversificação de endereços com características bem peculiares no que se refere às nomeações das avenidas, becos, travessas, vielas e logradouros. Tais particularidades provêm dos nomes e codinomes que refletem um universo particular da região e de seus denominadores, apresentando a cultura, a história, a etnia e a língua diversificadas e ímpares, além de retratar paradoxos como a reli-

giosidade intensa presente em várias igrejas e terreiros e o aumento da violência brutal que assola a área.

O processo de urbanização dessa extensão territorial aconteceu a partir da destruição dos quilombos, em especial o mocambo do Cabula, levando muitas pessoas a procurarem o local no primeiro momento como esconderijo e, com o passar do tempo, tornou-se uma boa opção para a população de baixa renda, devido as moradias terem preços mais acessíveis. Diante desses fatos, ocasionou também um certo desordenamento infra estrutural que desencadeou modificações ambientais e provocou o aumento exacerbado da população na área, fazendo com que necessidades básicas de saneamento público ficassem precarizadas.

Nessa perspectiva, observa-se a formação do bairro a partir da carência em abrigar um grande contingente de população em sua maioria negra e de baixa renda para suprir as necessidades de um adensamento populacional na área, devido ao seu processo intenso de urbanização. A partir desse contexto, foram sendo criados os 481 (quatrocentos e oitenta e um) logradouros entre travessas, avenidas e ruas que se distribuem ao longo da área geográfica representada na figura 4:

Figura 4: Localização do Beiru/Tancredo Neves.



Fonte: <https://www.encontrasalvador.com.br/sobre/tancredo-neves-salvador>.

O espaço geográfico investigado destaca a toponímia urbana marcada pela nomeação das ruas, levando a conhecer os fatores determinantes para a oficialização desses logradouros, estabelecendo um elo entre os topos e a comunidade. Assim, constatou-se que, essas designações identificam e particularizam esses acidentes geográficos, permeando os vários fatores humanos ou naturais que levaram à constituição e motivação do homem denominador e sua relação com a comunidade, favorecendo

assim o resgate da identidade coletiva por meio da investigação histórica, geográfica, linguística e cultural desse território.

3. A língua, seu povo e o estudo toponímico

O estudo do vocabulário que concebe a língua em seu uso pleno no Beiru, a partir de sua identificação local, desnuda os aspectos socio-culturais que revelam aquela comunidade vocabular. Dessa forma, a análise do léxico toponímico aprofunda o conhecimento da cultura, memória, identidade e história da comunidade beiruense, permitindo que os critérios usados para as nomeações e as significações das ruas selecionadas do bairro sejam compartilhados com a comunidade.

Nessa perspectiva, observando a extensão do léxico em sua aplicação em diversas áreas de conhecimento, destaca-se para esse estudo a Onomástica que estuda os substantivos próprios em geral e subdivide-se em duas áreas: Antroponímia, analisa os nomes (prenomes e sobrenomes) de pessoas; e Toponímia, investiga os nomes de lugares e os acidentes geográficos. Carvalinhos (2002; 2003) reflete que em seus estudos onomásticos no Brasil

[...] vêm justamente resgatando a história social contida nos nomes de uma determinada região, partindo da etimologia para reconstruir os significados e, posteriormente traçar um panorama motivacional da região em questão, como um resgate ideológico do dominado e preservação do fundo de memória. (CARVALINHOS, 2002; 2003, p. 172)

A preferência por analisar os nomes das ruas foi determinante para a escolha da Toponímia permitindo que ocorresse uma investigação da realidade circundante da comunidade por conta da relevância histórica, geográfica e cultural que essas vias de acesso representam para os moradores, e todos que nelas transitam, não somente como forma de endereçamento de logradouros, mas principalmente como referência pessoal, busca e aceitação de sua identidade cultural. Cada rua aqui representada traz consigo uma marca identitária com legado negativo e/ou positivo para cada morador, criando um vínculo socioafetivo para os grupos humanos dentro desse contexto urbano.

Desse modo, o estudo toponímico das ruas do Beiru/Tancredo Neves torna-se relevante, para o registro e a preservação da cultura, da língua, da memória e da história dessa comunidade, rememorando os mitos e/ou as informações sobre as origens dessas denominações. No processo de nomeação desses lugares, identifica-se a relação entre o

homem e os “topos”, demonstrando que “a Toponímia resgata a substância de conteúdo que cada topo carrega consigo, independente da sua natureza” (ISQUERDO, 1996, p. 80) e Dick (1990, p. 5) afirma que essa é uma prática exercida desde os primeiros tempos, visto que essa ação proporcionava ao homem um contato com o acidente nomeado e uma relação de posse entre possuidor e objeto nominado.

Dick (1990) propõe para o estudo toponímico 27 categorias de modelos taxionômicos: 16 de natureza antropocultural, que se relacionam com o “psiquismo humano”, e 11 de natureza física, que se referem aos “elementos da natureza”. Assim, de acordo com a classificação taxionômica apresentada por Dick (1990), percebe-se a ocorrência de 7 (sete) taxas de natureza física e 7 (sete) de natureza antropocultural no bairro do Beiru/Tancredo Neves.

Quanto à classificação e motivação toponímica, dentre os acidentes físicos e humanos beiruenses, observa-se a predominância dos antrotopônimos, hierotopônimos/hagiotopônimos e corotopônimos, entre outras taxionomias existentes no território em menor escala. para tal estudo, optou-se por considerar as nomeações das ruas, destacando os hierotopônimos, em particular os hagiotopônimos que teve como enfoque os mariotopônimos, a fim de compreender sua incidência no local e também seus efeitos de motivação a partir das representações de Maria, mãe de Jesus.

4. Procedimentos teórico-metodológicos

Alguns procedimentos metodológicos comumente empregados nos estudos toponímicos no Brasil, especialmente aqueles que seguem a orientação teórica e metodológica proposta por Dick (1992), são adotados para a realização de uma análise diacrônica e sincrônica dos topos em uma perspectiva semântica, lexical e sociocultural para se averiguar a história dos nomes das ruas do bairro pesquisado.

Para tal realização, processam-se as pesquisas sobre as histórias dos nomes das ruas beiruenses, como também consultas aos órgãos competentes que dispõem de informações mais precisas acerca desses logradouros como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Tribunal Regional Eleitoral (TRE), a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (EBCT), às Bases Cartográficas Municipais e à Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia para revalidação de dados primários e análise histórica documental.

A elaboração, a sistematização e a classificação dos topônimos do *corpus* seguem o modelo teórico-metodológico da Lexicologia e da Toponímia adotado por Dick (1990; 1992) através de fichas lexicográfico-toponímicas padronizadas que registram a história do bairro e a origem dos nomes de suas ruas, baseando-se nas motivações físicas (aspectos geográficos) e antropoculturais (meio social e cultural) que obedecem o modelo apresentado pelo Atlas Toponímico da Bahia – ATOBAH (2016), conforme figura 5.

Figura 5: Modelo de ficha lexicográfico-toponímica do ATOBAH.

ATOBAH - Atlas Toponímico da Bahia			
TOPÔNIMO:		TAXONOMIA:	
MUNICÍPIO :			
NATUREZA DO TOPÔNIMO:			
LOCALIZAÇÃO:			
ORIGEM:			
ESTRUTURA MORFOLÓGICA:			
MOTIVAÇÃO:			
HISTÓRICO:			
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:			
CONTEXTO:			
FONTE:			
COORDENADOR DO ATOBAH:			
PESQUISADOR:			
REVISOR:			
COLETA DE DADOS:			

Fonte: Abbade (2016, p. 583).

Vale ressaltar que cada dado destacado na ficha possui uma função no momento da análise e elaboração, assim sendo seguem as definições de acordo com Abbade (2016) para apresentação e conhecimento de cada dado proposto a saber:

- a) Topônimo: nome do lugar ou acidente geográfico pesquisado;
- b) Taxonomia: classificação física ou antropocultural do topônimo de acordo com as categorias indicadas por Dick (1990) e, no caso dos mariotopônimos (Cf. CARVALHO, 2014);
- c) Município: nome da cidade onde está localizado o topônimo estudado;
- d) Natureza do topônimo: representa sua natureza semântica e pode ser de origem humana (antropocultural) ou física;
- e) Localização: mostra a posição geográfica do local no mapa;

f) Origem: representa a origem do topônimo na língua portuguesa no Brasil e, quando possível, sua etimologia;

g) Estrutura Morfológica: informa a classificação dos signos toponímicos, dividindo-os em: elemento específico simples (formado por apenas uma palavra); elemento específico composto (formado por mais de uma palavra); e elemento específico composto (formado por uma ou mais palavras, oriundas de diferentes origens etimológicas).

h) Motivação: enfoca-se a fonte de inspiração do denominador;

i) Histórico: relata-se diacronicamente a variação do topônimo através de fontes históricas escritas;

j) Informações Enciclopédicas: reportam-se a vários conteúdos com o topônimo, comprovando a origem, estrutura morfológica e taxonomia;

k) Contexto: apresenta-se a fonte de onde se retiraram as informações acerca do topônimo;

l) Fonte: informa a fonte original das informações sobre o topônimo;

m) Coordenador do ATOBAH: nome da coordenadora do projeto no Estado da Bahia;

n) Pesquisador: nome do pesquisador responsável pela coleta dos dados toponímicos;

o) Revisor: nome do pesquisador que revisou a ficha.

Diante da proposta do modelo de ficha do ATOBAH (2016), inspirada em Dick (1990), fez-se uma amostragem com uma ficha após a coleta dos dados dos 4 mariotopônimos identificados nas ruas Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora do Rosário e Nossa Senhora da Vitória. Esses endereçamentos se caracterizam basicamente como residenciais e possuem um pequeno comércio, informal e formal, ao longo da sua extensão territorial. Os logradouros certamente foram assim nomeados, devido à adoração a algumas das variações de Maria, mãe de Jesus, por seus denominadores, abarcando a fé cristã legitimada no bairro por meio dos resultados encontrados dos mariotopônimos das ruas do bairro Beiru/ Tancredo Neves, legitimando a devoção mariana. Essa veladura mariana perpetua a fé católica com a presença das várias nomeações para Nossa Senhora ou Santa Maria, enfocadas nos mariotopônimos das ruas do bairro, permitindo perceber a

relevância da religiosidade no espaço histórico e geográfico. Mediante essa investigação, prioriza-se aqui os nomes para Nossa Senhora ou Santa Maria, que circundam as ruas do bairro através das fichas lexicográfico-toponímicas do projeto ATOBAH, com algumas adaptações necessárias.

5. Fichas lexicográficas- toponímicas

As informações coletadas e apresentadas na ficha lexicográfica-toponímica representam uma amostragem do mariotopônimo da rua Nossa Senhora da Vitória no bairro Beiru/Tancredo Neves, em Salvador-BA e faz parte de um estudo dos hierotopônimos e hagiotopônimos da região. Esse modelo de ficha foi apresentado por Dick (1990) e adaptado pelo Projeto do Atlas Toponímico da Bahia – ATOBAH (ABBADE, 2016).

Apresentamos a seguir o modelo de duas, das quatro fichas que designam os mariotopônimos das ruas do bairro Beiru/Tancredo Neves: a rua Nossa Senhora da Vitória e a rua Nossa Senhora de Fátima.

Ficha 1: Nossa Senhora da Vitória.

TOPÔNIMO	Nossa Senhora da Vitória	TAXONOMIA	Mariotopônimo
			
ACIDENTE	Humano/Rua	NATUREZA DO TOPÔNIMO	Antropocultural
LOCALIZAÇÃO	Beiru/ Tancredo Neves (RA - XII)		
ORIGEM	Portuguesa. NOSSA pron. fem. de nosso; SENHORA s.f. A Virgem Maria: rezar à Senhora; VITÓRIA s.f. Do lat. <i>Victória</i> , tornado cognome romano depois tomou sentido cristão; invocação de Nossa Senhora, <i>vitória</i> sobre o pecado (...), Santa Maria da Vitória, a invocação dos mosteiros da Batalha. Há santas com este nome (Machado,1981).		
ESTRUTURA MORFOLÓGICA	Elemento Específico Composto	HISTÓRICO	n/e
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS	A Rua Nossa Senhora da Vitória é estreita, diminuta e marcada essencialmente por residências, entre casas e pequenos sobrados, contudo também possui ao longo de sua via uma escola infantil. Seu batismo refere-se a Nossa Senhora da Vitória, uma das nomenclaturas usadas para a Mãe de Jesus,		

	símbolo de fé do hagiológico romano. A denominação já era evidente em Portugal desde o tempo de Dom João I, que, grato à Virgem Maria pela vitória contra os castelhanos, mandou construir um Mosteiro, onde tinha um Santuário que recebeu o nome de Santa Maria da Vitória. Posteriormente, quando a Espanha travava uma guerra com os mouros, o rei D. Fernando, católico fervoroso, temendo uma invasão, enviou dois frades missionários para poder acalmar a situação. Três dias após sua chegada, os mouros foram derrotados. Em gratidão, o Rei mandou construir uma Igreja dedicada à Nossa Senhora da Vitória no lugar onde estivera a tenda real na época das batalhas.
CONTEXTO	<i>A Rua Nossa Senhora da Vitória é predominantemente residencial com 100,00% endereços residenciais e está localizada no bairro de Tancredo Neves na cidade de Salvador BA.</i>
FONTE	https://www.consultarcep.com.br/ba/salvador/tancredo-neves/rua-nossa-senhora-da-vitoria/41207280 Machado, 1981
GOOGLE MAPS	https://goo.gl/maps/2GLPdtYJfvUBMoK27

Ficha 2: Nossa Senhora de Fátima.

TOPÔNIMO	Nossa Senhora de Fátima	TAXONOMIA	Mariotopônimo
			
ACIDENTE	Humano/Rua	NATUREZA DO TOPÔNIMO	Antropocultural
LOCALIZAÇÃO	Beiru/ Tancredo Neves (RA - XII)		
ORIGEM	Portuguesa. NOSSA pron. poss. fem., 1ª p. pl. Do lat. <i>nostra</i> .; SENHORA . s.f. A Virgem Maria: rezar à Senhora; FÁTIMA s.f. nome próprio de pessoa ou lugar. Cidade portuguesa situada na Serra de Aire, na região do Centro de Portugal.		
ESTRUTURA MORFOLÓGICA	Elemento Específico Composto	HISTÓRICO	n/e
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS	A Rua Nossa Senhora de Fátima, de largura considerada estreita, alonga-se em seu endereçamento com uma pavimentação repleta de buracos, constitui-se de pequenas casas e sobrados e contém uma barbearia domiciliar, Club do Banza, para atender uma parte dos moradores com cortes masculinos. Esse logradouro certamente foi assim denominado, devido a adoração a uma das variações de Maria, mãe de Jesus, por seu denominador, abarcando a fé católica no batismo do lugar. Nossa Senhora de Fátima ou Nossa Senhora do Rosário de		

	Fátima assim agraciada por sua eflorescência no lugarejo de Fátima, em Portugal para os três pastorinhos, Lúcia, Francisco e Jacinta, na Cova da Ira, onde brincavam. No período da Primeira Guerra Mundial, ocorreu uma incidência de suas aparições nas quais ela apresenta às crianças o inferno, lugar para onde iriam as pessoas que não se convertessem; depois revela a devoção ao seu imaculado coração que levaria ao fim da guerra e à paz; por fim, sinaliza um atentado contra um Papa. Essas visões de Nossa Senhora ocorreram ao longo de seis meses a contar de maio, sempre no dia 13 de cada mês. A primeira visão ocorreu em 13 de maio de 1917 até 13 de outubro de 1917. Por conta da data do primeiro advento junto aos pastorinhos, determinou-se que a festa litúrgica em homenagem a Nossa Senhora de Fátima seria sempre no dia 13 de maio de cada ano. Eleita a Padroeira de Portugal (orago menor), Fátima, Diocese de Leiria-Fátima, Guiana e Suriname, tem como principal igreja o Santuário de Fátima; (Cova da Iria, Portugal).
CONTEXTO	“Vende-se casa em Tancredo Neves com cobertura e 2 quartos” (...) está localizado em Rua Nossa Senhora de Fátima , Tancredo Neves, Salvador.
FONTE	https://ba.mgmoveis.com.br/vendese1casa1em1tancredo1neves1cobertura121quartos1venda1ba1salvador1area-297296992 https://www.rs21.com.br/pdf/ebook_ns_de_fatima.pdf
GOOGLE MAPS	https://goo.gl/maps/9YkAm3VKYhVVKP4S7

6. Considerações finais

A base dessa pesquisa tem como eixo central os estudos lexicológicos, retratando uma análise do léxico hierotopônimo, para oportunizar o (re)conhecimento e a preservação da língua, da cultura e da história local da comunidade beiruense, observando às influências portuguesas e religiosas sofridas no processo de formação dos topônimos e as alterações e/ou retenções dos signos toponímicos desde suas nomeações.

Nos resultados parciais, observou-se as seguintes ocorrências das taxas em maior escala no bairro: 1º Antrotopônimos, 2º Hierotopônimos/Hagiotopônimos e 3º Corotopônimos. Para o estudo final, devido à grandeza e à variação toponímica do território geográfico, optou-se pelos hierotopônimos e os hagiotopônimos, em particular os mariotopônimos do bairro Beiru/Tancredo Neves, que se totalizam em 4 ruas dentre as 28 ruas hierotopônicas na formação territorial do bairro.

Apesar de se constatar um número maior de outros hagiotopônimos (femininos e masculinos) no solo beiruense, é relevante reconhecer a

importância da fé mariana no processo de nomeação das ruas ao se considerar a questão do espírito religioso abordado no bairro no que se refere aos nomes sagrados de Maria, progenitora de Jesus Cristo e símbolo de fé e gratidão dos fiéis católicos e dos adeptos do Cristianismo.

Nesse sentido, esses batismos, por assim dizer, revelaram que os mariotopônimos são formados a partir dos nomes compostos de Nossa Senhora reconhecendo o valor da sua santidade e das várias invocações à Virgem Maria, demonstrando a intenção de um denominador que traz consigo no momento da nomeação aspectos religiosos, históricos, antropológicos, sociais e físicos, repletos de significados e devoções marianos que se complementam, partindo do ato nominativo que determina sua motivação.

Diante dessa constatação, percebeu-se que os denominadores possuem intenções particulares (motivações), permitindo averiguar as possibilidades semânticas que permeiam suas convicções e traduzem seu espírito de religiosidade que são determinantes no processo, interagindo de maneira direta/indireta com os falantes que elegem os nomes das ruas em suas diferentes práticas cotidianas, a fim de nomear, identificar, localizar e particularizar o topônimo.

Dessa forma, os pressupostos teórico-metodológicos dos princípios da Lexicologia, particularmente da Onomástica, permitem o estudo hagiotoponímico das ruas do Beiru, em especial os mariotopônimos, para que se possa preservar a identidade e a cultura presentes nessa localidade, ressaltando suas marcas religiosas, culturais, históricas, linguísticas e sociais. Nesse sentido, Abbade (2006, p. 213) afirma que “o estudo do vocabulário nos permite conhecer a história, a aprendizagem de seus falantes, os valores, as vivências em sociedade, podendo se (...) mergulhar na vida de um povo em um determinado período da história (...)”.

Este trabalho tem como propósito instigar o desejo da investigação de pesquisadores através da Onomástica, em particular a Toponímia, com o intuito de que possam consubstanciar conhecimento linguístico, geográfico, histórico e cultural de um território e, assim, despertarem seu lado investigador acerca das questões toponímicas que envolvem um território.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, C. M. S. O estudo do léxico. In: TEIXEIRA M.C.R.; QUEIROZ, R.C.; SANTOS, R.B. (Orgs). *Diferentes perspectivas dos estudos filológicos*. Salvador: Quarteto, 2006. p. 213-25

_____. ATOBAH: proposta de elaboração do atlas toponímico da Bahia. *Caletroscópio*. v. 4, n. Especial, 2016. II DIVERMINAS, p.576-588.

ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA E CARNAVALESCA MUNDO NEGRO. *Revista Beiru*. Salvador: Edição Educativa, n. 1, 2007.

CARVALHINHOS, P. J. Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalisador e fundo de memória. Estudo de caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). *Revista USP*, n. 56, p. 172-79, São Paulo, dez-fev. 2002-2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33819/36557>. Acesso em: 14 de jul. de 2023.

CARVALHO, A. P. M. *Hagiotoponímia em Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014. 822 f, p. 80-124.

DICK, M. V. P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990. p. 5-20

DICK, M.V. P. A. *Toponímia e antroponímia do Brasil: coletânea dos estudos*. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP, 1992. p. 15-25

ISQUERDO, A. N. *O fato linguístico como recorte da realidade socio-cultural*. Tese (Doutorado) – Araraquara-SP: UNESP, 1996. 80p.

MACHADO, J. P. *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa*. 3 v. Lisboa: Horizonte. *Confluência*, 1981.

MOTA, F. O. *A dinâmica afrodescendente no contexto espacial do Cabula – Salvador/BA*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. UFBA. Salvador-BA, 2016. 150f.

SANTOS, D. N. *Comunicação Comunitária em Bairros Populares: Uma proposta de mobilização para o turismo de base comunitária no Beiru Salvador, Bahia, Brasil*. Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador/BA, 2013. 98p.

MULHERES NEGRAS E LITERATURA ERÓTICA: TRANSFORMANDO O SILÊNCIO EM LINGUAGEM E AÇÃO

Ana Terra Araújo (UNEB)⁵¹

anatterraaraujo@gmail.com

Elizabeth Gonzaga de Lima (UNEB)

profbethliteratura@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar como a literatura erótica escrita por mulheres negras, nos circuitos alternativos de publicação, têm contribuído na construção de novas possibilidades de representação desses corpos na cena literária. O legado da escravidão enraizou na sociedade brasileira a ideia de que o corpo negro é uma mercadoria, com isso tornou-se corriqueira a presença de produções, nas quais mulheres negras são representadas de maneira promíscua, animalizada e hipersexualizada. Logo, na tentativa de romper com a imposição de ser corpo-objeto, vem crescendo o movimento de divulgação desses escritos nas literaturas emergentes, a exemplo das antologias e coletâneas – afinal de contas, essas produções destacam o corpo como um lugar político. A fim de exemplificar essa investigação a análise utiliza os poemas “Macho folgado” e “Dúdú”, presentes na coletânea “Erupções feministas negras” (2020), organizada pelo Coletivo Louva Deusas. De caráter bibliográfico, o trabalho se fundamenta nas reflexões de Audre Lorde (2020), bell hooks (2020), Spivak (2010) e Conceição Evaristo (2005). Esta leitura analítica, além de oportunizar a visibilidade de produções eróticas que não possuem espaço no mercado editorial tradicional, contribui para visibilizar a luta das mulheres negras que buscam através de seus escritos a (auto) representação e o controle do próprio corpo.

Palavras-chave:

Literatura negra. “Erupções feministas negras”. Circuitos alternativos de publicação.

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate how erotic literature written by black women in alternative publishing circuits has contributed to the construction of new possibilities for representing these bodies on the literary scene. The legacy of slavery has ingrained in Brazilian society the idea that the black body is a commodity. As a result, the presence of productions in which black women are represented in a promiscuous, animalized and hypersexualized way has become commonplace. Therefore, in an attempt to break away from the imposition of being a body-object, there has been a growing movement to disseminate these writings in emerging literatures, such as anthologies and collections – after all, these productions highlight the body as a political place. In order to exemplify this research, the analysis uses the poems “Macho folgado” and “Dúdú” present in the collection “Erupções feministas negras” (2020), organized by Coletivo Louva Deusas.

⁵¹ Agradeço a agência de fomento CAPES pela concessão da bolsa na modalidade do doutoramento. Esse apoio financeiro é de extrema importância para o desenvolvimento deste estudo.

This bibliographic work is based on the reflections of Audre Lorde (2020), bell hooks (2020), Spivak (2010) and Conceição Evaristo (2005). This analytical reading, in addition to providing visibility for erotic productions that have no space in the traditional publishing market, contributes to making visible the struggle of black women who seek (self) representation and control of their own bodies through their writings.

Keywords:

Black literature. Alternative publishing circuits. “Erupções feministas negras”.

1. Introdução

A história das mulheres negras no Brasil é tecida por relatos de escravidão, violência, servidão e silenciamento. Enquanto mercadoria, esses corpos estavam à mercê das necessidades do homem branco – que poderiam ser econômicas e/ou sexuais. Os senhores de engenho eram vistos como proprietários desses corpos, por isso, a mulher negra era tratada como objeto-mercadoria de ganho, tanto de lucro, como de prazer.

Pensar o corpo da mulher negra no sistema escravista é, antes de tudo, refletir sobre o papel dele enquanto força de trabalho. Portanto, para questionar a maneira como esse grupo era violentado é necessário ter em mente que “(...) o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras” (DAVIS, 2016, p. 17).

Enquanto corpos escravizados, esperava-se que as mulheres negras fossem trabalhadoras em tempo integral. Quando os serviços prestados eram de cunho sexual, esses corpos eram dominados pelos homens brancos sempre que desejavam se satisfazer; desse modo, eram vistas como espaço de deleite para esses indivíduos - de maneira agressiva, violenta e não consentida.

Essa violência sofrida acaba contribuindo para que fosse enraizada na sociedade o imaginário de que esses corpos, por serem uma propriedade do homem branco, são passíveis de controle, coisificação e abuso. Assim como os demais discursos sociais, a cena literária acaba trazendo nas suas produções “(...) determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro (...) encontrados desde o período da literatura colonial” (EVARISTO, 2005, p. 52).

Entre os relatos (re)produzidos, temos o fato de que os homens brancos se deitavam com as negras escravizadas sempre que sentiam a necessidade – muitas vezes até como forma de punição, quando eles

afirmavam que essas mulheres eram desobedientes demais e careciam de domesticação. Em “Casa-grande & senzala”, Gilberto Freyre (2003, p. 36) interpreta a forma como o pensamento da sociedade brasileira foi estruturado; neste imaginário social, as mulheres eram categorizadas da seguinte forma: “(...) branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”. Assim, além de estabelecer e potencializar uma narrativa que coloca esses corpos em um lugar de coisificação, esse discurso acaba responsabilizando as mulheres negras pelos abusos sexuais cometidos pelos homens brancos.

A literatura e a história, por muito tempo, foram escritas e contadas por homens brancos detentores do poder e do domínio sobre esses (e tantos outros) corpos. É comum termos a presença de produções nas quais as mulheres negras acabam se deparando com narrativas que ainda representam seu corpo dessa maneira coisificada e passível de violência ou, em outro ponto, como um corpo inexistente, sem importância e que não merece ser mencionado e representado de maneira humanizada.

Esse cenário, onde a representação ao corpo da mulher negra é atribuído de maneira conivente ao legado da escravidão, faz com que, na contemporaneidade, essas mulheres não consigam se identificar com as produções. Assim, é preciso pensar se mulheres negras que escrevem tivessem a oportunidade de publicar narrativas em que falam sobre si, será que elas se (auto)representariam dessa forma? Será que narrativas de objetificação, animalização e subserviência estariam no centro das produções? Será que as personagens seriam construídas sempre com apelos pejorativos, em que seus corpos são descritos como o motivo da perdição do homem branco? Perdição que, na verdade, era um abuso.

Hugo Achugar (2006) apresenta o termo “planetas sem boca” enquanto reflexo do “outro”; sendo o outro, aquele alguém que deve ser evitado, que deve ser desqualificado, que não possui valor e, assim, é desautorizado a falar sobre si. Mulheres negras cresceram, viveram, vivem e, algumas, até morreram vendo seus corpos sendo representados na literatura de maneira hipersexualizada, sem qualquer autorização para falar sobre si.

Entretanto, o silêncio das mulheres negras frente a essas representações não estava protegendo seus corpos. Mesmo obedientes, as violências aconteciam. Dito isto, as mulheres negras estão rompendo com esse silêncio e uma das formas mais potentes de construir novas possibilidades de (auto)representação tem ocorrido por meio da linguagem.

2. *O corpo que rompe, fala, escreve e goza*

Discursos sociais, religiosos e midiáticos cristalizaram, ao longo dos anos, imposições responsáveis por controlar e tentar proibir, as mulheres de falar sobre si, sobre seus corpos e suas experiências. Determinar o que pode ser dito e, especialmente, o que não deve ser verbalizado é uma das formas de atender às expectativas daqueles que dominam a sociedade e enxergam o corpo feminino como propriedade.

A partir do momento que o silêncio se torna uma imposição, o corpo feminino foi por bastante tempo representado por narrativas construídas por homens brancos. No que diz respeito às mulheres negras, esses corpos foram representados na literatura de maneira objetificada, hipersexualizada e animalizada devido à herança da escravidão. Por isso, Conceição Evaristo (2005, p. 52) afirma que “a representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto do macho senhor”.

Assim, ao pensarmos nas questões relacionadas ao corpo e a sexualidade das mulheres negras é possível deparar-se com duas narrativas contadas a partir de uma perspectiva única: ora as produções que fortalecem a estigmatização desse corpo-objeto-animalizado, ora a ausência de representação resultando na invisibilidade desses corpos. Independente da abordagem, as mulheres negras não se contentam mais com essas representações atribuídas.

Portanto, muitas dessas mulheres encontram na escrita a possibilidade de romper com as representações que não se identificam e, também, a oportunidade de construir narrativas em que elas se (auto) representem. Para tal feito, essas escritoras colocam em prática o exercício proposto por Audre Lorde (2020), transformar o silêncio em linguagem e ação; e, para que isso ocorra é preciso:

[...] um compromisso com a linguagem, com o poder da linguagem e com o ato de ressignificar essa linguagem que foi criada para operar contra nós. Na transformação do silêncio em linguagem e ação, é essencial que cada uma de nós estabeleça ou analise seu papel nessa transformação e reconheça que seu papel é vital nesse processo. (LORDE, 2020, p. 54)

Spivak (2010, p. 118) questiona “pode o subalterno falar?” para chamar atenção do silenciamento imposto aos grupos colocados à margem da sociedade. Trazendo essa discussão para a proposta deste estudo, é cabível problematizar: quando as mulheres decidem falar há quem escute? Esses discursos são legitimados? E, quando se escreve, onde publicar? Logo, para atender a urgência da fala, as escritoras negras estão

buscando estratégias para falar sobre si; entre as muitas estratégias adotadas, cabe destacar a produção de literatura erótica nos circuitos alternativos de publicação, onde “o corpo é um lugar político” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p. 30).

De acordo com Lorde (2020, p. 70) o erótico deve ser tratado como uma força vital das mulheres, energia criativa fortalecida, cujo conhecimento e cuja aplicação propicia a reivindicação da nossa linguagem, da nossa história e da nossa vida. Sendo assim, quando as mulheres enxergam na literatura erótica o poder estruturalmente negado, elas buscam por meio da escrita reivindicar e assumir o lugar de protagonismo - da sua voz, do seu corpo, do seu prazer e da sua narrativa de vida.

Por sermos humanos, o erotismo constitui quem somos, entretanto por meio da história única que foi enraizada na nossa sociedade, foi imposto às mulheres a negação dessa força vital. Afinal de contas, ao se apropriar dessa energia revigorante, o feminino tende a se mostrar menos disposto à conveniência, subserviência, autonegação, autoapagamento e silenciamento. Esse processo só é possível porque:

[...] quando passamos a viver de dentro pra fora, em contato com o poder erótico que existe dentro de nós, e permitindo que esse poder oriente e ilumine nossas ações no mundo ao nosso redor, é que começamos a ser responsáveis por nós mesmas no sentido mais intenso. Pois conforme passamos a reconhecer nossos sentimentos mais profundos, é inevitável que passemos também a não mais nos satisfazer com o sofrimento e a autonegação, e com o torpor que frequentemente faz parecer que essas são as únicas alternativas na nossa sociedade. (LORDE, 2020, p. 73)

Os escritos eróticos estão sendo publicados em antologias e coletâneas, afinal “embora ausentes dos circuitos editoriais e literários instituídos, elas escrevem, publicam e tensionam as interdições de suas vozes, abalando os discursos depreciativos sobre si” (SILVA, 2010, p. 19). A ausência de espaço no mercado editorial tradicional reflete o quanto a cena literária é um espelho da nossa sociedade, por isso mulheres negras seguem encontrando obstáculos ao decidir falar sobre o seu corpo, suas relações, seus orgasmos e a importância do consentimento.

3. *“Erupções feministas negras”: o erótico como estratégia política*

Os circuitos alternativos de publicação estão sendo buscados pelas mulheres negras que decidiram, através da escrita erótica, desconstruir as representações estereotipadas, oriundas do sistema escravista acerca do seu corpo e sexualidade. Essas produções se constituem de maneira ur-

gente, afinal apresentam narrativas que buscam por meio da resistência, do empoderamento e entendimento de si ressignificar a maneira como seus corpos vinham sendo representados no mundo literário. Sendo assim, esses caminhos alternativos de publicação são vistos como uma estratégia para essas escritoras negras, afinal se apresentam como:

[...] iniciativas no campo editorial, comprometidas com a difusão de temas especificamente ligados ao universo afrodescendente, com claro propósito de alteração das configurações do imaginário social hegemônico. Possuem caráter deliberadamente independente. Seus autores são preferencialmente negros ou, em alguns casos, não-negros comprometidos com o combate ao racismo em todas as suas formas [...] possuem nítido projeto de intervenção político-intelectual a fim de criar debates e formar continuamente leitores sensíveis à diversidade em sentido amplo. (OLIVEIRA, 2018, p. 157)

Em uma sociedade onde é construída a ideia de que o perfil ideal e, conseqüentemente, detentor do poder é masculino, branco, heterossexual e burguês, o que restaria ao corpo negro e, especialmente, à mulher negra? O descaso, o silêncio, o controle e a coisificação. Diante disso, o mercado editorial tradicional ainda segue se ancorando nesse padrão universal - que rege as relações sociais, econômicas e políticas - e, assim, mulheres negras não encontram espaço nas grandes editoras para tornar pública suas narrativas e consolidar a autoria das suas obras.

Seguindo por essa proposta de estimular a construção de um novo imaginário social acerca das mulheres negras, novas produções têm surgido nos circuitos alternativos de publicação com o intuito de romper com o perfil identitário que foi atribuído a esses corpos. Um perfil que impossibilita a (auto)identificação e que insiste em colocar esses corpos à margem da sociedade.

É possível mencionar a 3ª coletânea de literatura e arte feminista negra intitulada “Erupções feministas negras” (2020), organizada pelo Coletivo Louva Deusas enquanto uma dessas produções que buscam por meio da escrita erótica romper e transgredir as representações estereotipadas sobre o corpo e a sexualidade da mulher negra. Idealizada e pensada para oportunizar a publicação de escritos cuja autoria seja de mulheres negras, esse coletivo, após edital público com chamada para textos / desenhos / fotografias, contou com o apoio financeiro para que o livro fosse produzido e publicado.

No caso da coletânea mencionada, o apoio foi ofertado pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e o lançamento ocorreu através de um evento aberto à comunidade em março de 2020. Nessa edição,

formada por 57 mulheres – de diferentes cidades do Brasil e uma escritora africana do Quênia –, é possível conhecer artes visuais, micro contos, narrativas livres e poemas, que abordam o erotismo a partir da perspectiva da mulher negra.

Dentre as produções que compõem esta coletânea, destacamos os textos “Macho folgado”, de Julie Lua, e “Dúdú”, de Marina Afares. Apesar das especificidades presentes em cada narrativa, é possível perceber que há uma urgência coletiva, predominante no corpo e na existência dessas mulheres, sendo partilhada por meio da escrita erótica.

Julie Lua, em “Macho folgado”, começa a sua abordagem fazendo uma denúncia e deixando implícita a problematização: por que ao pensar em sexo oral temos, majoritariamente, os homens como dignos do prazer? Incomodada com tal imposição, a autora determina não mais compartilhar com essa questão e, não satisfeita, vai além:

Chega de boquete
Já paguei a minha cota
Agora são vocês que me devem
E eu quero na mesma nota
Exijo um serviço bem prestado
Chupadas no grelo para deixar excitada (LUA, 2020, p. 126)

O sexo oral nunca foi uma prática bem-vista na sociedade. Sendo por muito tempo um tabu, a permissividade da prática oral só se torna possível se o alvo de prazer fossem os homens. Compreendendo esse lugar de prisão, Julie Lua decide romper com essas amarras trazendo à tona outro tabu:

[...]
Quero você lambendo sem frescura
A vulva escorrendo e não me interessa se a sua pica tá dura
Mete a língua o dedo e me chupa
O cuzinho também pede uma lambida
Lambe que até ele pisca
Eu quero prazer
Chega de dar sem receber (LUA, 2020, p. 126)

Ao mencionar a possibilidade do prazer anal, a autora não só menciona outro tabu como também evidencia que o corpo feminino pode sentir prazer de diferentes formas. Além disso, Julie Lua rompe com a lógica de que o prazer sexual só ocorre por meio da penetração; dialogando, assim, com bell hooks:

[...] várias mulheres e vários homens ainda consideram que a performance sexual masculina é determinada somente pelo fato de o pênis estar ou não

ereto e a ereção ser mantida [...] enquanto os homens devem se desapegar do pressuposto de que a sexualidade feminina existe para servir e satisfazer suas necessidades, várias mulheres também devem se desapegar da fixação da penetração. (hooks, 2020, p. 133-4)

Romper com a lógica da penetração enquanto única forma de relacionar-se sexualmente é, conjuntamente, romper com a premissa de que o ato sexual só existe para satisfazer o sexo masculino:

[...]
Cansei de meter
E só você gozar
Macho folgado
Quer ganhar boquete deitado?
De braços cruzados?
Faça você por merecer
Porque essa noite eu quero ter prazer (LUA, 2020, p.126)

Julie Lua questiona as imposições na mesma proporção que traz à tona uma voz feminina que se posiciona, conhece o próprio corpo, entende o que lhe satisfaz e determina que não mais será um corpo-objeto que existe, apenas, para servir o sexo oposto.

Em “Dúdu”, a escritora Marina Afares segue nessa perspectiva de enfrentar uma norma que não se preocupa com o prazer feminino e destina a esse corpo a obrigação de submeter-se ao outro. Para tal feito, ela clama:

Salve tuas forças, mulher!
Erga a cabeça, sobe nas mata, faça caça, dê de comer
Salve tuas forças, mulher!
Desça.
Permita que as mãos próprias se espalhem por toda a concha
Ceder
Até que as pernas se contorçam no meio fio dos lábios
Salve tuas forças, mulher! (AFARES, 2020, p.144)

Referindo-se à vulva, a escritora opta por uma linguagem poética em que ela faz uma associação e utiliza o termo “concha” para descrever a genitália feminina. Levando em consideração que a estética da concha, em muitos casos, se parece com uma vulva a escolha do termo foi estratégica, poética e perspicaz – afinal de contas, assim como a concha e o mar, a vulva feminina quando bem explorada revela uma imensidão de prazer.

A partir disso, Marina Afares aborda uma prática sexual muito questionada pelos discursos que desejam seguir controlando esses corpos: a masturbação feminina. Além do prazer proporcionado, a escritora

enaltece que ao se tocar e estimular seu próprio gozo as mulheres vão se conhecer de maneira íntima e, só assim, terão dimensão do poder que está adormecido em si:

[...]
 Nada que eu experimentei foi igual a mim
 ou a você
 Eu tenho pena e salto fundo
 Saudando e metralhando internamente
 Só com o meu poder
 Salve tuas força, mulher!
 Só tu conhece a ti mesma como ninguém
 Avance
 Penetrar sempre foi coisa nossa e por isso a vontade
 não esgota
 Salve tuas mana, mulher!
 Aqui no meio do nada,
 tudo só fez sentido com vocês
 Nossas tretas, nossos segredos, nossas mandigas,
 nosso poder (AFARES, 2020, p.144)

Durante o texto “Usos do erótico: o erótico como poder” (2020), Audre Lorde aconselha às mulheres a não temerem o erótico. Muito pelo contrário, segundo essa autora, ao assumir a essência erótica que há dentro de cada uma torna-se possível assumir o controle do próprio corpo ao passo que se enfrenta as imposições e violências ainda sofridas:

[...] menos disposta a aceitar a impotência, ou aqueles outros estados do ser que nos são impostos e que não são inerentes a mim, tais como a ressignificação, o desespero, o autoapagamento, a depressão e autonegação (LORDE, 2020, p. 73)

Em “Dúdú”, ao assumir a essência erótica, podemos perceber uma mulher que descobre, reconhece e se afirma por meio de sua trajetória; e, com isso, é capaz de determinar “(...) me fiz inteira, me forjei no aço, no maço, na marba gelada” (AFARES, 2020, p. 144). O entendimento de si oportunizado pela força vital que reside na essência erótica contribui, inclusive, para o enfrentamento das opressões vividas por esses corpos.

Ainda que as questões aqui mencionadas possam, também, ser demandas das mulheres brancas, quando esses escritos são experiências/vivências das mulheres negras há questões ainda mais latentes. Enquanto herança da escravidão, o corpo da mulher negra é tratado como objeto-mercadoria ora para prazer, ora para lucro e mão de obra barata.

Em decorrência desse contexto, quando representadas na cena literária o corpo negro ou era tratado de forma animalizada/promíscua/hipersexualizada, ou sequer são representadas resultando

no apagamento; até porque “(...) a literatura surge como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos” (EVARISTO, 2005, p. 52) logo, o modelo/padrão estético, construído no imaginário social e literário, de mulher é o corpo branco e magro.

Portanto, a dimensão dessa escrita erótica produzida nessa 3ª coletânea de literatura e arte feminista negra intitulada “Erupções feministas negras” (2020), organizada pelo coletivo Louva Deusas, contempla uma demanda significativa, afinal, proporciona que mulheres negras possam tornar público os seus escritos por meio dos circuitos alternativos de publicação, coisa que o mercado editorial tradicional não proporciona. E, antes de mais nada, traz para o centro da cena um corpo que encontrou na escrita erótica o caminho para romper com as amarras do patriarcado, do sexismo e do racismo.

4. Considerações finais

A manifestação erótica permite que as mulheres se empoderem e, para nossa sociedade, mulheres empoderadas são perigosas. Perigosas pelo simples fato de negar o que não lhe convém, de assumir outras narrativas sobre sua existência, de se mostrar como um corpo vivo que não deve, apenas, satisfazer o outro; mas, antes de mais nada, deve entender o que lhe satisfaz. Mulheres empoderadas enfrentam e desnaturalizam uma história única construída com silêncios, apagamentos, dores e submissões.

Imersas na necessidade de se empoderar e assumir a autonomia de si, mulheres negras estão depositando na escrita erótica o grito que por muito tempo ficou adormecido nestes corpos. Os escritos não só apresentam a manifestação de uma sexualidade por muito tempo controlada como, também, podem ser vistos como um manifesto político onde a luta por resistir e militar se entrelaçam como corpos nus.

As escritoras negras buscam os circuitos alternativos para publicizar essa manifestação erótica ao mesmo passo que lutam pela desconstrução das representações estereotipadas, oriundas do sistema escravista, acerca do seu corpo e da sua sexualidade. Tais produções se apresentam de maneira urgente, uma vez que ecoam as vozes dispostas a não só enfrentar essa estrutura, mas, também, apresentar uma resignificação da maneira que estavam sendo representadas no mundo literário.

A literatura tem o poder de convocar o outro a falar sobre si, sobre suas experiências e vivências. Assim, as mulheres negras que produzem literatura erótica nos circuitos alternativos podem, ainda, não ter um espaço consolidado, visível e de prestígio no mercado editorial tradicional, porém, os escritos já estão sendo apresentados com o intuito de convidar o público leitor a conhecer novas falas sobre o corpo, a sexualidade, as relações e o gozo dessas mulheres. E, o melhor, com essas vozes assumindo o lugar de enunciação! Afinal, é como destaca Audre Lorde (2020, p.55) “(...) há muitos silêncios a serem quebrados” e com o erotismo iniciamos as preliminares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Trad. de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

AGUILAR, Gonzalo; CÁMARA, Mario. Nudez sem vergonha. In: ____; _____. *A máquina performática: a literatura no campo experimental*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BOSI, Alfredo. A escrita e os excluídos. In: _____. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

COLETIVO LOUVA DEUSAS. *Erupções feministas negras: 3ª coletânea de literatura e arte feminista negra Louva Deusas*. Org. de Priscila F. Romio, Gabriela dos Santos. São Paulo: Edição Independente, 2020.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-representação da mulher negra na literatura brasileira. *Revista Palmares*, ano 1, n. 1, p. 52-7, Brasília, agosto de 2005.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.

HOOKS, bell. *Eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Trad. de Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider*. Trad. de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. *Os quilombos editoriais como iniciativas independentes*. Belo Horizonte: Aletria, 2018. (v. 28, n, 4)

_____; RODRIGUES, Fabiane Cristine. *Trajetórias editoriais da literatura de autoria negra: poesia, conto, romance e não ficção*. Rio de Janeiro: Malê, 2022.

PEREIRA, Maria do Rosário A.; COUTINHO, Samara Mirian. *Padê Editorial e Nega Lilo: representatividade feminina no mercado editorial independente*. Brasília: UNB, 2021. (n. 62)

PERROT, Michele. Os silêncios do corpo da mulher. In: _____. *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003.

SILVA, Francielle Suenia da Silva. *A representação do corpo da mulher negra nas narrativas de Conceição Evaristo*. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SPIVAK, G. Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina G. Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

NA FESTA DE SÃO LOURENÇO (ANCHIETA, 1587): A PHILOLOGICAL-HISTORIOGRAPHIC LECTURE

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

ABSTRACT

The objective of this lecture is to discuss the text *Na Festa de São Lourenço*, a dramatic text authored by the missionary and humanist S. José de Anchieta (1534–1597) in sixteenth-century Portuguese America. The *Na Festa de São Lourenço* was performed in Niterói, within the indigenous community of São Lourenço, and stands as one of the rare surviving examples of colonial literature for which we possess complete textual documentation. During this lecture, I will delve into the textual sources of the work, which have been meticulously organized and translated by the philologist Armando Cardoso. Our analysis will engage with the Historiography of Linguistics theory, considering that the work serves as a secondary source that offers insights into the linguistic perspectives of its author, Anchieta.

Keywords:

Linguistic thought. Renaissance humanism. Sixteenth-century theatre.

RESUMO

O objetivo da palestra é debater o auto *Na Festa de São Lourenço*, texto dramático escrita pelo missionário e humanista S. José de Anchieta (1534–1597), na América portuguesa do século XVI. O auto *Na Festa de São Lourenço* foi encenado em Niterói, na comunidade indígena de São Lourenço, e é um dos raros exemplos de literatura colonial dos quais temos testemunho textual completo. Em-abordaremos em nossa palestra as fontes textuais da obra, para as quais o filólogo Armando Cardoso organizou e traduziu o texto. Nossa análise dialogará com a teoria da Historiografia da Linguística, considerando que a obra registra, como fonte secundária, o pensamento linguístico de Anchieta, seu autor.

Palavras-chave:

Humanismo renascentista. pensamento linguístico Teatro do século XVI.

1. Introduction

In the realm of Philology, any researcher delving into the essence of classical culture and literature in Brazil would inevitably consider the works of José de Anchieta (1534–1597) as integral to the canon of Brazilian classics in the early modernity (Kaltner, 2020a). This Jesuit missionary stands as the author of the most significant body of literary works from the 16th century in Portuguese America, the former colony of the

Kingdom of Portugal, which transformed into Brazil after gaining independence in 1822.

While interpretations of Anchieta's work have spanned centuries since the 16th century, the most substantial philological research on his works emerged in the 20th century, led by the Luso-Brazilian philologist Armando Cardoso (1906–2002). Cardoso meticulously curated and edited the complete works of this missionary, collectively known as the *Monumenta Anchieta*. This compilation remains a cornerstone of philological study in Brazil.

This article aims to delve into one of Anchieta's works, as edited by Armando Cardoso in the *Monumenta Anchieta*, which represents a significant piece of sixteenth-century Portuguese American drama. Specifically, I will explore the play *Na Festa de São Lourenço*, presumed to have been written and performed between 1583 and 1587 (Anchieta, 1977).

2. *The Jesuit Theater in Portuguese America*

Theater was one of the manifestations of the poetics of classical antiquity, and as such, it found its place in the humanistic education of the Renaissance. This, in turn, influenced the educational and missionary practices of the Jesuits, including figures like Anchieta. In this context, we can comprehend how theater was utilized in 16th century Portuguese America as an instrument of catechesis. The Jesuits were not the first missionaries to use theater as an instrument of catechesis in 16th century Portuguese America; this tradition was initiated by Franciscan missionaries (Kaltner, 2020a).

In European humanistic education, the principal Latin author employed for teaching Latin theater was *Publius Terentius Afer*, from the second century BC. His theatrical plays were utilized for activities involving the active use of the Latin language, particularly for training in the art of conducting dialogues in Latin within the colleges and universities of the 15th and 16th centuries. Over time, alongside the enactment of passages from Terence's works, more intricate exercises emerged, such as emulating the author's works. Ultimately, these exercises evolved into the creation of dramatic texts with a didactic purpose. In the case of missionary endeavors, they served a catechetical purpose.

For the Jesuits in Portuguese America, theater served the cause of evangelization, namely, the dissemination of the Christian faith among indigenous peoples, European colonists, and enslaved Africans. Theatrical representations facilitated the communication of doctrine and simplified the teaching of theological matters. Jesuit theater served as a means to dramatize biblical passages and Christian traditions, making legends and customs more comprehensible, while also recounting the life stories of significant figures in Christian doctrine (Anchieta, 1977).

Missionary education was grounded in religious instruction within the local communities of Portuguese America. Between 1549 and around 1580, Jesuit missionaries bore nearly sole responsibility for education in Brazil. Theater remained a constant presence in the schools and colleges administered by these missionaries. Its purposes included teaching the Portuguese language, conveying moral and cultural values rooted in the European Judeo-Christian and Greco-Latin traditions, and promoting socialization within the context of community life, according to Western standards of the era. Theater formed an integral part of the social life of 16th-century Portuguese America.

3. *Conversion and Acculturation in 16th Century Portuguese America*

Jesuit theater in 16th century Portuguese America had a primary focus on catechesis within the context of the Council of Trent and the colonialist ideology of expansion and territorial conquest. Despite the Renaissance humanism's proposition of fostering dialogue between peoples and cultures, the perception of the 16th century still reflected an asymmetrical form of humanism in which the relationships between colonizers and the colonized were pronounced. It was not a comprehensive and integral humanism in fact.

In Jesuit theater, there exists a notable record of profound criticism directed at indigenous religious practices and the indigenous culture of local populations. The European worldview, from an ethnocentric perspective, clashed with indigenous traditions that were deemed incompatible with the newly introduced Christian customs. This theme is a recurring motif in Anchieta's theater, for instance, and it was a fundamental part of the ideological rhetoric within his performance context. It's worth noting that this ideological rhetoric may not have yielded practical success in 16th century Portuguese American society, but it under-

pinned the colonial society as an ideal for assimilating indigenous communities into the Portuguese American colonial project.

Furthermore, Jesuit theater served as a form of entertainment in colonial communities in 16th century Portuguese America. It took the shape of popular festivities open to the general public, often associated with public celebrations, which aimed to unite people and popularize religious conversion. The visual and musical language of Jesuit theater, as well as the communal nature of the performances that brought together indigenous peoples and European settlers, with a diverse cast of characters, made it a captivating spectacle of the 16th century. Additionally, the participation of children, the use of musical instruments, and choral singing in Portuguese, Tupi, and Spanish added to the emotional appeal for the audience attending these plays.

Lastly, the social function of Jesuit theater could also be linked to the assimilation of European thought through the transmission of cultural traditions. As the overseas colonies remained connected to their metropolis, theatrical practices became a means of preserving elements of European court life in Portuguese America, albeit with necessary adjustments. Literary traditions, music, and the performing arts, in general, played a role in establishing a European cultural identity even in Portuguese America. Overall, theater played a significant role in the missionary and educational activities of the Jesuits in colonial Brazil, enabling them to reach, educate, and influence local populations in a variety of ways.

4. Anchieta Theater and the Ecology of Language Contact

An interpretive dimension worth exploring concerning Anchieta's theater revolves around its staging in 16th century Portuguese America. Anchieta's dramatic works were performed in open-air settings, including indigenous villages and Jesuit missions. In this regard, the environment in which his theater took place is a significant factor that must be considered.

There is, indeed, an inherent connection between the 16th century environment of Portuguese America and Anchieta's works. This connection can be explored through ecolinguistic theory, which serves as a tool for interpreting the linguistic ecosystem in which Anchieta's work evolved. In the specific case of the theatrical text "Na Festa de São Lourenço", I find the linguistic ecosystem that emerged from the former

village of São Lourenço dos Índios in the 16th century, which is now the city of Niterói.

The concept of language contact ecology, stemming from ecolinguistic theory, can be applied to the interpretation of Anchieta's play, especially since it is written in three languages: Portuguese, Castilian, and 16th century Tupi. These three languages were integral to the dynamics of linguistic contact in 16th century Portuguese America during the period of the Iberian Union, coinciding with the time of the play.

The play "Na Festa de São Lourenço" centers around the concluding moments of the life and actions of São Lourenço, a Christian saint from the 3rd century renowned for his devotion and martyrdom. São Lourenço held significant importance in the conversion of indigenous peoples. In addition to being a Catholic military saint who would aptly represent the founding wars of Rio de Janeiro, São Lourenço was martyred on a grill over embers, which held significant symbolic value in relation to the rituals of Tupinambá cannibalism.

5. *The first act of the play Na Festa de São Lourenço (1587)*

The first act of the play "Na Festa de São Lourenço" is written in Portuguese and features a song that reenacts the martyrdom of the saint, who was burned alive on a scorching grill during the period of Christian persecution by the Roman emperors. The poem, written in the first person, is a song and is divided into four-line stanzas (Anchieta, 1977).

The setting for the first act of the play is the courtyard of the church in the indigenous village of São Lourenço, in an open-air environment. The first stanza is an invocation of Jesus by Saint Lawrence as he is dying on the red-hot grill's flames. The saint cries out for salvation and remembers that Jesus died for his sins, according to Christian doctrine. Finally, there is a metaphor likening the fire that consumes him to the fire of Christ's love.

Por Jesus, meu salvador,
Que morre por meus pecados,
Nestas brasas morro assado
Com fogo do meu amor (Anchieta, 1977).

(By Jesus, my savior,
Who died for my sins,
Upon these embers, I am roasted
With the fire of my love).

In the second stanza, the suffering of Saint Lawrence evokes the suffering of Christ on the cross. This analogy allows the saint to unite with Jesus in suffering, but also in love. These are the final thoughts of Saint Lawrence before his martyrdom, in devotion to his faith.

Bom Jesus, quando te vejo
Na cruz, por mim flagelado,
Eu por ti vivo e queimado
Mil vezes morrer desejo (Anchieta, 1977)

(Dear Jesus, when I behold you
On the cross, wounded for my sake,
I live and burn for you
A thousand times, I long to partake)

The third stanza presents more information regarding Christian doctrine, invoking the symbolic concept of the blood of Christ, which represents his passion, death, and resurrection. This blood is believed, according to the Catholic faith, to wash away the sins of humanity. São Lourenço burns in the flame of the embers, feeling the love of Christ stronger than the fire that torments him.

Pois teu sangue redentor
Lavou minha culpa humana,
Arda eu pois nesta chama
Com fogo do teu amor (Anchieta, 1977).

(Of your redeeming blood,
Which cleanses my human guilt.
I burn within this flame
With the fervor of your love).

The fourth stanza presents a symbolic image in which the love of Christ is depicted as the fire that burns Saint Lawrence, rather than the embers. This transfiguration serves as a metaphor for the Christian faith, illustrating how it conquers death through belief in Christ. The death of São Lourenço becomes an epiphany. This also appears to be the moment in the play when São Lourenço breathes his last and passes away.

O fogo do forte amor,
Ah, meu Deus!, com que me amas
Mais me consome que as chamas
E brasas, com seu calor (Anchieta, 1977).

(The blaze of this potent love,
Oh, my God! How it consumes me,
More than flames and embers,
With its fervent heat).

The last and fifth stanza already presents São Lourenço transformed into a saint, a metaphysical being engulfed in the flames of Christ's love. It is an epiphanic presence in Anchieta's play, accompanied by hymns sung by the audience. The redefined fire no longer symbolizes the martyrdom's pyre but instead embodies divine love.

Pois teu amor, pelo meu
Tais prodígios consumou,
Que eu, nas brasas onde estou,
Morro de amor pelo teu.

(For your love, and for mine,
Such wondrous deeds are done,
That I, amid these embers,
Die of love for you, the One).

6. Conclusion

In this preliminary study, it is evident that Anchieta's theatrical text served as an instrument of catechesis while also serving as a literary record of cultural practices in 16th century Portuguese America. The ecological dimension is linked to Anchieta's plays, given their outdoor staging and the natural environment of Portuguese America in the 16th century.

The relationship between language and the environment in Anchieta's work is a topic that demands further discussion and should be the focal point of future research. The ecological dimension is crucial for analyzing historical texts concerning 16th century Portuguese America, considering that societies of that era were intricately intertwined with ecological niches, much like an ecosystem.

From the analysis of the play's passage, it becomes apparent that it possesses significant symbolic and metaphorical value, albeit constrained by the theme of Christian indoctrination, which was the predominant poetic theme in the context of 16th century Portuguese America. It represents a poetic work of sacred nature, reminiscent of other works by Anchieta. The stylistic elements employed by the missionary reflect his humanistic education, a hallmark of the training he received at the Colégio das Artes in Coimbra. It is likely that he had access to the works of another playwright, the Portuguese humanist Gil Vicente, during his time there.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: BATISTA, R. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 19-44
- ANCHIETA, José de. *Teatro de Anchieta*. Edição de Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1977.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli. Campinas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp. 1992.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-114
- FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
- KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.
- _____. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p.197 - 217, 2019a.
- _____; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v.57, p. 9-35, 2019b.
- _____; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 25, n. 75, v. 2 p. 1564-72, set./dez. 2019c.
- _____. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF (Cifefil)*, n. 23, p. 424-39, 2019d.
- _____. Monumenta Anchieta à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso-SJ (1906-2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n. 1, p. 1-15, 2020a.
- _____. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.
- _____. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, set./dez. 2020c.
- _____. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

_____; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despau-
terius: intertextualidades. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, n. 76, v. 2,
p. 750-59, 2020e.

_____. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José
de Anchieta-SJ (1534-1597). *Global Journal of Human-social Science: G
Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020f.

_____. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic
thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022.
Disponível em:
[https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/ 610](https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610). Acesso
em 14 fe. 2022.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Lin-
guística. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos,
organização. *Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

_____. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e proble-
mas. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo:
Contexto, 2019. p. 45-80

NEOLOGISMOS MEMÉTICOS: UM OLHAR SOBRE A SUA CONSTRUÇÃO À LUZ DA LFCU

Ana Clara Nunes Brito (UESB)⁵²

clara_britto2@hotmail.com.br

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

Temos registro de que, no século XIX, no *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa* (1881), “neologismo” foi apresentado por Caldas Aulete, no primeiro tomo, como sendo sancionado pelo uso e pela necessidade do falante, o que configuraria o seu propósito; e, no segundo tomo, foi definido como uma palavra ou frase nova. Nos dicionários da atualidade, como em Ferreira (2009) e Houaiss; Villar (2001), essa referência ao termo se mantém e, também, é essa concepção que está presente na Gramática Tradicional, a exemplo de Cunha e Cintra (2016), que, ao apresentarem o assunto “neologismo”, restringem a sua discussão à formação de palavras com sufixo “-ismo”. Com o propósito de investigar a formação de “neologismos” formados a partir dos dias da semana, analisamos em memes selecionados da internet (Google, Instagram, Facebook), como tem sido a construção dessas palavras. Para a fundamentação teórica desta investigação, utilizamos a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) e a Gramática de Construções (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Em nossa pesquisa, constatamos que os “neologismos” empregados a partir dos dias da semana são bastante produtivos na língua em uso, pois a construção dessas novas formas é realizada em vários dias da semana que são analogamente transformados em verbos e a eles são associados valores em conformidade com o que representam para a sociedade que os utiliza.

Palavras-chave:

Meme. Neologismo. Linguística Funcional Centrada no Uso.

ABSTRACT

We have records that in the 19th century, in the Contemporary Dictionary of the Portuguese Language (1881), the term “neologism” was introduced by Caldas Aulete in the first volume as being sanctioned by usage and the speaker’s necessity, which would define its purpose; and in the second volume, it was defined as a new word or phrase. In contemporary dictionaries such as Ferreira (2009) and Houaiss; Villar (2001), this reference to the term remains, and this is also the current conception in Traditional Grammar, as exemplified by Cunha and Cintra (2016), who limit their discussion of “neologism” to the formation of words with the suffix -ism. In order to investigate the formation of “neologisms” derived from the days of the week, we analyzed, selected internet memes (Google, Instagram, Facebook), how these words have been constructed. For the theoretical foundation of this research, we used Usage-

⁵² Agradecemos a UESB pelo fomento da pesquisa. Este texto se trata de uma Comunicação efetivada em um evento acadêmico.

Based Linguistics and Construction Grammar (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). In our research, we found that “neologisms” derived from the days of the week are highly productive in the language in use, as the construction of these new forms occurs on various days of the week, which are analogously transformed into verbs, and they are associated with values in accordance with what they represent for the society that uses them.

Keywords:

Meme. Neologism. Usage-Based Linguistics.

1. Introdução

A presente pesquisa trata do fenômeno linguístico “neologismo”. Interessamo-nos em analisar os neologismos contidos em memes por meio do aporte teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) baseada, entre outras teorias, no Funcionalismo Norte-Americano e na Gramática de Construções.

Os neologismos contidos nos *memes* aproximam-se do corpo discente, visto que esse gênero textual é bastante dinâmico e permeia o espaço no qual os alunos estão muito conectados: a *internet*. É possível, a partir do contato com memes, perceber questões políticas, culturais, econômicas etc., em se tratando dos acontecimentos suscitados ao redor do observador, o qual consegue compreender o *meme* por conta do seu conhecimento de mundo.

A “neologia memética” possui caráter maleável – logo rico –, dinâmico –, o que contribui bastante em uma sala de aula e deve ser levado em consideração para que o trabalho nesse espaço não seja engessado nem mecânico – e atual – presente na “bolha” em que os discentes da educação básica se encontram, logo possível de ser tomado como auxiliar capaz de chamar mais a atenção do educando.

Partindo do princípio de que a língua é emergente, como postula a Linguística Funcional, que, baseada nas premissas de Givón (1995 *apud* DA CUNHA *et al.*, 2003, p. 28), caracteriza, entre outras afirmações, a linguagem como uma atividade sociocultural; a mudança e variação como inerentes à língua; a língua como estrutura maleável e não rígida e as gramáticas como emergentes, temos a expectativa de que esta pesquisa se frutifique em campo, servindo, quiçá, a outras pesquisas e sendo levada ao espaço escolar.

Com o propósito de desenvolver essa argumentação, além desta Introdução, o texto está organizado com (i) a Fundamentação Teórica,

seção na qual expomos a teoria suporte desta pesquisa, a Linguística Funcional Centrada no Uso, bem como os elementos dessa teoria que serão necessários a análise dos dados; (ii) a Metodologia, seção na qual trazemos o tipo de pesquisa e o *corpus* utilizado; (iii) a Análise, seção na qual apresentamos os dados, realizando diálogo com o aporte teórico; e por fim (iv) as Considerações Finais, seguidas das (v) Referências Bibliográficas.

2. *Fundamentação teórica*

A teoria escolhida para embasar esta pesquisa foi a Linguística Funcional Centrada no Uso ancorada: no Funcionalismo Clássico, que defende a emergência da língua e trabalha com as frequências de uso dos falantes; na Gramática de Construção, a qual apresenta a forma e o sentido do objeto em questão; e na Linguística Cognitiva, que irá trabalhar, por exemplo, com fatores de analogia e reanálise. A fim de discutir elementos da teoria, como a esquematicidade, a produtividade e a composicionalidade, traremos para o diálogo alguns teóricos, a exemplo de Croft, Lakoff, Ivo da Costa do Rosário e Mariangela Rios de Oliveira.

Na Gramática de Construções, são analisadas as construções desde os morfemas até todo o texto. Nessa abordagem teórica, toda construção pode ser uniformizada, organizada em rede, pois a língua é um sistema no qual as suas unidades – os seus “nós” – encontram-se interconectadas. Essas ideias são defendidas pelos estudiosos Goldberg (1995); Langacker (1987) e Lakoff (1987). A Gramática de Construções defende que a gramática é holística, isto é, nela nenhum aspecto é autônomo, pois eles se relacionam entre si. A Gramática de Construções entende, ainda, a gramática como uma representação cognitiva da experiência dos indivíduos com a língua, podendo, desse modo, ser modificada a depender da situação de uso e do contexto em que o indivíduo está inserindo a sua fala em seu discurso.

Em um outro viés, a Linguística Funcional Clássica foi projetada a partir da década de 1970 nos Estados Unidos e se dedica, por exemplo, à análise da língua a respeito tanto do contexto linguístico, como também da situação extralinguística; ao estudo do discurso e da gramática – a qual é vista, nessa teoria, como uma estrutura mutável/adaptável por conta das alternâncias do discurso –, e ao processo de gramaticalização. Dessarte, do casamento teórico entre a Gramática de Construções e a Linguística Funcional Clássica nasceu a Linguística Funcional Centrada

no Uso (LFCU). Em se tratando dos constructos da LFCU, Pinheiro (2016) assinala que “(...) a possibilidade de abrigar usos inteiramente regulares no constructicon revela um fato interessante sobre a GCBU [Gramática de Construções Baseada no Uso]: refletindo o legado da Linguística Cognitiva (e em particular, o compromisso cognitivo de Lakoff (1991)”, o compromisso do modelo é com a realidade psicológica – e não com a parcimônia descritiva.

Nesse ponto, “a GCBU se coloca em franca oposição às vertentes formalistas da GC, que se guiam pela busca de descrições maximamente econômicas” (PINHEIRO, 2016, p. 13). Ademais, fica claro que o compromisso da Linguística Funcional Centrada no Uso é o de descrever o que realmente existe na mente do falante, incluindo as redundâncias presentes nas representações e compreender que ela busca explicar a estrutura gramatical a partir de processos cognitivos gerais, tomando a categorização como um dos responsáveis pela aquisição da linguagem e se comprometendo com a realidade psicológica do falante.

Nessa senda, a Linguística Funcional Centrada no Uso se debruça em alguns fatores de análise: a esquematicidade; a produtividade e a composicionalidade. A esquematicidade é caracterizada por sua propriedade de categorização que leva em conta, principalmente, a abstração. Outrossim, nela atuam os mecanismos de analogização – a qual funciona do mais abstrato para o mais concreto/preenchido –, e de neanálise – de movimento contrário ao da anterior e onde, por vezes, acontece o “chunking”. Um exemplo desse fator de análise é a forma “só que X” que, na estrutura contida por esquemas, subesquemas, microconstruções e constructos – forma a qual se encontra em uso pelos falantes da língua –, se encerraria a partir dos achados do pesquisador em frases como “só que não”; “só que sim”; “só que never”, ou ainda, no mais abstrato que seria o esquema (“só que X”). É importante frisar que estruturas como essa do esquema são estruturas semiabertas e estruturas como, por exemplo, “chutar o balde” são estruturas fechadas/(totalmente) preenchidas, pois são expressões idiomáticas as quais não se alteram.

A produtividade é um fator que está relacionado à frequência. Nesse fator de análise, um subesquema é considerado bastante produtivo a partir do momento em que certifica uma grande quantidade de padrões microconstrucionais. Por outro lado, o fator de análise de composicionalidade está relacionado ao nível de nitidez entre forma e significado e é entendido por “match” – o qual surge quando o falante produz uma sequência sintática e o interlocutor entende o significado de toda a sentença

compreendendo cada item que a compõe – ou “mismatch” – o qual ocorre quando não há o entendimento de ambas as partes dadas as sentenças, nem do significado particular de cada signo, nem do significado do todo sintático, ou seja, a interlocução sai prejudicada – em se tratando dos aspectos da forma e do significado em questão. Além disso, existe uma diferenciação entre + (*mais*) *composicional*, quando é possível separar cada parte da sentença e, ainda assim, entender o todo, e – (*menos*) *composicional*, quando não é necessário separar todas as partes da sentença, por motivo de compreensão do enunciado, pois separando ele, aqui, não seria possível depreendê-lo.

Concludentemente, entre o Funcionalismo e a Gramática de Construções há, também, algumas outras convergências como: a rejeição da autonomia sintática, pois considera-se a sintaxe como não sendo o centro – o que ocorre no Gerativismo –; a pesquisa, a qual sempre é baseada no uso – o qual afeta diretamente a gramática –; e o fato de que existe uma estrutura que surgiu no uso e que passa a ser rotinizada e, dessa maneira, emerge-se. Assim, percebemos como fora possível realizar esse casamento entre essas duas teorias (a Gramática de Construções e a Linguística Funcional Clássica) e fazer nascer a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), a qual vê a língua como um todo organizado, posta em uma relação de hierarquia e de interconexões centradas no uso dos sujeitos de linguagem, falantes de uma Nação.

3. *Materiais e métodos*

Este trabalho, de natureza qualitativa, tem como objeto de pesquisa o uso de neologismos em memes, os quais compõem o *corpus* desta pesquisa. Para o desenvolvimento do estudo, foram selecionados cerca de 60 (sessenta) memes durante os anos de 2021, 2022 e 2023.

Para além da constituição do *corpus* de análise, informamos que, para a composição da revisão de literatura, realizamos uma busca, no mês de abril de 2023, por meio do *Google Acadêmico*, usando como palavras-chave neologismo “funcionalismo”, e localizamos 4 (quatro) pesquisas. Destes trabalhos, escolhemos com mais precisão, filtrando os textos por meio do critério teórico, os textos *Lexicalização e Neologismo: análise funcional em corpus digital*, de Adilio Junior de Souza, uma dissertação de mestrado, defendida em 2015, apoiada na teoria da Linguística Centrada no Uso, e o texto “Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos eiro/eira na Língua Portuguesa”, de Mário Eduar-

do Viaro, um artigo, publicado em 2007, ancorado no Funcionalismo Linguístico.

Dito isso, esclarecemos que, em suma, esta pesquisa consistiu em: a) estudo bibliográfico sobre o objeto, neologismo, em dicionários e em estudo lexicográfico, na Tradição Gramatical e em abordagens linguísticas; b) composição do *corpus* com cerca de 60 (sessenta) memes retirados da internet (ex.: *Google, Instagram, Twitter, Facebook*) durante os anos de 2021, 2022 e 2023, tendo como busca neologismos formados por dias da semana; e por fim, c) análise dos dados coletados.

3.1. Memes

O primeiro escritor a usar o termo *meme* foi o cientista britânico Richard Dawkins que em seu escrito “O gene egoísta” (Cf. DAWKINS, 1976) – no qual ele faz uma analogia entre a replicação cultural e a genética –, se referiu à palavra grega *μιμήματα* (“mimema”, semelhante e a mimese) que significa “imitação”. A partir daí, por aférese, a palavra do Inglês tornou-se *meme* no português. Desse modo, vemos que o termo ainda que, aparentemente, atual, veio à tona há cerca de quase 5 (cinco) décadas, por meio do cientista Dawkins.

Como assevera Silveira (2019),

Dawkins criou um conceito para a difusão de ideias por material “memético”, ou seja, por imitação e por replicação constante de si mesmas. Para ele, ideias mais adequadas ao momento e às condições tenderiam a se disseminar, a se expandir e a se reproduzir em grande escala, ao mesmo tempo em que outras ideias seriam abandonadas e desapareceriam. (SILVEIRA 2019, p. 80)

Logo, o *meme*, sob o olhar de Dawkins, era considerado como o “gene” cultural, que se disseminava e perpetuava, sendo assim, determinante das características físicas de um organismo. Hodiernamente, os *memes* são bastante encontrados nas redes sociais e são utilizados como ferramentas de propagação de humor, crítica social etc., a partir de determinado contexto, de determinada época. É válido destacar que existe um fio narrativo nos *memes* entre os textos escritos e os não escritos (as imagens), e isso produz significado, sentido e interpretações a partir de determinada perspectiva.

Em consonância com Silva (2012), trazemos a definição de *memes*:

[...] são todo tipo de ideia que se propaga rapidamente, geralmente manifestado por expressões; desenhos padronizados [...] que, dentro de algum contexto, abruptamente se tornaram populares na internet e ganharam valores simbólicos para representar alguma situação ou sentimento, de modo lúdico. Há diversos deles, cada um com seu valor e função. (SILVA 2012, p. 131)

Desse modo, a partir do contato com esses *memes*, os sujeitos podem ser capazes de obter uma interpretação textual mais aguçada, visto que esse modelo se aproxima de sua realidade e chama a sua atenção pela caracterização estética que ele possui. Nessa mesma linha, é possível notar uma possível ampliação lexical a partir desse contato com os *memes* nas redes sociais, visto que

[...] ele se espalha horizontalmente como um vírus a uma velocidade rápida e acelerada. Pode ser interativo (como um jogo) e algumas pessoas as relacionam com criatividade. [...] Podem ser fabricados (como no caso do marketing viral) ou emergir (como um evento off-line feito on-line). Seu objetivo é ser conhecido o suficiente para replicar-se dentro de um grupo. (CASTANO DÍAZ, 2013 *apud* JESUS, 2020)

Com isso, levando em consideração que cada *meme* pode trazer um léxico novo ao leitor por conta de sua variedade linguística e da capacidade que tem de caracterização de novas palavras, propomo-nos a realizar este estudo, associando os *memes*, presentes nas redes sociais, que contêm, em seus textos verbais, formações com neologismos que conttenham dias da semana. Com essa interface, denominaremos essa proposta como “neologismo memético”.

4. Análise

Tomando como referência a Linguística Funcional Centrada no Uso, que é amparada na língua em efetivo uso, e na metodologia exposta de trabalhar com *memes*, vamos observar cerca de 60 (sessenta) *memes* e analisá-los. A seleção de *memes* para a composição do *corpus* deste trabalho foi feita a partir de redes sociais, presentes no *ciberespaço*. A partir da seleção dos *memes* compostos por neologismos como *domingou*, propomos uma discussão sobre o léxico e o uso do(s) falante(s), visto que a busca dos *memes* foi feita a partir da percepção de que tais *memes* estão presentes na língua em uso.

O neologismo *domingou* é considerado, de acordo com Jesus (2020), como um neologismo sintático formado por derivação sufixal, isto é, “o sufixo, unido a uma base, atribui-lhe uma ideia acessória e pode alterar sua classe gramatical” (JESUS, 2020, p. 60). Desse modo, o subs-

tantivo *domingo* passa a ser verbo quando transformado, por derivação sufixal, em *domingou*. Tendo isso em vista, sob a ótica de que a língua é maleável, dinâmica, homogênea, o termo *domingou* passa a ser visto como neologismo, a partir do momento em que, por conta do contexto de fala e das necessidades de comunicação do sujeito, o substantivo que passou a ser verbo tomou lugar na língua do falante, o qual, em seu contexto social, começou a relacionar o termo a outras questões como podemos ver nas imagens (*memes*) a seguir, selecionadas para confeccionar o *corpus* da pesquisa:

Figura 1: Meme sextou/sabadou/domingou.



Fonte: Domínio público.

Figura 2: Meme Sextou e domingou.



Fonte: Domínio público.

À guisa de análise, podemos afirmar que, por convenção, *domingou* se tornou neologismo, pois, como afirma Silveira (2018), “(...) a popularização dos *memes* nas redes sociais, principalmente entre os jovens, pode ser creditada, primordialmente, à facilidade de criação, já que existem sites em que qualquer pessoa pode criar um *meme*” (SILVEIRA, 2018, p. 82), e, pelo fato de *domingou* ter passado pelo processo de derivação sufixal, transformando-se em um novo léxico, ele é, assim, denominado neologismo. Esse neologismo presente em um *meme* é denominado por nós como “neologia memética”. Essa gama de novas palavras que vemos surgindo a todo momento, inclusive na *web*, na *internet* – local destaque de *memes* – ocorre, porque a língua em uso nos dá possibilidades diversas para isso.

Diante dessa afirmativa, podemos esperar que apareçam vários signos de vários sentidos diferentes, como, por exemplo, *memes* e neologismos, palavras novas que “convencionadas” podem estar se tratando de uma neologia memética. Até chegar no *domingou*, convencionou-se, também, o *sextou*, o *segundou*, o *terçou* etc. Todos considerados neologismos por derivação sufixal e considerados, também, - (menos) composicionais, visto que os informantes já os compreendem não mais como

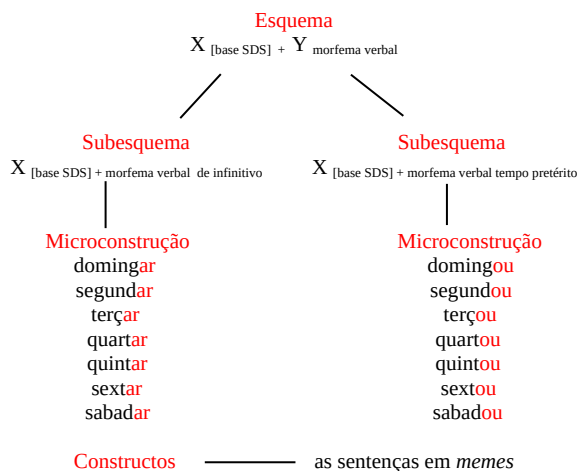
substantivos, mas como verbos, pois, ao substantivo, foi agregado o morfema de flexão verbal. Os neologismos são motivados e formados a partir de palavras e morfemas já existentes na língua.

Analisando os fatores de esquematicidade, composicionalidade e produtividade, obtivemos as seguintes constatações:

Com relação a esquematicidade podemos ver, a rigor que os *memes* coletados obedecem a uma estrutura de base de substantivo dia da semana (SDS) que pode ser representada, como: [(SDS) + morfema]. Construção na qual, ora aparece a base com a marca de infinitivo *ar*, ora a base surge adjungida a um morfema flexionado em *ou*. Isso acontece com todos os dias da semana, conforme os dados coletados. Essa estrutura é parcialmente preenchida, há uma base já previsível, formada pelo radical de dia da semana e um *slot* morfema que pode ser modificado em infinitivo ou não.

Com relação à composicionalidade, a estrutura é – (menos) composicional, pois os informantes, quando se deparam com essa estrutura, já compreendem o significado que ela possui como um bloco único e não parte por parte. Com relação à produtividade, constatamos que essas formas são bastante produtivas, visto que cerca de 60 (sessenta) *memes* foram localizados com essa estrutura em análise.

A rede confeccionada, a partir dos dados coletados, será apresentada a seguir:



Nesse esquema, o *slot* X pode ser preenchido por substantivos que fazem referência aos dias da semana (SDS) mais *slot* Y, que será preenchido por um morfema verbal.

A construção parece ter a sua origem a partir do dia de sexta feira, pois os falantes começaram a colocar essa base do dia da semana primeiramente no dia de sexta feira e, a partir do momento em que esse dia da semana se transforma em verbo, passa a agregar a ele os valores daquele dia. Sextar, por exemplo, significa dizer que se encerrou o trabalho e a correria da semana, e, no fim do expediente de sexta feira, o (a) trabalhador (a) poderá sair para o lazer.

Por analogia, outros dias da semana começaram a ser realizados e utilizados, também, carregando a mesma estrutura, cada dia, assim, representando um sentido referente ao próprio sentido do dia da semana em questão.

Ademais, com relação a homologação pelos interlocutores das estruturas analisadas neste trabalho, verificamos que tem acontecido essa aceitação e propagação. A título de argumento, constatamos que tais estruturas vêm sendo trazidas e rotinizadas até em músicas, gênero textual que exige de um público uma maior e rápida compreensão do que está sendo falado. A música *Sextou* cantada por Wesley Safadão faz bastante sucesso desde o ano de seu lançamento (2015). Nela, há o trecho “Sextou, sextou hoje ninguém me acha/ E o celular descarregou/ Sextou, sextou só chego de manhã/ Agarrado com um novo amor”, que denota bem o sentido construído pelos falantes sobre o dia de sexta-feira, conforme mencionamos anteriormente. Em contrapartida, na música “Domingou”, cantada por Gilberto Gil, transparece o dia de domingo, como aquele dia mais solitário, melancólico e tedioso, como se pode observar no trecho a seguir: “São três horas da tarde, é domingo/ Vamos dar um passeio também – ê, ê/ O bondinho viaja tão lento – ê, ê/ Olha o tempo passando, olha o tempo – ê, ê/ É domingo, outra vez domingou, meu amor”. Ainda que, na letra da música, apareça a ideia de um passeio, de um amor, outras passagens denotam a melancolia desse dia da semana como “o bondinho viaja tão lento” e a própria melodia da canção também, que pode ser comparada com a música “Minha Alma”, de O Rappa, na qual, não aparece o neologismo *domingou*, porém, na canção, o dia de domingo está representado quando se solicita: “Me abraça e me dê um beijo/ Faça um filho comigo/ Mas não me deixe sentar na poltrona/ No dia de domingo (domingo!)” caracterizando o domingo, de fato, como um dia triste, mais tranquilo.

Algumas outras músicas, até mesmo com a estrutura *segundou*, *terçou* e *sabadou*, foram encontradas durante a pesquisa, porém as mencionadas foram as escolhidas para a análise.

Esses neologismos motivados apareceram, também, e com muita incidência, em uma página da rede social *Instagram*. O user *@omusojoao* posta diariamente *memes* com todos os neologismos de dias da semana. Isso nos mostra, mais uma vez, que as estruturas neologismo meméticos *dias da semana* estão cada vez mais homologados, cada vez mais sendo usadas pelos falantes, sendo assim percebemos como são capazes de existir e de significarem diferentes sentidos, a partir da fala, do uso, pois se há comunicação, se os falantes conseguem se entender ao usarem essas construções, essas estruturas podemos e devem ocorrer, comprovando a maleabilidade e a riqueza linguística.

Assim como vimos nas pesquisas feitas a partir dos dicionários escolhidos para dar embasamento a este trabalho, percebemos, também, na pesquisa feita no texto “Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos eiro/eira na língua portuguesa”, de Mário Eduardo Viaro, no pressuposto (1). Esse pressuposto afirma que os fenômenos de língua não nasceram no momento atual, a partir disso notamos que há uma comparação importante a ser percebida. Desde muito antes, como vimos nos dicionários, os neologismos já existiam e já vinham sendo caracterizados pelos estudiosos, lexicógrafos e afins – o que nos mostra que há uma certa regularidade na língua, ainda que ela seja maleável e que provenha de uma gramática emergente sujeita a modificações –, e o trabalho de Viaro (2007) também afirma que os fenômenos linguísticos não surgiram atualmente. Os neologismos, fenômenos linguísticos, existem há tempos na língua em uso e, a cada vez mais, são (re)novados pelos sujeitos de linguagem, pois eles têm necessidade de uma fala mais expressiva em sua(s) (inter)comunicação(ões).

Ao comparar os pressupostos sugeridos Viaro (2007), percebemos muitas semelhanças com a estrutura a qual estudamos, visto que é um neologismo e, assim, se encaixa, por exemplo nos pressupostos 5, 6 e 7: Pressuposto (5): Toda derivação foi, inicialmente, uma novidade e, como tal, não foi sentida imediatamente como um fenômeno de língua, mas uma modificação estilística de um fenômeno de língua. Pressuposto (6): A derivação supõe um elemento mais antigo (antecedente) e outro mais recente (neologismo). Enquanto a derivação é novidade (e, em algumas vezes, mesmo depois que não é mais), há certa consciência de derivação da parte do falante, por causa da base, que permite associações com o

anterior, acessível apenas por reconstrução. Pressuposto (7): Ao aumentar a frequência de uso de um neologismo, isto é, ao ser empregado em muitas situações discursivas, deixa de ser considerado novidade e passa para o inventário comum da língua.

O neologismo *sextou* foi uma novidade realizada e percebida pelos falantes, e daí, derivou o *sabadou*, o *domingou*, o *segundou* etc., a partir da base do dia da semana + o morfema *ou* que permite associações e essas associações, ao entrarem na frequência de uso dos falantes, deixam de ser novidade e passam a ser vocábulos comuns na língua, internalizados pelos sujeitos e, assim, podem permanecer e com elas acontecer novas construções gramaticais a exemplo de *sextou* > *vou sextar*, no qual o verbo autônomo passa a ser realizado como uma expressão perifrástica, formando o cline de gramaticalização originado do substantivo: verbo autônomo > expressão perifrástica.

5. Considerações finais

Buscamos apresentar neologismo desde os estudos lexicográficos até as abordagens contemporâneas, a fim de caracterizá-lo e analisá-lo a partir dos dados os quais encontramos em redes sociais. Ao propor um trabalho com neologismos em memes, denominamos o nosso fenômeno como neologismo memético.

Em nossa pesquisa, constatamos que os neologismos empregados a partir dos dias da semana são bastante produtivos na língua em uso, pois a construção dessas novas formas é realizada em vários dias da semana que são analogamente transformados em verbos e a eles são associados valores em conformidade com o que representam para a sociedade que os utiliza.

Esta pesquisa não se esgota. Há muito o que ser estudado e pesquisado sobre o tema, pois, como defendemos, a língua é rica, maleável, logo, o neologismo memético também o é e, por necessidades expressivas de comunicação, os sujeitos de linguagem estarão sempre criando novas palavras e/ou expressões, corroborando com a variabilidade linguística na cultura de um povo, enriquecendo-a e enriquecendo-os, também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Delta, 1881.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- DA CUNHA, M. A. F.; DE OLIVEIRA, M. R. *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo; 2009.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JESUS, A. M. R. Neologia em português brasileiro: o que dizem os memes. In: ALVES, I.M. *et al.* (Orgs). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. Vol. IX. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 2020 (no prelo).
- JESUS, A. M. R. *Tipologias dos neologismos: breve percurso histórico*. [S.l.; s.n.], 2020.
- PINHEIRO, Diogo. *Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso*. Linguística Cognitiva: dos bastidores da cognição à linguagem. Campos: Brasil Multicultural, p. 20-40, 2016.
- ROSÁRIO, I.; OLIVEIRA, M. Funcionalismo e Abordagem Construcional da Gramática. *Alfa*, v. 60, n. 2, p. 233-59, São Paulo, 2016.
- SHIFMAN, L. *Memes in Digital Culture*. Massachusetts: The MIT Press, 2014.
- SILVA, G. L. Arte e a cultura dos memes. *Revista eletrônica labore polêmica*, v. 11, n. 1, p. 130-4, Rio de Janeiro, 2012.
- SILVEIRA, L. P. Memes: a ostentação de neologismos e uma ferramenta de ensino. *GTLex*, v. 4, n. 1, Uberlândia, jul./dez. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Memes%3A+a+ostenta%C3%A7%C3%A3o+de+neologismos+e+uma+ferramenta+de+ensino.+&btnG=. Acesso em: 28 jul. 2023.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Grame. *Construcionalização e mudanças construcionais*. Trad. de Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis-RJ: Vozes, 2021.

VIARO, Mário Eduardo. Estudo diacrônico da formação e da mudança semântica dos sufixos-eiro/-eira na língua portuguesa. In. MASSINI-CAGLIARI, G. *et al.* (Orgs). *Trilhas de Matoso Câmara e outras trilhas: fonologia, morfologia, sintaxe*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL PELA TEORIA LEXICAL *PRIMING* E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Cristiane Soares Rozenfeld (UFMG e FAPEMIG)
cristiane.rozenfeld@gmail.com.br

RESUMO

O trabalho com o léxico requer abordagens pedagógicas, direcionadas a práticas ativas, voltadas objetivamente ao desenvolvimento da competência lexical dos estudantes. Em consideração a isso, este artigo, recorte de pesquisa de doutoramento, tem o objetivo de descrever aspectos semânticos presentes nas expressões idiomáticas à luz da teoria Lexical *Priming* e analisar a contribuição que essa descrição tem a oferecer ao desenvolvimento da competência lexical dos alunos de Língua Portuguesa. O referencial teórico deste trabalho é Hoey (2005), Ferraz (2014), Casares (1950) e Corpas Pastor (2006). Como resultado, apresentaremos uma proposta de atividades, transformando nossas reflexões teóricas em prática. Espera-se, com este trabalho, estimular o tratamento da semântica da palavra e colaborar com o processamento e produção de textos orais e escritos em sala de aula de Língua Portuguesa.

Palavras-chave:

Competência. Expressões idiomáticas. Teoria Lexical *Priming*.

ABSTRACT

The pedagogical work with the lexicon requires specific approaches aimed at active practices, objectively to develop students' lexical competence. Taking this into account, this article, part of a doctoral research, aims to describe some semantic aspects of the idioms in the light of the Lexical *Priming* theory and analyze the contribution that this description has to offer to the development of lexical competence of students of the Portuguese language. The theoretical framework of this research is Hoey (2005), Ferraz (2014), Casares (1950) and Corpas Pastor (2006). As a result, we will present a proposal for activities, putting our theoretical reflections into practice. This work is expected to stimulate the work with semantics and collaborate with the processing and production of oral and written texts in the Portuguese language classroom context.

Keywords:

Competence. Idioms. Lexical *Priming* Theory.

1. Introdução

Segundo Ferraz (2014, p. 228), “o léxico é o manancial de onde os usuários da língua recolhem as unidades que vão compor o seu repertório de manifestação discursiva”. E “por competência lexical podemos considerar a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfos-

sintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constituintes da língua” (FERRAZ, 2008, p. 146).

Este artigo, recorte de pesquisa de doutoramento em Estudos Linguísticos em andamento na Faculdade de Letras da UFMG, tem o objetivo de mostrar a contribuição da teoria *Lexical Priming*, de Michael Hoey (2005), com a descrição dos aspectos semânticos essencialmente conotativos das expressões idiomáticas, com vistas a fornecer subsídios ao desenvolvimento da competência lexical dos alunos de língua portuguesa.

Os autores que conformam o referencial teórico deste trabalho são Hoey (2005), autor da teoria *Lexical Priming*; Ferraz (2014), que apresenta os fundamentos do desenvolvimento da competência lexical; Casares (1950) e Corpas Pastor (1996), representantes dos estudos das unidades fraseológicas. Como resultado, apresentaremos uma proposta de atividades, de maneira a transformar nossas reflexões teóricas em prática. Espera-se, com este trabalho, estimular o tratamento da semântica da palavra e colaborar com o processamento e produção de textos orais e escritos em sala de aula de Língua Portuguesa.

2. Referencial teórico

2.1. A Teoria *Lexical Priming*

Michael Hoey apresenta, em seu *Lexical Priming – a new theory of words and language* (2005), uma nova teoria sobre a linguagem, tendo o léxico como o seu motor propulsor. Pesquisador da área de linguística de corpus, o autor aponta que as teorias tradicionais sobre itens lexicais, que fundamentam as grandes obras lexicográficas desde o Renascimento, estão em descompasso com as descobertas feitas em pesquisas realizadas em grandes *corpora* textuais.

Hoey (2005, p. 1) considera que o léxico tem sido abordado como sendo a concretização de outros sistemas da língua. Isso sugere a existência de uma relação de subordinação entre léxico e as categorias gramaticais, como a sintaxe por exemplo. A consequência disso é que a separação entre léxico e gramática acaba sendo mantida e aprofundada nos estudos linguísticos ao longo do tempo.

O objetivo de Hoey é justamente eliminar a separação entre léxico e gramática, entendida como um conjunto de normas, por meio da análise

dos fenômenos gramaticais, semânticos, sociolinguísticos e textuais nos quais as palavras estão imersas em seus contextos de uso. Em sua obra, Hoey defende que o léxico é complexo e sistematicamente estruturado e os outros sistemas da língua, tais como a sintaxe e a morfologia, surgem a partir da estrutura lexical (Cf. HOEY, 2005, p. 1).

Para compreender a teoria, faz-se necessário compreender o chamado efeito *priming*, seu principal fundamento. O fenômeno vem sendo estudado pela neuropsicologia e psicologia social há mais de 50 anos, sendo o trabalho de Hebb (1949) a respeito da sistematização do comportamento humano considerado como obra seminal. O efeito explica como um estímulo inicial influencia as respostas de um indivíduo aos estímulos subsequentes, alterando o seu comportamento, sem que o mesmo tenha consciência disso.

Um conceito exposto a uma pessoa pode afetar suas reações subsequentes, de acordo com a forma como tal conceito é interpretado, criando um viés em seu comportamento (Cf. SCHAIDHAUER PACHECO JUNIOR *et al.*, 2015. p. 285).

Figura 1: Ilustração do efeito *priming*.



Na figura, é apresentada ao personagem uma imagem de uma vaca de leite como *priming inicial*, o que desencadeia algumas reações subsequentes, gerando o seu desejo por... leite! Ou seja, a informação que é apresentada primeiro implica na percepção das informações seguintes. Em consequência do efeito, os seres humanos sofrem influências pelo contato com o ambiente, indivíduos e objetos, a ponto de terem seu poder decisório afetado sem que tenham consciência ou controle sobre isso.

Mas o que isso tem a ver com o léxico? Bom, a teoria *Lexical Priming* começa a tomar forma a partir dos estudos de Michael Hoey sobre as colocações léxicas. Tais combinações de palavras ocorrem juntas com mais frequência do que seria esperado, se comparadas com a

frequência de ocorrência de seus elementos constituintes separadamente em textos diversos (Cf. HOEY, 2005, p. 1). As seguintes colocações representam a categoria em língua portuguesa:

Figura 2: Colocações léxicas.

Colocações léxicas
diametralmente oposto
apoio incondicional
chuva torrencial
consequência inevitável
atingir o objetivo
falar besteira
tirar vantagem

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a teoria *Lexical Priming*, o fenômeno das colocações léxicas consiste em uma associação psicológica entre palavras, sendo consideradas, por isso, uma propriedade do léxico mental, cuja existência pode ser comprovada em corpora (Cf. HOEY, 2005, p. 4). A seguir, passaremos a observar as expressões idiomáticas à luz da teoria *Lexical Priming*.

2.2. As expressões idiomáticas: conceito e exemplos

O objeto de análise deste estudo são as expressões idiomáticas, definidas como unidades lexicais sintagmáticas indecomponíveis, formadas por dois ou mais elementos constituintes, com função oracional, cujo significado global é diferente da soma dos significados de cada um de seus componentes (Cf. CORPAS PASTOR, 1996, p. 27)

A idiomaticidade é a característica mais distintiva das expressões idiomáticas. Corpas Pastor (1996, p. 26) assinala dois sentidos ligados ao que é idiomático. O termo denota (1) aquilo que é próprio e peculiar de uma língua determinada, (2) característica semântica inerente a certas combinações fixas de palavras. Para nós, interessa a segunda definição. Corpas Pastor define a idiomaticidade em consonância com outros autores (Cf. MAKKAI, 1972; WALLACE, 1979, 1982; Fernando e Flavell, 1981; Benson, 1985; etc.), como a propriedade semântica pela qual o significado global de uma unidade fraseológica não é deduzível a partir dos elementos que a constituem.

Figura 3: Expressões idiomáticas e seus significados.

Expressões idiomáticas	Significados
Comer capim pela raiz	Morrer
abrir o bico	revelar segredo
bater boca	discutir, brigar
usar a cabeça	agir com inteligência
tirar de letra	ser bem-sucedido

Fonte: Elaboração própria.

Alguns pesquisadores apontam a frequência de uso das expressões idiomáticas como o fator que enseja a sua estabilidade semântica, levando à consequente memorização pela comunidade linguística. É o que garante seu uso ao longo do tempo e sua reprodutibilidade, traço que permite o registro de tais lexias pelos dicionários e o reconhecimento dos consulentes (Cf. XATARA, 1998, p. 151).

Finalizando, há muitas divergências entre os lexicógrafos no que se refere à conceitualização das expressões idiomáticas. Por outro lado, há também convergências, que são:

a) as expressões idiomáticas são um tipo de locução, portanto são lexias complexas que funcionam como um elemento oracional;

b) seu significado global é conotativo, pois não pode ser deduzido a partir dos significados de seus elementos constituintes;

c) seu significado é estável, cristalizado pela alta frequência de uso, o que pode ser comprovado pela propriedade da reprodutibilidade.

Passamos, então, à próxima seção, em que trataremos do desenvolvimento da competência lexical a partir das expressões idiomáticas.

2.3. O desenvolvimento da competência lexical

Ferraz (2008, p. 146) afirma que “por competência lexical podemos considerar a capacidade de compreender as palavras, na sua estrutura morfo sintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais constituintes da língua.” Nesse sentido, espera-se que a escola estimule o aluno a aumentar o seu repertório lexical, de modo que ele esteja apto a escolher a palavra mais apropriada ao contexto comunicativo, a empregar produtivamente sinônimos de acordo com o referente pretendido e a organizar as palavras para que elas estejam de acordo com o tema abordado e com o gênero textual.

Certamente, o desenvolvimento da competência lexical inclui o conhecimento e o manejo adequado das unidades fraseológicas, e mais especificamente das expressões idiomáticas, por estas fazerem parte da língua portuguesa e estarem presentes de forma abundante em textos orais e escritos. Segundo Xatara (1995, p. 199), para ser considerado competente “o falante, além de conhecer a gramática e o léxico de uma língua, deve ainda memorizar um grande repertório de formas cristalizadas, conhecer o seu significado metafórico e saber adequá-las a contextos específicos”.

3. Analisando as expressões idiomáticas à luz da *Lexical Priming*

Seguindo a teoria *Lexical Priming*, os sentidos conotativos das expressões idiomáticas são explicados pela hipótese de que todas as palavras estão preparadas para usos conotativos na mente dos falantes de um idioma. E a ativação desses sentidos é fruto das experiências que os indivíduos mantêm com as palavras em variados contextos e co-textos ao longo de sua vida.

É a partir dos repetidos encontros com as palavras que o vocabulário dos falantes é enriquecido com informações de natureza estrutural, semântica e textual que reforçam ou modificam a compreensão e, portanto, o uso das palavras. Por isso, a maneira pela qual uma palavra está preparada para uso na mente de um falante está passível de modificação. É a partir dessa premissa que o trabalho com o léxico em sala de aula ganha destaque, objetivando o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

Seguem algumas habilidades que podem ser trabalhadas a partir de atividades centradas nas expressões idiomáticas, com vistas ao desenvolvimento da competência lexical dos alunos de língua portuguesa:

- identificação de significados semânticos conotativos e denotativos;
- observação de padrões de uso de unidades lexicais;
- o trabalho com tabus linguísticos;
- a sistematização dos registros formal e informal;
- conhecimentos sobre língua e cultura;
- identificação de variantes, sinonímia, antonímia;

– alterações nas formas das EIs com finalidades estilísticas como no processo de desautomatização lexical.

Como se vê, as possibilidades de exploração didática são imensas. E para ilustrá-las apresentaremos na próxima seção uma proposta de atividades.

4. *Proposta de atividades*

A proposta de atividades que oferecemos não tem a pretensão de ser definitiva; e, como o nome já indica, é apenas uma proposta, que está, portanto, passível de modificações e ajustes de acordo com o perfil de alunos que dela se servirá. Nossa intenção é mostrar que o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula a partir do seu léxico é possível. Buscamos apresentar um caminho para a interpretação do texto que, sem excluir a análise formal dos gêneros textuais, esteja focado no trabalho com o seu léxico.

Leitura: Leia dois textos que contêm a expressão idiomática “as águas vão rolar”.

O primeiro, é um fragmento de uma entrevista com um dos atores de uma novela de televisão:



Entrevistador: Sabemos que nos próximos capítulos o tempo vai fechar para a dupla romântica, mas ainda há muita história pela frente. Qual a sua aposta para o desfecho deles?

Ator: Estamos chegando na metade da história e com certeza muitas águas vão rolar, vai ter muito conflito ainda (risos). Podemos esperar tudo. Eu sigo na expectativa junto com o público, porque à medida que o texto vai chegando, eu vou conhecendo mais e mais sobre os personagens.

Fonte: <https://encr.pw/dauGf>

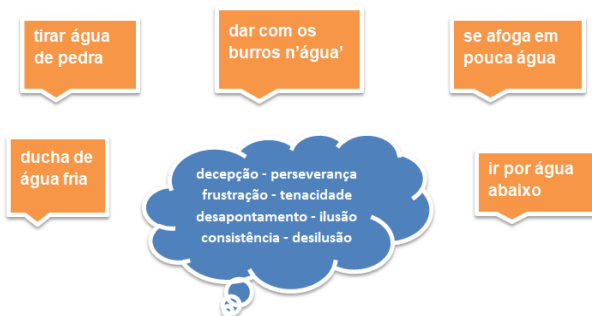
No segundo texto, a expressão “as águas vão rolar” é usada no título da reportagem:

As águas vão rolar



Água. O Brasil é uma das estrelas do encontro, graças à sua política de gestão dos recursos hídricos por bacia hidrográfica. Ela ainda está engatinhando? Pois é, imagine como vão as coisas no resto do mundo...

Embora nos últimos anos a importância da água e de sua preservação tenha assumido ares de unanimidade nos discursos políticos, na prática os indicadores sociais e ambientais não demonstram grandes avanços.



Responda às perguntas:

1. Compare o significado nos três textos. Podemos dizer que são iguais? Por quê? (Objetivo principal: trabalhar habilidades inferenciais)
2. O entrevistador usa a expressão “o tempo vai fechar” para se referir à sua expectativa para os próximos capítulos da novela. Mostre como este sentimento contribui com o aumento da audiência do programa. Onde esta entrevista pode ser divulgada com sucesso? (Objetivo: trabalhar a leitura crítica)
3. Para você, qual é o momento em que “o tempo fecha”? Neste momento você deixa as águas rolarem ou tenta manter a situação sob controle? (Objetivo: provocar a reflexão, trazer o léxico para próximo do estudante, trabalhar com o contraste entre sentidos conotativos e denotativos)

4. Você sabia que há diversas expressões idiomáticas com a palavra água na língua portuguesa? A seguir apresentamos algumas delas com os seus significados fora de ordem. Faça a correspondência entre as expressões e seus significados. Se você não conhecer alguma delas peça ajuda a um colega.

a. dar com os burros n'água

b. ducha de água fria

c. ir por água abaixo

d. afogar-se em pouca água

e. tirar água de pedra

() ser malsucedido em algo; falhar, malograr

() cumprir tarefa ou fazer trabalho muito difícil, quase impossível.

() atrapalhar-se ou afligir-se com coisas simples

() fracassar; não dar certo

() o que causa desestímulo, decepção, frustração

5. Agora preencha as frases com as expressões idiomáticas sem repeti-las.

I. Especula-se que a expressão _____ tenha surgido com os bandeirantes que buscavam riquezas, mas que acabavam vendo seus animais de carga se afogarem atravessando os rios e perdiam toda a mercadoria transportada.

II. Imagina-se que a expressão _____ data do século II a.C. e remete à dificuldade de extrair o líquido do maior símbolo de secura que há, a pedra.

III. - Você pensa de uma maneira eu penso de outra, discordamos mas não somos inimigos. Você ainda é muito novo, se chateia facilmente, _____.

IV. “Os dados da produção industrial não surpreenderam, mas mesmo assim foi uma _____ para quem esperava um crescimento mais forte da economia brasileira”, afirma o coordenador de Economia Aplicada do Ibre/FGV.

V. Em uma partida apática e muito abaixo da média, o Rubro-Negro sofreu três gols de cabeça e viu o sonho da classificação

6. As expressões idiomáticas estão relacionadas a uma variedade de sentimentos e situações. Relacione as palavras da nuvem às expressões em laranja. As palavras podem ser usadas mais de uma vez. Acrescente quantas palavras souber à nuvem. Em seguida, forme grupos de três alunos e mostre a eles o seu resultado. Os outros alunos do grupo chegaram às mesmas respostas? Quais foram as palavras acrescentadas? Mostre à turma as semelhanças e as diferenças entre os resultados dos membros do grupo.

O objetivo das tarefas é garantir que os alunos interajam com os significados das palavras, associando os seus significados a outras de sentido conotativo e denotativo. O aluno também é estimulado a buscar em sua memória outras palavras pertinentes à situação, reforçando e aumentando a sua competência lexical.

5. *Considerações finais*

O desenvolvimento da competência lexical do aluno certamente inclui o conhecimento e o manejo adequado de unidades fraseológicas como as expressões idiomáticas, já que estas lexias fazem parte da língua portuguesa.

Espera-se, com este trabalho, estimular o tratamento da semântica da palavra, e assim, colaborar com o processamento e produção de textos orais e escritos em sala de aula de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASARES, Julio. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Revista de filología española – Anejo LII, 1950.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseologia moderna*. Madrid: Gredos, 1996.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C.C; SIMÕES, D. *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa. 2008. p. 146-62

_____. Um Dicionário de Expressões Idiomáticas com Objetivos Pedagógicos. In: ISQUERDO, A.N.; DAL CORNO, G.O.M. *Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Volume VII. Campo Grande, UFMS, 2014. p. 221-41

HEBB, D. O. The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory. (McGill University, Ed.) *Journal of applied behavior analysis*. New York: John Wiley & Sons, 1949. Disponível em: <https://online.library.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.37303405110> Acesso em: 04 jan. 2023.

HOEY, M. *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London: Routledge, 2005.

SCHAIIDHAUER PACHECO JUNIOR, J. C.; DAMACENA, C.; BRONZATTI, R. Pré-ativação: o efeito priming nos estudos sobre o comportamento do consumidor. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 15, n. 1, p. 284-309, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844503016>. Acesso em 28/12/2022.

XATARA, Cláudia M. O campo minado das expressões idiomáticas. *Alfa – Revista de Linguística*, v. 42, n. esp., p. 147-59, São Paulo, 1998. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4048/3712>. Acesso em: 12 out. 2018.

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE ORTOGRAFIA: UM DESTAQUE PARA O FONEMA /s/

Vanessa da Silva Braz (UESPI)

vanessabraz@aluno.uespi.br

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

A pesquisa consiste em uma análise das múltiplas representações do fonema /s/, no livro didático do ensino fundamental, conforme a classificação adotada por Lemle (2001). Para isso, traçar-se-á um panorama sobre esse fonema, atentando-se para os possíveis desvios ou generalizações de regras. Dessa forma, busca-se identificar, no livro didático, quais os procedimentos e propostas didáticas adotadas para tratar do ensino de ortografia, sobretudo, com relação ao grafema “s” e suas múltiplas representações. Portanto, o estudo em questão tem como enfoque as dificuldades de aquisição da ortografia do fonema /s/, verificando como o livro didático trata este fonema, tendo em vista que o sistema de ortografia da língua portuguesa se utiliza de nove diferentes grafemas para representá-lo, conforme Lemle (2001), em sua obra *Guia teórico do alfabetizador*. Essa discussão tem sido levada a cabo porque tende a confundir até mesmo os estudantes que já passaram da fase de aquisição da escrita. Contudo, o importante é fazer o aluno refletir sobre o que aprende ao invés de meramente memorizar as regras ortográficas.

Palavras-chave:

Grafema “s”. Livro didático. Representações múltiplas do fonema /s/.

RESUMEN

La investigación consiste en un análisis de las múltiples representaciones del fonema /s/, en el libro de texto de la escuela primaria, según la clasificación adoptada por Lemle (2001). Para ello, se trazará una visión general de este fonema, prestando atención a posibles desviaciones o generalizaciones de reglas. De esta manera, buscamos identificar, en el libro de texto, qué procedimientos y propuestas didácticas se adoptaron para abordar la enseñanza de la ortografía, especialmente en relación con los grafemas y sus múltiples representaciones. Por lo tanto, el estudio en cuestión se centra en las dificultades para adquirir la grafía del fonema /s/, verificando cómo el libro de texto trata este fonema, considerando que el sistema ortográfico de la lengua portuguesa utiliza nueve grafemas diferentes para representarlo, según Lemle (2001), en su obra *Guía teórica para profesores de alfabetización*. Se ha llevado a cabo esta discusión porque tiende a confundir incluso a los estudiantes que ya han superado la fase de adquisición de la escritura. Sin embargo, lo importante es hacer que el alumno reflexione sobre lo que aprende en lugar de limitarse a memorizar las reglas ortográficas.

Palabras clave:

Grafema “s”. Libro de texto. Múltiples representaciones del fonema /s/.

1. Introdução

O ensino da ortografia nas escolas foi por muito tempo temática considerada de extrema importância, mas estudada apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, contudo, sabe-se o peso que a ortografia tem no ensino da língua durante todo o período de apropriação da escrita. Isso é indiscutível. Porém, embora sempre tenha tido essa importância, o que predomina é o ensino tradicional pautado no método de memorização das regras ortográficas e correções nas produções escritas dos alunos. Contudo, os estudos linguísticos mais atuais orientam o trabalho com texto como instrumento para o desenvolvimento da leitura e da escrita, a partir disso surgiu o questionamento: como lidar com os erros ortográficos, uma vez que escrever não é somente grafar corretamente as palavras?

Todos os sistemas ortográficos já adotados em português alternam entre as vertentes etimológica e a fonológica. Sendo a primeira mais conservadora e tinha o objetivo de preservar o modo como as palavras eram escritas em latim clássico e grego. A segunda vertente, é a que representa os fonemas da língua. Nesse contexto, observa-se a importância de levar em consideração a relação existente entre o sistema ortográfico e a tradição. Em função das diferentes perspectivas existentes, sobre relação letra/som, o comportamento da ortografia advinda disso acabou por conter algumas incongruências, por essa razão é fundamental que o tema seja tratado por um viés científico.

Este trabalho está dividido basicamente em breves seções que fundamentam teoricamente a pesquisa, adotando a estrutura de uma iniciação de pesquisa. A metodologia adotada baseia-se na pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002), entende-se por pesquisa bibliográfica a leitura, análise e a interpretação de material impresso. Entre estes, podemos citar livros, documentos xerografados ou fotocopiados, periódicos, imagens, manuscritos, entre outros. Na primeira seção apresentamos algumas reflexões acerca do ensino da ortografia na escola e algumas considerações sobre o grafema “s” e suas especificidades, na próxima seção descreve-se a metodologia e os materiais que serão utilizados para a realização desta pesquisa, cuja finalidade é contribuir para um ensino reflexivo da ortografia, principalmente no que tange ao grafema “s”. Na seção “Resultados esperados”, é exposto os resultados a que se espera chegar com este trabalho, e, por fim, as considerações finais.

2. *O ensino de ortografia e o grafema /s/*

A ortografia no Ensino Fundamental é ministrada de maneira tradicional, cuja metodologia é pautada na técnica de memorização de regras ortográficas, não deixando espaço para que os estudantes possam refletir sobre os usos da língua. Entende-se que essa forma de trabalhar com a ortografia não é eficaz no que tange à formação de leitores e escritores plenos. A escola é regida pela escrita e busca incansavelmente a automatização dos seus padrões ortográficos, vendo o erro ortográfico como um grande inimigo, para efetiva realização dos seus objetivos. No entanto, para Moraes (2021, p. 5), “na fase inicial de aprendizagem é bem compreensível que nossos alunos cometam erros de ortografia, e isso revela que a criança precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita”. Em vista disso, Moraes (2021, p. 5) acrescenta ser fundamental “um novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão”, ou seja, um ensino que não considere o erro ortográfico cometido pelo aluno como um problema, mas sim como um guia para saber qual é exatamente a dificuldade daquele aluno e assim ajudá-lo.

Por conta dessa preocupação pedagógica em eliminar o erro ortográfico, da forma mais automática e rápida possível, as atividades mecânicas são as que predominam quando se trata de ensinar ortografia. Vale ressaltar que a norma ortográfica da língua possui aspectos regulares – aqueles que são regidos por regras e podem ser aprendidos por meio da compreensão – e irregulares – aqueles em que é necessário a memorização (Cf. MORAIS, 2007). No entanto, na escola não existe um trabalho diferenciado para ensinar as regularidades e as irregularidades da língua, este fato contribui para dificultar a aprendizagem dos estudantes, sobretudo se tratando das irregularidades, pois estas se configuram como um desafio para o aprendiz. O grande número de erros de grafia que é perceptível, ainda hoje, em estudantes com vários anos de escolarização, aponta que esse aluno não conseguiu apropriar-se efetivamente das regras ortográficas, e também que a escola não está conseguindo reverter essa situação. Assim, a ortografia age, especificamente, no que tange à parte gráfica e funcional da escrita. Portanto, somente entendendo a língua como um processo histórico-social, será possível compreender quais as razões e necessidades das convenções linguísticas e seus usos na sociedade, já que grande parte dos problemas relacionados com a ortografia estão associados a essas convenções.

No princípio, as grafias tinham como finalidade o registro e a comunicação, com o passar do tempo suas funções foram sendo ampliadas

e, atualmente, possuem uma grande importância na convivência social. Em uma sociedade eminentemente grafocêntrica é fundamental que o aluno conheça e compreenda a dimensão histórica do sistema ortográfico, para que tenha um real domínio e compreensão das convenções ortográficas e, assim, venha a ser um leitor e escritor pleno.

Lemle (2001) ao discorrer a respeito das relações entre sons e letras do português brasileiro apresenta três formas de relações entre eles, como demonstrada no quadro 01:

Quadro 01: Três tipos de relação entre som e letra.

- ✓ *Relação de um par para um:* cada letra com seu som, cada som com sua letra;
- ✓ *Relação de um par a mais de um:* cada letra com um som numa dada posição, cada som com sua letra numa dada posição;
- ✓ *Relações de concorrência:* mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição.

Conforme a classificação de Lemle (2001), o fonema /s/ está inserido na terceira relação, em que um grafema corresponde a vários fonemas ou um fonema corresponde a vários grafemas, por essa razão a aprendizagem desse grafema consiste em um desafio maior, pois o sistema ortográfico dispõe de nove grafemas para fazer sua representação. Em vista disso, este trabalho tem como propósito analisar as múltiplas representações do fonema /s/, considerando a classificação proposta por Miriam Lemle, visando a fazer um mapeamento do tratamento que tal fonema recebe em uma coleção de livros didáticos previamente selecionada, buscando verificar as possíveis violações ou generalizações de regras, tanto nas discussões propostas no conteúdo temático, quanto nas atividades.

3. Metodologia e materiais

No processo de aquisição da língua escrita, um dos procedimentos básicos é fazer o estudante dominar o sistema ortográfico da língua, para que ele saiba identificar os símbolos gráficos durante a leitura e representá-los na escrita. No entanto, com as mudanças no ensino da língua, que passou a ter o texto como eixo, principalmente depois da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) voltando-se, assim, para os aspectos enunciativos, chegou-se ao entendimento de que o texto é mais do que um conglomerado de palavras escritas corretamente. Por isso, o aluno precisa ter conhecimento das diferentes possibilidades de usos e adequações linguísticas, seja em contextos formais ou informais, para aplicá-las de forma sistemática em situações de uso e aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo será desenvolvido em duas etapas:

- 1ª Etapa: Considerações sobre o papel do livro didático na escola e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e considerações sobre a relevância do estudo da norma no quadro atual do ensino de Língua Portuguesa.
- 2ª Etapa: Mapeamento dos parâmetros de ensino do sistema ortográfico, enfocando as representações múltiplas do fonema /s/, nos livros didáticos selecionados e posterior análise destes.

Com base nesse levantamento, os resultados proporcionarão uma descrição detalhada dos parâmetros apresentados nos livros que permitirão uma análise mais aprofundada do tratamento que recebe o grafema s no processo de ensino e aprendizagem para o Ensino Fundamental.

A Coleção selecionada para análise e recolhimento de dados foi a coleção de livros didáticos de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – *Português Linguagens do 5º ao 9º ano – Ensino Fundamental*. Os recursos tecnológicos utilizados serão computador e impressora.

4. Resultados esperados

Espera-se que, ao final desta pesquisa investigativa, referente à coleção didática em análise tenhamos os seguintes resultados:

- Os parâmetros de ensino de ortografia nos livros didáticos apresentam uma preocupação significativa com o aprendizado do sistema alfabético e dá maior atenção às práticas de leitura de textos variados que tem objetivo de fazer com que o aprendiz perceba as regularidades e irregularidades nas múltiplas representações do fonema /s/;
- Os livros didáticos analisados apresentam um ensino ortográfico pautado no desenvolvimento progressivo e gradual do estudante no que tange às múltiplas representações gráficas do fonema /s/ na língua escrita;

- O eixo de ensino organizado em unidades sobre essa temática é gradual e sistemático.

5. Considerações finais

Durante muito tempo prevaleceu na escola uma visão negativa dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, mas as pesquisas têm mostrado que escrever não se trata apenas de grafar corretamente as palavras. Sabe-se que para eliminar o erro nas práticas escolares, a metodologia de ensino pauta-se em atividades mecanicistas.

Essa maneira de trabalhar a ortografia acaba por dificultar ainda mais a aprendizagem, por isso é de suma importância que se tenha um ensino de ortografia pautado na reflexão do uso do sistema, especialmente quando se trata da aquisição de um fonema, como o /s/, que possui múltiplas representações.

Portanto, é de suma necessidade, uma orientação de ensino voltada para uma reflexão mais cuidadosa, com relação à linguagem escrita, uma vez que a sociedade prescinde desse conhecimento e os alunos também, já que saber utilizar as grafias do sistema ortográfico do português brasileiro traz contribuições para o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

CEREJA, W. R; COCHAR, T. M. *Português Linguagens* (6º ao 9º ano). 9. ed. Reformulada. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____; _____. *Português Linguagens* (5º ano). 4. ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

O PAPEL DO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)
elainevfaraujo@gmail.com

RESUMO

Em um contexto em que cada vez mais as *fake news* e textos gerados por inteligência artificial, como o *ChatGPT*, fazem parte do nosso dia a dia, é essencial ocupar uma posição mais crítica em relação às leituras e à construção de saberes atribuídos aos textos. É inegável que a tela, seja do celular, do computador ou de outro aparelho, substitui o papel na maior parte das vezes em que precisamos ler ou registrar algo por escrito. Igualmente, a leitura a partir de uma abordagem de letramento crítico é fundamental, pois entende-se que nenhuma interpretação é completamente livre ou neutra, visto que está condicionada ao contexto social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido. Partindo desse pressuposto, o objetivo deste artigo é discutir a importância do desenvolvimento do letramento crítico na prática docente. No entanto, acredita-se que essas discussões só serão de fato incorporadas à escola se, de alguma maneira, fizerem parte da formação de professores, não só a continuada, mas também a inicial. Como resultado, por meio de um estudo bibliográfico, verificou-se que é essencial que a universidade, em seus cursos de licenciatura, crie condições para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico, para que assim possa contribuir, de modo mais efetivo, na formação de cidadãos críticos aptos a agir na sociedade.

Palavras-chave:

Formação docente. Letramento crítico. Prática docente.

RESUMEN

En un contexto donde las *fake news* y los textos generados por inteligencia artificial, como *ChatGPT*, son cada vez más parte de nuestra vida cotidiana, es fundamental ocupar una posición más crítica en relación con las lecturas y la construcción de conocimientos atribuidos a los textos. Es innegable que la pantalla, ya sea en un celular, computadora u otro dispositivo, reemplaza al papel la mayoría de las veces que necesitamos leer o anotar algo por escrito. Asimismo, la lectura desde un enfoque de alfabetización crítica es fundamental, pues se entiende que ninguna interpretación es completamente libre o neutral, pues está condicionada por el contexto social, cultural e histórico en el que se inserta el individuo. Partiendo de este supuesto, el objetivo de este artículo es discutir la importancia de desarrollar la alfabetización crítica en la práctica docente. Sin embargo, se cree que estas discusiones sólo podrán incorporarse realmente a la escuela si, de alguna manera, forman parte de la formación docente, no sólo continua sino también inicial. Como resultado, a través de un estudio bibliográfico, se verificó que es fundamental que la universidad, en sus carreras de pregrado, cree las condiciones para el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para que el docente actúe en la sociedad como un individuo reflexivo y crítico, para que pueda contribuir, más eficazmente, a la formación de ciudadanos críticos capaces de actuar en sociedad.

Palabras clave:

Alfabetización crítica. Práctica docente. Formación de Profesores.

1. Introdução

É possível afirmar que formar um estudante para participar de diferentes formas de comunicação na sociedade atual é um grande desafio. Há uma variedade infindável de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita em diversas esferas de comunicação, seja na escola, no trabalho, na igreja etc. E em cada uma dessas esferas circulam textos próprios que, de uma forma ou de outra, ao serem mediados pelas tecnologias digitais, vêm apresentando nos últimos anos grandes mudanças no modo de ler e escrever e, conseqüentemente, de compreender e produzir sentidos e discursos.

Neste contexto, além dos desafios dos textos hipermediáticos, também é preciso discutir os impactos causados pela propagação das *fake news*, e ainda o “rebuliço” que vem sendo causado pelo recém-chegado *ChatGPT* que, ao gerar textos complexos, estão cada vez mais presentes no mundo acadêmico. *Levando em conta estes aspectos, considera-se relevante discutir uma posição mais crítica em relação às leituras e construção de saberes atribuídos aos textos na contemporaneidade.*

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e bibliográfica. A primeira seção deste artigo analisa o papel do docente no desenvolvimento dos letramentos dos estudantes. Na segunda seção, será apresentado o conceito de letramento crítico e na terceira e última seção, discute-se como o desenvolvimento do letramento crítico é essencial na sala de aula, assim como também é fundamental na formação inicial e continuada dos professores.

2. O desenvolvimento dos letramentos no contexto digital na sala de aula

É importante destacar nesta seção que a sociedade tem sido impactada pelas tecnologias de diversas formas nas últimas décadas e, claro, a sala de aula não passaria ilesa a essas transformações. É inegável que, cada vez mais, os jovens utilizam os mais diversos recursos eletrônicos e transitam intensamente pelos meios digitais de comunicação, fazendo assim com que a *Internet* seja frequente nas salas de aula.

De acordo com a educadora Magda Soares, o letramento é a capacidade de não apenas ler e escrever, mas também de utilizar esse conhecimento no dia a dia, em benefício de si próprio e da comunidade em que vive. Em outras palavras, mais que saber decodificar o código da escrita, o letramento envolve as competências e habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais que envolvem a linguagem (Cf. SOARES, 2004).

Com base nos estudos de Soares (2004), é comum no Brasil encontrar a discussão sobre as práticas de letramento dentro da discussão sobre a alfabetização – e vice-versa –, seja em produções acadêmicas ou na mídia. A autora defende que, apesar de manter as particularidades ao estudar os termos letramento e alfabetização, é importante que os termos sejam discutidos conjuntamente. São processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam.

Apesar de Paulo Freire não ter trabalhado com o conceito de letramento diretamente, entende-se que seus estudos foram importantes e precursores para a compreensão de letramento que temos hoje, pois o autor afirmava que

[...] Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (PAULO FREIRE, 2006, p. 8)

Levando em consideração a popularidade da *Internet* e o fácil acesso aos textos que circulam na rede, o conceito de letramento digital está relacionado com as práticas de leitura e escrita em ambiente digital, como saber se comunicar e interagir por meio de atividades discursivas na *Internet*. Os textos multissemióticos podem apresentar, por exemplo, linguagens oral e escrita, músicas, vídeos, imagens estáticas ou em movimento e outras semioses. E, como consequência, acabam por exigirem novas competências e habilidades de leitura e escrita.

Apesar de muitas habilidades necessárias para a leitura de textos na internet serem as mesmas dos textos impressos, é importante ressaltar que a velocidade de acesso às informações e a dinamicidade dos textos *on-line* são bem diferentes dos textos em papel. Nos textos digitais, pode-se olhar em várias direções, rolar a página para cima e para baixo, clicar sobre *links*, avançar e voltar as páginas infinitamente, já que a trajetória de leitura é imprevisível, pois não há especificamente uma última página ou ponto final. Por tudo isso, o percurso de leitura de um texto digital não é o mesmo da leitura de um texto impresso.

Araujo e Vilaça (2017) concordam que, ao utilizar textos da atualidade, a escola está orientando os seus alunos a produzir e ler textos que circulam em diferentes esferas e em diferentes situações. Vale ressaltar que, segundo Rojo (2012), trabalhar com os textos hipermidiáticos em sala de aula não coloca desafios aos estudantes, já que as ferramentas tecnológicas são usadas com frequência pelos jovens no apoio de pesquisas escolares e para acompanhar as postagens e os modismos que circulam nas redes sociais digitais. Os textos que circulam na internet colocam desafios então no trabalho dos professores, que precisam criar estratégias para colaborar com o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades desses alunos no contexto digital. Nesse cenário, questiona-se como a formação de professores tem discutido o uso dos textos digitais em sala de aula e como os professores estão sendo preparados para desenvolver o letramento de seus alunos em contexto digital.

A inclusão de textos de diferentes mídias no ensino de leitura e escrita colabora para o desenvolvimento de competências essenciais ao universo multimidiático. No âmbito escolar, o que se espera

[...] não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. (BUZATO, 2006, p. 7)

Apesar do letramento não ser algo restrito ao ambiente escolar, é nele que seus estudos ganham força. Ao reconhecer que diferentes contextos de uso da língua precisam ser considerados nas práticas de sala de aula, os estudos de língua portuguesa acabam por se destacar mais na promoção do letramento por ser a disciplina que trabalha diretamente com a compreensão de textos e estudos da linguagem. No entanto, é importante ressaltar que as práticas de letramento não são de responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas de todos os educadores, já que todas as disciplinas colaboram para o desenvolvimento do aluno por meio de atividades que envolvem a leitura e escrita. A discussão a respeito do letramento, portanto, deve fazer parte dos cursos de licenciatura de modo geral, já que cada área do conhecimento tem os seus textos de circulação e as suas peculiaridades.

Se em um primeiro momento, o letramento digital se prendia mais às habilidades e compreensão da leitura e da escrita na *Internet*, hoje os sujeitos devem possuir outras habilidades para além de ler e escrever, pois precisam desenvolver competências para selecionar de forma crítica o conteúdo que é produzido e consumido nos meios digitais. Desta for-

ma, o letramento digital que temos hoje é na verdade “uma expressão geral que abrangeria uma série de outros letramentos, originados tanto dos aspectos tecnológicos quanto do cenário social (...)” (RIBEIRO; BEHAR, 2013, p. 217).

Para finalizar esta seção, é interessante destacar que a formação escolar do estudante precisa colaborar para o desenvolvimento da sua capacidade de lidar com a multimodalidade textual que circula na contemporaneidade. Isto é, o aluno precisa desenvolver a capacidade de produzir e ler textos escritos e orais, digitais e impressos, além de compreender a combinação de diversos modos semióticos. Também é necessário que este aluno aprenda a agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais diferenciados contextos sociais.

3. *Letramento crítico: senso comum x reconstrução de significados*

Ao se discutir a necessidade de diferentes práticas letradas em sala de aula, reforça-se a necessidade de diminuir a lacuna entre a forma como se lê e escreve na escola e as formas como os estudantes usam a escrita e a leitura fora dela. Ou seja, é fundamental que as atividades de leitura e escrita assumam um modelo de letramento crítico, reconhecendo a necessidade de propiciar a reflexão crítica sobre os usos, valores e funções das práticas de leitura e escrita. Deve-se compreender que as formas de leitura e escrita que circulam no cotidiano são tão importantes quanto as práticas desenvolvidas dentro da escola, e que estas práticas, por serem construídas socialmente, não são neutras, já que a ideologia perpassa por qualquer texto.

A ideia principal do letramento crítico é que o letrado vá além do senso comum, ou seja, ocupe um papel ativo na construção de sentidos observando seu propósito e perspectivas. No âmbito educacional, o objetivo do letramento crítico é justamente o desenvolvimento da consciência crítica. É de grande importância, então, oportunizar atividades em sala de aula que possibilitem desenvolver o letramento crítico em diferentes contextos, colaborando assim para o amadurecimento do pensamento crítico dos estudantes.

O contexto é peça fundamental para uma participação em práticas letradas de forma crítica (Cf. SOUZA, 2011). Afinal, mesmo que de forma inconsciente na maioria das vezes, nossa leitura e nossa interpretação levam em consideração o nosso contexto sócio-histórico, sem levar em conta uma variedade de interpretações provenientes de outros contex-

tos, como os objetivos do autor. A construção de significados não pode estar separada do contexto em que o texto é veiculado e interpretado (Cf. ZACCHI, 2017).

Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. (SOUZA, 2011, p. 295)

Como resultado, não necessariamente o que é verdade para um, será verdade para o outro, pois a verdade pode ser diferente em contextos diferentes. Nesse cenário, as práticas de letramento crítico podem contribuir para a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural em diferentes contextos sociais, nos levando a refletir a respeito da limitação dos nossos conhecimentos e entendimento do mundo.

De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), ao adotar as práticas de letramento crítico, tem-se em mente que o conhecimento não é natural nem neutro; do mesmo modo, a verdade é sempre relativa, compreendida dentro de um determinado contexto; e os significados do texto vão além das prováveis intenções do autor, visto que são construídos social, histórico e culturalmente, além de perpassados por relações de poder.

A facilidade na obtenção de informações a partir das tecnologias digitais vem possibilitando que estudantes realizem as mais diversas pesquisas na *Internet* e obtenha respostas prontas para os problemas que lhes são apresentados em sala de aula. Atualmente, já é possível encontrar informações sobre quase tudo o que se deseja na internet através das suas principais ferramentas de busca, como o *Google*, por exemplo. Fica em evidência aqui a famosa cultura do “copia e cola”, em que os estudantes buscam alguma informação na internet, copiam este conteúdo para algum processador de textos, por meio de um “*Ctrl C + Ctrl V*”, e entregam para seus professores. Entra em cena nesse contexto desafios como o plágio, os direitos autorais e a ética. Por essas questões, é mais interessante que o professor proponha atividades que vão além da simples coleta de dados, trabalhando mais com investigações, análises e discussões.

Conjuntamente, com a velocidade e o fácil acesso às informações que o ciberespaço propicia, também aumentou o alcance da desinformação. Os últimos anos foram marcados pela disseminação de “notícias falsas”, as famosas *fake news*, ficando em evidência principalmente nos anos de pandemia e de eleições. É essencial então que os estudantes sejam orientados para que sejam capazes de identificar as informações confiáveis na *internet*. Os impactos e o potencial de alcance dos boatos com formato de notícias, espalhados principalmente em redes sociais, são enormes e desastrosos.

Alvo de muitas discussões recentes no campo da educação, o fenômeno das *fake news* colocou em evidência a urgência da educação para a mídia e a necessidade de incluir essas discussões nas escolas. As *fake news* podem ser entendidas como

[...] toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política. (FRIAS FILHO, 2018, p. 43)

Se para adultos é cada vez mais complexo identificar o que é real e o que é *fake news*, para jovens e crianças é ainda mais. A comunidade escolar tem a oportunidade, então, de assumir um papel de destaque na formação de uma geração mais crítica e consciente em relação à informação, não só mais produzida e transmitida por veículos de comunicação tradicionais, mas que é veiculada também pelas redes sociais e mensagens instantâneas enviadas por aplicativos de celulares.

Além dessas discussões, também vale ressaltar nesta seção, a plataforma de inteligência artificial que está se popularizando em todo o mundo, o *ChatGPT* (*Chat Generative Pre-trained Transformer*). O *ChatGPT*, criado pela OpenAI, é um programa de computador projetado para simular conversas, na forma de bate-papo, com os usuários. Em questões de segundos, qualquer pessoa pode obter uma resposta sobre qualquer conteúdo por meio do *ChatGPT*, programado para usar bancos de dados da internet, como fóruns, livros, *Wikipedia*, artigos acadêmicos e outros textos da rede mundial. Como resultado, essa ferramenta tem sido usada frequentemente pelos estudantes para a realização de trabalhos e lições de casa, muitas vezes as remetendo como se fossem de sua autoria.

Levando em conta que banir essa plataforma das salas de aula não é a solução, já que os estudantes podem acessá-la de qualquer dispositivo eletrônico e lugar, é muito mais necessário nesse momento que a escola

tenha a preocupação de orientar as crianças e os adolescentes quanto ao melhor uso desse recurso, ser críticos em relação às respostas, entender que a ferramenta pode misturar diversas fontes para formar uma resposta, (portanto, não é adequada como referência bibliográfica) e que compreendam as fragilidades desta ferramenta.

Muitos estudos acadêmicos dos últimos anos, ao dar destaque à necessidade do desenvolvimento de pessoas mais críticas para articular sentidos multimodais na Internet, no lugar de apresentar o termo letramento digital, trazem o termo letramento digital crítico. Segundo Takaki (2017), entende-se como letramento digital crítico o desenvolvimento da capacidade crítico-interpretativa dos leitores em ambientes digitais, analisando, filtrando e construindo sentidos em textos digitais por meio de problematizações contextuais e abrangendo diferentes leituras do que já é denominado senso comum.

Romper com uma forma interpretativa tradicional e trazer para a sala de aula textos que possibilitem essa ruptura são grandes desafios. Para que essas práticas possam ser de fato incorporadas à Educação Básica, de alguma maneira, precisam fazer parte das políticas de formação de professores, não só a continuada, mas também a inicial, que é a discussão da próxima seção.

4. A formação docente e o desenvolvimento dos letramentos

Verificou-se que a leitura a partir de uma abordagem de letramento crítico é fundamental na sala de aula, pois é urgente discutir com o estudante questões como o contexto histórico-social em que um texto foi construído, assim como sua não neutralidade. Neste cenário, o papel do professor como incentivador dessas práticas dialógicas é imprescindível, pois podem contribuir, de modo efetivo, na formação de cidadãos críticos aptos a agir na sociedade.

Evidentemente, não se pode perder de vista que a licenciatura tem dois prismas: o professor em formação aprende os conteúdos e, ao mesmo tempo, precisa aprender a ensinar o que aprendeu. Por este motivo, as disciplinas que formam o currículo da licenciatura geralmente estão divididas entre disciplinas teóricas e práticas. Entretanto, essa divisão acaba sendo prejudicial, pois os conhecimentos acabam não ficando integrados. As disciplinas, tanto teóricas quanto práticas, precisam abranger uma metodologia de ensino-aprendizagem que contemplem as diferentes

formas de linguagens e a diversidade das mídias, proporcionando reflexões sobre os modos como se aprende e como se ensina na atualidade.

Defende-se aqui então que a incorporação de práticas de letramento crítico precisa estar significativamente na formação inicial e continuada dos professores para poderem repercutir na atuação destes profissionais na sala de aula da Educação Básica. Partindo desse pressuposto, discute-se nesta seção como a universidade, em seus cursos de licenciatura, pode criar condições para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico e, assim, educar outros indivíduos.

As tecnologias digitais já estão presentes nas salas de aula da formação dos professores há alguns anos, no entanto, a presença das tecnologias como recurso didático nas aulas de licenciatura é muito mais comum que as reflexões sobre as implicações das TDICs na sociedade (Cf. BELLONI, 2012). Como resultado, não é raro que os docentes formados também acabem usando as tecnologias digitais apenas como recurso didático em suas salas de aula ou para questões pessoais no seu dia a dia (Cf. FANTIN, 2012), como a participação em redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

“A possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na Internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também um novo perfil de professor” (FREITAS, 2010, p. 348). Nesse contexto, é fundamental a discussão a respeito das TDICs nos cursos de licenciatura para que a escola básica acompanhe o compasso da utilização das tecnologias em diferentes esferas sociais. Muito mais que utilizar a Internet nas atividades com os alunos e torná-la um atrativo para os conteúdos, é imprescindível que as tecnologias sejam pensadas e trabalhadas pedagogicamente, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, se relacionando com a Internet de forma crítica, com autonomia e responsabilidade.

As atividades no contexto digital podem contribuir de forma significativa na sala de aula, no entanto, é imprescindível que os professores sejam capazes de orientar e mediar a construção do conhecimento de seus alunos por meio das tecnologias.

Em um mundo digital com inúmeros caminhos para milhares de informações, a disseminação das *fake news* e de textos gerados por *ChatGPT* constituem novos desafios para a formação docente. Visando a orientar e a colaborar no reconhecimento desses textos desafiadores, a

Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) sugerem algumas instruções para colaborar na segurança ao acessar informações na rede mundial, como:

(a) considerar a fonte da informação; (b) ler além do título; (c) checar se os autores existem e são confiáveis; (d) procurar fontes de apoio confirmadoras das notícias; (e) checar a data da publicação, se está atualizada; (f) questionar se não passa de uma piada; (g) revisar preconceitos afetando seus julgamentos; (g) consultar especialistas em busca de mais conhecimento sobre o assunto. (IFLA *apud* SANTAELLA, 2018, p. 30)

Faz-se necessário então priorizar e impulsionar a criticidade e a curiosidade investigativa em quaisquer contextos, inclusive no contexto digital, durante a formação docente, seja inicial ou continuada. Apesar de ser de responsabilidade de todos remar contra os prejuízos causados pela desinformação na *Internet*, enfatiza-se aqui que o professor é o mediador mais capaz de espalhar o conhecimento científico e colaborar no enfrentamento destes desafios. Afinal, “os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2003, p. 3).

Ao colocar em pauta a formação inicial e continuada dos professores, é importante enfatizar que as universidades devem elaborar seus projetos político-pedagógicos de forma que colaborem para criar condições para que os professores em formação desenvolvam competências para participar de práticas sociais envolvendo as tecnologias digitais. Em outras palavras, assim como a Educação Básica deve proporcionar o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao aluno para integrar-se como cidadão na sociedade e atuar com uma postura crítica, é indispensável que, na formação inicial, o futuro professor também possa vivenciar e entender as transformações da comunicação mediada pelas tecnologias digitais.

O desenvolvimento dos letramentos auxilia na construção de um cidadão mais crítico, participando em diversas formas de comunicação e interação na sociedade atual.

5. Conclusão

Considerando as exigências e desafios dos textos contemporâneos que circulam no contexto digital atualmente, é necessário que a escola prepare o aluno para a conquista e o exercício da cidadania. Em época

fortemente caracterizada por práticas sociais realizadas e mediadas por tecnologias digitais, nas mais diferentes situações da vida cotidiana, é fundamental que a escola prepare os seus estudantes para produzir e consumir textos digitais de forma crítica e responsável.

Não se pode perder de vista, entretanto, que para que a formação de professores esteja em sintonia com as novas demandas educacionais, as licenciaturas devem passar por um processo permanente de análise e reestruturação. Propiciar uma posição mais crítica em relação às leituras é fundamental, como já enfatizado, pois entende-se que nenhuma interpretação é completamente livre ou neutra, visto que está condicionada ao contexto social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido.

Partindo do pressuposto de que a leitura, a partir de uma abordagem de letramento crítico, é essencial na formação dos professores, a instituição formadora, portanto, é a responsável por inserir os futuros professores em práticas letradas. É necessário que as disciplinas dialoguem entre si e que os professores formadores criem condições para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao futuro professor para atuar na sociedade como indivíduo reflexivo e crítico, para que assim possa contribuir, de modo mais efetivo, na formação de cidadãos críticos aptos a agir na sociedade.

Espera-se que este trabalho, ao colocar em foco o papel do docente no desenvolvimento do letramento crítico, possa contribuir para o conhecimento e novas perspectivas de estudos sobre o tema, Ampliando, dessa forma, os saberes sobre o letramento crítico no contexto educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Educação na Ciberultura: Letramento Digital e Letramentos Múltiplos. In: ____; ____ (Orgs). *Cultura Digital, Educação, Linguagem e Tecnologia*. Duque de Caxias-RJ: UNIGRANRIO, 2017.

BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Contextos, Histórias e Interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola*: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 3., São Paulo, 2006.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001.

FANTIN, M. Mídia-Educação no Currículo e na Formação Inicial de Professores. In: ____; RIVOLTELLA, P.C. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3. Belo Horizonte, 2010.

FRIAS FILHO, O. O que é falso sobre fake news. *Revista Usp*, n. 116, p. 39-44, São Paulo, 2018.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Grubhas, 2003.

RIBEIRO, A. C. R. R.; BEHAR, P. A. Competências para o Letramento Digital. In: BEHAR, P.A. *Competências em Educação a distância* (Org). Porto Alegre: Penso, 2013.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ____; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (Orgs). *Formação “desformatada”*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

SANTAELLA, L. *A Pós verdade é verdadeira ou falsa?* (Ebook). Barueri-SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

TAKAKI, N. H. Perspectivas Derridianas e Linguagem Digital: aproximações. In: TAKAKI, N.H.; MONTE MOR, W. (Orgs). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas- SP: Pontes, 2017.

ZACCHI, V. J. Dimensões Críticas no Uso de Jogos Digitais. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Orgs). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas-SP: Pontes, 2017.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-LINGÜÍSTICO ITABERABENSE: ESCRITAS PERIFÉRICAS

Bárbara Bezerra de Santana Pereira (UNEB)

bbsantana@uneb.br

Jeovania Silva do Carmo (UNEB)

jcarmo@uneb.br

Joana Angélica Santos Lima (UNEB)

jalima@uneb.br

RESUMO

O presente artigo busca apresentar os resultados preliminares do projeto de pesquisa “O patrimônio histórico-lingüístico itaberabense”, vinculado ao GELPS (Grupo de Estudos Linguagem e Periferias), sediado no *Campus XIII* da UNEB (Universidade do Estado Bahia). Este projeto objetiva analisar, pelos vieses da Filologia e da Linguística, gêneros textuais que versem sobre figuras historicamente periféricas, tais como pessoas escravizadas, mulheres e povos tradicionais. Os *corpora* propostos para análise são gêneros textuais como: registros de compra de pessoas escravizadas, registros de filhos de escravizados, autos de defloramento, entre outros textos, provindos, principalmente, do Arquivo Público de Itaberaba, bem como de acervos particulares da região. O presente artigo traz os passos iniciais do projeto, apresentando os primeiros testemunhos coletados, analisados e preparados a partir dos preceitos metodológicos da Filologia Textual, enfatizando a concepção de periferias e sua relação com os documentos históricos itaberabenses.

Palavras-chave:

Periferias. Filologia Textual. Documentos itaberabenses.

ABSTRACT

This article seeks to present the preliminary results of the research project “O patrimônio histórico-lingüístico itaberabense”, linked to GELPS (Language and Peripheries Study Group) based at Campus XIII of UNEB (Bahia State University). This project aims to analyze, through the bias of Philology and Linguistics, textual genres that deal with historically peripheral figures, such as enslaved people women and traditional people. The corpora proposed for analysis are textual genres such as: records of the purchase of enslaved people, records of the children of enslaved people, defloration records, among other texts, coming mainly from the Itaberaba Public Archives, as well as from private collections in the region. This article describes the initial steps of the project, presenting the first testimonies collected, analyzed and prepared using the methodological precepts of Textual Philology, emphasizing the concept of peripheries and their relationship with historical documents from Itaberaba.

Keyword:

Itaberabense documents. Textual Philology. Peripheris.

1. Considerações iniciais

A linha 1 do Grupo de Pesquisa Linguagens e Periferias (GELPS) tem por base metodológica os estudos históricos, filológicos e linguísticos, convergindo essas três áreas com o intuito de proporcionar a preparação e disponibilização de textos/*corpora*/materiais confiáveis para interessados de diversas áreas. A partir das análises filológicas, amparadas em fontes e estudos históricos e linguísticos, buscamos promover a produção de conhecimento acerca de personagens que fizeram parte da formação histórica, política e cultural da cidade de Itaberaba – Bahia.

Para tanto, nosso grupo de pesquisa promove o desvendar dessas “histórias” através do texto escrito, mais precisamente de documentos notariais provindo de instituições municipais, como arquivos, câmara de vereadores, fóruns, igrejas, além de acervos particulares. Para o presente momento, nos deteremos em analisar documentos manuscritos salvaguardados pelo Arquivo Público municipal. Entretanto, em meio a várias possibilidades de documentações, buscamos trazer à luz nessas pesquisas textos que tratem sobre acontecimentos e personagens considerados periféricos, à margem da sociedade. Mulheres, pessoas escravizadas, comunidades tradicionais são algumas das possíveis personalidades sobre as quais nossa pesquisa busca informações.

Como já colocado, este artigo traz a lume uma inicial incursão sobre os primeiros documentos catalogados, bem como uma introdução à descrição e análise filológica. Para contextualizar um pouco melhor nosso trabalho, também apresentamos uma breve discussão acerca do conceito de periferia e da disciplina filológica, área basilar para esta primeira parte da pesquisa.

2. Escritas periféricas: uma incursão sobre o termo periferia

De origem grega, (*periphéreia*, -as), o termo periferia deriva do latim *periferia*, -ae, significando circunferência, em seu sentido amplo. Como toda palavra pode se modificar no tempo e no espaço, seu significado toma outras proporções ao longo do tempo, associando-se a território geográfico. Assim, no sentido mais restrito, significa “condição do que, em uma cidade, se encontra afastado da cidade, do centro urbano,

normalmente, local onde está situada uma população de renda mais baixa” (Dicionário *on-line* do Português⁵³).

Vale ressaltar que, em linhas gerais, periferia simboliza favela, a qual consiste num conjunto de domicílios que ocupa, de maneira desordenada e densa, terreno de propriedade alheia (pública ou particular), sem acesso a serviços públicos essenciais, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Uma periferia se estabelece à margem dos centros urbanos, cuja renda da população tende a ser abaixo do esperado para suprir suas necessidades básicas.

Nesse sentido, o termo periferia está atrelado à situação de pobreza e precariedade, graças ao abandono das políticas públicas. Sua associação a questões sociais e econômicas passa a ser destacada a partir das décadas de 1950 e 1960, refletindo sobre a relação dos países periféricos do capitalismo com as economias centrais. A partir de então, diferentes áreas de conhecimento investem nessa reflexão:

Na década de 1970, no campo do marxismo, interpretações discutiam se a produção da cidade era um reflexo da produção econômica (Camargo *et al.*, 1982; Kowarick, 1993) ou se esta possuía uma lógica própria. (Maricato, 1982). Nos anos 1980, pesquisas antropológicas lançaram um novo olhar sobre a periferia, ressaltando modos de vida e o imaginário das populações. (Zaluar, 1985; Durham, 1986). Outro agente a utilizar o termo foi a Igreja Católica, que já na década de 1970 possuía uma Pastoral das Periferias. (D’ANDREA, 2020, p. 20)

Segundo o autor, esses agentes foram grandes potencializadores para que o termo fosse conhecido pelos moradores da periferia, que aos poucos foram se apropriando desse lugar (assumindo posturas identitárias). Nesse ínterim, sua divulgação foi se alargando, ganhando efetiva visibilidade na década de 1990, com a também importante contribuição do movimento *hip-hop*, dentre outros movimentos artísticos.

Vale dizer que a conscientização dos moradores da periferia foi um fator crucial para a manutenção e preponderância do termo, até os dias atuais, através de manifestação sociais, culturais, como também literárias.

As manifestações literárias têm intensificado, ao longo de das últimas décadas, as reflexões sobre espaços e sujeitos periféricos dentro das

⁵³ Disponível em: [https://www.dicio.com.br/periferia/#:~:text=Significado%20de%20Periferia&text=%5BPopular%5D%20Condi%C3%A7%C3%A3o%20do%20que%2C,popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20renda%20mais%20baixa](https://www.dicio.com.br/periferia/#:~:text=Significado%20de%20Periferia&text=%5BPopular%5D%20Condi%C3%A7%C3%A3o%20do%20que%2C,popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20renda%20mais%20baixa.). Acesso em 27 out. 2023.

periferias, legitimando suas vozes, antes, totalmente, sucumbidas pelo sistema.

No Brasil, os sujeitos periféricos são materializados na pessoa dos povos tradicionais transeuntes das margens periféricas brasileiras, tais como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, catingueiros, catadores, extrativistas, caiçaras, ciganos, povos de terreiros, dentre outros que são vítimas do abandono das políticas públicas brasileiras, tendo em vista a insipiente garantia de acesso as suas necessidades básicas. A ausência dessa garantia contribui para a marginalização e exclusão social da população periférica, aumentando os índices de pobreza, criminalidade e violência.

Assim, tendo em vista essa condição, faz-se necessário um olhar atento e despretenso dessas políticas para legitimar o exercício da cidadania desses povos. Também vale um olhar para documentos de sincronias passadas, para textos que tragam informações acerca dessa gama da população.

3. *O caminho filológico: algumas considerações conceituais e metodológicas*

O presente trabalho encontra-se ancorado no campo dos estudos filológicos. Mas, afinal, do que trata a Filologia? Muitas são suas definições e essas variam de acordo com a época e com quem praticou o labor filológico. Como bem colocado por Spina (1994):

Não tem sido fácil determinar com precisão o âmbito da Filologia, cujos objetivos têm variado conforme as épocas em que se praticou a atividade filológica, conforme os autores que a exerceram e até os lugares em que ela floresceu. (SPINA, 1994, p. 82)

Desde as primeiras ocorrências do termo até nossos dias, esse vocábulo acumulou diversas acepções, sendo um dos argumentos levantados por teóricos para explicar sua gama de sentidos. Erich Auerbach (1972), ao definir Filologia, destaca o tempo de existência da ciência e a amplitude de seus objetos de estudo.

A Filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem [...]. Como se trata de uma ciência muito antiga e como é possível ocupar-se da linguagem de muitas e diferentes maneiras, o termo Filologia tem um significado muito amplo e abrange atividades assaz diversas. (AUERBACH, 1972, p. 11) (grifo nosso)

Essa polissemia torna-se alvo de diversas incursões à gênese e história do termo. Incursões essas geralmente apresentadas nos primeiros capítulos de vários livros da área. Silveira Bueno (1967, p. 5), por exemplo, inicia o livro *Estudos de Filologia Portuguesa*, discutindo o conceito moderno de Filologia e, já no primeiro parágrafo, salienta que, assim como qualquer outro conceito científico, “(...) passou por várias formas, sofreu alterações múltiplas até o estado mais ou menos fixo em que hoje se encontra”. Destaca também o histórico do termo filólogo que na Antiguidade clássica era sinônimo de erudito ou gramático e finaliza descrevendo que, segundo sua ótica, o principal objetivo da Filologia é “(...) o conhecimento do estado de civilização de um povo, em determinada época da sua história, através dos documentos literários que nos foram conservados” (BUENO, 1967, p. 9). O autor apresenta um conceito de Filologia partindo do enfoque no objeto literário, fugindo dos parâmetros linguísticos, e ampliando seu significado para um foco sociológico.

Mais contemporaneamente, Telles (2016) explana acerca do trabalho filológico, ressaltando suas interseções com os estudos linguísticos e literários, além de destacar as possibilidades metodológicas e procedimentais providas dos objetos da pesquisa. Vejamos:

O estudo da língua é o objeto precípua da Linguística. A determinação do valor literário e histórico do texto pertence ao domínio da ciência da literatura. Na intersecção dessas duas vertentes estão os estudos filológicos que, hoje, como sempre, buscam sintetizar todos esses aspectos, recorrendo a vários procedimentos e metodologias, sempre abertos a toda gama de língua e literaturas. (TELLES, 2016, p. 196)

Telles (2016, p. 46) também observa que a investigação filológica possui duas perspectivas: a mudança linguística e a crítica textual. Ressaltando o texto como o objeto para essas análises distintas “O processo que se acha na base da investigação filológica é o ‘fazer-se o texto’, isto é, o caminho percorrido entre a expressão do pensamento e o uso da língua, construindo o texto com o uso de uma ‘língua’”. Apesar de toda a abrangência de sentidos que a Filologia adquiriu ao longo do tempo, esses dois sentidos trazidos por Telles (2016) como vertentes, se destacam.

Seguindo nessa esteira bifurcada, apresentamos as observações de Marquilhas (2010) sobre o termo Filologia, o qual a autora denomina como “incomodamente ambíguo”, trazendo a divisão entre Filologia Oitocentista e Crítica Textual. Nessa mesma linha de reflexão, temos Basseto (2005, p. 37) afirmando que o conceito moderno de Filologia se fixa em duas vertentes: “(...) em sentido estrito, de filologia como a ciên-

cia do significado dos textos; e em sentido amplo, como a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura com base em sua língua ou em sua literatura”. Essa última definição coaduna com a classificação que Marquilha (2010) denomina de Filologia Oitocentista, na qual podemos colocar os estudos linguísticos de cunho histórico, realizados por grandes nomes daquele século, ou seja, os estudos da Filologia Românica, também denominado de Linguística Românica. Já a primeira acepção tem como base principal, de início e fim, o estudo do texto, e denota o trabalho do campo da Crítica Textual.

Sobre essa questão, Cambraia (2005) traça um panorama histórico acerca do conceito de Filologia e conclui que “Contemporaneamente, o termo *filologia*, (...) continua a ser empregado de forma polissêmica, mas há uma tendência a se associar esse termo ao estudo do texto, reservando o termo *linguística* para identificar o estudo científico da linguagem humana” (CAMBRAIA, 2005, p. 18) (grifos do autor).

Destarte, podemos delimitar o conceito de Filologia como disciplina que se dedica ao estudo do texto com o intuito de restituir sua genuinidade. Em outras palavras, o campo que, atualmente mais caracteriza a Filologia é seu sentido estrito, o trabalho da Crítica Textual. Como nos relata Auerbach (1979, p. 11): “Uma das formas mais antigas, a forma por assim dizer clássica e até hoje considerada por numerosos eruditos como a mais nobre e autêntica, é a edição crítica de textos.”.

A presente pesquisa enquadra-se no sentido restrito do termo Filologia, ou seja, na busca pela restituição da fidedignidade do texto, através de uma acurada análise transdisciplinar do texto, culminando com sua edição. Dentro desse campo de estudo, muitos são os caminhos metodológicos, dependendo do tipo de *corpus* a ser analisado, do objetivo do pesquisador e do público-alvo. Os caminhos da edição filológica são vários, desde a mais conservadora à modernizada, passando pelas intermediárias no que tange à interferência do editor.

Sumariamente, podemos conceituar edição como uma transcrição. Porém, a depender do tipo de edição, esta transcrição ganha aspectos bem mais detalhados e minuciosos. De acordo com Cambraia (2005, p. 91), as edições podem ser divididas em dois tipos: as monotestemunhais – que se baseiam no testemunho de um único texto, e as politestemunhais – que se baseiam na comparação de dois ou mais testemunhos textuais. Dentro destas, há subdivisões quanto ao grau de mediação do editor na realização das reproduções.

No que se refere às edições monotestemunhais, Cambraia (2005) destaca, a fac-similar (reproduz o texto através de meios mecânicos como a fotografia, xerocópia, microfilmagem, etc.; nesta edição não há a intervenção do editor); a diplomática (transcrição conservadora, procurando ser uma cópia exata do texto, conservando, assim, as abreviaturas, a pontuação, os erros, as repetições e outros aspectos); a semidiplomática (grau mediano de intervenção do editor, pois se pode desenvolver as abreviaturas, modificar a pontuação, juntar ou separar palavras e sílabas, entre outras ações); a interpretativa (maior grau de mediação); e a modernizada (adapta a linguagem do texto a formas mais atualizadas).

No que tange às edições politemunhais, o autor destaca a edição crítica (comparação de testemunhos de um mesmo documento, na busca por reconstituí-lo o mais próximo da vontade do autor) e a edição genética (procura anotar as diferenças redacionais de textos preliminares em relação ao texto final do autor).

Ao analisarmos os documentos inicialmente coletados para nossa pesquisa, decidimos realizar dois tipos de edições: a fac-similar e a semidiplomática.

4. *Livros de Notas e Registros Itaberabenses: apresentando o corpus*

Situada na região cento-norte do Estado da Bahia, a cidade de Itaberaba possui cerca de 65 mil habitantes. No século XVI, as terras do atual município faziam parte da Capitania de Todos os Santos, passando por variados donos.

O povoado cresceu e recebeu honras de freguesia e distrito de paz de Nossa Senhora do Orobó, possuindo vinte domicílios em torno da matriz e uma população de cem habitantes. O Cartório de Paz deste distrito do Orobó na década de 1850, registrou inúmeras cartas de alforrias aos escravos.

Em 1877 o município elevou-se a categoria de Vila do Orobó, com a primeira Câmara instalada em 30 de junho de 1877, ganhando autonomia político-administrativa, assumindo a função executiva e legislativa. Em 1897, vinte anos depois de emancipada politicamente, foi elevada à categoria de cidade de Itaberaba. (IBGE, 2023)

Em uma das caixas do arquivo público do município, encontramos cinco documentos da Intendência, mais precisamente livros de notas e registros de tabelionato. Todos apresentam numeração (2º, 3º, 5º, 7º e 8º), cuja cronologia coincide, entretanto, até o momento, não encontramos os demais livros faltosos (1º, 4º e 6º).

Numeração / Data	Série	Fundo
2° (1853-1857)	Livro de Notas	Intendência
3° (1857-1859)	Livro de Notas	Intendência
5° (1867-1877)	Livro de Notas	Intendência
7° (1881-1889)	Livro Registro de Tabelaio	Intendência
8° (1885-1890)	Livro de Notas	Intendência

Figura 1: Livros de Notas e Registros.



Fonte: Arquivo Público de Itaberaba-BA.

Os cinco livros se encontram, de forma geral, em razoável estado de conservação, entretanto, alguns apresentam manchas causadas por fungos ou partes deterioradas por insetos. Nesses manuscritos podemos encontrar, entre outros gêneros textuais, cartas de liberdade de pessoas escravizadas.

Dos cinco livros encontrados, escolhemos um para uma breve descrição. Trata-se do Livro 7, datado dos anos de 1881 a 1889.

4.1. Descrição externa do corpus

O livro de registro datado de 1881 a 1889 apresenta capa dura em papelão, cujas dimensões são 326 mm x 218 mm. A capa traz um selo com as seguintes inscrições:

Figura 2: Selo da capa.

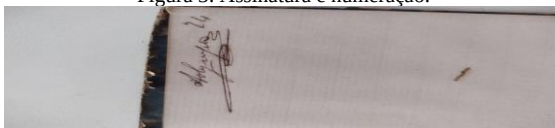


Cartorio do Tabelliaõ
Virgílio das Neves – 1º
Livro de Registro de
documentos e títulos

Fonte: Arquivo Público de Itaberaba-BA.

O documento possui 51 fólhos, destes 21 encontram-se escritos no recto e no verso. Os fólhos possuem as seguintes dimensões: 315 mm x 216 mm. Na primeira página, encontra-se o termo de abertura do livro e ao final o termo de encerramento. Com exceção do primeiro fólho, todos os outros 50 estão numerados e assinados com a rubrica do então juiz Antonio Olympio.

Figura 3: Assinatura e numeração.



Fonte: Arquivo Público de Itaberaba-BA.

Marcas d'águas também podem ser atestadas nos fólhos do manuscrito, com as inscrições: Al Masso e Smith Meynier Fiume.

Figuras 4 e 5 – Marcas d'água.



Fonte: Arquivo Público de Itaberaba-BA.

4.2. Edição semidiplomática

A partir do registro fac-similar do manuscrito, através da fotografia de alta resolução, iniciamos a transcrição do texto, respeitando aos critérios selecionados pela Linha 1 do GELPS, de acordo com os parâmetros semidiplomáticos, baseados em Queiroz (2005): 1 - Respeito à grafia do texto no que tange letras e algarismos; 2- Indicação do número de fólios, respeitando a numeração do texto, incluindo-se recto e verso; 3- Desdobramento das abreviaturas, apontando-as em itálico e negrito; 4- Respeito às linhas da mancha escrita; numeração linha por linha do texto, indicando-a de cinco em cinco, desde a primeira linha do fólio; 5- Separação das palavras unidas e união das separadas; 6- Respeito aos sinais diacríticos; 7- Respeito à pontuação; 8- Uso da crux desperationes nas passagens ilegíveis [†]; 9- Uso de colchetes e interrogação nas passagens duvidosas [?]; 10- Uso de colchetes nas interpolações []; 11- Uso de parênteses e reticências para leitura impossível por dano no suporte (...); 12- Notas marginais serão mantidas.

A seguir apresentamos a edição semidiplomática do fólio 2 recto, na qual está escrita uma carta de alforria de dois escravizadas.

f. 2 r

Antonio Olympio 1

Carta de plena liberdade concedida aos pretos Antonio e Deziderio, pelo Capitão Eugenio Fernandes Sena.

5

Eu abaixo assignado, senhor e possuidor [d]os escravos Antonio, preto, maior de sessenta annos, e Deziderio, preto, maior de cincoenta e cinco annos, os quais se achaõ livres e desembaraçados de

10

qualquer embargo, penhora, hypotheca, ou outro qualquer onus publico ou particular; em attenção aos serviços que eles me têm prestado, mormente em grave molestia que me acho,

15

lhes faço doação gratuitamente, caso venha á morrer d'esta molestia, as suas liberdades, em cuja posse entraraõ desde que eu fallecer, e para sempre, da qual gozaraõ plena e irrevogavelmente como se de ventre livre nascessem. Em firmeza do que man-

20

dei passar o presente como seo legitimo titulo, escripto por Erico Cezar Borges, que a meo rogo tambem assigna, por eu não poder escrever em virtude do intorpecimento das mãos, em consequencia da mesma molestia, presentes as testi-

25

munhas abaixo assignadas. Villa de Orobo

- 30 onze de Abril de mil oitocentos e oitenta e um. À rogo do Capitão Eugenio Fernandes Sena, Erico Cezar Borges = Como testemunhas: Felipe Fernandes Sena, Antonio Marcellino de Figueiredo Mascarenhas, João Felix dos Santos, Marcolino Pereira Marques, Antonio Ignacio da Silva.= Reconheço verdadeiras a letra e fir-

5. Considerações finais

Através de pesquisas de cunho filológico, com documentações de sincronias passadas, como o material aqui apresentado, podemos propiciar um mergulho na história e na língua das sociedades. Este é um dos objetivos do Grupo de Pesquisa Linguagens e Periferias, mais especificamente da Linha 1: Filologia, Linguística e Historicidades.

Alicerçados por parâmetros filológicos, podemos propiciar materiais para pesquisas de diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Linguística, a História, a Sociologia, a Antropologia, etc. Consequentemente, promovemos a discussões acerca da existência de documentos históricos/escritos que tratem da realidade de grupos sociais considerados à margem/periféricos e contribuimos para a preservação da história e da memória do município de Itaberaba-BA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUERBACH, Erick. *Introdução aos estudos literários*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.
- BASSETO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005.
- BUENO, Silveira. *Estudos de filologia portuguesa*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1967.
- CAMBRAIA, César N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periférico. In: *Novos estudos*, v. 39, n. 01, p. 19-36, CEBRAP, São Paulo, jan.-abr. 2020.
- MARQUILHAS, Rita. Filologia oitocentista e crítica textual. In: ALVES, F.M. et al. (Org.). *Filologia, Memória e Esquecimento*. Act. 20.

Lisboa, Húmus, p. 355-67, 2010. Universidade de Lisboa, Centro de Linguística. Disponível em: http://clul.ul.pt/files/rita_marquilhas/MarquilhasMemoriaEsquecimento.pdf. Acesso em: jun. 2017.

QUEIROZ, Rita de C. R. A crítica textual e a recuperação da história. *Scripta Philologica*, n. 1, p. 64-79, Feira de Santana, 2005.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. 2. ed. São Paulo: Ars Poética / Universidade de São Paulo, 1994.

TELLES, Célia M. *et al.* (Orgs). Mudanças linguísticas e Crítica Textual. In: _____. *Estudos Filológicos: Linguística Românica e Crítica Textual*. Salvador: EDUFBA, 2016.

Outra fonte:

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. História e fotos Itaberaba-BA, 3023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itaberaba/historico> Acesso em 26 out. 2023.

O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DA EXPRESSÃO “DE REPENTE” NA LÍNGUA FALADA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)

lucirenecarvalho72@gmail.com

RESUMO

À luz da abordagem funcionalista, que concebe a língua em situação de uso efetivo, este trabalho analisa o comportamento da expressão “de repente”, examinando as circunstâncias discursivas que envolvem o seu uso na língua falada do Brasil, a partir de dados de falas colhidos em telenovelas, entrevistas, reportagens etc. Procura-se mostrar que tal expressão está perdendo seu valor sintático original, o de expressão adverbial de tempo, conforme a NGB. Contudo, vem assumindo funções pragmático-discursivas diferentes, denotando expressão de dúvida (de repente eu vou), ou expressão de modo (ele chegou de repente), servindo, assim, para modalizar o discurso e constituindo-se numa “muleta linguística” na língua falada. Portanto, podemos dizer que o item lexical de repente está em processo de gramaticalização, porque assume “funções referentes à organização interna do discurso” (MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996, p. 46), adquirindo funções gramaticais antes não previstas na língua. Esse processo torna o elemento linguístico mais regular e previsível, partindo do nível da criatividade eventual do discurso penetrando nas restrições gramaticais.

Palavras-chave:

Gramaticalização. “De repente”. Muleta linguística.

ABSTRACT

In the light of the functionalist approach, which conceives the language in a situation of effective use, this work analyzes the behavior of the expression *suddenly*, examining the discursive circumstances that involve its use in the spoken language in Brazil, based on speech data collected in soap operas, interviews, reports, etc. We try to show that such an expression is losing its original syntactic value, that of an adverbial expression of time, according to the NGB. However, it has been assuming different pragmatic-discursive functions, denoting expression of doubt (suddenly I'm going), or expression of manner (he arrived suddenly), thus serving to modalize the discourse and constituting itself in a “linguistic crutch” in the spoken language. Therefore, we can say that the lexical item *suddenly* is in process of grammaticalization, because it assumes “functions referring to the internal organization of the discourse” (MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996, p. 46), acquiring grammatical functions not previously known in the language. This process makes the linguistic element more regular and predictable, starting from the level of eventual creativity of the speech, penetrating the grammatical restrictions.

Keywords:

Grammaticalization. Suddenly. Linguistic crutch.

1. Considerações iniciais

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “de repente” ... um aspecto da modalização do Português oral do Brasil[.], que analisa o comportamento da expressão “de repente”, a qual examina as circunstâncias discursivas que envolvem o seu uso no português oral do Brasil. Nela procura-se mostrar que tal expressão está perdendo seu valor sintático original – o de adjunto adverbial de tempo, por força de um deslizamento semântico e assumindo funções pragmático-discursivas diversas, modalizando o discurso, ora como marcador discursivo, ora como operador argumentativo, constituindo-se de maneira geral numa espécie de “muleta linguística” do falante nas diferentes situações do ato comunicativo, conduzindo-a rumo à trajetória de discursivização e de gramaticalização.

Os dados aqui analisados foram extraídos do *corpus* da dissertação, cuja metodologia de coleta se deu de forma assistemática, através de interações assimétricas observadas e anotadas de entrevistas – os chamados *talk shows* –, de bate-papos informais por telefone, ou por meio da interação face a face, ou, ainda de elocuções formais, como aulas, seminários, palestras e coligidos também de conversas espontâneas de colegas e professores do curso de Pós-graduação em Letras, da PUC/Minas⁵⁴, sem falar, ainda, nas mídias, incluindo-se, aí, as telenovelas.

A proposta aqui apresentada, à época, constituía certa novidade⁵⁵ em virtude de ainda ser muito pouco explorada em português estudos na vertente da corrente funcionalista – cuja base se ancora na análise de fatos da língua como ela é usada no cotidiano para satisfazer as necessidades comunicativas de seus usuários.

Entende-se que, na práxis do cotidiano, o português, semelhante a qualquer outra língua, está sempre aberto a novidades, sendo que essas novidades podem ser registradas pelos estudiosos ou não; a depender dos fatores que lhes asseguram a estabilidade.

Essa entrada da inovação é geralmente monitorada pelo próprio usuário, que ora a acolhe ou rejeita, isso depende muitas vezes do que se

⁵⁴ Dissertação defendida em outubro de 2000, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras, na PUC/Minas.

⁵⁵ Estudo semelhantes realizou Bittencourt (1997), ao investigar numa perspectiva de estudos da variação e mudança linguística, as ocorrências dos itens lexicais “tipo” e “assim” no Português oral do Brasil.

originou, do nível de ruptura com a norma culta, do grau de adesão que ela vai tendo na comunidade de fala.

A mídia vem se mostrando um valioso veículo para o registro das novidades linguísticas que emergem dos usos latentes em telenovelas, *talk shows*, entrevistas em telejornais falados etc. Assim, a mídia tem funcionado como força retentora de implementação ou expansão.

Dessa forma, termos e expressões como “de repente, com certeza, assim, tipo assim, a nível de, preços praticados” e um sem-número de outras mais poderiam ser listados aqui, como ilustrativos de uso cada vez mais decorrentes da criatividade linguística do falante. Isso mostra o caráter dinâmico e heterogêneo da língua que vai se construindo e reconstruindo de forma multifacetada, segundo a sua localização espacial, sua modalidade e a estratificação social da sua comunidade de uso.

Esse caráter dinâmico e multifacetado não é de todo livre e nem imprevisível, já que a língua é regulada por regras e princípios e o seu construir-se tem relação com os propósitos e com a proficiência comunicativa.

A consecução desse trabalho teve como fundamentação teórica autores que discutem ou tratam de questões relativos à língua em uso e sua funcionalidade, dentre esses destacam-se Bittencourt (1999), Castilho (1990), Goffman (1967), Kock (1996, 1997), Neves (1997) entre outros.

2. A expressão “de repente” na Gramática Tradicional: uma breve discussão

O ponto de partida para a realização do presente estudo recaiu nas incoerências e ineficientes análises feitas pela Gramática Tradicional ao considerar apenas fatos da modalidade da língua escrita, desconsiderando uma análise na modalidade oral, de itens, termos ou até mesmo expressões de natureza semelhante à “de repente”, a partir de enunciados produzidos pelos falantes nas mais diversas formas do ato comunicativo.

Essa perspectiva de análise encontra amparo em estudiosos de décadas ou séculos diferentes – dentre eles, Saussure, pai do estruturalismo – que reconhecia – “o tempo muda tudo: não há nenhuma razão que leve a língua a escapar dessa lei universal” (SAUSSURE, 1970, p. 74). Do mesmo modo são pertinentes as observações de Faraco (1998) sobre o dinamismo das línguas, bem como sobre o preconceito em torno desse fator constitutivo das línguas. Na mesma linha de pensamento encontra-

se Castilho (1990, p. 106), que considera a língua “um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos”. Ressalte-se que, neste último, a língua é vista como forma de interação e estabelecadora das relações humanas, em determinadas situações e contextos sociais, e não mais como objeto distante e independente de seus usuários.

Observa-se que, mesmo na linguística moderna que tem se preocupado sobremaneira com questões ligadas à língua oral, muito ainda precisa ser feito nesse campo de pesquisa, principalmente relacionado com os usos empreendidos pelo falante do português corrente do Brasil. Além disso, a linguagem – tanto a oral quanto a escrita –, por resultar da interação entre os homens, está em constante vir a ser, não está pronta definitivamente, e sempre emerge das necessidades comunicativas de cada época, e, por isso mesmo, não é produto acabado, mas em permanente construção. Nessa perspectiva, ao observar-se o rol dos enunciados, entre os quais a expressão “de repente”, percebe-se que o falante usa as palavras para transmitir suas experiências e são elas que realizam e concretizam a interação entre homem e sociedade. Portanto, é através da seleção de certas palavras que o indivíduo age sobre o outro, suscitando, por meio delas, argumentos favoráveis ou não ao seu discurso com relação às intenções pretendidas durante a interlocução.

Sabe-se que, na gramática Tradicional a expressão “de repente” é classificada como locução adverbial de tempo e, dentre os que classificam assim, encontra-se Chaves de Melo (1968), trazendo dentro da sua gramática o conceito de locução adverbial, esclarecendo que:

[...] denominam-se assim as combinações de palavras, fixadas por largo uso, que têm valor circunstancial, ou seja, adverbial. São muito numerosas e, na maioria dos casos, iniciam-se por preposição. (MELO, 1968)

Em seguida, o autor lista algumas locuções adverbiais, incluindo no rol dessas a expressão “de repente”.

Na gramática Histórica de Said Ali (1971, p. 183) o autor assevera que são inúmeras “as locuções adverbiais resultantes da combinação de preposições com substantivos”. Segundo esse autor, “diferem dos advérbios propriamente ditos apenas por serem frases mais ou menos longas”. O autor acrescenta que “na prática muitas vezes se lhes aplica, por comodidade, o nome de advérbios.” Com relação à locução adverbial “de repente”, Said Ali enfatiza que “algumas vezes, por analogia de outros advérbios, antepôs-se preposição a advérbio preexistente: de súbito (a par de súbito), de repente, de certo”. O mencionado autor faz algumas explicações etimológicas para alguns advérbios e locuções, contudo, não

faz uma classificação destas nem trata especificamente da tipologia das locuções adverbiais nem menciona nada mais sobre “de repente”.

Em *Serões Gramaticais* (1955), de Ernesto Carneiro Ribeiro, o gramático conceitua locução adverbial como “formadas de duas ou mais palavras, e muitos outros vocábulos, sobretudo da classe dos adjectivos, que, por acidente, muitas vezes nossa língua emprega adverbialmente.” (RIBEIRO, 1955, p. 492). Após a conceituação de locução, este autor, menciona que há inúmeras locuções adverbiais, apontando algumas delas, dentre as quais a locução de repente, contudo não faz uma classificação dela. O mesmo gramático faz uma observação pertinente com relação às locuções adverbiais, ensinando que:

[...] bem ao revez, são mais independentes, não se prendem tão directamente, não se subordinam tanto às expressões onde se entremeiam, podem, pelo comum, meter-se entre vírgulas, e não raro cercear-se da contextura do discurso, sem se mutilar nem desfigurar essencialmente o pensamento. (ERNESTO RIBEIRO, 1955, p. 492-93)

Como se vê, Ernesto Ribeiro considera que a locução adverbial é mais flexível, uma classe mais livre para expressar o pensamento, podendo, por essa razão, sofrer variações sem se prender ao contexto do discurso.

Outro estudioso importante que vale à pena mencionar aqui, é Antenor Nascentes, que, em sua obra *O idioma nacional* (1965, p. 104), já tratava dos aspectos gramaticais, levando em conta os usos que se fazia da língua e não somente o que propunha a Gramática Tradicional, tanto que, ao tratar de locução, o fazia de maneira conceitual e objetiva. Dessa maneira, ao apresentar a definição de locução adverbial, assevera: “Duas ou mais palavras que funcionam como um advérbio constituem o que se chama locução adverbial”. Assim, é que, no item “observações”, em destaque na obra, afirma textualmente “alguns advérbios aparecem mais na língua literária do que na conversação usual” (NASCENTES, 1965, p. 104). Mais na frente, acrescenta: “os advérbios de lugar às vezes funcionam como de tempo”, citando como exemplo “infelizmente até aqui nada se há feito sobre tão importante objeto”. Em outra nota, explica que “não às vezes não indica negação, indica dúvida, mencionando como exemplo: “Eu não lhe dizia?” (NASCENTES, 1965, p. 105). Em mais outra nota, Nascentes (1971, p. 106) ressalta que “o advérbio também aparece desviado de seu sentido próprio em fases como: “isso também é um desaforo. Esclarecendo que o emprego aí “equivale a realmente, na verdade”. Para finalizar as observações, o autor explica que “nem, que habitualmente é conjunção, aparece com valor de advérbio, como por exemplo, em “nem

tudo que reluz é ouro. Nem mesmo. Nem sempre” (NASCENTES, 1965, p. 106). Já com relação à locução adverbial de repente, o mencionado autor apenas lista como locução de tempo, sem tecer maiores comentários.

Nota-se que dos quatro autores de gramática tradicional apresentados, Nascentes (1971) e Ernesto Ribeiro (1955) inovam na maneira de conceber os advérbios e as locuções, contudo não fazem um detalhamento sobre a expressão “de repente”, mas o destaque nesse tocante fica com Said Ali (1971), que enfatiza ser “por analogia de outros advérbios” que se antepôs a preposição a advérbio preexistente: fazendo parte dos exemplos a expressão “de repente”.

Ao fazer essa breve análise a partir de três gramáticos consagrados e respeitados, verifica-se um problema quando se tenta explicar os usos dessa locução/expressão tomando apenas a Gramática Tradicional como fundamentação, observando dois aspectos importantes: ou a gramática trata de modo breve sobre essa locução, estabelecendo para ela apenas a classificação de locução adverbial de tempo ou não faz menção alguma sobre ela. Por essa razão, faz-se, portanto, imprescindível a discussão e a análise dos papéis exercidos pela expressão/locução “de repente”, verificando-se que tais análises não encontram na abordagem tradicional, uma explicação adequada para a sua multifuncionalidade que leva em conta seus usos em situação real.

Na próxima seção, far-se-á uma breve análise da expressão “de repente” mostrando a multifuncionalidade que ela exerce dentro da perspectiva pragmática- discursiva, nos enunciados extraídos de excertos de falas espontâneas.

3. “A expressão de repente” e sua multifuncionalidade: uma breve análise

A expressão de repente conforme nossa pesquisa exerce múltiplos papéis – por isso, diz-se que ela é multifuncional, tendo em vista que se comporta a priori como uma muleta linguística do usuário, assumindo, dependendo da sua necessidade e intenção comunicativa, funções pragmático-discursivas, o que caracteriza uma progressão no sentido de usos mais abstratos e mais subjetivos em um processo de discursivização. E dentre as tantas funções pragmático-discursivas assumidas por “de repente” na língua oral.

Na verdade, pode-se afirmar que essa expressão está em vias de se gramaticalizar, uma vez que a gramaticalização, é concebida como o processo segundo o qual itens lexicais com referências extralinguísticas desenvolvem significados gramaticais ou itens já gramaticais se tornam ainda mais gramaticais.

Meillet (1912 *apud* CASILHO, 2004) chama atenção para o fato de que todos os itens gramaticais têm origem em itens lexicais, o que significa dizer que o léxico alimenta a gramática, enquanto os elementos gramaticais, nos seus últimos estágios, podem desaparecer ou sobreviver como elementos fonológicos.

Desse modo, o resultado de um processo de gramaticalização pode ser um novo lexema, uma nova unidade forma/sentido e não uma sequência fonológica desprovida de conteúdo semântico. São consideradas propriedades da gramaticalização:

- a) partir de itens lexicais, em direção à gramática;
- b) obedecer a uma hierarquia de abstração metafórica;
- c) alimentar a sintaxe da língua e afetar o léxico.

Dentro dessa perspectiva, a gramaticalização é compreendida como o processo em que o item lexical:

- 1) modifica seus traços fonológicos, morfológicos e sintáticos;
- 2) muda de classe gramatical;
- 3) torna-se uma forma presa;
- 4) pode desaparecer em função de uma cristalização extrema.

Uma vez que no processo de gramaticalização há não só a recategorização, a morfologização e a sintaticização, mas a aquisição de um novo conteúdo semântico e de uma nova função gramatical, o item gramaticalizado passa a ocupar um lugar no acervo lexical da língua. Assim, a gramaticalização parece contribuir para a lexicalização.

Postula-se, assim, para a expressão “de repente” o seu comportamento gramaticalizado, de gramaticalização, tendo em vista que esta não tem mais o papel de adjunto adverbial de tempo, e sim de marcador discursivo ou operador argumentativo, a depender das funções pragmático-discursivos que exerce dentro do enunciado, com vistas a estabelecer uma interação comunicativa.

À guisa de ilustração, vale à pena citar aqui, principalmente, algumas ocorrências que demonstram a expressão aludida na função de marcador discursivo ou de operador argumentativo, para exemplificar o quão o processo de gramaticalização está presente no português falado do Brasil, conforme, os exemplos a seguir:

I – “(...) seria mais justo uma mulher de calça...seria mais respeitosa pra ela...**de repente** ela vem de saia...ah...não...num fica bem...né?”

II – “(...) ah...**de repente** até deixando o jogador à vontade pra discutir isso...sabe?...”

III – “(...) eh...porque **de repente** ocês têm acesso a textos que eu não tenho ou vice-versa...”

IV – “(...) **de repente** eu posso até compor um pouco...eh...coisas mais melosas...né?...”

V – “(...) agora...se **de repente** eles entrarem num acordo...aí é outra coisa...né?...”

VI – “(...) eu tô lutando....**de repente** isso pode dar dinheiro ...quem sabe?!....”

VII – “(...) trabalhar paráfrase nessa perspectiva ...**de repente**...pode ser interessante...né?!...”

Como se vê nos exemplos apresentados, a expressão “de repente” funciona, na verdade, como uma muleta linguística, exercendo o papel de marcador discursivo, como verificado nos excertos (II), (IV) e (VII), contrapondo-se a funções diferentes dos ocorridos nos excertos (I), (III), (V) e (VI), que atuam como operador argumentativo dentro do discurso. Em linhas gerais, essa expressão funciona como marcador discursivo nos enunciados (II), (IV) e (VII) porque tem um estatuto típico de marcar ou identificar uma mudança de comportamento, ao mesmo tempo em que segmenta a ação. Além disso, “de repente” funciona ali como uma orientação do discurso, colocando em relevo a importância de organizar a interação verbal. Já nos enunciados (I), (III), (V) e (VI), a expressão “de repente” constitui-se como um operador argumentativo, uma vez que está a serviço da gramática da língua com a função de apontar, indicar ou mostrar a força argumentativa que tem pela sua própria natureza funcional de servir de argumento dentro do discurso.

Ressalte-se ainda que, como marcador discursivo registrado nos enunciados (II), (IV) e (VII), a expressão “de repente” serve como meca-

nismo de construção e organização do discurso, no plano verbal atuando como recurso orientador nas relações textual-interativas da língua falada. Ao passo que essa mesma expressão na função de operador argumentativo exerce nos enunciados (I), (III), (V) e (VI) o papel de orientador dos argumentos, que servem para apontar para uma conclusão, produzindo um efeito de sentido. Daí poder-se depreender os seguintes sentidos para a expressão “de repente”: em (I) seria mais justo uma mulher de calça ...seria mais respeitosa pra ela [**talvez**] ela vem de saia ...ah...não...num fica bem...né?...; em (III) “ch...porque [**certamente**] ocês têm acesso a textos que eu não tenho...ou vice-versa...”; (V) “agora se [**talvez**] eles entrarem num acordo ...aíu é outra coisa...né?!...” e em (VI) “eu tô lutando...[**talvez**] isso aqui pode dar dinheiro...quem...sabe?!...” Como se constata nos exemplos arrolados, a expressão “de repente” veicula, produz efeito de sentido de dúvida, na função de operador argumentativo, podendo-se afirmar que tal expressão assume a subfunção de conectivo, e não meramente uma locução adverbial, como determina a Gramática Tradicional. Contudo, vale destacar, a análise empreendida pela gramática tradicional leva em conta as frases, textos isolados e não o uso que se faz da língua nos processos de interação, como são os defendidos, aqui, para a expressão “de repente”. Além do uso, com valor de conectivo, há também um outro aspecto relevante: trata-se do fato de também funcionar como atenuador, no sentido de neutralizar a maneira como se diz as coisas, através da fala do locutor. Essa ideia vai ao encontro do que postula Goffman (1967) – no tocante ao “princípio da preservação das faces”. Segundo esse autor, numa interação geralmente os participantes estão constantemente preocupados em se resguardarem e não ferirem a face do outro. Isso acontece porque todo indivíduo tem uma face externa (positiva) – o modo como deseja ser visto por outros – que gostaria de ver preservada – e uma face interna (negativa) – seu território íntimo, que não gostaria de ver invadido.

3.1. “De repente ...” um modalizador

Além dos papéis mencionados anteriormente, a expressão “de repente” também assume funções de modalizador. A modalização é um processo que retrata uma estratégia de escolha do falante para designar qualquer marca, lacuna meio ou recurso adotado por este para interagir com seu interlocutor. Portanto, o modalizador é um elemento gramatical ou lexical (palavra ou expressão) por meio do qual o enunciador revela alguma atitude a respeito do que ele mesmo enuncia. Nesse sentido,

mesmo de forma sutil, o produtor do texto deixa seus posicionamentos subentendidos ou sugeridos, influenciando o leitor a compreender o que é dito por ele. Dessa forma, o modalizador modifica a maneira de como dizemos/escrevemos as ideias.

Segundo Neves (2007, p. 169), os modalizadores são caracterizados “por uma grande diversidade de formas, de sentidos e de empregos”, sendo que seu uso depende da intencionalidade do locutor e “serve tanto para determinar uma tipologia do discurso com base nos critérios da eficácia, ideologia e vontade, como para funcionar como marcador de tensões, compromissos, intenções”, como enfatiza Koch (2011, p.11). Por outro lado, para Miranda,

[...] o que o processo de modalização promove é a negociação de identidades, é a representação do drama, removendo-se barreiras ou impondo-se forças em relação ao interlocutor. Não há, pois, a nosso ver, como se propor uma análise desse fenômeno, a não ser tentando captá-lo em meio à chama, ou seja, no processo discursivo em que não há como separar o semântico-linguístico do interacional e do cognitivo. (MIRANDA, 2005, p. 180)

Nesse sentido, a autora toma a modalidade como uma propriedade do discurso, da enunciação, e não da frase, do enunciado. Isso implica dizer, conforme Corbari (2013), que os modalizadores não revelam apenas a posição tomada pelo locutor em face do conteúdo verbalizado, mas também em face do interlocutor.

Diante das muitas classificações acerca de modalização, é frequente nos estudos linguísticos o destaque para as noções de “deônticos” e “epistêmicos”. O eixo epistêmico, como afirmam Castilho e Castilho (1992), expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição. Koch (2011) explica que essa categoria refere-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas.

Por sua vez, os modalizadores deônticos “referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer”, como assevera Koch (2011, p. 75). Nesse mesmo viés, Neves (2007, p. 160) aponta que a modalização deôntica se situa no domínio do dever (obrigação e permissão), pertence ao eixo da conduta e “está relacionada com obrigações e permissões”. Ou ainda, conforme explicam Castilho e Castilho (1992), os modalizadores deônticos indicam que o falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer obrigatoriamente.

Travaglia (2012, [s/p]) sugere uma classificação para os tipos de modalização, incluindo a certeza, desejo/volição, dúvida/incerteza, necessidade, obrigação/obligatoriedade etc. como os principais tipos. E dentro dessa tipologia, inclui-se a expressão “de repente” com valor de dúvida/incerteza, como se pode ver nos exemplos a seguir:

(VIII) “(...) eu também passo por isso ... **de repente** ...eh...me ajuda muito...”

(IX) “(...) Luci...eu vou te levar lá nessa loja...**de repente** ocê gosta...”

(X) “(...) oh...não sei...**de repente** a gente vai ficar tão chocado com a passagem que a gente fez por aqui...”

Nesses exemplos e em todos os dados da pesquisa, a expressão “de repente” comporta-se também como modalizador – marca linguística da enunciação, cumprindo a função de determinar o modo como é dito, pois como assevera Koch (1997, p. 23) “a par daquilo que efetivamente é dito, há o modo como o que se diz é dito”, o que permite indicar a orientação argumentativa dos enunciados. Nesse caso, tal expressão assume marcas linguísticas que podem indicar certeza, dúvida, intenção, possibilidade e tantas outras, como aponta Travaglia (2012). Para tanto, as condições de produção, lugar, papéis representados pelos participantes do evento imagens recíprocas, objetivos almejados na interação etc. são constitutivos do sentido.

Ao analisar o enunciado do exemplo (XVIII), depreende-se que o falante quer dizer “eu também passo por isso [é provável, é evidente] me ajuda muito. Nesse exemplo, a expressão “de repente” funciona um a inserção no enunciado, correspondendo, dessa forma, a um parêntese. Esse parêntese serve para modalizar a fala, surtindo um efeito menos negativo sobre a situação descrita, o que do ponto de vista do sentido mitiga o valor negativo, anunciado através da ideia de probabilidade.

Já com relação ao enunciado do exemplo (IX) não se pode dizer o mesmo, pois a ideia carreada é de dúvida, como se o falante quisesse dizer “Luci... eu vou te levar lá nessa loja [talvez, certamente] ocê gosta...” pelo exposto no enunciado, o falante não tem certeza da atitude que o interlocutor terá quando da ida de ambas à loja referida. A atitude da interlocutora poderá ser positiva ou negativa; ela poderá gostar ou não das roupas. Portanto, “de repente”, além de veicular dúvida, também revela uma intenção na fala do locutor, que é a de que o seu interlocutor goste das roupas da loja, sinalizando mais um aspecto positivo do que

negativo. Por conseguinte, a intenção real do locutor é atrair a atenção do seu interlocutor e fazer com que este sinta-se tentado e queira ir à loja, daí poder-se dizer que a referida expressão exerce, no enunciado o papel de modalizador.

A mesma situação se verifica com o enunciado do exemplo (IX), cujo efeito de sentido é também o de dúvida, visto que ali o locutor quer dizer: “oh... não sei... [possivelmente, talvez] a gente vai ficar tão chocado com a passagem que a gente fez por aqui...”. Há, como se percebe, pelo tom como é dito o enunciado e pela inserção dos itens lexicais “oh” e “não sei” uma incerteza, um abrandamento naquilo que é dito, sendo, por essa razão, a escolha da expressão “de repente” uma maneira de suavizar, abrandar a informação. Elementos dessa natureza são vistos por Fraser (1980 *apud* ROSA, 1992) – como uma forma de *abrandamento* (mitigation), indicando a modificação de um ato de fala, que visa a reduzir os efeitos indesejados que este possa transmitir ao ouvinte. Assim, o papel efetivo de modalizador que essa expressão tem, no enunciado, parece ser categórica quando o falante demonstra dizer alguma coisa da qual não tem certeza, através do seu uso que serve para abrandar a informação, modalizando, dessa forma, o conteúdo proposicional recaiu na escolha da expressão “de repente” no processo interativo.

Como se viu, no processo interativo e argumentativo que se constrói nos enunciados dialógicos entre locutor e interlocutor, o locutor recorre a diversas estratégias argumentativas para interagir com seu interlocutor, com vistas a alcançar o(s) objetivo(s) que motivou a interação. Cada palavra adquire uma dimensão e está associada à concepção e ideologia do seu produtor. Esse aspecto, segundo Bakhtin (1997), refere-se às escolhas linguísticas – o vocabulário, as variedades linguísticas, as formas gramaticais feitas pelo locutor – as quais se alinham à estrutura composicional do gênero e às finalidades comunicativas.

4. Considerações finais

Como se viu, não somente a função de modalizador cumpre a expressão “de repente” dentro dos enunciados. Essa talvez seja a mais preponderante função encontrada nos dados da presente pesquisa, tendo em vista que se trata de excertos da língua oral e é através desta que o falante indica atitudes, opiniões, pontos de vista naquilo que ele diz, ao escolher um modo de dizê-lo.

Pode-se, outrossim, afirmar que a análise dos dados evidenciou uma certa produtividade da expressão “de repente” no discurso oral do português brasileiro em uso. Essa produtividade é atribuída, a princípio, à criatividade e à necessidade de comunicação do falante. Em segundo lugar, tal princípio basilar permite explicar o comportamento e a codificação dos efeitos de sentidos, resultantes dos valores pragmáticos-discursivos verificados em cada enunciado em que a expressão “de repente” ocorre. Do comportamento e uso da referida expressão em diferentes enunciados examinados conclui-se que:

- 1 – por ter um uso em ascensão na modalidade oral, prestando-se, antes de mais nada, à organização do discurso, serve ainda como guia do usuário, constituindo-se, assim, como muleta linguística do falante;
- 2 – como marcador discursivo exerce principalmente funções pragmático-discursivas, visto que tais funções se caracterizam de forma mais subjetiva em decorrência da necessidade de o falante atingir os seus objetivos comunicativos;
- 3 – funciona também como operador argumentativo, pois se volta, dentro dos enunciados, sobretudo, para a organização textual, devendo-se ao fato de que os usos dessa expressão, na maioria dos casos, atribuem-lhe uma relação de valor argumentativo, nos quais determina a orientação argumentativa;
- 4 – finalmente, considerando o comportamento da expressão “de repente” – percebeu-se que essa, dentro dos enunciados examinados, atua como modalizador do discurso. Esse, talvez, seja o ponto crucial da análise, pois o falante ao introduzir a citada expressão, o faz porque ela lhe permite construir algo que não está no que é dito, mas na maneira de dizer, denunciando, dessa feita, um ponto de vista, a irrupção de um sujeito, em suma, a sua opinião.

Como visto, “de repente” vigora tanto como marcador discursivo, quanto como operador argumentativo, produzindo um efeito de sentido nos enunciados nos quais atua. Por isso, a posição aqui adotada é diferente do que vem se postulado para termos, palavras ou expressões que passam por um processo ou por outro, ou seja, o de discursivização ou de gramaticalização. Como é sabido, os marcadores discursivos não produzem sentido. São destituídos de valor semântico, conforme registram os estudos linguísticos. De acordo com esses estudos, os marcadores discurs-

sivos servem simplesmente para ajudar a processar o assunto em andamento pelos falantes. No entanto, conforme a nossa proposta de análise, postula-se o contrário para a expressão “de repente”, tendo em vista que o constatado nos enunciados revelou efeitos de sentido diversificados. Percebe-se, ainda que, a referida expressão não funcionou meramente para ajudar a estruturar a informação, mas sobretudo para produzir um efeito de sentido intencionado pelo falante.

É, por fim, nesse âmbito da produtividade das interações verbais que emerge a expressão “de repente” está se tornando uma expressão bem mais que “de repente” o era.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. V. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1992. p. 199-247

_____. de. Reflexões sobre a teoria da gramaticalização. Contribuição ao debate sobre gramaticalização no contexto do PHPB. In: DIETRICH, W.; NOLL, V. (Orgs). *O português do Brasil: perspectivas da pesquisa atual*. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2004. p. 203-30

CORBARI, Alcione Tereza. *Elementos modalizadores como estratégia de negociação em textos opinativos produzidos por alunos de ensino médio*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GOFFMAN, E. *Interaction ritual: essays on face behavior*. Garden City: New York, 1967.

HOCK, Ingedore G. Villaça. *A interação pela linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: livraria Acadêmica, 1968.

MIRANDA, Neusa Salim. Modalidade: o gerenciamento da interação. In: ____; NAME, M.C. (Orgs). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 171195.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.

NASCENTES, Antenor. *O idioma nacional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1965.

SAID ALI, M. *Gramática Histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad.de Antônio Cheline, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1970.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões grammaticaes ou nova grammatica portugueza*. 6. ed. Bahia: Livraria Progresso Editora Aguiar e Souza Ltda, 1955.

ROSA, Margaret de Miranda. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Módulo 16: alguns pontos importantes sobre o ensino de vocabulário*. Disponível em: http://www.moodle.ufu.br/pluginfile.php/mod_resource/content/1/. Acesso em: 15 ago. 2012.

O SIGNO DE LEÃO À LUZ DA MITOLOGIA

Francisco de Assis Florencio (UERJ)

ff017066@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo traduzir e tecer comentários majoritariamente de cunho mitológico sobre um excerto da obra *De Astronomia* ou, segundo outros, *Poeticon Astronomicon*, de Caius Julius Hyginus. A obra está dividida em quatro livros: o primeiro é um resumo da Cosmografia; o terceiro livro descreve a posição das constelações na abóboda celeste e o número de estrelas que formam cada uma delas; o quarto livro descreve os sete círculos celestes, propostos no primeiro livro. O segundo livro, que é o maior de todos e é onde está o fragmento que trabalharemos, é uma compilação de catasterismos, que contém noções de Cosmografia e de Fábulas que contam como um ser, mitológico ou não, veio a se converter em uma constelação. Após a introdução, discorreremos sobre Higino e os autores gregos que o precederam. Logo depois, daremos início aos comentários sobre o texto *Leo*, excerto tirado, como já dissemos, da obra supracitada. Para tanto, iremos nos basear em autores consagrados, como Grimal, e em outros mais antigos e menos conhecidos; além destes, recorreremos também a uma bibliografia mais recente, mostrando, assim, o quão atual e significativo é o estudo do processo de mitificação dos signos do zodíaco. Por fim, para efeito de consulta, disponibilizamos dois anexos: o texto latino e a sua tradução.

Palavras-chave:

Higino. *De Astronomia*. Constelação de Leão.

ABSTRACT

The present work aims to translate and provide comments, mostly of a mythological nature, on an excerpt from the work *De Astronomia* or, according to others, *Poeticon Astronomicon*, by Caius Julius Hyginus. The work is divided into four books: the first is a summary of Cosmography; the third book describes the position of the constellations in the celestial vault and the number of stars that form each of them; the fourth describes the seven celestial circles, proposed in the first book. The second book, which is the largest of all and is where the fragment we will work on, is a compilation of catasterisms, which contains notions of Cosmography and Fables that tell how a being, mythological or not, came to be converted into a constellation. After the introduction, we will discuss Hyginus and the Greek authors who preceded him. Soon after, we will begin comments on the text *Leo*, an excerpt taken, as we have already said, from the aforementioned work. To do so, we will be based on renowned authors, such as Grimal, and other older and less well-known authors. In addition to these, we will also use a more recent bibliography, thus showing how current and significant the study of the process of mythification of zodiac signs is. Finally, for consultation purposes, we will make two annexes available: the Latin text and its translation.

Keywords:

Hyginus. *De Astronomia*. Constellation of Leo.

1. Introdução

Pretendemos, com nosso trabalho, mostrar como se deu o processo de mitificação do signo de Leão no texto de Higino. Para tanto, traduzimos e comentamos um trecho do *De Astronomia* que aborda essa constelação. Após a tradução, ficou claro o quão erudito e lido o liberto de Augusto era, pois ocorreu a vários autores gregos – principalmente Arato e Eratóstenes – para a composição de sua obra e para explicar como veio a ocorrer a transformação de um determinado herói, ser ou pessoa em astros. Identificar as fontes não foi uma tarefa fácil, pois, muitas vezes, o autor não cita nominalmente um estudioso grego ou o cita apenas pelo prenome, o que, com certeza, não seria estranho a um leitor do século I, mas, para um leitor do século XXI, uma informação desconhecida e confusa. Em razão disso, tivemos de recorrer, a fim de identificar a origem das fontes utilizadas pelo mitógrafo latino, a vários autores – ora antigos, ora modernos – que abordam a temática. Além disso, diferentemente de Ovídio, que narra, descreve e detalha o mito apresentado, Higino apresenta, sem se aprofundar muito, no mínimo duas vertentes para cada mito descrito, o que nos levou mais uma vez a debruçar-nos sobre obras que versam e versaram não só sobre a mitologia como um todo, mas que trabalham também a presença desta na obra do estudioso latino.

Deve-se destacar o quão importante foi a revisão bibliográfica para trazer luz a alguns aspectos obscuros no texto. Vale ressaltar que essa dificuldade em compreender o texto de Higino não se deve a qualquer falha por parte do autor, e sim à distância temporal existente entre sua obra e um leitor contemporâneo. Em razão disso, faz-se necessário, na leitura do texto em estudo, que se tenha em mãos um bom dicionário de mitologia como, por exemplo, o do Pierre Grimal. Além desse autor, consultamos também outros autores que se debruçam nos estudos de mitologia e de astronomia/astrologia na Antiguidade. Por fim, a principal fonte de cotejo de que fizemos uso foi a tradução espanhola *Cayo Julio Higino – Fábulas. Astronomía*, de Guadalupe M. Expósito.

Embora a Astronomia e a Astrologia não sejam o objeto principal do nosso trabalho e, portanto, não pretendemos aqui diferenciá-las ou mostrar pontos em comum entre elas, não nos furtamos de discorrer, ainda que de maneira módica, sobre sua origem e sobre como elas chegaram e foram recebidas pelos gregos e pelos romanos. Ressaltamos, aqui, que, segundo Jiménez (1994, p. 2), Astrologia e Astronomia nasceram juntas, mas que, com o decorrer do tempo, separam-se e hoje Astronomia é uma ciência que tem por objetivo o estudo dos astros, enquanto Astro-

logia é definida como o estudo dos mistérios, da magia e da fascinante influência astral sobre os acontecimentos humanos e, que, outrora, estava vinculada à Matemática e possuía *status* de *scientia sideralis*. A partir dessas definições, ele (*Ibidem*, p. 154) coloca a obra de Higino como um exemplo de Astronomia, uma que vez que, em Roma, a distinção entre elas estava no fato de que Astronomia estava ligada à ciência natural, que estudava o curso do Sol e da Lua e a posição das estrelas; enquanto a Astrologia se vinculava à superstição.

2. A origem dos estudos dos astros

Muitas culturas antigas olhavam para os astros à noite e identificavam neles vários tipos de formas. Os esforços mais antigos para catalogar as estrelas remontam aos textos cuneiformes e a artefatos que datam de aproximadamente 6.000 anos. Estas relíquias, encontradas no vale do rio Eufrates, outrora Babilônia, hoje Iraque, sugerem que os antigos observadores orientais, principalmente os caldeus, já no tempo de Homero e Hesíodo, tinham estabelecido um sistema de constelações do zodíaco, que é a faixa celeste atravessada pelo sol, lua e planetas. Isso se conhece graças a uma lista de estrelas presentes em uma tabuinha de argila, datada de 687 a.C., em escrita cuneiforme, que foi batizada pelos estudiosos de conjunto MUL.APINA, primeira palavra a aparecer na tabuinha (Cf. RIDPATH, 2018). As constelações, como nós conhecemos hoje, são, sem dúvida, bastante diferentes daquelas que foram vistas primeiramente pelos antigos, pois nosso céu noturno é uma mistura de imagens oriundas de diferentes culturas, quer antigas, quer modernas. Dentre essas culturas, o maior legado, sem dúvida, vem dos gregos e dos romanos, mais especificamente de suas mitologias.

Encontramos, já em Homero, a mais antiga referência mitológica grega ao céu e a seus astros. Esse episódio ocorre quando Hefesto forja para Aquiles um escudo, onde estavam desenhados "... a terra, o céu e o mar; o sol incansável e a lua cheia; e todas as constelações, (...) as Plêiades, as Híades e a Força de Oríon; e a Ursa, ..." (*Iliada*, XVIII, 486-490). Contudo, até então, a maioria das constelações ainda não estava associada à mitologia grega e, conseqüentemente, aos seus deuses, heróis e seres (CODER, 2013).

Segundo Jiménez (1994, p. 18), o conhecimento dos astros oriundos dos babilônios foi assimilado pelos eruditos gregos dos séculos IV e III, que, além do Sol e da Lua, só conheciam o planeta Vênus (*phospo-*

ros), mas que, a partir de então, acrescentaram mais cinco ao seu mapa astral: Cronos, que corresponderá a Nergal (deus da peste e da morte); Zeus, a Marduk (deus criador e da luz); Ares, a Ninurtu; Afrodite, a Astarote e Hermes, a Nabut. O mesmo autor (*Ibidem*, p. 19) acrescenta ainda que em pouco tempo os poetas se encarregaram de divinizar os planetas, o que resultou na transfiguração celeste dos mitos heroicos. Assim, ele (*Ibidem*) conclui a sua fala dizendo que a crença, oriunda do misticismo pitagórico e platônico, de que as almas dos mortos continuam a viver nas estrelas menores dos céus substitui as antigas figuras do zodíaco e das constelações por heróis, monstros e objetos. Mas a mitificação definitiva do céu entre os gregos só virá a ocorrer com Eratóstenes, por meio da sua obra *Catasterimos*, que dará nomes heroicos às estrelas.

Ainda segundo Jiménez (1994, p. 144), em Roma, graças à influência grega, os estudos astronômicos foram introduzidos e desenvolvidos por meio de três vias: a) a literatura latina, b) a filosofia e c) a astrologia.

3. *Higino e seus antecessores gregos*

Os gregos possuíam uma palavra especial para designar o processo pelo qual coisas, seres ou pessoas eram colocados no céu: *katasterismos*, formada por *kata* (entre) e *aster* (astro, estrela). Esse processo está intimamente ligado aos mitos de transformação, uma vez que os mitos que envolvem *katasterismos* são, na verdade, mitos de metamorfoses. Há algumas razões para os deuses realizarem um *katasterismo*: a primeira é colocar no céu um marco comemorativo que trará à memória algo digno de ser visto e, conseqüentemente, lembrado; a segunda é uma forma de castigar uma pessoa ou uma criatura, expondo-a, assim, a uma eterna ignomínia. Vejamos agora os principais estudiosos de origem grega e latina da Antiguidade Clássica que escreveram a respeito desse assunto.

Nascido em Solos, provavelmente em 310 a. C., Arato veio a falecer em 240 a. C. Passou grande parte de sua vida estudando em Atenas, onde desenvolveu seus estudos com base na doutrina estoica e sua obra prima, *Phaenomena*, foi escrita a partir da interpretação estoica da natureza do universo. Como a razão divina, no início do Estoicismo, é invocada sob o nome de Zeus, ele procura mostrar como o governante do *kósmos* põe ordem nos céus e coloca os signos neles para assim beneficiar os mortais. Sua obra tornou-se bastante conhecida entre os romanos. Ela não só foi traduzida para o latim, mas também apareceram muitas

edições que, além da tradução, eram acompanhadas de comentários. Continuou a ser bastante editada na Idade Média, onde, além das traduções e comentários, passou a ser acompanhada de ilustrações.

Depois de Arato, o trabalho mais significativo para o estudo dos astros e dos signos do zodíaco foram os *Catasterismoi*, escritos por Eratóstenes e cujo texto se perdeu no decorrer do tempo. Ele nasceu no Norte da África, na cidade de Cirene, no terceiro século a. C., e veio a falecer na primeira década do segundo. Dirige-se a Alexandria onde se aprofunda nos estudos de Filosofia, Literatura, Geografia, Matemática, Astronomia etc. Segundo Hard (2015, p. 298), ele se autodenominou ‘Filólogo’, a saber, ‘aquele que ama o conhecimento’, um sentido com certeza bem mais amplo do que a palavra veio a adquirir depois.

Caio Júlio Higino, um liberto de Augusto, nasceu em 64 a. C., e veio a falecer em 17 d.C. Há dúvidas quanto à sua terra natal, havendo, por isso, duas possibilidades: Península Ibérica ou Alexandria. O que se sabe é que Augusto, vendo o seu potencial, faz dele um pupilo de Alexandre Polihistor, diretor da Biblioteca Palatina, fundada pelo próprio imperador em 28 a.C. Após a morte de seu preceptor, Higino é nomeado diretor da Biblioteca Palatina por Augusto. Conforme testemunho de Boff (2013, p. 55-6), as bibliotecas naquela época não eram apenas um lugar onde os livros eram armazenados para serem consultados, mas equivaliam às casas de culturas, às academias de nossos dias. Nelas havia ardorosos debates filosóficos e eram, por isso, bastante frequentadas por escritores, poetas, historiadores e intelectuais. Foi graças a esse ambiente de conhecimento, estudo e debate que Higino não só veio a conhecer renomados poetas, em especial, Ovídio, mas também a instruir outros do mesmo quilate, como, por exemplo, Virgílio.

Talvez por viver cercado de livros e intelectuais, Higino não se limitou a abordar um único assunto, mas enveredou por muitos temas e, em razão disso, numerosa é a obra por ele produzida. Ainda segundo Boff (2013, p. 56-7), ele escreveu sobre os deuses; legou-nos biografias de pessoas ilustres da cidade de Roma e do mundo que a cercava; fez descrições geográficas das cidades da Península Itálica; abordou o cultivo da terra e a apicultura; produziu ainda um compêndio de mitologia geral, intitulado de *Fabulae* ou *Genealogiae*, por meio do qual faz uma compilação de 300 histórias oriundas da mitologia greco-latina; por fim, escreve *De Astronomia*, obra que aborda Astronomia e Astrologia. Ridpath (2018) informa-nos ainda que na Idade Média e durante o Renascimento, muitas versões ilustradas dos escritos de Higino sobre Astronomia foram

produzidas. Além das versões, O *Poeticon Astronomicum* foi de vital importância para a composição da obra *Congestiorum artificiosae memoriae*, cujo autor, Johannes Romberch, sugeriu que os elementos do cosmos e os signos do zodíaco podiam ser usados como recursos mnemônicos (Cf. RAYBOULD, 2005, p. 139).

Para compor a sua obra sobre a mitologia das constelações, Higino se baseou principalmente nos escritos de Eratóstenes, sem deixar, claro, de beber no texto de Arato e fazer seus próprios acréscimos (Cf. RIDPATH, 2018). Como a obra de Eratóstenes nos chegou fragmentada, baseamo-nos, a título de cotejo, na obra *Catasterimōrum Reliquiae*, de Carolus (1881), onde se pode encontrar manuscritos que retomam tanto os textos de Eratóstenes e Arato, quanto o de Higino: do primeiro, estão presentes *Epitome*, um resumo dos Catasterismos, produzido por volta do século X d. C., em Constantinopla, e *Scholia Germanicus*, breves e livres adaptações latinas do material eratosteniano conhecido como ‘PHI’; de Arato, temos *Scholia Arati*, comentários que servem de compreensão ao texto de Arato.

A Astronomia chegou ao seu apogeu na Antiguidade com Cláudio Ptolomeu, cujas datas de nascimento e morte são, aproximadamente, 100 e 178 d. C. Desenvolvendo seus estudos em Alexandria, escreveu, em grego, um tratado de astronomia e matemática que, posteriormente, veio a se chamar *Almagesto*. A razão pelo nome em árabe se deve ao fato de Alexandria ter perdido para Bagdá, no século VIII d. C., o título de centro da Astronomia. Com essa obra, Ptolomeu tornou canônica a teoria geocêntrica do universo que, como sabemos, vigorou por mais de mil e duzentos anos, só vindo a cair por terra com a teoria heliocêntrica de Copérnico. De acordo com Coder (2013, p. 56), apesar do equívoco quanto à colocação da Terra no centro do universo, o seu esforço em catalogar as estrelas e suas constelações serviram de base para a moderna lista de oitenta e oito constelações.

4. Comentários

Até hoje se costuma dizer que o leão – pelo seu porte, beleza física e pela sua condição hierárquica na cadeia alimentar – é o rei dos animais. Essa afirmação não está apenas no pensamento ocidental, mas também no oriental, em especial, no japonês (Cf. GOLDBERG, 2015). No texto de Higino é dito a mesma coisa a respeito desse animal por meio do sintagma *ferarum princeps*, “príncipe das feras”. Aqui, como se

pode ver, o autor prefere *princeps* a *rex*. Há, para essa preferência, uma explicação histórica: o povo romano tinha verdadeira ojeriza à monarquia, que, como se sabe, marcou um período de turbulência, de violência e de abusos, inclusive de ordem sexual, como veio a ocorrer com Lucrecia. Em contrapartida, o período em que Higino vivia era um tempo de paz (*Pax Romana*), conhecido como Principado, cujo *princeps* era Augusto. Esta é, então, segundo o texto, a primeira explicação para Zeus ter transformado o leão numa constelação. A segunda, de acordo com outros autores consultados por Higino, teria sido o fato de esta constelação ter passado a existir não de um leão qualquer, mas do leão dos doze trabalhos de Hércules. O autor não usa o epíteto deste leão, a saber, ‘de Nemea’, pois já entendia que os seus leitores já sabiam de quem se tratava. O leão de Nemea, segundo Grimal (2000, p. 208), era um monstro, filho de Equidna e de Orto, que aterrorizava e devastava a região de Nemea, antes de ser vencido por Hércules.

Merece destaque o substantivo empregado no texto para designar o que comumente se traduz por ‘trabalho’. Aqui se faz uso de *certatio*, ‘combate’, ‘luta’, ‘desafio’ que, em grego, corresponde a *érgon*. Cremos que a melhor tradução para o vocábulo em estudo seja ‘desafio’, uma vez que a palavra ‘trabalho’, em nossos dias, em razão de sua polissemia, traria dificuldades para o entendimento de um leitor contemporâneo, pois, para ele, o título “Os doze trabalhos de Hércules” é menos claro que ‘Os doze desafios de Hércules’.

Para explicar como Hércules imobilizou e matou a fera de Nemea sem o uso de qualquer arma, o liberto de Augusto faz uso do termo ‘inerte’. Assim como ocorre alomorfia em ‘inerte’ (in + arte) e ‘imberbe’ (in + barba), encontramos o mesmo fenômeno em ‘inermes’ (in + arma), ou seja, ‘sem arma’, ‘desarmado’. Este determinante é usado no texto para explicar que Hércules matou o leão de Nemeia com as próprias mãos, sem o emprego, portanto, de qualquer arma: primeiramente o enforcou e, em seguida, arrancou a pele do leão com as próprias unhas do animal, fazendo dela sua própria armadura, uma vez que a pele da fera era impenetrável. Segundo Hard (2015), embora no texto de Eratóstenes seja dito que ele lutou desarmado contra o leão para sua própria glória, isso deve ter acontecido pelo fato de a pele do leão ser invulnerável, o que é confirmado também por Píndaro e Apolodoro. Além desses dois autores gregos – aqui identificados por Hard – no texto de Higino encontramos uma referência direta a um autor que descreveu o episódio do primeiro desafio de Hércules, a saber, Pisandro de Rodes, poeta grego do

século VII a.C., e autor de uma Heracleia, cuja existência é conhecida graças a muitos testemunhos indiretos, como o do próprio Higino.

Em seguida, o texto passa a abordar sete estrelas que estão acima da imagem (*simulacrum*) da constelação de Leão e próximas à de Virgem. Higino, baseando-se no matemático Conão de Samos e em Calímaco, poeta grego do século III, famoso por seus hinos e epigramas, diz-nos que é a Cabeleira de Berenice. Voltaremos a falar sobre esses dois autores gregos mais adiante. Antes, porém, deve-se salientar o fato de que, ainda que Higino apresente, no início do texto, a constelação de Leão à luz da mitologia, ele, ao falar das sete estrelas, acrescenta ao seu texto uma aderência histórica. Esta se dá quando ele começa a falar das *crines Berenices*. Esta é Berenice II (267 a 221 a.C.), rainha Egípcia e esposa de seu próprio irmão, Ptolomeu III (conhecido por *Benefactor*), filha de Ptolomeu II e da rainha Arsínoe. Quando seu marido teve de sair em campanha contra os sírios (3ª Guerra Síria: 247-246 a.C.), Berenice, preocupada com o retorno dele, fez um voto à deusa Vênus: caso seu marido retornasse da guerra como vencedor, ela cortaria sua cabeloeira e a deixaria no templo da deusa, ou seja, um ex-voto. Tendo o marido retornado são e salvo e vitorioso, Berenice cumpre seu voto e deixa a sua cabeloeira no templo da deusa Vênus Arsínoe, em Zéfiro.

O epíteto ‘Arsínoe’ atribuído à deusa se deve ao fato de esta sacerdotisa ser uma hipóstase da deusa do amor, no cabo de Zefírio, que estava ao norte de Alexandria. No dia seguinte, a cabeloeira havia sumido, o que abalou grandemente o monarca. É aí que aparece a figura de Conão, que, além de matemático era astrônomo e servia na corte do rei Ptolomeu III. Segundo o estudioso alexandrino, as crines Berenices haviam sido levadas aos céus e podiam ser vistas agora entre as estrelas. Teceremos agora dois comentários: um de ordem histórica e outro de cunho gramatical. Quanto ao acontecimento histórico, Coder (2013) acrescenta que, em meio às festividades referentes ao retorno do rei, descobriu-se que a *coma Berenices* havia desaparecido. Em razão disso, os sacerdotes responsáveis pelo templo de Vênus deveriam ser sacrificados se a cabeloeira da rainha não fosse encontrada.

Para salvar a vida deles, Conão teria inventado a história, fazendo com que todos acreditassem que a deusa havia aceitado a oferenda e que a teria transformado na constelação homônima. No que concerne ao comentário gramatical, merece destaque a seleção lexical feita por Higino, que prefere *crines* a *coma*. O primeiro vocábulo designa o cabelo num sentido meramente físico, estando, por isso, próximo de *capillus*;

além disso, no sentido poético, traz consigo a ideia de ‘cauda’ de cometa; *coma*, por sua vez, é especificamente usado para designar o cabelo feminino, conotando, por isso, a ideia de ornamento natural e de beleza (Cf. DODERLEIN, 1852), sendo, talvez por isso, o termo escolhido para designar a constelação que só foi assim batizada no século XVI por Tycho Brahe, a saber, *Coma Berenices*. Já Catulo, ao traduzir o poeta Calímaco, prefere, para falar da ‘cabeleira de Berenice’ no *carmen* 66, o vocábulo *caesaries*.

Tendo ainda Calímaco como fonte de consulta, Higino nos diz que está Berenice criava cavalos e que tinha por costume enviá-los para disputar os jogos da cidade de Olímpia. Segundo Hard (2015), já era costume na dinastia dos Ptolomeus o envio de cavalos e carruagens aos Jogos Olímpicos, tendo esta dinastia obtido um número significativo de vitórias. Acrescenta ainda que a própria Berenice, após vencer uma competição nos Jogos de Nemea, foi eternizada por Calímaco – a fonte de Higino – em um de seus poemas. O texto continua ainda a enfatizar as qualidades de Berenice como amazona. Sem nomear os autores, Higino acrescenta que Ptolomeu II, cercado por inimigos e na iminência de morrer, foi salvo por sua filha, que, à frente do exército e montada num cavalo, pôs em fuga e matou a muitos inimigos. Daí, ainda segundo o texto, ter sido denominada de *magnanimam* por Calímaco, a saber, uma mulher ‘de espírito corajoso’.

Por fim, o liberto de Augusto conclui o seu texto apresentando-nos um ato de autoridade de Berenice. Segundo o texto, a rainha ordenou que se devolvesse o dote a que as sete virgens lésbias teriam direito como herança paterna, mas que ainda não lhes havia sido entregue. Esta passagem e as fontes que lhe deram origem são nebulosas, pois ainda que Higino diga que a colheu de Eratóstenes, não há – como nos diz Expósito (2008, p. 281) – nenhuma referência a esse acontecimento no texto deste autor, mas que provavelmente estaria em Conão. Existe ainda a dúvida de quem seriam essas ‘virgens lésbias’. A primeira possibilidade é a de que elas seriam as sete estrelas da Cabeleira de Berenice, havendo, assim, uma perfeita identificação com as estrelas da lenda. Outra possibilidade seria uma referência às sete virgens presentes na Ilíada, canto IX, vv. 129-134, que foram tomadas como espólio de guerra por Aquiles, dentre as quais estavam Briseida, a quem Agamêmnon havia tirado do Pelida. Por fim, no *scholia Germanicus*, é-nos dito que as estrelas representam certas *virgines lesbiae* que morreram em Lesbos (Cf. HARD, 2015).

5. Considerações finais

Muito se diz sobre os signos do Zodíaco com base na Astrologia e na Astronomia, mas pouco se fala sobre a influência da mitologia em sua nomenclatura e história. Acreditamos que, ao traduzir e comentar este excerto do estudioso e poeta Higino, mostramos ao leitor moderno um pouco da importância da mitologia greco-romana para o estudo dos astros. Vimos que, antes de Higino, alguns autores gregos, em especial Arato e Eratóstenes, já se debruçavam nos estudos dos astros à luz da mitologia e, em particular, nos signos do Zodíaco. O liberto de Augusto, por sua vez, dá continuidade a esses estudos e é graças a ele que tomamos conhecimento de muitas informações e autores, cujos textos se perderam, mas que chegaram até nós por causa de sua pena.

O texto *Leo*, seguindo a tradição literária grega, apresenta-nos a explicação mitológica não só para o catasterismo do leão e sua consequente mitificação na constelação homônima, mas também para a Cabeleira de Berenice, que só veio a ser reconhecida como constelação no século XVI.

No caso de Berenice, há uma fusão de um fato histórico com uma aderência mítica, a saber: a cabeleira de Berenice, oferecida como um ex-voto, para que o marido retornasse incólume da guerra, foi transformada numa constelação como explicação para o seu sumiço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPOLODORUS; HYGINUS. *Apollodorus 'Library and Hyginus' Fabulae*: Two Handbooks of Greek Mythology. Translated by R. Scott Smith and Stephen M. Trzaskoma. Indianapolis: Hackett Pub Co, 2007.

ARATUS. *Phaenomena*. Edited with introduction, translation and commentary by Douglas Kidd. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BUNTE, Bernhardus. *Higini Astronomica: Ex codicibus a se primum collatis*. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=mJXCOFnVyvsC&pg=GBS.PP1&printsec=frontcover>. Acesso em: 23/09/2022.

CAROLUS, Robert. *Eratosthenis Catasterismorum Reliquiae*. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=BwGS1cW1OQAC&pg=GBS.PP7&hl=pt-PT&printsec=frontcover>. Acesso em: 23/09/2022.

CODER, Errol Jud. *The Constellations – Myths of the Stars*. 2º Edition. USA: Createspace Independent Pub, 2013.

DODERLEIN, Ludwig von. *Döderlein's Handbook of Latin Synonymes*. London: Francis & John Rivington, 1852.

ERATOSTHENES; HYGINUS. *Constellation Myths with Aratus's Phaenomena*. Translated with an introduction and notes by Robin Hard. UK: Oxford University Press, 2015.

GOLDBERG, Eili. *The Big Symbols Book: the ultimate dictionary for symbols in mythology, cultures and religions*. Sine loco: Astrolog Publishing House, 2015

HIGINO, Cayo Julio. *Fábulas*. Astronomía. Traducción de Guadalupe Morcillo Expósito. Madrid: Ediciones Akal, 2008.

HOMERO. *Ilíada*. Tradução e prefácio de Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classics – Companhia das Letras, 2013.

JIMÉNEZ, Aurelio Pérez. *ASTRONOMIA E ASTROLOGIA – De los Orígenes al Renacimiento*. Madrid: Ediciones Clásicas, 1994.

RIDPATH, Ian. *Star Tales*. Revised and Expanded Edition. Cambridge: The Lutterworth Press, 2018.

RAYBOULD, Robin. *An introduction to to The Symbolic Literature of the Renaissance*. UK: Trafford Publishing, 2005.

APÊNDICE A: TEXTO LATINO

Hic dicitur a Jove inter astra constitutus, quod omnium ferarum princeps esse existimatur. Nonnulli etiam hoc amplius dicunt quod Herculis prima fuerit hæc certatio et quod eum inermis interfecit. De eo Pisandrus et complures alii scripserunt. Cuius supra simulacrum, proximum virginem, aliæ sunt VII stellæ ad caudam leonis in triangulo collocatae, quas crines Beronices esse Conon Samius mathematicus et Callimachus dicit. Cum Ptolemæus Beronicen, Ptolemæi et Arsinoes filiam, sororem suam duxisset uxorem, et, paucis post diebus, Asiam oppugnatum profectus esset, vovisse Beronicen, si victor Ptolemæus redisset, se detonsuram crinem. Quo voto damnata, crinem in Veneris Arsinoes Zephyritidis posuisse templo, eumque postero die non comparuisse. Quod factum cum rex ægre ferret, Conon mathematicus - ut ante diximus - cupiens inire gratiam regis, dixit crinem inter sidera videri collocatum, et quasdam vacuas a figura septem stellas ostendit, quas esse fingeret crinem. Hanc Berenicen nonnulli cum Callimacho dixerunt equos alere et ad Olympia mittere consuetam fuisse. Alii dicunt hoc amplius Ptolomaeum Berenices

patrem, multitudine hostiam perterritum, fuga salutem petisse; filiam autem saepe consuetam, insiluisse in equum, et reliquam exercitus copiam constituisse, et complures hostium interfecisse, reliquos in fugam coniecisse; pro quo etiam Callimachus eam magnanimam dixit. Eratosthenes autem dicit et uirginibus Lesbii dotem quam cuique relictam a parente nemo solverit, iussisse reddi, et inter eas constituisse petitionem.

APÊNDICE B: TRADUÇÃO

Diz-se que ele (o leão) foi colocado entre os Astros por Júpiter, porque se crê que ele é o príncipe dos animais. Alguns outros dizem também, só que mais amplamente, que este teria sido o primeiro desafio de Hércules e que ele, inerte, matou (o leão). Sobre isso, Pisandro e muitos outros escreveram.

Sobre sua imagem, próximo à Virgem, há sete estrelas, colocadas em forma de triângulo, junto à cauda do leão, as quais Conão de Samos e Calímaco dizem ser a cabeleira de Berenice. Depois que Ptolomeu se casou com sua irmã Berenice, filha de Ptolomeu e Arsínoe, e, alguns dias depois, partiu para a Ásia, com a finalidade de guerrear, Berenice fez uma promessa de que cortaria sua cabeleira, caso Ptolomeu retornasse vencedor. Comprometida pelo voto, pôs a sua cabeleira no templo de Vênus Arsínoe, em Zefirio mas, no dia seguinte, ela (a cabeleira) não apareceu (desapareceu). Isso abalou muito o rei. O matemático Conão - como dissemos - desejando obter o favor do rei, disse que a cabeleira poderia ser vista entre as estrelas e mostrou sete estrelas que não tinham forma alguma e que pareciam ser a cabeleira.

Alguns autores, como Calímaco, disseram que esta Berenice criava cavalos e costumava enviá-los a Olímpia; outros acrescentam que Ptolomeu, pai de Berenice, aterrorizado diante de uma grande quantidade de inimigos, buscou a salvação por meio da fuga; sua filha, que costumava montar a cavalo, reuniu o restante do exército, matou muitos inimigos e pôs em fuga o restante. Por essa razão, Calímaco disse que ela era magnânima. Eratóstenes, por sua vez, diz que ela (Berenice) ordenou que se devolvesse às virgens lésbias o dote que a cada uma havia sido deixado pelo pai, mas que ninguém havia entregado ainda, estabelecendo, assim, uma reclamação entre elas.

O USO DO GERUNDIVO E DO GERÚNDIO NA LÍNGUA LATINA

José Rodrigues Seabra Filho (USP)

ricklou@usp.br

Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ e ABRAFIL)

marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo sinalizar o uso em latim do gerundivo e do gerúndio, formas nominais frequentes nos textos clássicos romanos. Baseia-se sobretudo na leitura filológica de textos de autores renomados da área da Filologia Românica, como Bassetto (2001) e Silva (2010), e na leitura de gramáticos da língua latina, como Grimal (1986), Ribeiro (2017) e Borregana (2006). Objetiva-se cotejar semelhanças e diferenças das mencionadas formas nominais latinas do verbo latino com as correspondentes da língua portuguesa. Nossa análise será pautada pela fundamentação teórico-metodológica da linguística comparada (BASSETTO, 2001; WILLIANS, 1961; VIDOS, 1996) e pelo estudo cotejado de algumas gramáticas latinas, observando sempre o ponto de vista de cada autor e informações relevantes em cada um deles. Podemos afirmar que o gerundivo tem várias peculiaridades, mas por motivos didáticos, vamos apontar, *in primo loco*, neste trabalho, exemplos da estrutura do gerúndio, nas quatro conjugações latinas, para depois cotejar com a estrutura do gerundivo e com as suas respectivas possibilidades de tradução. Deveras, fica mais fácil entender o gerundivo comparando com o gerúndio latino. Este se traduz pelo nosso infinitivo com preposição, bem diverso do gerúndio do português, vale destacar que somente o ablativo do gerúndio latino pode ser traduzido pelo gerúndio do vernáculo. Sabe-se que o participio presente latino é o equivalente ao nosso gerúndio, entre outras possibilidades de tradução.

Palavras-chave:

Gerundivo. Gerúndio. Formas nominais latinas.

RÉSUMÉ

Le but de cet ouvrage est de signaler l'usage en latin du gérondif et du gerondif, formes nominales fréquentes dans les textes romains classiques. Il est basé principalement sur la lecture philologique de textes d'auteurs renommés dans le domaine de la philologie romane, tels que Bassetto (2001) et Silva (2010), et sur la lecture de grammaires de la langue latine, tels que Pierre Grimal (1986), Ribeiro (2017) et Borregana (2006). L'objectif est de comparer les similitudes et les différences des formes nominales latines susmentionnées du verbe latin avec celles correspondantes dans la langue portugaise. Notre analyse sera guidée par les fondements théoriques et méthodologiques de la linguistique comparée (BASSETTO, 2001; WILLIANS, 1961; VIDOS, 1996) et par l'étude collationnée de quelques grammaires latines, en observant toujours le point de vue de chaque auteur et les informations pertinentes dans chacun d'eux. On peut dire que le gérondif a plusieurs particularités, mais pour des raisons didactiques, nous signalerons *in primo loco*, dans cet ouvrage, des exemples de la structure du gérondif dans les quatre conjugaisons

latines, pour ensuite la comparer avec la structure du gérondif et avec ses possibilités respectives de traduction. En effet, il est plus facile de comprendre le gérondif en le comparant au latin gérondif. Celui-ci se traduit par notre infinitif avec préposition, très différent du gérondif portugais, il est à noter que seul l'ablatif du gérondif latin peut être traduit par le gérondif vernaculaire. On sait que le participe présent latin est l'équivalent de notre gérondif, entre autres possibilités de traduction.

Mots-clés:

Gérondif. Gérondif. Formes nominales latines.

1. Introdução

O presente trabalho tem como escopo sinalizar o uso do gerundivo e do gerúndio, em latim, formas nominais frequentes, nos textos clássicos romanos, baseando-se, sobretudo, na leitura filológica de textos de autores renomados, da área da Filologia Românica, como Bassetto (2001), Silva (2010) e na leitura de gramáticos da língua *latina*, como Grimal (1986), Ribeiro (2017), Borregana (2006) sobre o assunto a fim de cotejar semelhanças e diferenças das formas nominais latinas, supracitadas, com as da língua portuguesa.

Nossa análise será pautada pela fundamentação teórico-metodológica da linguística comparada (Cf. BASSETTO, 2001; WILLIAMS, 1961; VIDOS, 1996) e pelo estudo cotejado de algumas gramáticas latinas, observando sempre o ponto de vista de cada autor e informações relevantes em cada um deles.

As formas nominais latinas são muito mais abundantes e compreendem: os infinitivos presentes, passados e futuros, ativos e passivos, os participípios presentes, passados e futuros, o supino I e II, o gerúndio e o gerundivo. Estes últimos são o foco deste nosso artigo. O gerundivo assemelha-se muito ao nosso gerúndio; estrutura-se com o radical mais a vogal temática mais o sufixo *-nd-* mais a terminação *-us*, *-a*, *-um*. Exs: *amandus*, *-a*, *-um* (1ª conj.), *delendus*, *-a*, *-um* (2ª conj.), *legendus*, *-a*, *-um* (3ª conj.), *audiendus*, *-a*, *-um* (4ª conj.). Diferencia-se o gerundivo do gerúndio por ser um adjetivo verbal ao passo que o gerúndio latino é sinalizado por ser um substantivo verbal, declinado apenas pela segunda declinação, no singular. Apesar de serem verbos, também são considerados formas nominais, de modo que podem desempenhar valor não só de verbo, mas também de nomes, como na língua portuguesa.

Podemos afirmar que o gerundivo tem várias peculiaridades, mas por motivos didáticos vamos iniciar os exemplos pela estrutura do gerúndio nas quatro conjugações latinas, para depois cotejar com a estrutura do

gerundivo e com as suas respectivas possibilidades de tradução. Deveras, fica mais fácil entender o gerundivo comparando com o gerúndio latino que se traduz pelo nosso infinitivo com preposição, bem diverso do gerúndio do português. Vale destacar que somente o ablativo do gerúndio latino pode ser traduzido pelo gerúndio do vernáculo; o particípio presente latino equivale ao nosso gerúndio, entre outras possibilidades de tradução.

2. Formação do Gerúndio

O nominativo do gerúndio é o próprio infinitivo, não há vocativo para esta forma nominal e só é declinado, no singular, com as terminações da segunda declinação.

Acompanhemos, a seguir, a formação do gerúndio latino, nas quatro conjugações, com a tradução para o vernáculo:

1ª Conjugação		
GERÚNDIO SÓ NO SINGULAR		
Nominativo –	<i>laudare</i>	= louvar
Acusativo –	rad. v.t. -nd + terminações da 2ª. declinação (ad) <i>laud + a + nd + um</i>	= para louvar
Genitivo	<i>laud + a + nd + i</i>	= de louvar
Dativo	<i>laud + a + nd + o</i>	= para louvar
Ablativo	<i>laud + a + nd + o</i>	= louvando, com o louvar, no louvar, por causa do louvar, por louvar.

2ª Conjugação		
GERÚNDIO SÓ NO SINGULAR		
Nominativo –	<i>placēre</i>	= agradar
Acusativo –	rad. v.t. nd + terminações da 2ª. declinação (ad) <i>plac + e + nd + um</i>	= para agradar
Genitivo	<i>plac + e + nd + i</i>	= de agradar
Dativo	<i>plac + e + nd + o</i>	= para agradar
Ablativo	<i>plac + e + nd + o</i>	= agradando, com o agradar, no agradar, por causa do agradar, por agradar.

3ª Conjugação		
GERÚNDIO SÓ NO SINGULAR		
Nominativo –	<i>convertēre</i>	= converter
Acusativo –	rad. v.l. + nd + terminações da 2ª declinação (ad) <i>convert + e + nd + um</i>	= para converter
Genitivo	<i>convert + e + nd + i</i>	= de converter
Dativo	<i>convert + e + nd + o</i>	= para converter
Ablativo	<i>convert + e + nd + o</i>	= convertendo, com o converter,

		no converter, por causa do converter, por converter.
4ª. Conjugação		
GERÚNDIO SÓ NO SINGULAR		
Nominativo –	<i>scire</i>	= saber
Acusativo –	rad. v.t. + v.l. + <i>nd</i> + terminações da 2ª. declinação (<i>ad</i>) <i>sc + i + e + nd + um</i>	= para saber
Genitivo –	<i>sc + i + e + nd + i</i>	= de saber
Dativo –	<i>sc + i + e + nd + o</i>	= para saber
Ablativo –	<i>sc + i + e + nd + o</i>	= sabendo, com o saber, no saber, por causa do saber, por saber

3. Formação do Gerundivo

Passemos a analisar o gerundivo latino, que pode ser configurado, em cinco tipos:

- 1) Gerundivo como predicativo do sujeito; 2) Gerundivo com função atributiva; 3) Gerundivo pró-gerúndio complemento de adjetivo; 4) Gerundivo pró-gerúndio 1º tipo e 2º. tipos; e 5) Gerundivo impessoal.

3.1. Gerundivo como predicativo do sujeito

O gerundivo tem significado passivo e é considerado um adjetivo verbal e se traduz com sentido de obrigação. Ex.: *Sodoma e Gomorra devem ser destruídas por Deus* = *Sodoma et Gomorra delendae sunt Deo*. Lembramos aos nossos leitores que, com o gerundivo, o agente da passiva vai para o dativo de agente! Literalmente: Sodoma e Gomorra que devem ser destruídas existem para Deus. Mas, podemos atestar outra possibilidade de versão: *Sodoma et Gomorra deleri debent a Deo* – forma esta com ablativo de agente da passiva.

Como se estrutura o gerundivo? Vejamos, abaixo:

a) A estrutura do gerundivo como predicativo do sujeito fica, no singular, com:

Radical do infectum + V.T.+ suf. *nd* + terminação *-us*, *-a*, *-um* + verbo esse no pres. do ind.:

m. f. n. esse, no pres. do ind.

Laud + a + nd + -us,-a,-um + est = deve ser louvado(a);

Plac + e + nd + -us,-a,-um + est = deve ser agradecido(a);
v.l.

Convert + e + nd + -us,-a,-um + est = deve ser convertido(a);

v.l.

Sc + *i + e + nd + -us,-a,-um + est = deve ser sabido(a).*

b) No plural com:

Radical do infectum + V.T. + suf. *-nd* + terminação *-i, -ae, -a* + verbo esse no pres. do ind.

m. f. n.

Laud + a + nd + -i, -ae, -a + sunt = devem ser louvados(as);

Plac + e + nd + -i,-ae,-a + sunt = devem ser agradecidos(as);

v.l.

Convert + e + nd + -i, -ae, -a + sunt = devem ser convertidos(as);

 $v.t$

v.l.

Sc + i + e + nd + -i, -ae, -a + sunt = devem ser sabidos(as).

3.2. Gerundivo com função atributiva

O Gerundivo com função atributiva funciona como um adjetivo:

Ignavia ualde uituperanda = “a covardia **que deve ser muito criticada**”;

Facinus non imitandum = “o crime **que não deve ser imitado**”;

3.3. Gerundivo pró-gerúndio complemento de adjetivo

Vejam, *in primo loco*, um exemplo do gerúndio:

*Estou desejoso de amar a língua latina = sum cupidus amandi
linguam latinam.*

Há outra maneira de verter a frase acima, pelo gerundivo complemento de adjetivo, no lugar do gerúndio:

“Estou desejoso **de amar a língua latina**” = *sum cupidus amandae linguae latinae* (literalmente “estou desejoso da língua latina que deve ser amada”).

Sinalizamos, a seguir, mais dois exemplos de gerúndio:

“Estou desejoso **de aprender um canto novo**” = *sum cupidus discendi nouum canticum*;

“Estou desejoso **de converter o meu próximo**” = *sum cupidus conuertendi proximum meum*

Agora, verteremos os dois exemplos, acima, para o gerundivo pró-gerúndio complemento de adjetivo. Observemos que o gerundivo sempre fica no genitivo ou pela primeira ou pela segunda declinação dependendo do gênero do substantivo.

Sum cupidus discendi cantici novi;

Sum cupidus convertendi proximi mei.

3.4. Gerundivo pró-gerúndio 1º. e 2º. tipos

Apreciemos os exemplos do gerúndio:

a) *Veni videndi Iesum Christum causa* =

Tradução literal:

“Vim por causa de ver Jesus Cristo”, isto é, “eu vim para ver Jesus Cristo”.

Obs: Notem que o substantivo *causa* se constrói com genitivo do gerúndio, mas o sentido da tradução não é causal, mas final!

b) *Veni amandi omnes fratres meos causa* =

Tradução literal:

Vim por causa de amar a todos os meus irmãos

Vim para amar a todos os meus irmãos)

c) *Venit laudandi dominum causa, creatorem mundi* =

Tradução literal:

Veio por causa de louvar ao senhor, criador do mundo

Veio para louvar ao senhor, criador do mundo.

Obs.: Quando aparecer o substantivo “causa”, colocam-se o verbo no genitivo do gerúndio e o complemento em acusativo do verbo, se este for transitivo direto.

No gerundivo pró-gerúndio 1º. tipo⁵⁶, retira-se o substantivo “causa”, e colocam-se o substantivo e o verbo no gerundivo do caso genitivo. Portanto, os exemplos já citados ficam da seguinte maneira:

- a) *Veni videndi Iesu Christi*
- b) *Veni amandorum omnium fratrum meorum;*
- c) *Venit laudandi domini, creatoris mundi*

No gerundivo pró-gerúndio 2º. tipo, coloca-se a preposição *ad*, e o verbo e o substantivo vão para o caso acusativo:

- a) *Veni ad videndum Iesum Christum;*
- b) *Veni ad amandos omnes fratres meos;*
- c) *Venit ad laudandum dominum, creatorem mundi.*

3.5. Gerundivo impessoal

Há sentido de obrigatoriedade e se traduz, no presente do indicativo pela expressão “deve-se + infinitivo”. O Gerundivo é impessoal porque o verbo sempre fica na terceira pessoa do singular sem referência a um sujeito; às vezes, em alguns contextos, também podemos traduzir pelo futuro do pretérito, como podemos atestar abaixo:

Presente do Indicativo:

Amandum est = “deve-se amar.”

Docendum est = “deve-se ensinar”

Dicendum est = “deve-se dizer.”

“Audiendum est = deve-se ouvir.”

Imperfeito do Indicativo:

Amandum erat = “devia-se amar.”

Docendum erat = “devia-se ensinar”

Dicendum erat = “devia-se dizer.”

Audiendum erat = “devia-se ouvir.”

Há outros tempos e possibilidades de tradução do gerundivo impessoal, mas os exemplos acima já bastam para ilustração.

Vejamos alguns exemplos do gerundivo impessoal, em poesia:

⁵⁶ Pierre Grimal, em sua *Gramática Latina*, classifica o gerundivo pró-gerúndio 1º tipo, como adjunto adnominal, que pode substituir o gerúndio seguido de um objeto direto. Ex.: *Tempus legendi historiam* (gen. do gerúndio) > *tempus historiae legendae* = “tempo de ler a história.”

1. *Haud temere tibi uagandum est.* (Epigrama I, Livro I, Henrique Caiado⁵⁷, v. 3) – “Não deves andar por aí ao acaso.
2. *Nulli nocendum est* (*Vulpes et Ciconia*, Fedro, v. 1) “A ninguém se deve prejudicar”.
3. (...) *inter iurgia nunc tibi morandum est.* (Epigrama I, Livro I, Henrique Caiado, v. 12) – “(...) Entre as disputas, deves parar, agora.”
4. *Tempore mutandi mores, mutandaque uita:*

uivendum est solo temporis arbítrio. (Epigrama I, Livro I, Henrique Caiado, vs. 3-4)

“Está no tempo de mudar os costumes, também a vida deve ser mudada. Deve-se viver pelo único arbítrio do tempo.

Também, podemos atestar, em oração infinitiva, o gerundivo impessoal, que pode ser traduzido da seguinte maneira:

Dico esse amandum= “digo que se deve amar”;

Dico fuisse amandum= “digo que se deveu amar”;

4. Fragmentos selecionados

Enfim, depois desta breve exposição da estrutura do gerúndio e do gerundivo na língua latina, apreciemos alguns fragmentos, selecionados das formas nominais supracitadas com as suas respectivas traduções:

COM GERÚNDIO:

(Com acusativo do gerúndio)

1. *Multi homines ad audiendum aderant* = “muitos homens estavam lá para escutar”;

⁵⁷ Os inéditos Epigramas de Henrique Caiado foram traduzidos do latim para o vernáculo na íntegra pelo autor Marcio Moitinha da *Gramática Latina*. Há, outrossim, um estudo não só linguístico, literário e estilístico da obra renascentista, como também configuram-se as origens dos epigramas na Grécia e em Roma e suas características. A vida do poeta e toda a sua obra são retratadas pelo palestrante de maneira que os Epigramas de Henrique Caiado servem de fonte preciosíssima aos estudos renascentistas e literários.

Vale ressaltar que a referida obra foi publicada, em 2013, pela Editora Prismas.

(Com genitivo do gerúndio)

2. *Optimam habeo occasionem **cognoscendi** quid acciderit* = “te-
nho ótima ocasião **de saber** o que aconteceu”;
3. *Modus **operandi*** = “o modo **de trabalhar**”.

Podemos atestar o uso do genitivo do gerúndio e do gerundivo nas aulas *on-line* do prof. Seabra da USP, por este *link*:

<https://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=31679>

(Com dativo do gerúndio)

4. *Operam **scribendo** dedit* = “deu trabalho (obra) **para escrever**.”

(Com ablativo do gerúndio)

5. *Prudenter **emendo et uendendo** pater meus diuitissimus factus est* = “**comprando e vendendo** com prudência, meu pai tornou-se muito rico;”
6. *Libros **inutiles legendo** boni mores facillime corrumpuntur* = “**lendo livros inúteis**, os bons costumes se corrompem muito facilmente.”

COM GERUNDIVO

1. (Gerundivo pró-gerúndio complemento de adjetivo)

*Cupidus litterarum **discendarum*** = “desejoso das letras **que devem ser aprendidas**.”

(= “desejoso **de aprender** as letras” = *cupidus discendi litteras*)

2. (Gerundivo como predicativo do sujeito)

Alguns gramáticos o chamam de gerundivo de obrigação. Veja-
mos alguns exemplos:

*Discipuli **inuocandi sunt*** = “os discípulos **devem ser chamados**”;

*Carthago⁵⁸ **delenda est*** = “Cartago **deve ser destruída**”;

⁵⁸ Palavras de Catão, o Antigo, com as quais terminava seus discursos. Cita-se esta locução a propósito de uma ideia fixa, perseguida com tenacidade.

A pessoa que deve praticar a ação fica no dativo de agente e não no ablativo de agente da passiva; trata-se de mais uma peculiaridade do latim:

Exs: *vera amicitia **mihi** colenda erat* = “existia para mim uma verdadeira amizade que devia ser cultivada⁵⁹.”

3. (Gerundivo pró-gerúndio 1º e 2º tipos)

Vergílio, na primeira *Bucólica*, por motivos métricos, preferiu valer-se do genitivo do gerúndio com o substantivo “causa”, trata-se de uma passagem na qual o pastor exilado, Melibeus, pergunta a Títo, outro pastor, o motivo de ter ido a Roma:

*Et quae tanta fuit **Romam** tibi **causa uidendi**?* (Verg. *Buc.* I, 26)

“e tu tiveste que motivo tão grande **para ver Roma**?”

Mas, se Virgílio tivesse usado o gerundivo pró-gerúndio primeiro tipo, assim ficaria:

*Et quae tanta causa fuit tibi **Romae uidendae**?*

Quanto ao segundo tipo: verteríamos da seguinte maneira:

*Et quae tanta causa fuit **ad uidendam Romam**?*

Mais alguns exemplos do gerundivo segundo tipo:

*Iuuenis **ad epistolam legendam** consedit* = “o jovem sentou **para ler a carta**”, “o jovem sentou para a carta que devia ser lida.”

*Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt, minimeque ad eos mercatores saepe commeant, atque ea, quae **ad effeminandos animos** pertinent, important.* (César, *De Bello Gallico*, 1)

“Os Belgas são os mais fortes de todos esses, por isso que se afastam muito longe da civilização e da educação da província, e muito raramente os mercadores chegam até eles, e (eles) importam aquelas coisas que contribuem **para efeminar os ânimos**.”

⁵⁹ Optamos pela tradução literal para que o leitor perceba bem o dativo de agente.

4. (Gerundivo com dativo)

Milites omnem operam armis parandis dabant = “os soldados davam toda a atenção **para preparar as armas**”, “os soldados davam toda a atenção para as armas que deviam ser preparadas”;

Impar ferendo oneri = “incapaz de suportar o fardo”.

5. (Gerundivo com ablativo)

a) *Custodibus decipiendis, e carcere effugi* = “**por enganar os guardas**, do cárcere fugi.”;

b) *Legenda historia*⁶⁰ *disces* = “**lendo a história** aprenderás”. Mais comum no ablativo do gerúndio: *legendo historiam disces*;

c) *Libris inutilibus legendis boni mores facillime corrumpuntur* = “os bons costumes se corrompem muito facilmente, com os livros inúteis que devem ser lidos”.

5. Conclusão

Ismael de Lima Coutinho, em *Gramática Histórica* (1978, p. 296) nos informa que coube ao gerúndio no ablativo substituir o particípio presente, de que só há vestígios no português arcaico. Oriundos do particípio presente latino só existem hoje substantivos e adjetivos, como água fervente, os ouvintes, os participantes, entre outros exemplos.

Na obra intitulada *Do latim ao português*, Edwin Willians (1961, p. 22), na nota: 13. 4. B, afirma que o infinitivo perfeito, o supino, o particípio futuro ativo e o gerundivo desapareceram do vernáculo, mas na verdade o autor nos deveria sinalizar que há deveras poucos vestígios do gerundivo na língua portuguesa, como em vestibulando, mestrando, doutorando, (...).

Antônio Afonso Borregana, na *Gramática Latina*, (2006, p. 205), sinaliza que o gerundivo é da voz passiva, adjetivo verbal, e pode desempenhar a função de destinação, de fim ou de intenção, além do sentido de obrigação: *Puer magistro educandus traditus est.* = “o menino foi entregue ao mestre para ser educado.”.

⁶⁰ Exemplo, extraído da *Gramática Latina*, de Pierre Grimal, p. 127.

O filólogo e linguista José Pereira da Silva (2010, p. 129) tece alguns comentários pertinentes ao gerúndio e ao gerundivo latino, em sua obra *Gramática histórica da língua portuguesa*. Apreciemos a sua afirmação:

Do gerúndio, conserva-se apenas o ablativo, **amando**, assim mesmo, muitas vezes, com valor de adjetivo por confusão com o participio presente. Ex.: “vejo crianças colhendo (= que colhem) flores.”

Do gerundivo também desconhecido do latim vulgar, não chegou ao português pela via tradicional. Já tardiamente, **cunhadas sob o modelo latino**, é que penetraram na língua várias formas de gerundivo, **deixou** apenas vestígios em formas como estas: vitando, memorando, colendo, examinando, fazendo, oferenda, moenda, formando, etc. (SILVA, 2010, p. 129)

Finalizamos o nosso trabalho, destacando um trecho, em *Elementos de Filologia Românica*, do filólogo da USP, Bruno Basseto (2010, p. 305-6), que nos informa com muita propriedade acerca do gerundivo e do gerúndio latino e os vestígios destas formas nominais latinas, que chegaram até nós como substantivos ou adjetivos:

O gerundivo era desconhecido no latim vulgar e, por isso, não foi herdado pelas línguas românicas. [...]. No século XX, surgiram muitos neologismos com o sufixo do gerundivo latino, mantendo a ideia da *notio necessitatis*, isto é, “o ou que deve ser feito”, v.g. abominando, agronomando, bacharelando, doutorando, examinando, formando, graduando, educando, farmacolando, graduando, infando, interrogando, memorando, mostrando, miserando, ordinando, odontolando, orientando, regenerando, venerando, vestibulando e outros. Note-se que são substantivos e adjetivos, com significação específica, admitindo variações de gênero e de número, ao contrário dos gerúndios, que são invariáveis: “Respeite as **venerandas** (que devem ser veneradas) cãs dos octogenários!” “A Universidade está **doutorando** pessoas cada vez mais idôneas.” (BASSETO, 2010, p. 305-6)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Latina*. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes. *Compêndio de gramática latina*. Porto: Porto, [s.d].

BASSETO, Bruno. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo: Edusp, 2001.

BORREGANA, Antonio Afonso. *Gramática Latina*. Lisboa: Lisboa, 2006.

BOTELHO, José Mario. *Pequeno dicionário latim-português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

CINTRA, Geraldo de Ulhôa. *Dicionário Latino-Português*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina*. 2. ed. Brasília: Fundação de Assistência ao Estudante, 1995.

GRIMAL, Pierre *et al.* *Gramática Latina*. Trad. e adaptação de Maria Evangelina Villa Nova Soeiro. São Paulo: T. A. Queiroz /USP, 1986.

ILARI, Rodolfo. *Linguística Romântica*. São Paulo: Ática, 2001.

RAGON. *Gramática Latina*. 4. edição. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

RIBEIRO, Marcio Luiz Moitinha. *Gramática Latina*. (Morfologia – Ampliada com a Morfologia Histórica das declinações). São Gonçalo: Editora Marcio Moitinha, 2017.

SARAIVA, F. R. Dos Santos. *Novíssimo Dicionário Latino-Português*. 9. ed. Rio de Janeiro, 1927.

SILVA, José Pereira da. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

WILLIAMS, Edwin B. *Do latim ao português* (Fonologia e morfologia históricas da Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Livro, 1961.

O VERBO VER COMO RESPOSTA AFIRMATIVA: UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL DA MUDANÇA

Josiane Santos Moura (UESB)
josianesantasmouraaa@gmail.com
Valéria Viana Sousa (UESB)
valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

O verbo *ver* tem sido registrado no vernáculo do português brasileiro como uma alternativa de advérbio de afirmação em frases como: “– Por favor, faça a arrumação da casa agora no início da manhã! – Viu!”. Diante disso, interessa-nos, nesta pesquisa, verificar de que forma tem sido utilizado esse verbo e a sua frequência de uso nos *corpora* da modalidade oral, no *Corpus* do Português Popular e no *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista, e da modalidade escrita (*WhatsApp*), para daí estabelecermos um padrão de uso para essa construção fundamentadas na Linguística Funcional Centrada no Uso. Com esta investigação, foi possível identificarmos, na fala conquistense, usos que ilustram mudanças semântico-pragmáticas e categoriais do verbo *ver*. Constatamos, então, que *ver* representa diferentes sentidos/funções que vão desde o emprego na sua forma prototípica “enxergar com os olhos” até usos mais gramaticalizados como marcador discursivo e, respectivamente, como resposta afirmativa.

Palavras-chave:

Verbo *ver*. Marcadores Discursivos. Linguística Funcional Centrada no Uso.

ABSTRACT

The verb *ver* has been employed in the vernacular of Brazilian Portuguese as an alternative adverb of affirmation, in sentences such as: “– *Por favor, faça a arrumação da casa agora no início da manhã! – Viu!*”. Thus, in this research, we are interested in verifying how this verb *ver* used and its frequency of use in the *Corpora* of the oral modality, in the *Corpus* of Popular Portuguese and in the *Corpus* of Portuguese Culto de Vitória da Conquista, and in the written modality (*Whatsapp*), so that we can establish a pattern of use for this construction, based on Linguística Funcional Centrada no Uso. Therefore, it was possible to identify, in the conquistense popular speech, usages which illustrate semantic and pragmatic changes and categories of the verb *ver*. We found, as a result, that in this context, *ver* represents different meanings/functions, which go from the use in its prototypical “to see with the eyes”, to grammaticalized uses as discourse markers and, respectively, as an affirmative reply.

Keywords:

Verb *ver*. Discourse Markers. Linguística Funcional Centrada no Uso.

1. Introdução

As línguas sempre serão passíveis de variações, uma vez que, a rigor, os usuários nas suas interações verbais têm necessidades de adequar-se. Movimento perceptível, sobretudo, no decorrer das mudanças de comportamento da sociedade. Esse fato acontece porque a sociedade não permanece estática e, para acompanhar essas mudanças, a língua acaba sendo transformada, de maneira espontânea, natural e gradual dentro do que o sistema linguístico permite.

No português, tanto quanto em outras línguas, constata-se que os seus falantes utilizam, entre outros elementos linguísticos, de variados tipos de verbos ao se referirem aos cinco sentidos. Dependendo em que contexto esses verbos estejam sendo inseridos, tendem a sofrer modificações, como, por exemplo: I) o sentido visão (*ver, enxergar, olhar*); ii) audição (*ouvir, escutar*); iii) tato (*tocar, tatear*); iv) paladar (*saborear, experimentar, degustar*) e v) olfato (*cheirar, sentir*) (Cf. HENGVELD; SOUSA; VENDRAME; BRAGA, 2008).

Entre esses verbos que estão relacionados aos sentidos, interessa-nos, na presente pesquisa, o verbo *ver*. No que se refere à etimologia desse verbo, Rost (2002, p. 120) discorre que ele é derivado do Latim “*videre*”, que, em seu sentido originário, era usado para apresentar a ação de “avistar”, de “perceber pela vista”, de “empregar vista”. Assim, podem ser facilmente utilizados em exemplos, como: “– *Eu avistei de longe Maria* > *Eu vi de longe Maria*”. Na derivação do latim para o português moderno, o verbo *ver* passa a ser usado em um sentido mais concreto, tido como “conhecer ou perceber pela visão”, como em: “– *Manoel verificou a quantidade de produto despejado no rio* > *Manoel viu a quantidade de produto despejado no rio*”.

Segundo Rost (2002), além de sua forma prototípica, o verbo *ver*, que, nesse caso, é de percepção visual, apesar de continuar no seu sentido mais concreto, assume, também, traços mais abstratos, no momento em que a forma verbal se apresenta como marcador discursivo. Como pode ser observado no exemplo a seguir:

(01) (O.S) Envio, sim. Vou enviar a última que fiz, ela tá menor.

(A.S.O) Maravilha.

(O.S) Te enviei lá, **viu?** É coisa simples, tu vai ver lá.

(A.S.O) Tomara. Rs. Brigada.⁶¹

No excerto (01), podemos constatar que o informante (O.S), ao perguntar sobre o envio de um trabalho por *e-mail*, utiliza o verbo *ver* como marcador discursivo no final da sentença, servindo, portanto, para chamar a atenção do interlocutor no sentido de verificar se ele entendeu ou não o que está sendo questionado.

Além da função prototípica do verbo *ver* de percepção visual e da função constatada no exemplo (01), é possível observar que o verbo *ver* na forma do passado indicativo ganha uma função de resposta afirmativa, como, por exemplo, podemos verificar na fala de (A.S.O):

(02)(O.S) Mas se tiver alguma dúvida, tu me fala? que se eu souber, te ajudo.

(03)(A.S.O) **Viuuu!** Com certeza te gritarei.⁶²

No excerto (02), observamos que o informante (A.S.O), ao responder o informante (O. S), utiliza o verbo *ver*, como resposta afirmativa.

Diferentemente do que prescrevem as Gramáticas Tradicionais, como, por exemplo, em Celso Cunha; Lindley Cintra, na *Nova gramática no português contemporâneo*, compêndio no qual classificam os advérbios de afirmação como: sim, certamente, efetivamente, realmente etc. *Ver* tem sido registrado, no vernáculo do português brasileiro, como uma alternativa de advérbio de afirmação, conforme vimos no excerto (02), no qual o informante responde empregando o uso do marcador discursivo **viu**. Inferimos que esse fenômeno ocorre uma vez que os falantes buscam novas construções para aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa, ou seja, a partir de uma construção já gramaticalizada, esses falantes passam a usar essa forma já existente na língua para uma nova construção, possivelmente, ainda mais gramatical. Dessa forma, o *ver* passar a exercer, para além das funções que possui – verbo pleno e marcador discursivo, também a função de resposta afirmativa.

2. *Constitucionalidade do verbo ver*

Diante do exposto, notamos, pois, que o verbo *ver* como verbo de percepção visual é utilizado na língua portuguesa de formas distintas pelos falantes, para suprir as suas necessidades comunicativas nas diversas situações de uso em que está exposto. Assim, interessa-nos, nesta

⁶¹ [Exemplo retirado do *Corpus* organizado pela orientanda].

⁶² [Exemplo retirado do *Corpus* organizado pela orientanda].

pesquisa, verificar de que forma tem sido utilizado esse verbo e a sua frequência de uso nos *corpora* da modalidade oral (*Corpus* do Português Popular e do Português Culto de Vitória da Conquista) e da modalidade escrita (*WhatsApp*), para daí estabelecermos um padrão para essa construção, fundamentados na Linguística Funcional Centrada no Uso.

Para Croft (2001), uma construção advém do pareamento de forma e significado, em que a forma é concebida a partir dos elementos sintáticos, morfológicos e fonológicos; e o significado, por sua vez, é constituído por meio dos componentes semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais. Para o autor, há uma ligação simbólica entre forma e significado, que gera, conseqüentemente, mudanças em um ou nos dois elementos. Dessa forma, em suma, podemos compreender que as construções são unidades simbólicas concebidas pela união de forma e significado, que têm uma representação cognitiva.

Assim Croft (2001), em conformidade com a concepção esquemática proposta na Gramática de Construções Radical (GCR), apresenta o modelo de representação da estrutura simbólica de uma construção. O linguista argumenta, ainda, que as construções são padrões que constituem um inventário estruturado em cada língua, em uma rede taxonômica, isto é, as construções são conceituadas como nós que compõem essa rede.

A partir do modelo de base construcionista cunhado em 2013, por Traugott e Trousdale, sobre estudos da mudança linguística na perspectiva diacrônica, estudiosos brasileiros, como, por exemplo, membros do Grupo de Estudos Discurso & Gramática, bem como do Grupo de Pesquisas Conectivos e Conexão de Orações, têm feito uso do modelo, o qual se mostra, até então, de acordo as palavras de Lopes e Rosário (2019, p. 98) “(...) bastante profícuo em nossas análises”. Os autores Lopes e Rosário (2019), portanto, evidenciam a necessidade de haver um modelo de análise de mudança linguística em uma visão construcionista que abarque dados sincrônicos e, assim, esses linguistas propõem um novo conceito, intitulado de construcionalidade, que passa a figurar, na mudança linguística, ao lado da mudança construcional e da construcionalização.

Em síntese, para Lopes e Rosário (2019, p. 98), citando (DIEWALD, 2002) “(...) a construcionalização é vista como o resultado de micropassos de mudança diacrônica, via neoanálise e/ou analogização, que podem ser atestados pelos estudos de contextos de mudança”. No entanto, a construcionalidade pode ser considerada como uma ligação

sincrônica constituída entre construções, ou seja, depende dos seguintes fatores: “(...) (i) construção menos esquemática pode ser associada verticalmente a uma ou mais construções duas construções A e B apresentam horizontalmente algum grau de parentesco, ou (ii) uma de natureza mais esquemática” (LOPES; ROSÁRIO, 2019, p. 98). Além disso, a construcionalidade tem em comum os mesmos fatores (composicionalidade, esquematicidade e produtividade) da construcionalização, os quais são fundamentais para o estudo científico.

Realizada essa breve apresentação da teoria que utilizaremos como aporte teórico, afirmamos que este trabalho se justifica por buscar desenvolver análises da língua em uso no vernáculo conquistense, contribuindo, assim, para a descrição linguística a respeito de verbo *e*, em especial, do verbo *ver*. E, para além disso, percebendo, na condição de licencianda em Letras Vernáculas, que as escolas, a rigor, preconizam o ensino de Língua Portuguesa, abordando os conteúdos gramaticais sustentados pelas prescrições gramaticais sem, contudo, observar a língua em uso, o que, de certa forma, parece ser uma análise artificial da língua, propomos uma pesquisa fundamentada na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), na qual possamos, quiçá, contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem voltado para a língua em uso. Uma vez que o educador pode atuar como orientador do processo de construção e reconstrução do saber gramatical desses estudantes, provendo, a partir de situações reais de uso, a experiência desses alunos com a língua em sua multiplicidade.

Com isso, criam-se possibilidades de ampliar o conhecimento linguístico, permitindo que os alunos compreendam que podem adequá-lo a diversas situações de uso, sejam elas oral ou escrita. Vemos, por conseguinte, que tudo isso tem grande relevância social e acadêmica, haja vista que esta pesquisa possibilitará aos educadores, assim como aos estudiosos da área, estarem em constante análise e reflexão sobre sua ação docente, pois, em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna em uma perspectiva que considera a gramática emergente e dinâmica, a análise das unidades gramaticais deve ser realizada pelos alunos, através, primordialmente, de suas múltiplas faces.

Motivados pelo que expomos, para a elaboração desta pesquisa, partimos da seguinte questão-problema: como se dá a abordagem construcional da forma verbal *ver*? E, por conseguinte, o verbo *ver* vincula outros sentidos além do sentido “conhecer e perceber pela visão” nos *corpora* em análise? Se, sim, o verbo *ver* na função de resposta afirmati-

va é produtivo?

A partir da questão problema maior levantada nesta pesquisa, hipotetizamos que: a abordagem construcional da forma verbal *ver* acontece por meio dos três domínios: verbo pleno, marcador discursivo e resposta afirmativa. Acreditamos, como segunda hipótese, que: o verbo *ver* passa por um processo de mudança semântica, na qual o seu sentido é ampliado para além da função primeira de “conhecer ou perceber pela visão”; e, assim, a forma *viu*, como recorte da língua portuguesa em uso, tem sido usada como resposta afirmativa. Além disso, acreditamos que o verbo *ver* como resposta afirmativa possui uma grande produtividade na língua portuguesa, quanto utilizada no passado simples.

3. O verbo *ver* na Tradição Gramatical

Partimos para a Tradição Gramatical, após um primeiro olhar na etimologia do verbo, e, com esse propósito, optamos por verificar como o verbo *ver* está prescrito nos compêndios: *Gramática normativa da língua portuguesa*, *Moderna gramática portuguesa*, *Nova gramática do português contemporâneo*. No primeiro compêndio da gramática tradicional analisado, *Gramática normativa da língua portuguesa*, de autoria de Rocha Lima (2011), nada foi encontrado referente ao marcador discursivo *viu*. Em contrapartida, referente ao verbo *ver*, encontramos menção como verbo irregular na segunda conjugação, como podemos observar:

Ver

Presente do indicativo: veio, vês, vê, vemos, vedes, veem.

Pretérito perfeito: vi, viste, viu, vimos, vistes, viram.

Pretérito mais-que-perfeito: vira, viras, vira, víramos, víreis, viram.

Imperativo afirmativo: vê tu, veja você, vede vós, vejam vocês.

Presente do subjuntivo: veja, vejas, veja, vejamos, vejais, vejam.

Pretérito imperfeito: visse, visses, visse, víssemos, vísseis, vissem.

Futuro: vir, vires, vir, virmos, virdes, virem.

Particípio: visto.

Por ele se conjugam os derivados: antever, entrever, prever e rever. (ROCHA LIMA, 2011, p.225)

Além disso, Rocha Lima (2011) classifica o verbo *ver* também como de um único particípio irregular, evidenciando que: “(...) Estes verbos (e os respectivos derivados) não conheceram nunca particípio em *-ido*. (...)” (ROCHA LIMA, 2011, p. 225). Assim, o gramático apresenta os seguintes paradigmas:

abrir – aberto	fazer –feito
cobrir – coberto	pôr – posto

dizer – dito ver – visto
 escrever – escrito vir – vindo (ROCHA LIMA, 2011, p. 216-7) (grifo nos-
 so)

Localizamos na *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha; Cintra (2017) referências em relação ao verbo *ver* que é classificado por como sendo: “(...) irregular no presente e no pretérito perfeito do indicativo, nas formas deles derivadas, assim como no particípio, que é visto. (...)” (CUNHA; CINTRA, 2017, p. 450-1). A respeito dos verbos irregulares, os gramáticos afirmam que são inumeráveis e apresentam sobre o verbo em análise os seguintes dados:

Tabela 01.

PRESENTE	PRETÉRITO PERFEITO	PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO
vejo	vi	vira
vês	viste	viras
vê	viu	vira
vemos	vimos	víramos
vedes	vistes	víreis
veem	viram	viram

Fonte: Cunha e Cintra (2017, p. 450-1).

Já na *Moderna gramática portuguesa*, de Bechara (2009), encontramos menção ao *ver* na Conjugação dos verbos irregulares, como:

Pres. ind.: vejo, vês, vê, vemos, vedes veem.

Pret. imp. ind.: via, vias, via, víamos, víeis, viam.

Pret. perf. ind.: vi, viste, viu, vimos, vistes, viram.

M.-q.-perf. ind.: vira, viras, vira, víramos, víreis, viram.

Pres. subj.: veja, veja, veja, vejamos, veja, vejais, vejais.

Pret. imp. subj.: visse, visse, visse, víssemos, vísseis, vissem.

Fut. subj.: vir, vires, vir, virmos, virdes, virem.

Part.: visto.

Apresentado o verbo *ver*, Bechara (2009, p. 232-3) acrescenta que “(...) Assim se conjugam antever, entrever, prever e rever. Prover e desprover modelam-se por *ver*, exceto no pretérito perfeito do indicativo e derivados, e participio, quando se conjugam regularmente. (...)”.

Em Bechara (2009), achamos menção ao verbo *ver* nas conjugações dos verbos irregulares, em que o *viu* é classificado no Pretérito Perfeito Indicativo. Da mesma forma, encontramos em Rocha Lima (2011), referência ao verbo *ver* classificado como verbo irregular de segunda conjugação.

Com relação aos advérbios com valor de afirmativos, apenas em Cunha e Cintra (2017) encontramos, como exemplos, as formas: *sim*, *certamente*, *efetivamente*, *realmente*. Com a pesquisa, no entanto, não foi possível constatar que o verbo *ver* tem sido utilizado com essa função.

Em síntese, podemos afirmar que, nas buscas empreendidas nos compêndios gramaticais, encontramos referência ao verbo *ver* em Bechara (2009) e em Rocha Lima (2011), no quais há uma abordagem sobre a conjugação do verbo. Contudo, com relação aos advérbios de afirmação, apenas constatamos em Cunha e Cintra (2017), a presença de uma lista de advérbios, entretanto não encontramos referência alguma ao verbo *ver* com esse propósito, como era de se esperar por ser um termo contemporâneo da língua em uso

3.1. Verbo *ver* na Tradição Linguística

Já nas abordagens linguísticas, encontramos, em Neves (1999) – *Gramática do Português Falado*, uma menção ao *viu*, sendo considerado um marcador, que é classificado por Wolfgang Settekorn (1977), como “(...) ‘busca de aprovação discursiva’ (BAD)”. Neves (1999, p. 229) discorre que “(...) o próprio criador dessa expressão (...) considera que a BAD exerce uma força ilocutória de natureza argumentativa, na medida que ‘frisamos proposição asseverada’”. Nessa abordagem, a linguista apresenta a seguinte descrição e interpretação para explicar o uso:

- 1) o falante afirma uma proposição (asserção);
- 2) o falante indica que asserção é considerada como exata/indiscutível/conhecida/certa (caracterização posição exigência de verdade);
- 3) o falante indica que ele leva em conta a caracterização da exigência de validade (caracterização da posição do falante em face da proposição);
- 4) o falante indica que ele parte do fato de que o ouvinte está disposto a

aprovar a afirmação e sua própria posição em face da proposição (caracterização do ato de esperar da parte do ouvinte). (NEVES, 1999, p. 229)

Procuramos, também, em Perini (2005) – *Gramática Descritiva do Português*, no entanto, não localizamos nada a respeito do verbo *ver*, tampouco do marcador discursivo *viu*.

Em suma, após percorrermos a Tradição Linguística, constatamos que, somente em Neves (1999), é mencionado o *viu*. No entanto, ressaltamos que o verbo em análise é classificado como marcador discursivo.

4. Metodologia

Os dados da nossa pesquisa foram obtidos por meio do *corpus* organizado pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo – CNPq, Grupo Janus, entre os anos de 2011 e 2015, que tem como responsável, a Prof^a Dr^a Valéria Viana Sousa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista.

O *corpus* do presente trabalho é formado por 24 (vinte e quatro) entrevistas extraídas do Corpus Português Popular da Comunidade de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*) e por 24 (vinte e quatro) entrevistas extraídas do *Corpus* Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus PCVC*), organizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – UESB/ CNPq.

Os informantes desses *corpora* foram estratificados segundo as variáveis:

- sexo: masculino e feminino
- faixa etária: FE I: 15 a 25 anos; FE II: 26 a 50 anos; FE III: mais de 50 anos
- grau de escolaridade: português popular (sem escolaridade ou com até cinco anos de escolarização) português culto (com mais de 11 anos de escolaridade)

Em função dos resultados investigados não terem sido muito produtivos nos *corpora* de modalidade oral com gênero entrevista, constituímos, por meio da rede social *WhatsApp*, um *corpus* da modalidade escrita. Esse *corpus* está composto por 126 (cento e vinte e seis) *prints* da rede social *WhatsApp*, selecionados de 2021 até novembro de 2021, a partir de

constante observação em conversas cotidianas na *WhatsApp*. Encontramos, portanto, ocorrências com o verbo *ver* em sua forma prototípica, como marcador discursivo e, principalmente, como resposta afirmativa. Foram feitos *prints* das construções com o verbo *ver* e, posteriormente as construções foram analisadas e contabilizadas.

Para análise desses *corpora*, adotamos uma metodologia de base quantitativa, uma vez que permite a reflexão sobre os passos que serão percorridos, assim como auxiliar na análise de modo verificativo, produtivo e eficaz. Portanto, a pesquisa qualitativa ajudará no direcionamento da pesquisa, possibilitando entender, descrever e interpretar os dados. Já a pesquisa quantitativa ajudará com as hipóteses levantadas, tendo como finalidade enumerar e mensurar de maneira objetiva e precisa.

De posse desse material, constituído com ocorrências do verbo *ver* na modalidade oral (*Corpus PPVC* e *Corpus PCVC*) e na modalidade escrita (*Whatsapp*), constatamos os seguintes resultados para as Frequência Token e Frequência Type do verbo.

Tabela 02: Frequência Type e Frequência Token do verbo *ver* na Modalidade Oral e Modalidade Escrita.

Frequência Type	Frequência Token			
	Modalidade Oral		Modalidade Escrita	
	Ocor.	%	Ocor.	%
Prototípico	30	33,3	1	1,52
Marcador Discursivo	59	65,6	18	11,98
Resposta Afirmativa	1	1,1	133	87,5

Fonte: Autoria própria.

Obtivemos, neste trabalho, na modalidade oral, 30 (trinta) ocorrências (33,3%) do verbo *ver* em sua forma prototípica, 59 (cinquenta e nove) ocorrências (65,6%) do marcador discursivo *viu* e apenas 01 (uma) ocorrência (1,1%) com função de resposta afirmativa. Enquanto na modalidade escrita, encontramos somente 1 (uma) ocorrência (1,52%) do *ver* em sua forma prototípica, 18 (dezoito) ocorrências (11,98%) como marcador discursivo e 133 (cento e trinta e três) ocorrências (87,5%) como resposta afirmativa. Nessas ocorrências, buscamos relacionar os usos com uma transferência semântica de sentido de *ver com os olhos* para outros sentidos nos quais o verbo *ver* se encaminha para a discursivização, ou seja, a mudança semântica ocorre dentro do discurso, ganhando um valor pragmático.

Apresentada a Metodologia desta pesquisa, passemos à análise de dados.

5. *Análise e discussão dos dados*

O verbo em análise é um verbo originalmente bitransitivo, uma vez que, apesar de atuar, de modo majoritário, como verbo transitivo direto, pois estabelece regência com o objeto direto, sem a presença de preposições, em frases como: “– *Você viu a cara do assaltante?*”. Pode atuar também como verbo intransitivo, no qual atribui o sentido de enxergar e de procurar algo, como por exemplo: “– *Aquele senhor não vê?*”; “– *Os seus livros? Veja ali.*”. Além disso, pode atuar como verbo transitivo indireto, isso porque para estabelecer regência em que é necessário a preposição em e para com o objeto indireto: “– *O que vocês vêm em mim?*”; “– *A professora disse que ia ver uma atividade mais fácil para mim.*”.

Assim, a rigor, é recrutado por meio do padrão Vpv(x). Para além desse padrão prototípico da construção, Sambrana (2017, p. 09) traz a representação: Vpv (x)md, admitindo, também, o verbo *ver*, com a função de marcador discursivo, que pode ou não estar acompanhado de advérbio. A autora levou em consideração o modelo hierárquico estabelecido por Traugott e Trousdale (2013), no qual os autores apresentam alguns fatores relevantes para a compreensão da língua como uma rede de construções e esclarecem a metáfora da língua como uma rede, na qual é frequente nas gramáticas de construções.

Traugott e Trousdale (2013) concebem, então, essa rede como sendo constituída pelo conhecimento individual e coletivo em uma comunidade de fala. Portanto, nós e *links* estão ligados, na rede, por elementos semânticos ou sintáticos e por conhecimentos individuais e partilhados. Consequentemente, a rede é considerada dinâmica, uma vez que novos *links* e nós são estabelecidos constantemente; enquanto os links estão relacionados com a distância entre componentes familiares, com os conjuntos de propriedades, com graus de força e de efetividade de uma construção. Portanto, acreditamos que o para além da representação de Sambrana (2017): Vpv (x)md, em que o verbo *ver* exerce função de marcador discursivo. Em nossos *Corpora*, constatamos mais adiante, ainda, que o verbo *ver* passa a ser recrutado também por construções como: “– *Suey vou liberar... – **Viu**... aí você me libera por que eu preciso saí...*”, ou seja, exerce função de resposta afirmativa, representado pelo padrão:

Vpv.

Utilizamos para a análise dos dados da nossa pesquisa, o *Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista, organizados pelo grupo JANUS/UESB; e um *Corpus* da modalidade escrita, constituído por nós. Este *corpus* possui uma relevante quantidade de dados e de situações que corroboram com o propósito do artigo: demonstrar o uso do verbo *ver* como resposta afirmativa.

Tabela 3: Frequência *Type* do *viu* nos *Corpora* PCVC e PPVC.

Frequência <i>Type</i>	Frequência <i>Token</i>	
	Ocor.	%
MD	59/60	98,3
Resposta Afirmativa	01/60	1,7

Fonte: Autoria própria.

Tabela 4: Frequência *Token* do MD *viu* nos *corpora* PCVC e PPCV.

Perfil Social	Frequência <i>Token</i> <i>Corpus</i> PCVC		Frequência <i>Token</i> <i>Corpus</i> PPVC	
	Ocor.	%	Ocor.	%
Mulher/FE I	1	6,7	-	-
Mulher/FE II	-	-	20	45,4
Mulher/FE III	5	33,3	7	16
Homem/FE I	4	26,7	4	9,1
Homem/FE II	-	-	8	18,2
Homem/FE III	5	33,3	5	11,3
TOTAL	15/16,9%		44/83,1%	

Fonte: Autoria própria.

Constatamos, a partir da análise das 48 (quarenta e oito) entrevistas que compõem os *Corpora* do PPVC e do PCVC, que o verbo *ver* é utilizado pelos informantes com outras funções além da função/sentido prototípico do verbo. Ao analisarmos a frequência *type* do *viu*, no entanto, observamos que essa construção, nos *corpora* em análise, só possui, entre as 60 (sessenta) ocorrências selecionadas, 1 (uma) ocorrência com a função de resposta afirmativa. Inferimos, a esse respeito, que, por se tratar do gênero entrevista, a realização de resposta afirmativa não é favorecida. Em relação ao perfil social, verificamos como MD, a construção *viu* é realizada em 44 (quarenta e quatro) ocorrências (83,1%) no *Corpus* do PPVC e em 15 (quinze) ocorrências no *Corpus* PCVC, distribuída em todas as faixas etárias com exceção da Faixa Etária II, que equivale a adultos, no *Corpus* do PCVC, considerando homens e mulheres, e na Faixa Etária I do *Corpus* PPVC. Embora o uso tenha sido mais

recorrente no *Corpus* do PPVC, podemos afirmar que é uma construção usada no vernáculo conquistense nas faixas etárias I, II e III; nos sexos masculino e feminino e nas escolaridades de até cinco anos e com mais de 11 anos observadas. Destacamos, contudo, um uso mais significativo, no PPVC, nas mulheres e homens da Faixa Etária II, respectivamente, 45,4% e 18,2%; e, no PCVC, nos homens e mulheres da Faixa Etária III, com 33,3%.

Em compensação, na nossa análise entre os *Corpus* da modalidade oral (*Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista) e *Corpus* da modalidade escrita (rede social *WhatsApp*), como era esperado, o verbo *ver* foi mais utilizado em sua função de resposta afirmativa no *Corpus* da modalidade escrita, ou seja, a frequência *type* mais produtiva, com 133 (cento e trinta e três) ocorrências (87,5%). Em contrapartida na modalidade oral, a frequência *type* mais produtiva foi com a função de marcador discursivo, com 59 (cinquenta e nove) ocorrências (65,6%). Nessa perspectiva, ancorados no aporte teórico sustentado pela Linguística Funcional Centrada no Uso, com base em Traugott e Trousdale (2013), destacamos um fator de construcionalidade, a produtividade. Segundo a concepção dos autores, a produtividade é entendida como gradiente, tendo em vista que se relaciona à competência de elementos de construção de palavras serem utilizados para produzir novas expressões linguísticas. É destacado, também, pelos autores que a produtividade está relacionada à frequência.

Bybee (2013) reforça a distinção entre a frequência *token*, ou seja, o número de vezes que a mesma unidade ocorre no texto; em relação a frequência *type*, entendida como o número de expressões variadas que determinado item contém. Logo, a produtividade de uma construção está relacionada com a repetição de seus usos, visto que, conforme a construção vai sendo usada, maior será a quantidade de instanciações variadas dessa construção, e consequentemente, maior sua produtividade.

Assim, entendemos que por se tratar do gênero entrevista, a realização do verbo *ver* resposta afirmativa no *Corpus* da modalidade oral (*Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista) não é favorecida, ou seja, se torna menos produtiva em comparação com o *Corpus* da modalidade escrita (*WhatsApp*), que, nesse caso, satisfaz o uso em interação do tipo conversação espontânea.

Em relação ao verbo *ver* em sua função prototípica, fazendo referência ao sentido de percepção visual, de natureza mais concreta, obti-

vemos 30 (trinta) ocorrências (33,3%) no *Corpus* da modalidade oral e apenas 1 (uma) ocorrência (1,52%) no *Corpus* da modalidade escrita. Mostraremos a seguir dois exemplos extraídos da amostra:

(3) DOC: Mais tem pai que alega que criança não tem que... as vezes não tem condição né... de coloca na escola e precisa trabalha pra ajuda em casa... cê acha isso um tipo de exploração... cê acha que hoje os governos... INF: xô li da um exemplo aqui a gente tem um menino que... eu acho assim... a mãe dele trabalhava, por que a mãe dele trabalha na feira ela tem uma barraca na feira ele estuda aqui pela manhã... e a tarde ele via pra feira junto com ele... lá na feira que a gente já **viu** várias pessoas já viram ele leva todo seu material... (Informante S. S. R. S. do *Corpus* PCVC)

(4) (O. S) Pede à professora pra me adicionar no Classroom, por favor, já enviei e-mail pra ela.

(C.A) Ela já **viu** e disse que vai te adicionar!

Como podemos notar, nas duas situações, o verbo *ver* é semanticamente concreto, em que algo é percebido pela visão, ou seja, não é gramaticalizado. Funciona, portanto, como verbo pleno, isto é, como predicador de dois lugares, estabelecendo relação entre dois termos argumentais [um indivíduo e a entidade percebida]. Em termos de complementação, nos dois primeiros exemplos apresentados, tem-se um caso de percepção do indivíduo, categoria semântica representada pelos termos “várias pessoas”, “o e-mail”. Identificamos, como esquema, nível mais alto, encontra-se a construção Vpv.

Quanto ao subesquema, nível intermediário, *ver(x)* constitui um grupo de subesquemas agrupados pela semântica da base verbal *ver* que contribui para além da função de percepção visual, ou seja, o verbo em seu sentido pleno/concreto passa a exercer sentidos mais abstratos, como de marcador discursivo, portanto, o subesquema *ver(x)* sanciona o subesquema *viu*, padrão *ver(☉)*, isto é, o segundo *slot* não pode ser preenchido. Logo, o verbo *ver* como marcador discursivo tem a função de chamar a atenção do interlocutor no sentido de verificar se ele entendeu ou não o que está sendo questionado ou discutido, sendo considerado de natureza mais abstrata. Desse modo, foram obtidas 59 ocorrências (65,6%) no *Corpus* oral PPVC e PCVC e no *Corpus* da modalidade escrita, encontramos somente 18 (dezoito) ocorrências (11,98%) do verbo *ver* com essa função, listamos como exemplo as duas ocorrências a seguir:

(5) DOC: É verdade. Cê lembra de algum fato que tenha ocorrido quando cê estudava antes naquela época? Alguma história?

INF: Tem muito tempo. É muito tempo, **viu**?

(Informante M. S.S do *Corpus* PPVC)

(6) (C.A) Ja que a gnt n vai ter fonologia, ele podia subir o horário, né?

(C. R.) Vou flr c ele.
VIU, GALERA?
 Pra gnt ficar livre 16h.
 Peloamordedeus.

Em (5) o entrevistado se justifica sobre a quantidade de tempo em que havia acontecido algo na época em que estudava e, logo após essa afirmativa, o marcador discursivo é usado, assim como em (6), pois, ao passo que o (C.A) sugere pedir ao professor que suba o horário, pois terão aula vaga, questiona aos colegas se concordam, (C.R), por sua vez, concorda e afirma que irá falar com o professor e usa o marcador discursivo. Nos dois casos, o recrutamento do marcador discursivo é empregado como uma estratégia interacional, que permite que o falante direcione a atenção de seu interlocutor para a proposição, com a intenção de que o interlocutor venha a concordar com o que diz o falante, ou seja, para alcançar esse objetivo.

Em relação ao verbo *ver* como resposta afirmativa, nosso objeto de pesquisa, o verbo *ver* passa a exercer um valor ainda mais abstrato. Conseguimos identificar no *Corpus* oral PPVC e PCVC, apenas 1 (uma) ocorrência (1,1%) com essa função, enquanto no *Corpus* da modalidade escrita, obtivemos 133 ocorrências (87,5%) do verbo *ver* como resposta afirmativa, vejamos a seguir dois exemplos:

(7) DOC: como foi lidar com essa situação?
 INF: Terrível... de muita briga é muita tristeza...
 DOC: Suely vou liberar...
 INF: **Viú**... aí você me libera por que eu preciso saí...
 (Informante S.S. R.S. do Corpus PCVC)
 (8) (V.V.S) No 6, vamos colocar 2 pesquisadoras, pq estamos na fase de transição.
 A bolsa de E. irá para D.
 (M. E) **Viuuu!!!** Beleza

Percebemos que, em (7), ao passo que o entrevistador impõe a liberação da entrevistada, essa, por sua vez, responde afirmativamente empregando o *viú* como resposta, destacando a urgência em terminar a entrevista. Enquanto em (8), (V.V.S), ao afirmar que irá colocar duas pesquisadoras, pois estão na fase de transição, e que a bolsa de E. passará para D., (M.E) responde de forma afirmativa usando o *viú*, nesse caso, (M.E) enfatiza ainda mais a construção ao usar três (u) e três exclamações. Consideramos, nesta pesquisa, portanto, que a microconstrução *viú* – resposta afirmativa, encontra-se no nível mais baixo de hierarquia, e não sofre alteração no polo da forma, logo, é considerada uma mudança construcional, uma vez que passa por mudança apenas no polo da fun-

ção/sentindo. Além disso, para todos os fenômenos envolvidos na criação do verbo *ver* como resposta afirmativa, conseguimos especificar em um único *cline* de unidirecionalidade em: verbo pleno, marcador discursivo e, posteriormente, resposta afirmativa.

O marcador discurso *viu*, do padrão *ver(x)*, é considerado por Sambana (2017, p. 110), como: “(...) cognitivamente mais leve, estruturalmente direto, apoia confirmação de sentidos na negociação, requisitando aprovação imediata do ouvinte (...)”. Com isso, acreditamos que em decorrência do marcador discursivo atribuir todas essas características supramencionadas, os falantes acostumados com o uso dessa construção cotidianamente, começam a utilizá-lo, agora, como resposta afirmativa, assim como foi verificado por nós no artigo: *A substituição da palavra sim em respostas afirmativas no português brasileiro: um estudo descritivo para aplicabilidade no ensino de PL2E*, desenvolvida por Ana Rosa de Sá Donadio, em 2017, em que há afirmativas com uso de verbos, ou seja, há construções em que se repete o próprio verbo da pergunta para dar a resposta afirmativa, sendo considerada essa a afirmativa mais usada.

6. Considerações finais:

Neste trabalho, a partir de pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada Uso, mais especificamente, da abordagem da construcional da mudança, foi possível identificarmos, na fala popular baiana usos que ilustram mudanças semântico-pragmática e categorial do verbo *ver*. Constatamos, então, que, nesse contexto:

I) O verbo *ver* passa a exercer uma nova função diferente da sua prototípica de “perceber pela vista” (ROST, 2002, p. 120), nos *corpora* da modalidade oral (*Corpus* do Português Popular de Culto de Vitória da Conquista) e da modalidade escrita (*WhatsApp*);

II) O processo de mudança linguística em que o verbo *ver* passa começa com o uso do marcador discursivo *viu*, em que os falantes buscam novas construções para aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa, ou seja, a partir de uma construção já gramaticalizada, os falantes passam a usar essa forma para uma construção, possivelmente, ainda mais gramatical e, assim, o *ver* passar a exercer, também, função de resposta afirmativa. Sendo demonstrado através do *cline*: Verbo Pleno, MD, Resposta Afirmativa.

III) O verbo *ver* como resposta afirmativa *-viu-* é mais produtivo no *Corpus* da modalidade oral PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, com 1 (uma) ocorrência (1,1%). Em relação ao perfil social, verificamos como MD, a construção *viu* é realizada em 44 (quarenta e quatro) ocorrências (83,1%) no *Corpus* do PPVC e em 15 (quinze) ocorrências (16,9%) no *Corpus* PCVC, distribuída em todas as faixas etárias com exceção da Faixa Etária II, que equivale a adultos, no *Corpus* do PCVC, considerando homens e mulheres, e na Faixa Etária I do *Corpus* PPVC. Embora o uso tenha sido mais recorrente no *Corpus* do PPVC, podemos afirmar que é uma construção usada no vernáculo conquistense nas faixas etárias I, II e III; nos sexos masculino e feminino e nas escolaridades de até cinco anos e com mais de 11 anos observadas. Diferente do *Corpus* da modalidade oral, em que obtivemos apenas 1 (uma) ocorrência (1,1%) do *viu* como resposta afirmativa, no *Corpus* da modalidade escrita (*Whatsapp*), obtivemos 133 ocorrências (87,5%), constatamos, assim, uma alta produtividade do verbo *ver* com essa função/sentindo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo, 1928. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. ver., ampl. E Atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo* [recurso eletrônico]. 7. ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

LIMA, Rocha, 1915-1991 L71g. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LOPES, Monclar Guimarães; ROSÁRIO, Ivo da Costa. *Contruicionalidade: uma proposta de aplicação sincrônica*. Revista Soletas. N. 3., 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletas.2019.36318>.

NEVES, Maria Helena Moura (Org.). *Gramática do Português Falado*. V. VII, Novos Estudos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: UNICAMP, 1999.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

ROST, C. A. *Olha e veja: multifuncionalidade e variação*. 2002. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

tação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, E. R. F.; VENDRAME, Valéria; HENGVELD, K.; BRAGA, M. L. *Perception Verbs in Brazilian Portuguese*. Probus (Dordrecht), v. prep., p. 130, 2008.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. Grammatical constructionalization. In: ____; _____. *Constructionalization and Constructional Changes*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

OS BOOKTUBERS EXERCEM UMA CURADORIA LEITORA?

Taiane Ferreira dos Santos (UNEB)

taianeuneb@gmail.com

Elizabeth Gonzaga de Lima (UNEB)

profbethliteratura@gmail.com

RESUMO

Este trabalho investiga se os denominados *booktubers* exercem uma curadoria leitora, na medida em que fazem mediação de leitura em seus canais no *YouTube*. Desde que foi instituída, a escola e os professores sempre foram os responsáveis por formar leitores e mediar a leitura de livros literários. Todavia, com o advento das mídias digitais, que permitiram a ascensão dos amadores, ou seja, de pessoas comuns que criaram perfis nas redes para opinar e apresentar temas dos mais variados, alguns terminaram conquistando diversos seguidores/leitores. E nesse contexto, emergiu a figura do *booktuber*, que, através de um canal na plataforma *YouTube*, comenta e resenha obras de literatura, a partir de suas leituras e escolhas pessoais, fazendo dessa forma a mediação entre livro e leitor/seguuidor. Estariam desse modo exercendo uma curadoria leitora já que a curadoria se caracteriza, grosso modo, como uma instância de organização e seleção de objetos para apresentação. A metodologia adotada na análise é de natureza qualitativa, de caráter netnográfico, tendo sido escolhido para exame o canal *Geek Freak*, de Victor Almeida. A pesquisa se fundamentou nos estudos de Michael Bhaskar (2020), no que diz respeito à curadoria, Michele Petit (2009) sobre a mediação leitora e Tauana Jeffman (2017), acerca do surgimento e ascensão dos *booktubers*. Desse modo, esta investigação contribuirá para compreender de que maneira essa possível dinâmica de curadoria leitora dos *booktubers* tem propiciado novas formas de mediação de leitura literária fora do âmbito escolar.

Palavras-chave:

Booktubers. Curadoria leitora. Plataforma *YouTube*.

ABSTRACT

This paper investigates whether the so-called *booktubers* curate readers, insofar as they mediate reading on their *YouTube* channels. Since its inception, schools and teachers have always been responsible for training readers and mediating the reading of literary books. However, with the advent of digital media, which has allowed the rise of amateurs, i.e. ordinary people who have created profiles on networks to give their opinions and present a wide variety of topics, some have ended up gaining many followers/readers. And in this context, the figure of the *booktuber* has emerged, who through a channel on the *YouTube* platform comments on and reviews works of literature, based on their personal readings and choices, thus mediating between book and reader/follower. Are they thus exercising reader curation? Since curatorship is roughly characterized as an instance of organizing and selecting objects for presentation. The methodology adopted in the analysis is qualitative, netnographic in nature, and a *booktuber* channel was chosen, Victor Almeida's *Geek Freak*. The research was based on the studies of Michael Bhaskar (2020) on curatorship, Michele Petit (2009) on reader mediation and Tauana Jeffman (2017) on the emergence and rise of *booktubers*.

In this way, this research will contribute to understanding how this possible dynamic of reading curation by booktubers has led to new forms of literary reading mediation outside the school environment.

Keywords:

Booktubers; Reading curation. YouTube platform

1. A cibercultura e seus impactos sociais

Os avanços tecnológicos transformaram e impactaram diversos âmbitos da sociedade. O universo virtual permitiu a criação de um ambiente sem fronteiras e, com isso, laços que seriam impossíveis antes, por questões geográficas ou até mesmo culturais, atualmente podem facilmente acontecer através de plataformas digitais e redes sociais, criando também o que ficou conhecido por cibercultura. De acordo com as reflexões de Pierre Lévy (2006), a universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional. Consequentemente, isso reverbera também no ambiente literário, pois a demanda por recursos audiovisuais tornou-se vertiginosa e, nesse contexto, diversas novas versões de livros vão surgir *ebooks* e audiolivros. O leitor passa a ser atraído pela cibercultura, onde ele adquire maior possibilidade de acessar inúmeros conteúdos, que outrora estariam disponíveis apenas em bibliotecas, museus ou livros físicos. Esse usuário da *internet* detém uma capacidade maior de interagir com diferentes comunidades virtuais, grupos que possuem os mesmos interesses e afinidades, garantindo assim o surgimento de uma leitura cada vez mais participativa. Além disso, pode até mesmo, em alguns casos, estabelecer contato com o próprio autor e mesmo escrever o próprio livro – a exemplo das produções de *fanfictions*. Estas e outras criações digitais demonstram as mudanças operadas no universo da leitura em virtude da participação e movimentação dos leitores nas redes e plataformas, que, ao gerarem conteúdos, tornam-se protagonistas, configurando desse modo uma cultura participativa, conforme acepção de Jenkins (2015).

Todavia, apesar de todo o avanço desses novos recursos digitais e suas múltiplas possibilidades de comunicação, a estudiosa francesa Michele Petit constata a emergência de um outro problema para a sociedade:

Nos meios de comunicação se ouvem queixas sobre o tema: ‘os jovens não lêem mais’, ‘é preciso ler’, até mesmo ‘deve-se amar a leitura’, o que faz, evidentemente, com que todos fujam dela. Lamentam, sobretudo, que se deixe de ler os grandes textos supostamente edificantes, desse “patrimônio comum”, como dizem, espécie de totem unificador em torno do qual seria sensato que nos uníssemos (PETIT, 2008, p. 19)

Diante da afirmação da estudiosa, cabe questionar, será que realmente os jovens não leem? Pois de acordo com dados de 2019, do Instituto Pesquisas de Opinião, jovens entre 18 e 24 anos passam em média 4 horas e 22 minutos por dia nas redes sociais e em plataformas de vídeo como *Youtube* ou *TikTok*. Durante esse tempo, eles curtem publicações, fazem e leem comentários ou as descrições dos vídeos. Dessa forma a questão é, qual o tipo de leitura interessa a esses Jovens? Neste caso, pode-se observar que a preocupação dos estudiosos e da escola diz respeito ao desinteresse em relação às leituras literárias, que normalmente são mediadas pelos professores e educadores. Em contrapartida a esse sistema institucionalizado, observa-se a emergência em plataformas digitais da figura dos *booktubers*, que se valendo do uso de recursos audiovisuais do *Youtube*, passam a realizar uma mediação de leitura, alcançando em especial jovens leitores.

Observa-se que na medida em que comentam e resenham livros de seus gostos e tratam de assuntos pertinentes a esse nicho de interesse ou, por vezes, sobre questões pessoais, o que os aproximam ainda mais dos seus seguidores. Dessa forma os *booktubers*, em seus canais, por meio da linguagem audiovisual, contribuem para promover redes de incentivo à leitura, à margem do sistema escolar, a partir de suas seleções de obras. Seria essa uma estratégia de curadoria leitora? Segundo Michael Bhaskar (2020), a curadoria é uma resposta ao problema do excesso de informações e de textos, em virtude do contexto de uma sociedade cada vez mais midiaticizada. Portanto, a leitura sugerida pelos *booktubers* atendem as demandas da cibercultura, já que os livros são apresentados e selecionados levando em consideração o perfil e o interesse dos leitores/seguidores.

2. *Conhecendo a plataforma Youtube*

Para compreender como os *booktubers* conquistaram um espaço significativo e importante no âmbito da mediação de livros literários, se faz necessário conhecer e compreender um pouco sobre a plataforma *Youtube*, que foi se integrando no dia a dia dos usuários e a qual os vídeos são publicados e expostos para todos os seguidores.

Jean Burgess e Joshua Green (2009) vão classificar o *Youtube* como o maior aglutinador de mídia de massa da internet no início do século XXI. Com isso é possível perceber a grande proporção que a plataforma alcançou; nela tornou-se viável encontrar usuários pertencentes a diversos nichos, não sendo obrigatório nenhum tipo de curso ou forma-

ção acadêmica para postar vídeos. Isso contribuiu significativamente para a evolução de uma cultura cada vez mais participativa, no qual o usuário exerce, por vezes, (um) protagonismo, convertendo-se desse modo em autores das suas próprias narrativas.

Outro aspecto a ser apontado é que muitos vídeos apresentados na plataforma dizem respeito à resenha de livros ou filmes. Esse acervo é de grande relevância, já que diante dessa cultura do excesso, muitos não querem passar mais de uma hora assistindo a um filme, para que ao final descreva suas péssimas impressões sobre ele. Assim, os usuários primeiramente recorrem a pesquisas e verificam as opiniões dos influenciadores; a partir daí, muitos fazem suas escolhas com base nessas experiências.

A plataforma, com seus algoritmos, observa o comportamento de cada usuário, a fim de fornecer opções de vídeos de acordo com as pesquisas realizadas, fazendo assim uma seleção e garantindo um serviço personalizado e uma experiência cada vez mais imersiva e participativa. Dessa forma, por exemplo, se o indivíduo gosta de assistir a conteúdos de *booktubers*, estes lhe serão sempre recomendados:

Quer você o ame, quer você o odeie, o YouTube agora faz parte do cenário da mídia de massa e é uma força a ser levada em consideração no contexto da cultura popular contemporânea. Embora não seja o único site de compartilhamento de vídeos da internet, a rápida ascensão do YouTube, sua ampla variedade de conteúdo e sua projeção pública no Ocidente entre os falantes de língua inglesa o tornam bastante útil para a compreensão das relações ainda em evolução entre as novas tecnologias de mídia, as indústrias criativas e as políticas da cultura popular. (BURGESS; GREEN, 2009, p. 8)

Tudo isso é revolucionário no que tange às mídias digitais, já que a plataforma permite um uso amplo e livre, não sendo necessário ser um profissional do audiovisual para fazer ou postar vídeos. Portanto, alguém que tenha interesse por livros, por exemplo, acessa a plataforma e termina conhecendo uma vasta comunidade.

Existem todos os tipos de vídeos amadores no *YouTube*, cobrindo desde bailes *funk* e aulas de inglês até cantores e atores desconhecidos. Embora a plataforma tenha muitos vídeos com poucas visualizações, ela também é conhecida pela presença de *influencers* (também conhecidos por “celebridades da internet”) ou “fenômenos da internet” (Cf. JEFMAN, 2017 p. 102).

A grande questão é que muitos estudiosos e professores chegaram a acreditar que o processo de leitura seria suprimido por todas essas transformações, conforme assinala Canclini:

Os professores continuam falando de um divórcio ou curto-circuito entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais. Essa visão antagônica entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação. (CANCLINI, 2015, p. 33)

3. *Booktuber: criador de conteúdo*

O termo *booktuber* deriva da junção entre livro (*book*) e tube (*Youtube*), diz respeito ao usuário que se utiliza da plataforma para comentar e fazer resenhas de obras da literatura, a partir de suas leituras e escolhas pessoais, fazendo dessa forma a mediação entre livro e o leitor/seguidor. A repercussão do conteúdo e o consequente impulsionamento podem gerar um impacto significativo no mercado de livros.

Entretanto, antes de produzir o conteúdo, o *booktuber* precisa primeiramente selecionar quais livros devem ser apresentados em seu canal. É partindo desse ponto que este trabalho investiga se os denominados *booktubers* exercem uma curadoria leitora, na medida em que fazem mediação de leitura em seus canais no *YouTube*.

É a figura do leitor que vem à tona para destacar que a leitura pode ser um ato sociável e demonstrar que na realidade o leitor nunca foi meramente passivo. Será que essa seria uma transformação das rodas de leituras que aconteciam inicialmente nas escolas e nas bibliotecas? De certo modo, os influenciadores utilizam uma linguagem clara, objetiva e, na organização e seleção das obras, seus vídeos fazem uma mediação entre literatura e leitor, papel que sempre foi primordialmente desenvolvido pela escola, desde que foi instituída:

Há leitores-fãs praticamente desde o surgimento do romance. O que muda, na conjuntura atual, é que esse leitor-fã agora está inserido em um novo contexto, alterando algumas instâncias da leitura (Cf. JEFMAN, 2017 p. 175).

A primeira *booktuber* do Brasil foi Tatiana Feltrin, que segundo pesquisas de Jeffman, fez sua primeira publicação no dia 08 de abril de 2010, servindo de inspiração para que diversos outros leitores viessem a público falar sobre suas experiências de leituras e também comesçassem a

fazer indicações de livros, estabelecerem seus seguidores e assim criarem um canal próprio. Tudo isso feito de forma bem intimista, já que muitos gravavam em seus quartos e, para além da leitura literária, aproveitavam o canal para contar acontecimentos da vida pessoal, levando o espectador a sentir-se mais próximo. É a partir dessa estratégia que alguns seguidores vão se afeiçoando ao *booktuber* e fazem questão de apresentar as suas opiniões nos comentários e muitas vezes seguir o perfil dos *booktubers* em outras redes sociais.

Por muitas vezes esse processo vai contribuir na fidelização dos seguidores, que por consequência podem convidar novos membros a participarem da comunidade, através da possibilidade de compartilhamento dos vídeos ou de indicações.

É importante observar que os livros não são escolhidos despretensiosamente, afinal de contas são selecionados a partir da análise de seus temas abordados, dos gêneros, da popularidade do autor e algumas indicações são sugestões de seguidores. E a partir dessa estratégia de seleção e organização que analisamos a curadoria leitora exercida pelos *booktubers*.

4. Curadoria: solução para a cultura do excesso?

Curadoria é uma palavra que tem origem no latim *curare* que significa cuidar, zelar ou tratar. Inicialmente o curador poderia ser um religioso, apresentando a ideia de curar a alma, ou até mesmo uma pessoa responsável por curar as feridas do corpo, sendo esse posteriormente conhecido como curandeiro.

Posteriormente o termo chegou ao mundo das artes, onde se estabeleceu por muito tempo, o curador das artes ficava estritamente responsável por não apenas apresentar obras diversas, mas sim criar uma coleção ou conceito (Cf. BHASKAR, 2020). A fim de passar uma mensagem, ou até mesmo contar uma história, para tornar-se curador era necessário um olhar clínico diante do que será exposto e observar atentamente qual a intenção da exposição.

Porém o termo não ficou apenas no campo das artes, terminou se expandindo para outras áreas de conhecimento:

O termo, pouco a pouco, adquiriu uso mais amplo fora das artes. [...] Em algum momento a curadoria deixou de ser uma atividade estritamente ligada a museus e, como sugere Oriole Cullen, tornou-se algo mais relacio-

nado a opções, seleção, arranjo - algo que responde ao problema maior do excesso. (BHASKAR, 2020, p. 81)

Bhaskar descreve como o “problema maior do excesso” o turbilhão de informações que estão disponíveis para uso nessa era da tecnologia. Ao selecionar, por exemplo, a temática de um livro é possível encontrar diferentes opções de autores, além disso o usuário pode selecionar a opção de livro físico com ou sem capa dura ou, se preferir, é possível adquirir a versão de livro digital.

As possibilidades são infindas, segundo dados apresentados na página Mural dos livros, o acervo de e-books brasileiro já possui mais de 71 mil títulos, sendo 8,9 mil deles lançados só no ano de 2019. Esses dados não levam em consideração nem mesmo as quantidades de obras totais disponíveis no ano. Portanto, em meio a tantas opções o *booktuber* vai selecionar obras específicas, conforme seu gosto e experiência leitora, para serem apresentadas em seu canal.

O processo de curadoria acontece a partir do que Bhaskar vai identificar como os princípios da curadoria:

Além dessa definição, existem princípios complementares geralmente presentes na curadoria. São o que chamo de “efeitos de curadoria” – refinar, simplificar, explicar e contextualizar. Cada um tem seu próprio histórico e prática, revelando o seu poder no mundo de coisas demais. (BHASKAR, 2020, p. 91)

Esses efeitos de curadoria é o que tornam o serviço cada vez mais personalizados, afinal a principal ideia é atingir um grande número de seguidores, oferecendo um conteúdo mais detalhado e específico.

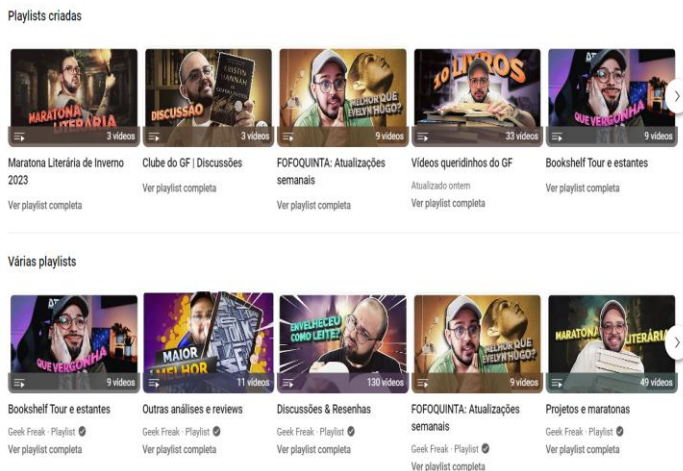
5. *Análise do canal: Geek Freak*

Para observar esses “efeitos de curadoria” será analisado o canal *Geek Freak*, dirigido por Víctor Almeida. O vídeo mais antigo disponível em seu perfil é datado de 18 de julho de 2014, enquanto o último até a data de elaboração desta pesquisa, foi publicado em 24 de agosto de 2023, possuindo o total de 747 vídeos e conquistando a marca de 197 mil inscritos.

A primeira análise é em relação a criação de várias *playlists* (um conjunto de vídeos com mesma temática ou semelhantes) em seu perfil. Esse processo atende os princípios da curadoria de refinar e simplificar. Já que dessa forma cada seguidor pode escolher a qual vídeo assistir de

acordo com os seus gostos e interesses, sendo essa uma forma de organização e curadoria.

Figura 1: Playlists criadas.



Fonte: *Youtube*.

Outro ponto importante diz respeito às seleções literárias que ocorrem de acordo com a popularidade que o livro adquiriu em outras redes sociais a partir da indicação de outros influenciadores, por vezes usuários da rede *TikTok* que ficaram popularmente conhecidos como *booktokers*. Essa estratégia é utilizada para que o produtor de conteúdo alcance um maior número de seguidores. Porém, seus vídeos tendem a ser mais direcionados aos navegadores da plataforma.

Por fim, outras formas de seleção literária acontecem a partir das sugestões dos seguidores, com quem o influenciador se comunica tanto na plataforma do *Youtube*, quanto em outras redes sociais como *Instagram* ou *Telegram*.

A partir daí é possível observar que antes de escolher um livro para realizar uma resenha em seu canal, o *booktuber* elabora uma seleção minuciosa dos livros e tópicos que serão abordados.

6. Considerações finais.

O mundo atual produz um número exacerbado de dados e a *internet* permite a democratização dessas informações; porém, em meio à cultura do excesso e do imediatismo, onde muitos não querem “perder tempo” escolhendo algo que pode ou não gostar, a curadoria torna-se uma estratégia inteligente dos influenciadores de livro para conquistar um grande número de seguidores.

Tudo isso atende a uma sociedade com um grande avanço das tecnologias audiovisuais e que possui um número exacerbado de conteúdos e conhecimento disponíveis, em que as pessoas, frequentemente, não querem perder tempo escolhendo, atribuindo esse trabalho aos curadores, como, por exemplo, os *booktubers*.

Assim, o trabalho investigou e analisou como os *booktubers* realizam uma curadoria leitora, como uma estratégia de mediação entre o livro e o leitor/seguuidor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vitor. *Gerador de Números Aleatórios Decide Quantas Horas Eu Leio Por Dia*. [www.youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=8T7IwGeeLv0&t=81s), 24AD, www.youtube.com/watch?v=8T7IwGeeLv0&t=81s. Disponível em: 25 de ago. de 2023.

BHASKAR, Michael. *Curadoria*. Trad. de Érico Assis. São Paulo: Edições Sesc SP, 2020.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua: *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade; com textos de Henry Jenkins e John Hartley*; trad. de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CANCLINI, Nestor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JEFFMAN, Tauana. *Booktubes: Performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube*. UNISINOS, 2017.

JENKINS, Henry. *Invasores do texto: Fãs e cultura participativa*. São Paulo: Marsupial, 2015.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu. São Paulo: Editora 34, 2010.

MURAL DOS LIVROS. *Dados Sobre a Leitura No Brasil E No Mundo: Conheça O Mercado Livros*. Disponível em: <https://muraldoslivros.com/dados-sobre-a-leitura-no-brasil/>. Acesso em: 28 Ago. 2023.

PETIT, Michele. *Jovens e a Leitura*, Trad. de Celina Olga. São Paulo: Editora 34, 2008.

**OS PERCURSOS DA GÊNESE DA OBRA
“PARA UMA MENINA COM UMA FLOR”,
DE VINICIUS DE MORAES⁶³**

Luana Leão Silva (USP)

luanaleaosilva@usp.br

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP)

msantiago@usp.br

RESUMO

Diante da relevância atribuída ao estudo, à preservação do processo genético e criativo de obras significativamente essenciais para a história da língua portuguesa e da literatura e à garantia de transmissão por novos suportes e favorecimento de seu acesso, congruentemente ao que constitui o campo de Crítica-Genética e Textual, afluentes da Filologia, dar-se-á o delinear do itinerário de crônicas reunidas na obra “Para uma menina com uma flor” (1962), de Vinicius de Moraes (1913–1980), reverente multiartista, escritor e compositor brasileiro, que muito singular e moderadamente praticou o gênero. A expor e descrever os testemunhos das crônicas “Inocência” (1941), “Depois da guerra” (1944), “Meninas sozinhas perdidas no mundo e dentro de si” (1944), “Sentido da primavera” (1944), “Conto carioca” (1945), “Para uma menina com uma flor”, “Minha terra tem palmeiras...” e “Suave amiga” (1964), serão abordadas as variações evidenciadas pela construção de um aparato genético perante o cotejo entre intervenções manuscritas no datiloscrito da obra, em comparação às alterações das últimas edições, publicadas postumamente, das editoras José Olympio (12ª edição, 1981) e Companhia das Letras (5ª reimpressão, 2009), de modo a destacar índices potenciais de contextos que expressem as idealizações do autor sobre sua própria produção, tornando-a inteligível e passível de ser restaurada e lida integralmente, em termos de refletir suas metamorfoses substanciais conforme o passar do tempo.

Palavras-chave:

Crítica-genética. Crítica Textual. Vinicius de Moraes.

⁶³ “VM Empreendimentos Artísticos e Culturais LTDA (CNPJ sob o nº 05.161.515/0001) na qualidade de detentora dos direitos autorais, patrimoniais e de imagem do poeta e compositor Vinicius De Moraes, sendo, também, a legítima mandatária de seus herdeiros no que se refere à tutela dos direitos de personalidade que resguardam o uso por terceiros do nome, imagem, assinatura, dados biográficos e acervo do mencionado poeta e compositor, vem, através do presente termo, autorizar a Srª Luana Leão Silva, a publicar seu Projeto Científico, exclusivamente para fins acadêmicos. Para o atingimento da produção acadêmica referida, fica, portanto, autorizado o uso de direitos autorais de trechos e fotografia de obras disponíveis no Acervo Digital de Vinicius de Moraes, respeitando o direito de terceiros”.

ABSTRACT

In view of the relevance attributed to the study, preservation of the genetic and creative process of works that are significantly essential to the history of the Portuguese language and literature, and the guarantee of transmission through new media and favouring their access, in line with what constitutes the field of Genetic and Textual Criticism, affluent of Philology, the itinerary of chronicles gathered in the work “Para uma menina com uma flor” (1962) by Vinicius de Moraes (1913–1980), reverent Brazilian multi-artist, writer and composer, who very singularly and moderately practised the genre, will be outlined. The chronicles “Inocência” (1941), “Depois da Guerra” (1944), “Menina sozinhas perdidas no mundo e dentro de si” (1944), “Sentido da primavera” (1944), “Conto carioca” (1945), “Para uma menina com uma flor”, “Minha terra tem palmeiras...” and “Suave friend” (1964), the variations evidenced by the construction of genetic apparatus will be addressed in the face of the comparison between handwritten interventions in the typescript of the work, compared to the changes in the last editions, published posthumously, by the publishers José Olympio (12th ed, 1981) and Companhia das Letras (5th reprint, 2009), in order to highlight potential indices of contexts that express the author’s idealisations of his own production, making it intelligible and capable of being restored and read in its entirety, in terms of reflecting its substantial metamorphoses as time passes.

Keywords:

Genetic Criticism. Textual Criticism. Vinicius de Moraes.

1. Introdução

Os percursos de constituição de uma obra, em sua singularidade de criação, produção e circulação, fomenta a ciência da Filologia, no contexto de evidenciar seu “estudo global, ou seja, explorando exaustivamente o conjunto dos mais variados aspectos de um texto: linguístico, literário, crítico textual, sócio-histórico, etc.” (CAMBRAIA, 2005, p. 18).

Sob a ótica dos campos de Crítica Genética e Textual, disciplinas afluentes da Filologia, para além desses aspectos, compreende-se tal percurso como a síntese da derivação da pluralidade de condições dispostas ao texto, que amplia, em detalhes, o processo criativo e artístico de autores consagrados, bem como a dispor as perspectivas das escolhas editoriais, o processo de leitura, interpretação, transmissão, transformações sociais e tecnológicas conforme o decorrer do tempo, que muito ressignificaram a língua, o papel da literatura, da cultura, seus objetos e as funções que um texto pode assumir.

Diz Castro (2001, p. 69) que, “em nenhuma outra época os manuscritos e restante documentação da actividade criativa dos escritores foram tão apreciados como na presente, por parte dos estudiosos da pala-

vra escrita (linguistas e críticos literários)”, em razão da necessidade da preservação dos documentos e do levantamento do interesse científico sobre o fornecimento de matérias e implicações teóricas fundamentadas no conceito de texto, de literatura, autoria e acessibilidade.

[O crítico genético] tem, na verdade, a função de devolver à vida a documentação, na medida em que essa sai dos arquivos ou das gavetas e retorna à vida ativa como processo: um pensamento em evolução, ideias crescendo em formas que vão se aperfeiçoando, um artista em ação, uma criação em processo. (SALLES, 2008 p. 28)

Em todas as circunstâncias, o labor de um editor ou pesquisador da área destaca-se e adquire reconhecimento, a fruir da coleta de testemunhos, materiais e da realização do acompanhamento do percurso analítico, das infinitas complementações e adaptações das obras, com a prudência de lidar com produções significativamente essenciais para a história da língua portuguesa e para a literatura, que carregam consigo transformações e marcas histórico-sociais, que podem tratar ou não de operações que se distinguem da gênese criativa e autoral do escritor, em vida ou postumamente:

A genética dos textos nos faz penetrar no laboratório secreto do escritor, no espaço íntimo de uma escritura que se busca. À crítica literária, a genética traz uma multidão de documentos aproximativos e inacabados nos quais se pode ver, de forma mais clara do que no texto, os segredos fundamentais da obra e todos os sonhos que a atravessam. A genética do texto tem algo de caça ao tesouro: é uma pesquisa sobre os indícios materiais, uma verdadeira enquête no coração da escritura, cujo projeto é reencontrar a fórmula pela qual o texto impresso continua misteriosamente a viver da escritura que o fez nascer. (DE BIASI, 2010, p. 11)

À vista disso, o observar e descrever do cotejo entre testemunhos e versões de um mesmo texto, analisando e classificando suas variantes, além de incorporar elementos e fatores em potencial de indicador de contextos que expressem as idealizações do autor sobre sua própria produção, como esboços, referências e correspondências, torna as obras inteligíveis em toda a sua extensão, como explica Spina (1994) e passíveis de serem restauradas e lidas integralmente, em termos de refletir seu itinerário e suas metamorfoses substanciais.

Os resultados deste labor contribuem, para variadas áreas, a recuperar e preservar patrimônios de relevante importância cultural, bem como possibilitando sua transmissão por novos suportes e favorecendo seu acesso, instigando novas análises que fundamentalmente terão alcance do repertório de sua tradição.

Assente desta concepção, o presente trabalho exerce a organização e construção de um aparato crítico, dando ênfase em elementos substanciais, “grupos de variantes dentro dos quais o editor escolheu as formas que fixou no texto” (CASTRO, 1997), sejam elas lexicais ou semânticos, que diretamente interferem no valor linguístico e significativo, reconstituindo o processo de publicação das crônicas “Inocência” (1941), “Depois da guerra” (1944), “Meninas sozinhas perdidas no mundo e dentro de si” (1944), “Sentido da primavera” (1944), “Conto carioca” (1945), “Para uma menina com uma flor”, “Minha terra tem palmeiras...” e “Suave amiga” (1964), presentes na obra “Para uma menina com uma flor” (1966), de Vinicius de Moraes.

2. Sobre “Para uma menina com uma flor” (1966)

Entre os principais e mais conhecidos nomes da música popular brasileira e entusiasta constituidor da Bossa Nova, Vinicius de Moraes ou o “Poetinha”, como fora apelidado por Antônio Carlos Jobim, nascido na Gávea, Rio de Janeiro, em 19 de outubro de 1913 e falecido em 1980, contribuiu para a arte brasileira com seus prodigiosos conhecimentos líricos e aptidões em diversos âmbitos, destacando-se em sua genialidade poética, de composição, dramaturgia e em outros prestigiados campos, incluindo, correspondendo ao título que lhe cabe neste artigo, a experiência como um cronista singular. Sua atípica prática no gênero, para além de escritas sobre obras cinematográficas, proporcionou a elaboração de somente duas obras, reunindo publicações dos jornais e revistas: “Para viver um grande amor” (1962) e “Para uma menina com uma flor” (1966).

Esta última obra trata de uma antologia composta por 54 crônicas e um poema, a qual é fragmentada por duas partes, as quais dividem os textos a partir do período de sua produção e também por onde anteriormente e individualmente foram publicadas, em revistas e jornais como Sombra, O Jornal, Diário Carioca, Última hora, Flan, Manchete e A Vanguarda durante os anos 40.

Após serem selecionadas para compor a obra e a anteceder a publicação em 1966 pela Editora do Autor, todas as crônicas datilografadas foram submetidas a um processo de reanálise e revisão por Vinicius de Moraes, que, por sua vez, produziu emendas e intervenções manuscritas, que evidentemente constitui-se de um testemunho de correção, da ex-

pressão e expectativa sobre sua própria produção, antes de ser publicada – sendo, portanto, o primeiro testemunho do cotejo.

Esse material foi disponibilizado de forma *on-line* pelo Acervo Digital Vinicius de Moraes, em maio de 2021 e disposto à comparação com as últimas edições de cada editora pelas quais o livro foi publicado, ambas após a morte do autor: da editora Livraria José Olympio, que comprou a editora Sabiá, originada de uma fragmentação da Editora do Autor, que produziu até a 12ª edição, de 1981 – um ano após a morte do autor – e da Companhia das Letras, que produziu a última edição, 5ª reimpressão, em 2009. Dentre as 54 crônicas, oito foram antepostas como objeto de observação, sendo elas: “Inocência” (1941), “Depois da guerra” (1944), “Meninas sozinhas perdidas no mundo e dentro de si” (1944), “Sentido da primavera” (1944), “Conto carioca” (1945), “Para uma menina com uma flor”, “Minha terra tem palmeiras...” e “Suave amiga” (1964).

3. *Aparato genético*

Conforme o exposto, o trabalho crítico genético, justificado na pretensão de se aproximar, por diferentes ângulos, o processo responsável pela geração de uma obra de arte (Cf. SALLES, 2008 p. 26), reintegra os documentos preservados em seu fluxo de vida, ou melhor, a devolver à vida a documentação, na medida em que essa sai dos arquivos ou das gavetas e retorna à vida como um processo: um pensamento em evolução, ideias crescendo em formas que vão se aperfeiçoando, um artista em ação uma criação em processo (Cf. SALLES, 2008, p. 28).

Com a obtenção da tradição a qual descreve o contexto de publicação da obra, através do ato comparativo e evolutivo entre as duas últimas edições, foram auferidos os fatores heterogêneos e catalogados. O datiloscrito comportou-se como o ponto inicial de análise, como o estado mais primitivo da obra e, portanto, a propor a consideração das emendas de Vinicius como a origem das variantes. Delas, a divergência entre as duas edições póstumas, respectivamente, pela editora Livraria José Olympio e Companhia das Letras. Deste modo, cada variante foi atribuída à edição remanescente, em qual foi identificada.

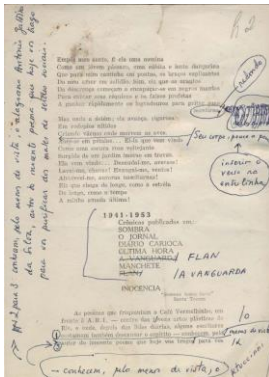
Entre as formas de variação encontradas, as de natureza substancial funcionam como um registro do distanciamento do texto perante ideia original do autor, ou do primeiro testemunho, em fatores semânticos. Por esta razão, nota-se, entre tais, dois principais fatores os quais

envolvem o processo desta obra em específico: a substituição de elementos textuais, os quais podem ter sido resultado de erros de datilografia ou por mudança executada pelos editores do texto.

De modo a aplicar a conceituação de Castro (2001), a qual proporciona melhor e mais adequada análise de tais parâmetros, as variações substanciais foram extraídas e dispostas em um aparato genético, o qual descreve, dando enfoque aos lugares críticos comuns entre as edições, a evolução dessas variantes, a estabelecer o processo realizado até chegar à última edição.

LEGENDA DO APARATO GENÉTICO		
	Datiloscrito	DS
	Emendas manuscritas	EM
	12 ^a Edição (1981), Editora José Olympio	A
19	Edição, 5 ^a reimpressão (2009) Editora Companhia das Letras	B

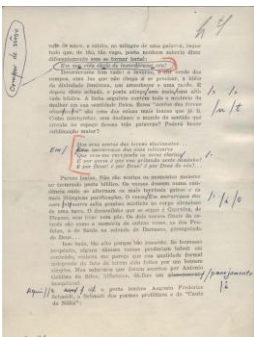
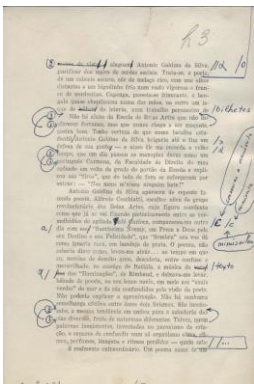
3.1. Inocência



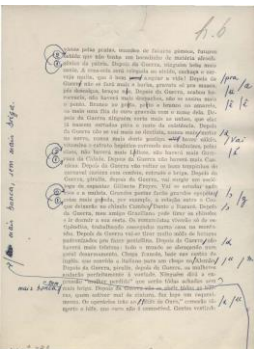
4-5 DS conhecem, pelo autor do inocente poema que hoje vos trago

EM conhecem, pelo [→ menos de vista [↓ conhecem, pelo menos de vista, o [← conhecem, pelo menos de vista, o alagoano Antonio Galdino da Silva]]].

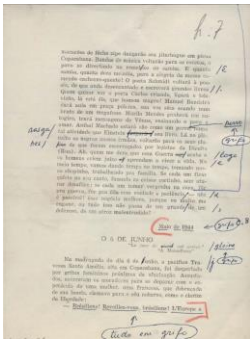
AB conhecem, pelo menos de vista, o alagoano Antonio Galdino da Silva.



3.2. Depois da guerra



- 11-12 DS leque de bilhete de loteria
 EM leque de <bilhete> [→bilhetes] de loteria
 AB leque de bilhetes de loteria
- 27 DS Café Carioca
 EM <↑>afé <C>arioca [→/C [↑conservar a maiúscula] /c [↑minúscula]]]
 A Café carioca
 B Café carioca
- 33 DS a música do verso
 EM a música do <verso> [→texto]
 AB a música do texto
- 55 DS são uma das coisas mais loucas que já li
 AB são uma das coisas mais doidas que já li
 B 79 DS dá lhes um planejamento
 EM dá lhes um <planejamento> [→ planejamento]
 AB dá lhes um planejamento
- 44 DS que convida o italiano para um chope no alemão.
 EM que convida o italiano para um chope no Alemão
 [→ “/”]
 A que convida o italiano para um chope no “Ale-
 mão”.
 B que convida o italiano para um chope no Alemão.
- 47-48 DS que serão todas achadas sem mais briga.
 EM que serão todas achadas sem [←sem mais banca,] mais briga.
 AB que serão todas achadas sem mais banca, sem mais briga.

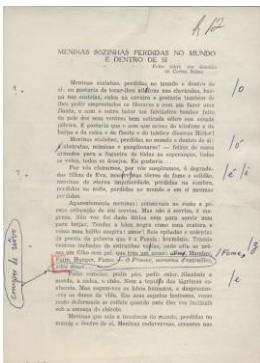


65 DS tal atividade que Einstein rasgará seu livro.

EM tal atividade que Einstein <rasgará> [←rasga] seu livro.

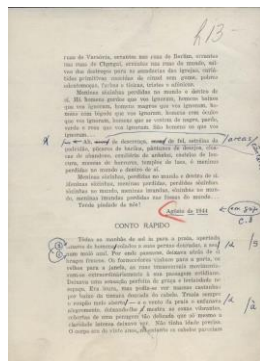
AB tal atividade que Einstein rasga seu livro.

3.3. Meninas sozinhas perdidas no mundo e dentro de si



35 DSA Meninas que sois a inocência do mundo, perdidas no mundo e dentro de si.

B Meninas que sois a inocência do mundo, perdidas no mundo e dentro de vós.



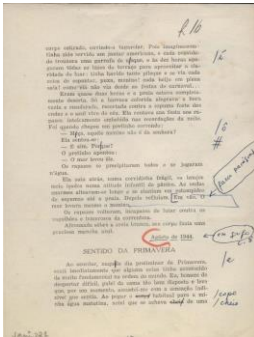
47 DS Ah, arcos de descrença, casas de fel

EM Ah, <arcos> [→arcas] de descrença, <casas> [→ cântaros] de fel

50 DS cemitério de anelos, castelos de loucura

AB cemitério de anelos, castelos de loucura

3.4. Sentido da primavera



6 DS Ao pegar o corpo habitual

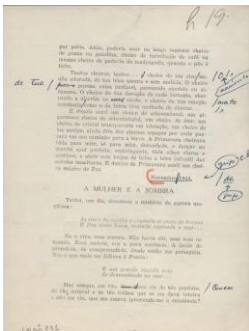
EM Ao pegar o <corpo> [→copo] habitual

AB Ao pegar o copo habitual

7 DS notei que se achava cheia de uma

EM notei que se achava <cheia> [→cheio] de uma

AB notei que se achava cheio de uma



100 DS em seu caminho para a terra.

AB em seu caminho para a Terra.

3.5. Conto carioca

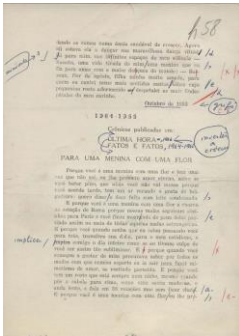


63 DS – Porque aqui?

EM – Por<que> [→#] aqui?

AB – Por que aqui?

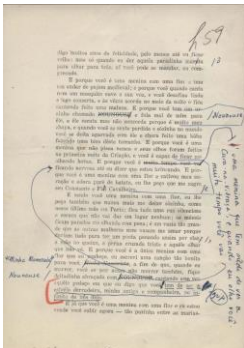
3.6. Para uma menina com uma flor



10 DS E o porque quando você

EM E <o> [→X] porque quando você

AB E porque quando você



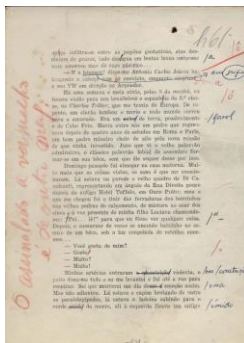
37-38-39 DS E porque você é muito tempo você vai

EM E porque você é <muito tempo você vai> [→ uma menina que tem medo de ver a Cara-na-vidraça, e quando eu olho você muito tempo você vai]

A E porque você é uma menina que tem medo de ver a Cara-na-vidraça, e quando eu olho você muito tempo você vai

B E porque você é uma menina que tem medo de ver a cara na vidraça, e quando eu olho você muito tempo você vai

3.7. Minha terra tem palmeiras...



29 DS Era um calor de terra, possivelmente

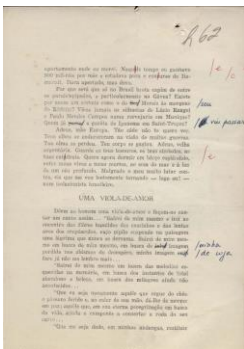
EM Era um <calor> [→ farol] de terra, possivelmente

AB Era um farol de terra, possivelmente

57 DS verde unido do morro,

EM verde <unido> [→ úmido] do morro,

AB verde úmido do morro

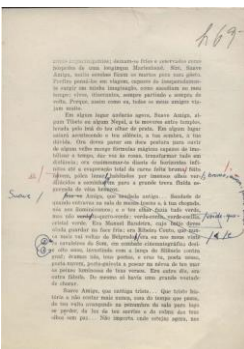


66 DS Quem já passar a garôta de Ipanema

EM Quem já <passar> [→viu passar] a garôta de Ipanema

AB Quem já viu passar a garota de Ipanema

3.8. Suave Amiga



22-23 DS núvem, pólen lunar habitados por imensos olhos

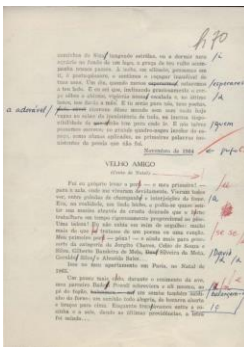
EM núvem, pólen lunar <[→; bruma, nuvem, pólen lunar] habitados por imensos olhos

AB nuvem, [feita] pólen lunar: bruma, nuvem, pólen lunar habitados por imensos olhos

28 DS mas não verde-que-te-quero-verde:

EM mas não <verde> [→verde-que-] te-quero-verde

AB mas não verde-que-te-quero-verde



48 DS Um dia, quando menos esperarmos

EM Um dia, quando menos <esperarmos> [→esperares]

AB Um dia, quando menos esperares

4. Considerações finais

O compêndio demonstrativo entre os potenciais índices de contextos que expressam as idealizações de Vinicius sobre a publicação de suas crônicas como livro, efetuadas no datiloscrito, em comparação às edições póstumas, permite notar a forma como a substituição de elementos textuais – resultado de possíveis erros de datilografia ou por mudanças realizadas por editores do texto ao longo de sua tradição – é capaz de remontar distintamente a atmosfera do conceber artístico original do autor.

A construção do aparato genético e a execução de demais procedimentos, que visam à desmistificação do processo de transformação das obras literárias e de outros materiais que podem convir como um objeto de pesquisa neste campo, proporcionam o detalhar das mudanças e suas novas adaptações que em muito são essenciais de serem apontadas e avaliadas, de modo a preferencialmente conservar o seu estado primitivo, que possuem grande valor cultural, linguístico e artístico a ser explorado.

Além disso, a tarefa atribuída aos estudiosos da área, de tornar esses materiais mais acessíveis, é de evidente importância, visto que a transmissão da obra e de sua história de produção através de novos suportes – como no caso do datiloscrito da obra “Para uma menina com uma flor”, que ineditamente foi digitalizado e disponibilizado pelo Acervo Digital de Vinicius de Moraes em maio de 2021 –, possibilitam a restauração da obra em seu estado mais próximo da idealização do autor, a instigar a possibilidade de novas descobertas e futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 18

CASTRO, Ivo. Filologia. In: *Biblos: enciclopédia verbo das literaturas de língua portuguesa*. Verbo, 1997. p. 602-10

_____. Metodologia do aparato genético. In: _____. *Memória dos Afectos (Homenagem a Giuseppe Tavani)*. Lisboa: Colibri, 2001. p. 69-81

MORAES, Vinicius de. *Para uma menina com uma flor*. (Datiloscrito: http://acervo.viniciusdemoraes.com.br/acervo/2062/para-uma-menina-com-uma-lor?busca=para+uma+menina+com+uma+flor&titulo=&autor=&local=&obra=&registro=&resumo=&ano_de=&ano_ate=&page=2)

DE BIASI, Pierre-Marc. *A genética dos textos*. Porto Alegre: EDIPU-CRS, 2010. (Coleção Delfos)

_____. *Para uma menina com uma flor*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

_____. *Para uma menina com uma flor*. 5. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SALLES, Cecilia Almeida. *Crítica Genética: uma (nova) introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SPINA, Segismundo. *Introdução à ecdótica: crítica textual*. São Paulo: Edusp, 1994.

PORTUGUÊS PARA SURDOS: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DO ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta (CLUP/FLUP)

vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, promovemos uma reflexão a respeito do percurso historiográfico do ensino da escrita do português para surdos no contexto brasileiro, buscando analisar a relação entre a produção de saber sobre a área e as ideias intelectuais defendidas no seu contexto histórico e social. Partindo do referencial teórico da Historiografia Linguística (SWIGGERS, 2009; KOERNER, 2014; BATISTA; BASTOS, 2020), a análise em questão contempla parâmetros internos e parâmetros externos das seguintes obras produzidas no século XX no Brasil: *Pedagogia emendativa do surdo--mudo: considerações gerais* (LACERDA, 1934), *Compêndio da educação da criança surda-muda* (DÓRIA, 1954), *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (NAN, 1957), *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* (DÓRIA, 1958), *Posso falar* (Lenzi, 1970) e *Português para deficiente auditivo* (GOTTI, 1992). Os resultados indicam que, por ter sido compreendido historicamente como a língua materna do sujeito surdo, as propostas didáticas tinham como foco o ensino do português – preferencialmente da modalidade da fala. A escrita não foi defendida como objetivo principal desse projeto educativo e, nesse contexto, destacam-se duas concepções a respeito do seu ensino: a escrita era concebida como uma possibilidade secundária de acesso ao conhecimento por parte dos surdos que não poderiam ser oralizados e a escrita era compreendida como uma das habilidades que seriam ensinadas simultaneamente a esse público por meio da pedagogia emendativa para surdos.

Palavras-chave:

Historiografia Linguística. Escrita para surdos. Ensino de português para surdos.

ABSTRACT

In this work, we promote a reflection on the historiographical trajectory of teaching Portuguese writing to the deaf in the Brazilian context, seeking to analyze the relationship between the production of knowledge about the field and the intellectual ideas advocated in its historical and social context. Drawing from the theoretical framework of Linguistic Historiography (SWIGGERS, 2009; KOERNER, 2014; BATISTA; BASTOS, 2020), the analysis in question encompasses internal parameters and external parameters of the following works produced in the 20th century in Brazil: *Pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais* (LACERDA, 1934), *Compêndio da educação da criança surda-muda* (Dória, 1954), *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (NAN, 1957), *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* (DÓRIA, 1958), *Posso falar* (Lenzi, 1970) and *Português para deficiente auditivo* (GOTTI, 1992). The results indicate that, historically, due to being understood as the deaf subject's mother tongue, didactic proposals focused on teaching Portuguese – preferably the spoken form. Writing was not advocated as the main objective of this educational project, and in this context, two conceptions regarding its teaching stand out: writing was conceived as a secondary possibility for deaf individuals who could not be oralized to access

knowledge, and writing was understood as one of the skills that would be taught simultaneously to this audience through remedial pedagogy for the deaf.

Keywords:

Linguistic Historiography. Writing for the deaf. Teaching Portuguese to the deaf.

1. Introdução

Atualmente é um consenso na área de educação/alfabetização de surdos a importância de os surdos aprenderem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como sua língua materna, preferencialmente de zero a três anos, e o português na modalidade escrita como uma segunda língua por meio da educação bilíngue.

Entretanto, as ideias intelectuais sobre a área no século XX defendiam uma outra forma de ensino. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi investigar o percurso historiográfico do ensino da escrita para surdos no contexto brasileiro – principalmente no século XX –, buscando perceber a relação entre a produção de saber sobre a área e de que forma o contexto da época – histórico, político, social e ideológico - influenciou na produção desse conhecimento.

O trabalho insere-se no quadro teórico da Historiografia Linguística. Para cumprir os objetivos propostos, foram analisados parâmetros internos e externos de alguns materiais didáticos produzidos no século XX.

Nesse sentido, o artigo é organizado em três partes: inicialmente, são desenvolvidos os conceitos teóricos principais e o percurso metodológico da pesquisa; depois, é contextualizado historicamente o ensino da escrita na educação de surdos, em especial no século XX, e são realizadas as análises dos materiais didáticos selecionados; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2. As bases teórico-metodológica da pesquisa

De acordo com Batista (2013), a Historiografia Linguística é o campo teórico-metodológico que se interessa pela descrição, a análise e a interpretação da produção de conhecimento sobre a língua e a linguagem, observando sua relação com o contexto histórico em que determinadas ideias intelectuais foram elaboradas. Nesse contexto, Swiggers (2019) complementa que algumas questões pertinentes para esse campo são:

Que tipos de (partes de) conhecimento linguístico foram elaborados no passado?
Por quais processos o conhecimento linguístico foi produzido, difundido e recebido?
Como esse conhecimento linguístico foi enquadrado?
Em que (tipos de) contextos o conhecimento linguístico foi produzido, transmitido, recebido? (SWIGGERS, 2019, p. 49-51)

Para a pesquisa em questão, interessa ainda a reflexão a respeito do ensino da língua e da produção de materiais didáticos para a contextualização do cenário social-histórico estudado. Dessa forma, Batista & Bastos (2020) esclarecem que livros didáticos podem funcionar como objetos de análise, pois materializam textualmente concepções a respeito da dimensão pedagógica da língua e evidenciam as esferas ideológicas de determinado período, que moldaram as práticas de ensino.

Sobre os pressupostos metodológicos, Swiggers (2009) aponta que o trabalho historiográfico é constituído por diferentes modelos interpretativos e procedimentos. A análise realizada contemplou parâmetros linguísticos (ou internos) – como os aspectos didáticos e pedagógicos, o posicionamento político-pedagógico dos autores e as concepções do ensino da escrita na educação de surdos – e não linguísticos (ou externos) – como o contexto sociopolítico e o clima de opinião do século XX.

Por fim, o *corpus* foi organizado tendo em conta o recorte temático, o recorte temporal e o recorte geográfico da pesquisa. De acordo com esses três critérios, foram selecionados os seguintes materiais: *Pedagogia emendativa do surdo-mudo: considerações gerais* (LACERDA, 1934), *Compêndio da educação da criança surda-muda* (DÓRIA, 1954), *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (NAN, 1957), *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição* (DÓRIA, 1958), *Posso falar* (LENZI, 1970) e *Português para deficiente auditivo* (GOTTI, 1992).

3. A presença da escrita no ensino para surdos no Brasil

Ao analisar a historiografia da área, contata-se que o método de ensino a ser utilizado com sujeitos surdos nunca foi um consenso entre os educadores. No caso do Brasil, desde a fundação da primeira escola para surdos em 1857, observa-se a tensão entre ideias intelectuais divergentes que circulavam nesse período a respeito de como deveria ser organizado o projeto educativo da instituição e quais conteúdos escolares este deveria contemplar.

Após a realização de inúmeros congressos sobre a educação de surdos no final do século XIX – entre eles o Congresso de Milão em 1880 –, o Método Oral Puro, que defendia como foco de ensino a modalidade oral da língua, ganhou força. Além disso, o clima de opinião passou a considerar que a utilização simultânea dos sinais com a fala prejudicaria o ensino da língua oral e a leitura labial, o que ocasionou em uma tentativa de desincentivo à utilização das línguas de sinais – na época, consideradas linguagens mímicas.

A modalidade escrita também não apresentou o mesmo status que a fala tinha nos projetos educativos propostos na época e o papel que aquela deveria ocupar na educação de surdos também tornou-se um tema de discordância entre os educadores. Uma fonte documental que contextualiza esse cenário é o *Parecer na 26ª Questão* – atas do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro –, publicadas em 1884.

Tal documento marca o debate entre Tobias Leite, diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, e o professor Antônio Menezes Vieira. Por um lado, Tobias Leite defendia o ensino de uma forma de comunicação – oral ou escrita – que possibilitasse o sujeito surdo interagir socialmente. Como desenvolve Rocha (2009):

Ao confrontar os programas adotados pelo Instituto de Paris com os desenvolvidos aqui, Tobias Leite percebeu que a prioridade dos franceses era relativa à aquisição de linguagem escrita. Esta era obrigatória para todos ficando facultada à aquisição de linguagem oral somente aos alunos que tinham surdez adquirida e a uns poucos com surdez congênita. (ROCHA, 2009, p. 100)

Por outro lado, Menezes Vieira argumentava que a aprendizagem da fala deveria ser priorizada, já que a maior parte da sociedade era analfabeta naquela época:

Restituir a uma sociedade de analfabetos alguns surdos-mudos sabendo lêr e escrever de que vale e para que serve?

Dos alumnos educados no instituto do Rio de Janeiro quantos ainda conservam a linguagem escripta? Tres ou quatro.

Porque os outros abandonaram-na? Porque, na sociedade em que vivem, raros sabem lêr e escrever. (MENEZES VIEIRA, 1884, p. 4)

Nesse sentido, Soares (2015) narra que Menezes Vieira foi o responsável pela adoção do Método Oral no Instituto até 1889, quando o diretor Tobias Leite enviou um ofício ao governo informando que os alunos que frequentavam a cadeira de linguagem articulada apresentavam níveis insatisfatórios de instrução e inferiores aos aprendizes que trabalhavam com a escrita. Como consequência, a aula de linguagem articula-

da voltou a ser oferecida apenas aos surdos que tivessem condições de aprender a língua oral sem prejuízo do ensino pela linguagem escrita.

Em 1908, foi promulgado o Decreto 6.892/08, que instituiu um novo regulamento para o Instituto e promoveu duas possibilidades de ensino: o Método Combinado (foco nos sinais e na escrita) no ensino de todas as disciplinas e o ensino da linguagem articulada e da leitura labial para alunos que se mostrassem aptos a recebê-lo. Entretanto, anos mais tarde, foi aprovado o Decreto nº 9.198/11, que instituiu o Método Oral Puro (ênfase na modalidade oral da língua) como método de ensino do Instituto e aprovou novos programas de ensino da linguagem oral.

Esse cenário contextualiza as tensões presentes nas ideias intelectuais que circulariam ao longo do século XX a respeito da escrita no ensino para surdos. A partir das análises de materiais produzidos nesse período, observa-se que duas concepções a respeito dessa modalidade se destacam: a primeira diz respeito à escrita como uma possibilidade secundária no ensino, direcionada para aqueles surdos que não apresentavam resultados satisfatórios na aprendizagem da fala; já a segunda concebe a escrita como parte de um processo maior, que supostamente ocorreria em simultâneo com a aprendizagem de outras competências linguísticas – como a fala, a leitura e a aprendizagem de questões metalinguísticas. Tais concepções serão desenvolvidas no tópico a seguir.

4. *Análise dos materiais e algumas discussões*

4.1. *A escrita como uma possibilidade secundária no ensino*

Na década de 30, quando o médico Armando de Lacerda se tornou diretor do Instituto, testes de inteligência passaram a ser utilizados na seleção de alunos com o objetivo de organizá-los em turmas homogêneas e propor metodologias que contemplassem as necessidades específicas de cada grupo.

De acordo com o diretor, os testes de inteligência permitiam que os sujeitos surdos fossem categorizados em quatro grupos: os surdos-mudos completos, os surdos incompletos (ou semissurdos), semissurdos propriamente ditos e semimudos. Tais classificações eram organizadas a partir dos resíduos auditivos apresentados pelos alunos e suas possibilidades de sucesso na oralização. Nas recomendações didáticas, Armando

de Lacerda sugere o método escrito apenas para os surdos completos, como descrito abaixo:

(Os surdos completos) não distinguem de nenhum modo a voz, ainda mesmo os sons mais elementares pronunciados fortemente junto ao ouvido. Constituindo casos quasi sempre hereditários representam ainda a maioria dos alunos do Instituto. Sendo totalmente privados da audição e da palavra [...] destinam-se ao curso de linguagem escrita, onde se ministra o ensino pelo método escrito datilológico completado pela leitura global nas classes adiantadas. (LACERDA, 1934, p. 23)

Apesar de seu projeto educativo apresentar como pilares o ensino da fala e de um ofício, o diretor assume em sua obra produzida em 1934 que não era a favor do ensino oral exclusivo, pois havia aprendizes na instituição que, apesar de inteligentes, não apresentavam aptidões nem idade favorável para a oralização. Para esses casos, ele defendia a escrita como via de acesso ao conhecimento e, principalmente, a uma forma de comunicação que permitiria o surdo se comunicar e ser incluído socialmente.

Além disso, Armando de Lacerda também comenta que propôs a criação de um departamento exclusivo para o método escrito no Instituto, entretanto sua proposta foi negada devido a limitações financeiras governamentais. Segundo o autor, a proposta consistia em:

[...] um primitivo projeto de reforma elaborado para o Instituto, no qual as duas secções oral e escrita funcionariam inteiramente separadas. Infelizmente não só esta sugestão como a referente ao curso de ortofonia destinado aos deficientes das palavras, também incluída no referido plano, foram postas de lado, por motivos econômicos, na reforma introduzida posteriormente. (LACERDA, 1934, p. 11-12)

Tais considerações evidenciam que o projeto educativo do Instituto nesse período parece conceber o ensino da modalidade da fala e da modalidade da escrita como processos diferentes e que, por tal razão, necessitavam de departamentos separados para seus respectivos desenvolvimentos. Entretanto, como já referido, a escrita era vista nesse contexto não como uma modalidade que deveria também ser contemplada no ensino, mas sim apenas como uma segunda opção que garantiria o acesso a uma forma de comunicação para os surdos que fossem malsucedidos na oralização.

4.2. A escrita como parte de um mesmo processo de aprendizagem de língua

Tal concepção começa a ganhar força a partir da década de 50, com o início da gestão de Ana Rímoli Faria Dória no Instituto. A diretora não contemplava o método escrito em sua proposta pedagógica, pois defendia que a fala era essencial para a inclusão social do surdo em diferentes espaços, como o acesso ao ensino superior e a uma profissão. Ela também foi responsável pela tradução de muitas obras norte-americanas na área, além da produção e difusão de muitos materiais de apoio para familiares e educadores de surdos.

Em *A linguagem oral para a criança deficiente da audição*, uma tradução da obra de Mary C. New, Dória (1953) comenta:

No último dia da primeira sessão de verão da “Associação Americana destinada à Promoção do Ensino da Linguagem Oral ao Surdo”, realizada em Lake George em 1891, o dr. Bell dizia: “Não sabemos ainda qual a melhor maneira de ensinar o surdo a falar. Estou inclinado a pensar agora, que, quanto mais aproximarmos o padrão de nossos métodos de ensino do método adotado pela natureza, ao ensinar a linguagem às crianças que ouvem, melhores serão nossos resultados. (DÓRIA, 1953, p. 5)

A aproximação entre métodos de ensino voltados para ouvintes e para surdos parece ter contribuído para o fortalecimento da concepção de escrita aqui analisada. Constatase que Ana Rímoli buscou em sua produção acadêmica aprimorar cientificamente um método de ensino especializado para surdos. Como a própria autora argumenta em sua obra de 1954:

Não nos importamos com a repetição constante de certas afirmativas, ou melhor, a bem da clareza e a-fim-de que as noções fundamentais ficassem gravadas na mente daqueles que pelo assunto se interessassem, várias vezes são abordados os mesmos tópicos.

A sistematização de ideias, as noções, os ensinamentos, os conselhos, a orientação educacional especializada, a técnica de ensino fundamentados nas opiniões de várias e competentes autoridades no assunto, aqui ficam como uma tentativa, um esforço, um desejo grande de ajudar a criança surda. (DÓRIA, 1954, p. 8)

Nesse sentido, ao analisar suas obras, observa-se, em um gesto analítico inicial, que a autora parece reduzir o ensino da língua à oralização. Entretanto, há momentos nos materiais em que a mesma sugere exercícios que incluem o ensino de outras competências linguísticas e de questões metalinguísticas, além de haver atividades que pressupõem que o aluno surdo iria ler palavras e sentenças ou escrevê-las. Entre os exemplos encontrados, destaca-se a seguinte atividade:

É interessante, no final das lições, fazer-se uma prática de conversação de quinze minutos, empregando-se inicialmente a técnica de “perguntas e respostas” sobre assuntos gerais.

[...] É oportuno lembrar que o processo de compreensão da fala desenvolve-se com o auxílio de:

a) escrita (no quadro negro e no caderno) dos fonemas que forem aprendendo: vogais, consoantes (mais fáceis, inicialmente), combinação destas, ditongos, grupos consonantais, etc. narrativa de histórias pelo professor ou pelos alunos, troca de ideias, perguntas e respostas;

[...] f) emprego de um livro, depois das primeiras lições, tendo-se o cuidado de escrever no quadro, previamente, a matéria nele contida e correspondente à lição do dia. (DÓRIA, 1958, p. 22-23)

A proposta pedagógica acima ilustra que, ainda que sejam competências linguísticas com diferentes níveis de dificuldade e que exigem diferentes conhecimentos prévios por parte do aprendiz, a autora parecia conceber todos esses elementos como partes do mesmo processo de ensino e pressupunha que eles seriam ensinados em simultâneo por meio das mesmas recomendações didáticas.

Esse fenômeno também é observado na cartilha *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (1957), de Giulio Nan. O autor explicita no prefácio da obra:

“Quero falar” é baseado unicamente no método visual do ensino da palavra;

[...] Meu trabalho foi o de fixar os sons em palavras e frases significativas. Oferece, também, a vantagem do ensino da escrita poder acompanhar o da leitura em todas as suas fases. (NAN, 1957, prefácio)

Tal concepção ainda aparece nas atividades da cartilha: o exercício abaixo evidencia que o autor previa que o aprendiz iria praticar a fala, a leitura e a escrita em um mesmo exercício e, dessa forma, ocorreria a aprendizagem das três competências simultaneamente.

Figura 1: Atividade sobre prática de diálogos.

como se diz ?	Como se chama o seu irmão?
	Como se chama a sua irmã?
	De onde você é?
	De que cidade você é?
	Quantos anos você tem?
	Que classe você frequenta?

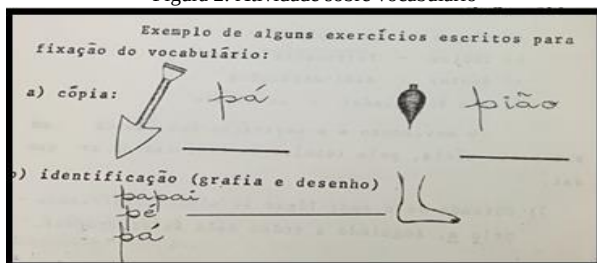
Como
você se
chama ?



Fonte: *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas*.

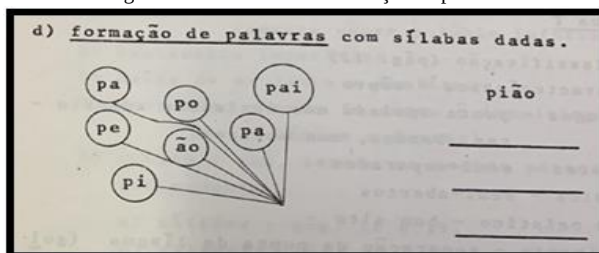
As atividades propostas por Nan (1957) se assemelham com os exercícios presentes na obra *Posso falar*, publicada em 1970 por Álpia Couto. A autora, desde o primeiro capítulo, comenta que tem como objetivo o ensino da articulação para a palavra falada e inicia esse processo trabalhando com as vogais e consoantes. Entretanto, suas atividades já preveem a escrita para o processo de oralização e de vocabulário:

Figura 2: Atividade sobre vocabulário



Fonte: *Posso falar*.

Figura 3: Atividade sobre formação de palavras.



Fonte: *Posso falar*.

Por fim, a última obra analisada, intitulada *Português para deficientemente auditivo*, de Marlene Gotti, tem sua publicação inserida na década de 90, momento em que a luta política para o reconhecimento linguístico da LIBRAS se fortalece com estudos a respeito das línguas de sinais e as primeiras experiências com a presença do intérprete em salas de aula inclusivas. Entretanto, a obra em questão ainda segue encaminhamentos didáticos muito semelhantes aos das décadas anteriores, ainda que ideias intelectuais daquele momento estivessem pondo em causa o ensino da língua oral, em especial a fala, como língua materna do sujeito surdo.

Gotti (1992) divide os momentos didáticos de sua proposta em quatro etapas: a dramatização, o estudo da estrutura frasal, o trabalho

com a interpretação de texto e a produção da redação. Sobre o ensino da escrita, a etapa que contempla essa modalidade é o trabalho com redação, cujas sequências pedagógicas são organizadas da seguinte forma:

1) Compreensão

São entregues ao aluno sequências que possuem pontos em comum com o texto dramatizado, para que ele as organize em ordem temporal.

[...] 2) Conversa

O aluno fala ou apenas comunica por gestos o que imagina estar sendo falado por cada personagem. (...) São entregues a ele fichas com verbos, que provavelmente serão empregados no texto a ser elaborado. São registradas também as estruturas mais complexas e as palavras novas para serem recorridas oportunamente.

3) Escrita

Depois da discussão oral, o aluno, olhando as gravuras, começa a escrever. (GOTTI, 1992, p. 76-7)

Essa organização evidencia, mais uma vez, que ainda era previsto que o ensino de diferentes competências fosse realizado concomitante nas propostas. Para que a atividade pudesse ser realizada, esperava-se do aluno que ele falasse sua interpretação das histórias trabalhadas, lesse e anotasse o vocabulário e também aprendesse a respeito da classe gramatical do verbo.

Nota-se que a concepção de que a escrita, a leitura e a fala englobavam um processo de aprendizagem único permanece como uma continuidade no ensino de língua para surdos. É interessante também observar como as obras produzidas na segunda metade do século XX parecem ainda seguir as ideias intelectuais, defendidas por Dória na década de 50, de que os métodos voltados para surdos se aproximavam dos métodos voltados para ouvintes: se, por um lado, ocorre o aumento significativo da produção de materiais didáticos específicos para a aprendizagem da língua por sujeitos surdos, o tipo de ensino sugerido, muitas vezes, exigia um conhecimento prévio da língua por parte desse aprendiz semelhante ao conhecimento do ouvinte, principalmente no que diz respeito à modalidade da fala.

5. *Considerações finais*

O presente trabalho teve como objetivo investigar como se organizaram as propostas teórico-metodológicas para o ensino da escrita para surdos ao longo do século XX no Brasil.

Os resultados indicam que, em diferentes momentos históricos, as propostas metodológicas apoiaram o ensino do português como língua materna – incluindo a modalidade escrita – para a comunidade surda. Entretanto, observa-se que a escrita não foi defendida como objetivo principal desse projeto educativo, mas sim seu ensino indicado (e, muitas vezes, apenas tolerado) como um caminho secundário para o acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, duas concepções a respeito da escrita se destacam. A primeira diz respeito à recomendação do ensino da escrita como uma possibilidade secundária para surdos que não apresentassem resíduos auditivos e não pudessem ser oralizados. Já a segunda relaciona-se com a defesa de que a escrita era uma das inúmeras habilidades que faziam parte de um único processo de ensino de língua: o surdo aprenderia a falar, a escrever e questões metalinguísticas ao mesmo tempo nas práticas pedagógicas propostas.

Com isso, apesar da defesa por parte de clima de opinião de uma didática especial voltada para os surdos, os materiais parecem prever desses sujeitos um conhecimento de língua prévio muito semelhante ao do aprendiz ouvinte, que já iniciava seu percurso escolar com uma bagagem linguística muito diferente devido ao seu processo de aquisição natural da língua oral nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, R. de O. *Introdução à Historiografia Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: ____; ____ (Orgs). *Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020, p. 53-76

DÓRIA, A. R. *A linguagem oral para a criança deficiente da audição*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1953.

_____. *Introdução à didática da fala*. Rio de Janeiro: MEC/INSM, 1954.

_____. *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*. Rio de Janeiro: MEC/INSM, 1958.

GOTTI, M. de O. *Português para Deficiente Auditivo*. Brasília: Edunb, 1992.

LACERDA, A. de. *Pedagogia emendativa do surdo-mudo*: considerações gerais. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello e Cia, 1934.

LENZI, Á. C. *Posso falar – orientação para o professor de deficientes da audição e da palavra*. Rio de Janeiro: MEC/INSM, 1970.

MENEZES, V. Educação dos surdos-mudos. In: Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, 1884, Rio de Janeiro. *Actas e pareceres a Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographi, 1884.

NAN, G. *Quero Falar*: cartilha Para uso das Crianças Surdas – O Ensino da Articulação. São Paulo: Safady, 1957.

SOARES, M. A. *A educação de surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2015.

SWIGGERS, P. La Historiografia de la Lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009.

_____. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *Historiografia Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 45-80

PRESENÇA DA NARRATIVA INDÍGENA NA ESTRUTURAÇÃO DE GAMES ELETRÔNICOS

Luama Socio (UNITINS)

luamasocio@gmail.com

Amanda Mendes Pereira (UNITINS)

amandaleal013@gmail.com

RESUMO

Este trabalho investiga a presença de elementos narrativos dos povos originários em *games* eletrônicos brasileiros, com foco na análise do jogo Huni Kuin-Os caminhos da Jiboia, produzido por membros do povo indígena kaxinawá, do Acre, apontando para a convergência entre a universalidade estrutural das narrativas tradicionais e os novos suportes narrativos interativos e cibernéticos configurados pelos *games* disponibilizados pela *internet*. A investigação é realizada no contexto do grupo de pesquisa em “Poéticas discursivas em textos de autores representativos dos povos originários brasileiros” do curso de Letras da Universidade Estadual do Tocantins – Unitins. A metodologia é exploratória bibliográfica e o embasamento teórico inclui pensadores da cultura brasileira e indígena e também da teoria literária e da *cibercultura*, dentre os quais, Ailton Krenak, Vladimir Propp e Pierre Lévy. Constatamos que o modo da oralidade subjacente a várias histórias indígenas disponíveis no ambiente da *cibercultura* remete às estruturas e funcionalidades das narrativas universais, aproximando essas histórias do conceito do maravilhoso e também das estratégias funcionais das narrativas tradicionais, e que essas estratégias são aproveitadas na estruturação dos pontos-chave interacionais dos *games* eletrônicos de temática indígena disponibilizados pela *internet*.

Palavras-chave:

Estruturalismo. Games indígenas. Narrativas indígenas.

ABSTRACT

This work investigates the presence of narrative elements from original peoples in Brazilian electronic games, focusing on the analysis of the game Huni Kuin-Os Caminhos da Jiboia, produced by members of the Kaxinawá indigenous people, from Acre, pointing to the convergence between structural universality of traditional narratives and the new interactive and cybernetic narrative supports configured by games made available on the *internet*. The investigation is carried out in the context of the research group on “Discursive poetics in texts by authors representing indigenous Brazilian peoples” of the Literature course at the Universidade Estadual do Tocantins – Unitins. The methodology is bibliographical exploratory and the theoretical basis includes thinkers from Brazilian and indigenous culture and also from literary theory and cyberculture, including Ailton Krenak, Vladimir Propp and Pierre Lévy. We found that the mode of orality underlying several indigenous stories available in the cyberculture environment refers to the structures and functionalities of universal narratives, bringing these stories closer to the concept of the marvelous and also to the functional strategies of traditional narratives, and that these strategies are used in

structuring the Interactional key points of indigenous-themed electronic games available on the internet.

Keywords:

Structuralism. Indigenous games. Indigenous narratives.

1. Introdução

Desde o advento e implantação cultural em nível mundializado da *internet*, os povos indígenas passaram a se mobilizar para a utilização das novas ferramentas tecnológicas de comunicação. Dentre vários aspectos da necessidade dessa utilização destaca-se o fato de que a apropriação da *internet*, sob todas as suas formas, está ligada à ideia de protagonismo.

Segundo Pierre Lévy (1998), com a *internet*, a humanidade vive a potencialidade de exercer diretamente a autoria de suas próprias histórias e também de ler a história dos outros sem a mediação das instituições curatoriais anteriormente plenamente vigentes, tais como editoras, universidades, museus, etc.

A partir de pressupostos teóricos estruturados na observação das relações entre literatura, arte e mídia, as quais configuram a linha do grupo em que estamos inseridos na Universidade Estadual do Tocantins, pretende-se, neste artigo, apontar para elementos de abertura de artistas e representantes indígenas à utilização de ferramentas e inserção de seus valores na rede de trânsito comunicativo específico dos modos da era da *cibercultura* com vistas à veiculação de mensagens oriundas especificamente da mentalidade dos povos originários.

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. (KRENAK, 2018, p. 30)

Percebemos, então, que os povos indígenas, com suas poéticas, artes e discursos têm realizado uma contribuição orientada pelo desejo de fomentar o sentido de urgência para com a necessidade da preservação da natureza através da comunicação. Essa contribuição dissemina-se hoje pelas redes, incluindo os jogos eletrônicos.

Selecionamos, portanto, narrativas indígenas que se apresentam em forma de *game*, veiculadas em suportes característicos da comunicação digital com o objetivo específico de realizar leitura e análise de aspectos temáticos e formais de tais narrativas. Trata-se aqui do jogo ele-

trônico Huni Kuin-Os caminhos da Jiboia, produzido por membros do povo indígena kaxinawá, do Acre.

Nossa análise das temáticas indígenas é embasada pelos pensamentos teóricos de Ailton Krenak e nossas análises formais seguem o método da teoria literária, especialmente os ensinamentos de Antônio Cândido quanto à relação das estruturas formais narrativas, seus símbolos e sua relação com a dimensão histórico-social em associação com a teoria estrutural da narrativa de Vladimir Propp.

Ao longo de nossos estudos passamos a perceber que os valores de preservação da vida e da natureza, nitidamente associados à visão de mundo indígena, expressos em suas obras poéticas e discursivas por meio de estruturas formais desafiadoras dos gêneros canônicos, devem agora ser vistos como algo longe do rótulo de “primitivos” pela sociedade contemporânea, pois combinam a mais avançada tecnologia em sua divulgação, com os valores mais fundamentais, ou “tradicionais”, considerados próprios à sobrevivência ameaçada da humanidade no planeta.

2. A teoria funcional da narrativa e a estruturação de games

Para a análise do jogo eletrônico Huni Kuin-Os caminhos da Jiboia, partimos do ponto de vista de que os jogos eletrônicos ou *games* são estruturados pelas tecnologias digitais em parâmetros estéticos anteriores à própria função de jogo, tais como figuras, desenhos, grafismos, animações, efeitos (sonoro/visuais), em conjunto com as regras, as quais configuram o jogo propriamente dito, colocadas ao jogador, ou seja, em suas interfaces, como explica Cristiano Natal Tonéis (2012):

Podemos assim compreender que uma interface inteligente é uma interface planejada segundo critérios de *design* e jogabilidade, citemos: apresentar-se prazerosa para o jogador; ser amigável, de fácil utilização (intuitiva); esteticamente agradáveis e também divertidas. Uma interface inteligente pode contribuir para experiências estéticas no interior do *game* (Tonéis 2010) ao passo que colaborem no processo de aprendizagem do jogo, do novo universo a ser descoberto, ou seja, para momentos de apreciação e construção de conhecimentos oferecidos neste universo alternativo – metaverso. (TONÉIS, 2012, p. 158)

Ressalta-se que o jogo é disposto ao jogador na forma de um universo narrativo, em que ele, ao adentrar nesse universo, assume o papel de personagem e interage nessa esfera, participando do enredo de forma ativa. Nesse sentido o jogo, como tal, é composto de uma estrutura narra-

tiva em que se encontram todos os elementos funcionais comuns a todas as narrativas, os quais vão sendo atualizados enquanto se joga.

Portanto, utilizamos ferramentas da teoria literária para a análise dessa narrativa. Nesse ponto lançamos mão das noções colocadas pela teoria da narrativa das funções morfológicas propostas por Vladimir Propp (1984, p. 27), em que se analisa os “elementos constantes (...), permanentes, os quais são as funções das personagens (...), o número de funções (...), a sequência das funções”, entre outros aspectos.

Ao mesmo tempo observamos que a transposição das narrativas orais para o *game*, mobiliza em seu *design* e em seus temas a conexão entre os aspectos formais (de gênero), temáticos, sociais e históricos das histórias advindas das formas orais das culturas originárias (no caso, aqui a Huni-kuin), tais como a presença de figuras relacionadas ao respeito à natureza e à presença dos mundos animal e vegetal em conexão com a valorização da vida em meio à natureza, o que fica patente no cenário da floresta, nas vestimentas das personagens, no tipo de personagens, que se constituem de animais em meio aos humanos, assim como os objetos todos utilizados pelas personagens remetem às culturas indígenas.

Observamos, ao longo de nossa pesquisa, que os povos originários, agora na época da *cibercultura*, não hesitam em se apoderar de todas as formas possíveis de comunicação para espalharem sua poética e sua política pelo mundo, através da *internet*.

Silenciados, negados e anulados historicamente, vemos, como uma atitude cada vez mais consolidada no meio indígena, lideranças e intelectuais indígenas apropriarem-se direta e fortemente da literatura, do livro, da *internet*, isto é, dos meios de comunicação que circundam a academia e o jornal para se expressarem e denunciarem a violência física e simbólica a que são submetidos, tensionando esse espaço de produção de discurso com suas vozes, literaturas, performances, artes plásticas, e, com isso mostrando, por meio de suas expressões, que reivindicam o presente, o passado e o futuro. (DORRICO, 2017, p. 115)

Pelo fato de a *internet* oferecer possibilidades multimidiáticas, ou seja, audiovisuais, além da escrita, as performances indígenas na forma da oralidade, antes restritas ao nível da presença física, agora são disponibilizadas em plataformas digitais. Esse fenômeno corrobora o pensamento de Pierre Lévy quanto à nova emergência do valor da oralidade com o advento da *cibercultura*:

Antes de condenar os videogames, os humanistas, os pedagogos, os criadores, os autores, deveriam valer-se desta nova escritura e produzir com ela obras dignas desse nome, inventar novas formas de saber e exploração

que lhes correspondam, dar-lhes seus títulos de nobreza. Nada seria pior do que uma situação em que as pessoas de cultura se crispasssem sobre o território do texto alfabético, enquanto a linguagem do futuro seria deixada aos técnicos e comerciantes. [...] Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade das origens, o saber poderia ser de novo tomado pelas coletividades humanas vivas antes que por suportes separados. (LÉVY, 1998, [n/p])

Nossa pesquisa aponta para o fato de que os suportes da *cibercultura* no formato audiovisual e interativo, a despeito da atualidade de sua tecnologia e pós-modernidade, abriga, no contexto discursivo indígena, histórias tradicionais, ou seja, poéticas indígenas advindas das narrativas orais ancestrais, numa espécie de mensagem de união entre passado, presente e futuro. Sobre a ideia de vínculo entre literatura oral e passado lemos em Câmara Cascudo:

Outrora os chefes indígenas reuniam-se, ao redor das chamas, para discutir a vida da tribo, marcha dos dias, mudança das malocas, situação dos plantios, proximidade das piracemas. Era também a hora em que os moços, os curumiaçu, tomavam conhecimento das tradições guerreiras, das ocorrências seculares, dos segredos orais que orgulham a memória de narradores e auditório, ligados pela continuidade do idioma e do sangue. (CASCUDO, 2012, p. 81)

Através da persistência da oralidade subjacente às produções literárias indígenas é possível observar a afirmação de identidade e memória social pela permanência e reiteração de imagens criadas a partir de uma realidade vivida e ao mesmo tempo constante nas obras poéticas desses povos. Essas histórias são exemplos, por um lado, de um pensamento que desafia a abstração típica da mentalidade do colonizador, mas que, por outro lado, dialoga com estruturas narrativas universais, aproximando essas histórias do conceito do maravilhoso dos contos de fada tradicionais (TODOROV) e também das estratégias funcionais das narrativas universais (PROPP).

Vladimir Propp foi o primeiro a estudar a estrutura narrativa, sendo que seu trabalho é considerado pioneiro para outros estudos na área. Em 1928, na Rússia, Propp lança o livro “Morfologia do Conto” [...]. O trabalho de Propp se concentra no estudo de uma centena de contos russos de uma coletânea, sendo que ao final do estudo das partes constitutivas de cada conto desse *corpus* o autor conseguiu esboçar um modelo geral de descrição e de funcionamento que permitiu classificar os contos, não segundo seus assuntos, mas sim segundo as suas estruturas, para Propp, o mais importante estava nas regras estruturais que regem uma narrativa e não seus elementos. Em outras palavras, se trata de uma descrição dos contos segundo suas partes constitutivas e as relações dessas partes entre elas e com o todo. Propp define trinta e uma funções, chegando à conclusão de que todos os contos são iguais, isso se tratando de sua estrutura. O autor ainda diz que

“da mesma forma que se utiliza um metro para determinar o comprimento de um tecido, pode-se utilizar este esquema para definir os contos”. (MAIOLI; MONTEIRO, [s/d], p. 2)

Refletindo sobre a estrutura universal das narrativas tradicionais descritas por Propp é possível inferir a adequação das histórias indígenas como propícias à base temática dos *games* interativos disponibilizados pela *cibercultura* à medida que fornecem histórias estruturadas sobre as funções narrativas discernidas por Propp, as quais configuram os pontos de interatividade dos jogos.

[...] os primeiros jogos digitais surgiram em princípio nas décadas de 1950 e 1960 em bases militares, laboratórios e departamentos de pesquisa e tecnologia. Seu desígnio inicial não era o de entretenimento [...]. Inicialmente, a linguagem utilizada para os jogos digitais era simples, semelhante aos jogos de tabuleiro, posteriormente com o avanço da tecnologia em busca de soluções estético-formais que resolvessem pontos como imersão e expressividade narrativa, os jogos adquiriram linguagem análoga a do cinema, chegando atualmente ao fotorrealismo gráfico. [...] Os jogos digitais hoje dialogam com linguagens pictóricas, figurativas, mecanismos de interação e narrativas, portanto são multimidiáticos. (FAQUIN; VIEIRA, 2016, p. 4)

Assim, ao mesmo tempo que as narrativas indígenas transformadas em *games* dão suporte à jogabilidade porque são estruturadas sobre a universalidade funcional, também veiculam as imagens específicas dos valores dos povos originários, as quais são importantes na militância pela conscientização da luta por direitos e na contribuição dos povos originários para o mundo globalizado contemporâneo.

Do ponto de vista estrutural, as funções das personagens que representam as partes fundamentais do conto tradicional, ocorrem em campos de ação que se dividem a partir de possibilidades binárias que são “contadas” pelo narrador tradicional consistindo no enredo das histórias. Porém esse mesmo binarismo constitui, no *game*, justamente o elemento programado da jogabilidade em que o narrador é substituído pelo jogador. Do ponto de vista específico da natureza da oralidade como aspecto estilístico de base das histórias dos povos tradicionais é possível e desejável ultrapassar a “rigidez” do binarismo estruturalista ao analisarmos as narrativas das culturas orais à medida que tais narrativas, embora apresentem padrões, devem muitas vezes sua complexidade justamente a tudo o que fica de fora do padrão, pois são atualizadas no momento da oralidade. No entanto, assim que passadas para o estatuto do registro escrito ou para a programação do jogo, é notável como a abordagem estruturalista se adequa aos modos do próprio funcionamento da interatividade digital, a qual se caracteriza por basear-se inteiramente no binarismo dos

algoritmos que programam a jogabilidade. Sobre a insuficiência da análise estruturalista na abordagem especificamente do fenômeno da literatura oral, Walter Ong faz uma crítica que, não obstante esteja impregnada por um tom negativo, ao mesmo tempo inclui a ideia de aproximação do binarismo estrutural à realidade atual da *cibercultura*:

[...] a análise estruturalista, que muitas vezes é acusada de ser patentemente abstrata e tendenciosa – todas as estruturas discernidas revelam-se binárias (vivemos na era do computador), e o binarismo é obtido pela omissão de outros elementos, muitas vezes cruciais, que não se adaptam ao padrão binário. Além disso, as estruturas binárias, por interessantes que sejam os padrões abstratos formados por elas, não parecem explicar a pressão psicológica de uma narrativa - não conseguem, assim, explicar por que uma história é uma história. Estudos sobre a oralidade, como esses, revelaram que a narrativa oral nem sempre é composta de forma a admitir uma análise binária estruturalista pronta, ou mesmo a análise temática rígida que Propp (1968) aplica aos contos populares. A estrutura da narrativa oral de vez em quando malogra, embora esse fato não cause embaraços a um bom narrador, treinado em técnicas de digressão e de *flashback*. O “fio” narrativo direto, como evidenciou Peabody 0975, pp. 179, 235), é muito menos funcional na apresentação oral primária do que na composição escrita (ou na apresentação oral por pessoas influenciadas pela composição escrita). (ONG, 1988, p. 184)

Aparentemente cuidadosos com essa questão do perigo reducionista na adequação das histórias da oralidade ao suporte digital dos *games*, os desenvolvedores do jogo eletrônico Huni Kuin-Os caminhos da Jiboia, disponibilizam em um *site* todo o processo de construção do jogo, incluindo os vídeos com a contação de histórias (que foram a base do jogo) pelos contadores da comunidade Kaxinawá, num esforço de produção documental concomitante à produção de um objeto específico do contexto da *cibercultura*, qual seja, o próprio *site*. Nesse sentido, a produção do *game* originou vários outros produtos culturais de natureza multimidiática, os quais podem ser acessados facilmente pela *internet*.

3. *Huni Kuin-Os caminhos da Jiboia*

Estratégias narrativas tradicionais (funções) podem ser nitidamente detectadas no jogo eletrônico Huni Kuin-Os caminhos da Jiboia, produzido por membros do povo indígena kaxinawá. Nesse tópico, nossas análises mostram como a própria configuração das narrativas tradicionais estruturam modos discursivos específicos da *cibercultura*, como é o caso dos jogos eletrônicos.

Os desenvolvedores do *game* Huni Kuin-Os caminhos da Jiboia explicam que o trabalho:

[...] foi desenvolvido a fim de abordar a cultura do povo indígena Kaxinawá (ou Huni Kuin, como os próprios se denominam), a fim de possibilitar uma experiência de intercâmbio de conhecimentos e memórias indígenas por meio da linguagem dos *videogames*. Sua proposta é propiciar uma imersão no universo *huni kuin*, em que os jogadores possam entrar em contato com saberes indígenas – como os cantos, grafismos, histórias, mitos e rituais deste povo – possibilitando uma circulação destes conhecimentos por uma rede mais ampla. Neste sentido, a produção do jogo foi concebida como uma criação coletiva da equipe de pesquisadores, da equipe técnica e dos narradores, desenhistas e cantadores indígenas, que buscaram um esforço permanente de tradução entre culturas, mídias e formatos. (HUNI KUIN, [s/d])

Ao acessarmos o *site* em que o jogo é disponibilizado para *download* gratuito, deparamo-nos efetivamente com todo o processo de coleta, pelos desenvolvedores, das histórias que dão base para a narrativa interativa do jogo em si através dos traços mencionados acima (cantos, grafismos, histórias, mitos e rituais), compondo desde a caracterização visual e linguística das personagens, até o enredo estruturante dos passos do jogo. As ações estruturantes do *game* baseiam-se na seguinte narrativa, a qual, na verdade é a condensação de várias narrativas ancestrais:

Um casal de gêmeos kaxinawá foram concebidos pela jiboia *Yube* em sonhos e herdaram seus poderes especiais. Um jovem caçador e uma pequena artesã, ao longo do jogo, passarão por uma série de desafios para se tornarem, respectivamente, um curandeiro (*mukaya*) e uma mestra dos desenhos (*kene*). Nesta jornada, eles adquirirão habilidades e conhecimentos de seus ancestrais, dos animais, das plantas e dos espíritos; entrarão em comunicação com os seres visíveis e invisíveis da floresta (*yuxin*), para se tornarem, enfim, seres humanos verdadeiros (*Huni Kuin*). (HUNI KUIN, [s./d.])

O jogo é organizado em fases, as quais são protagonizadas por personagens diferentes em cada uma delas. A primeira fase é protagonizada pela personagem Yube Nawa Aïbu, um dos heróis da história, que tem como tarefa aprender a acionar o poder especial do cipó, o *nixi pae*. Levando em consideração a síntese narrativa dessa fase e, posteriormente, a textura do jogo como um todo, é possível observar como sua estruturação, em cada uma das fases, se dá nos termos funcionais morfológicos ensinados pela teoria de Vladimir Propp (1984) sobre o conto maravilhoso:

O conto maravilhoso, habitualmente, começa com certa situação inicial. Enumera-se os membros de uma família ou o futuro herói [...] é apresentado simplesmente pela menção do seu nome ou indicação de sua situa-

ção. [...] Definimos este elemento como “situação inicial” [...]. Após a situação inicial vem as seguintes funções. (PROPP, 1984, p. 31)

Destarte, é possível observar como a fase inicial, caracterizada pelo *afastamento* do herói, é caracterizada, na narrativa do jogo, pelo encontro do herói com uma personagem que lhe diz que, “para se tornar uma pessoa verdadeira” é necessário adquirir os “conhecimentos do Yuxibu”. E é assim que Yube Nawa Aibu afasta-se da estabilidade subentendida como anterior à história, a qual caracteriza o contexto dessa primeira fase, e inicia seu percurso nos moldes mencionados por Propp (1984, p. 32): “As formas habituais de afastamento são: para o trabalho, para a mata, para dedicar-se ao comércio, para a guerra”.

A partir daí, Yube Nawa Aibu, herói do jogo e da história, que investirá o jogador do *game* das funções de seu percurso, terá que saltar obstáculos, lutar com animais, aproveitar oportunidades, todas pequenas ações de transposição de obstáculos específicas do formato de jogo eletrônico, as quais são genericamente classificadas como critérios de “jogabilidade” ou *gameplay*:

Sid Méier uma vez definiu *gameplay* como “uma série de opções interessantes”, (...) Para outros autores, *gameplay* é “uma ou mais séries de desafios” em uma relação causal, num ambiente de simulação. (PRADO; VANUCHI, 2009, p. 133)

Observa-se que frequentemente o jogo se caracteriza pelo preenchimento, através da “jogabilidade”, do intervalo entre uma primeira e uma segunda função (Propp). Do ponto de vista estritamente funcional narrativo, de acordo com Propp, a segunda função relaciona-se com uma “proibição” que, numa terceira função, é “transgredida”. Ao jogar o Huni Kuin são perfeitamente discerníveis tais funções assim que Yube Nawa Aibu encontra a grande cobra que lhe diz que ele “não deve fugir do meu mundo e roubar o meu conhecimento”; ou seja, a partir da segunda função segue-se outro nível de jogabilidade constituído efetivamente pelo *gameplay* embasado na transgressão de tal proibição, com Yube Nawa Aibu agora tendo que continuar seu caminho cheio de obstáculos, perseguido pela cobra.

Dessa forma podemos perceber como as narrativas ancestrais estruturam os formatos de narrativas típicas da *cibercultura*, como o *game* abordado nessa análise.

4. Considerações finais

Com o advento da *internet* e das mídias digitais foram surgindo novas formas da cultura manifestar-se no mundo e essas mídias passaram a ser o espaço da diversidade e do diálogo político. Isso proporcionou aos indígenas comunicarem suas criações poéticas em conexão com a condição humana universal, isto é, trazendo à tona estruturas e temas de extrema necessidade como preservação da natureza e respeito à diversidade da vida através dos *games* entre outros formatos disponíveis.

Esta pesquisa consistiu num caminho de produção de reflexões e análises sobre esses discursos manifestados das mais diversas formas, em específico sobre a intersecção entre histórias tradicionais e estruturação de *games*.

Acreditamos que o nosso papel de acadêmicos da área das Letras se faz nessa contribuição de fomentar discussões sobre temas urgentes e contemporâneos, tais como as novas formas em que a Literatura aparece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CASCUDO, Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global. 2012.

DORRICO, Julie. A literatura indígena brasileira e as novas tecnologias da Memória: da tradição oral à escrita formal e à utilização de mídias digitais. *Littera On-line*. p. 113-39, n. 14, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/8119>

FAQUIN, César Biégas, VIEIRA, Cíntia Marques. Apontamentos Sobre as Narrativas Aplicadas em Jogos Digitais. Universidade Tuiuti Do Paraná – UTP Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens; Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo-SP, 05 a 09/09/2016. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0529-1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEVY, Pierre. *Nós Somos o Texto*. 1998. Disponível em: <http://caosmos>

e.net/pierrelevy/nossomos.html. Acesso em: 10, outubro 2023.

MAIOLI, Melina Altavini, MONTEIRO, Suelen Santos. *Estudando o texto narrativo através das teorias de Propp, Bremond e Larivaille*: um trabalho com 1ª e 2ª séries para a construção de textos mais coerentes. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edições_anteriores/anaais_17/txtcompletos/sem13/COLE_1426.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*: A tecnologização da palavra. tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

PRADO, G; VANNUCHI, H. Discutindo o conceito de gameplay. *Revista Texto Digital*, v. 5, n. 2, p. 130-40, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/texto_digital/article/view/1807-9288.2009v5n2p130

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Trad. de Jasna Paravitch Sarhan. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1984.

TONÉIS, Cristiano Natal. Experiência estética e a interface nos jogos digitais: a produção de um edutainment game – Lua. *Revista Tecnologia e Sociedade*, v. 8, p. 150-65, Curitiba. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2600> Acesso em 12 mai. 2022.

Outra fonte:

HUNI KUIN. *Huni Kuin-Yube Baitana*, [s/d]. Disponível em: http://www.game_hun_ikuin.com.br/. Acesso em: 10, outubro 2023.

**“QUEM SOU?”: UMA COMPARAÇÃO ENTRE O TESTEMUNHO
IMPRESSO E O MANUSCRITO DO POEMA
DE YDE SCHLOENBACH (1908)**

Michelli dos Santos Maciel (USP)

michellimaciel@usp.br

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)

msantiago@usp.br

RESUMO

O poema “Quem sou?”, de autoria de Yde Schloenbach, foi publicado no livro “Vislumbres” (1908), que reúne escritos da poeta datados de 1905 a 1908. O exemplar de 1908 está disponível para consulta na Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin em São Paulo. O manuscrito do poema foi escrito no dia 08 de julho de 1908, no Rio de Janeiro, pela escritora paulista, também conhecida pelos pseudônimos: Colombina e Paula Brasil. E está presente no *Álbum dedicado a Ernesto Senna*, que faz parte da *Coleção Ernesto Senna*. O fac-símile digital do álbum está disponível no *website* da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. A coleção composta por mais de 1.400 documentos integra o acervo físico da Instituição. Para este estudo filológico, comparar-se-ás os dois testemunhos, o impresso e o manuscrito, a fim de constatar se são idênticos ou possuem alguma diferença. Além da comparação entre os testemunhos, pretende-se apresentar sucintas informações sobre a autora e breves comentários paleográficos e codicológicos sobre o manuscrito.

Palavras-chave:

Ernesto Senna. Estudo filológico. Yde Schloenbach.

ABSTRACT

The poem “Who am I?”, written by Yde Schloenbach, was published in the book “Vislumbres” (1908), which brings together the poet’s writings dated from 1905 to 1908. The 1908 copy is available for consultation at the Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin in São Paulo. The poem’s manuscript was written on July 8, 1908, in Rio de Janeiro, by the writer from São Paulo, also known by the pseudonyms: Colombina and Paula Brasil. And it is present in the *Album dedicated to Ernesto Senna*, which is part of the *Ernesto Senna Collection*. The digital facsimile of the album is available on the Rio de Janeiro National Library website. The collection, made up of more than 1,400 documents, is part of the Institution’s physical collection. For this philological study, the two testimonies, the printed and the manuscript, will be compared in order to see if they are identical or have any differences. In addition to comparing the testimonies, we intend to present brief information about the author and brief paleographic and codicological comments on the manuscript.

Keywords:

Ernesto Senna. Philological study. Yde Schloenbach.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é realizar uma comparação do testemunho impresso do poema “Quem sou?”, de Yde Schloenbach, publicado no livro “Vislumbres” (1908) e do manuscrito presente no *Álbum dedicado a Ernesto Senna* a fim de constatar se há semelhanças ou diferenças entre eles. Este estudo filológico está organizado nas seguintes seções: 1. Introdução; 2. Considerações iniciais; 3. Yde Schloenbach; 4. Cotejo das edições; 5. Breve análise paleográfica e codicológica; 6. Considerações finais; e Referências bibliográficas.

Na segunda seção optou-se por contextualizar os elementos que serão comparados, isto é, o poema “*Quem sou?*”, publicado no livro “Vislumbres” (1908) e o manuscrito do poema presente no *Álbum dedicado a Ernesto Senna*. Na terceira seção, o foco será dado à Yde Schloenbach, ao dispor de informações sobre a poeta. A quarta seção exibe o cotejo das edições com a exposição do fac-símile do manuscrito, de fotos do poema tiradas do livro, a transcrição do impresso e apontamento dos dados encontrados. Breves comentários paleográficos e codicológicos sobre o manuscrito analisado serão apresentados na quinta seção, através da elaboração de quadro com alguns componentes encontrados no texto, tais como: números, diacríticos, paragrafação, entre outros. As considerações finais sobre o estudo serão expostas na sexta e última seção.

Este trabalho não esgota todas as possibilidades de análises do manuscrito, do impresso ou da autora, razão pela qual optou-se pela escolha dos pontos apresentados, sendo apenas um recorte do que pode ser encontrado no documento. Quanto aos dados paleográficos e codicológicos, são apresentados de forma sucinta, pois são elaborados a partir do fac-símile digitalizado do manuscrito, ou seja, para uma análise mais aprofundada, seria necessário o estudo a partir do documento físico.

2. Considerações iniciais

Para o bom desenvolvimento desta análise faz-se necessário contextualizar o poema que é o principal objeto de estudo deste texto. Objetiva-se fazer uma comparação entre a versão impressa e a manuscrita do poema “Quem sou?”, de autoria de Yde Schloenbach. O testemunho impresso do poema foi publicado no livro “Vislumbres” (1908) que reúne escritos da poeta paulista datados de 1905 a 1908. O exemplar utilizado para este artigo faz parte do acervo da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin em São Paulo. Já o manuscrito do poema que será utilizado

possui o mesmo nome do impresso e integra o *Álbum dedicado a Ernesto Senna*. O manuscrito, datado de 08 de julho de 1908, foi escrito no Rio de Janeiro e assinado pela mesma autora Yde Schloenbach, também conhecida pelos pseudônimos: Colombina e Paula Brasil.

O *Álbum dedicado a Ernesto Senna* possui 68 páginas com 296 documentos diversos, entre eles: assinaturas, desenhos, partituras, poemas e dedicatórias para o jornalista Ernesto Senna. A *Coleção Ernesto Senna* compõe o acervo físico da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e reúne mais de 1.400 documentos. Para este estudo filológico utilizou-se o fac-símile digital do manuscrito disponível no sítio eletrônico da Instituição.

3. Yde Schloenbach

Yde (Adelaide) Schloenbach Blumenschein nasceu na cidade de São Paulo, em 26 de maio de 1882. Era descendente de alemães e franceses, “Filha de Otto Schloenbach e D. Adelaide Dorison” (Cf. MENEZES, 1978, p. 117). Realizou parte dos seus estudos na Europa, aprendeu alemão, francês, inglês, espanhol e italiano. Estudou ainda canto e piano. Foi “poetisa, prosadora, poliglota, mãe de Elisa Schloenbach Blumenschein” (COUTINHO, 1990, p. 331).

Os primeiros poemas foram publicados no jornal A Tribuna, de Santos. Foi colaboradora de diversos jornais e revistas, dentre eles: O Malho, Fon-Fon, Careta e Jornal das Moças. Além dos pseudônimos Colombina e Paula Brasil, utilizava ainda YS como monograma.

Cedo começou a escrever versos que a “Tribuna” de Santos sucessivamente publicava, sob o pseudônimo de “Paula Brasil”. Mais tarde, resolveu substituí-lo pelo de “Colombina”, com que deu de aparecer freqüentemente nas revistas da época, de S. Paulo e do Rio. (MELO, 1954, p. 98)

A Enciclopédia do Itaú Cultural traz o verbete abaixo dedicado à Colombina:

Colombina (São Paulo SP 1882 - idem 1963), cujo nome verdadeiro é Yde (Adelaide) Schloenbach Blumenschein, publica seus primeiros poemas por volta de 1900, no jornal A Tribuna, de Santos SP, sob o pseudônimo de Paula Brasil. Em 1906 funda a revista O Sorriso, em São Paulo SP. Seu primeiro livro de poesia, *Vislumbres*, 1905/1908, é lançado em 1908. Seguiram-se *Versos em Lá Menor* (1930) e *Lampião de Gás* (1937). No início da década de 1930 atua como colaboradora nos jornais Fon-Fon, Careta e Jornal das Moças, com o pseudônimo Colombina. Em 1948 cria a Casa do Poeta Lampião de Gás, que editava um periódico, O Fanal, do qual participa como diretora. Publica ainda *Distância* (1948), *Trovas*

(1955), *Cantigas ao Luar* (1960) e *Rapsódia Rubra* (1961), entre outros livros de poesia. Poeta parnasiana, Colombina é, segundo a crítica Maria Thereza Cavalheiro, “feminista por temperamento” e “divulgou, aos quatro ventos, seus versos eróticos, nascidos de sua grande sensibilidade de artista e de mulher”. (ENCICLOPÉDIA, 2023)

A escritora foi casada com Hannery Blumenschein, do relacionamento entre eles nasceram dois filhos: “Elza Elizabeth Schloenbach Blumenschein” e “Ferdinando Otto Hannery Blumenschein” (Cf. FARRA, 2022, p. 3), porém o casamento acabou em desquite:

[...] O que para época era um escândalo. Mas Colombina pouco ligava para o que falavam dela. Separada, fumava em público e frequentava os salões e a intelectualidade de sua época, tinha uma vida independente e viveu-a como quis, mesmo recebendo, por isso, críticas de amigos e familiares. Os saraus que dava em sua casa levaram à criação, em 1948, da Casa do Poeta Lâmpião de Gás, batizada com o nome de um de seus livros de poesia. Além de mais antiga agremiação de poetas de São Paulo, a Casa do Poeta é atualmente a mais antiga organização associativa de poetas da América, funcionando ininterruptamente até os dias atuais. (REZZUTTI, 2018, p. 244)

Segundo o prefácio do livro “Vislumbres”, escrito por Luiz Edmundo (1908), a autora estava preocupada com a recepção do seu livro, fato que o prefaciador rebate ao dizer que “o vosso livro é daquelles para os quaes só póde haver sympathias e complacencias” (EDMUNDO, 1908 *apud* BLUMENSCHN, 1908, [n.p.]). A reportagem do jornal A Tribuna trouxe uma nota sobre a publicação, cujos dois primeiros parágrafos foram reproduzidos abaixo:

Da primorosa poetisa paulista Yde Schloenbach, nossa brilhante collaboradora, recebemos hontem, em elegante brochura, uma preciosa collecção de sonetos, a que a sua inspirada autora deu o título de Vislumbres. É prefaciado por Luiz Edmundo, esse livro que vem dar mais fulgor ao nome já brilhante de Yde Schloenbach⁶⁴. (A Tribuna, 1908, p. 1)

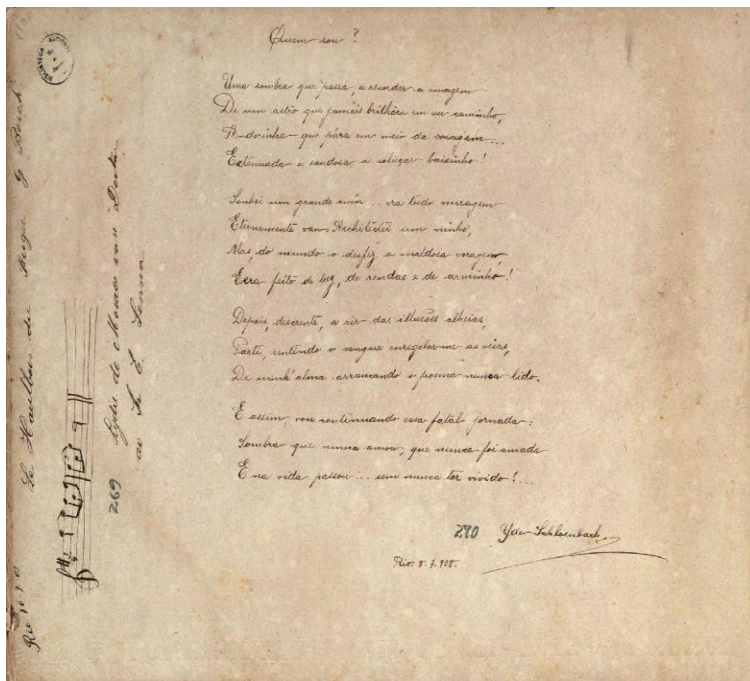
Yde Schloenbach “tornar-se-á responsável pela edição do jornal dessa entidade [Casa do Poeta], o Fanal, de que foi diretora até o número 103, deixando-o pronto para a edição na véspera da madrugada de 14 de março de 1963, quando falece durante o sono. (...)” (FARRA, 2022, p. 4). Faleceu em São Paulo, deixando a edição do jornal pronta para a publicação.

⁶⁴ “Vislumbres”. A Tribuna. Santos, 25 de novembro de 1908. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=153931_00&pasta=ano%20190&pesq=Vislumbres&pagfis=1366. Acesso em: 27 fev. 2023. A grafia original foi mantida.

4. Cotejo das edições

Para efeito de comparação, será exibido o recorte da edição fac-similar presente no *Álbum dedicado a Ernesto Senna* e na sequência a edição elaborada a partir do manuscrito “Quem sou?”, de Yde Schloenbach.

Figura 1: Recorte do fac-símile do manuscrito “Quem sou?”, de Yde Schloenbach.



Fonte: [ÁLBUM dedicado a Ernesto Senna]. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1884-1910. 296 doc. (68 p.), Orig., Aut. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1529052/mss1529052.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

A edição elaborada a partir do manuscrito baseia-se na edição semidiplomática, cuja definição proposta por Cambraia (2005), propõe que a interferência do editor seja mediana. Será feito o desenvolvimento de abreviaturas e as informações relevantes para o entendimento serão dispostas em notas de rodapé, conforme a seguir:

“Quem sou?”⁶⁵

- Uma sombra que passa, a recordar a imagem
De um astro que jamais brilhara em seu caminho;
Andorinha que pára em meio da viagem...
5 Extenuada e saudosa a soluçar baixinho!

Sonhei um grande amôr... era tudo miragem
Eternamente van. Architectei um ninho,
Mas, do mundo o desfez a maldosa voragem,⁶⁶
E era feito de luz, de rendas e de arminho!

- 10 Depois, descrente, a rir das illusões alheias,
Parti, sentindo o sangue enregelar-me as veias,
De minha alma arrancando o poema nunca lido.

- E assim, vou continuando essa fatal jornada:
Sombra que nunca amou, que nunca foi amada
15 E na vida passou... sem nunca ter vivido!...

YdeSchloenbach⁶⁷

Rio. 8.7.908.

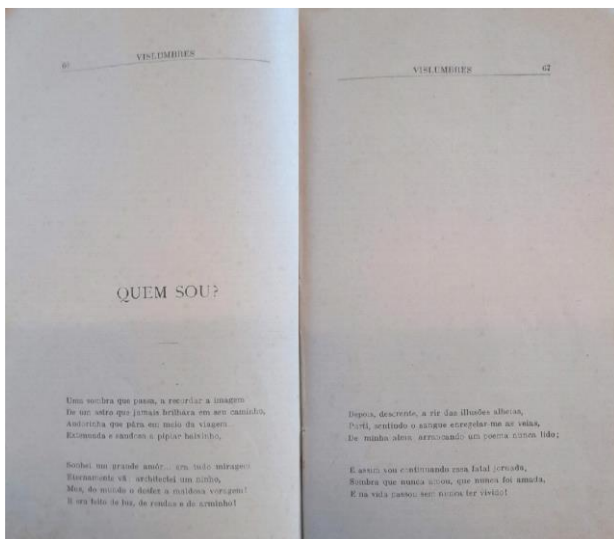
As imagens referentes ao poema impresso no livro “Vislumbres”
(1908) serão disponibilizadas a seguir:

⁶⁵ Este fôlio apresenta o carimbo molhado em formato redondo com os dizeres: “Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro”, no canto superior esquerdo. Apresenta ainda o número “118” escrito a lápis próximo ao carimbo. A página também contém uma partitura que não será detalhada neste trabalho.

⁶⁶ A letra “m” parece que foi sobrescrita, pois está mais marcada que as demais.

⁶⁷ O número “270” está escrito antes da assinatura.

Figuras 2 e 3: Imagens do poema “Quem sou?”.



Fonte: Fotos tiradas das páginas 66 e 67 do livro “Vislumbres” (BLUMENSCHNEIN, 1908), em 14 de fevereiro de 2023.

Para a elaboração da transcrição do testemunho impresso, as diferenças encontradas em relação ao manuscrito foram transcritas na cor vermelha, como em “**pipiar**”, já as informações suprimidas foram marcadas com o tachado, conforme o exemplo: “E assim;”. Apresenta-se a transcrição do impresso:

“Quem sou?”

- Uma sombra que passa, a recordar a imagem
De um astro que jamais brilháa em seu caminho,
Andorinha que pára em meio da viagem...
- 5 Extenuada e saudosa a **pipiar** baixinho,
Sonhei um grande amôr... era tudo miragem
Eternamente vã: architectei um ninho,
Mas, do mundo o desfez a maldosa voragem!
E era feito de luz, de rendas e de arminho!
- 10 Depois, descrente, a rir das illusões alheias,
Parti, sentindo o sangue enregelar-me as veias,
De minha alma arrancando o poema nunca lido;
E assim; vou continuando essa fatal jornada,
Sombra que nunca amou, que nunca foi amada
- 15 E na vida passou; sem nunca ter vivido!;

Para ilustrar as diferenças encontradas de forma clara e objetiva, as duas transcrições foram colocadas lado a lado. A transcrição do manuscrito está posicionada do lado esquerdo da margem e a do impresso do lado direito, conforme o seguinte:

	Manuscrito	Impresso
	“Quem sou?”	“Quem sou?”
	Uma sombra que passa, a recordar a imagem	Uma sombra que passa, a recordar a imagem
	De um astro que jamais brilhara em seu caminho;	De um astro que jamais brilhára em seu caminho,
	Andorinha que pára em meio da viagem...	Andorinha que pára em meio da viagem...
5	Extenuada e saudosa a soluçar baixinho!	Extenuada e saudosa a pipiar baixinho,
	Sonhei um grande amôr... era tudo miragem	Sonhei um grande amôr... era tudo miragem
	Eternamente van. Architectei um ninho,	Eternamente vã: architectei um ninho,
	Mas, do mundo o desfez a maldosa voragem,	Mas, do mundo o desfez a maldosa voragem!
	E era feito de luz, de rendas e de arminho!	E era feito de luz, de rendas e de arminho!
10	Depois, descrente, a rir das illusões alheias,	Depois, descrente, a rir das illusões alheias,
	Parti, sentindo o sangue enregelar-me as veias,	Parti, sentindo o sangue enregelar-me as veias,
	De minha alma arrancando o poema nunca lido.	De minha alma arrancando o poema nunca lido;
	E assim, vou continuando essa fatal jornada:	E assim, vou continuando essa fatal jornada,
	Sombra que nunca amou, que nunca foi amada	Sombra que nunca amou, que nunca foi amada
15	E na vida passou... sem nunca ter vivido!...	E na vida passou... sem nunca ter vivido!...
	YdeSchloenbach	
	Rio. 8.7.908.	

Inicialmente, observa-se que tanto o manuscrito quanto o impresso seguem a mesma estrutura de poema, o texto escrito está disposto em 15 linhas. A diferença encontrada no manuscrito é que a assinatura da autora ocupa uma linha abaixo do poema, a localização e a data ocupam a linha seguinte, totalizando 17 linhas no manuscrito.

Na terceira linha do manuscrito é possível observar que o acento da palavra “brilhàra” está voltado para o lado esquerdo, como um acento indicativo de crase, enquanto no impresso nota-se o elemento gráfico voltado para o lado direito, como um acento grave: “brilhára”. Na mesma linha, o “ponto e vírgula” do manuscrito foi substituído por uma “vírgula” no impresso.

Na quinta linha do manuscrito há a ocorrência da palavra “soluçar” ao passo que no impresso acontece a substituição pela palavra “pipiar”. Provavelmente, no impresso a substituição leva em consideração que o sujeito da frase seria “andorinha”, portanto, caberia a ave pipiar e não propriamente soluçar. Contudo, não se pode afirmar a autoria exata dessa substituição e nem se a mudança foi feita com base no sujeito.

Outra diferença gráfica foi constatada na linha sete, a palavra “van” é grafada com “n” no final e seguida por ponto final. No impresso, ela vem grafada com til: “vã” seguida por “dois pontos”. A palavra posterior é “Architectei” com letra inicial maiúscula no manuscrito e “architectei”, com minúscula na mesma posição no impresso.

Na oitava linha, a palavra “voragem” encontra-se seguida por “vírgula” no manuscrito, contudo a mesma palavra é acompanhada por uma “exclamação” no impresso.

Na décima segunda linha, o manuscrito traz as palavras grafadas da seguinte maneira: “minh’alma”, onde a palavra “minha” aparece abreviada. Na edição elaborada a partir do manuscrito, a abreviação foi desenvolvida e a letra faltante colocada em itálico, conforme: “minha”. No impresso, consta a versão desenvolvida da abreviação: “minha alma”. Na mesma linha, ocorre a substituição de “ponto final” no manuscrito para “ponto e vírgula” no impresso.

Na décima terceira linha, a diferença encontrada foi a supressão da “vírgula” no impresso que ocorre depois da palavra “assim” no manuscrito. E a substituição dos “dois pontos” após a palavra “jornada” no manuscrito por “vírgula” no testemunho impresso.

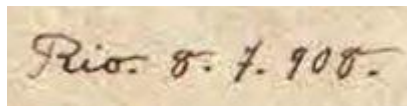
As únicas diferenças ocorridas na décima quinta linha dos documentos foram as supressões da “reticência” após as palavras “passou” e “vivido!” no impresso.

5. Breve análise paleográfica e codicológica

Como aporte teórico para o desenvolvimento da breve análise paleográfica foram utilizados os aspectos propostos por Cambraia (2005, p. 24), conforme:

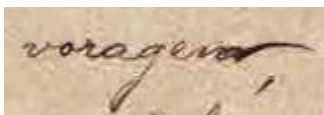
a) classificação da escrita, localização e datação; b) descrição sucinta de características da escrita, a saber: a morfologia das letras (sua forma), o seu traçado ou ductus (ordem de sucessão e sentido dos traços de uma letra), o ângulo (relação entre os traços verticais das letras e a pauta horizontal da escrita), o módulo (dimensão das letras em termos de pauta) e o peso (relação entre traços finos e grossos das letras); c) descrição sucinta do sistema de sinais abreviativos empregado na referida escrita; d) descrição dos outros elementos não-alfabéticos existentes e de seu valor geral: números, diacríticos, sinais de pontuação, separação vocabular intralinear e translinear, paragrafação, etc.; e) descrição de pontos de dificuldade na leitura e as soluções adotadas. (CAMBRAIA, 2005, p. 24)

Observa-se que o manuscrito foi escrito em 08 de julho de [1]908 e tem como localização o Rio de Janeiro, de acordo com o fac-símile do manuscrito:

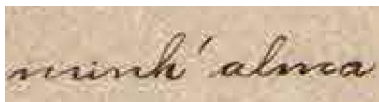


“A maioria da documentação brasileira está registrada em letra humanística” (BERWANGER; LEAL, 2008, p. 68), o fato de constar a localização “Rio” no manuscrito denota o tipo de letra como humanística.

Com leve inclinação para a direita, a letra é cursiva, em função desse tipo de inclinação, seria possível considerar que o escrevente era uma pessoa destra. O punho de quem escreve o manuscrito é o mesmo de quem assina. A letra é corrida, o *ductus* da escrita se mantém ao longo do documento, o amanuense demonstra certa habilidade, contudo, é possível perceber que algumas letras possuem um peso maior do que as outras, principalmente nas letras sobreescritas, como mostra o fac-símile do manuscrito:

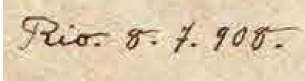
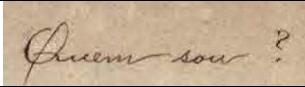
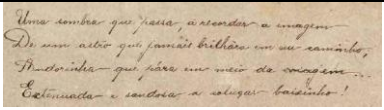


Ainda conforme a imagem obtida do fac-símile, o manuscrito apresenta apenas uma abreviatura, a palavra “minha”:



Dos elementos apontados por Cambraia (2005), no manuscrito analisado há números, diacríticos, sinais de pontuação e paragrafação. O quadro a seguir apresenta um recorte de algumas ocorrências dos elementos encontrados no testemunho.

Quadro 1: Alguns elementos não alfabéticos existentes no *corpus*.

Elemento	Valor geral	Localização
	Número	l.17
	Diacrítico (Acento grave)	l.4
	Diacrítico (Til)	l.10
	Pontuação	l.1
	Paragrafação	l.2-5

Fonte: Elaboração própria.

Aparentemente o texto foi escrito com certa rapidez, dessa forma, algumas letras estão com o peso maior, como se fossem reescritas, é o caso da palavra “voragem”, o “m” final está sobrescrito. Outras palavras apresentam a mesma marca de reescrita, talvez causado por excesso de tinta. Esses fatos não causaram dificuldade na leitura.

Durante a breve análise paleográfica, também foi encontrada a consoante dupla, na palavra “illusões”, conforme imagem do fac-símile:



O “Guia Básico de Descrição Codicológica” proposto por Cambraia (2005) serviu de inspiração para a elaboração da breve análise codicológica, contudo, o uso do fac-símile digitalizado impossibilita a descrição de alguns elementos, tais como: a dimensão da mancha escrita, do fólio ou margens. Outros elementos não se aplicam para o manuscrito analisado.

O manuscrito “Quem sou?”, de Yde Schloenbach, faz parte do *Álbum dedicado a Ernesto Senna*. O documento encontra-se na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e está digitalizado em formato de fac-símile, disponível no website da Biblioteca Nacional. O manuscrito pertence à *Coleção Ernesto Senna, Série: Correspondência Recebida*, cuja identificação é I-05,13,010 – Manuscritos.

O manuscrito tem como suporte material o papel e foi escrito em 08 de julho de [1]908, no Rio de Janeiro. É composto por um fólio. Na mesma folha, está presente uma partitura escrita na vertical do documento, que não será objeto de estudos deste trabalho.

Como a versão fac-similar digitalizada foi utilizada, a dimensão do fólio, mancha escrita ou margens não são passíveis de mensurar. A contagem das linhas foi iniciada a partir do título do manuscrito. O texto apresenta 17 linhas do começo ao fim, incluindo a data e assinatura do poeta. O documento apresenta a numeração “118”, a marcação foi feita a lápis provavelmente pelo bibliotecário após a entrada na coleção.

O texto não apresenta pauta perceptível, mas segue alinhado e com tabulação de parágrafos. Essa página do documento apresenta carimbo molhado em formato redondo com a inscrição: “Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro”, no canto superior esquerdo.

O manuscrito está em ótimo estado de conservação, com poucas manchas no corpo do texto, algumas apenas nas extremidades da folha, principalmente nas margens inferiores esquerda e direita, mas nada que impeça a leitura do texto. A umidade pode ser a razão pela qual essas pequenas manchas aparecem no documento. O fólio também não apresenta ação de papirógrafos, pragas, rasgos ou perfurações, tão pouco oxidação de tinta. Algumas letras estão sobrescritas apresentando traços sobrepostos da mesma letra, mas nada que dificulte a leitura e nem a identificação das palavras.

6. Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo realizar o cotejo do testemunho impresso do poema “Quem sou?”, de Yde Schloenbach, presente no livro “Vislumbres” (1908) e a edição realizada a partir do manuscrito escrito pela mesma escritora paulista, no dia 08 de julho de [1]908, no Rio de Janeiro, presente no *Álbum dedicado a Ernesto Senna*. Também foi possível descobrir algumas informações sobre Yde Schloenbach, mulher à frente de seu tempo, poeta, conhecedora de idiomas e que utilizou os pseudônimos Colombina e Paula Brasil nas suas publicações.

O trabalho apresentou um recorte da edição fac-similar disponível em formato digital no sítio eletrônico da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e a edição realizada a partir do manuscrito no *Álbum dedicado a Ernesto Senna*. Na sequência, ocorreu a exposição de fotos das páginas publicadas no livro, a transcrição do impresso e a exposição das duas transcrições lado a lado. Algumas diferenças foram encontradas entre o manuscrito e o impresso, ou seja, durante a comparação entre a versão impressa e o testemunho manuscrito ocorreu, por exemplo, a substituição da palavra “soluçar” por “pipiar”, possivelmente em função do sujeito da frase “andorinha”. Contudo, a autoria exata das mudanças não foi constatada.

Foram apresentados breves comentários paleográficos e codicológicos sobre o manuscrito, inclusive com a elaboração do quadro de alguns componentes do texto, tais como: números, diacríticos, paragrafação, entre outros. O peso da escrita estava diferente em alguns pontos do documento manuscrito, além disso, ocorreu apenas a abreviação da palavra “minha”. Já a breve análise codicológica revelou que o suporte do manuscrito foi o papel, porém para uma análise mais aprofundada seria necessário o acesso físico ao original, na qual seria possível dimensionar o tamanho do fólio, da mancha escrita, das margens, além da identificação do tipo de tinta utilizado.

Conclui-se, portanto, que através desse estudo filológico de comparação entre o documento impresso e a edição realizada a partir do manuscrito, constatou-se que o texto de Yde Schloenbach redigido no manuscrito possui algumas diferenças, principalmente gráficas, em relação ao que foi publicado no livro “Vislumbres” (1908). Através deste trabalho também foi possível conhecer brevemente a escritora Yde Schloenbach, além de alguns elementos e informações constantes tanto no impresso como no manuscrito do poema estudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de Paleografia e de Diplomática*. 3. ed. rev. e ampl. Santa Maria: UFSM, 2008.

BLUMENSCHIEIN, Yde Schloenbach. *Vislumbres*. São Paulo, ed. autor, 1908.

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

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, J. Galante de. *Enciclopédia de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Fundação de Assistência ao Estudante, 1990. v. 1, p. 331.

FARRA, Maria Lúcia Dal. O ardid feminino do pseudônimo: a “Colombina” de Yde Schloenbach Blumenschein. *Cadernos Pagu*, n. 65, p. e226511, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202200650011>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

MENEZES, Raimundo de. *Dicionário Literário Brasileiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978. p.117.

REZZUTTI, Paulo. *1972-Mulheres do Brasil: a história não contada*. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

ROUCHOU, Joëlle; HEYMANN, Luciana. *Arquivos pessoais: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, B.D.; CARDOSO, E. de A.; CONDÉ, V.G. (Orgs). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 223-34

Outras fontes:

ÁLBUM dedicado a Ernesto Senna. Rio de Janeiro, 1884–1910. 296 doe. (68 p.). Orig., Aut. Ms. Em francês, português, grego, japonês, espanhol, latim. Contendo: poemas, desenhos, versos e autógrafos de diversas personalidades da época, como Raul Pompéia, Olavo Bilac, Capistrano de Abreu, Coelho Neto, Araripe Júnior, Quintino Bocaiúva, Tobias Monteiro, Lopes Trovão, Georges Dumas, Machado de Assis, José do Patrocínio, Aloísio Azevedo e outros. Encadernação precária. 1-05,23,001.

COLOMBINA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa6484/colombina>. Acesso em: 18 de maio de 2023. Verbetes da Enciclopédia.

TAYLOR SWIFT E A CRÍTICA GENÉTICA: DESCORTINANDO OS BASTIDORES DA CRIAÇÃO PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Rogério Nascimento Bortolin (UEL)

rogeriobortolin@hotmail.com

RESUMO

Todo texto não nasce pronto, tampouco é fruto de um único momento de inspiração. Ele é resultado de muito trabalho, lapidação e de idas e vindas. Demonstrar esse processo para os alunos é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem, pois, além de ressaltar que produzir texto significa caminhar por várias etapas até se chegar na versão tida como final, desmistifica a imagem de texto como produto, resultado de inspiração e inerente a poucos habilidosos na arte da escrita. Os aparatos metodológicos da Crítica Genética são ferramentas que contribuem para tal elucidação e, neste trabalho, foram associados ao universo da música para demonstrar o processo de criação. Busca-se, portanto, mostrar para os alunos da 1ª série do Ensino Médio os bastidores da composição de uma música da cantora estadunidense Taylor Swift, em uma aula inicial de produção de texto, com intuito de desvelar as etapas de produção, descortinando assim os mitos que envolvem a produção textual. O trabalho está apoiado nos postulados de Salles (2006; 2008), Willemart (1998), Panichi e Contani (2003) e Calil (2008).

Palavras-chave:

Crítica Genética. Produção textual. Bastidores da criação.

ABSTRACT

Every text is not born ready-made, nor it is the result of a single moment of inspiration. It is the result of a lot of work, polishing and back and forth. Demonstrating this process to students is an important factor in the teaching and learning process, as in addition to highlighting that producing text means going through several stages until reaching the final version, it demystifies the text image as a product, a result of inspiration, and inherent to a few skilled in the art of writing. The methodological apparatuses of Genetic Criticism are tools that contribute to such elucidation and, in this work, they were associated with the universe of music to demonstrate the creation process. The aim, therefore, is to show 1st grade high school students the behind-the-scenes of the composition of a song by American singer Taylor Swift, in an initial text production class, with the aim of unveiling the production stages, thus revealing the myths involving textual production. The work is supported by the postulates of Salles (2006; 2008), Willemart (1998), Panichi and Contani (2003) and Calil (2008).

Keywords:

Genetic Criticism. Text production. Behind the scenes of creation.

1. Introdução

Comunicar-se por meio de textos é uma tarefa complexa, uma vez que são mobilizados diversos saberes para sua produção: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e interacionais (Cf. KOCH; ELIAS, 2012), todos determinados pelo contexto social, político, histórico e ideológico do indivíduo, para que assim haja a interação. Apoiado nos dizeres de Beaugrande, Marcuschi (2008, p. 72) afirma que o texto “é um evento comunicativo, para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais”. Não é por acaso que a raiz dessa palavra tem origem no latim, *textum*, que significa tecido, ou seja, o ato de elaborar um texto é como um ato de entrelaçar fios, tecer partes, para que assim se consiga um todo significativo.

O ato de escrever está presente no ambiente escolar, seja nas composições textuais em aulas de Língua Portuguesa e Produção de Texto, nas quais essa habilidade é amplamente trabalhada em suas diversas especificidades, mas também em todas as áreas do conhecimento que fazem uso da palavra, ou de uma linguagem como forma de registro. A escrita é aqui compreendida em consonância com os dizeres de Koch e Elias (2012), que afirmam não estar relacionada apenas à apropriação das regras da língua, tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas em relação à interação escritor-leitor, levando em conta as intenções daquele que faz uso da língua para atingir seus objetivos, sem desconsiderar que o leitor, com seus conhecimentos, é parte constitutiva desse processo.

Antes do momento de produção, propriamente dito, faz-se necessário elucidar para os alunos que produzir um texto é uma tarefa de muitas etapas e que o texto não nasce pronto, mas sim, é resultado de idas e vindas, lapidações e ajustes, até que se chegue em uma versão tida como final.

Partindo desse princípio e dos pressupostos da Crítica Genética, este artigo tem como objetivo apresentar um trabalho realizado com os alunos da 1ª série do Ensino Médio sobre a gênese do texto, os bastidores da criação e o processo de produção, para que assim eles pudessem compreender que o texto não é somente resultado de inspiração, tampouco nasce pronto, mas sim, que existe todo um trabalho por trás da versão que chega a público. Para tanto, foi utilizado para fins de exemplificação, um vídeo que demonstra o processo de criação de uma música da cantora estadunidense Taylor Swift, bem como seu contraste com a versão final da música que ela apresentou em uma performance.

Dessa forma, eles poderiam perceber os ajustes, as alterações, inserções, e todo o caminho percorrido até que música fosse entregue ao público, processo que não é distante dos textos produzidos por eles em ambiente escolar, uma vez que a produção deles também passa por diversas etapas.

2. *Crítica Genética: a gênese do texto e os bastidores da criação*

A busca pela compreensão da gênese do texto, bem como o caminho percorrido até se chegar à versão entregue ao público, é do que se ocupa a Crítica Genética. Ela volta seu olhar para documentos de processo, que são as pistas deixadas por seu criador sobre a obra em questão, ou, de acordo com Grésillon (1991, p. 11), os “antetextos”, que para ela podem ser “notas documentárias, pesquisas, menções epistolares, notas de trabalho, roteiros, planos, resumos, primeiro esboço redacional, rascunhos elaborados, passagens a limpo, cópias, provas corrigidas”, justamente onde se encontra a consolidação da obra em seu devir. Willemart (1998, p. 31-2) argumenta que “os manuscritos, tanto quanto os croquis e outros prototextos, são os testemunhos dos processos de criação que nos ensinam bastantes coisas sobre o movimento do pensamento”.

É por meio da análise desses documentos que o crítico genético consegue fazer o caminho inverso da obra até chegar ao produto final, compreender seu trajeto, as decisões tomadas, desvelar o que não veio a público e, principalmente, desmistificar a ilusão de obra pronta, fonte de inspiração e acabada. A análise dos documentos de processo permite perceber que toda obra é concebida por meio de um trabalho contínuo de lapidação, que vai se moldando até chegar a uma versão tida como final.

Toda obra, antes de vir a público, passa por adaptações, modificações e versões. Esses registros materiais do texto em seu devir denotam, justamente, que o ato criador não é apenas um produto final e acabado, mas que passa por um processo.

Os documentos de processo podem ter os mais variados formatos e serem compostos das mais variadas linguagens. No processo de produção, o autor (aqui entendido no sentido mais amplo de autoria) pode se munir de registros verbais, visuais e sonoros. São fotografias, diagramas, recortes de jornais, revistas, músicas, mapas, gráficos, arquivos em áudio ou vídeo, enfim, toda sorte de recursos que podem ser utilizados na composição do texto. Sobre essa diversidade, Salles (2008) ainda diz:

Ao acompanhar diferentes processos, observa-se, na intimidade da criação, um contínuo movimento tradutório (tradução intersemiótica), ou seja, passagem de uma linguagem para outra. Há intervenções de diferentes linguagens, em momentos, papéis e aproveitamentos diversos. As linguagens que compõem esse tecido e as relações estabelecidas entre elas dão singularidade a cada processo. (SALLES, 2008, p. 44)

Ao manusear os documentos de processo, é possível ter acesso à complexidade do trabalho de criação e consegue-se perceber as nuances entre o que veio a público e o caminho percorrido pelo autor. Salles (2008, p. 39) afirma que esses documentos desempenham dois papéis ao longo do processo criador: o de “armazenamento e de experimentação”. Sobre o armazenamento, a autora salienta que o ato contribui com o percurso em direção à concretização da obra, visto que são recursos materiais, dos quais quem está criando uma obra se vale para sua construção, podendo variar de um processo para outro, e que “mostram o acompanhamento metalinguístico do processo” (p. 40). Por outro lado, os registros de experimentação contribuem para o processo de criação da obra, deixando aparente “a natureza indutiva da criação” (p. 40).

É, portanto, por meio das análises desses documentos que é possível encontrar a obra em seu devir; perceber os caminhos e as decisões que foram tomadas no meio do trajeto, as escolhas feitas para o que permanece e o que sai de cena, as substituições, as adequações, as inserções, as ampliações e os cortes.

3. O texto em sala de aula

No que concerne ao estudo das interações humanas com/por meio da linguagem, Bakhtin (1997, p. 279) afirma que os homens se comunicam por meio de gêneros discursivos, que para ele são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” constitutivos nas mais variadas e diversas esferas de comunicação da sociedade. Esses gêneros são, portanto, a materialização sob o formato de texto (oral ou escrito) da interação humana.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) delimita que o ensino de Língua Portuguesa seja efetivado por meio de textos das mais diversas esferas sociais para o desenvolvimento crítico/analítico e de uso competente dos estudantes. O processo de ensino e aprendizagem se dá, dessa forma, por meio dos gêneros discursivos pelos quais o texto não deve ser tomado como pretexto para que se aborde apenas determinado conteúdo gramatical, morfológico ou fonético. Ele deve ser trabalhado em sua

totalidade de análise/produção, o que não exclui uma abordagem conjunta de elementos específicos do gênero em questão, desde aspectos discursivos de sua realização, aspectos de sua materialização discursiva, elementos de ordem composicional, até seus efeitos de sentido.

Em se tratando da produção textual em sala de aula, Calil (2008) afirma que os textos produzidos em ambiente escolar são os manuscritos escolares. Para o autor,

[...] todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar, seja ele produzido à mão, à máquina ou no computador, seja ele escrito em folha avulsa, no livro didático, no caderno escolar de estudo de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências, de Geografia, ou ainda uma breve nota, um bilhete, uma história inventada, um conto de fada reescrito, um poema copiado, as respostas a uma prova bimestral de Matemática, a uma questão de Ciências... Enfim, o *manuscrito escolar* é tudo aquilo que, relacionado diretamente não ao ensino de língua portuguesa escrita, o *scriptor* produz na sua condição de *aluno*. Em outra palavra, o manuscrito escolar é o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever. (CALIL, 2008, p. 24-5)

O manuscrito escolar seria, portanto, todo texto produzido em ambiente escolar, produto de uma demanda dessa instituição na qual o seu escritor está condicionado à posição de aluno. Ele não é realizado somente nas aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual, que têm o texto (gêneros discursivos) como foco e escopo, mas também em todas as outras áreas e disciplinas que fazem uso de um código ou de determinada linguagem como forma de registro.

É, portanto, uma tarefa a ser desenvolvida por um escritor na condição de aluno que dá origem aos manuscritos escolares – tomando aqui como pressuposto o sentido mais amplo da palavra escritor, como *aquele que escreve*, conforme prescreve Houaiss (2001, p. 1211). Seria, por conseguinte, nesse ambiente de produção de registros (textos) sob o caráter de tarefas a serem executadas, que a Crítica Genética encontra um campo fértil de atuação e pode trazer valiosas contribuições para o ambiente escolar, posto que é possível levar o aluno a perceber o texto como processo resultado de idas e vindas, ajustes, supressões, inserções e variadas alterações para que ele atinja de maneira eficiente o seu objetivo sociocomunicativo.

4. *Uma aula com Taylor Swift: descortinado os bastidores da criação*

Inúmeras vezes, professores utilizam recursos como filmes, músicas, apresentações, *podcasts* para deixar as aulas mais dinâmicas, fugir das aulas expositivas e levar os alunos à compreensão de determinados conceitos. São maneiras de aproximar o conteúdo trabalhado à realidade do aluno e levá-los a percorrer o caminho de algum conhecimento de forma mais significativa.

Sob essa perspectiva, uma aula inicial de Produção Textual foi planejada e realizada em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, tendo como foco demonstrar a gênese, os processos e os bastidores da produção de uma música, para que os alunos pudessem compreender que todo o texto é resultado de um processo, assim como as produções que eles realizam em sala de aula.

A artista escolhida foi a cantora/compositora estadunidense Taylor Swift, tendo em vista a relevância dela para o mundo musical e também por ser uma artista muito conhecida e ouvida por eles.

5. *Processo de criação de uma música de Taylor Swift e sua contribuição para a sala de aula*

Para desmistificar o mito de que o texto é fruto de inspiração e já nasce pronto, sem ser necessários ajustes e retoques, foi utilizado um dos vídeos que a cantora Taylor Swift, em parceria com a plataforma de *streaming Spotify*, gravou e disponibilizou no *Youtube*, mostrando o processo de criação das músicas do seu álbum *Reputation*, de 2017. A música escolhida foi “*I did something bad*”.

Antes de iniciar a exibição do vídeo, os alunos foram questionados sobre o conceito de texto, como ele é construído e se ele já nasce pronto. Após essa discussão, primeiro foi esclarecido aos alunos que todo texto surge de uma atividade de um enunciador, em determinada situação comunicativa, que busca se comunicar com o interlocutor. Também foi apresentada aos alunos a noção de texto que, segundo Beaugrande (1997 *apud*. MARCUSCHI, 2008, p. 72), “é um evento comunicativo, para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais”.

Após essa discussão, foi exibido o vídeo que mostrava o processo de criação da música. Assistindo ao vídeo, os alunos puderam perceber o passo a passo da produção que ocorreu da seguinte forma:

- Dia 1: Taylor Swift criando os arranjos da música no piano e a letra da música (há alterações dessa versão para a versão final). É possível perceber que a letra ainda não está completamente estruturada.
- 13 dias depois: mostra a cantora e sua equipe criando os arranjos da música no estúdio. A letra já aparece melhor estruturada, mas ainda será modificada para a versão final como será possível perceber no contraste dos vídeos de produção e versão final.
- Em seguida: a cantora e um músico fazendo alterações nos versos da música (voz e violão – ainda haverá alterações na versão final). Eles também discutem o tom que determinado trecho irá se encaixar (mais grave ou mais agudo).
- Logo após, mostra a cantora e sua equipe criando os arranjos da música (parecendo um computador quebrado) e encaixando letra e arranjo.
- Ela teve uma ideia de som no meio da noite que gostaria de encaixar no arranjo da música. A cantora gravou o som com a boca usando o próprio celular. O som foi refeito no estúdio, mixado e encaixado no arranjo final da música.
- Por último, mostra a cantora e sua equipe fazendo ajustes na letra e inserindo versos já com o arranjo final da música quase pronto.

Realizada a análise do processo de produção da música, os próprios alunos ficaram interessados em assistir ao vídeo que mostrava a música finalizada, para assim contrastarem o processo com o resultado final. O vídeo de uma *performance* da música foi então exibido para os alunos, que puderam perceber as alterações que a letra da música sofreu ao longo do processo e como ficou o arranjo final da música.

Após esse momento de contraste, foi esclarecido aos alunos que o processo de produção textual que eles realizam em sala de aula não é diferente do processo de produção da música a que eles assistiram, uma vez que todo texto passa por várias etapas em sua elaboração. Há a fase “inspiração” e de iluminação” por novas ideias; de “provisionamento” (Cf. PANICHI; CONTANI, 2003), que é o momento de instrumentalização, leituras e levantamento de materiais para a construção do texto; mas há, principalmente trabalho: idas e vindas e lapidação do texto até se chegar em sua versão final, o que não é diferente do processo de produção de texto em sala de aula. É preciso partir de uma ideia, lapidar, ir e

voltar, deixar o texto descansar e ir fazendo ajustes até se chegar na versão tida como final, entregue ao público.

Essa conscientização de texto como trabalho também contribui para “acalmar” os alunos no momento da produção, esclarecendo que eles não precisam de uma “iluminação” para produzir seus textos, tampouco dominar um código/variante utilizado apenas por grandes literatos. Há todo um processo de antes, durante e depois da produção que precisa ser levado em consideração e, principalmente, ser elucidado aos alunos, para que eles possam produzir de forma mais tranquila e consciente.

6. Considerações finais

O processo de produção textual é uma tarefa complexa, tanto para alunos quanto para professores. Se de um lado temos o ponto de vista dos estudantes que precisam ser expostos às práticas significativas de produções textuais; do outro lado, temos o trabalho do professor que precisa cumprir várias etapas de um processo para que essa prática saia da mera informação e se consolide como conhecimento significativo na vivência dos alunos. Além disso, alunos e professores precisam lidar com os mitos que circundam essa prática, como: *produzir texto é muito difícil*; *tarefa para quem já nasceu com o dom de escrever*; *que precisa de muita criatividade (e inteligência)*; *de que precisa ter um domínio de língua excepcional*. Outro fator é o de ter que lidar com a folha em branco, o pânico de não saber por onde começar e a ansiedade de como estruturar um bom texto.

Essa aula de elucidação de que o texto é resultado de um processo, de que todo o texto passa por lapidações, ajustes, correções, supressões, adições e de que qualquer produção, feita por qualquer pessoa (inclusive por uma cantora de sucesso como Taylor Swift), passa por esse processo, contribui para acalmar os alunos nesse momento.

É importante conscientizá-los de que o texto também tem um tempo de maturação e que muito além de simplesmente criatividade, ou uma boa ideia, existe muito trabalho por trás de um texto. Outro fator relevante é que, em sala de aula, o processo de produção não é (nem precisa ser), necessariamente, um ato solitário, visto que o professor também pode ser (e deveria ser sempre) não apenas um mero corretor, mas sim um coautor do texto, sugerindo ampliações, cortes, alterações e indagando o aluno sobre o seu escrito, colocando-se como colaborador e

trabalhando em solidariedade com o aluno, e não apenas apontando os erros, julgando o escrito e atribuindo uma nota.

Levar os alunos a compreender de que existe na produção textual um antes (que é o momento de provisionamento), um durante (a construção do texto, propriamente dita) e um depois (momento de revisão, lapidação) contribui para que o aluno entenda o texto não apenas como um produto, mas sim, resultado de um processo e que, dessa forma, ele não nasce pronto, não é algo inerente a poucos que possuem o “dom da escrita”, tampouco é resultado de um grande momento de inspiração, ou, nas palavras defendidas por Umberto Eco “um texto se escreve com 90 por cento de transpiração e 10 por cento de inspiração”. Sendo assim, há muito trabalho nos bastidores de uma criação, e, assimilando essa ideia, os alunos podem produzir textos de forma mais tranquila, consciente e eficaz, sem todo o peso que, muitas vezes, uma produção textual tem sobre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*: língua portuguesa. Brasília, 2017.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da Crítica Genética. Trad. de Isabel Rupaud. *Estudos avançados*, 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8593/10144>. Acesso 25 jul. 2023.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Grande dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PANICHI, Edina Regina Pugas; CONTANI, Miguel Luiz. *Pedro Nava e a construção do texto*. Londrina: Eduel; São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2006.

_____. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

WILLEMART, Philippe. Do manuscrito ao pensamento pela rasura. *Manuscrita*, n. 7. São Paulo, 1998. Disponível Em: <http://revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/880/797>.

Outras fontes:

TAYLOR SWIFT: I did something bad (making of). Big Machine Records: 2017. Youtube. (7: 59 min).

_____: I did something bad. Taylor Swift reputation Stadium Tour. Taylor Swift Productions: 2018. Netflix. (5: 56 min).

“TODO DIA A MESMA NOITE”: COMPILAÇÕES DISCURSIVAS ACERCA DO INCÊNDIO DA BOATE KISS À GUISA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)

guianezasaraiva@uern.br

RESUMO

O incêndio na Boate Kiss, em 27 de janeiro de 2013, na pequena Santa Maria, Rio Grande do Sul, chocou o mundo inteiro. Após dez anos da tragédia, ainda é visível a indignação, a angústia e, principalmente, a súplica por justiça, uma vez que 242 pessoas tiveram as vidas ceifadas. Partindo desse contexto, esta discussão tem como objetivo compilar os discursos reverberados na série da Netflix “Todo dia a mesma noite: o incêndio da Boate Kiss”, no documentário da Globoplay “Boate Kiss: a tragédia de Santa Maria” e na obra bibliográfica da jornalista Daniela Arbex “Todo dia a mesma noite: a história não contada da Boate Kiss”. Para fins de embasamento teórico, recorrerei às premissas da Análise Crítica do Discurso, em especial à corrente social de Fairclough (2016). Quanto aos aspectos metodológicos, é pertinente frisar que o *corpus* é constituído por fragmentos discursivos da série, do documentário e do livro supracitados, que versem sobre as questões jurídicas do caso, sobre o luto das famílias e sobre como a mídia deu visibilidade ao caso. Os resultados indicam que os meios de comunicação de massa assumem um papel imprescindível no processo de disseminação de informações, esclarecimentos dos fatos e adesão da população brasileira no clamor por justiça, embora o sensacionalismo tenha ganhado ênfase na representação de algumas cenas e na ilustração de alguns detalhes.

Palavras-chave:

Boate Kiss. Análise Crítica do Discurso. Obra bibliográfica e *Streaming*.

ABSTRACT

The fire at the Boate Kiss on January 27, 2013, in small Santa Maria, Rio Grande do Sul, shocked the whole world. Ten years after the tragedy, the indignation, the anguish and, above all, the plea for justice are still visible, since 242 people had their lives taken away. Starting from this context, this discussion aims to compile the speeches reverberated in the Netflix series “Todo dia a mesma noite: o incêndio da Boate Kiss”, in the Globoplay documentary Boate Kiss: a tragédia de Santa Maria” and in the bibliographic work of journalist Daniela Arbex “Todo dia a mesma noite: a história não contada da Boate Kiss”. For purposes of theoretical foundation, I will resort to the premises of Critical Discourse Analysis, especially the social current of Fairclough (2016). Regarding the methodological aspects, it is pertinent to emphasize that the *corpus* consists of discursive fragments of the series, of the aforementioned documentary and book, which deal with the legal issues of the case, the grief of the families, and how the media gave visibility to the case. The results indicate that the mass media assume an essential role in the process of information dissemination, clarification of the facts and adherence of the Brazilian population in the cry for justice, although sensationalism has gained emphasis on the depiction of some scenes and the illustration of some details.

Keywords:**Boate Kiss. Critical Discourse Analysis. Bibliographic work and Streaming.****1. Considerações iniciais**

“Fogo na Boate Kiss!” Essa frase marcou a última década no Brasil. Não somente a população de Santa Maria, uma pequena cidade localizada no “coração” do Rio Grande do Sul, sofreu com a morte de 242 jovens. O Brasil inteiro acompanhou noticiários, *posts* em redes sociais, júri popular, fotos, negligência estatal e muitas lágrimas, muita dor. Quem imaginaria que uma simples noite “de balada” marcaria, profundamente tantas famílias? Quem iria supor que após dez anos a justiça ainda não tivesse sido feita?

Diante de tantas indagações, a propositura deste trabalho nasce de uma compilação de discursos reverberados na série da *Netflix* “Todo dia a mesma noite: o incêndio da Boate Kiss”; no documentário da Globoplay “Boate Kiss: a tragédia de Santa Maria” e no livro da jornalista Daniela Arbex “Todo dia a mesma noite: a história não contada da Boate Kiss”, com foco nas seguintes Áreas do Conhecimento: Comunicação, Ciências da Religião e Direito.

Partindo dessa premissa, o aporte teórico que norteará este artigo é a Análise Crítica do Discurso – ACD –, mais especificamente a corrente social desenvolvida por Fairclough (2016). Por assumir um viés transdisciplinar, a ACD me autoriza a trazer reflexões teórico-analíticas que discutam os propósitos comunicativos das mídias em estudo, as crenças religiosas personificadas nos discursos e as bases legais do caso. No que diz respeito às questões metodológicas, é pertinente frisar que o *corpus* se constitui de dois fragmentos discursivos extraídos da série, dois do documentário e dois do livro, totalizando, assim, seis excertos, que serão analisados a partir de um viés qualitativo-interpretativista.

Em linhas gerais, os resultados indicam que a dor das famílias geraram comoção nacional. Além disso, é possível destacar, a partir de outros estudos realizados, que as tragédias “da vida real”, como os casos Suzane von Richthofen⁶⁸ e Elise Matsunaga⁶⁹, tendem a despertar uma

⁶⁸ Suzane Von Richthofen foi acusada de assassinar os pais, em 2002. Para mais informações, sugiro a leitura do texto “Afinal, quem matou os Von Richthofen? Análise Crítica Discursiva dos filmes “A menina que matou os pais” e “O menino que matou meus pais”, de autoria de Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira, Antonio Carlos

maior curiosidade nos indivíduos e, conseqüentemente, gerar um maior engajamento e uma maior popularidade dos meios midiáticos responsáveis pela disseminação das informações.

2. *Análise Crítica do Discurso: o campo político-ideológico e a transdisciplinaridade em evidência*

A Análise Crítica do Discurso é uma teoria-método, relativamente nova, que centra foco nas práticas sociais, isto é, na forma como o discurso reflete as instituições, os sujeitos, a sociedade. É a partir dela que podemos compreender como as questões ideológicas e as relações de poder, por exemplo, estão imbricadas. Nessa conjuntura, a corrente social desenvolvida por Fairclough (2016) é o cerne teórico deste trabalho, uma vez que as mudanças sociais – em contraponto às tradições – serão consideradas, investigadas e analisadas.

No que diz respeito à mudança social, Fairclough (2016) explica que as Instituições estão em constante transformação, a exemplo da Família, da Escola e da Mídia. Isso significa dizer que os indivíduos que compõem tais instituições tendem a questionar as tradições, rompendo modelos pré-estabelecidos, implicando, portanto, na assunção de novos comportamentos e de novas formas de pensar. De maneira análoga, Sztompka (2005, p. 30), explica que a mudança social “é a transformação da organização da sociedade e de seus padrões de pensamento e comportamento através do tempo; é a modificação ou transformação da maneira como a sociedade é organizada”.

Ainda sobre a Análise Crítica do Discurso, Melo (2018) explica seus princípios que a distinguem de outras abordagens discursivas. São eles:

- 1) **Ímpeto crítico** - A ACD não se centra em elementos especificamente linguísticos. Seus enfoques implicam mostrar conexões e causas ocultas nos textos que constroem e desconstróem práticas dominantes de poder.

Meira de Brito e Ana Maria Saraiva Meira de Brito. Disponível em <https://www.revista.philologus.org.br/index.php/rph/article/view/895/962>.

⁶⁹ Elise Matsunaga foi acusada de assassinar o marido e esquartejá-lo. Aconselho a leitura do artigo “Feminicídio às avessas? Análise Crítica dos Discursos na Minissérie *Elise Matsunaga: Era uma vez um crime*”, de autoria de Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiv_CNLF/completos/feminicidio_GUIANEZA.pdf.

2) **Explicitude político-ideológica** – A ACD busca perceber a ciência como um conjunto de práticas ligado a elementos extra científicos, quais sejam a posição ideológica do cientista e o efeito social de sua investigação.

3) **Transdisciplinaridade** – A ACD tem uma relação dialógica com outras teorias e métodos sociais.

4) **Aplicabilidade** – As pesquisas em ACD devem promover resultados concretos de mudança social, atuando como práticas para atender a questões sociais iminentes, sendo propulsoras de transformações no modo das pessoas olharem e agirem.

5) **Acessibilidade** – Qualquer trabalho realizado pela ACD deve ser ensinável, claro e acessível na socialização das análises e dos resultados de pesquisa.

6) **Empoderamento social** – A ACD vê-se como um selo de pesquisa politicamente envolvida com uma exigência emancipatória (MELO, 2018, p. 31-34) (grifos do autor, adaptado)

Dentre os quesitos mencionados, irei me voltar para a *explicitude político-ideológica*, tendo em vista não ser possível a completa isenção quanto à forma de pensar, quanto à visão de mundo ao analisarmos um determinado discurso, uma dada postura. Cientificamente, existe o compromisso com a ética, e, por isso, o pesquisador deve respeitar a linha tênue que há entre os fatos e o subjetivismo, fazendo com que as categorias discursivas sejam o leme das análises. Embora seja um exercício complexo, reitero que o fio condutor das análises deste texto será o viés acadêmico.

Outro aspecto que merece destaque é a *transdisciplinaridade*, que, em linhas gerais, implica na reunião de Áreas do Conhecimento, a fim de aprofundar uma discussão e analisar um dado objeto de estudo. Em outras palavras, o pesquisador é livre para recorrer às áreas que dialogam, que convergem e que contribuem para uma discussão profícua, embasada em autoridades que se apropriam de termos específicos, no intuito de contribuir para a disseminação do conhecimento. Essa rica contribuição de outras áreas permite que o pesquisador recorra à linguagem, ao discurso em si, mas que também adote conceitos e categorizações de áreas afins.

Sumariamente, trarei à tona discussões que se voltam para o poder de manipulação da Mídia, bem como para o uso de estratégias sensacionalistas, com fins de atrair a adesão de um determinado público, de ganhar popularidade e notoriedade. Discutirei, também, sobre o papel das Ciências da Religião e as crenças evidenciadas no *corpus*, dando ênfase à

noção de psicografia, de mau presságio e de fé. Discorrerei, ainda, sobre as infrações às leis de segurança, sobre o Júri Popular e sobre a criação da Lei Kiss. Vejamos, a seguir, as Áreas do Conhecimento aqui listadas, suas bases conceituais e seus respectivos teóricos.

3. *Áreas do Conhecimento em cena: Comunicação, Ciências da Religião e Direito*

A comunicação é uma atividade particularmente humana que nos trouxe diversos benefícios, dentre os quais enumero a interação entre os indivíduos, o acesso à informação e ao entretenimento. Ao nosso dispor, temos inúmeros meios de comunicação de massa, que passam pelo processo de inovação, com o fito de cumprir o seu papel na contemporaneidade.

Na obra “A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google”, Parry (2012, p. 2) defende que “cada nova mídia não vem apenas substituir as anteriores, mas também absorve alguns aspectos destas e modificam-nas. As antigas formas de mídia não desaparecem, evoluem”. Isso é passível de comprovação se observarmos os meios de comunicação em evidência na pós-modernidade.

O rádio e o jornal, por exemplo, já têm mais de um século de existência, mas, mesmo assim, o número de receptores/interlocutores dos discursos que circulam nessas mídias ainda é bem considerável. Em contrapartida, as revistas impressas, o telégrafo e até mesmo as ligações convencionais - sejam por meio de telefones fixos, sejam por celulares -, perderam, bruscamente, o número de usuários assíduos. O *boom* das redes sociais, da mensagem instantânea, do uso de emojis e das plataformas de *streaming* provam a evolução da comunicação, da língua e das práticas sociais.

Paralelo a isso, é importante destacar que a opinião é algo corriqueiro no processo comunicativo, até porque a Constituição Federal de 1988 nos assegura o direito da liberdade de expressão. Acerca disso, Charaudeau (2009) explica que a opinião

[...] é o resultado de uma atividade que consiste em “reunir elementos heterogêneos e associá-los ou compô-los segundo a lógica do necessário ou do verossímil”. Ela depende, com efeito, de um cálculo de probabilidade, que leva o sujeito a tomar uma atitude intelectual de aceitação ou não da verossimilhança. A opinião assemelha-se à crença [...]. Por outro lado, a opinião não deve ser confundida com o conhecimento. Este é independente do sujeito que sabe; a opinião, ao contrário, revela o ponto de vista do

sujeito a respeito de um saber. A opinião não enuncia uma verdade sobre o mundo, ela remete ao sujeito. (CHARAUDEAU, 2009, p. 121-2, adaptado)

As palavras do autor permitem a inferência de que os meios de comunicação costumeiramente veiculam opiniões, que, muitas vezes, estão associadas à noção de verdade absoluta. Outros fatores também devem ser observados, visto que o preconceito mascarado, a cultura do cancelamento, o discurso de ódio e muitas outras formas de violação do direito de expressão ganham força e legitimam discursos e ações extremamente negativos para a sociedade que consome esses textos.

Voltando-me para o caso da Boate Kiss, julgo pertinente promover uma reflexão por meio da capa da Revista Veja, publicada em 06 de fevereiro de 2013. Nela, vê-se a ilustração do sofrimento, da dor da jovem Yasmin Müller, sobre o caixão do seu namorado, Lucas Dias, vítima do incêndio na boate. Embora não haja o propósito de analisar elementos imagéticos neste trabalho, creio ser relevante mencionar a estratégia persuasiva da revista, uma vez que não há “pose para a foto”, isto é, o elemento visual que compõe a capa da Revista Veja foi tirado sem avisos e circulou sem permissão.

Figura 01: Capa da Edição Especial da Revista Veja.



Fonte: Revista Veja – Edição 2307 - 06 de fevereiro de 2013.

Em reportagem publicada no G1, Yasmin fala sobre a foto: “Tiveram muitos comentários à época, de pessoas que nem sabiam o que estava acontecendo. Disseram que era uma montagem, que eu era uma modelo, porque eu estava com as unhas bem pintadas de vermelho. Eu nunca mais pintei dessa cor. Até tentei, mas não gosto”.

Quanto ao chapéu, Yasmin acrescenta que era o adereço preferido de Lucas. “O jovem cultivava as tradições gaúchas, andava pilchado com

botas e bombachas, frequentava Centros de Tradições Gaúchas e gostava de andar a cavalo”. Ainda conforme a reportagem, as abas longas do chapéu preto serviram para esconder as lágrimas, para tornar mais íntimo o momento de despedida.

Como se pode ver, embora não houvesse a permissão para registrar este momento, a foto de Yasmin reporta a ideia da juventude, da incredulidade diante daquela tragédia. Mais do que isso, essa imagem nos mostra a frieza com que por vezes age o jornalista, visando, sobretudo, ao “furo de reportagem”, ao ineditismo.

No que tange às Ciências da Religião, iniciamos o diálogo situando que a palavra “religião” deriva do latim *religare* e é sinônima de religar, voltar a ligar. Todavia, esse conceito advindo dos dicionários não consegue expressar a grandiosidade que a religião assume enquanto ciência. Sob diversas facetas, doutrinas, dogmas e vertentes, a “fé em Deus” é algo que transcende a noção de temporalidade e tende a dividir opiniões, a gerar polêmicas. Como é sabido, social e culturalmente, a crença em uma divindade culmina na verbalização de discursos religiosos, que, por sua vez,

[...] por trabalhar com questões simbólicas, os discursos religiosos interferem na elaboração e difusão de símbolos culturalmente disponíveis, dos conceitos normativos, das noções de fixidade e de identidade. Ao interferir na elaboração e na difusão destes elementos em conexão com outros campos da cultura, os discursos religiosos penetram no âmago das concepções de vida das pessoas (LEMOS, 2005, p. 127) (adaptado)

No caso da Boate Kiss não podia ser diferente. Os maus presságios foram recorrentes nos discursos dos familiares das vítimas. Ademais, a chama da fé de que encontrariam seus entes queridos vivos permaneceu acesa até o último momento. Diante da situação de desespero, de angústia, de aflição, as orações coletivas reforçavam a ideia de um Deus único, independente do pertencimento a uma religião.

Outra crença contemplada neste trabalho é a psicografia. No documentário da *Globoplay*, Tatiana Borsa, advogada de defesa do réu Marcelo de Jesus dos Santos, apresentou a leitura de cartas supostamente psicografadas por jovens que morreram no incêndio. Sobre esse artifício, o Promotor de Justiça David Medina da Silva disse: “Não é possível que eu use uma carta psicografada, que é algo religioso, num tribunal. Isso não é uma prova. É uma prova sobrenatural? O que é isso?”.

Um recorte discursivo que merece ser destacado, aqui, é a busca do carro no estacionamento vizinho à Kiss por Livia e Ricardo, pais de

Marco. A fé de que o carro não estaria lá e consequentemente o filho não estaria na boate naquela noite é um grande exemplo de crença, de religiosidade. A cena é dramatizada na minissérie da *Netflix* e foi bastante comentada entre os seguidores da página do *Instagram* @netflixbrasil, conforme podemos constatar a seguir:

Figura 01: Comentário de internauta sobre cena da série da *Netflix*.

Comentários



renogueiramartins 23sem

A cena em que ele e a esposa procuram pelo carro do filho tristeza sem fim !!! 😞



1.512 curtidas Responder Ver tradução

Fonte: *Instagram* @netflixbrasil.

No episódio, a religiosidade fica evidente no discurso de Livia para Ricardo, conforme o trecho: “O estacionamento. Lembra? Se o carro não estiver lá, é porque o Marco não tá aqui” (...) se estiver aqui vai acender uma luz e tocar a buzina, mas não tá! O Marco não tá aqui. Tenho certeza que ele tá bem”. Os comentários na postagem indicam que essa foi uma das cenas mais impactantes da série da *Netflix*.

Quanto à área do Direito, convém reforçar que a pressão popular implicou em uma decisão de grande importância para os familiares das vítimas do incêndio da Boate Kiss: os culpados iriam a Júri Popular. Todavia, a sentença resultante do Júri foi anulada, conforme veremos em um dos excertos que compuseram o *corpus* deste trabalho. É crucial frisar a notória frustração, revolta e indignação dos pais das vítimas ao tomarem conhecimento dessa decisão, comprovadas pelas cenas reais exibidas no documentário da *Globoplay*.

Outro fator de extrema importância na construção deste artigo é a criação da Lei nº 13.425, de 30 de março de 2017, popularmente conhecida como “Lei Kiss”, que, por sua vez, “estabelece diretrizes gerais sobre medidas de prevenção e combate a incêndio e a desastres em estabelecimentos, edificações e áreas de reunião de público”. Olhando pelo viés da Análise Crítica do Discurso, é possível inferir que houve morosidade na sanção da lei, tendo em vista o incêndio ter ocorrido em janeiro de 2013 e o presidente em exercício, Michel Temer, só ter sancionado em março de 2017. Além disso, houve a constatação de que a Boate Kiss

nunca esteve regulamentada para o funcionamento, o que permite, mais uma vez, a compreensão de que os dispositivos de Segurança Pública em nossa Constituição foram negligenciados pelo Estado.

4. Trilhas metodológicas-analíticas

4.1. Netflix: o sensacionalismo e o poder de persuasão

“Todo dia a mesma noite: o incêndio da Boate Kiss” é uma série que, literalmente, dramatiza uma tragédia da vida real. Com cenas e discursos marcantes, os cinco episódios prendem os espectadores, aflorando um mix de sentimentos⁷⁰, a saber: angústia, dor, revolta, sede de justiça e frustração.

Recorrendo a subtítulos curtos – “A noite”, “O luto”, “A culpa”, “O processo” e “Sem fim” – e com uma média de 40 minutos, os episódios retratam, em uma linha cronológica, o incêndio de uma boate localizada na região central do Rio Grande do Sul, que nunca esteve completamente regularizada para funcionamento. O que parecia inimaginável, era fato: a Kiss nunca ofereceu segurança para seus frequentadores.

A fim de gerar uma maior comoção nos assinantes, a série da *Netflix* foi lançada na semana em que se completava dez anos do incêndio, justificando, portanto, o uso da expressão “Todo dia a mesma noite”, em alusão ao dia 27 de janeiro de 2013, sendo esta a data que marcaria para sempre as 242 famílias, o município de Santa Maria, o Brasil, o mundo.

Resumidamente, a série mescla recursos visuais, trilha sonora e recortes temporais – idas e vindas em cenários distintos –, a exemplo de hospitais, as residências das vítimas do incêndio, o ginásio e a própria Boate Kiss. A dramatização, feita por renomados atores, tem, certamente, a finalidade de gerar um impacto ainda maior nos espectadores. Vejamos, a seguir, os dois trechos⁷¹ reverberados na série da *Netflix* e as respectivas análises:

⁷⁰ A *Netflix*, em sua página oficial do *Instagram* – @netflixbrasil – postou recortes da série e recebeu incontáveis comentários que confirmam essa análise.

⁷¹ Os trechos que compuseram o *corpus* deste trabalho foram transcritos da série, do documentário e da obra bibliográfica.

Excerto 1: Discurso de um Padre, em frente a Boate Kiss. Episódio 02, *Netflix* (grifos meus).

“Em meio a essas perdas enormes, alguns perguntam: ‘onde está Deus? **Como pode um Deus bom e justo** deixar acontecer uma tragédia dessas? **Como pode um Deus bom e justo** privar nossos filhos e filhas de seus futuros? **Como pode um Deus bom e justo** nos tirar tanto, nos dar tanta dor? Eu sei que **Ele só nos dá aquilo que podemos aguentar**. Mas, eu mesmo me pego virando pra Ele e perguntando: Por que isso faz parte do Teu plano? Como podemos usar isso para tornar o mundo um lugar melhor? E me encontro sem respostas, fora a fé. **A fé de que, mesmo envolvidos em escombros, precisamos encontrar uma maneira de seguirmos em frente, de acharmos um propósito e de honrarmos a memória daqueles que perdemos**”.

O excerto em análise permite, de início, a identificação do discurso religioso. Nele, há o predomínio do recurso estilístico da repetição, como também a recorrência à retórica – “como pode um Deus bom e justo?” –, a fim de gerar convencimento e promover uma reflexão. Quanto às premissas da Análise Crítica do Discurso, é possível depreender que há tradição discursiva (Cf. FAIRCLOUGH, 2016), uma vez que o discurso da autoridade religiosa – o padre que fala para inúmeros fiéis – tem como intencionalidade levar conforto às famílias que vivenciam o luto, reforçando a ideia de que precisam seguir em frente.

Há, ainda, o princípio de interdiscurso (Cf. FOUCAULT, 2005), ao reverberar que “Ele só nos dá aquilo que podemos aguentar”, estabelecendo relação com Coríntios 1:10-13 “Ele não permitirá que vocês sejam tentados além do que podem suportar. Mas, quando forem tentados, Ele mesmo providenciará um escape, para que o possam suportar”. Em outras palavras, Deus sabe o tamanho do “fardo” que aguentamos.

No que diz respeito à Comunicação, é imperioso destacar que a cena da Netflix retrata uma missa celebrada em frente aos escombros da Boate Kiss. Com uma vela na mão, os *flashs* mostram o olhar triste, sombrio e enlutado das personagens que representam as famílias e os amigos das 242 vítimas do incêndio. Nesse sentido, assim como propõe Charaudeau (2009), a mídia tem como intenção manipular, mesmo que, para isso, precise usar subterfúgios como o sensacionalismo, o apelo emocional e o exagero.

Excerto 02: Pedro Leal. Episódio 03, *Netflix* (grifos meus).

“Meu nome é Pedro Leal, sou o pai da Mari e eu queria falar uma coisa: [...] **Por que que nós tá aqui?** Mas, *bah*, porque nossos filhos morreram. Mas, **por que nossos filhos morreram?** O artefato pegou fogo na espuma, o gás envenenou. Mas, **por quê? Quem comprou? Quem autorizou? Quem vistoriou? Quem deixou nossos filho entrar?** Nós temo que

ter essa resposta, porque, **sem justiça pra eles, eles não vão poder descansar. E nem nós**”⁷².

No segundo excerto escolhido para representar a série da *Netflix* temos o discurso de Pedro Leal, pai de uma das vítimas do incêndio. Conforme indicado na nota de rodapé, optei pela transcrição literal do discurso, uma vez que as marcas de oralidade típicas dos gaúchos também implicam na análise crítica discursiva, por ser uma questão identitária, um traço ideológico (Cf. MELO, 2018). Mais uma vez, a sequência de questionamentos é utilizada com o intento de promover uma reflexão: “Por que nossos filhos morreram?”. Os trechos seguintes se voltam ora para questões legais – “Quem autorizou? Que vistoriou? Que deixou nossos filho entrar?” –; ora para a religiosidade – “sem justiça pra eles, eles não vão poder descansar”.

Essa mescla entre os discursos jurídicos e os discursos religiosos sugere um olhar atento às relações de poder (Cf. MEIRA, 2016), haja vista a justiça e a religião serem duas fortes instâncias de poder, permeadas de hierarquias, que nem sempre são percebidas ou consentidas. Nos discursos em análise há, notadamente, a mobilização para que se busque justiça, a fim de que todos os culpados, independentemente da posição social ou do cargo que ocupam, sejam punidos.

No que concerne ao viés comunicacional, enfatizo a recorrente participação de Pedro Leal na série. Ele também dramatizou a cena de identificação do corpo da filha Mari no Centro Desportivo, compôs a associação de pais em busca de justiça, confrontou autoridades e tentou consolar a esposa pela perda da jovem filha. Mais uma vez, essas estratégias têm como propósito prender a atenção do interlocutor, “vender” uma ideia (Cf. CHARAUDEAU, 2009).

4.2. Documentário: retratos da ilegalidade e recortes verídicos do caso

Com foco nos depoimentos, laudos técnicos, fotos, vídeos, leis e perícias, o documentário da *Gloplay* traz uma linha diferente da adotada na série da *Netflix*. Todavia, é pertinente frisar que por envolver apenas elementos reais, sem artifícios ficcionais, as reações do público espectador são marcadas por indignação profunda, em especial pelo fato de

⁷² Os desvios de Norma Culta Padrão foram mantidos neste texto, assim como a variante regional do Rio Grande do Sul, visto que prezei pela transcrição literal dos fragmentos discursivos.

ninguém ainda ter cumprido pena, ou seja, após longos dez anos, ninguém foi preso.

O documentário contempla cinco episódios, intitulados: “27 de janeiro de 2013”, “Do luto à luta”, “Coincidências fatais”, “No banco dos réus” e “Ponto de Interrogação”.

Outro fato que desperta a atenção dos assinantes é o foco na atuação do Ministério Público e os desdobramentos do caso, a exemplo da votação para que houvesse Júri Popular e, mesmo assim, depois de tantas inconstâncias, a anulação ter sido deferida. Ainda a respeito dos destaques, convém mencionar os recortes de falas dos familiares e dos sobreviventes, cujas denúncias têm como premissa reforçar a negligência do Estado, constatar a morosidade judicial e expor que vinte e oito pessoas deveriam ter sido indiciadas; mas, apenas quatro se sentaram no banco dos réus.

Alguns recortes são emblemáticos e marcaram o documentário, dentre os quais elenco o depoimento de Kelen Giovana Ferreira, que, depois do incêndio, passou a usar prótese em uma das pernas. “O que mais fez com que eu ressignificasse, eu acho, né, o que aconteceu, foi ter perdido uma perna. De todos que sobreviveram, eu fui a que mais tive danos físicos”, disse Kelen, no primeiro episódio. Além dela, chama atenção o caso de Delvani Rosso, pois segundo os prontuários médicos, ele teve 45% do corpo queimado, demandando em uma longa internação – inclusive um mês em estado de coma – e a necessidade de cuidados especiais, como fisioterapia e terapia ocupacional. Quanto aos réus, um fato que provocou inúmeras polêmicas foi a chegada de Luciano Bonilha Leão, ao gritar “eu não sou assassino”. De acordo com os autos, ele comprara e acendera os fogos de artifício, categorizados como inadequados para o ambiente e vedado pela Segurança Pública.

Excerto 3: Delegado Marcelo Arigony, *Globoplay* (grifos meus).

“Ela **nunca teve atuando de forma totalmente regular** [...] questões sonoras e de prevenção ao incêndio. Essas evidências denotam que a boate não poderia estar funcionando. **Se não estivesse funcionando no dia 27 de janeiro, as mortes não teriam ocorrido** [...]”. A barra de guardar corpos, as janelas fechadas, os extintores que não funcionavam, a falta de iluminação, a falta de treinamento adequado dos seguranças da boate, a espuma, degaus dentro da boate, a falta de sinalização indicando as rotas de saídas [...]” – Delegado Marcelo Mendes Arigony.

O excerto em análise, transcrito do documentário produzido pela *Globoplay*, trata-se do discurso do Delegado Marcelo Arigony, um dos responsáveis pela investigação do incêndio da Boate Kiss. No pronunci-

amento, ele deixa claro que o ambiente nunca esteve totalmente regulamentado para funcionamento. O trecho “Se não tivesse funcionando no dia 27 de janeiro, as mortes não teriam ocorrido” remontam à ideia de omissão governamental, tendo em vista a obrigatoriedade de vistoriar e fazer cumprir as leis de segurança.

Na sequência, vê-se uma gradação de fatores – ou erros – que implicaram diretamente no expressivo número de óbitos. Dentre esses erros, a meu ver, os mais graves são: “os extintores que não funcionavam” e a “a falta de sinalização indicando as rotas de saída”. Isso porque tais medidas de segurança são categorizadas como básicas, imprescindíveis para o combate a incêndios. Ainda acerca dos fatores elencados, é basilar frisar a lexicalização, a escolha dos vocábulos, visto que, consoante aos pressupostos de Fairclough (2016), ao descrever as três dimensões do Modelo Tridimensional do Discurso – Texto, Prática Discursiva e Prática Social - a narrativa minuciosa de cada falha intenciona gerar um impacto no interlocutor, com o desígnio de propiciar a sensação de veracidade, de argumentação.

Convém citar, ainda, que ao recorrer a uma expertise, a uma autoridade do caso da Boate Kiss, o documentário cumpre com o propósito comunicativo de prender a atenção do receptor da mensagem, pois, assim como afirma Charaudeau (2009), a mídia recorre a estratégias diversas, a fim de garantir a credibilidade e a confiança naquilo que está sendo veiculado.

Excerto 4: Desembargador Manuel Martinez, Globoplay) (grifos meus).

“Por maioria vencido o relator, deram provimento aos apelos fulcrados [...], para **declarar a nulidade do julgamento** prejudicado o exame dos apelos com base nas demais alíneas daquele dispositivo. **Por unanimidade revogaram a prisão dos apelantes**, comunique-se de imediato ao juízo de primeiro grau” – Desembargador Manuel José Martinez Lucas.

O excerto 4, reproduzido na Plataforma de *Streaming Globoplay*, também é de uma autoridade no caso da Boate Kiss. Trata-se do Desembargador Manuel Martinez, que proferiu a sentença de anulação do julgamento, ocorrido na configuração de Júri Popular, por depreender que a condução fora inadequada. No que diz respeito à linguagem utilizada (Cf. FAIRCLOUGH, 2016), é possível afirmar que o léxico escolhido faz jus ao âmbito jurídico, recorrendo a termos técnicos e específicos da área, a saber: “alíneas”, “revogaram a prisão” e “juízo de primeiro grau”.

Outrossim, é necessário sublinhar a relação de poder (Cf. MELO, 2018) que o desembargador exerce. A título de ilustração, destaco que a

leitura da decisão pela nulidade do julgamento gerou revolta nos familiares e nos amigos das vítimas do incêndio da Boate Kiss, já que, na visão de uma significativa maioria de pais, a liberdade dos quatro réus – Mauro Hoffmann, Elissandro Spohr, Marcelo de Jesus dos Santos e Luciano Bonilha Leão – aumentara a sensação de impunidade daqueles que, de acordo com os autos, eram responsáveis pela tragédia.

Para fins de atualização, elucido aqui a importância da página do Instagram *@kissquenaoserepita*, que conta com 163 mil seguidores e 526 publicações, sendo ela administrada por um “Coletivo formado por amigos de vítimas do incêndio na Boate Kiss”. Na conta da rede social mencionada, foi postado, em 5 de setembro de 2023, que o Supremo Tribunal de Justiça decidiu que haveria um novo júri. Como se podia esperar, os seguidores manifestaram indignação, especialmente pelo fato de não se ter uma data marcada e, mais uma vez, a sensação de impotência, de morosidade da lei.

4.3. O livro: discursos reais, dor e o poder da narração-descritiva

A obra bibliográfica “Todo o dia a mesma noite: a história não contada da Boate Kiss”, da jornalista Daniela Arbex, é rica em detalhes e, especialmente, em diálogos, em discursos literais. Em linhas gerais, é importante sublinhar que o livro apresenta fatos e informações inéditos, quando comparados à série e ao documentário. A título de exemplo, destaco o discurso de um pastor que, ao fazer a recomendação do corpo de um jovem, culpou os pais pela tragédia, uma vez que aquela boate não era lugar para um evangélico.

É sabido, também, que esta obra embasou a série da *Netflix*, o que me leva a enfatizar, aqui neste texto, a maestria da autora ao fazer a caracterização das vítimas do incêndio e a descrição minuciosa da forma como a família lidou com o luto. Chamou minha atenção, inclusive, o sentimento de negação apresentado por algumas mães, seja quando se mostraram incrédulas ao verem que os nomes de seus filhos não constavam nas listas dos hospitais, seja no ato do reconhecimento dos corpos enfileirados em uma quadra de esportes.

Reforço, ainda, a linguagem simples que fora adotada, viabilizando uma leitura fluida, embora as pausas tenham sido, para mim, necessárias, a fim de “digerir” determinados discursos. Outro fator que gera uma grande comoção é o fato de a autora ter organizado uma sessão de fotos de algumas famílias das vítimas e ter disposto no fim da obra. Um fato

curioso é que a venda do livro foi mais expressiva depois do lançamento da série da *Netflix* e do documentário da *Globoplay*, corroborando com o pensamento de que os brasileiros tendem a assistir a produções cinematográficas que foram adaptadas de um livro.

Excerto 5: Discurso do pastor, obra bibliográfica de Daniela Arbex) (grifos meus).

“– Vocês não deveriam estar chorando, pois o Augusto não gostava de vocês. Se gostasse realmente, ele não lhes teria desobedecido e ido à boate - declarou o pregador. Para não magoar Cida, o marido escondeu dela o que havia ouvido na cozinha da igreja em que Augusto estava sendo velado. O pastor, porém, tornou público o seu pensamento na encomendação do corpo do jovem [...]:

– “Que a morte desse rapaz sirva de exemplo para todos os filhos que desobedecem aos pais. Se ele estivesse na igreja, não estaria morto” (p. 116).

O excerto em análise, veiculado no livro da jornalista Daniela Arbex, contempla o viés religioso. Trata-se do discurso de um pastor que associa a morte de Augusto ao pecado da desobediência, tendo em vista existir o preceito de que evangélicos não devem frequentar festas/baladas como as que ocorriam na Boate Kiss.

O trecho escolhido tem duas falas marcantes. A primeira quando diz: “Vocês não deveriam estar chorando, pois o Augusto não gostava de vocês. Se gostasse realmente, ele não lhes teria desobedecido e ido à boate”. Aqui, é visível a tradição discursiva (Cf. FAIRCLOUGH, 2016) uma vez que reforça a imprescindibilidade de obediência aos pais. Recorrendo à noção de *interdiscurso* (Foucault, 2005), é possível associar o trecho ao mandamento cristão “Honra teu pai e tua mãe, a fim de que tenhas vida longa na terra que o Senhor, o teu Deus, te dá”. Êxodo 20:12.

Já o segundo trecho, “Que a morte desse rapaz sirva de exemplo para todos os filhos que desobedecem aos pais. Se ele estivesse na igreja, não estaria morto”, recorre ao princípio religioso da lição, da exemplificação, embora o viés seja negativo, pois, em consonância com a teoria de Lemos (2005), os discursos religiosos têm o poder de penetrar no âmago dos indivíduos, implicando na fragmentação de suas identidades e na forma como enxergam tudo a sua volta.

Excerto 6: Apreciação crítica da autora Daniela Arbex, obra bibliográfica.

“Para quem perdeu um pedaço de si na Kiss, todo dia é 27. É como se o tempo tivesse congelado em janeiro de 2013, em um último aceno, na lembrança das últimas palavras trocadas com os entes queridos que se foram, de frases que soarão sempre como uma despedida velada. Re-

tomar uma história brutalmente interrompida sem os personagens principais exige uma reinvenção de si mesmo. **Muitos pais que reconheceram os filhos mortos no chão frio do Centro Desportivo Municipal perderam a capacidade de trabalho, passaram a fazer uso contínuo de remédios ou de álcool e a sofrer de doenças mentais. Cinco faleceram,** posteriormente, com problemas de saúde. **Casais se separaram** depois que um dos dois desencontrou-se de si mesmo. **Algumas mães ausentaram-se voluntariamente da vida.** E, mesmo tendo outros filhos, não foram capazes de se dedicar a eles de imediato. É como se a presença de um remetesse à ausência do outro, é como se elas não enxergassem mais nenhum” (p. 136).

Neste último excerto, que retrata a voz da jornalista e autora da obra bibliográfica, Daniela Arbex, é nítida a universalização do sofrimento das famílias e dos amigos das 242 vítimas do incêndio da Boate Kiss. “Todo dia é 27” simboliza o luto, a tristeza, a angústia, a incredulidade da tragédia. Seguir em frente, recomeçar, são rupturas (Cf. DEL PRIORE, 2013; MEIRA, 2016), são mudanças sociais (Cf. FAIRCLOUGH, 2016) difíceis de praticar, uma vez que no imaginário social sempre se disseminou o ditado popular de que “uma mãe enterrar um filho é algo que contraria a lei natural”.

Outro quesito de extrema relevância neste fragmento discursivo é a forma como a autora relata alguns desdobramentos da tragédia. O incêndio era apenas “a ponta do iceberg”, aquilo que era visível a olho nu. A forma como os familiares lidaram com a perda dos entes queridos veio à tona ao longo desses dez anos. Dependência medicamentosa e alcóolica, doenças mentais e divórcio são algumas graves consequências diretas. Reconhecer o corpo dos filhos no Ginásio, segundo a obra bibliográfica em estudo, fora, para a grande maioria dos pais, o momento mais difícil de suas vidas e foi, supostamente, neste momento, que a fé em Deus, a religiosidade, foi posta à prova.

A título de correlação, saliento que a minissérie da *Netflix* figurou a cena de disposição dos corpos dos jovens e a entrada dos pais para o devido reconhecimento. Como se trata de uma plataforma de *streaming*, alguns elementos midiáticos foram explorados, dentre os quais sublinho a trilha sonora, o toque síncrono dos celulares sobre o peito dos figurantes que simbolizavam as vítimas e, sobretudo, o choro e o grito desesperador dos pais. Para Charaudeau (2009), esses recursos tendem a persuadir o interlocutor, a influenciar na forma de pensar, de enxergar uma dada realidade. Depreende-se, assim, que a série tinha como intuito convencer aos telespectadores de que o incêndio da Boate Kiss não foi apenas uma tragédia, foi um homicídio coletivo.

4.4. Resultados e Discussões

Para fins de sistematização, o quadro a seguir contempla um resumo dos três objetos de estudo que embasaram este trabalho e, resumidamente, os pontos principais das análises. Convém lembrar que a Análise Crítica do Discurso foi a teoria-piloto que embasou a escrita e, por contemplar o viés transdisciplinar, três Áreas do Conhecimento foram elencadas: Comunicação, Direito e Ciências da Religião. Vejamos, a seguir, a síntese dos resultados obtidos.

Quadro 01: Síntese da compilação dos discursos da Netflix, da Globoplay e da obra bibliográfica.

Netflix <i>Comunicação e Dramatização</i>	Globoplay <i>Negligência Estatal e falhas na lei</i>	Obra bibliográfica <i>Mau presságio e fé</i>
- Cenas e discursos marcantes: os cinco episódios prendem os espectadores; - Média de 40 minutos. Os episódios retratam, em uma linha cronológica, o incêndio; - Foi lançada na semana em que se completava dez anos do incêndio (janeiro de 2023); - Mescla recursos visuais, trilha sonora e recortes temporais - idas e vindas em cenários distintos -, a exemplo de hospitais, das residências das vítimas do incêndio, do ginásio e da própria Boate Kiss. - Sensacionalismo e estratégias para estimular a comoção social: sirenes de ambulância, reconhecimento dos corpos, flashes das rotinas familiares.	- Contempla cinco episódios; - Foco nos depoimentos, laudos técnicos, fotos, vídeos, leis e perícias; - Trechos do Júri popular, recortes de falas dos familiares e dos sobreviventes; - Atuação da imprensa, bastidores do julgamento; - Nulidade do Júri popular e revolta dos familiares e dos sobreviventes.	- Rica em detalhes e, especialmente, em diálogos, em discursos literais; - Apresenta fatos e informações inéditos, quando comparados à série e ao documentário; - Linguagem simples, viabilizando uma leitura fluida; - Sessão de fotos com alguns sobreviventes, organizado pela autora, disponibilizado no fim da obra; - A venda do livro foi mais expressiva depois do lançamento da série da Netflix e do documentário da Globoplay.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode ver, nas três instâncias midiáticas há um mesmo recorte temático, uma vez que a série, o documentário e a obra retratam a tragédia da Boate Kiss. Para este trabalho, escolhi contemplar a Comuni-

cação, as Ciências da Religião e o Direito, embora muitas outras áreas pudessem ter sido exploradas, a exemplo da Sociologia, da História, dos Estudos Culturais, da Segurança Pública e da Psicologia.

5. *Considerações finais*

Diante da compilação dos discursos reverberados na série da Netflix, no documentário da *Globoplay* e na obra bibliográfica da jornalista Daniela Arbex, é possível apontar algumas conclusões, embora, como analista crítica do discurso, seja cônica de que outras inúmeras análises sejam cabíveis, uma vez que a minha ideologia, o meu lugar de fala e as minhas múltiplas e metamórficas identidades me direcionam para um dado viés; mas que outros olhares são possíveis e que o meu próprio olhar tende a ser transformado.

Nesse sentido, como primeiro aspecto conclusivo, destaco que a série da Netflix “Todo dia a mesma noite: o incêndio da Boate Kiss” gerou – em mim – um maior impacto, uma vez que o uso de recursos apelativos e sensacionalistas foram recorrentes e essas estratégias, na maioria das vezes, contribuem para isso. Friso, ainda, que muitas pausas foram necessárias, tendo em vista me parecer impossível a isenção sentimental, a negação de se colocar no lugar das famílias das vítimas.

Ademais, é necessário mencionar a criação da Lei Kiss, que, mesmo tardia, alimenta a esperança de que uma tragédia como essa e tamanha negligência governamental nunca mais voltem a acontecer. Ainda no âmbito do Direito, é unânime o coro que conchama por justiça, pela culminância de um Júri Popular – ou de um julgamento – que venha a condenar os réus, que se cumpra a sentença e que se faça justiça.

Quanto ao discurso religioso, é pertinente ressaltar que as crenças, as doutrinas e, sobretudo, a fé funcionam como forças motrizes, direcionando os indivíduos que tiveram a infeliz vivência de sepultar entes queridos – em algumas circunstâncias até mais de um –, apegando-se à ideia de que Deus traria o conforto, pois as Ciências da Religião nos impulsionam a acreditar que “Ele sabe de todas as coisas”.

Convém destacar, por fim, que as “tragédias da vida real” tendem a despertar a curiosidade de leitores e telespectadores, conforme mencionado no início deste texto. Partindo, então, dessa premissa, intenciono pesquisar e analisar discursos veiculados em plataformas de *streaming* de casos que tenham se popularizado nas práticas sociais da pós-moderni-

dade, a exemplo de “Isabella: o caso Nardoni”, disponível na *Netflix*, e “Pacto Brutal: o assassinato de Daniella Perez”, produzido pela HBO MAX. Ambos chocaram a população e por também figurarem *flashes* reais – fotos, documentos periciais e testemunhos – merecem uma análise, uma pesquisa cuja base teórica seja a Análise Crítica do Discurso, uma teoria-método que investiga as ideologias, as relações de poder e, em especial, as mudanças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBEX, Daniela. *Todo dia a mesma noite: a história não contada da Boate Kiss*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2005.

LEMOES, Carolina Teles. *Religião, gênero e sexualidade: O lugar da mulher na família camponesa*. Goiânia: UCG, 2005.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 180 f.

MELO, Iran Ferreira de. In: BATISTA JR, J.R.; SATO, D.T.B.; MELO, I.F. de (Orgs). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

PARRY, Roger. *A ascensão da mídia: a história dos meios de comunicação de Gilgamesh ao Google*. Trad. de Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Outras fontes:

TODO dia a mesma noite: o incêndio da Boate Kiss (Minissérie, 5 episódios). Criação: Gustavo Lipsztein, 2023. Netflix.

BOATE Kiss: a tragédia de Santa Maria (Documentário, 5 episódios). Direção: Marcelo Canellas, 2023. Globoplay.

[www.instagram.com.br. @kissquenaoserepita](https://www.instagram.com.br/@kissquenaoserepita). Acesso em 14.09.2023.

[www.instagram.com.br. @netflixbrasil](https://www.instagram.com.br/@netflixbrasil). Acesso em 22.08.2023.

TOPONÍMIA SOTEROPOLITANA: UM ESTUDO DAS PRAÇAS DO BAIRRO DE PERIPERI NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR

Marcos André Queiroz de Lima (UNEB)

maandelima@yahoo.com.br

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)

celinabbade@gmail.com

RESUMO

Dentre os diversos campos de conhecimentos do léxico, a Onomástica – ciência que se ocupa do estudo dos nomes próprios de pessoas (antropônimos) e de lugares (topônimos) – representa uma fonte relevante de observação e análise da língua. A relação desse léxico com a cultura de um povo abrange os estudos do homem e da sociedade que o cerca através da linguagem e da investigação onomástica. Este trabalho, ancorado nos estudos lexicológicos através da toponímia, pretende analisar os topônimos que nomeiam as praças do bairro de Periperi, situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador, adentrando em sua história e memória. Sendo as praças espaços públicos de livre circulação de pessoas, destinados tanto ao lazer quanto ao convívio da população e integrado ao meio urbano, estudar os topônimos que nomeiam esses espaços é adentrar no universo cultural da comunidade local, mergulhando nestes com o ambiente sociocultural em que estão inseridos, permitindo verificar os aspectos que envolvem língua, cultura e identidade.

Palavras-chave

Periperi. Praça. Toponímia.

ABSTRACT

Among the various fields of knowledge in the lexicon, Onomastics – the science that deals with the study of the proper names of people (anthroponyms) and places (toponyms) – represents a relevant source of observation and analysis of the language. The relationship of this lexicon with the culture of a people encompasses the studies of man and the society that surrounds him through language and onomastic research. This work, anchored in lexicological studies through toponymy, intends to analyze the toponyms that name the squares in the Periperi neighborhood, located in the Railway Suburb of Salvador, delving into its history and memory. Since squares are public spaces for the free movement of people, intended both for leisure and for the coexistence of the population and integrated into the urban environment, studying the toponyms that name these spaces is to enter the cultural universe of the local community, immersing themselves in the sociocultural environment in which they are inserted, allowing us to verify aspects involving language, culture and identity.

Keywords:

Periperi. Square. Toponymy.

1. Introdução

O léxico de uma língua é um “instrumento” de grande valia para estudos de diversas naturezas. Na gramática normativa, as palavras foram categorizadas morfológicamente de dez maneiras – as classes gramaticais – o que permite a análise da forma destas. A mesma gramática se utiliza do léxico para organizar palavras e expressões conforme sua função na oração. Essas são algumas possibilidades de uso do léxico.

Em outras áreas do saber, o léxico pode ser usado de maneiras diversas. Este trabalho, por exemplo, objetiva, através da Onomástica, mais precisamente, da Toponímia, analisar o léxico toponímico (topônimos) que nomeia as praças do bairro de Periperi, situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador, na Bahia, buscando, entre outras coisas, a motivação no ato da nomeação. Faz-se *mister* ressaltar que os topônimos aqui utilizados integram a tese de doutoramento intitulada “Estudos toponímicos na Bahia: uma caminhada pelas avenidas, ruas, travessas, vilas e praças do bairro de Periperi no Subúrbio Ferroviário de Salvador”.

Diante de tantas possibilidades de se estudar o léxico, é imprescindível conceituá-lo. Para Fiorin e Savioli (1999, p. 93), “o léxico consiste no repertório de palavras de que uma dada língua dispõe”. Já Biderman (1984, p. 38), diz que “o léxico é uma massa nebulosa cujos contornos e limites é praticamente impossível de delimitar com clareza”. No Glossário CEALE⁷³, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Carvalho afirma que

O conjunto das palavras e expressões de uma língua é denominado *léxico*. A noção de *léxico* é abstrata, visto que não se consegue saber exatamente qual é o total de palavras em uso. Como a língua está em constante mudança, ora surgem palavras novas, ora palavras caem em desuso. Logo, nem mesmo os dicionários padrão, por maiores que sejam, conseguem registrar essa dinâmica lexical. (CARVALHO, 2014)

Quando acessado, o léxico materializa, através das palavras, discursos, ideologias, ideias, pensamentos, enfim, toda atividade cognitiva humana. Com isso, pode-se afirmar que ele possui uma relação relevante com a memória e a cultura de um povo. Ao usar o léxico, palavras são selecionadas para se dizer uma coisa e não outra. Embora isso pareça óbvio, faz-se importante demonstrar: ao se dizer “Viajarei para Portugal”, as escolhas lexicais deixam implícito que essa pessoa irá para a Europa,

⁷³ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) criou um glossário online de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores e o disponibilizou em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>.

ainda que essa informação não tenha sido explicitada. Como também deixa evidente que essa pessoa não irá para a Oceania, por exemplo. Assim, é possível observar que acessar o léxico é fazer escolhas lexicais, pois “o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo” (BIDERMAN, 1987, p. 81).

Dentre as várias possibilidades de usos do léxico está o ato de nomear, tarefa essa intrínseca ao homem. Para que algo se torne conhecido, faz-se necessário que se batize com um nome, pois do contrário não existirá aos olhos e conhecimentos de uma comunidade. Nessa dimensão, estar visível é possuir um nome, que não só individualiza, mas marca a existência no tempo e no espaço. Para Longo (2022),

As coisas se apresentam ao humano na medida em que ele as nomeia. Ao nomeá-las, elas adquirem significado e passam a fazer parte daquilo que podemos chamar de mundo humano. Isso porque, ao dar nome a algo ou alguém, o humano estabelece uma relação com aquele ou aquilo que é nomeado. (LONGO, 2022, p. 45)

Tal ação, a de nomear, pode parecer banal, afinal todas as pessoas têm nome, todos os lugares conhecidos também, animais, objetos, práticas, sentimentos, modos de viver, enfim, tudo possui nome. Isso pode dar a falsa impressão de que nomear é algo sem importância. Mas, não o é. “Nomear é reconhecer. Reconhecer é tornar-se responsável.” (LONGO, 2022, p. 45).

Trata-se de um processo tão relevante para o homem, que se pode pensar nele como o primeiro passo do homem ao adquirir a linguagem. Para Biderman (1987),

[...] ao dar nomes aos objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao reunir os objetos em grupos, identificando semelhanças e, inversamente, discriminando os traços distintivos que individualizam esses objetos em entidades diferentes, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. (BIDERMAN, 1987)

Nomear carrega uma bagagem de ideologias, crenças, saberes que constroem a identidade do ser nomeado. Nomear cria uma relação quase que indissociável entre o nomeador e o nomeado. Uma vez batizado, aquilo passa a existir, a fazer parte de algo, a ser reconhecido. Longo (2022), diz que

No ato de dar um nome a alguém, ou simplesmente chamá-lo por um nome já determinado está também pressuposto o ato de reconhecer sua presença. Não é a única forma de reconhecimento, mas uma socialmente im-

portante. Esse dirigir-se, quando inscrito numa linguagem do dizer, por mais que se utilize de uma linguagem do dito, a do nome, respeita o outro como outro principalmente quando não consideramos o nome enquanto definidor de algo, mas como um recurso de uma comunicação através da palavra. (LONGO, 2022, p. 50)

Tão importante quanto o ato de nomear é o nome em si. É nele que se materializam ideologias, crenças, saberes, viveres. É nele que está a substância do ato. Dentro dos estudos lexicais, a Onomasiologia é a ciência responsável por estudar os nomes em geral. Esta possui como ramificação a Onomástica, que se ocupa dos nomes próprios em geral, dividindo-se em duas grandes áreas, a antroponímia, responsável por estudar os nomes próprios de pessoas, os sobrenomes e os apelidos; e a toponímia, que se responsabiliza por estudar os nomes próprios de lugares, bem como a motivação no ato de nomear e sua origem. Sobre a onomástica, Seabra e Isquerdo (2018, p. 993), afirmam:

Os estudos onomásticos remetem ao nosso passado, a nossas origens, por isso despertam, desde sempre, a curiosidade não só de estudiosos, mas de todas as pessoas em geral. Ultrapassando a mera função nomenclatória, os nomes de pessoas e os nomes de lugares são produtos de um sistema de denominação que reflete o modo de viver de uma cultura e a maneira desta representar os seus valores. (SEABRA; ISQUERDO, 2018, p. 993)

Este trabalho se utiliza da toponímia para analisar os nomes das praças do bairro de Periperi, que fica no Subúrbio Ferroviário de Salvador, capital do estado da Bahia. A intenção aqui é mostrar a estreita relação entre o topônimo e a cultura local, uma vez que ao se estudar os nomes de um determinado lugar, mobiliza-se informações das mais variadas camadas: identitárias, geográficas, culturais, linguísticas, etc.

Através do estudo toponímico é possível se ter uma cosmovisão da relação entre nome e lugar, entre nomeador e nomeado. Ao nomear um espaço, o nomeador o faz por meio de uma motivação, a qual está intimamente ligada a seu mundo cotidiano. E, através da linguagem, por meio de palavras, ele materializa essa motivação no nome escolhido. Sobre essa relação homem-cultura-linguagem-palavra, Dick (1990, p. 32), diz que “a efetiva capacidade do ser humano para a linguagem permite-lhe, conseqüentemente, traduzir em ‘formas significativas’ ou em ‘palavras’, os mais variados aspectos de sua cultura, integralizando-os em um todo orgânico”.

Diferente do signo linguístico que é arbitrário, o topônimo é um signo motivado. Sua existência está diretamente relacionada à motivação do nomeador, e, esta, conforme já foi mencionado, entrelaçada ao universo do nomeador. Tal relação é de grande relevância para os estudos lin-

guísticos, sobretudo aqueles relacionados à onomástica, pois evidencia a estreita relação entre o topônimo e o nomeador. Segundo Abbade (2016),

[...] é importante que se perceba sempre o topônimo enquanto um elemento identitário que reflete a memória e os saberes de um povo. O nome do lugar, muito mais do que um identificador, revela e traz em si os saberes e “viveres” de um inconsciente coletivo traduzindo e resgatando comportamentos, condutas, conhecimentos. (ABBADE, 2016, p. 579)

Diante disso, a toponímia se constitui como uma excelente ferramenta para se analisar, estudar, relacionar, desdobrar, questionar, etc., a cultura, a identidade e a memória de um povo, pois o processo de nomeação apresenta relação direta com todas essas categorias.

2. Praças: espaço urbano de múltiplas funções

Praças são locais públicos, propícios para convivência e recreação de uma comunidade. Essa é uma noção simples de um espaço físico tão comum em várias cidades brasileiras, cujas finalidades podem ser as mais diversas: recreativas, esportivas, amorosas, religiosas, etc. Ao se planejar e construir uma praça, acredita-se que muita coisa está em jogo, afinal o uso do espaço urbano necessita de planejamento. Segundo Pinto (2003, p. 26), praça é um

[...] espaço público aberto, construído ou adaptado a um vazio urbano, ou até mesmo aberto no meio do espaço urbano, e que tem seu uso definido não apenas a partir da análise do entorno ao qual está inserida, ou dos prédios que compõem o conjunto da praça – mas também pela análise da tipologia adquirida em função da topografia e do seu entorno. (PINTO, 2003, p. 26)

Embora haja uma expectativa em torno dos usos de uma praça, ela pode tomar formas outras bem diferentes das inicialmente pensadas pelos órgãos públicos. E isso se deve ao fato de ser ela um espaço público e aberto, normalmente sem restrições. A praça caminha de acordo com o caminhar dos seus usuários. Caldeira (2017) diz que “a praça representa uma espécie de espaço camaleônico, capaz de se modificar e se adaptar às transformações das cidades, possibilitando apropriações diversas (...)”.

No entanto, nem sempre as praças são usadas como espaço de lazer, nem sempre são bem cuidadas pela comunidade. Por vezes abandonadas, o que pode ser um indicativo de falta de planejamento, as praças podem adquirir funções não muito agradáveis. Segundo Yokoo e Chies (2009), as praças

[...] são espaços livres, haja vista, nos dias de hoje serem vistas pela maioria das pessoas como espaços abandonados, de mendicância, ponto de drogas, e até mesmo de prostituição, restando para pequena parcela da sociedade alternativas de lazer, meditação, dentre outras atribuições relativas a este setor público que pertence a toda sociedade. (YOKOO; CHIES, 2009, p. 1)

Ainda que não sejam aproveitadas devidamente, as praças se constituem como importantes espaços públicos para qualquer comunidade. São vias de circulação, que não servem apenas para ocupar espaços antes abandonados, mas que possuem uma importante função, a interação de pessoas.

3. *As praças de Periperi*

O bairro de Periperi fica situado no Subúrbio Ferroviário, localizado no litoral oeste da cidade de Salvador e é o décimo bairro mais populoso da cidade, segundo dados do IBGE (2010). Sua gênese se mistura com a chegada das ferrovias na região, conforme afirmam Fonseca e Silva (1992, p. 71): “O bairro de Periperi, especificamente, tem sua gênese vinculada à presença de uma oficina ferroviária ali instalada em 1920.”.

Periperi sempre conviveu com uma difícil realidade, a pobreza. Longe do Centro da cidade, o Subúrbio, como é conhecida a região do Subúrbio Ferroviário, sempre enfrentou as mais diversas privações: saúde, segurança, transportes, etc. Atualmente, o bairro cresceu muito e melhorou também, mas a violência aumentou junto com as melhorias do bairro. Facções criminosas envolvidas com tráfico de drogas aterrorizam os moradores.

Mesmo com esse aspecto negativo, Periperi ainda apresenta um ar de cidade do interior, marca registrada da região. Banhado pelas águas calmas da Baía de Todos os Santos, o bairro conserva o clima bucólico, antes tão festejado. Sobre essa condição, Barreto (2011) diz:

É mister ressaltar a gênese desse bairro, que num determinado momento histórico era point de veraneio em Salvador. Também colônia de pescadores, nos anos 30 e 40, Periperi se torna um local de veraneio para famílias tradicionais de Salvador, entre seus visitantes, o escritor Jorge Amado, que aqui concluiu, em 1944, o seu livro *São Jorge do Ilhéus*. Já o romance *Os velhos Marinheiros* ou o *Capitão de Longo Curso*, publicado em 1961, imortalizou o subúrbio, fazendo dele o lugar escolhido por seu protagonista para viver seus últimos anos. Aos poucos, Periperi tornou-se um balneário e começou a atrair veranistas que buscavam um lugar tranquilo.

Entretanto, nos anos de 1960, em virtude do custo da terra em Salvador, o local passou a ser utilizado como residência daqueles que buscavam realizar o sonho da casa própria. (BARRETO, 2011, p. 14)

Como todo bairro, Periperi possui espaços públicos que servem como áreas de lazer para sua comunidade, sendo a Rua da Glória e a Praça da Revolução os pontos mais famosos do bairro. Outra praça de grande importância é a Praça do Sol, que junto com a Praça da Revolução, enriquecem o cenário urbano.

Periperi conta, atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Urbanismo (SEDUR) e do site dos Correios, com 8 praças: Praça Cabocla, Praça Catarina Paraguassu, Praça da Revolução, Praça do Sol, Praça dos Coqueiros, Praça Lions International, Praça Nair Castelo Branco e Praça Professor Adroaldo Ribeiro Costa.

3.1. Espaços que carregam história

As praças de Periperi, bem como todos os logradouros por esse mundo afora, são carregadas de histórias. Por trás de seus nomes estão marcas identitárias, resquícios de memórias, sentimentos, enfim, uma série de informações que podem remontar a história local.

Tudo isso demonstra o quão importante é o papel da toponímia, uma vez que realizar um estudo toponímico das praças do bairro de Periperi fez emergir informações antes guardadas em livros, documentos ou até na memória de antigos moradores.

A seguir, apresentar-se-ão fichas lexicográfico-toponímicas que, junto com alguns dados das praças que não foram apresentadas em fichas, darão conta da análise toponímica dos logradouros em questão.

Essas fichas trazem informações a respeito da classificação taxionômica dos topônimos, da história das praças, bem como informações técnicas, como a legislação e localização das praças. É possível perceber que a motivação nas escolhas dos nomes revela aspectos culturais do bairro de Periperi.

4. Fichas lexicográfico-toponímicas das praças de Periperi

As fichas lexicográfico-toponímicas foram criadas de maneira a facilitar a análise do topônimo em questão, apresentando um panorama

lexical que ajude no processo de análise. Estas seguem modelo sugerido por Dick (2004) e outros estudiosos da área.

As fichas em questão começam com o nome do topônimo e qual logradouro ele nomeia. A seguir, aparecem divididas em três partes: na primeira se mostra o NOME OFICIAL do topônimo, o NOME ANTERIOR ao oficial (caso haja) e a LOCALIZAÇÃO do topônimo; na segunda, tem-se a FOTO da praça; e na terceira parte se exibe a localização do logradouro no mapa (IMAGEM NO MAPA).

Logo abaixo, a ficha se divide em dois espaços: TAXIONOMIA, que classifica o topônimo conforma a classificação em taxes proposta por Dick (1992); e o HISTÓRICO, que mostra o histórico de classificação do topônimo em taxes (essa parte se relaciona com o nome atual e o(s) nome(s) antigo(s)).

Abaixo, a ficha tem mais dois espaços: a MORFOLOGIA, que mostra morfologicamente, quais as classes gramaticais que formam o topônimo; e a ESTRUTURA MORFOLÓGICA, que mostra se o topônimo é um substantivo simples ou composto.

A parte seguinte são as INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS, onde consta toda e qualquer informação sobre o topônimo, como a origem, a provável motivação, datas, legislação, etc.

Por fim, têm-se as FONTES, onde estarão registradas de onde vieram todas as informações sobre o topônimo.

Serão apresentadas quatro fichas em caráter de amostragem, exibindo a organização das informações sobre as praças de Periperi. Por se tratar de toponímia urbana, há mais dificuldade em encontrar informações sobre os logradouros. Essas informações se encontram espalhadas entre os órgãos públicos, museus, bibliotecas, centro comunitários, paróquias e nem sempre é possível encontrá-las com facilidade.

FICHA 1			PRAÇA DA REVOLUÇÃO	
NOME OFICIAL: (da) Revolução NOME ANTERIOR: Não encontrado LOCALIZAÇÃO: Bairro de Periperi	FOTO		IMAGEM MAPA	
				

TAXIONOMIA: ANIMOTOPÔNIMO	HISTÓRICO: não encontrado
MORFOLOGIA: preposição (de) + artigo (o), acrescido de um substantivo.	ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Elemento específico simples
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Sua construção foi iniciada em 1966, mas só foi inaugurada em 1968. O local onde fica situada a praça era uma fazenda que se estendia até o bairro de Plataforma, entretanto, Edmundo Visco, dono da terra, perdeu-a. Assim, a praça foi inaugura com o apoio do então prefeito Antônio Carlos Magalhães. O ex-vereador José Pires Castelo Branco disse que a ideia de construção da praça foi dele. Segundo o ex-vereador, no local se construiriam casas residenciais. Castelo Branco foi eleito sete vezes para vereador e seu primeiro mandato foi em 1966. No ano de 2000, a praça passou por uma grande reforma, visto que estava bem deprecadada. No dia 31/12/2020, a praça foi reinaugura pelo então prefeito ACM Neto, após uma nova reforma.	
CONTEXTOS ORAIS: Segundo Marivaldo Estácio Barbosa, morador antigo do bairro, o nome da praça é em alusão ao ocorrido antes de sua construção. O que era pra ser casas residenciais se transformou em praça e isso gerou uma grande revolução na época, daí o nome Praça da Revolução.	
FONTES: SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SEDUR); SIQUEIRA, Ana Claudia; MARCELINO, Marcos Venícios. Periperi: planta de junco que tem história. Salvador. EDUNEB, 2012. Google Maps. Disponível em: https://www.google.com.br/maps . Acesso em 24/09/2023 Fotos: acervo dos autores	

FICHA 2		PRAÇA DO SOL
NOME OFICIAL: (do) Sol NOME ANTERIOR: não encontrado LOCALIZAÇÃO: Bairro de Periperi	FOTO 	IMAGEM MAPA 
TAXIONOMIA: ASTROTOPÔNIMO	HISTÓRICO: n/e	
MORFOLOGIA: preposição (de) + artigo (o), acrescido de um substantivo.	ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Elemento específico simples	

INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:

A Praça do Sol teve seu nome sugerido pelo vereador Castelo Branco que assumia o mandato na época da construção. Houve um consenso entre ele e os moradores. A praça ganhou um relógio de sol, no formato dos primeiros relógios que surgiram na terra. O relógio funciona de acordo com o reflexo do sol que, ao bater na parte de ferro, cria uma sombra e forma um ponteiro sobre os números. A praça foi construída num terreno baldio que funcionava como campo improvisado. Além disso, servia para montagem de circos e parques de diversão. A construção da Praça do Sol levou quase 30 anos, passando por três prefeitos, respectivamente: Fernando José, Lídice da Mata e Antônio Imbassay, que concluiu as obras.

CONTEXTOS ORAIS:

não encontrado

FONTES:

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SE-DUR);

SIQUEIRA, Ana Claudia; MARCELINO, Marcos Venícios. Periperi: planta de junco que tem história. Salvador. EDUNEB, 2012.

Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em 24/09/2023

Fotos: acervo dos autores

FICHA 3**PRAÇA NAIR CASTELO BRANCO****NOME OFICIAL:**

Nair Castelo Branco

NOME ANTERIOR:

não encontrado

LOCALIZAÇÃO:

Bairro de Periperi

FOTO**IMAGEM MAPA**

não encontrada

TAXIONOMIA: ANTROPOTOPÔNIMO

HISTÓRICO: não encontrado

MORFOLOGIA: substantivo próprio simples + substantivo próprio composto

ESTRUTURA MORFOLÓGICA:

Elemento específico composto

INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:

Inaugurada no dia 13/04/2016, pelo então prefeito ACM Neto, com as presenças deste e do vereador Orlando Palhinha, autor do projeto de nº 20/2016, aprovado em sessão plenária de 22/03/2016, a Praça Nair Castelo Branco recebeu esse nome em homenagem à mãe do ex-vereador Castelo Branco, figura ilustre de Periperi, tendo sido eleito sete vezes consecutivas para o cargo.

Nair Pires Castelo Branco era professora e, através da Educação, promoveu diversos eventos culturais (grupos folclóricos, fanfarras, grupos teatrais), para seus mais de 10 mil alunos. Tais eventos aconteciam no Centro Educacional de Periperi e no Esporte Clube Periperi. Moradora do bairro, ela era uma figura de grande importância política, tendo influência direta em várias ações que levaram desenvolvimento ao Subúrbio, destaque para a implantação do Centro Educacional de Periperi, modelo de educação comunitária por mais de três décadas em todo território nacional.

CONTEXTOS ORAIS: não encontrada
FONTES: SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SE-DUR); Fotos: Disponível em https://visaocidade.com.br/2016/04/palhinha-indica-o-nome-da-praca-nair.html

PRAÇA PROFESSOR ADROALDO RIBEIRO		
FICHA 4 COSTA		
NOME OFICIAL: Professor Adroaldo Ribeiro Costa NOME ANTERIOR: não encontrado LOCALIZAÇÃO: Bairro de Periperi	FOTO 	IMAGEM MAPA não encontrada
TAXIONOMIA: SOCIOTOPÔNIMO		HISTÓRICO: não encontrado
MORFOLOGIA: preposição (de) + artigo (o), acrescido de um substantivo.		ESTRUTURA MORFOLÓGICA: Elemento específico simples
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS: Além de professor, Adroaldo Ribeiro da Costa foi teatrólogo, escritor, compositor e jornalista. Nasceu em Salvador, mas viveu sua infância, adolescência e juventude em Santo Amaro da Purificação, ambos municípios baianos. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Bahia. Como professor desenvolveu atividades literárias, artísticas e esportivas, ensaiando seus primeiros passos no jornalismo para jornais locais. Participou do programa de rádio Hora da Criança, que era levado ao ar com a participação das próprias crianças e com o som do maestro Agenor Gomes. Figuras ilustres passaram por esse programa ainda quando crianças, como o cantor Gilberto Gil e o cineasta Glauber Rocha. Em dezembro de 1947, inaugurou o Teatro Infantil Brasileiro, com a encenação da opereta Narizinho, no Teatro Guarani, espetáculo assistido pelo próprio Monteiro Lobato. Durante 20 anos editou o tablóide A Tarde Infantil. Fez parte da ABI – Associação Brasileira de Imprensa e foi diretor da Casa de Ruy Barbosa. Lei 5.954 de 12 de julho de 2001.		
CONTEXTOS ORAIS:		
FONTES: SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SE-DUR); Fotos: Disponível em: http://secbahia.blogspot.com/2009/03/adroaldo-ribeiro-costa.html		

4.1. *Análise dos dados encontrados*

As informações sobre os logradouros acima revelam que memória, cultura e identidade caminham juntas. Sistematizadas através da pesquisa toponímica, fica evidente a estreita relação entre o ato de nomear e as categorias supracitadas. A história por trás de cada topônimo facilita a busca pela motivação em cada nomeação. Se não dá para afirmar com certeza, pelo menos norteia tal busca.

Percebe-se, então, que a toponímia vai além de estudar a motivação para nomeação de um topônimo, ela é a chave para um universo de descobertas que exigem conhecimentos das mais diversas áreas. Daí se dizer que a toponímia é interdisciplinar, pois ela caminha lado a lado com a história, a geografia, a sociologia, a antropologia, dentre outras áreas do saber científico.

Através das fichas é possível se ter uma noção mais ampla do topônimo em análise. A ausência das fotos referentes às placas das praças revelou um dado importante: nenhuma das praças analisadas possui a placa de localização. Muito provavelmente todas foram arrancadas.

A lei de criação de algumas praças também não foi encontrada. O órgão competente, a SEDUR, informou que estaria arrumando essas informações, o que não chegou a tempo de entrar para esse trabalho.

O *Google Maps* não localizou no mapa as praças Nair Castelo Branco e Professor Adroaldo Ribeiro Costa. Ambas não aparecem sinalizadas nos mapas que são entregues. Por esse motivo, optou-se por não registrar tais imagens.

Das oito praças, três possuem nomes femininos: Cabocla, Catarina Paraguassu e Nair Castelo Branco. Esse dado é importante, pois revela que, no que tange às praças, não prevaleceu o gênero masculino no ato da nomeação. Uma delas homenageia um professor. Outro dado importante, pois Nair Castelo Branco também fora professora. Logo são duas praças relacionadas à Educação. A praça Lions International foi assim nomeada por conta das lojas comerciais de mesmo nome, que ficavam em Periperi. Duas delas homenageiam pessoas da comunidade: Nair Castelo Branco e Professor Adroaldo Ribeiro Costa. Esse fato reforça questões identitárias, valorizando figuras ilustres do bairro.

Em relação à taxionomia dos topônimos que nomeiam as praças, o quadro abaixo evidencia que não há um padrão na nomeação. Com isso, pode-se dizer que as motivações são as mais variadas.

Quadro 1: Classificação Taxionômica.

TOPÔNIMO	TAXE
Cabocla	Etnotopônimo
Catarina Paraguassu	Historiotopônimo
(dos) Coqueiros	Fitotopônimo
Lions International	Ergotopônimo
Nair Castelo Branco	Antropotopônimo
Professor Adroaldo Ribeiro Costa	Sociotopônimo
(da) Revolução	Animotopônimo
(do) Sol	Astrotopônimo

Fonte: criado pelo autor.

5. Considerações finais

Léxico, cultura e memória são categorias intimamente relacionadas. Ao se estudar o léxico de uma comunidade, desnuda-se sua cultura, resgata-se sua memória ou parte dela. O léxico é o conjunto de palavras e expressões de uma língua e é através delas que se materializam as atividades cognitivas do homem. Daí a relevância do léxico para os estudos linguísticos.

Pensar no léxico é pensar em nome, afinal tudo que se existe tem um nome e este é gravado por uma palavra, logo faz parte do léxico. A toponímia, parte da onomástica que estuda os nomes de lugar e suas motivações permite que, ao se realizar uma análise toponímica, se acesse a cultura e a memória do nomeador. Por esse motivo, pode-se afirmar que a toponímia de um lugar tem relação direta com a cultura e a memória desse lugar.

A Praça da Revolução e a Praça do Sol, duas das mais importantes praças do bairro de Periperi, funcionam como uma espécie de cartão postal do lugar. São os pulmões do bairro, oxigenando o lugar, dando vida, por onde circulam boa parte da população, buscando serviços, diversão, o comércio, enfim, interagindo socialmente.

Com isso, estudar a toponímia das praças do bairro de Periperi possibilitou mergulhar em parte da história local, relacionando-a com a cultura e a memória da comunidade. As praças, como locais de interação social, projetam o cotidiano do espaço onde estão inseridas. E isso se percebe no bairro em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. ATOBAH: proposta de elaboração do Atlas Toponímico da Bahia. *CALETROSCÓPIO – II DIVERMINAS* (II Encontro sobre a Diversidade Linguística de Minas Gerais), v. 4, n. Especial, p. 576-88, set. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/caletroscopio/article/view/3681>. Acesso em: 06/08/2023.

BIDERMAN, M. T. C. O Dicionário padrão da língua. A ciência da lexicografia. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 28. Supl. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, janeiro, 1984.

CALDEIRA, Junia Marques. *A praça brasileira: trajetória de um espaço urbano* origem e modernidade. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil, (2007).

CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia. Léxico. In: FRADE, I.C.A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (Orgs). *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/lexico>. Acesso em: 06/10/2023.

DICK, Maria Vicentina Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e produção*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

LONGO, Giovan. O nome e o ato de nomear: o reconhecimento do outro em Benjamin e Levinas. *AUFKLÄRUNG*, v. 9, n. 1, p. 55-66, João Pessoa, Jan.-Abr., 2022.

PINTO, Inês Santos Burlacchini Passos da Silva. *A Praça na História da Cidade: O Caso da Praça da Sé - Suas faces durante o século XX (1933 / 1999)*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. 77f.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de; ISQUERDO, Aparecida Negri. A Onomástica em diferentes perspectivas: resultados de pesquisas. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 26, n. 3, p. 993-1000, 2018.

YOKOO, S.; CHIES, C.; O papel das Praças Públicas: Estudo de caso da Praça Raposo Tavares na cidade de Maringá. In: Encontro de Produção Científica e Tecnológica-Tecnologia e Universidade, 9, Campos Mourão, PR, 2014. *Anais [...]*. Campos Mourão-PR: UNESPAR, 2014. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciências_exatas/12_YO KOO_CHIE S.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciências_exatas/12_YO%20KOO_CHIE%20S.pdf). Acesso em: 06/08/2023.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este Número Especial, com os 48 artigos, referentes aos trabalhos recebidos até o dia 30 de agosto de 2023, que foram apresentados no XXVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 a 31 de agosto de 2023, em formato virtual, totalizando 676 páginas neste Caderno Especial, dos Anais deste XXVI CNLF.



ISBN 978-65-265-0997-5



9 786526 509975 >