

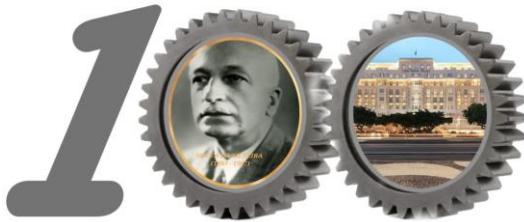
XXVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

**ISSN: 1519-8782**

**XXVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA  
EM HOMENAGEM A SOUZA DA SILVEIRA  
E AOS 100 ANOS DA PUBLICAÇÃO DE SUAS LIÇÕES DE PORTUGUÊS  
E EM COMEMORAÇÃO AOS 100 ANOS DE EXISTÊNCIA  
DO ICÔNICO HOTEL COPACABANA PALACE  
E AOS 100 ANOS DO IMPOSTO DE RENDA  
E DA PREVIDÊNCIA SOCIAL NO BRASIL  
NITERÓI, DE 29 A 31 DE AGOSTO DE 2023**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

**XXVI CNLF**



***Anos de Copacabana Palace***

**CADERNOS DO CNLF, v. XXVI, n. 03,  
ANAIS DO XXVI CNLF, TEXTOS COMPLETOS,  
TOMO II**



**RIO DE JANEIRO, 2023**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

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  
<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-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES (INTERINO):**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**DIRETORA CULTURAL:**

*Leonardo Ferreira Kaltner*

---

**DIRETOR FINANCEIRA (INTERINO):**

*José Mario Botelho*

---

**XXVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
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*

---

**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) como este. Tais Cadernos do CNLF 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.

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 e Melyssa Cardozo Silva dos Santos, que são os atuais Diretores do Círculo.

**Editor-Chefe:** José Mario Botelho

**Redator:** José Mario Botelho

**Diagramação, editoração e edição:** José Mario Botelho

Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e prévia avaliação das propostas de trabalho, cujos textos completos são encaminhadas para o Conselho Editorial e posteriormente para a publicação do *Caderno do CNLF*.

**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 (Uni. Of Beira Interior), Renata da Silva de Barcelos (UNICARIOCA).

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

## APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XXVI dos *Cadernos do CNLF*, com os 40 (quarenta) textos completos dos trabalhos recebidos até o dia 30 de outubro de 2023, que foram apresentados no XXVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 a 31 de agosto deste ano de 2023, em formato virtual, totalizando 566 (quinhentos e sessenta e seis) páginas neste Tomo II, 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 ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos imensamente.

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

Em 2018, retornamos para o IL da UERJ e realizamos o XXII CNLF, com o apoio da Prof<sup>ra</sup> Dr<sup>a</sup> 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 detentor de um *savoir faire*, adquirido dos outros três Eventos anteriores.

Nesse ano de 2023, também em agosto, realizaremos o XXVI CNLF no formato híbrido na Universidade Federal Fluminense (UFF), e

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

esperamos 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, que 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*, o TOMO I e agora este TOMO II, que é uma segunda edição dos *Textos Completos*, em suporte eletrônico (virtual e digital). Para conforto dos congressistas, editamos, em suporte virtual, na página do Congresso ([http://www.filologia.org.br/xxvi\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xxvi_cnlf)) a Programação do Evento.

Mais uma vez, os *Anais Eletrônicos do XXVI CNLF*, que já trazem publicados, além do livro de *Programação e Resumos* e o TOMO I, estes de quarenta textos completos deste XXVI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, que corresponde à esta 2ª edição dos Anais, não foi entregue aos Congressistas para que pudessem ter consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final do ano para terem em mãos a edição completa de todos os trabalhos.

A novidade para esta edição fica por conta da publicação de uma versão digital em formato *e-book*, que será editado com até 30 artigos dos aprovados pela Comissão Científica do Evento.

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

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2023.

  
Editor-Chefe dos Cadernos do CiFEFiL

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>5-6</b>
<i>José Mario Botelho</i>	
<b>1. A contribuição da Literatura para o letramento crítico: o gênero crônica no Ensino Fundamental.....</b>	<b>11-29</b>
<i>Augusto César de Almeida Barbosa e Daniel Abrão</i>	
<b>2. A Crítica Genética e Estilística na construção da linguagem judicial.....</b>	<b>30-45</b>
<i>Paula Elisie Madoglio Izidoro e Edina Regina Pugas Panichi</i>	
<b>3. “A dura poesia concreta de tuas esquinas”: Concretismo e Publicidade.....</b>	<b>46-55</b>
<i>Bruna Alexa Santos e Santos e Elizabeth Gonzaga Lima</i>	
<b>4. A língua portuguesa dos séculos XV e XVI: o português pré-moderno.....</b>	<b>56-75</b>
<i>José Mario Botelho</i>	
<b>5. A mulher simbolizada nas poéticas indígena e afro-brasileira de Aline Rochedo (Puri), Eliane Potiguara e Maria Firmina dos Reis.....</b>	<b>76-93</b>
<i>Luama Socio e Sinalva Ferreira da Silva</i>	
<b>6. A preposição “de” em foco: um olhar linguístico-funcional para os esquemas [X de milhões] e [X de centavos].....</b>	<b>94-109</b>
<i>Arthur Neves Sousa Pereira e Valéria Viana Sousa</i>	
<b>7. A variante “gambá” e suas diferentes denominações em Formoso do Araguaia – Tocantins.....</b>	<b>110-28</b>
<i>Karina de Jesus Araujo e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida</i>	
<b>8. Adaptação cultural como estratégia de tradução na dublagem da Série de TV <i>Brooklyn Nine-Nine</i>.....</b>	<b>129-45</b>
<i>Laura de Almeida e Leticia Oliveira Santos</i>	
<b>9. Algumas reflexões sobre o vocabulário da Doutrina Espírita na obra “Nosso Lar”, de Chico Xavier.....</b>	<b>146-63</b>
<i>Maria Graças Suzart Falcão e Celina Márcia de Souza Abbade</i>	
<b>10. Aspectos da religiosidade afro-brasileira em “O sumiço da Santa” e “Jubiabá”: um estudo lexicográfico.....</b>	<b>164-80</b>
<i>Luana Cristine da Silva e Maria da Conceição Reis Teixeira</i>	

11. **Black lives matter: construção de uma educação antirracista a partir das aulas de Língua Inglesa.....**181-90  
*Charlene Cristine Conceição de Jesus*
12. **Construcionalização de forma/função com o pronome *a gente*: uma abordagem sob a ótica da Linguística Funcional Centrada No Uso.....**191-202  
*Artur Ezequiel Rodrigues Correia e Valéria Viana Sousa*
13. **Cordel: elo pedagogizante do ensino de língua.....**203-16  
*Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros*
14. **Cruzamento vocabular: aplicabilidade no ensino.....**117-226  
*Manoel Francisco Felismino Freires, Vitor de Moura Vivas e Wallace Bezerra de Carvalho*
15. **De “Macarena” a “Despacito”: análise do Cancioneiro Hispânico como agente de interação e reflexão em sala de aula de E/LE.....**227-43  
*Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas*
16. **Desafios da tradução literária: poetas baianas em obras não canônicas.....**244-57  
*Cleber Nogueira Aleluia de Souza*
17. **Discutindo o uso do gênero neutro: integração entre Morfologia e sociedade.....**258-64  
*Lara de Almeida Moreira, Vítor de Moura Vivas e Wallace Bezerra de Carvalho*
18. **Elaborando vocabulário de termos matemáticos do novo Ensino Médio.....**265-76  
*Jailda Bernardino de Souza Nunes e Maria da Conceição Reis Teixeira*
19. **Em torno do pluricentrismo do português: principais diferenças entre as norma brasileira e europeia.....**277-92  
*Maria Carmen de Frias e Gouveia*
20. **Entre metáforas e metonímias: conceptualizações de morte em textos literários.....**293-306  
*Urandi Rosa Novais*
21. **Entre “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro, e “Essa terra” (1998), de Torres: um estudo comparativo de narrativas baia-**

- nas.....307-23  
*Natalia Silva Araujo e Gildeci de Oliveira Leite*
22. **Formantes gregos que se comportam como afixos: uma breve análise.....324-39**  
*Fernanda Mara Rocha Gonçalves e Aderlande Pereira Ferraz*
23. **Lançados ao mar: Eneias e Vasco da Gama, os heróis ultramarinos: uma análise linguística e historiográfica.....340-54**  
*Stephanie Cunha dos Santos da Silva e Leonardo Ferreira Kaltner*
24. **Mariotopônimos nas ruas do bairro Beiru/Tancredo Neves em Salvador – Bahia.....355-71**  
*Noády Cristina Oliveira da Cruz e Celina Márcia de Souza Abbade*
25. **Mulheres negras e literatura erótica: transformando o silêncio em linguagem e ação.....372-83**  
*Ana Terra Araújo e Elizabeth Gonzaga de Lima*
26. **Neologismos meméticos: um olhar sobre a sua construção à luz da LFCU.....384-97**  
*Ana Clara Nunes Brito e Valéria Viana Sousa*
27. **Neologismos coletados em textos de perfis de Instagram sobre o dia a dia dos Influencers e Youtubers.....398-406**  
*Ariane Cavalcanti Amora e Aderlande Pereira Ferraz*
28. **O desenvolvimento da competência lexical pela Teoria Lexical Priming e as expressões idiomáticas.....407-17**  
*Cristiane Soares Rozenfeld*
29. **O patrimônio histórico-linguístico itaberabense: escritas periféricas.....418-29**  
*Bárbara Bezerra de Santana Pereira, Jeovania Silva do Carmo e Joana Angélica Santos Lima*
30. **O signo de leão à luz da mitologia.....430-41**  
*Francisco de Assis Florencio*
31. **O uso do gerundivo e do gerúndio na língua latina.....442-54**  
*José Rodrigues Seabra Filho e Marcio Luiz Moitinha Ribeiro*
32. **O verbo ver como resposta afirmativa: uma perspectiva construcional da mudança.....455-72**  
*Josiane Santos Moura e Valéria Viana Sousa*

33. **Os booktubers exercem uma curadoria leitora?.....473-82**  
*Taiane Ferreira dos Santos e Elizabeth Gonzaga de Lima*
34. **Português para surdos: análise historiográfica do ensino da escrita no Brasil.....483-94**  
*Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta*
35. **“Quem sou?”: uma comparação entre o testemunho impresso e o manuscrito do poema de Yde Schloenbach (1908).....495-509**  
*Michelli dos Santos Maciel e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida*
36. **Reflexões sobre o Programa de Ensino de Línguas (PEL) da Unioeste.....510-21**  
*Greice Castela Torrentes*
37. **Taylor Swift e a Crítica Genética: descortinando os bastidores da criação para os alunos do Ensino Médio.....522-31**  
*Rogério Nascimento Bortolin*
38. **“Todo dia a mesma noite”: compilações discursivas acerca do incêndio da Boate Kiss à guisa da Análise Crítica do Discurso.....532-51**  
*Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira*
39. **Toponímia soteropolitana: um estudo das praças do bairro de Periperi no subúrbio ferroviário de Salvador.....552-66**  
*Marcos André Queiroz de Lima e Celina Márcia de Souza Abbade*
40. **Um estudo reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa: hipertexto e tecnologia em foco.....567-83**  
*Carla Bianca Chagas de Jesus Batista*

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

*Augusto César de Almeida Barbosa* (UEMS)

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

*Daniel Abrão* (UEMS)

[danielabrao7@gmail.com](mailto: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 a 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 no ambiente 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 9<sup>th</sup> 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 ao processo de letramento crítico, devido ao seu teor característico de tematização e de narrativa.

Na vivência em 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 desta 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 ao 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 sobre 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 e, no último, ainda as conclusões finais seguido as 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 seu tempo, cumprindo, assim, seu objetivo.

A crônica é um gênero textual de tipo narrativo que ganhou seu 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 socio-crítica. Segundo Bender e Laurito (1993, p.12), “a palavra crônica, ainda que posteriormente viesse a abranger outros sentidos, permaneceu na língua portuguesa com

o sentido 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 subuiu 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 estas 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 tar-

de 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 grilos 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 estas características, aliadas à construção ou representação da identidade nacional que, como vimos, fez com que o gênero adquiriu particularidades que fazem deste 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 de 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 é 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), que afirma 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 a 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 destes 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 acrícos. 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 enquanto formadores 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 ensinam, 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 ela 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 onde segundo os autores esta 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 mais apropriada para que os alunos pudessem aplicação a 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 epista.
- Calma Getúlio, só estou ouvindo a conversa de nossas mães.
- Está 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.
- Vamos 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! Vou 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.
- Está 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 quê?
- AFFF! Então Getúlio, elas estão criticando o hospital da minha cidade, como sempre e como todos dessa cidadezinha fuzuta, 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! Vou 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 baixa 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 Texto 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 discurs-

são não dão mais importância ao assunto da crítica ao hospital da cidadezinha 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. Com os ensinamentos repassados aos alunos onde 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 onde o aluno selecionado seguir 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 estimulado 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*. Ensaio 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.btdt.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. *Soletas*, n. 18, p. 7-23, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/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](mailto:paulamizidoro@gmail.com)

*Edina Regina Pugas Panichi (UEL)*

[edinapanichi@sercomtel.com](mailto: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 apresentadas 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 conseqüente 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 uma 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 este 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 fa-

zer, 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-se 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 tomam 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 exercera 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 Passo, 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 recebe seu nome, onde recebe o curso de direito.

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*

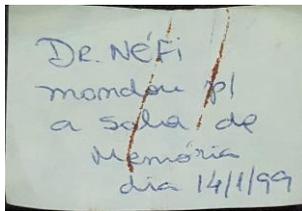
Os manuscritos que servirão como material de análise desse estudo são sentenças do Dr. Cal Garcia e compõem um acervo institucional da Justiça Federal do Paraná. São divididos em três pastas, enumeradas em I, II e III, que ficam armazenadas no Núcleo de Documentação e

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, excluímos 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/UDEL, 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)

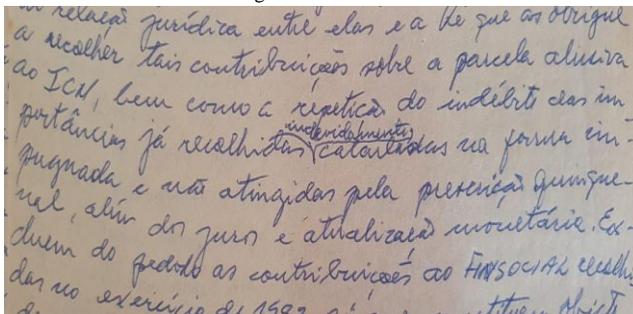
Consideramos que a metodologia dessa pesquisa sustenta o que Morin (2000, p. 23) detalha como “arte de transformar detalhes aparen-

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.



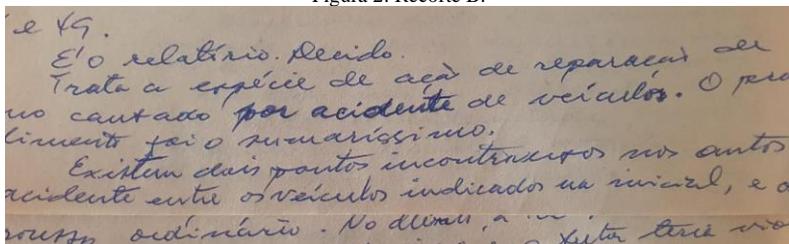
Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

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.

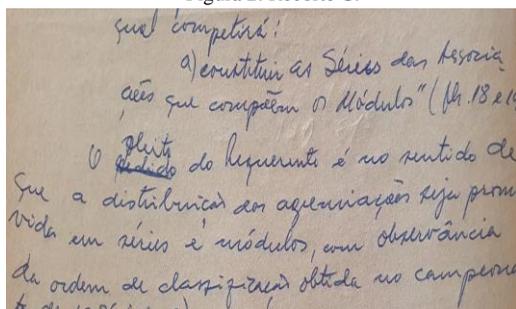


Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

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.



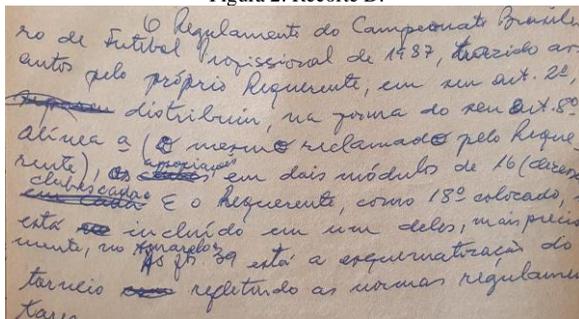
Fonte: Seção de Memória Institucional da Seção Judiciária do Paraná.

No recorte C, observamos a seguinte frase: “O **pedido** (pleito) do requerente é no sentido de que a distribuição das ações 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 conflitan-

tes.” (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](http://www.filologia.org.br/xxivCNLF/completos/estilistica_EDINA.pdf). Acesso em: 24 out. 2023.

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

\_\_\_\_\_. Crítica genética e semiótica: uma interface possível. In: ZULAR, 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](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 zyngier. *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](mailto:brunaalexa.uneb@gmail.com)

*Elizabeth Gonzaga Lima* (UNEB)

[profbethliteratura@gmail.com](mailto: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 estes 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 nesta 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.

Neste 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 as obras por meio do uso objetivo da língua. Esta 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 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, observa-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 ideográfico 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 aquilo 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 destas considerações, é possível constatar de 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 motivam 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). Sobretudo, 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 ideográfica, 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 neste 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 lingua-

gem 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/i16tWut1vxq2H79S6>.

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 crítica 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 nesta frase. Além disso, a formação de novos signos ocorre por meio do deslocamento ou síntese dos fonemas já registrados na primeira sentença:

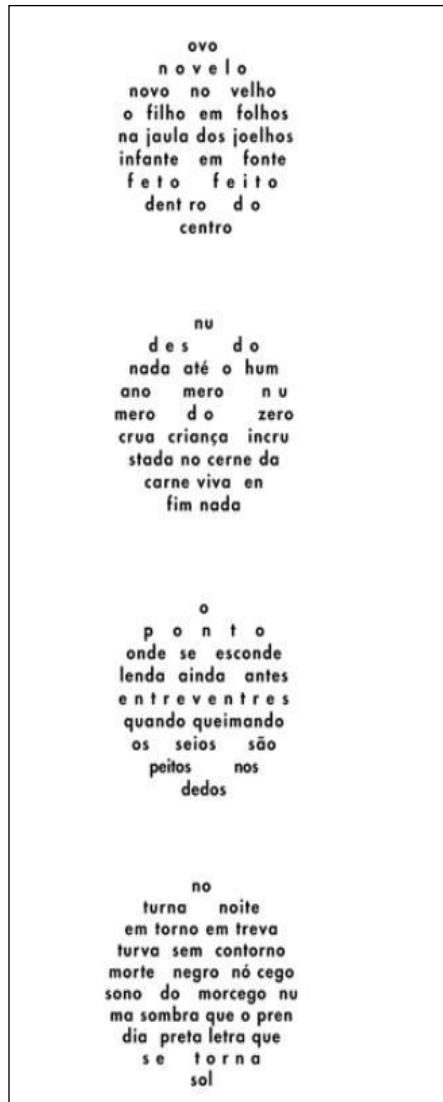
- (a) “beba” – “babe”;
- (b) “coca” – “caco”;
- (c) “coca cola” – “cloaca”.

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 esta 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 deste 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 da 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 novo”, de Augusto de Campos, apresenta aspectos formais interessantes a serem analisados.

Figura 2: “Ovo novo”.



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 len-

do o poema, nota-se que o poeta está falando sobre os ciclos da vida, desde o nascimento até a morte. Estas 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 este 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 absorve o cenário ao seu entorno e a 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-7aeafceeb0d0>. 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-MODERNO<sup>1</sup>

José Mario Botelho (FFP-UERJ)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto: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 camoniana, 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 camoniano, 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<sup>e</sup> siècle et une autre qui va de cette date jusqu'à l'apparition du texte camonien, au XVI<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle et le

---

<sup>1</sup> 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<sup>e</sup> 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”<sup>2</sup> (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).

---

<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> (SILVEIRA BUENO, 1955, p. 61)

---

<sup>3</sup> 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 didática 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 como língua portuguesa no século XVI, quase no limiar da época moderna, com a publicação de “Os Lusíadas” (1572).

---

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.

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 proposta corrente nos muitos tratados, Evanildo Bechara (1985, p. 7)<sup>4</sup> nos alerta

---

<sup>4</sup> 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 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 denunciam 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 Médio” (“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.

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 IV 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 lingüístico 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 colecionar a poesia cortesã, que se materializa no Cancionero de Baena (Juan Alfonso de Baena, 1445) e no Cancionero General (Hernando del Castillo, 1511), viagem 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 lançaram 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 puderam observar um controle de continuidades e rupturas desde a fase medieval 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 morfosintática 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 grafonéticos 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 e[sc]reuer 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 (soarim apenas com a presença das vogais). As consoantes organizam-se em dois grupos, segundo Barros: as mudas (<b>, <c>, <d>, <f>, <g>, <p>, <q>, <t>) e meias vogais, que se colocam entre vogais (<l>, <m>, <n>, <r>, <ſ>, <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>, <em>, <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 áptico-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*”, “*partiçoens*”, “*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.: *cãaes*; *grã*, *gram*, *gran*, *difinçám*, *me dan*, *môtes*, *em*, *ben*, *ênos*, *linhagêes*, *ïde*, *quinto*, *quynto*, *Cojmbra*, *homêes*, *toom*, *nom*, *non*, *nô*, *noô*, *hũa*. *hũu*, *nêguũ*, *mundo*). Essa notação léxica também podia indicar uma abreviação como em “*q̃*” (“*que*”), “*q̃l*” (“*qual*”) ou “*ḡgãõ*” (“*pagão*”), “*a ḡ flandoflê*” (“*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 estabelecendo-se 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 grau 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 azabadia, levarom Lançarot pera ùa camara e desarmarom-no. E veo a ele a abadessa com quatro donas, e adusse consigo Galaz. Tam fremosa cousa era que maravilha era! E andava tam bem vestido que nom podia milhor.” (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*, *mãda*, *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 (“q̄” ou “q̃”). Ainda se podem observar as interessantes grafias do ditongo nasal em (04): *possão* e em (05) *desarmarom*, *tam* e *nom*, e a crase de *aa*, 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 môtes 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 grafa 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] ledou com que eles folgauam.” (CAMINHA, 1500. In: CORTESÃO, 2003)

- (12)“Cada hũ destes reyes tẽ sua dama, à do nome chamam Pronome, & à do uerbo, Auçrbio.”  
(João de Barros, “Difinçãm da Grãmatica e as pãrtes della”, 1540b)
- (13)“Os mininos desta casa acostumavãõ cantar pelo mesmo toom dos Indios, e com seus instrmentos, cantigas na lingua em louvor de N. Senhor, com que se muyto athrahiãõ os corações dos Indios [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./ Paßfaram ainda além da Taprobana,/ (...)” (CAMÕES, 1572, p. 4)
- (15)“Hum barãõ sapiente, em quem. Talia./ Poz seus thesouros, e eu minha sciencia./ Defender tuas obras poderia./ He justo que a escriptura na prudência/ Ache sua defensam; 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 fora utilizado por portugueses entre 1350 e 1540, que não são propriamente do 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-Española 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](https://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or814512.pdf).

\_\_\_\_\_. Dialogo da uiçiosa Vergonha. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigi[u]m, 1540a. Disponível em: <https://purl.pt/12147>.

\_\_\_\_\_. *Grammatica da lingua portuguesa*. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigi[u]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/Leal\\_ConselheiroIn\\_tegral/page/n51/mode/2up](https://archive.org/details/Leal_ConselheiroIn_tegral/page/n51/mode/2up)

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Augrafia, 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\\_pvcaminha/index.html](https://purl.pt/162/1/brasil/obras/carta_pvcaminha/index.html).

CAMÕES, Luis de. *Os Lysíadas*. Com privilegio Real. Lisboa: em casa de Antonio Gonçalvez, 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](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 metalingüísticos 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](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 Cuevo, 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](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 ilustre 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](mailto:luamasocio@gmail.com)

*Sinalva Ferreira da Silva* (UNITINS)

[sinalvaferreiradasilva@gmail.com](mailto: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 do pensamento 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**

Esse 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-se um importante elemento de afirmação de identidade social dos grupos indígenas e, especialmente das mulheres indígenas, através da qual 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 uma 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 nesse 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 colonizadores 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 cartórios, quais sejam, “agentes de casas financeiras e de armadores, atenta aos interesses e às ordens dos portos europeus importadores de artigos tropicais”.

Portanto será justamente este 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. *Dois 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 das autoridades, fazendeiros e 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 coloreem 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 cativo. 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 romance *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 Pachakuti 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 a população indígena e a 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./ Presentida pelos Pássaros e pelos poetas./ Acolhas o Sol Cansado e sonolento./ A cada entardecer./ É 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 reivindicada 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 justamente 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: aqui 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 desta "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 neste 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 Dalí 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 conseguinte, 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 á 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 cativo 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 88 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, feminista e afirmativo das autoras indígenas Aline Rochedo e Eliane Potiguara 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 consolidou não somente a negação da presença de comunidades tradicionais na pátria mãe-Brasil como favoreceu o desaparecimento destas, a partir de um processo de perseguição, escravização 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, comprova a existência de uma sociedade estruturada em bases racistas.

Posto isso, temos convicção que uma das funções da crítica literária é realizar a leitura e 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-anteriores/10a-jornada-de-pesquisa-e-9a-jornada-de-extensao-do-curso-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](http://metodistacentenario.com.br/jornada-de-direito/edicoes-anteriores/10a-jornada-de-pesquisa-e-9a-jornada-de-extensao-do-curso-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](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. 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 PREPOSIÇÃO “DE” EM FOCO: UM OLHAR  
LINGUÍSTICO-FUNCIONAL PARA OS ESQUEMAS  
[X DE MILHÕES] E [X DE CENTAVOS]<sup>5</sup>**

Arthur Neves Sousa Pereira (UESB)

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

Valéria Viana Sousa (UESB)

[valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto:valeria.viana.sousa@uesb.edu.br)

**RESUMO**

Bechara (2015, p. 311) define Preposição como uma “(...) unidade linguística desprovida de independência”. Em outras palavras, isso significa afirmar que, na utilização da língua, em textos orais e escritos, a preposição não aparece sozinha em realizações discursivas. Argumentamos, a esse respeito, que as preposições atuam como um índice da função gramatical do termo que é introduzido, correlacionando, dessa maneira, as formas linguísticas antecedentes e seguintes a ela. Assim, no presente trabalho, focalizamos a preposição “de” e, baseando-nos em dados reais da língua em uso, verificamos a possibilidade de esse vocábulo funcionar como um item transpositor de classes gramaticais e, por consequência, contribuir para que uma dada forma linguística exerça uma atividade diferente da sua função prototípica. Como *corpus* em estudo, analisamos as estruturas [x de milhões] e [x de centavos], coletadas em redes sociais. Por conseguinte, “de” subsidia uma construcionalização de forma-função, a qual, por exemplo, o vocábulo “milhões” sai da classe de palavras dos numerais e migra para adjetivo na linguagem. Frente a isso, fundamentados na Linguística Funcional Centrada no Uso, a metodologia de análise pauta-se no método misto (CUNHA LACERDA, 2016). Logo, os resultados iniciais indicam as frequências *token* e *type* da preposição “de” de forma significativa, bem como um vasto funcionamento do processo de transposição gramatical instanciado pela preposição em comento.

**Palavras-chave:**

Construcionalização. Preposição “de”. Transposição Gramatical.

**ABSTRACT**

Bechara (2015, p. 311) defines Preposition as a “(...) linguistic unit devoid of independence”. In other words, this means stating that, in the use of language, in oral and written texts, the preposition does not appear alone in discursive realizations. We argue, in this regard, that prepositions act as an index of the grammatical function of the term that is introduced, thus correlating the linguistic forms preceding and following it. Thus, in the present work, we focus on the preposition “de” and, based on real data from the language in use, we verify the possibility of this word functioning as an item transposing grammatical classes and, consequently, contributing to a given linguistic form performs an activity different from its prototypical function. As a *corpus* under

---

<sup>5</sup> Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo financiamento da pesquisa em nível de Iniciação Científica pela parceria Fapesb/Uesb.

study, we analyzed the structures [x de milhões] and [x de centavos], collected on social networks. Therefore, “de” supports a constructionalization of form-function, which, for example, the word “milhões” leaves the word class of numerals and migrates to an adjective in the language. In view of this, based on Usage-Centered Functional Linguistics, the analysis methodology is based on the mixed method (CUNHA LACERDA, 2016). Therefore, the initial results indicate the *token* and *type* frequencies of the preposition “de” in a significant way, as well as a vast functioning of the grammatical transposition process instantiated by the preposition in question.

**Keywords:**

Constructionalization. Preposition “de”. Grammatical Transposition.

## 1. Introdução

Para Bechara (2015), as preposições são classes de palavras que não atuam de forma independente no discurso. Nas palavras do gramático, as preposições se juntam a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que são desempenhadas por elas dentro do funcionamento do discurso, podendo atuar tanto em grupos unitários nominais, quanto nas orações.

Nessa senda, o estudioso apresenta que as preposições podem atuar como um item “transpositor” de classes gramaticais, pois cria a possibilidade de que uma unidade linguística possa exercer um papel gramatical diferente daquele que lhe é conferido em sua forma primária. Nessa pesquisa, temos como objeto de estudo a preposição “de” em contextos de *host-class* (classe hospedeira). Em vista disso, as discussões empreendidas têm, como ponto de partida, a construção [x de y], a qual, nos parâmetros da Linguística Funcional Centrada no Uso, é compreendida como um esquema semi-preenchido (Cf. ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016).

Com relação à teoria de análise, fazemos uso da Linguística Funcional Centrada no Uso (doravante LFCU), que, por sua vez, ocupa-se em “(...) investigar como construções emergem e como se relacionam dentro do constructicon, procurando dar conta da produção, do processamento e da compreensão linguística” (FREITAS JUNIOR; CEZARIO, 2020, p. 7). Aqui, os *constructicon* são compreendidos como formas linguísticas que estabelecem um diálogo entre forma X sentido e, por consequência, passam por processos de categorização, analogias e capacidades de leitura do que se, em tese, pretende dizer.

Isso, por seu espaço teórico-prático, demonstra-nos como a relação estabelecida entre a cognição e a atividade humana, por meio da linguagem, é, cada vez mais, acentuada nas atividades sociais. De tal forma,

a Linguística Funcional toma tal relação como um dos escopos teóricos para, dessa forma, demarcar a produtividade e uso das construções linguísticas que fazem parte do inventário social, cultural e cognitivo dos falantes.

De tal modo, levantamos como hipótese dessa construção, a seguinte indagação: tendo em vista a possibilidade de preenchimento dos *slots* [x] e [y] questionamo-nos se, em [X de milhões] e [X de centavos], a preposição “de” segue a premissa de ser um “transpositor” de classes gramaticais no português brasileiro?

Inicialmente, as construções “de milhões” e “de centavos” remontam-se ao mundo dos jogos. Tais estruturas ganharam grande repercussão, internamente, pelos jogadores de jogos *on-line*. Este fato se dá, ainda, pela grande popularização de *lives*, *streamings* e *reactions* realizadas em redes sociais como o *YouTube*, por exemplo, e, que, pela magnitude de usuários, oportunizam uma socialização entre pessoas que gostam do Mundo Gamer e acompanham os encontros on-line de jogos populares.

No tocante à [X de milhões] e [X de centavos], temos como finalidade analisar as ocorrências, em dados coletados nas redes sociais (Instagram, TikTok e Twitter) em que a preposição “de” exerce a atividade de ser um item transpositor de classes gramaticais, a exemplo da expressão [X de milhões], em que o elemento “milhões” sai da classe de palavras dos numerais e migra para adjetivo no discurso em uso, como observado no enunciado: “Abertura de milhões da nossa novela das sete! Curtiram?” (*Twitter*, @redeglobo).

Nesse sentido, no objeto de pesquisa em voga, existe uma infinidade de possibilidades de associações entre os termos [x] e [y] instanciadas pela preposição “de”, em diferentes construções e, consequentemente, marcando a produtividade e o uso da relação de *host-class* articulados pela preposição “de”. Nesse viés, restringimo-nos aos subesquemas [x de milhões] e [x de centavos], subesquemas semi-preenchidos no *slot* [y] por [milhões] e [centavos], respectivamente. Tais subesquemas apresentam valoração [ $\pm$ positiva] a depender do contexto de uso pelo falante.

Após a apresentação inicial dos delineamentos teórico-prático dessa análise, para além da presente Introdução, o artigo está organizado da seguinte forma: (2) “Preposição”, espaço dedicado à discussão de posições da tradição gramatical e linguística sobre a classe de palavras das preposições e, também, sobre o item prepositivo “de”; logo após, temos (3) “a Linguística Funcional Centrada no Uso”, seção dedicada ao apar-

to teórico que sustenta as argumentações deste trabalho; em (4) abordamos sobre a “Metodologia” para a construção da análise; em (5) fazemos a exposição da “Análise do *corpus*”, coletado em redes sociais; e, por fim, em (6) temos as “Considerações finais” da pesquisa, seguida da seção “Referências”.

## 2. *Preposição*

Ocupamo-nos de, nesta seção, apresentar a classe de palavras das preposições com base nas vozes de Bechara (2015), portando-nos da Tradição Gramatical, e Neves (2000), tendo por base a Tradição Linguística.

Na obra *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Bechara (2015), ao trabalhar sobre as Classes Gramaticais da Língua Portuguesa, define as preposições como “(...) uma unidade linguística desprovida de independência – isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe” (BECHARA, 2015, p. 311). Dessa forma, o autor aponta caminhos para interpretarmos as diferentes mobilidades de uso que podem ser desempenhadas pelas preposições.

Para o autor, como já enunciado por nós, as preposições se juntam a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais (Cf. BECHARA, 2015). No entanto, o normativista traz uma ponderação que destoa do principado gramatical, vide, por exemplo:

Homem de coragem (BECHARA, 2015, p. 311) (grifo nosso)

A preposição “de”, sublinhada anteriormente, concede ao substantivo coragem atuar como um adjunto adnominal do substantivo homem. Em outras palavras, dentro do funcionamento discursivo da língua, um substantivo não tem, por natureza primária, a função de modificar outro substantivo.

Nesse sentido, a preposição “de”, ao atuar como um transpositor de “classes gramaticais”, permite que haja essa realização dentro da sintaxe da língua portuguesa. Dessa forma, podemos considerá-la como um item capaz de alterar funções de outros itens linguísticos. Em outras palavras, um item capaz de, na (re)organização, gramaticalizar outros, pressuposto que coaduna com os princípios funcionalistas.

Em virtude disso, Bechara (2015) passa, de forma indireta, a indicar uma regularidade dos nomes/palavras as quais pode, por exemplo,

preencher a construção [x de y], a qual “x” é entendida como os termos antecedentes e “y”, por sua vez, compreendido como os termos subordinados. Pressuposto que, conseqüentemente, dialoga com os ideários da Linguística Funcional Centrada no Uso que, por sua senda, defende que tudo na língua é derivado de uma construção que se estabiliza com base no uso e pode, sobremaneira, sofrer derivações em seus tipos.

Na obra *Gramática de usos do português*, de autoria da linguista Maria Helena de Moura Neves (2000), são postuladas algumas noções relativas ao funcionamento da língua portuguesa, atualmente, no Brasil. Para defender tal posição, Neves (2000, p. 13) declara que a língua é um instrumento vivo e, dessa forma, “(...) exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para a obtenção do sentido desejado em cada instância”. Isso posto, a autora dialoga com ideias de descrição sobre a utilização do português, tendo por base a classe de palavras das preposições.

Conforme Neves (2000), algumas palavras possuem a realização discursiva em pontos específicos do texto. Tais palavras indicam, por sua vez, o modo pelo qual as partes de uma dada construção linguística se conectam e se sucedem. Assim, há uma junção dos elementos do discurso. É, aí, que os itens prepositivos possuem a sua atuação. Para a pesquisadora, tais elementos podem ter o estatuto determinado dentro da estrutura da oração ou dentro de subestruturas dela (como as preposições).

No dizer da autora,

[...] entende-se que essas relações permeiam e governam todo o texto, independentemente do nível das unidades (micro ou macro-estruturais) envolvidas (sintagmas, orações, enunciados, parágrafos, capítulos etc.), penetrando nas suas subpartes, como reflexo e consequência da organização geral a que estão subordinadas (NEVES, 2000, p. 601)

Nesse viés, a linguista apresenta um estudo sobre as preposições a partir da noção das preposições como introdutoras de argumentos e, nesse espaço, encontra-se a preposição “de”. Essa, conforme a estudiosa, tem seu funcionamento dentro do sistema de transitividade, o que significa dizer que a preposição em questão é responsável por introduzir complementos.

Por fim, com relação à preposição “de”, a autora apresenta uma vasta conceituação e exemplos de locais em que há a realização discursiva da preposição “de”. Dessa forma, evidencia-se diferentes usos e particularidades da preposição “de”, a depender do contexto e da intenção que

o falante do português pretende empregar. Para tanto, Neves (2000) traz exemplos reais da movimentação da língua em uso, a exemplo de expressões que estão cristalizadas no cotidiano dos diversos grupos sociais.

### 3. *Linguística Funcional Centrada no Uso*

Na baila da discussão do Funcionalismo em solo brasileiro, desponta a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) teoria recente que, em sua base, realiza a arguição dos pressupostos teóricos empreendidos pelo Funcionalismo Clássico, Linguística Cognitiva e Gramática de Construções. A esse respeito, Rosário (2022, p. 365) assevera que a LFCU é uma teoria que possibilita verificarmos uma “(...) adequação à investigação científica com base na realidade empírica das línguas humanas”. Em virtude disso, trazemos, nessa seção, concepções relativas à LFCU e as suas teorias de base, a saber: Funcionalismo Norte-Americano, Gramática de Construções e Linguística Cognitiva.

De forma geral, a Linguística Funcional do século XX focaliza os seus estudos na função de uma dada palavra e, aqui, o vocábulo função é entendido como a ação/relação que uma grafia possui com o sistema linguístico como um todo e o valor teleológico que determinada palavra desempenha no ato comunicativo. Por esse propósito, o Funcionalismo norte-americano ocupa-se da análise da língua a partir do contexto linguístico e da situação extralinguística, por meio de um estudo simultâneo entre discurso <> gramática (Cf. ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016).

É, então, nessa tendência, que o Funcionalismo adota uma visão pancrônica da mudança linguística, visto a necessidade teórico-prática de compreender as relações ao longo do tempo e, também, os aspectos comunicativos e cognitivos da mudança.

Desse modo, entendemos a Gramaticalização como um processo contínuo e emergente das relações de uso estabelecidas pela língua(gem). Nesse contexto, interpretamos, ainda, que a estrutura linguística é pautada na experiência do falante e dela deriva os processos cognitivos ligados à língua(gem). Assim, no tocante aos usos linguísticos, “(...) o Cognitivismo passa a investigar também os usos efetivos em seu contexto de produção, aproximando-se, assim, do Funcionalismo” (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 239). Por esse caminho, o Funcionalismo Norte-Americano traça diálogos com a Linguística Cognitiva, posto que essa adota:

[...] a ideia de que a significação não se baseia numa relação entre símbolos e dados de um mundo real de vida independente, mas no fato de que as palavras e as frases assumem seus significados no contexto, o que implica a noção de que os conceitos são resultado de padrões criados culturalmente. (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 16)

Por essa perspectiva, a Linguística Cognitiva pauta-se em um viés não modular dos usos linguísticos. Isso, por sua vez, ressalta a atuação de princípios cognitivos gerais que são compartilhados pela linguagem e, também, por outras capacidades cognitivas (Cf. FERRARI, 2011).

Nesse caminho, surge, então, a Gramática de Construções – teoria que se achega ao casório estabelecido entre uso e mente – para tecer um modelo de representação do inventário linguístico. Dentro dessa teoria, Pinheiro (2016), organiza 3 (três) princípios fundamentais, a saber:

Princípio 1: [...] o conhecimento linguístico do falante toma a forma de um grande inventário de construções gramaticais (p. 2). [...] Princípio 2: [...] nosso conhecimento linguístico não é meramente um repositório de construções, mas um repositório estruturado de construções (p. 7). [...] Princípio 3: [...] o falante precisa integrar, ou combinar, diferentes construções gramaticais. (PINHEIRO, 2016, p. 8)

Tais princípios reverberam, de certa maneira, a (inter)relação que há entre língua – como um objeto social – e o mundo – como um espaço de materialização da atividade linguística. O que, por sua vez, evidencia como há, a todo momento, uma retroalimentação discursiva entre língua <> gramática, dado a expressiva utilização pelos indivíduos da capacidade comunicativa em atividades cotidianas.

Assim sendo, dentro de uma perspectiva sincrônica dos estudos linguísticos, a língua é tida como um pareamento de forma <> função/sentido/significado, as quais evidenciam-se dentro de construções (na LFCU) organizadas em rede (Cf. ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016). É certo, então, que essa rede é um todo dinâmico, que baliza novos elos e nós de forma contínua. Percebemos, por conseguinte, a língua tida como uma rede de nós (inter)conectados que representam o par língua <> gramática. Nessa toada, visualizamos que estes ideais parametrizam caminhos ligados à arquitetura construcional do inventário linguístico.

Portanto, para a LFCU, a língua é entendida, nos termos cunhados por Traugott e Trousdale (2021), como uma rede de pares de forma e significado. Logo, a língua, tal como os demais sistemas de ordem cognitiva, apresenta-se como uma rede de nós ligadas por elos, os quais se associam entre si e, dessa associação, deriva-se as hierarquias de heranças. A LFCU traz à baila do seu arcabouço teórico, a língua como um conjun-

to de construções específicas e hierarquizadas, compondo uma rede ampla ligadas à forma <> função.

Conforme Rosário (2022), dentro da LFCU considera-se que tudo que há dentro do inventário da língua é formado por meio do pareamento simbólico de forma e função. Em outras palavras, significa dizer que as palavras que são utilizadas na língua(gem) advêm de um processo de construcionalização.

A esse respeito:

Na análise construcional, três fatores são de especial importância: esquematicidade, produtividade e composicionalidade (cf. Traugott; Trousdale, 2013; Rosário; Oliveira, 2016). A esquematicidade diz respeito ao nível de abstração das construções, tendo em vista que esses pareamentos simbólicos podem ser bastante abstratos ou bastante específicos (além de diversos pontos intermediários). Essa organização esquemática das construções tem sido representada por meio de uma hierarquia comumente composta de três níveis: esquema > subesquema > microconstrução. Os constructos, por sua vez, são os tokens ou dados empiricamente comprovados no uso. A produtividade diz respeito à extensibilidade da construção, associada a sanções e restrições. O levantamento de frequência type e token também é importante nesse aspecto. Por fim, a composicionalidade diz respeito ao grau de transparência entre forma e significado das construções. Pode ser de natureza sintática ou semântica. (ROSÁRIO, 2022, p. 366)

Por essa primazia, “(...) a mudança linguística pode ser tratada dentro do nível da mudança procedural, que leva à migração categorial, no eixo da gramaticalização” (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 236). Nessa linha de raciocínio, os processos de mudança linguística sempre irão emergir a partir da interação dos falantes, através da negociação dos usos de novos significados na interação.

É, por conseguinte, possível de verificar que o *host-class*, realização uma “(...) ampliação paradigmática de membros de uma dada categoria, face à entrada de novo membro na classe” (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 238). O processo de *host-class* relaciona-se, ainda, com o fator de análise da produtividade, posto que, após a construcionalização gramatical é possível que o falante materialize novos pareamentos de forma <> função. Isso, então, gerencia um processo de aumento da produtividade dos esquemas formados pela arquitetura do inventário linguístico.

#### **4. Metodologia**

Como metodologia, apresentamos, nesta pesquisa, a análise da preposição “de” sob uma perspectiva sincrônica. Assim, observamos, em *corpus* coletados em Redes Sociais (vide o TikTok, Twitter e Instagram) a produtividade e efeitos de sentidos desempenhados pelo item prepositivo “de”, em construções como [x de milhões] e [x de centavos].

Para tanto, fazemos uso do método misto (CUNHA LACERDA, 2016) que visa observar as construções a partir da natureza qualitativa, interpretando os dados em seus contextos, e da natureza quantitativa, evidenciando as Frequência *Type* (tipo) e a Frequência *Token* (uso) em uma abordagem construcional da mudança linguística que seja instanciada pela preposição em destaque. Logo, trata-se de uma pesquisa quantitativa, a qual dedicamo-nos a entender o funcionamento dos subesquemas semipreenchidos [x de milhões] e [x de centavos] com valoração [±positiva] a depender do contexto de uso.

Para atingir esse objetivo maior, a pesquisa teve o seguinte percurso metodológico: i) construção do estado da arte do objeto de pesquisa – consultas em dicionários antigos e contemporâneos, na tradição gramatical e linguística e, também, em pesquisas contemporâneas. Desse modo, o estado da arte consultado, em muitos casos, contribuiu com um dos princípios do Funcionalismo Contemporâneo: a construcionalização. Em ii) tivemos a realização da coleta de dados em redes sociais entre os meses de abril a outubro de 2022, por meio da busca das construções “de milhões” e “de centavos”, quantificando um total de 50 (cinquenta) dados coletados de cada expressão. Em iii) verificamos a origem das expressões em comento e as suas produtividades de uso em espaços para além das redes sociais. Em iv) seguimos à análise do *corpus* coletado pautando-nos na teoria da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Por fim, em v) dedicamo-nos à discussão/reflexão acerca da construcionalização de forma <> função desempenhada nos subesquemas [x de milhões] e [x de centavos].

#### **5. Análise do corpus**

Nesse espaço, destinamo-nos à análise dos esquemas parcialmente preenchidos [x de milhões] e [x de centavos], por meio do seu uso e produtividade em redes sociais, a saber: TikTok, Instagram e Twitter. Em virtude disso, no presente trabalho, selecionamos, especificamente, 1

(um) *tweet* de perfis públicos – de cada esquema – circulados na rede social Twitter<sup>6</sup>, em decorrência da sua maior possibilidade de demonstração do contexto de uso das construções em comentário.

Nesses esquemas [x de milhões] e [x de centavos], observamos a presença da preposição “de”, a qual, conforme a Tradição Gramatical, pode inter-relacionar palavras pertencente às classes de palavras dos adjetivos, advérbios, substantivos e verbos. No entanto, por ser [x de milhões] e [x de centavos] esquemas semi-preenchidos, concluímos que o *slot* [x] pode ser ocupado por n-categorias de palavras. Assim sendo, dos 50 (cinquenta) dados analisados de cada esquema, quantificamos a presença das classes de palavras que eram premeditadas pela gramática tradicional e, também, variações de preenchimento do *slot* [x], tal como ilustram as Tabelas 1 e 2:

Tabela 1: [x de milhões] – dados obtidos em redes sociais (coletados entre abril a outubro de 2022).

TYPE	TOKEN	
	Ocorrências	%
Substantivos	18/50	36
Estrangeirismos*	11/50	22
Adjetivos	9/50	18
Verbos	7/50	14
Advérbios	3/50	6
Artigos*	2/50	4
* = Indica um uso não previsto pela gramática tradicional		

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Pela leitura da Tabela 1, averiguamos que o *slot* x do esquema [x de milhões] é, nos dados coletados, mais preenchido por palavras que pertencem à classe de palavras dos substantivos, tal como preconiza a gramática tradicional. Um fator interessante é o preenchimento desse *slot* (22%), em grande parte, por palavras pertencentes a outras línguas que, no entanto, apresentam expressividade no português falado no Brasil, fenômeno chamado de “estrangeirismo”, o que, por sua vez, difere do pressuposto prescritivo da tradição gramatical, com relação ao preenchimento dos termos antecedentes e sequentes à preposição.

<sup>6</sup> Insta pontuarmos que, à época de catalogação e seleção dos dados, a rede social Twitter ainda não havia sofrido o processo de mudança de nome e, por isso, restringimo-nos, nesse artigo, em fazermos uso de “Twitter” e não “X”, como, em 2023, faz-se, popularmente, uso.

Ainda no tocante do “estrangeirismo”, analisamos a possibilidade de preenchimento do *slot* [x] do esquema [x de milhões] dentro de um novo padrão não previsto gramaticalmente, vide o exemplo “a bag de milhões” (@textoscruéis – Twitter). Isso posto, reforçamos, nesse espaço argumentativo, a noção do pareamento discurso <> gramática. Em outras palavras, isso significa dizermos que há uma retroalimentação entre o discurso – praticado pelos falantes – e as normas gramáticas – tecidas com o viés regulatório da língua em uso pelos falantes.

Há, por essa primazia, um processo de mudança linguística que “(...) pode ser tratada dentro do nível da mudança procedural, que leva à migração categorial, no eixo da gramaticalização” (Rosário; Oliveira, 2016, p. 236). Nessa linha de raciocínio, os processos de mudança linguística sempre irão emergir a partir da interação dos falantes, por meio da negociação dos usos de novos significados na interação.

Tabela 2: [x de centavos] – dados obtidos em redes sociais (coletados entre abril a outubro de 2022).

TYPE	TOKEN	
	Ocorrências	%
Substantivos	26/50	52
Verbos	7/50	14
Estrangeirismos*	7/50	14
Adjetivos	2/50	4
Advérbios	2/50	4
Numeral*	2/50	4
Sem preenchimento do <i>slot</i> *	2/50	4
Prefixo*	1/50	2
Conjunção*	1/50	2

\* = Indica um uso não previsto pela gramática tradicional

Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

A Tabela 2, por sua vez, apresenta a materialidade dos dados encontrados à luz do esquema [x de centavos] e o preenchimento do *slot* x. Nesse ínterim, é possível visualizarmos que, tal como preconiza a tradição gramatical, o espaço [x] é, de forma expressiva (52%), ocupado por palavras que pertencem à classe gramatical dos substantivos. Há, então, uma força regulatória – advinda da gramática – no uso dos falantes da expressão [x de centavos], assim como constatamos em [x de milhões].

No entanto, por mais que exista uma maior expressividade no postulado da tradição gramatical, verificamos, em menor quantidade – mas com maior variação – modificações no preenchimento do *slot* [x]. Cha-

ma-nos a atenção, o não preenchimento desse *slot* o que, por sua vez, reforça a cristalização dessa estrutura. Isso posto, entendemos que, no discurso materializado em redes sociais, pode atuar como um recurso que expressa, por si próprio, um valor negativo mais marcado, quando não há o preenchimento do *slot* – como em “de centavos” e, por conseguinte, ter um sentido pragmático apresentado pelo contexto de uso.

Dentro desses esquemas em discussão, [x de milhões] e [x de centavos], verifica-se que dialogam com os usos linguísticos desempenhados pelo falante, os quais são produtos da experiência, da rotinização e da perspectivação posta em voga pela língua(gem). Esse parâmetro liga-se, nesse signo discursivo, aos fatores de análise, são eles: esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Por esse caminho, podemos elencar, então, que tais esquemas são: i) esquematicamente semipreenchidos – isso se dá em decorrência do *chucking* presente na estrutura [de milhões] e [de centavos] e, principalmente, pela possibilidade de preenchimento no *slot* [x]; ii) são bastante produtivos, tendo em vista, principalmente, a sua origem nas em redes sociais; iii) e de menor composicionalidade, considerando a cristalização da estrutura [x de milhões] e [x de centavos] na língua em uso.

No tocante à materialidade dos *tweets*, observamos que a expressão [x de milhões] é utilizada em contextos que o falante tem a intenção de realizar uma demarcação positiva de algo que está sendo comentado/discursivizado, tal como ilustra o seguinte excerto 1 retirado do Twitter: “A *sincronia [de milhões] a novela acabou, as luzes do palco de Ivete acedenram e ela entrou. #Ivete50*” (@leianinaleia, Twitter).

Por seu turno, a autora do *Tweet*, exposto na Figura 1, prescreve um “parabéns” com o uso de [x de milhões] e, também, marca um aspecto [+ (inter)subjetivo] dado que, para a compreensão completa de [x de milhões], é preciso que o leitor do *Tweet* também esteja acompanhando ou, minimamente, realize uma intertextualidade com o especial “Ivete 50”.

Convém apontarmos que, para a compreensão do uso de [x de milhões], “(...) um dos pontos que merece destaque é como a mente conceitualiza ou constrói a experiência do falante no mundo” (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 242). Desse modo, a valoração de ordem [+positiva] expressa pelos excertos é possível pela relação que existe entre mente-corpo-língua, ao, cada vez mais, demarcar a subjetividade e a

parametrização proposta entre discurso  $\diamond$  gramática e, sobretudo, pela forma  $\diamond$  função dos itens linguísticos.

Diferentemente de [x de milhões], [x de centavos], na língua em uso, tende a tecer uma valoração de ordem [-positiva] sob alguma materialidade que o falante está realizando um juízo de valor, como pode ser atestado no excerto 2, também advindo do *Twitter*: “meu Deus comunicação de centavos a dessa mulher que ódio” (@barbeguel4, *Twitter*).

Verificamos, no exemplo apresentado, a valoração direta e objetiva da comunicação que foi realizada por uma mulher. Tal comunicação é adjetivada pelo autor do *tweet* como “de centavos” por ser, possivelmente, por meio de inferências do contexto do *tweet*, insuficiente com o objetivo que o autor preconiza em suas relações. Por isso, essa relação comunicativa é não adequada às valorações [+positiva].

Esses excertos demonstram, com base na leitura que Rosário e Oliveira (2016, p. 245) fazem de Goldberg (2006, p. 98), que “(...) os falantes não têm conhecimento apenas acerca dos itens específicos da língua”. Desse modo, para que a compreensão da forma  $\diamond$  função do esquema [x de centavos] seja, cada vez mais, efetiva em seio social, é preciso que os leitores/falantes considerem os conhecimentos de mundo para a efetivação da mensagem detalhada em cada figura. Isso se dá, essencialmente, pela ideia de que “(...) o conhecimento esquemático ou generalizado também faz parte da cognição humana” (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 245). Dessa forma, representando assim, a (inter)relação que há entre discurso  $\diamond$  gramática e, sobremaneira, a ligação estabelecida entre língua e relações sociais.

Como previsto por Bechara (2015), gramático normativo, as preposições podem realizar um processo que é configurado como transposição de classes gramaticais. À luz das veias discursivas da LFCU, tal processo é compreendido como *host-class* que, traduzido, pode ser entendido como “mudança de classe hospedeira”.

Como declarado, o esquema [x de y] é, conseqüentemente, preenchido por termos antecedentes e seqüentes à preposição “de”. Esses termos, pela leitura de Bechara (2015), podem ser preenchidos em X por: substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios ou interjeições. Já em Y, ainda conforme Bechara (2015), o *slot* pode ser ocupado por: substantivos, adjetivos, verbos (no infinitivo ou no gerúndio) ou advérbios.

Isso posto, verificamos, por exemplo, que os esquemas semi-preenchidos [x de milhões] e [x de centavos] fogem à regra prevista pela gramática normativa. O primeiro, com Y preenchido por um numeral. Em casos como “a casa de milhões”, observa-se que [milhões] – presente no *slot* [y] – desvia-se da sua função prototípica de numeral e, por consequência, passa a funcionar como um adjetivo na língua em uso. Logo, há um desvio à regra estabelecido pelo gramático que evidencia um processo de construcionalização de forma  $\diamond$  função, o qual o item “milhões” sai de [+ numeral] > [+ adjetivo].

Já no segundo, [x de centavos], verificamos, também, um processo de mudança de classe hospedeira, tal como em: o *story* de centavos. Nesse contexto, evidencia-se uma reta construcional emergente ao discurso > gramática, que propõe, na língua em uso, uma construcionalização da estrutura [de centavos], com vistas a tecer a seguinte esquematização: [+substantivo] > [+adjetivo], no funcionamento discursivo e valorativo expresso por falantes do português.

## 6. Considerações finais

Frente ao exposto, convém apontarmos que, para a compreensão do uso de [x de milhões] e [x de centavos], é necessário estabelecer uma relação do falante com o mundo. Desse modo, a valoração de ordem [+positiva] expressa é possível pela relação que existe entre mente-corpo-língua ao demarcar a subjetividade e, também, a intersubjetividade, pois, além de estarem presentes os valores do falante, o falante (interlocutor 1), ao fazer uso da construção em análise, acredita que o seu ouvinte (interlocutor 2) o compreenda. É possível constatar ainda a relação entre discurso  $\diamond$  gramática, no qual, segundos os princípios funcionalistas, um alimenta o outro.

Assim sendo, verificamos, por exemplo, que o subesquema semi-preenchido [x de milhões] foge à regra prevista pela gramática normativa. Em [x de milhões], o *slot* é preenchido por um numeral. Em casos como “a casa de milhões”, observamos que [milhões] – presente no *slot* [y] – desvia-se da sua função prototípica de numeral e, por consequência, passa a funcionar como um adjetivo na língua em uso. Logo, há um desvio à regra prescrita na tradição gramatical. Situação semelhante acontece em [x de centavos], tal como em “o *story* de centavos” em que [de centavos], passa de [+substantivo] > [+adjetivo] no funcionamento discursivo e valorativo expresso por falantes do português.

Isso significa dizer que, na língua em uso, há um processo de modificações exercidas a todo momento, o que pode fazer com que, a depender da necessidade do falante, uma palavra de uma classe X de palavras funcione como Y classe de palavras. De tal maneira, entendemos que a língua é um todo complexo formado por uma rede de nós que se interligam e possibilitam a criação de novas estruturas linguísticas, com base no inventário linguístico de cada falante. O processo de *host-class* relaciona-se, ainda, com o fator de análise da produtividade, posto que, após a construcionalização gramatical é possível que o falante materialize novos pareamentos de forma  $\langle \rangle$  função.

Em decorrência disso, na realização do pareamento de forma  $\langle \rangle$  função do domínio funcional [x de y] é possível, dentro de instrumentos de adjetivação, tecer nós ligados aos subesquemas semipreenchidos [x de milhões] tal como materializado no exemplo exposto. Isso se dá, essencialmente, pela efetivação da língua em uso, o que faz com que o arcabouço linguístico dos falantes seja, cada vez mais, alimentado e atualizado.

Nesse espaço, tendo por base a construcionalização da forma gramatical [x de y], e, nesse caso em específico, a mudança de verbo  $\rangle$  substantivo nota-se a existência de uma polissemia de sentidos, novos *types* e inter-subjetividade (de)marcada pela realização linguístico-funcional da preposição “de”, ao relacionar os termos antecedentes e seguintes a ela. Por fim, a sua composicionalidade está, em grande parte, ligada à natureza semântica dos termos que são instanciados pela preposição “de”. Consequentemente a essa ideia, atestamos, nos dados catalogados em gramáticas gerativistas, descritivas e artigos, que o pareamento de forma  $\langle \rangle$  função desempenha processos de construcionalização procedural, dado que, nos esquemas [x de milhões] e [x de centavos], a preposição “de” modifica a função do esquema, após o preenchimento dos *slots*.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

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. esp., p. 83-101, Rio de Janeiro, dez.,

2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/5440>. Acesso em: 31 maio 2022.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FREITAS JUNIOR, R.; CEZARIO, M. M. Linguística Funcional Centrada no Uso e Interfaces. *Revista Linguística*, v. 16, n. 2, p. 6-10, Rio de Janeiro, maio.-ago., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16n2a37976>. Acesso em: 24 maio 2022.

MARTELOTTA, M. E.; KENEDY, E. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, M.A.F.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E (Orgs). *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 11-20

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

PINHEIRO, D. Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções para a Gramática de Construções Baseada no Uso. In: ALVARO, P.T.; FERRARI, L. (Orgs). *Linguística Cognitiva: dos bastidores da cognição à linguagem*. Campos: Brasil Multicultural. 2016.

ROSÁRIO, I. C. Esquema [X de] conect em língua portuguesa: uma análise funcional centrada no uso. *Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, [S. l.], v. 29, n. 56, p. 362-78, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/62105>. Acesso em: 23 abr. 2023.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa: Revista de linguística*, v. 60, n. 2, p. 233-59, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8007>. Acesso em: 17 ago. 2023.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Construcionalização e mudanças construcionais*. Trad. de Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021.

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

*Karina de Jesus Araujo (UNEMAT)*

[karina.araujo@unemat.br](mailto:karina.araujo@unemat.br)

*Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)*

[msantiago@usp.br](mailto: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 Dialectologia 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. Elegeu-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. Dialectologia 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 Dialectologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal” (ASeLFo). E, se baseia na abordagem da Dialectologia 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 a 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, boto, entre outros. Além disso, nas proximidades dos limites do município, estão localizadas as comunidades indígenas de Canuanã, São João e Porto Piauí, representando as etnias javaés, 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, 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-lexicoal 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 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 Dialetologia 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 Dialetologia brasileira, desde o estudo do léxico até a sistematização da Geolinguística. O artigo menciona a importância dos pressupostos teóricos da Geolinguística, Dialetologia e Sociolinguística como base para pesquisas que buscam registrar e descrever as variações linguísticas em comunidades específicas (Cf. PHILIPPSEN, 2013).

A Sociolinguística, 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.

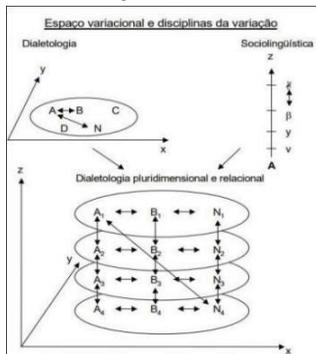
## ***2.2. A Dialetologia Pluridimensional e Relacional***

Este artigo embasa-se em uma pesquisa de Mestrado que utiliza a Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Harald Thun como base teórica e metodológica para criar o Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: a Dialetologia 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 Dialetologia Pluridimensional e Relacional, combinando a Dialetologia 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, diasssexual, 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 Dialetoologia Pluridimensional e Relacional não se limita à Dialetoologia 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 Dialetoologia Pluridimensional e Relacional.

<b>Dimensões</b>	<b>Parâmetros</b>
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 metalingüística
Diafásica	Ferramenta dos três passos: perguntar, insistir e sugerir/sugêrencia.

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

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

A Nanocronologia: nesta fase, analisa-se o modo de fala contínuo de um falante, sem interrupções de outros envolvidos na conversa. Ele-

mentos 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, diastráticas, 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 Dialectologia 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.

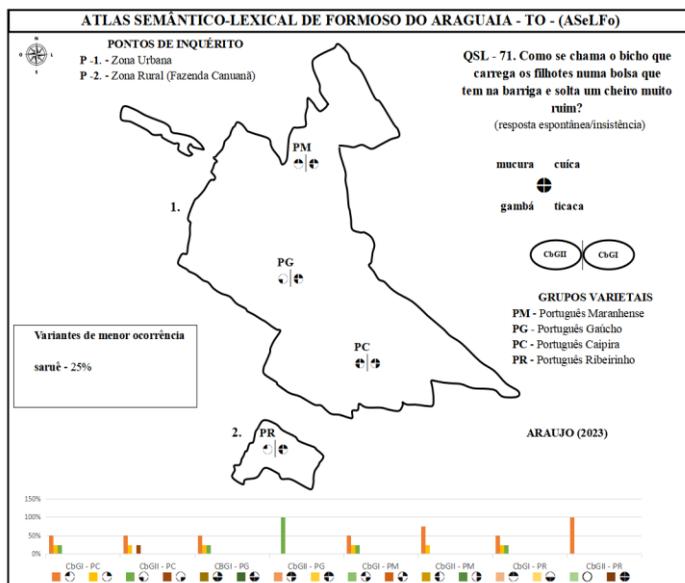
Durante o segundo passo, a insistência, o pesquisador incentiva o entrevistado a refletir sobre suas memórias linguísticas, incluindo influências de gerações anteriores, como avós e bisavós. Isso ajuda a entender como a língua evolui ao longo das gerações. O texto também menciona os comentários metalinguísticos 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*

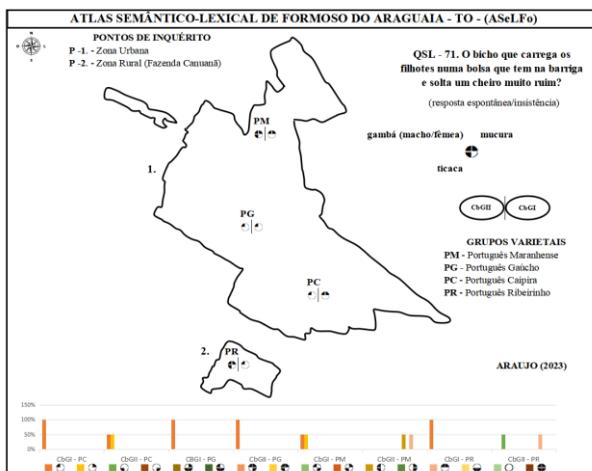
e *saruê*. Nonato (1980, p. 238) documenta a variante “gambá” no Rio Grande do Norte, com o seguinte significado: “Espécie de roedor, também conhecido como timbu. O gambá emite um odor desagradável, ataca as galinhas e tem uma queda por cachaça, chegando a ficar tonto. Daí, a expressão popular “bebe 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 “cassaco”. 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/sugerência*. 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-riograndense” (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 Córrea *et al.* (1964, p. 215) apresenta: “*gambá* - um marsupial, de cor gris, terrível inimigo das galinhas”.

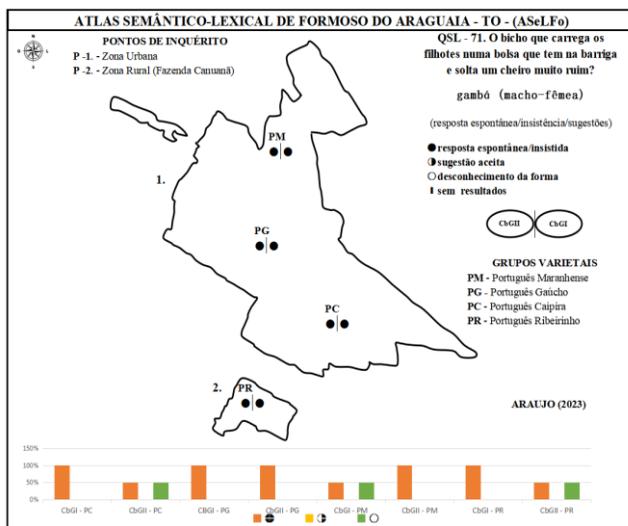
- i. Neste contexto, o grupo (PM) apresenta um conhecimento completo das variantes sugeridas para a (CbGII), registrando as formas: *gambá* (macho/fêmea), *mucura* e *ticaca*, o que reflete uma taxa de conhecimento de 100%. Por outro lado, a (CbGI) registra de forma espontânea as formas: *gambá* (*macho/fêmea*) 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 “*micura*” entre os informantes dos quatro grupos de variedades do português (PM, PG, PC e PR), a leixa “*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*”: “*saruê, gambá-saruê, micura*”, 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), inicia-se 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. Observa-se 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, resalta-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 topoestático 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 linguística 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 dinâmica linguística 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 português 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](mailto:lalmeida@uesc.br)  
Leticia Oliveira Santos (UESC)  
[losantos.let@uesc.br](mailto: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 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 aplicado 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 da 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).

Analizamos 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 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 respeitadas 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.

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  $\frac{1}{2}$  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 resalta 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 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.

ro. 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 Warner 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, sendo o exemplo que ilustra esse corpo, segunda, quarta e quinta temporada 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 por (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):

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

Temporada	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 <b><i>snitches</i></b> ?”	ROSA: “Aquele em que tentamos vencer um bando de inúteis a <b><u>caguetar</u></b> 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), Cagueta 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.

Temporada	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. <b><u>I bet things got supes hoots.”</u></b>	JAKE: “Ah vou, mas aposto que o senhor se esbaldava muito mais nos velhos tempos, né? - Aposto que o senhor <b><u>ficava na mão do palhaço</u></b> ”

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

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

culo 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.

Temporada	Episódio	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 <b>al- liance.</b> ”	JAKE: “ Você nunca vai sair daqui sozinho com esse cinturão.” BOYLE: Eu não estou sozinho, eu fiz um <b>con- chavo</b>

No Quadro 4, o Exemplo 4 usa a expressão “aliance” 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 online de idiomas, Linguee, aliance 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.

Temporada	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: “ <b>Tchau é tchan, tchau Raça negra.</b> ”

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.

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

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.

tica 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 a 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 cri-

ado 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 Infêis 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](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.

**ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O VOCABULÁRIO  
DA DOCTRINA ESPÍRITA NA OBRA  
“NOSSO LAR”, DE CHICO XAVIER**

*Maria Graças Suzart Falcão* (UNEB)

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

*Celina Márcia de Souza Abbade* (UNEB)

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

**RESUMO**

A Terminologia, como disciplina pertencente ao ramo dos Estudos Lexicais, ocupa-se do léxico relativo aos termos científicos e técnicos utilizados por uma determinada área de especialidade. A proposta aqui é o de examinar e apresentar o vocabulário da Doutrina Espírita existente na obra “Nosso Lar” (1944), definindo seus termos e observando possíveis ampliações de significações encontradas nesta obra espírita, psicografada pelo médium Francisco Cândido Xavier, seguindo os pressupostos teóricos da Terminologia. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é promover a organização do vocabulário de termos do Espiritismo coletados no *corpus* de base, elucidar a definição de cada lexia levantada e as designar a termos do Espiritismo presentes na obra “Nosso Lar” ditada pelo Espírito André Luiz. E disponibilizar os resultados como um instrumento de consulta a aproximadamente pelo menos 14% (quatorze por cento) da população brasileira, incluindo tanto seguidores quanto não seguidores do espiritismo kardecista. Isso engloba estudiosos, simpatizantes e curiosos que possam se interessar pelo conhecimento sobre a vida extrafísica na visão da Doutrina Espírita codificada por Allan Kardec. Além disso, os resultados obtidos também poderão ser utilizados para complementar os estudos realizados por Abbade, e de demais pesquisadores, do NEL, com as obras da Codificação e/ou da Doutrina Espírita.

**Palavras-chave:**

Terminologia. Chico Xavier Doutrina Espírita.

**ABSTRACT**

Terminology, as a discipline belonging to the field of Lexical Studies, concerned with the lexicon of scientific and technical terms used by a given area of expertise. The proposal is to examine and present the vocabulary of the Spiritist Doctrine existing in the work “Nosso Lar” (1944), defining its terms and observing possible expansions of meanings found in this Spiritist work, psychographed by the medium Francisco Cândido Xavier, following the theoretical assumptions of Terminology. In this way, the objective of this research is to promote the organization of the vocabulary of Spiritism terms collected in the base corpus, elucidate the definition of each lexia raised and designate them to terms of Spiritism present in the work “Nosso Lar” dictated by the Spirit André Luiz. And make the results available as a consultation tool to approximately at least 14% (fourteen percent) of the Brazilian population, including both followers and non-followers of Kardecist spiritism. This includes scholars, sympathizers and curious people who may be interested in the knowledge about extraphysical life in the view of the codified Spiritist Doctrine by Allan Kardec. Besides, the results obtained can also

be used to complement the studies carried out by Abbade, and other researchers, from NEL, with the works of the Codification and/or the Spiritist Doctrine.

**Keywords:**  
**Terminology. Spiritist Doctrine. Chico Xavier.**

## **1. Introdução**

A Linguística é uma ciência que tem como objeto de estudo a língua e os fatos que a constituem. Podemos estudar a língua sob diversas perspectivas e uma delas é o estudo do seu léxico. O estudo do léxico de uma língua engloba a investigação e análise das palavras e expressões que fazem parte do vocabulário dessa língua. O termo “léxico” é derivado do grego *lexikos*, que significa “relativo às palavras”. Esse campo abrangente da linguística aborda o significado, a estrutura, o uso e as mudanças nas palavras ao longo do tempo.

Também o léxico pode ser estudado de diversas maneiras. Dentre as ciências relacionadas aos estudos lexicais, podemos citar a Lexicologia, a Lexicografia, a Terminologia. O que as distinguem é o princípio da especificidade do objeto, o campo e os métodos que elas dão aos distintos recortes observacionais de um mesmo objeto de estudo.

No que concerne à Terminologia, dentre os objetos de interesse desse ramo dos estudos lexicais, encontra-se o termo, que deve ser entendido como léxico especializado, representativo do saber específico de determinada área do conhecimento, por compreender as dimensões linguística e cognitiva. Através do componente lexical temático ou especializado das línguas a Terminologia se dedica ao estudo dos termos técnicos e científicos.

O termo, objeto de que se ocupa a Terminologia, possibilita o acesso aos conhecimentos técnico-científicos de textos especializados, orais ou escritos, produzidos nas diversas áreas de conhecimento que chegam ao público. Conforme Krieger e Finatto (2016), a Terminologia recorta do universo léxico, os termos técnicos e científicos para estabelecer uma divisão metodológica entre o léxico geral e o especializado, com a finalidade de desviar-se das ambiguidades às quais o léxico comum está sujeito.

Finatto e Motta (2019) chamam a atenção para outro novo pleito que permeia os espaços do léxico especializado, a saber, a questão da compreensibilidade em Terminologia, visto que, “ainda que o tratamento

e a descrição do léxico terminológico tenham um protagonismo inegável” (FINATTO; MOTTA, 2019, p. 317), o universo de informações a que o léxico especializado conduz não alcança os brasileiros adultos com pouca escolaridade e experiência de leitura limitada. Nesse sentido, as pesquisadoras salientam que, embora a Terminologia se ocupe de maneira ampla dos diferentes fenômenos atinentes às linguagens técnico-científicas, no Brasil, já há vários encaminhamentos e referenciais teóricos, cujos estudos estão cada vez mais conectando os conhecimentos terminológicos com os estudos do discurso e do texto. Estes estudos se concentram nos elementos lexicais dos textos e buscam estabelecer uma conexão entre a Terminologia e o tema da acessibilidade textual, melhor dizendo, ATT – Acessibilidade Textual e Terminológica –, assim designada pelas autoras, a fim de alcançar diferentes perfis de leitores.

A Terminologia tem como foco de pesquisa os termos. Assim, selecionou-se os termos da Doutrina Espírita presentes na obra “Nosso Lar”, a fim de compreender melhor as propostas epistemológicas desta doutrina. A investigação terminológica realizada consistiu-se no levantamento e na seleção dos termos do Espiritismo encontrados na referida obra, a fim de promover uma melhor compreensão e acessibilidade de conteúdos da Doutrina Espírita para adeptos, simpatizantes, curiosos e estudiosos do Espiritismo. Sabemos que atualmente, esse número pode chegar a aproximadamente 30 milhões de brasileiros, segundo a Federação Espírita Brasileira-FEB (FEBNET, 2022).

Atualmente, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Núcleo de Estudos Lexicais (NEL), sob a coordenação da Professora Doutora Celina Márcia de Souza Abbade, desenvolve estudos lexicais do vocabulário espírita nas cinco obras que constituem o que conhecemos como pentateuco Espírita, coletânea de cinco obras ditadas pelos Espíritos ao codificador da doutrina, Allan Kardec. Essa pesquisa foi ampliada em 2018 para alguns exemplares das Revistas Espíritas, por Fernandes (2018), cujos resultados foram apresentados na dissertação de mestrado intitulada *O Campo Lexical do Espírito nos Volumes II, III e IV da Revista Espírita (1859, 1860, 1861)*. Os resultados dos estudos dos termos analisados pelos especialistas refletem embasamentos conceituais e apresentam a compreensão do conteúdo dos fenômenos estudados, visto que, “o trabalho terminológico toma os conceitos como ponto de partida com o objetivo de estabelecer os limites conceituais de cada unidade terminológica dentro de uma terminologia” (KRIEGER; FINATTO, 2016, p. 21), o que facilita a comunicação dos saberes especializados.

Dada a complexidade e o grande volume de dados das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento no NEL, centrados nos estudos lexicais abrangendo, dentre outras, a temática terminológica da Doutrina Espírita, este artigo faz uma curta apresentação dos estudos sobre a Terminologia Espírita presente na obra “Nosso Lar”, psicografada por Chico Xavier. O objetivo deste estudo é o de elaborar um glossário Espírita a partir dos termos coletados na obra que compõe a série André Luiz, psicografada pelo médium Chico Xavier.

A série André Luiz, também conhecida como a coleção “A vida no mundo espiritual”, é composta por 13 livros. A Coleção é toda narrada pelo Espírito André Luiz, através do médium Chico Xavier. André Luiz nos convida a refletir sobre a relação entre a vida no plano terrestre e no plano espiritual. Ao apresentar o mundo espiritual e seus fenômenos, André Luiz se utiliza de termos próprios da Doutrina, inclusive apresenta termos ainda não dicionarizados, ou seja, neologismos. As narrativas foram psicografadas por Francisco Cândido Xavier e a primeira obra, corpus de base da presente pesquisa, foi publicada em 1944.

Desta forma, o presente artigo faz um breve percurso da Doutrina Espírita desde o seu surgimento até sua chegada ao Brasil, a partir das obras psicografadas pelo médium Chico Xavier, para, em seguida, abordar discussões teóricas acerca da Terminologia com o intuito de apresentar alguns termos já estudados no *corpus* de base.

## **2. Breve percurso do surgimento da Doutrina Espírita: da França para o Brasil**

Em 3 de outubro de 1804, nascia em Lyon, na França, Hippolyte Léon Denizart Rivail, o educador, escritor e tradutor, que ficou conhecido mundialmente como Allan Kardec – o codificador da Doutrina Espírita. O pseudônimo de “Allan Kardec” foi adotado pelo professor Rivail, visto que o educador não se reconhecia como autor, mas antes como codificador das obras que publicou: “O Livro dos Espíritos” (1857), “O Livro dos Médiuns” (1859), “O Evangelho segundo o Espiritismo” (1863), “O Céu e o Inferno” (1865) e “A Gênese” (1868). Ele atribuía as autorias dessas obras aos Espíritos que, a partir da psicografia<sup>7</sup>, produziam as mesmas.

---

<sup>7</sup> A *psicografia* é o fenômeno pelo qual um espírito desencarnado se comunica com o mundo físico através de um *médium* por meio da escrita direta ou indireta.

Nos meados do século XIX, na Europa, os salões de Paris viviam a efervescência que a novidade dos fenômenos sobrenaturais, intitulados vulgarmente de *mesas girantes* ou *dança das mesas*, provocavam. As mesas pareciam se movimentar sozinhas contrariando todas as leis da Estática até então conhecidas. Eram movimentos bruscos, desordenados, circulares, numa direção qualquer e/ou suspensas no ar sem que houvesse uma explicação científica para os fatos. Isso despertou o interesse da nobreza, dos poetas e dos intelectuais da época, dentre eles, Victor Hugo e o professor Rivail. Nessa época, a França passava por um intenso período de industrialização, urbanização, avanços tecnológicos e científicos. Em 1850, em Paris, concomitantemente, com a reforma da capital francesa, os intelectuais que participavam, contribuía, explicavam e interferiam nos acontecimentos que colaboravam para o progresso econômico, social e científico parisiense, depararam-se com os fenômenos das *mesas girantes*, para os quais eles não tinham esclarecimentos científicos.

Foi nesse momento que o pedagogo e cientista Hippolyte Rivail se interessou por pesquisar esses fenômenos, começando a investigá-los, na busca por respostas que os justificassem. Com este propósito, passou a observar e analisar, acuradamente, as inúmeras experimentações realizadas sob o método de perguntas e respostas feitas aos Espíritos, cujas respostas eram obtidas a priori através das *mesas girantes* ou *dança das mesas* e, a posteriori, por meio das cestinhas de bico e pranchetas utilizadas como suportes, modalidades estas intituladas de psicografia indireta. Por fim, utilizou a psicografia direta, ou seja, a escrita pela mão do médium. Neste sentido, o processo da psicografia ocorre quando o Espírito comunicante atua sobre o médium, influencia-o, move-lhe o braço e a mão, maquinamente, para escrever seu pensamento, sem que o médium, na maioria das vezes, tenha a consciência do que escreve. Essa escrita também é denominada de “escrita involuntária”, constituindo-se, assim, como a técnica da psicografia direta ou manual, segundo Kardec (2003 [1861]).

Convicto da existência dos Espíritos e de seu intercâmbio com os homens, o célebre professor codificou inicialmente 501 perguntas e respostas oriundas das interlocuções com diversos médiuns espalhados pela Europa. Surge o primeiro livro do Pentateuco Espírita intitulado de “O Livro dos Espíritos”, o qual teve sua primeira edição em 18 de abril de 1857, sendo apresentada à sociedade parisiense pelo professor Rivail, com o pseudônimo de Allan Kardec. Três anos depois, esse total de perguntas e respostas foi ampliado para 1018 e corresponde à primeira obra

de Kardec. Em 1858, surge a segunda obra, um pequeno volume com o título de “Instruções Práticas Sobre as Manifestações Espíritas”, que, em janeiro de 1861, foi reeditado com o título de “O Livro dos Médiuns”, incluindo os esclarecimentos e orientações para os que exercitam o intercâmbio com o Mundo dos Espíritos.

Na época, as lexias existentes não abrangiam significações que explicitassem os fenômenos desta nova Ciência, compelindo o professor Rivail a: (i) criar palavras novas como *espírita*, *espiritismo*, *períspírito*, *mediunidade*, *desencarnar*; e (ii) expandir a significação de lexias já existentes, como por exemplo: *médium*, *passé* e *alma*. Conforme alegou Allan Kardec na introdução de “O Livro dos Espíritos”:

Para se designarem coisas novas são precisos termos novos. Assim o exige a clareza da linguagem, para evitar a confusão inerente à variedade de sentidos das mesmas palavras. Os vocábulo espiritual, espiritualista, espiritualismo têm aceção bem definida. Dar-lhes outra, para aplicá-los à Doutrina dos Espíritos, fora multiplicar as causas já numerosas de anfibologia. Com efeito, o espiritualismo é o oposto do materialismo. Quem quer que acredite haver em si alguma coisa mais do que matéria, é espiritualista. Não se segue daí, porém, que creia na existência dos Espíritos ou em suas comunicações com o mundo visível. Em vez das palavras espiritual, espiritualismo, empregamos, para indicar a crença a que vimos de referir-nos, os termos *espírita* e *espiritismo*. (ALLAN KARDEC, 2013 [1857], p. 13).

O Espiritismo é um conjunto de princípios e leis que foram revelados pelos Espíritos Superiores a Allan Kardec no século XIX. Esses ensinamentos foram organizados em obras conhecidas como Codificação ou Pentateuco, que incluem, além dos dois livros já citados; “O Evangelho segundo o Espiritismo” (1864) cuja obra explora diversas passagens do Evangelho de Jesus e seus ensinamentos, especialmente aqueles relacionados à moralidade, buscando esclarecer a mensagem de Cristo em relação à vida espiritual; “O céu e o inferno” (1865) dividido em duas partes, este livro tem como objetivo principal ilustrar a atuação da justiça divina e o destino que aguarda as almas após deixarem o corpo físico, resultado direto de suas próprias ações durante sua existência na Terra; e “A gênese” (1868) que analisa os milagres como fenômenos naturais cujos mecanismos de funcionamento ainda são desconhecidos pela Ciência. Descreve os feitos extraordinários atribuídos a Jesus Cristo, buscando uma explicação plausível para o que possivelmente aconteceu. Além disso, aborda o processo espiritual e físico da criação da Terra, dos astros e planetas que compõem o Universo, baseando-se na visão científica.

No século XX, no Brasil, o médium Chico Xavier tornou-se um estudioso, praticante e um dos maiores difusores da doutrina Espírita, mediante a psicografia e publicação de um vasto leque de obras Espíritas, além de palestras e atendimentos espirituais em sua terra natal.

Francisco Cândido Xavier, filho do operário João Cândido Xavier e da lavadeira Maria João de Deus, aos quatro anos de idade, já via, ouvia e conversava com os Espíritos. Ele frequentou a escola primária pública durante a infância e juventude. Ainda jovem, trabalhou numa indústria de fiação e tecelagem, foi caixeiro numa loja, ajudante de cozinha em um restaurante. Aos 29 anos, assumiu um modesto emprego de escrevente datilógrafo, na Fazenda Modelo do Ministério da Agricultura em Pedro Leopoldo, conforme Maior (2003).

No ano seguinte, Chico Xavier impressionou positivamente a imprensa, a opinião pública e os literatos brasileiros com a coletânea de poesias que, segundo ele, teriam sido ditadas pelos espíritos de poetas portugueses e brasileiros. Esses textos foram compilados e publicados pela FEB, na obra que viria a ser o seu primeiro livro: “Parnaso de Além-Túmulo” (XAVIER *et al.*, 2004 [1932]). Essa obra é o marco inicial de uma vasta literatura espírita, composta por mais de 400 obras psicografadas pelo médium Chico Xavier, dentre elas a Coleção “A Vida no Mundo Espiritual”. Essa coleção, composta de 13 livros, todos ditados pelo Espírito André Luiz, tem como primeira obra o livro “Nosso Lar” (1944), objeto de estudo do presente artigo. As outras doze são: “Os Mensageiros” (1944), “Missionários da Luz” (1945), “Obreiros da Vida Eterna” (1946), “No Mundo Maior” (1947), “Libertação” (1949), “Entre a Terra e o Céu” (1954), “Nos Domínios da Mediunidade” (1955), “Ação e Reação” (1957), “Evolução em dois Mundos” (1959), “Mecanismos da Mediunidade” (1960), “Sexo e Destino” (1963), “E a Vida Continua...” (1968).

### **3. O Corpus de Base: “Nosso Lar”**

Em 1941, Emmanuel, o Espírito que era o mentor espiritual de Chico Xavier, apresenta-o ao Espírito André Luiz. Chico Xavier era um médium que via tanto o plano físico, quanto o plano espiritual com naturalidade, tido pelos Espíritos como um missionário. A partir de então, o Espírito André Luiz passou a acompanhar o médium diuturnamente, observando-o e buscando encontrar uma sintonia mais estreita com ele, processo que perdurou quase dois anos. Em 1943, André Luiz inicia por via da psicografia direta, a transmissão do exemplar “Nosso Lar” ao mé-

dium, não se tratando de um romance ou de uma mensagem simples, mas sim da vida no mundo espiritual, um conjunto de ensinamentos ímpares transmitidos por meio das experiências vividas pelo próprio autor (o espírito) no plano espiritual. Segundo Emmanuel:

André Luiz vem contar a você, leitor amigo, que a maior surpresa da morte carnal é a de nos colocar face a face com a própria consciência, onde edificamos o céu, estacionamos no purgatório ou nos precipitamos no abismo infernal; vem lembrar que a Terra é oficina sagrada e que ninguém a menosprezará, sem conhecer o preço do terrível engano a que submeteu o próprio coração. (ANDRÉ LUIZ, psicografado por XAVIER, 1997 [1944]. p. 6-7)

No prefácio da obra, escrita pelo guia espiritual do médium, Emmanuel comunica que, ao apresentar o espírito André Luiz a Chico Xavier, informou que o mesmo, na última experiência carnal, fora médico, e destaca para os leitores que eles não irão encontrar informações sobre André Luiz nos catálogos convencionais com esse nome, visto que ele teve de fechar a porta atrás de si. Desse modo, Emmanuel afirma não poder apresentar o médico terrestre como autor da obra – pois ele precisou abrir mão de todas as convenções, inclusive até mesmo de seu próprio nome, para não magoar pessoas queridas – mas apresenta-o como o Espírito André Luiz.

A obra “Nosso Lar” é o primeiro livro da série André Luiz. No prefácio desta obra, somos apresentados a André Luiz, um médico que narra sua história, onde após uma doença que resulta na sua morte física, acorda em um lugar sombrio e desconhecido. Logo em seguida, ele é levado à colônia espiritual “Nosso Lar”, um local semelhante à Terra. Nessa região André Luiz descobre que há uma realidade esperando por nós após a morte, uma nova forma de viver que marca apenas o começo da jornada.

Em 1944, o livro “Nosso Lar” foi publicado pela FEB. Posteriormente, a obra foi adaptada por diversas mídias, incluindo uma áudio-novela e um longa-metragem com o mesmo título do livro, lançado em 3 de setembro de 2010. Obteve o primeiro lugar entre os dez melhores livros espíritas publicados no século XX, segundo pesquisa realizada em 1999 pela Candeia Organização Espírita de Difusão e Cultura. Até 2010, mais de 2 milhões de cópias do livro já haviam sido vendidas. A obra foi traduzida para o inglês, alemão, francês, espanhol, esperanto, russo, japonês, tcheco, grego e braille, além de ter inspirado duas telenovelas. No século XXI, foi lançado em audiolivro pela FEB.

#### **4. A Terminologia Espírita**

A palavra, como unidade de uma língua, possui variação nos diversos níveis da comunicação humana, cujas categorizações não são previsíveis nem fechadas. É através dela que o homem organiza e reorganiza as informações de variados conhecimentos. Dessa forma, é essencialmente com as palavras que o homem organiza o mundo e o representa através da linguagem. Conforme Biderman, a palavra “é a pedra de toque da linguagem humana” (BIDERMAN, 1998, p. 81). A Lexicologia é uma parte da ciência Linguística que tem como objeto de estudo a palavra. Dentre as disciplinas científicas relacionadas aos estudos lexicais que a compõem, encontram-se a Terminologia e a Lexicografia.

Dentre os múltiplos níveis de articulações possíveis no estudo da unidade lexical, a Lexicologia estabelece uma rede de relações entre as palavras de um sistema linguístico e examina as características do léxico de uma língua no seu universo natural, social e cultural. Conforme ressalta Abbade, a Lexicologia “enquanto ciência do léxico estuda as suas relações com outros sistemas da língua e, sobretudo, as relações internas do próprio léxico” (ABBADE, 2012, p. 142). A Lexicografia é a técnica de elaboração dos glossários, vocabulários ou dicionários, nos quais as unidades lexicais são estruturadas de forma a conter informações linguísticas sobre cada uma das unidades que compõem o repertório legitimado.

A Terminologia, por sua vez, ocupa-se especificamente do estudo de termos/unidades terminológicas e conceitos de determinada área técnica, especializada ou científica, que a partir de princípios específicos, realiza a análise do tema de estudo com métodos e campos próprios. Segundo Krieger e Finatto (2016), a Terminologia foca-se no léxico especializado, constituído por conceitos e termos utilizados na prática comunicativa de determinada área do saber por especialistas de um grupo profissional que interage de forma já convencional e estabelecida culturalmente. Na sua concepção linguístico-textual, o estudo terminológico busca a inter-relação entre a teoria e a prática de uso das linguagens especializadas em geral, o que faz com que o léxico especializado ultrapasse o reducionismo fonológico e sintático e alcance o ambiente específico de sua significação com o valor cognitivo que o termo assume ao evidenciar o ângulo e a perspectiva sobre o fenômeno que determinada ciência deseja comunicar.

Abbate (2012), nos diz ainda que o termo é utilizado em um contexto específico para nomear, atribuir qualificação, apontar, mostrar, sig-

nificar, simbolizar objeto ou prática de uma ciência, arte, ofício, profissão. Na obra espírita “Nosso Lar” (1944), o Espírito André Luiz, diz “a Matemática é respeitável, mas não é a única ciência do Universo. Como reconhece agora, o médico não pode estacionar em diagnósticos e terminologias” (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 82).

Para Barbosa (1991), é necessário que toda ciência, para ser assim denominada, possua um conjunto de termos, precisamente definidos, os quais constituam sua terminologia, e esta designe os conhecimentos que lhe são úteis. Para Abbade, ao emergir “uma nova ciência ou uma nova coisa, novas palavras surgem juntas para dar conta de suas definições. Dessa forma, novos termos foram criados para explicar um novo dogma dando origem a uma terminologia específica do Espiritismo.” (ABBADE, 2015, p. 97).

Alan Kardec criou novos termos no “intuito de explicar fenômenos ou coisas já existentes e ainda não nomeados ou até mesmo nomeados, mas com outras significações, gerando ambiguidades de interpretação...” (ABBADE, 2015, p. 108). Isso conferiu ao Professor Rivail a possibilidade de apresentar a Doutrina Espírita como ciência, já que, “uma ciência só começa a existir ou consegue se impor na medida em que faz existir e em que impõe seus conceitos, através de sua denominação” (BENVENISTE, 1989, p. 252 *apud* KRIEGER, 2000, p. 210). Abbade (2012; 2015) fez um levantamento dos termos ditados pelos Espíritos no Pentateuco Espírita, no intuito de esclarecer os fenômenos espirituais, na relação entre o mundo espiritual e o físico, como: *espiritismo, perísprito, médium, passe, ressurreição, reencarnação* etc.

Na obra “Nosso Lar” (1944) que segue os preceitos codificados por Allan Kardec, encontra-se termos que foram levantados e estudados por Abbade, que compõem a terminologia da Doutrina Espírita, os quais se configuram como marca de toda a ciência, uma vez que, possibilitam o estudo científico do termo, ancorado nos pressupostos da Terminologia, que tem o termo enquanto objeto de estudo. Também se observa novos termos ditados pelo Espírito André Luiz ao médium Chico Xavier, para explicar fenômenos ou coisas existentes no mundo espiritual e ainda não denominadas no mundo físico com as significações específicas do mundo invisível, com a finalidade de estabelecer a compreensão e interpretação adequada, como pode ser observado nos termos *aeróbus, colônia, umbral, volitação*.

A obra “Nosso Lar”, apresenta palavras novas como *aeróbus* e *volitação*, e traz novas acepções para palavras já existentes como *colônia* e *umbral*. Para narrar o complexo e bem estruturado mundo dos espíritos, na busca de identificar, legitimar, consolidar e disseminar os processos que interligam os dois mundos, o físico e o espiritual, bem como difundir os processos, as ideias e os valores que regem o mundo extrafísico, novos termos descrevem as realidades específicas do mundo invisível.

Para melhor organização e compreensão sobre cada um desses termos, visando a elucidação da definição dos que foram selecionados, assim como as possíveis ampliações de significações e a designação de termos do Espiritismo, os mesmos são apresentados em negrito e em caixa alta, contendo informações da classificação gramatical, da etimologia (se encontrada), da significação, seguida das respectivas abonações.

A seguir apresentamos uma amostragem dessa terminologia específica da Doutrina Espírita que está sendo construída a partir do *corpus* de base, a obra “Nosso Lar”, mediante o processo de identificar, levantar, transcrever, analisar, comparar, definir, apresentar e organizar a utilização dos termos do Espiritismo, iniciados pelo codificador da Doutrina Espírita, Alan Kardec. Como exemplo, trazemos as ampliações de sentido dadas às palavras *colônia* e *umbral*, assim como o surgimento de novas palavras como *aeróbus* e *volitação*, todas ditadas pelo Espírito André Luiz na obra “Nosso Lar” ao médium Chico Xavier, por meio da psicografia.

#### **4. O Vocabulário Espírita em “Nosso Lar”**

**AERÓBUS** (s.m.) – Do latim *aer*, *aeris*, e este do grego *aer*, *aeros* ‘ar’+ inglês *bus*, ‘ônibus’. Uma máquina desconhecida na Terra. Grande carro aéreo, suspenso a uma altura de mais ou menos cinco metros do solo, que desce à maneira de um elevador terrestre, constituído de material flexível, de enorme comprimento, ligado a um grande número de antenas por fios invisíveis.

— Esperemos o **aeróbus**<sup>8</sup>.

Mal me refazia da surpresa, quando surgiu grande carro, suspenso do solo a uma altura de cinco metros mais ou menos e repleto de passageiros. Ao descer até nós, à maneira de um elevador terrestre, examinei-o com aten-

---

<sup>8</sup> Nota do autor: Carro aéreo, que seria na Terra um grande funicular. (ANDRÉ LUIZ, 1997[1944] p. 47).

ção. Não era máquina conhecida na Terra. Constituída de material muito flexível, tinha enorme comprimento, parecendo ligada a fios invisíveis, em virtude do grande número de antenas na tolda. Mais tarde, confirmei minhas suposições, visitando as grandes oficinas do Serviço de Trânsito e Transporte. (ANDRÉ LUIZ, 1997[1944], p. 47)

Voltamos ao ponto de passagem do **aeróbus**, que não se fez esperar. (ANDRÉ LUIZ, 1997[1944], p. 51)

**COLÔNIA** (s.f.) – Do latim *colonu*, ‘colono, cultivador’ + ia. Cidade espiritual habitada por numerosos espíritos com dado estado vibratório, localizada numa área geográfica circunscrita nas proximidades da órbita do globo terrestre, que tem numerosas casas, jardins, edifícios, destinados à moradia e/ou a atividades culturais, trabalhos, administração com seus respectivos ministérios.

A **colônia**, que é essencialmente de trabalho e realização, divide-se em seis Ministérios, orientados, cada qual, por doze Ministros. (ANDRÉ LUIZ, 1997 [1944], p. 40)

Aqui, tal como na Terra, as criaturas se identificam pelas fontes comuns de origem e pela grandeza dos fins que devem atingir; mas importa considerar que cada **colônia**, como cada entidade, permanece em degraus diferentes na grande ascensão. (ANDRÉ LUIZ, 1997 [1944], p. 51)

**MINISTÉRIO** (s.m.) – Do lat. *ministerium*. Departamento essencialmente de trabalho e realização de espiritualidade, orientado por doze ministros.

– Não tem visto, nos atos da prece, nosso Governador Espiritual cercado de setenta e dois colaboradores? Pois são os Ministros de “Nosso Lar”. A colônia, que é essencialmente de trabalho e realização, divide-se em seis **Ministérios**, orientados, cada qual, por doze Ministros. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 39-40)

– Sim, os missionários da criação de “Nosso Lar” visitaram os serviços de “Alvorada Nova”, uma das colônias espirituais mais importantes que nos circunvizinham e ali encontraram a divisão por departamentos. Adotaram o processo, mas substituíram a palavra departamento por **Ministério**, com exceção dos serviços regeneradores, que, somente com o Governador atual, conseguiram elevação. Assim procederam, considerando que a organização em Ministérios é mais expressiva, como definição de espiritualidade. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 52)

**MINISTÉRIO DA COMUNICAÇÃO** (exp.) – Do lat. *Ministerium* + prep. da + do lat. *communicare* ‘compartilhar’. Departamento destinado aos serviços de comunicação, e isolamento de regiões inferiores, responsável por ligar as baterias elétricas das muralhas da cidade, para emissão de dardos magnéticos a serviço da defesa comum.

[...] o **Ministério da Comunicação**, determinou funcionassem todos os calabouços da Regeneração [...]. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 45)

Guarde este documento – disse-me o atencioso Ministro do Auxílio, entregando-me pequena caderneta –, com ele, poderá ingressar nos **Ministérios** da Regeneração, do Auxílio, **da Comunicação** e do Esclarecimento, durante um ano. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 79)

**MINISTÉRIO DA ELEVAÇÃO** (exp.) – Do lat. *Ministerium* + prep. da + da lat. *elevatio*, *-ōnis*. Departamento responsável por organizar exposições magníficas de excelsos instrutores, musicais de um poder vibratório sublime. Eventos realizados em praças conhecidas por sua beleza deslumbrante e paisagens encantadoras e perfumadas.

Depois de vinte e um anos de perseverantes demonstrações, por parte da Governadoria, aderiu o **Ministério da Elevação**, passando a abastecer-se apenas do indispensável. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 44)

Ainda há pouco tempo ouvi um grande instrutor no **Ministério da Elevação** assegurar que, se pudesse, iria materializar-se nos planos carnavais, a fim de dizer aos religiosos, em geral, que toda caridade, para ser divina, precisa apoiar-se na fraternidade. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 190)

**MINISTÉRIO DA REGENERAÇÃO** (exp.) – Do lat. *Ministerium* + prep. da + do lat. *re*, ‘outra vez’ e *generare* ‘produzir’. Departamento destinado aos serviços mais grosseiros, ou seja, aqueles que nos aproximam das esferas terrestres.

Os serviços mais grosseiros localizam-se no **Ministério da Regeneração**, os mais sublimes no da União Divina. Clarêncio, o nosso chefe amigo, é um dos Ministros do Auxílio. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 40)

– Quando os recém-chegados das zonas inferiores do Umbral se revelam aptos a receber cooperação fraterna, demoram no Ministério do Auxílio; quando, porém, se mostram refratários, são encaminhados ao **Ministério da Regeneração**. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 52-3)

**MINISTÉRIO DA UNIÃO DIVINA** (exp.) – Do lat. *Ministerium* + prep. da + do lat. *ūnio,ōnis* ‘um, unidade; união’ + do lat. *divinus*. Departamento de esclarecimento justo e de sincera aplicação do amor universal.

Apenas o **Ministério da União Divina** ficou imune de tais abusos, pelas características que lhe são próprias; no entanto, os demais viviam sobrecarregados de angustiosos problemas dessa ordem. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 43)

Requisitou assistência de nobres mentores, que nos orientam através do **Ministério da União Divina**, e jamais deixou o menor boletim de esclarecimento sem exame minucioso. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 45)

**MINISTÉRIO DO AUXÍLIO** (exp.) – Do lat. *Ministerium* + prep. do + do lat. *auxilium,ii*, ‘com sentido de ajuda’. Departamento destinado aos serviços que atendem doentes, ouvem suas rogativas, selecionam preces, preparam reencarnações terrenas, organizam turmas de socorro aos habitantes do Umbral, ou aos que choram na Terra, estudam soluções para todos os processos que se prendem ao sofrimento.

– Quando os recém-chegados das zonas inferiores do Umbral se revelam aptos a receber cooperação fraterna, demoram no **Ministério do Auxílio**. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 52-3)

Guarde este documento – disse-me o atencioso Ministro do Auxílio, entregando-me pequena caderneta –, com ele, poderá ingressar nos **Ministérios** da Regeneração, **do Auxílio**, da Comunicação e do Esclarecimento, durante um ano. Decorrido esse tempo, veremos o que será possível fazer relativamente aos seus desejos. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 79)

**MINISTÉRIO DO ESCLARECIMENTO** (exp.) – Do lat. *Ministerium* + prep. do + do lat. *clarus* ‘claro’. Departamento onde se localizam os parques de estudo e experimentação, os gabinetes de investigações e pesquisas, as seções de arquivos de todos os registros ocorridos em “Nosso Lar” e vividos pelos seus habitantes, tanto as experiências carnis quanto as espirituais.

[...] o Ministério da Comunicação, determinou funcionassem todos os cabloços da Regeneração, para isolamento dos recalitrantes, advertiu o **Ministério do Esclarecimento**, cujas impertinências suportou mais de trinta anos consecutivos, proibiu temporariamente os auxílios às regiões inferiores e, pela primeira vez na sua administração, mandou ligar as baterias elétricas das muralhas da cidade, para emissão de dardos magnéticos a serviço da defesa comum. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 45)

Guarde este documento - disse-me o atencioso Ministro do Auxílio, entregando-me pequena caderneta -, com ele, poderá ingressar nos **Ministérios** da Regeneração, **do Auxílio**, da Comunicação e do Esclarecimento, durante um ano. Decorrido esse tempo, veremos o que será possível fazer relativamente aos seus desejos. Instrua-se, meu caro. Não perca tempo. O interstício das experiências carnis deve ser bem aproveitado. (ANDRÉ LUIZ, 1977 [1944], p. 79)

**UMBRAL** (s.m.) – Do espanhol *umbral* ‘ombreira de porta’, derivado do catalão *limbrar* e este do lat. *liminares* ‘relativo à soleira da porta’. Região que começa na crosta terrestre, situada entre a Terra e o Céu; dolorosa região de sombras, erguida e cultivada pela mente humana, em geral rebelde e ociosa, desvairada e enfermiga; zona obscura, que funciona como uma região destinada a esgotamento de resíduos mentais, uma espécie de zona purgatorial.

Que seria o **Umbral**?

— O **Umbral** - continuou ele, solícito - começa na crosta terrestre. É a zona obscura de quantos no mundo não se resolveram a atravessar as portas dos deveres sagrados, a fim de cumpri-los, demorando-se no vale da indecisão ou no pântano dos erros numerosos. (ANDRÉ LUIZ, 1997[1944], p. 55)

— O **Umbral** funciona, portanto, como região destinada a esgotamento de resíduos mentais; uma espécie de zona purgatorial, onde se queima a prestações o material deteriorado das ilusões que a criatura adquiriu por atacado, menosprezando o sublime ensejo de uma existência terrena. (ANDRÉ LUIZ, 1997[1944], p. 56)

**VOLITAÇÃO** (s.f.) – Do latim *voletāre* ‘volitar’. Capacidade que têm os Espíritos elevados de transportar-se para grandes distâncias, num curtíssimo espaço de tempo, pelo ar.

Os habitantes mais elevados da colônia dispõem do poder de **volitação**. (ANDRÉ LUIZ, 1997 [1944], p. 245)

Nesse dia, voltei a “Nosso Lar” em companhia de Narcisa e, pela primeira vez, experimentei a capacidade de **volitação**. Num momento, ganhávamos grandes distâncias. A bandeira da alegria desfraldara-se em meu íntimo. (ANDRÉ LUIZ, 1997[1944], p. 247-8)

## 5. Considerações finais

No universo das ciências, das técnicas e das atividades profissionais, a criação e utilização de termos ocorrem desde a Antiguidade, para denominar conceitos, processos e objetos desses conhecimentos especializados. Embora os empregos de termos técnico-científicos sejam antigos, a Terminologia é um campo novo de estudo, surgido na última década do século XX se dedicando ao estudo dos termos técnico-científicos, tanto no aspecto de sua constituição, como de seu funcionamento na teoria e na prática dos fenômenos comunicacionais científicos, técnicos e especializados. Desde então, têm sido crescentes os estudos e pesquisas nas instituições científicas sobre a Terminologia pelo fato de que, para atender às necessidades de uso, novas designações são criadas, enquanto outras se renovam e transformam continuamente e, nesse processo, surgem novos termos ou novos sentidos, atribuídos às unidades já existentes, para dar subsídio à sua compreensão.

A pesquisa terminológica, focada na coleta de termos do Espiritismo levantados na obra “Nosso Lar”, foi o objeto de estudo deste artigo e consideramos uma importante contribuição na resolução do problema

de designação de termos específicos da Doutrina Espírita, visto que o termo técnico-científico possui aspectos funcionais e situacionais, que são resgatados pelos usuários da língua em situações concretas de uso.

Desse modo, a Terminologia não se constitui como uma disciplina de pesquisa e de investigação científica tão somente acadêmica, mas uma prática que vem suprir uma necessidade na comunicação social cotidiana, na interação social com determinadas ciências, áreas técnicas, atividades profissionais, imperativos do pleno exercício da cidadania.

Enfim, a organização e divulgação das pesquisas do emprego de termos especializados dotados de uniformização denominativa e conceitual, cuja univocidade no âmbito comunicativo face à transmissão de conhecimentos técnicos, científicos e especializados, deixa de ser de uso exclusivo dos especialistas como usuários diretos e passa também a ser de interesse do público não especializado, interessado e necessitado de apreender e fixar os conhecimentos específicos de determinada área de saber especializado de seu interesse.

Nesse processo, as terminologias cumprem seu papel social no campo de ampliação da comunicação humana, demonstrando a importância da disciplina Terminologia para a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A Terminologia da Doutrina Espírita. In: ALVES, Ieda Maria; JESUS, Ana Maria Ribeiro de (Org.). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. [livro eletrônico], v. V, p. 107-19, São Paulo: FFELCH/USP, 2015.

\_\_\_\_\_. Allan Kardec e o léxico da Doutrina Espírita. In: SOBRAL, G.N.T.; LOPES, N.S.; RAMOS, J.M. (Org.). *Linguagem, Sociedade e Discurso*. São Paulo: Blucher, 2015. p. 85-89

\_\_\_\_\_. Ressurreição ou Reencarnação? A palavra e sua função social à luz da Lexicologia. In: LOPES, N. da S.; RAMOS, J.; OLIVEIRA, J.M. de (Org.). *Diferentes Olhares sobre o português brasileiro*. Feira de Santana: UEFS, 2014. p. 95-115

\_\_\_\_\_. Lexicologia social: lexemática e teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A.N.; SEAGRA, M.C.T.C. de (Org.). *As Ciências do Léxico – Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*, v. VI. Campo Grande-MS: UFMS, 2012. p. 141-161

ANDRÉ LUIZ (Espírito). *Nosso Lar*. Psicografado por Francisco Cândido Xavier. Brasília: FEB, 1997 [1944].

BARBOSA, Maria. Aparecida. *Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia*: objeto, métodos, campos de atuação e de cooperação. *Anais [...]*. Franca: Unifran/Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 1991.

BIDERMAN, Maria Teresa C. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2. p. 81-118. São Paulo, 1998. Disponível em: [https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998\\_0.pdf](https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf). Acesso em: 15 ago. 2022.

FINATTO, Maria José B; MOTTA, Ester. Terminologia e Acessibilidade: novas demandas e frentes de pesquisa. *Revista GTLex*, v. 2, n. 2, p. 316-56, Uberlândia, 2019. DOI: 10.14393/Lex4-v2n2a2017-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/44063>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FERNANDES, Amilca Maria de Lima. *O Campo Lexical do Espírito*: nos Volumes II, III e IV da Revista Espírita (1859, 1860, 1861). Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, 2018.

KARDEC, Allan. *O livro dos médiuns*, ou, Guia dos médiuns e dos evocadores: espiritismo experimental. Trad. de Guillon Ribeiro da 49. ed. francesa. 71. ed. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2003 [1861].

\_\_\_\_\_. *O livro dos espíritos*: filosofia espiritualista. Recebidos e coordenados por Allan Kardec. Trad. de Guillon Ribeiro. 93. ed. 1. imp. (Edição histórica) – Brasília: FEB, 2013 [1857].

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Terminologia revisitada. *DELTA [online]*, v. 16, n. 2, p. 209-28, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39899>. Acesso em: 10 out. 2021.

MAIOR, Marcel Souto. *As Vidas de Chico Xavier*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.

XAVIER, Francisco Cândido. *Parnaso de Além-túmulo*: poesias mediúnicas. Por diversos Espíritos. 17. ed. Rio de Janeiro: FEB, 2004 [1932].

**ASPECTOS DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA  
EM “O SUMIÇO DA SANTA” E “JUBIABÁ”:  
UM ESTUDO LEXEMÁTICO**

*Luana Cristine da Silva* (UNEB)<sup>9</sup>

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

*Maria da Conceição Reis Teixeira* (UNEB)

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

**RESUMO**

Nesta comunicação, objetiva-se analisar o vocabulário designativo dos elementos da religiosidade afro-brasileira utilizado pelo escritor baiano Jorge Amado nos romances *Jubiabá* (1935) e *O sumiço da Santa* (1988). Acredita-se que a realização de tal estudo possa evidenciar como a linguagem expressa aspectos da cultura religiosa de matriz africana. Proposta pelo linguista romeno Eugenio Coseriu (1977), a teoria dos Campos Lexicais foi utilizada como base teórica para a investigação e a organização das lexias, as quais foram agrupadas em campo conceitual comum a partir das relações de significado. Ademais, a seleção do *corpus* contou com o auxílio da ferramenta computacional AntConc (2014), ancorada na Linguística de *Corpus*. A amostra analisada incide sobre as lexias pertencentes ao macrocampo da religiosidade que foram subdivididas em três macrocampos, a saber: da culinária votiva, dos instrumentos rituais e da hierarquia dos membros.

**Palavras-chave:**

Lexicologia. Campos Lexicais. Religiosidade Afro-Brasileira.

**ABSTRACT**

This communication aims to analyze the vocabulary designating the elements of Afro-Brazilian religiosity used by the Bahian writer Jorge Amado in the novels *Jubiabá* (1935) and *O sumiço da Santa* (1988). The aim of this study is to highlight how language can express aspects of religious culture of African origin. Proposed by the Romanian linguist Eugenio Coseriu (1977), the theory of Lexical Fields was used as a theoretical basis for the investigation and organization of lexias, which were grouped into a common conceptual field based on meaning relationships. Furthermore, the corpus selection was aided by the computational tool AntConc (2014), anchored in Corpus Linguistics. The analyzed sample focuses on the lexias belonging to the macro field of religiosity, which were subdivided into three micro fields, namely: votive cuisine, ritual instruments and the hierarchy of members.

**Keywords:**

Lexical Fields. Afro-Brazilian Religiosity. Lexicology.

---

<sup>9</sup> Agradeço à FAPESB pelo financiamento da pesquisa.

## 1. *Considerações iniciais*

Jorge Amado é considerado um escritor do povo, pois, além de ser um dos maiores autores da literatura brasileira, foi amante e defensor da cultura baiana. Nesse sentido, seus romances buscaram abordar temas regionais concomitantes à época de publicação, mas também o que testemunhava nos cultos da religião que o acolheu: o Candomblé.

Por isso, a religiosidade afro-brasileira é o objeto deste estudo lexicográfico. Temos como objetivo analisar o vocabulário de Jorge Amado em dois romances, “O sumiço da Santa” e “Jubiabá”, para reconhecer os elementos representativos das religiões de matriz africana através de lexis do campo da religiosidade.

O estudo do vocabulário permite o conhecimento da linguagem como uma expressão cultural e social de determinada comunidade. Neste caso, as duas obras evidenciam costumes e crenças da sociedade baiana. Ademais, utilizamos a Teoria dos Campos Lexicais como suporte teórico e metodológico para organizar e analisar as 50 lexis relativas ao campo da religiosidade, selecionadas com o auxílio da ferramenta computacional *AntConc* (2014).

No que diz respeito a organização da presente comunicação, além das considerações iniciais e das considerações finais, discorreremos sobre a pesquisa em mais três seções. A segunda, “Os romances em análise”, apresentam em duas subseções os dois romances escolhidos por ordem de publicação, “Jubiabá” e “O sumiço da Santa”, respectivamente. A terceira, intitulada “Teoria dos Campos Lexicais”, faz um breve resumo do embasamento teórico e ainda uma subseção para descrever a metodologia utilizada. Na quarta e última seção, “Campo lexical da religiosidade: análise e classificação”, analisamos e organizamos hierarquicamente as lexis em subcampos da culinária votiva, dos instrumentos rituais e da hierarquia dos membros.

## 2. *“Jubiabá” e “O sumiço da Santa”*

Os critérios para a escolha dos dois romances na análise dos aspectos relativos à religiosidade afro-brasileira se dão, em primeiro lugar, pela temática abordada por cada um. “Jubiabá”, publicado em 1935, é um romance de formação e narra a trajetória de vida de Antônio Balduino da infância até a fase adulta, um dos primeiros protagonistas negros da literatura brasileira. A influência das religiões de matriz africana, caracterís-

tica que passou a ser uma das marcas das histórias Amadianas, é representada pelo pai de santo que nomeia o romance, fundamental para o crescimento identitário e cultural de Baldo.

Já “O sumiço da Santa”, publicado em 1988, mescla personagens marcantes e o misticismo para discutir o sincretismo religioso em Salvador e região metropolitana. A partir disso, o desaparecimento da imagem de Santa Bárbara nas vésperas da sua exposição, é pano de fundo para o embate entre Adalgisa e Manela, tia católica e sobrinha candomblecista, contra a intolerância religiosa, recebendo indiretamente a ajuda de Iansã, a santa desaparecida e transformada em orixá.

Então, por conta da temática e da riqueza de detalhes no que tange a descrição da cultura religiosa na Bahia por Jorge Amado, as duas obras se complementam ao representar os costumes dos cultos de matriz africana, e a narração com riqueza de detalhes dos cultos, membros, da culinária, dentre outras características.

### **3. Teoria dos Campos Lexicais**

Desenvolvida pelo linguista romeno Eugenio Coseriu, a Teoria dos Campos Lexicais permite estruturar o léxico de uma língua em campos e abrange a Semântica Estrutural ou Lexemática. O estudo busca organizar o conteúdo linguístico composto por significação, designação e sentido, já que, segundo a teoria:

Um campo lexical é um conjunto de lexemas unidos por um valor lexical comum (valor do campo) que esses lexemas subdividem em valores mais determinados, opondo-se entre si por diferenças mínimas de conteúdo lexical (Cf. COSERIU, 1981, p. 135)

Nessa direção, as lexias são organizadas a partir de uma mútua dependência em relação ao significado de cada uma, pois só fazem sentido como parte de um todo. Por isso, o que determina a posição de cada lexia na organização dos campos é a hierarquia, já que só no campo terão significação.

Em resumo, Coseriu (1981) caracteriza os campos lexicais como centrípetos em relação às palavras, ou seja, se movimentam para o centro do campo, se movem como uma roda. No campo lexical da religiosidade afro-brasileira em “Jubiabá” e “O sumiço da Santa”, a teoria permitiu a organização do léxico desse aspecto em vários campos lexicais, explíci-

tados nesta comunicação como culinária votiva, instrumentos musicais e hierarquia dos membros.

### 3.1. Metodologia

A metodologia para a concretização deste estudo se deu em três passos. O primeiro de caráter bibliográfico, abrangendo a leitura e o fichamento dos romances em análise, acerca da Teoria dos Campos Lexicais e de temas relacionados à religiosidade afro-brasileira. O segundo passo compôs-se da seleção de dados com auxílio da ferramenta *AntConc* (2014), desenvolvida pelo linguista Laurence Anthony, e teve como intuito facilitar o levantamento das lexias relativas ao campo em análise.

Por fim, o terceiro e último passo constituiu-se na análise dos dados levantados, assim como a definição de cada lexia a partir do uso no corpus e a retirada da abonação, isto é, do contexto em que a lexia foi utilizada pelo autor. A partir dos significados, deu-se a organização dos campos lexicais, classificados a seguir.

## 4. Campo lexical da religiosidade afro-brasileira: análise e classificação

O campo lexical da religiosidade compreende as lexias relativas aos aspectos das religiões afro-brasileiras. Nesse recorte, esses aspectos abrangem a culinária votiva, os instrumentos musicais e a hierarquia dos membros. Nesta seção, organizaremos as lexias de cada subcampo seguindo a hierarquia da Teoria dos Campos Lexicais, explicitada anteriormente. Para além, analisamos as lexias através do significado que depende das vizinhas conceituais em cada campo léxico, pois elas só terão sentido como parte de um conjunto. Ao todo, levantamos 50 lexias, estruturadas como no quadro 1:

Quadro 1: Macrocampo da religiosidade afro-brasileira: total de lexias.

<b>Campo Lexical</b>	<b>Total de lexias</b>	<b>Subcampos</b>	<b>Total de lexias</b>
Culinária votiva	18	<i>Salgados</i>	14
		<i>Doces</i>	04
Instrumentos musicais	08	<i>Membranofones</i>	05
		<i>Idiofones</i>	03
Hierarquia dos	24	<i>Cargos sacerdotais (feminino e masculino)</i>	11

membros		<i>Cargos intermediários (feminino e masculino)</i>	07
		<i>Cargos iniciáticos (feminino, masculino e dois gêneros)</i>	06

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao classificar as lexias em cada campo, apresentamos a palavra em negrito e caixa alta, seguida da classe gramatical, a definição, que leva em consideração o contexto de uso, e enfim a abonação com a referência do romance de Jorge Amado.

#### **4.1. Culinária votiva**

Compreende toda a culinária de origem afro-brasileira utilizada nos cultos religiosos de matriz africana, mas que fazem parte também da sociedade baiana. No campo lexical da culinária votiva, somam-se 18 lexias: 14 salgadas (*ebó, acacá, amalá, acarajé, abará, caruru, vatapá, efó, duburu, xinxim, arroz de hauçá, quitandê, pipoca e cusuz*) e 4 doces (*cada, cusuz de tapioca, bolo de puba e mingau de puba*).

A comida votiva se diferencia da comida cotidiana, pois, para cada Orixá, a comida é preparada de forma diferente, segue um ritual singular capaz de atender as características comportamentais e preferência do orixá a ser alimentado. Durante o processo de preparo do manjar, aquele que recebe a missão deve seguir o rito já estabelecido proferindo palavras próprias para o orixá.

##### **4.1.1. Salgados**

**EBÓ** – (s.m.) Toda e qualquer comida ritualística oferecida aos Orixás, independentemente se é para agradar o Orixá ou para servir como despacho, por exemplo.

“Houve decerto quem a reconhecesse no Axé do Alaketu despachando um **ebó** de sangue para Iansã, dona de sua cabeça” (AMADO, 2010, p. 154. “O sumiço da Santa”).

**ACAÇÁ** – (s.m.) Comida ou alimento dos Orixás. Bolo feito com massa de farinha de milho branco ou arroz, cozido em água, sem sal e envolto em folhas de bananeira. É comida votiva do Oxalá, mas pode ser ofertada a qualquer outro orixá.

“Nos tabuleiros olorosos, os acarajés, os abarás, o peixe frito, os caranguejos, a moqueca de aratu envolta em folha de bananeira, o **acaçá** de milho” (AMADO, 2010, p. 59. “O sumiço da Santa”).

**AMALÁ** – (s.m.) Faz parte da culinária sagrada de Xangô. Comida votiva de Xangô e de Iansã (océ anual), de Obá, de Baiâni, de Ibêji e de Dou, feita de caruru com pirão de farinha de mandioca ou de arroz.

“Acompanhando-a nas visitas a parentes e a conhecidos, extensa gama de compromissos e ritos de amizade, às obrigações de santo, **amalás** de Xangô, carurus de Cosme e Damião [...]” (AMADO, 2010, p. 216. “O sumiço da Santa”).

**ACARAJÉ** – (s.m.) Bolinho da culinária afro-baiana, feito de massa de feijão-fradinho, frito em azeite de dendê, e que serve com molho de pimenta, vatapá, caruru, salada de tomate e camarão seco.

“Da casa do pai-de-santo Jubiabá vinham sons de atabaque, agogô, chocalho, cabaça, sons misteriosos da macumba que se perdiam no piscapisca das estrelas, na noite silenciosa da cidade. Na porta, negras vendiam **acarajé** e abará” (AMADO, 2000, p. 89. “Jubiabá”).

**ABARÁ** – (s.m.) Pequeno bolo de feijão fradinho, condimentado com camarão e azeite de dendê, cozido em banho-maria, envolvido em folhas de bananeira.

“Na força dos seus dezoito anos fortes e malandros criara um grande prestígio entre as cabrochas da cidade, empregadas, lavadeiras, negrinhas que vendia acarajé e **abará**” (AMADO, 2000, p. 85. “Jubiabá”).

**CARURU** – (s.m.) Preparado à base de quiabos cortados, temperado com camarões secos, azeite de dendê, cebola moída. Em festas votivas, além de ser ofertado aos orixás Xangô ou Yansã ou os Ibejis (ou Erês), o caruru é também distribuído aos partícipes.

“Nos atalhos da tentação, nas ameaças da queda, nas trilhas da excomunhão, padre Abelardo Galvão viaja para o Carnaval dos franceses. Irá depois a um **caruru** de Iansã, mulher de Xangô” (AMADO, 2010, p. 334. “O sumiço da Santa”).

**VATAPÁ** – (s.m.) Purê de pão de véspera ou farinha de trigo, preparado com leite de coco, azeite de dendê, cebola, coentro, sal, amendoim, gengibre e castanha de caju, ralados ou moídos. O vatapá encontra-se no cardápio do caruru dos Erês (Ibejis) e em oferecimentos ao orixá Iansã, entre outros.

“[...] João Batista gastava seu francês puríssimo, pese a pronúncia sergipana: explicava-lhe caruru, **vatapá**, galinha de xinxim, quitandê e outros acepipes da cozinha afro-baiana, com conhecimento e satisfação” (AMADO, 2010, p. 365. “O sumiço da Santa”).

**EFÓ** – (s.m.) Iguaria feita à base de língua de vaca, taioba ou outras verduras maceradas. Do iorubá efó, “folha comestível”. É comida de Ogum, feita com caruru e ervas.

“Nas barracas atulhadas, ruidosas, as comidas de coco e de dendê: caruru, vatapá, **efó**, as diversas frigideiras e as diferentes moquecas, tantas!, galinha de xinxim, arroz de hauçá” (AMADO, 1988, p. 60. “O sumiço da Santa”).

**XINXIM** – (s.m.) Guisado de carne com camarão seco, azeite de dendê, amendoim e castanha. Geralmente servido em dias de cultos em terreiros de candomblé.

“Na sala tinham oferecido pipocas à assistência e lá dentro foi servido **xinxim** de bode e de carneiro com arroz-de-hauçá” (AMADO, 2000, p. 94. “Jubiabá”).

**ARROZ-DE-HAUÇÁ** – (s.m.) Prato da culinária baiana. Arroz em papa, sem sal e bastante apimentado, com carne-seca em pedacinhos quase torrados. Também é comida ritual das religiões de matriz africana.

“Na sala tinham oferecido pipocas à assistência e lá dentro foi servido xinxim de bode e de carneiro com **arroz-de-hauçá**” (AMADO, 2000, p. 94. “Jubiabá”).

**QUITANDÊ** – (s.m.) Iguaria a base de feijão fradinho com camarão seco, cebola, alho, coentro e azeite de dendê, mexidos no fogo até dar o ponto.

“[...] João Batista gastava seu francês puríssimo, pese a pronúncia sergipana: explicava-lhe caruru, vatapá, galinha de xinxim, **quitandê** e outros acepipes da cozinha afro-baiana, com conhecimento e satisfação (AMADO, 2010, p. 365. “O sumiço da Santa”).

**DUBURU** – (s.m.) Pipoca, comida votiva do orixá Omolu.

“[...] extensa gama de compromissos e ritos de amizade, às obrigações de santo, amalás de Xangô, carurus de Cosme e Damião, **duburus** de Obaluaiê [...]” (AMADO, 2010, p. 216. “O sumiço da Santa”).

**PIPOCA** – (s.f.) Grão de milho estourado com o calor. Comida votiva, oferecida em dias de rito nas religiões de matriz africana e para banho.

“Na sala tinham oferecido **pipocas** à assistência e lá dentro foi servido xinxim de bode e de carneiro com arroz-de-hauçá” (AMADO, 2000, p. 94. “Jubiabá”).

**CUSCUZ** – (s.m.) Preparado de milho hidratado com água e cozido no vapor.

“Sua mulher, Romélia, vendedora de acarajés e abarás, de **cuscuz**, amoda e punheta, de cocada-puxa e de cocada branca, anunciava o nome de cada participante [...]” (AMADO, 2010, p. 290. “O sumiço da Santa”).

#### 4.1.2. *Doces*

**COCADA** – (s.f) feita a base de coco e açúcar, podendo ter consistência dura ou mole. São oferecidas aos *Ibejis*, *Yemanjá* e *Oxum*.

“Sua mulher, Romélia, vendedora de acarajés e abarás, de cuscuz, amoda e punheta, de **cocada**-puxa e de **cocada** branca, anunciava o nome de cada participante [...]” (AMADO, 2010, p. 290. “O sumiço da Santa”).

**CUSCUZ DE TAPIOCA** – (s.m.) Massa doce feita com tapioca granulada, leite de coco e açúcar, não vai ao fogo. Prato da Umbanda.

“Para acompanhar o simples café com leite, cozinhará aipim, inhame, espigas de milho e fizera um **cuscuz de tapioca** ao leite de coco; aquele que não vai ao fogo” (AMADO, 2010, p. 183. “O sumiço da Santa”).

**BOLO DE PUBA** – (s.m.) Bolo feito de mandioca fermentada oferecido às mães de santo.

“Pela manhã, Damiana preparava caldeirões de massa para os **bolos de puba**, milho e aipim que espevitada leva de moleques mercadejava à tarde de porta em porta, para freguesia certa (AMADO, 2010, p. 51. “O sumiço da Santa”).

**MINGAU DE PUBA** – (s.m.) Mingau feiro de mandioca fermentada. Na Umbanda é oferecido aos *Pretos Velhos*.

“Antônio Balduíno vem sozinho pela rua. Tomou um copo de **mingau de puba** no terreiro. Junto da negra, homens conversavam sobre a greve” (AMADO, 2000, p. 191. “Jubiabá”).

## **4.2. Instrumentos musicais**

Compreende os instrumentos musicais utilizados em cultos de religiões afro-brasileiras. No campo lexical dos instrumentos musicais, somam-se 8 lexias, divididas em 5 membranofones (*atabaque*, *rum*, *rumpi*, *lé* e *cabaça*) e 3 idiofones (*adjá*, *agogô* e *chocalho*).

Os membranofones são instrumentos de percussão constituído de couro de animal esticado sob o aro de madeira, o som é produzido por meio da vibração dessa membrana esticada, e os atabaques são destaques no terreno por serem considerados divindades. Já os idiofones também são instrumentos de percussão, mas o som é produzido pela vibração do próprio corpo do instrumento.

### **4.2.1. Membranofones**

**ATABAQUE** – (s.m.) Tambor feito com pele de animal distendida sobre um pau oce e percutida com as mãos. Utilizados para marcar o ritmo das danças religiosas e populares de origem africana.

“Sons de **atabaque**, agogô, cabaça, chocalho. Música que não mudava, que se repetia sempre, mas que excitava doidamente” (AMADO, 2000, p. 92. “Jubiabá”).

**RUM** – (s.m.) Nos candomblés, o atabaque maior; ilu.

“Manela aprendeu as cantigas, sete para cada santo quando menos, os diferentes toques da orquestra de atabaques, **rum**, **rumpi** e **lé** [...]” (AMADO, 1988, p. 391. “O sumiço da Santa”).

**RUMPI** – (s.m.) Nos cultos afro-brasileiros, atabaque de porte médio, entre o rum e o lé; contra-rum.

“Manela aprendeu as cantigas, sete para cada santo quando menos, os diferentes toques da orquestra de atabaques, rum, **rumpi** e **lé** [...]” (AMADO, 1988, p.391. “O sumiço da Santa”).

**LÉ** – (s.m.) O menor dos três atabaques geralmente utilizados nos candomblés.

“Manela aprendeu as cantigas, sete para cada santo quando menos, os diferentes toques da orquestra de atabaques, rum, **rumpi** e **lé** [...]” (AMADO, 1988, p. 391. “O sumiço da Santa”).

**CABAÇA** – (s.f.) Cabaço coberto de um rendilho de lágrimas-de-nossa-senhora, usado como instrumento musical nos candomblés.

“Na sala estavam todos enlouquecidos e dançavam todos ao som dos atabaques, agogôs, chocalhos, **cabaças**” (AMADO, 2000, p. 94. “Jubiabá”).

#### 4.2.2. *Idiofones*

**ADJÁ** – (s.m.) Pequeno sino cerimonial. Campânula de metal com duas ou mais bocas tocadas pelo pai ou mãe-de-santo, nas cerimônias rituais a fim de facilitar o transe dos filhos de santo.

“Sorridente, comprazida, mãe Menininha entregou o **adjá** ao babalaô que o agitou conclamando os encantados” (AMADO, 1988, p. 35. “O sumiço da Santa”).

**AGOGÔ** – (s.m.) Instrumento de percussão que consta duas campânulas de ferro de tamanhos diferentes, unidas por cabo em forma de V, e que se percutem com vareta de madeira ou de ferro. São utilizados em rituais do candomblé jeje-nagô.

“Da casa do pai-de-santo Jubiabá vinham sons de atabaque, **agogô**, chocalho, cabaça, sons misteriosos da macumba que se perdiam no piscapisca das estrelas, na noite silenciosa da cidade” (AMADO, 2000, p. 89. “Jubiabá”).

**CHOCALHO** – (s.m.) Instrumento de percussão que consiste em uma estrutura oca contendo pedras ou sementes, utilizado em cultos de religiões afro-brasileiras.

“Da casa do pai-de-santo Jubiabá vinham sons de atabaque, agogô, **chocalho**, cabaça, sons misteriosos da macumba que se perdiam no piscapisca das estrelas, na noite silenciosa da cidade” (AMADO, 2000, p. 89. “Jubiabá”).

#### 4.3. *Hierarquia dos membros*

São lexias que representam a organização própria dos membros das religiões de matriz afro-brasileira em ordem hierárquica e baseada nas funções de cada um. O campo lexical da hierarquia dos membros soma 24 lexias, classificadas em 11 cargos sacerdotais (femininos – *ialorixá*, *iá mãe de santo*, *mãe do terreiro*, *ialaxé*; masculinos – *babalorixá*, *pai de*

santo, babalaô, obá, ojuobá e eluô), 7 cargos intermediários (femininos – *ia-quererê, equede, assistência*; masculinos – *ogã, axogum, alabê, cambondo*) e 6 cargos iniciáticos (femininos – *sacerdotisa, iaô, filha de santo, feita*; masculinos – *akirijebó*; dois gêneros – *ebômi*).

As lexias foram classificadas de acordo com critérios de gênero e a partir da hierarquia prevista nas religiões. Conforme Dourado (2010, p. 63), “um Terreiro de Candomblé é sempre dirigido por uma autoridade responsável, escolhida pelo Ifá, oráculo e orixá do conhecimento, da leitura dos destinos”.

### **4.3.1. Cargos sacerdotais**

#### **4.3.1.1. Femininos**

**IALORIXÁ** – (s.f.) Denominação que no Brasil se dá a sacerdotisa-chefe de uma comunidade de candomblé. O mesmo que mãe de santo.

“Ao painel de Carybé — negra desmedida com a face, o corpo e a elegância de Olga de Tempo, **ialorixá** do Alaketu — já se fez referência anterior, não cabe repetir” (AMADO, 1988, p. 240. “O sumiço da Santa”).

**IAÍ** – (s.f.) Título de mãe na hierarquia feminina do candomblé.

“O nome se ouve e se esquece, jamais se repete e ninguém o decora, somente a mãe e a filha, a **iaí** e a **iaô**, conhecem-lhe a pronúncia” (AMADO, 1988, p. 201).

**MÃE DE SANTO** – (s.f.) Sacerdotisa chefe de casa de culto afro-brasileiro.

“Tendo dançado em frente a Obá Aré, Oiá estranhou não estivesse o velho babalaô sentado no lugar que lhe cabia de direito, junto da **mãe de santo**” (AMADO, 1988, p. 34. “O sumiço da Santa”).

**MÃE DO TERREIRO** – (s.f.) Mãe de santo. No candomblé e na umbanda, mulher que dirige espiritual e administrativamente o terreiro, sendo responsável pelo culto aos orixás e entidades afins.

“**A mãe do terreiro** puxou o cântico saudando o santo: ‘Edurô dêmin lonan ô yê!’” (AMADO, 2000, p. 90-1. “Jubiabá”).

**IALAXÊ** – (s.f.) Ialorixá de ebômim que zela pelos axés e pela organização da casa de culto.

“No terreiro quase às escuras — apenas uma lâmpada de poucas velas derramava luz diminuta e amarelada —, acolitada por Cleusa e Carmem, iá-quererê e **175bomis**, sentada em seu trono mãe Menininha a recebeu” (AMADO, 1988, p. 292. “O sumiço da Santa”).

#### 4.3.1.2. *Masculinos*

**BABALORIXÁ** – (s.m.) Chefe espiritual e administrador de um candomblé, ou de um xangô, ou de certos centros de umbanda; babaloxá; pai de santo, pai de terreiro.

“Oiá entregou Adalgisa, a da Cangalha, ao **babalorixá** Luís da Muriçoca: cuide dela com desvelo” (AMADO, 1988, p. 368. “O sumiço da Santa”).

**PAI DE SANTO** – (s.m.) Chefe espiritual nos locais de culto de certas religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé.

“Jubiabá não veio à feira. Ainda é cedo para ele. Hoje é sábado e vai muita gente procurar o **pai-de-santo**. Gente que sofre” (AMADO, 2000, p. 235. “Jubiabá”).

**BABALAÔ** – (s.m.) Sacerdote de Ifá, aquele que tem conhecimento e autoridade para praticar a adivinhação por meio do Opelê-Ifá (jogo dos búzios).

“Sorridente, comprazida, mãe Menininha entregou o adjá ao **babalaô** que o agitou conclamando os encantados” (AMADO, 1988, p. 35).

**OBÁ** – (s.m.) Título honorífico atribuído a 12 homens no Candomblé Opô Afonjá, em Salvador (BA).

“O negro era Camafeu de Oxóssi, **obá** de Xangô, barraqueiro do Mercado, solista de berimbau [...]” (AMADO, 1988, p. 20. “O sumiço da Santa”).

**OJUOBÁ** – (s.m.) Um título de honra concedido a pessoas que se tornavam altos sacerdotes no culto de Xangô em África ou no candomblé no Brasil.

“[...] Carybé e Pierre Fatumbi Verger, **Ojuobá**, comboiando um filho de Elegbará [...]” (AMADO, 1988, p. 392. “O sumiço da Santa”).

**ELUÔ** – (s.m.) Adivinhador. Sacerdote, inferior ao babalaô, mas da hierarquia interna do candomblé, que funciona como ledor do futuro.

“O **eluô**, chegado da festa do Gantois, na noite da antevéspera, lhe segredara que o encantado estaria na cidade [...] (AMADO, 1988, p. 364. “O sumiço da Santa”).

### **4.3.2. Cargos intermediários**

#### **4.3.2.1. Femininos**

**IÁ-QUERERÊ** – (s.f.) Segunda e eventual substituta da mãe de santo, ou do pai de santo, na casa de culto e supervisiona as filhas de santo nas danças cerimoniais.

“[...] acolitada por Cleusa e Carmem, **iá-quererê** e 176bomis, sentada em seu trono mãe Menininha a recebeu” (AMADO, 1988, p.292. “O sumiço da Santa”).

**EQUEDE** – (s.f.) O mesmo que Cambona (o) – Auxiliar sagrado dos rituais de Umbanda.

“Não a esperavam, mas não houve surpresa ou rebuliço, apenas o som dos atabaques cresceu, e na roda dos santos 176bomis, **equedes** e iaôs curvaram-se em reverência” (AMADO, 1988, p. 33. “O sumiço da Santa”).

**ASSISTÊNCIA** – (s.f.) Conjunto de pessoas que vão até os Terreiros de Umbanda em dias de Gira aberta para conversarem com os médiuns incorporados em Caboclos, Pretos Velhos etc.

“Os negros, as negras, os mulatos, o homem calvo, o Gordo, o estudante, toda a **assistência** animava o santo: –Ôkê! Ôkê!” (AMADO, 2000, p. 91. “Jubiabá”).

#### **4.3.2.2. Masculinos**

**OGÃ** – (s.m.) Título nagô-queto, dado aos membros do terreiro que são escolhidos pelos orixás para exercer uma função civil, podendo desempenhar papéis especificamente religiosos no contexto sagrado.

“[...] Veio e reverenciou Jubiabá que estava no meio dos **ogãs** e era o maior de todos os pais-de-santo” (AMADO, 2000, p. 91. “Jubiabá”).

**AXOGUM** – (s.m.) Espécie de Ogã que tem como função sacrificar animais para os Orixás.

“Fechara os olhos no momento em que a faca de ponta, manejada pelo **axogum**, cortou a vida e o berro da cabrita” (AMADO, 1988, p. 154. O “O sumiço da Santa”).

**ALABÊ** – (s.m.) Chefe dos tocadores de atabaque e é sempre o tocador do rum e ocupa o posto de ogã.

“No caruru sobravam tocadores, um **alabê** se apresentou” (AMADO, 1988, p. 366. “O sumiço da Santa”).

**CAMBONDO** – (s.m.) Em alguns candomblés angola-congo e de caboclo, tocador de atabaque.

“Além de ogãs de muitas outras casas de santo, compareceram o babalaô Nezinho, o babalorixá Luís da Muriçoca [...], Ojuobá, comboiando um filho de Elegbará, vindo de Cuba, via Paris, de nome cristão Severo Sarduy, **cambondo** das palavras” (AMADO, 1988, p. 392).

### 4.3.3. *Cargos iniciáticos*

#### 4.3.3.1. *Femininos*

**SACERDOTISA** – (s.f.) Mulher consagrada ao culto de uma divindade.

“Os ogãs são importantes, pois eles são sócios do candomblé, e as feitas são as **sacerdotisas**, aquelas que podem receber o santo” (AMADO, 2000, p. 90. “Jubiabá”).

**IAÔ** – (s.f.) Filha de santo que experiência transe, ou iniciada em reclusão.

“Oia prendeu tio Danilo junto ao coração e lhe entregou o eiru para significar que ele seria seu pai pequeno e no leilão das escravas compraria a liberdade da **iaô** por dez réis de mel coado” (AMADO, 1988, p.291. O “O sumiço da Santa”).

**FILHA DE SANTO** – (s.f.) Noviços de ambos os sexos, postos em reclusão por três ou sete semanas, sozinhos ou em grupos, período em que

se submetem a certos ritos secretos, que completam a sua iniciação religiosa.

“[...] flor da raça brasileira a cumprir sua obrigação de **filha de santo** na procissão das águas de Oxalá” (AMADO, 1988, p. 69. “O sumiço da Santa”).

**FEITA** – (s.f.) Denominação do iniciado no culto dos orixás, representando um renascimento.

“[...] E os santos dançavam também ao som da velha música da África, dançavam todos os quatro entre as **feitas** ao redor dos ogãs” (AMADO, 2000, p. 94. “Jubiabá”).

#### 4.3.3.2. *Masculinos*

**AKIRIJEBÓ** – (s.m.) Freqüentador de vários terreiros de Candomblé sem se fixar em nenhum.

“[...] os mandingueiros, os que estão em todas as águas, os confirmados, os babalaôs e os eluôs, os **akirijebós**, os compadres do Compadre [...]” (AMADO, 1988, p. 350. “O sumiço da Santa”).

#### 4.3.3.3. *Dois gêneros*

**EBÔMI** – (s. 2g.) Estatuto da filha ou filho de santo cuja iniciação ocorreu há sete anos.

“No ilê axê ibá ogun, em quarenta dias de camarinha, Adalgisa pagou à cabeça sete anos de desleixo, de obrigações que o abicum deixara de observar. Entrou iaô, saiu **ebômi**” (AMADO, 1988, p. 400. “O sumiço da Santa”).

### 5. *Considerações finais*

Em conclusão, o estudo dos aspectos da religiosidade afro-brasileira em “Jubiabá” e “O sumiço da Santa” evidenciou a representação da cultura afro-brasileira através do vocabulário empregado nos dois romances analisados. No primeiro, as lexias designativas da religiosidade influenciaram na trajetória do personagem principal e em questões políti-

co-sociais. Já no segundo, demonstraram a dualidade religiosa na cidade de Salvador e caracterizaram as manifestações culturais.

Por conseguinte, o campo lexical da culinária votiva expôs os costumes e crenças que envolvem os alimentos e a sua importância nos cultos afro-brasileiros, mas também a influência dos pratos, tanto salgados como doces, na cultura social baiana. Ademais, o campo lexical dos instrumentos musicais marca o ritmo dos cultos religiosos para os orixás cultuados e são símbolos de resistência dos membros das religiões de matriz africana, marcam também o sentimento de comunidade. Finalmente, o campo da hierarquia dos membros demonstra a organização própria dos centros religiosos, onde os sacerdotes escolhidos são tratados com respeito e reverência pelos cargos intermediários e iniciáticos, seguindo o critério dos anciões, mas para isso, todos devem ter passado pelo processo de iniciação após ter cumprido “obrigações”.

Dito isso, as lexias analisadas e organizadas neste estudo lexicográfico expressam a representatividade das religiões de matriz africana nos dois romances de autoria do escritor baiano Jorge Amado, fonte de conhecimento da cultura baiana e dos costumes de religiões como o Candomblé e da Umbanda, membro assíduo, defensor e respeitado por elas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, de Aléia. *Afinal o que são idiofones, membranofones, cordofones e aerofones?* Museu Virtual de Instrumentos Musicais. 31 out. 2015. Disponível em: <https://www.mvim.com.br/em-pauta/e-afinal-o-que-sao-idiofones-membranofones-cordofones-e-aerofones/>. Acesso em: 14 out. 23.

AMADO, Jorge. *Jubiabá*; ilustrações de Carybé. 58. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

AMADO, Jorge. *O sumiço da Santa*: uma história de feitiçaria. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010 [1988].

COSERIU, Eugenio. *Principios de semantica estructural*. Versión española de Marcos Martínez Hernández. 2. ed. Madrid: Gredos, 1981.

DOURADO, Lise Mary Arruda. *Ifá lexical*: o léxico de terreiro em Tenda dos Milagres, construção identitária do povo-de-santo. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I – Salvador, 2010. 190f.

SILVA, Luana Cristine da. *Cultura e religiosidade em O sumiço da Santa*: um estudo lexicológico. TCC (Licenciatura em Letras Vernáculas) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p. 61. 2021.

Outra fonte:

ANTHONY, L. (2022) AntConc (Versão 4.2.0) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda. 2014. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>. Acesso em: 14 out. 23.

## **BLACK LIVES MATTER: CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

*Charlene Cristine Conceição de Jesus* (UNEB e CEPCV)  
[charlene84jesus@gmail.com](mailto:charlene84jesus@gmail.com)

### RESUMO

O presente estudo tem a finalidade de relatar o trabalho que uniu, nas aulas de Língua Inglesa (LI), o estudo da Língua Estrangeira e letramento racial, tal atividade foi realizada com os alunos do 3º ano regular, no Colégio Estadual Professor Carlos Valadares (CEPCV), da cidade de Santa Bárbara-Ba. Com o objetivo de buscar o entendimento junto aos alunos sobre a discriminação racial na sala de aula e as formas de enfrentamento, que nasceu o Projeto BLACK LIVES MATTER! Pois nas aulas de LI podemos trabalhar com temáticas que são relevantes para a sociedade, pois os alunos estão aprendendo a língua em uma situação real de uso, partindo de contextos individuais. O nosso projeto pretende tratar questões relacionadas à identidade de raça, levando a compreensão de que é possível os nossos jovens negros terem consciência do racismo presente na sociedade e ressignificar o lugar e o papel dele no âmbito das relações sociais e discursivas e que possam contribuir para uma educação antirracista, além de inibir a escola de ser local de origem de atos discriminatórios e de violência, pois o racismo traz danos difíceis de serem revertidos. Nossas referências para o estudo sobre letramento racial são: Gomes (2017), Hooks (2017), Nascimento (2008), Souza (1983), para o estudo de Linguística Aplicada utilizamos: Nascimento (2016), Tilio (2010; 2014).

### Palavras-chave:

Ensino. Letramento racial. Língua inglesa.

### ABSTRACT

The present study aims to report the work that combined, in English Language (EL) classes, the study of Foreign Language and racial literacy. This activity was carried out with regular 3<sup>rd</sup> year students, at Colégio Estadual Professor Carlos Valadares (CEPCV), from the city of Santa Bárbara-Ba. To seek understanding among students about racial discrimination in the classroom and ways to combat it, the BLACK LIVES MATTER Project was born! In EL classes we can work with themes that are relevant to society, as students are learning the language in a real situation of use, starting from individual contexts. Our project aims to address issues related to race identity, leading to the understanding that it is possible for our young black people to be aware of the racism present in society and to give new meaning to its place and role within social and discursive relations and that they can contribute to anti-racist education, in addition to inhibiting the school from being a place of origin for discriminatory acts and violence, as racism causes damage that is difficult to reverse. Our references for the study of racial literacy are Gomes (2017), Hooks (2017), Nascimento (2008), and Souza (1983), for the study of applied linguistics we use: Nascimento (2016), Tilio (2010; 2014).

### Keywords:

Teaching. English language. Racial literacy.

## **1. Introdução**

A língua inglesa é necessária para quem deseja se qualificar como cidadão do mundo, derrubar fronteiras e fazer parte de um futuro, em que todos se comunicam, trocam experiências e vivem uma realidade mais moderna, eficiente e rápida. Sabendo disso, os professores devem sempre buscar formas para acompanhar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Além disso, esses profissionais devem buscar maneiras de “reconquistarem” seus alunos, trazendo-os para compartilhar as novas tendências para a prática da aprendizagem.

Para isso, o professor deve acompanhar e compreender as transformações educacionais, pelas quais a sociedade passa. E o mais importante é perceber que o aluno não é agente passivo da aprendizagem e que a função do professor vai além de transmitir os conteúdos sem estar sintonizado com as necessidades do aluno. Mas quais seriam as necessidades desses alunos? Quem são os alunos que englobam o corpo discente das escolas públicas? O que sentem? O ambiente escolar é um ambiente hostil ou amigável? Sua cor, religião e sexualidade são respeitadas? Como a não valorização pessoal do aluno interfere no seu aprendizado?

Essas são alguns dos questionamentos que me faço ao chegar no meu local de trabalho Colégio Estadual Professor Carlos Valadares (CEPCV), em Santa Bárbara-Ba, onde, com o passar dos anos, fui me questionando, a partir de relatos de vivências dos próprios alunos, sobre, como eu poderia motivar esses alunos a assistirem as aulas de Língua Inglesa (LI) e como poderia discutir questões extremamente importantes nas vidas deles e ainda fazer com que os demais colegas pudessem conhecer essa outra “realidade”.

Sendo a sala de aula um local privilegiado em que as identidades dos jovens são construídas, reconstruídas e/ou resinificadas, é aqui o local ideal para o professor suscitar discussões sobre esse tema, que por sua vez pode chegar a estender a discussão à seus familiares.

Por essa razão, percebemos a necessidade das aulas de LI irem além do ensino de Gramática, tradução de textos e de fazer com que os alunos falem, ouçam, leiam e escrevam na língua estrangeira o que estão aprendendo, sem questionar o que está sendo aprendido. Pensando assim, trabalhar com o letramento racial crítico em aulas de inglês é trabalhar com temáticas que são relevantes para a sociedade, pois estaríamos aprendendo a língua em uma situação real de uso, partindo de contextos individuais do aluno, no seu aspecto mais social.

O presente artigo pretende tratar questões relacionadas à identidade de raça, levando a compreensão de que é possível os nossos jovens negros ou não negros terem consciência dos discursos que os cercam sobre o empoderamento do negro e que possam discutir uma educação antirracista. Pois, falar sobre as questões sociais e de raça é uma pauta muito importante e necessária dentro das salas de aulas e na sociedade como um todo para que possamos preparar nossos alunos para lidar com essas questões e romper com discursos e atitudes que não respeitam o outro.

## **2. *Transformando a sala de aula de Língua Inglesa***

Essa pesquisa foi desenvolvida durante um período de 5 meses (junho a novembro), com aproximadamente 30 estudantes do 3º ano do ensino médio regular da rede estadual de ensino da cidade de Santa Bárbara-Bahia, durante as aulas de Língua Inglesa. A pesquisa é tanto qualitativa quanto quantitativa. O tempo destinado ao projeto foi de duas aulas ao mês.

Escolhemos a abordagem quantitativa pois, de acordo com Musi, com ela podemos ter:

a melhor possibilidade explicativa científica é aquela que não se interessa pelo singular, o individual, o diferenciado, ou seja, o pessoal. Nesta abordagem, o interesse é no coletivo, naquilo que pode ser predominante como característica do grupo (Cf. MUSI, 214. 2019).

Através da realização desse trabalho e o contato direto com os alunos, podemos perceber que através da pesquisa quantitativa iremos refletir com as questões sociais são percebidas pela sociedade e como essa construção é feita para a nossa análise e reflexão. A segunda parte da pesquisa que está interligada a pesquisa qualitativa, tem como objetivo descrever as percepções feitas pelo grupo de estudantes.

Para Ferreira as pessoas “não nascem com conhecimento de conceitos como ensino crítico e reflexivo. Tais conceitos têm de ser ensinados, refletidos e desafiados, e as escolas e as universidades são os melhores lugares para que tal conhecimento seja discutido e disseminado” (FERREIRA, 2006, p. 41).

Pacci (2008) acrescenta ainda que:

O discurso de sala de aula, como reflexo das práticas sociais cotidianas presentes na sociedade e refletidas ou questionadas no contexto

escolar, exerce, portanto, papel fundamental na construção e/ou reconstrução de identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Fairclough (1992, p. 4), “os discursos não só refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’”. Assim, a sala de aula constitui-se num espaço privilegiado em que as identidades de gênero são construídas e reconstruídas e/ou ressignificadas, a partir do engajamento de alunos, alunas, professores e professoras em práticas discursivas que tanto podem legitimar quanto subverter as relações de poder presentes nas práticas sociais da sociedade na qual estão inseridos(as) (Cf. PACCI, 2008, 125)

A intenção dessa pesquisa é fortalecer a luta contra o preconceito, uma vez que a escola pública é um ambiente que mais promove a interação das “minorias”. Ora aceitando o fato de que a sociedade moderna passa por transformações constantemente ou reforçando as ações discriminatórias e racistas que os alunos convivem. “As questões de identidades sociais e de raça precisam ser compreendidas como um veículo de conscientização não apenas dentro das escolas, mas na formação de toda uma sociedade mais crítica e unida na luta contra o racismo” (Cf. SILVA, 2007).

Que os alunos se sintam instigados a estudar a cultura brasileira, afro-brasileira, a partir das aulas de língua inglesa para conhecer a história dos seus ancestrais e contar a versão que não tem nos livros. Permitindo que suas referências dentro da sala de aula se ampliem, fazendo com que os estudantes negros entendam que são capazes de grandes feitos e que os não-negros tenham ciência dessas capacidades para juntos lutarem por uma educação antirracista inserindo reflexões e ações que envolvam (não só) a percepção do racismo, como também práticas antirracistas. Preparando-os para romper com discursos e atitudes desrespeitosas.

Na escola, a gestão e a coordenação são os entusiastas dos projetos, podemos contar com as Parcerias dos professores de História, Geografia, Sociologia para ampliar as discussões e as atividades de forma transdisciplinar. Fora da escola, sempre buscamos estudiosos do assunto para uma roda de conversa/palestra.

Todo o trabalho feito no mês de julho foi voltado para estudo, pesquisa e entrevista sobre o legado da Mulher Negra Barbarense. Os alunos fizeram cartazes e colocaram pela escola como uma maneira de apresentar a comunidade escolar os destaques do povo Negro em: Filmes,

séries, livros, *Podcasts*, notícias de jornais e nas redes sociais. Num dos primeiros encontros sobre o projeto, 80% dos alunos falaram que não conheciam escritores (as) negros (as), por isso eles fizeram os cartazes como uma forma de divulgar potências negras nas áreas de: entretenimento, arte, cultura e esporte.

Figura 1.



Imagem 1: Cartaz feito pelos alunos do CEPCV. Foto do próprio autor.

No dia 26 de julho de 2023 realizamos uma roda de conversa para homenagear o dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha. Para esse momento, os alunos fizeram uma pesquisa prévia sobre as mulheres Negras Barbarenses que eles queriam entrevistar e escolheram duas para irem a nossa escola e compartilhar suas histórias de vida, o título da conversa foi: *Black woman say her history!* (“Mulheres Negras contam suas histórias”).

Figura 2.



Imagem 2: Foto tirada pelo autor durante a roda de conversa.

Os alunos fizeram leitura de textos sobre o assunto, assistimos o vídeo clipe da música “Formation” de Beyonce onde ela faz uma análise e uma severa crítica a branquitude e a sociedade que segrega e destrói a história do negro. As discussões foram motivadoras para os alunos perceberem como cada imagem que Beyonce apresenta nesse clipe nos faz refletir sobre a nossa luta e a história dos nossos ancestrais para que não que não seja permitido nunca mais a repetição de tais atos.

Figura 3.



Imagem 3: Foto da *Internet*. Sobre o clipe Formation da cantora norte-americana Beyonce.

Depois das discussões sobre o vídeo, foi apresentado a eles uma paródia onde em forma de comédia, os norte-americanos ficaram chocados ao descobrir que Beyonce é Negra. Nesse momento, discutimos sobre colorismo e a importância de se descobrir NEGRO(A) e lutar para uma sociedade mais justa e igualitária e principalmente sem o genocídio do povo preto.

Um dos ápices da execução do nosso projeto foi a viagem à cidade de Salvador, que segundo os pesquisadores é a cidade mais NEGRA fora de África. Os alunos ficaram encantados com o que viram e ouviram, foi uma aula no Pelourinho. Para fortalecer a nossa visita, contamos com a presença de professores de história, geografia, português, inglês e educação física. Visitamos o museu Afro-Brasileiro, a Casa do Benin e o Museu de Arte Moderna.

Para 70% dos alunos que foram nessa viagem de campo, era a primeira vez que eles tinham ido conhecer a cidade de Salvador e 90% deles disseram que nunca tinham ido ao museu. É uma pequena amostra de que se faz necessária viagens de campo como essa para mostrar aos nossos alunos a importância de conhecer espaços culturais e que devemos ocupar os espaços que antes não nos era permitido e principalmente locais que contam a nossa história de luta, sobrevivência e marginalização.

### 3. *Considerações finais*

Quando falamos sobre ensino de língua inglesa tradicional, observamos que existe uma maior preocupação com o código e/ ou nas chamadas quatro habilidades e na gramática e/ou vice-versa. Os professores são formados para trabalhar com métodos, gêneros textuais, teorias de aprendizagem, concepções de linguagem, material didático, Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), etc. Entretanto quando chegamos nas salas de aula, deparamos com uma realidade extremamente diferente do que nos foi ensinado nas universidades. Além de encontrarmos salas de aula distintas e complexas, deparamo-nos com alunas/os e corpos sexualizados, racializados, generizados etc. e, mesmo assim, há uma construção de que em sala de aula de línguas não há lugar para discutir sobre raça, gênero, sexualidade etc. compreendemos que as salas de aula de línguas são também lugares de se questionar e contestar questões relacionadas ao tema que quiser ou for necessário.

Todo o trabalho feito foi com a intenção de que os alunos buscassem desconstruir as questões relacionadas à identidade de raça, ao racismo e principalmente que eles percebessem o quanto o povo NEGRO sofreu e sofre vivendo dentro de uma sociedade extremamente preconceituosa.

Acreditamos que o presente projeto vem ajudando na desconstrução da nossa cultura racista, preparando os nossos alunos para romper com discursos e atitudes desrespeitosas, mesmo trabalhando com as turmas do 3ºano do Ensino Médio, acreditamos que os ensinamentos e os trabalhos produzidos por eles já estão repercutindo por toda escola.

Esse trabalho começou ano passado de forma ainda tímida, mas muito proveitosa. Percebemos que a questão racial tomou um enfoque na escola muito maior do que as aulas de Língua Inglesa. Hoje no CEPCV já se pensa em fazer um grupo de estudos racias para conseguir dar conta das demandas apresentadas. Temos professores de História com projeto que investiga as comunidades quilombolas presentes na cidade de Santa Bárbara, temos a professora de Geografia que está mapeando as sedes das religiões de matriz Africana na sede da cidade e nas comunidades, temos alunos de outras turmas fazendo panfletagem nas ruas da cidade para falar sobre racismo.

Temos como objetivo contribuir para uma sociedade antirracista, onde possamos refletir sobre as implicações racistas dentro do contexto educacional e social, contribuindo para um ensino de Língua Inglesa mais eficiente, além de uma reflexão por parte das pessoas envolvidas

sobre as suas práticas acreditamos que aos poucos estamos conseguindo. Com mais leituras, experiências e uma equipe mais fortalecida nosso projeto vai crescendo e a todo o momento fazendo a comunidade (re) pensar suas práticas sociais.

Acreditamos que o nosso projeto alcançou o seu objetivo quando recebemos os seguintes relatos, como o da aluna M.A. que se encantou com as descobertas feitas na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia:

“A nossa viagem a Salvador e aos museus, pelo projeto Black Lives Matter foi de grande importância para complementar nossos conhecimentos sobre as histórias da cultura negra. Cada lugar, cada estrutura, tudo com sua grande importância para a formação dessa cultura, começando pelo mercado Modelo, repleto de artes, artesanatos, roupas, todos com um traço de originalidade e representatividade das raízes Africanas e da Bahia.” (M.A. aluna do 3º ano do CEPCV)

Nesse relato de M.A., feito a partir do relatório solicitado (ver Anexo) percebemos o quanto é importante que os alunos tenham a experiência de vivenciar ações fora da sala de aula, assim, podendo unir a teoria, estudada nas aulas com a prática. Para o aluno T., fica nitido a importância e a necessidade de ocuparmos espaços como os museus, para contarmos a nossa versão da história:

“A viagem foi de extrema importância para entendermos a história escondida de Salvador e principalmente do Brasil. A ida à casa do Benin foi muito importante, porque quando chegamos lá vimos fotos que mostravam como era a vida dos povos negros daquela época, além de mostrar artefatos usados na época. Nós fomos, também, nos destroços da igreja, onde era muito frequentado naquela época e também vimos a cruz gigante para demonstrar a igreja derrubada. Visitamos o Pelourinho, uma parte histórica da cidade, onde os turistas passam por lá frequentemente, e também conhecemos a sacada onde o Michael Jackson esteve. (relato feito pelo aluno T. no seu relatório de viagem)

A cidade de Santa Bárbara fica a 149 km de distância da capital da Bahia, Salvador. De acordo com a nossa pesquisa 60% dos nossos alunos do 3º ano nunca tinham ido a capital Baiana. Dos 40% que foram, só 10% já tinha visitado os pontos turísticos e museus presentes na rota feita pelo projeto. O que reitera a necessidade que os alunos de rede pública têm em conhecer a sua história e a cultura dos seus ancestrais. Muitos museus e até mesmo pontos turísticos como o Elevador Lacerda/Mercado Modelo são locais poucos explorados e visitados por esses alunos e suas famílias.

O presente projeto foi além das nossas expectativas. A viagem à Salvador teve um impacto tão positivo que faremos uma exposição com as melhores fotos tiradas e escolhidas pelos próprios alunos em comemoração ao Novembro Negro. Além disso, temos outros projetos que começaram a ganhar forma e corpo na escola, a partir do BLACK LIVES MATTER, como por exemplo: o trabalho do professor de História que pretende descobrir e registrar possíveis comunidades quilombolas presentes no território de Santa Bárbara. Na área de Geografia, o objetivo é mapear quais são e onde estão os Terreiros de Candomblé. Já existe também o pensamento de criarmos um Grupo de Pesquisa voltado para a Representatividade Negra.

Não temos medida para o protagonismo dos nossos jovens. Esse projeto começou tímido e discreto numa sala de aula de língua inglesa com o objetivo de reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e ao finalizarmos entregamos a sociedade alunos findando o 3º ano que conseguem perceber a importância da valorização da sua história e dos seus ancestrais, além de Acho que é uma pauta muito importante a ser discutida, e na aula de inglês a torna mais interessante de ser trabalhada e discutida. lutando pelos seus direitos que foram por séculos renegados e aprendendo a contar a sua história de luta e superação!!

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Línguas, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DÖRNYEI, Z. *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications*. University of Michigan: Blackwell Publishing, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petropolis-RJ: Vozes, 2017.

GRÈVE, Marcel de; PASSEL, Frans Van. *Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LEFFA, V. J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a Profissão*. Pelotas-RS: EDUCAT, 2001.

MACEDO, Marluce de Lima. *Intelectuais Negros, memória e educação antirracista: uma leitura de Abdias Nascimento e Edison Carneiro*. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

MATOS, Francisco Gomes de. *Criatividade no Ensino de Inglês*. São Paulo: Disal, 2004.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

PACCI, Ivani Solange. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/913-4.pdf>. Acesso em: 20/06/2022.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira e discursos gerados em sala de aula*. III EDIP – Encontro Estadual de Didática e Ensino, 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes, 2007.

**CONSTRUCIONALIZAÇÃO DE FORMA/FUNÇÃO  
COM O PRONOME A *GENTE*: UMA ABORDAGEM SOB A  
ÓTICA DA LINGÜÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO**

Artur Ezequiel Rodrigues Correia (UESB)

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

Valéria Viana Sousa (UESB)

[valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto: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), objetivando 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 sensíveis 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, para a realização desta pesquisa está pautada à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), teoria que lança o olhar para o funcionamento da língua em uso, selecionamos o *corpus* Linguístico de Ibi-coara-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 fluído 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.

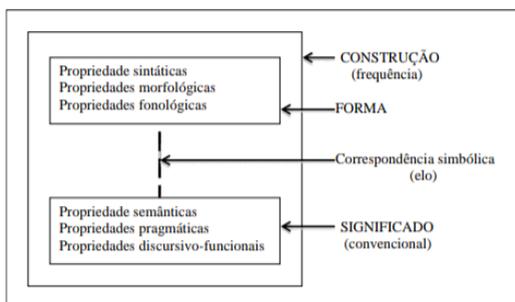
Sob essa perspectiva, com o diálogo estabelecido entre a Linguística Funcionalista norte americana e a Linguística Cognitiva, a Linguística Funcionalista incorpora, ao seu quadro teórico, alguns aspectos da Gramática de Construções. Nesse sentido, a gramática é tomada, em uma perspectiva construcional, 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 aspecto de forma quanto de significado são levados em consideração na análise linguística.

Nessa direção, nos finais da década de 80, a Gramática de Construções surge, 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, no entanto 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 proposto por Croft (2001) 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 fundamentados 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 convencional 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 (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 significa-

dos 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.

Definem-se como construcionalização, segundo Rosário e Oliveira (2016), como 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 a criação de novas construções. Para além dessas mudanças linguísticas, Lopes e Rosário (2017) propõem, também, a construcionalidade para as investigações sincrônicas.

Na próxima seção, discorremos 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 Icoara-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; VOTER, 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 emergencial idade, contribuindo, assim, 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%
<b>TOTAL: 6</b>	<b>TOTAL: 351</b>

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, é (...).” (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 saí 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 peque... de muito pequena... pequena não que pequena eu sou até hoje, né, {risos} desde criança bem criancinha 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 Ibioarense. 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. *Gramaticalization: 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.

## CORDEL: ELO PEDAGOGIZANTE DO ENSINO DE LÍNGUA

*Maria dos Remédios Andrade Ribeiro Barros (UEMS)*  
[mhariaipm@hotmail.com](mailto:mhariaipm@hotmail.com)

### RESUMO

O Cordel é uma literatura que vive em meio às nuances da modernidade, mas que possui suas raízes fincadas na história do velho mundo. É objeto de estudo de muitas universidades que o têm como um grande propagador de cultura literária e história dos povos. Como gênero literário, vivencia a poesia através de narrativas cheias de dramas, de amores, de ficções com ares de veracidade. Enfim, uma literatura que faz com que o estímulo de leitura seja mais do que um simples ato de ler, mas uma verdadeira jornada de conhecimento cultural, servindo de elo pedagógico nos estudos da língua portuguesa. Por ser uma literatura de origem popular, fica por vezes sem tanto esplendor nos holofotes literários, mas que não tira seu valor e seu brilho dentro da função literária entre os gêneros discursivos, portanto merece ser um gênero mais explorado para se entender melhor sobre a língua que vivenciamos. Marcuschi (2005), ao definir os gêneros discursivos, afirma que não há possibilidade de comunicação verbal que não seja através de gêneros discursivos, que se materializam linguisticamente em textos. A partir disso, esse estudo faz um apanhado cultural e histórico do cordel brasileiro e das práticas de ensino da língua com esse gênero.

### Palavras-chave:

Cordel. Literatura. Poesia.

### ABSTRACT

Cordel is a literature that lives amidst the nuances of modernity, but which has its roots in the history of the old world. It is the object of study at many universities that see it as a great propagator of literary culture and people's history. As a literary genre, poetry is experienced through narratives full of dramas, loves, fictions with an air of truth. In short, literature that makes the reading stimulus more than a simple act of reading, but a true journey of cultural knowledge, serving as a pedagogical link in language Portuguese studies. Because it is literature of popular origin, it is sometimes not as bright in the literary spotlight, but this does not take away its value and shine within the literary function among discursive genres, therefore it needs to be a more explored genre to better understand the language that we experience. Marcuschi (2005), when defining discursive genres, states that there is no possibility of verbal communication than through discursive genres that materialize linguistically in texts. Based on this, this study provides a cultural and historical overview of Brazilian cordel and of language teaching practices with this genre.

### Keywords:

Cordel. Literature. Poetry.

## **1. Introdução**

A Literatura de Cordel percorreu um longo caminho até chegar em terras brasileiras, trazendo uma bagagem encantadora, repleta de muita arte de viver que envolve a cultura popular. Essa poesia encanta, trazendo a beleza do jogo de palavras e a sabedoria popular personificadas na mente de muitos poetas. Esse gênero vem atraindo educadores de todos os níveis educacionais, pois para serve de elo entre ensinar e aprender na forma mais simples que a literatura popular pode ser vivenciada.

Quanto à origem do Cordel, há divergências por parte dos estudiosos da literatura histórica, mas sabe-se que a Europa foi o lugar que deixou muitos representantes e que se expandiu para outros continentes. Conforme Barros (2021), há estudos mais precisos sobre a origem do Cordel, vejamos:

A história da literatura de cordel não tem propriamente um consenso da data de início, mas muitos estudiosos da matéria acreditam que se deu no início do Renascimento, no século XVI (Idade média baixa), onde nessa época, iniciou-se a impressão de relatos tradicionalmente oralizados pelos trovadores medievais. De acordo com os estudos de Andrade (2017, p. 12), a tradição desse tipo de publicação impressa vem da Europa, mais precisamente de Espanha e Portugal e desenvolve-se até à Idade Contemporânea, chegando ao Brasil com a vinda a realza portuguesa em 1808, no século XVIII. (BARROS, 2021, p. 1537)

Segundo Barros (2021), foi no Renascimento, por volta do século XVI que surgiram os primeiros relatos escritos que envolvem a Literatura de Cordel, sendo que nessa época apareceram os primeiros impressos de Cordel, os quais chegaram ao Brasil juntamente com a realza portuguesa em meados de 1808, no século XVIII.

Barros (2021) ressalta os estudos de Andrade (2017), que explicam como foi a chegada do Cordel em terras brasileiras.

Conforme os estudos de Andrade (2017) o Cordel chegou no território brasileiro no início da colonização do Brasil, repassada tradicionalmente como sendo dos colonizadores portugueses, e, ementada também com a educação dos padres jesuítas, que gradativamente começou a se popularizar, porém de forma mais significante fixou-se melhor no Nordeste, que a incorporou com a cultura local, onde em meados de 1881 apareceu o nome Cordel no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, também chamado de *Caldas Auletel*. (BARROS, 2021, p. 1537)

Segundo Barros (2021), a chegada do Cordel em terras brasileiras está ligada à colonização do povo português em sua colônia exploratória. Apesar de o Brasil ter servido como fonte de recursos para metrópole portuguesa, Portugal trouxe o Cordel, deixando na sua colônia uma vasta

fonte de cultura e sabedoria popular, sendo que a região que teve uma maior significação com o Cordel foi a região Nordeste.

É salutar trazer à baila o que seria essa literatura popular conforme os olhares do autor Luciano Aderaldo dos Santos em sua obra “História crítica do Cordel brasileiro”. Vejamos:

Vamos abrir um parêntese para advertir que aqui não desejamos fazer distinção entre o que se denomina literatura popular e o que se determina literatura erudita. Para nós existirá Literatura. Não haverá, pois, para nós poesia popular, a cuja abrangência reservou-se vincular o cordel. Essa distinção segundo percebemos, reside na forma preconceituosa e excludente com que as elites intelectuais sempre trataram as produções que não saíssem de suas lides ou que não seguissem os seus ditames. Popular seria aquela poesia produzida pelo “povo”, os não letrados, os trabalhadores rurais, os habitantes dos guetos. Erudita seria aquela produzida pela elite intelectual frequentadora da escola e detentora do poder econômico. Essa distinção construída e administrada em nossos bancos escolares não encontrará eco em nosso trabalho. Dizendo isso seguindo o pensamento de Joseph Luyten. (SANTOS, 2012, p. 17)

Santos (2012) demonstra que há uma distinção entre poesia popular e poesia erudita, ambas coexistem na Literatura, mas advêm de origens distintas das quais as separam. De um lado estaria a poesia Erudita, ligada a elite letrada e intelectual, já a outra seria a poesia de cunho popular, ligada as pessoas não letradas, gente simples do povo que muitas vezes não era letrada.

Mas Santos (2012) deixa claro que há um elo de ligação entre tais literaturas que convivem no mundo das artes humanas. Os poetas nordestinos Gregório de Matos, João Cabral de Melo Neto, Augusto dos Anjos, dos quais fazem parte da elite Literária Erudita brasileira, mas guardam na sua essência a literatura popular, pois trazem nas suas obras as paixões e o jeito simples da linguagem popular que encanta seus leitores ao vivenciarem no prazer de ler.

Santos (2012) afirma que há um entrelaçamento das duas literaturas, para isso, faz menção aos versos de Gregório de Matos, poeta que teve formação erudita, mas que abraçou traços peculiares da Literatura popular. Vejamos:

Mandou-me o filho da pu  
Um peru cego, e doente,  
Cuidando, que no presente,  
Mandava todo Peru:  
Alimpei com ele o cu,  
E botei na onda grata,  
Mas é tal o patarata,

e o seu louco desvario  
que vendo o peru no rio,  
diz que é o Rio da Prata. (SANTOS, 2012, p. 18)

Nesse pequeno trecho da poesia, o poeta utiliza-se de uma linguagem simples, sem termos rebuscados, mas cheia de expressões corriqueiras que fazem parte do dia a dia das classes mais populares, usando o autor termos que identificam e caracterizam o popular. Ainda há nuances de separação por parte dos poetas e críticos que fazem parte dessas duas literaturas. Conforme Santos (2012) há um “curral de apartação”, que seria a separação entre as duas literaturas vistas claramente em eventos literários, simpósios, congressos e feiras literárias.

A origem do nome Literatura de Cordel traz a atenção especial, pois liga-se a forma que era comercializado antigamente segundo Barros (2021), vejamos:

Para muitos estudiosos da Literatura de Cordel, seu nome está ligado à forma de comercialização desses folhetos em Portugal, onde eram pendurados em cordões, chamados de cordéis. Inicialmente, eles também continham peças de teatro, como as de autoria de Gil Vicente (1465–1536). O poeta português Gil Vicente (1465–1536) foi também dramaturgo, um dos grandes nomes da literatura renascentista de Portugal antes de Camões, criador de vários autos, sendo considerado o fundador do teatro em Portugal, deixando um vasto legado de obras no teatro de onde criticou de forma impiedosa toda a sociedade de seu tempo. (BARROS, 2021, p. 1537)

Nesse contexto Barros (2021), demonstra a forte influência do povo português para a Literatura de Cordel, trazendo o poeta e dramaturgo Gil Vicente como agente de propagação dessa literatura que trabalha as vivências do povo através do teatro e da dramatologia.

Ainda nessa época, conforme Barros (2021), foi significativa a forma que era comercializado os cordéis, pois essa forma de comercializar deu nome para os livrinhos postos a venda em cordinhas nas feiras.

Críticos que estudam a Literatura de Cordel consideram que o Cordel brasileiro teve a influência outras culturas que não somente a de Portugal, ganhando novas nuances que o deixa ser bem diferenciado de sua origem portuguesa. Os primeiros relatos de produção literária cordelista produzidos no Brasil tem origem em poetas que provinham do campo, trazendo para a cidade sua cultura, sua história, e foi vivenciando a nova vida nas cidades que esses poetas tiveram então seu produto artístico para compor e fazer arte.

## 2. *As temáticas do Cordel*

As temáticas cordelistas são variadas e buscam exprimir os anseios da sociedade, fazendo com que o leitor na arte de ler busque formar sua opinião, buscando sentido na poesia. Sorrenti (2009) afirma que é preciso buscar dar mais sentido e de forma aprofundada nas leituras dos poemas, o que equivale dizer que cada leitura comporta a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.

O leitor no seu aprimoramento precisa se aprofundar na leitura, em formar sentidos de acordo com as mais variadas possibilidades de se interpretar um contexto, dialogando com o poeta, assim o leitor irá fazer uma grande viagem na literatura, pois a literatura tem o poder de criar, recriar o mundo ao seu redor.

Foi marcante o modelo agroexportador nas terras brasileiras ainda no colonialismo, nessa época o Brasil enviava a metrópole grande parte da matéria prima, fato este que perdurou durante muito tempo. Já a educação teve seus pilares formados pela participação dos Padres Jesuítas que tinham como missão de catequizar e educar os habitantes que aqui viviam, mas em especial os povos indígenas.

O modelo educacional jesuítico buscou organizar e criar uma estruturação significativa para o Brasil colonial, conforme Magnani (2011):

Com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, inicia-se um tipo de educação baseada nas “escolas de ler e escrever”, com finalidades de catequese e instrução. Em 1599, é publicado o *Ratio Studiorum* (organização e plano de estudos da Companhia de Jesus), e por essa época já se mostrava falido o plano inicial preocupado principalmente com os indígenas. A educação jesuítica acaba se destinando aos filhos dos colonizadores, de senhores de engenho, enfim, aos meninos pertencentes as famílias privilegiadas. Era o único meio de instrução e formação intelectual, e para ele se dirigiam mesmo os que mostravam vocação sacerdotal. Além do que, ser letrado conferia elevada posição social. (MAGNANI, 2011, p. 13)

Magnani explica que a educação dada aos povos indígenas pelos Padres Jesuítas ficou em segundo plano por vários fatores, dando lugar as classes e famílias mais privilegiadas daquela época, como os filhos dos colonizadores, sendo que a escola humanística do tipo clássico marcou os origens do ensino no Brasil.

Esse modelo implantado pelos padres Jesuítas desenvolveu no início uma herança cultural marcada por tendência literária e retórica. Es-

se modelo educacional que os Jesuítas implantaram, trouxe no seu bojo a literatura clássica e tendências cheias de retóricas que com o tempo foram sofrendo mudanças.

Com o desenvolvimento da colônia e o desenvolvimento cultural por parte de intelectuais dessa época, buscou-se demonstrar a arte conforme as realidades vividas, sendo encontrados poemas que falavam de guerra, de amor, de injustiças sociais, do índio, do mestiço, e demais.

A Literatura de Cordel ao longo dos anos, trouxe o lazer, a informação, serviu de instrumento de reivindicação das injustiças sociais presentes na nossa história, com isso, o Cordel buscou através das palavras amenizar as dores dando um alento através da arte de expor tais sofrimentos. Um exemplo desse caráter reivindicatório foi a poesia de Leandro Gomes de Melo, considerado “Pai do Cordel” por Marco Haurélio, na obra “A seca do Ceará”, retratada um pequeno trecho dessa poesia por Marinho e Pinheiro (2012):

Seca as terras as folhas caem,  
Morre o gado e sai o povo,  
O vento varre a campina,  
Rebenta a seca de novo,  
Cinco, seis mil emigrantes,  
Flagelados retirantes,  
Vagam mendigando pão,  
Acabam-se os animais  
Ficando limpo os currais  
Onde houve a criação.

Não se vê uma folha verde  
Em todo aquele sertão  
Não há um ente d’aqueles  
Que mostre satisfação  
Os touros que nas fazendas  
Encontram-se me lutas tremendas,  
Hoje nem vão mais o campo  
É um sítio de amarguras. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 88)

Além retratar os problemas sociais, como a seca, desvio de verbas destinadas ao combate à seca no Nordeste, o poeta brinca constantemente através do jogo de palavras, trazendo nessa desenvoltura o humor que alegria e satiriza a realidade sofrida.

Segundo Marinho e Pinheiro (2012), o caráter bem humorado percorre a história da literatura de Cordel, os desafios dos cantores e as disputas dos emboladores são formas em que o humor é mais trabalhado. Sendo que o humor permeia qualquer tipo de narrativa, principalmente

quando o poeta quer chamar a atenção do leitor quanto aos problemas sociais.

Um exemplo na poesia “A muiéquimais amei”, do poeta cearense Patativa do Assaré, vejamos alguns trechos:

Era um modelo de prefeito  
A muié qui mais amei,  
Linda simpate de um jeito  
Que eu mesmo dizê não sei.  
Era bela; munto bela;  
Modecumpará com ela,  
Outra coisa eu não arranjo  
E por isso tenho dito  
Que se anjo é mesmo bonito  
Era o retrato de um anjo.

Se arguém não me acredita,  
Eu digo com razão,  
Foi a muié mais bonita  
De riba de nosso chão;  
Era mesmo de incomenda  
E do amô daquela prenda  
Eu fui o merecedô,  
Eu era mesmo sozinho  
Dono de todo carinho  
Daquele anjo encatadô  
É um sítio de amarguras.

E por sorte ou por capricho,  
Eu tinha prata, oro e cobre.  
Dinhêro in mim era lixo  
In casa de gente pobre.  
Nóis nunca perdia os atos  
De cinema e de triato  
De drama e uma diversão  
Não fartava coisa alguma,  
Anota eu tinha de ruma  
Pra nós andá de avião.

Meu grande contentamento,  
Não havia mais maió  
E os nossos dois pensamento  
Pensava uma coisa só.  
Pra disfruta minha vida  
Perto da minha querida  
Eu não popava dinhêro.  
Tanta sorte nós tivemo  
Que muntas viagem demo  
Nas terras dos estranjêro.

E quando nós trajava  
E saía a passia  
O povo todo arredava  
Mode vê nós passa  
Cada quá mais prazentêro  
Deste nosso mundo intêro  
Nóis dois era os mais feliz  
Vivia nas artas roda  
E só trajava nas moda  
Dos modelo de Paris.

Foi uma coisa badeja  
A vida qui eu desfrutei,  
Mas pra quem tiver inveja  
Dessa vida que eu levei  
Com tanta felicidade,  
Eu vou dizer a verdade,  
Pois não engano a ninguém.  
Aquele anjinho risonho  
Eu vi foi durante um sonho;  
Muié nunca me quis bem!

A história não é verdade,  
Todo sonho é mentiroso  
Aquele felicidade  
De tanto luxo e de gozo  
Sem o menó sacrifício;  
Foi negoço fictiço,  
Não foi coisa verdadêra.  
Eu fiquei dando o cavaco:  
“Estes alimento fraco  
Só dá pra sonhar bestêra,”

De noite eu tinha jantado  
Um mucunzá sem tempero  
E acordei arvorocado  
Sem muié e sem dinhêro;  
Ainda reparei bem  
Mode vê se via arguém  
De junto de minha rede  
Mas, invez de tudo aquilo  
Só uvi cantando os grilo  
Nos buraco das parede.

Quando acordei tava só  
Se, tê ninguém do meu lado,  
Era munto mais mió  
Que eu não tivesse sonhado.  
Quem já vai no fim da estrada  
Levando a carga pesada  
De sofrimento sem fim,

Doente, cansado e fraco  
Vem um sonho inchendo o saco  
Piora quem já tá ruim. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 99-102)

A riqueza do humor nesse poema de Patativa do Assaré é bem vivenciada e retratada em cada verso. O poeta conduz o leitor a se debruçar no amor perfeito, cheio de sonhos, perfeição, riqueza, sociedade, viagens, mas que no desenrolar dos fatos não era perfeito, pois era somente um sonho que não se concretizou na sua forma plena, como muitos relacionamentos que terminam de forma triste ou trágica.

O poeta vivencia as alegrias e as tristezas nos seus versos, chama atenção através das palavras daquilo que a sociedade gosta de evidenciar como importante, como a riqueza sendo fonte da realização dos sonhos, mas que na verdade nem sempre significa a perfeição do amor idealizado, brincando o poeta com o jogo de sentidos de forma cômica e irônica.

### **3. *A poesia de Cordel no ambiente educacional***

O ambiente educacional é local de constantes mudanças visando ser o aprimoramento da arte de educar de forma para com isso haver a melhor relação de ensino–aprendizagem. Os profissionais da educação estão constantemente interagindo e buscando formas de obter êxito na arte de educar e repassar conhecimento, sendo necessário sempre o redimensionamento na forma de se trabalhar com a linguagem.

Brandão (2011) afirma a necessidade de se trabalhar textos na busca de interação com diferentes gêneros do discurso. Vejamos:

Uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferente, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação. Uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução. O reconhecimento disso tem levado os estudiosos da linguagem à busca dos diferentes gêneros do discurso. (BRANDÃO, 2011, p. 17-18)

Com isso Brandão demonstra a importância de se trabalhar variados tipos textuais, dos quais tem diferentes formas de contextualização, para com isso chegar na melhor interação e proximidade e diálogo com as temáticas abordadas de acordo com gêneros do discurso estudado.

A poesia e os textos narrativos são alvo dos educadores de língua portuguesa, pois levam para a sala de aula visando uma melhor aprendizagem e interação com as diferentes formas de linguagem, mas ainda há

um impasse por parte de muitos educadores em relutarem na sua utilização, por acharem um gênero muito complexo e de difícil proximidade.

Para Marinho e Pinheiro (2012) pensar em trabalhar com Cordel no âmbito educacional é necessário envolvimento afetivo com a cultura popular. Vejamos:

Um procedimento metodológico que oriente o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores e alunos e demais participantes do processo. Muitas vezes pode-se descobrir entre os funcionários da própria escola apreciadores da literatura popular, praticantes, ou, no mínimo, alguém que teve algum tipo de ligação com ela. Deve-se, portanto, recolher dos próprios alunos relatos de vivências, experiências deles conhecidas, e, ao mesmo tempo, partir das obras – os folhetos- e penetrar nas questões que lá estão representadas. A experiência com a poesia oral está presente em toda a comunidade, em qualquer região do país. (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 126-7)

É de suma importância e de extrema necessidade conhecer as potencialidades que a aprendizagem com o uso da poesia de Cordel no ambiente educacional pode proporcionar. As autoras deixam claro que qualquer gênero do discurso a ser trabalhado no ambiente educacional é necessário ter conhecimento do que se vai explicar, assim haverá interação entre o que se quer ensinar e o que se quer aprender.

É na escola um dos melhores lugares para haver o incentivo à leitura, o professor tem uma gama de gêneros do discurso ao seu dispor, sendo a poesia de Cordel um destes elos de conhecimento educacional para adquirir e aprimorar a leitura. “Caberia, pois, à escola criar situações para incentivar a criatividade, a intuição e o ludismo do aluno, de modo a despertar-lhe a sensibilidade poética, como queria Drummond.” (SORRENTI, 2009, p. 19).

A leitura no ambiente escolar pode ser vivenciada através da poesia, assim como outros gêneros discursivos, pode impulsionar e incentivar a criatividade, mas somente a poesia ao ser acolhida e instigada, desenvolve em seus leitores a sensibilidade poética, característica marcante de quem vira leitor e consegue decifrar o jogo das ideias que as palavras transmitem na textualidade.

Apresentamos duas propostas de como se trabalhar poesia em um ambiente educacional, vejamos:

Nesse artigo, é apresentado uma sequência didática baseada na obra “O Cordel no cotidiano escolar” dos autores “Marinho e Pinheiro

(2012)”. Essa sequência é algo em constante construção, portanto, poderá ser modificada, em que reconstrução levará em conta as realidades de cada escola e público alvo. Conforme segue:

- 1- Leitura “A Leitura Oral Dos Folhetos De Cordel”. O Cordel precisa dialogar com o leitor, e o primeiro modo será a sua leitura sendo a mental e posteriormente a oral, nesse ponto ver-se claramente as variações linguísticas que aparecem no universo dos poetas, cercadas de muita cultura histórico popular;
- 2- Diversidade Deste Gênero “Temas Diversos, Situações Humanas, Tragédias, Comédias, Casos Inusitados, Relatos Históricos, Imaginários e Etc.” Com uma variedade tamanha que abarca o Cordel, professor e aluno poderão trocar experiências com tais leituras, contendo assim diversas abordagens do tema com ideologias diversas, propiciando a um debate necessário;
- 3- “Jogo Dramático”. Segundo os autores não há uma subordinação ao texto, elemento este que será substituído pela palavra improvisada, trabalha-se com isso a dimensão lúdica e prazerosa do jogo, onde a construção do espaço faz-se na própria escola;
- 4- “Xilogravuras”. Busca-se desenvolver numa perspectiva interdisciplinar a criatividade e sensibilidade pois demonstra formas, temas, traços caracterizadores do drama contado na história, mergulhadas em seus personagens e em suas histórias;
- 5- “Cordéis para Cantar”. Sugere com essa atividade que os alunos músicas para as histórias, mostrando exemplos de compositores que fizeram e fazem arte com as cantorias de cordel;
- 6- “Feira de Literatura de Cordel”. A Feira pode estar inserida dentro da semana cultural da escola, mas poderá ser criada como atividade específica, acontecendo num determinado momento estipulado pela organização do evento. Nela exporá a história do Cordel, representantes, características, mostrará cordéis, xilogravuras, palestras, oficinas, concurso de poesias, encenações de histórias de cordel, artistas locais, repentistas, etc.
- 7- “Ilustração de Narrativas”. Com essa atividade os autores acham importante para ser trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O professor pode usar a criatividade juntamente com seus alunos, pedindo que façam uma pintura relativa a narrativa lida, poderá usar material reciclável ou mesmo esculturas e etc...;
- 8- “Produção de Obras ou Recriar”. Instigar os alunos a escreverem histórias, poesias de cordel, mas nunca impostos, pois isso seria um fator negativo. O professor poderá também recriar as histórias junto com seus alunos, dando assim a oportunidade de vivenciarem uma nova perspectiva de arte. (BARROS, 2021, p. 1544-5)

Nessa proposta, Barros (2021) mostra uma proposta de sequência didática que pode ser trabalhada a Poesia de Cordel na sala de aula, podendo o educador fazer suas adaptações necessárias que achar melhor, conforme a aceitação desse gênero do discurso. Barros baseou-se nos trabalhos educacionais de Marinho e Pinheiro (2012).

Essa segunda proposta de como se trabalhar a poesia há um sequenciamento de ações das quais podem ser utilizadas também para outros gêneros do discurso, vejamos:

Essa sequência é algo em constante construção, portanto, poderá ser modificada e sua reconstrução levará em conta as realidades de cada escola e público-alvo. Conforme segue:

1. Apresentar à turma poemas de que eles tenham afinidade e realmente gostem;
2. Treinar em turma de alunos a leitura do poema individual e em grupos com a expressão que ele desperta: lirismo, humor, alegria, melancolia, tristeza, dor, indignação...
3. Leitura oral e depois silenciosa de vários poemas e pedir aos jovens que façam uma recriação, podendo também pedir que o aluno transforme em poema cantado através da musicalidade;
4. Fazer com que os alunos comparem poemas que tenham assuntos semelhantes e comparem textos poéticos em prosa e em versos;
5. Musicalizar poemas e estudar em classe canções da música popular brasileira, músicas infantis, músicas clássicas;
6. Conhecer e procurar ver as significações escondidas no poema, os “não ditos”, as ambiguidades;
7. Analisar a importância da disposição gráfica do poema, estudando também a gramaticidade e a linguística textual;
8. Transformar textos em prosa poética em poemas;
9. Propor a leitura dos clássicos e de poetas de cordel; Drummond, Bandeira, João Cabral, Cecília, Quintana, Adriano Suassuna, Leandro Gomes de Barros, por exemplo, pedindo que a turma selecione alguns poemas de que gostaram muito;
10. Promover saraus poéticos semanais ou mensais;
11. Sugerir a reescrita de poemas utilizando a paráfrase;
12. Valorizar nos textos produzidos pelos alunos seus achados poéticos, ou seja, as imagens bonitas e originais que empregaram;
13. Sugerir que o jovem produza textos sobre o cotidiano (vida escolar, vida familiar e social, sentimentos e expectativa), podendo caso queira fazer uso de desenhos;
14. Selecionar poemas para adolescência ou crianças em livros publicados para as crianças e para adultos, fazendo-o com a participação dos alunos e, em seguida, elaborar uma bela antologia com textos selecionados.
15. Sugerir que se faça desenhos e pinturas que representem àquela poesia em estudo. (BARROS, 2022, p. 1186-7)

Barros (2022), nessa segunda proposta de sequência didática, volta-se para os trabalhos educacionais de Neusa Sorrenti (2009), que tem como base estrutural a poesia na sala de aula.

#### 4. *Considerações finais*

A poesia por fazer parte da história da literatura mundial, trás na sua essência a desenvoltura que a arte literária representa, desde a história, a cultura, os costumes dos povos, os sentimentos, o rebuscamento da arte de escrever, a simplicidade de falar do povo, enfim, uma gama de riquezas que precisam serem mais vividas do ambiente educacional, assim servirão de elo educativo.

A Literatura de Cordel, representada pelas poesias de inúmeros artistas que conseguem exprimir sua arte de compor versos contando a vida das pessoas de uma forma simples, mas de uma riqueza grandiosa, precisa também ser mais assistida no ambiente educacional, pois além de mostrar cultura é uma arte literária que tem expressivo valor.

A Literatura de Cordel ao ser inserida como instrumento de aprendizagem da língua no espaço escolar, ganha um papel muito importante na formação de sujeitos que interagem e refletem seu papel formador na sociedade em que convivem, assim farão parte dos que buscam as mudanças necessárias para o desenvolvimento educacional.

Trabalhar com Literatura de Cordel em sala de aula, faz com que o educador incite seus educandos a promoção de mudanças significativas e necessárias, em que nessa construção que farão juntos, andarão sempre alinhados e levando para vivência escolar essa a literatura popular, marginalizada e mal explorada educacionalmente.

Merece ter lugar de destaque e ser inserida e vivenciada no ambiente educacional a Poesia de Cordel, logo tem um papel de suma importância na formação da subjetividade do aluno, pois trabalha a arte humana em diferentes performances, desenvolvendo a criatividade na escrita e na leitura, criando novas situações vividas ou recriando novas histórias.

A Poesia é um dos gêneros discursivos que consegue apaixonar seus leitores, até mesmo os que amam a prosa, pois trabalha os sentimentos na forma mais pura através das palavras. Há uma constante sintonia entre leitor e o poeta que se interligam dando novos sentidos para aquelas palavras escritas.

Crianças, adolescentes, alunos enfim, todos que estão no círculo da educação precisam de um gênero que reflete quem eles são, o que eles representam na sociedade. Desde a Poesia Popular à Poesia Clássica, ambas guardam uma beleza admirável com suas origens e suas características que precisam ser vivenciadas na escola.

O educador de língua precisa reconhecer seu papel formador no sistema educacional, sendo assim, o professor tem o papel de ser um direcionador da educação escolar, será ele quem irá auxiliar o educando na formação de leitores críticos e ativos, buscando superar as deficiências existentes. Tendo a Poesia de Cordel um grande potencial para se concretizar as sonhadas habilidades que envolve a Leitura e a Escrita, assim teremos uma grande arma de potência, que irá ajudar o educador servindo de elo na formação educacional do ensino de língua.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H. *O cordel no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2012

MAGNANI, Maria Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SORRENTI, Neusa. *A Poesia vai à escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Aderaldo Luciano. *Apontamentos para uma HISTÓRIA CRÍTICA DO CORDEL BRASILEIRO*. São Paulo: Adaga, 2012.

#### Outras fontes:

<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/download/983/1051/1378>.

<https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/download/1390/1454>.

## CRUZAMENTO VOCABULAR: APLICABILIDADE NO ENSINO

*Manoel Francisco Felismino Freires* (UFRJ)

[freiremanoel85@gmail.com](mailto:freiremanoel85@gmail.com)

*Vitor de Moura Vivas* (IFRJ)

[vitor.vivas@ifrj.edu.br](mailto:vitor.vivas@ifrj.edu.br)

*Wallace Bezerra de Carvalho* (IFRJ)

[wallace.carvalho@ifrj.edu.br](mailto:wallace.carvalho@ifrj.edu.br)

### RESUMO

Uma grande quantidade de palavras são criadas 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 are 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 na perspectiva do ensino, de modo que possam ser demonstrado 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 valise<sup>10</sup> ‘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

---

<sup>10</sup> Palavra-valise, também chamada de “amálgama” ou “siglonimização”, 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 (com- posição por aglutinação e cruzamento vocabular).

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 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 absorver 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 isso, 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 (Entraçamento, 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 se-

ja, 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 Marqueline, 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, questionase 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 forma-

ção. 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 vocabular, 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.

**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](mailto: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, promotor 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 Mestre Cristina do Sacramento Cardoso 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 vi-

deoclipes 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 cancionero 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 aprendiz, 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 ínterim, 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 constituírem 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, lingüísticas, 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 extralingüísticos 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 lingüísticas 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 detêm, 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 esta 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 esta 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 cancionário 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 cancionário 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 cancionário 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 monitoria; 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 re-

conhecido. 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-despa-cito-ciencia-explica-pega-hit\\_0\\_SyfEfV8WW.html](http://www.clarin.com/sociedad/fenomeno-despa-cito-ciencia-explica-pega-hit_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 extraclasse 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 mate-

riais 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*. 3<sup>rd</sup> 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-pega-hit\\_0\\_SyfEfV8WW.html](https://www.clarin.com/sociedad/fenomeno-despacito-ciencia-explica-pega-hit_0_SyfEfV8WW.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](http://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. 3<sup>rd</sup> 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](mailto: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 qual das línguas ele irá dar mais ênfase: se a língua de partida ou a 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.<sup>11</sup> (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

---

<sup>11</sup> 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 perceptível 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)

Isto posto, é de fundamental importância que a literatura contemporânea encontre espaço nos circuitos culturais, criando nas pessoas o sentimento de se desvencilhar 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, lgbtqi+ 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 parêntese 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)**

you need to read this text  
about things that you  
already know but don't put  
into practice because you don't respect  
it enough to create  
in your own words and intuitions because  
it's necessary for someone  
else to validate your thoughts  
that you yourself have and  
at the end of the day you don't  
credit yourself.....  
you need to read this text because  
they told me that it's so good  
like coconut water from the caribbean  
and sicilian grown in the maldives  
and I find you at home in the  
northeast at the same place  
of the dreams that I love  
so I need to do it and as  
you told me because my opinion  
is directly from the maldives  
and is highly undeniable

you need desperately to read this text  
because everything that I tell you  
applies perfectly to your life  
because I don't know your name  
and it's always a pleasure to find  
someone who respects me  
and I honor you for all this love  
because I saw your last text  
and I think you need to read this text

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 minúscu-

las, 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”<sup>12</sup> (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”<sup>13</sup> (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 – Woman 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 da linguagem e cultura daqui já fazer 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 chegado 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

---

<sup>12</sup> a high building/mountain (CAMBRIDGE, Dictione. *On line*).

<sup>13</sup> Not thinking or behaving normally because of taking drugs (CAMBRIDGE, Dictione. *On line*).

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)<sup>14</sup>, desaconselha esse tipo e 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 interlingüística 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)

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

<sup>14</sup> Bassnett faz referência as citações de Sir John Denham retiradas da obra de T. R. Steiner.

discursiva e da quebra de hierarquias valorativas, contribuem para a criação de novos lugares de enunciação e, conseqüentemente, 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.

**DISCUTINDO O USO DO GÊNERO NEUTRO: INTEGRAÇÃO  
ENTRE MORFOLOGIA E SOCIEDADE**

Lara de Almeida Moreira (IFRJ)  
[laradealmeidamoreira4@gmail.com](mailto:laradealmeidamoreira4@gmail.com)

Vítor de Moura Vivas (IFRJ)  
[vitor.vivas@ifrj.edu.br](mailto:vitor.vivas@ifrj.edu.br)

Wallace Bezerra de Carvalho (IFRJ)  
[wallace.carvalho@ifrj.edu.br](mailto: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 refuncionalization 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 poderia in-

fluenciar 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:

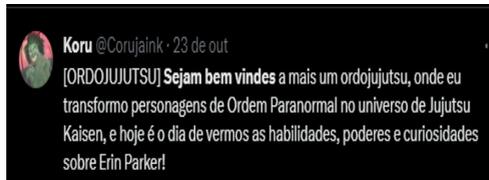
Ex.: “Elu<sup>15</sup> é muito chate.”

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.

---

<sup>15</sup> 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/171642166655992004>.

Nesse exemplo, o falante usa o gênero neutro com a intenção de incluir todas as pessoas para quem ele desejava boas-vindas, independente 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. Apenas no terceiro exemplo, o gênero gramatical neutro foi usado como forma de representar pessoas LGBTQIA+.

#### 4. Considerações finais

Ao final dessa 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: In: \_\_\_\_\_. *Linguística cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publít, 2010.

CARVALHO, Wallace Bezerra de. *Sobre pipocos e dicionárias: 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. Metr p les, 2023. Disponível em: <https://www.metro-poles.com/brasil/todos-todas-e-todes-entenda-a-linguagem-neutra-usada-no-gover-no-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 constru es. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SCHWINDT, L.C. Sobre g nero neutro em português brasileiro e os limites do sistema ling stico. *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   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.

## ELABORANDO VOCABULÁRIO DE TERMOS MATEMÁTICOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

Jailda Bernardino de Souza Nunes (UNEB)

[ida-thaliane@hotmail.com.br](mailto:ida-thaliane@hotmail.com.br)

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

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

### RESUMO

A implantação do novo ensino médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) implementaram mudanças significativas no sistema de ensino brasileiro. De-seja-se que o estudante assuma a posição de protagonista do seu processo de aprendizagem e utilize as diferentes linguagens, inclusive a da matemática, para se comunicar, ler, interpretar e atuar no mundo com autonomia e criticidade. A prática docente tem revelado o quão desafiador é para os estudantes do Ensino Médio acessarem os conteúdos matemáticos em função da linguagem empregada nos livros didáticos. Visando a contribuir para a acessibilidade dos conceitos matemáticos, firmamos como proposta de investigação empreender estudo dos termos especializados apresentados na coleção *Matemática em Contextos*, de Dante e Viana (2020), *corpus* da pesquisa em andamento. Pretendemos, a partir das diretrizes teórico-metodológicas da terminologia, com ênfase na acessibilidade textual, contribuir para alcançar habilidades e competências preconizadas pela BNCC, bem como colaborar com as discussões referentes ao campo dos estudos lexicais, e ainda, construir um vocabulário de termos matemáticos para ampliar o repertório conceitual dos estudantes, utilizando os programas *AntConc* e *FLEx*. O estudo encontra-se ancorado nas abordagens do campo da matemática como o letramento matemático, relação entre matemática e língua materna (MACHADO, 1993; 1998), no campo dos estudos lexicais, em Biderman (2001), em Krieger (2010) e em Finatto (2020), dentre outros autores. Neste artigo, intentamos tecer considerações sobre a pesquisa.

### Palavras-chave:

Aprendizagem. Terminologia. Linguagem matemática.

### RESUMEN

La implementación de la nueva educación secundaria y de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) implementó cambios significativos en el sistema educativo brasileño. Se espera que el estudiante asuma el papel de protagonista en su proceso de aprendizaje y utilice diferentes lenguajes, incluidas las matemáticas, para comunicarse, leer, interpretar y actuar en el mundo con autonomía y criticidad. La práctica docente ha revelado lo desafiante que resulta para los estudiantes de secundaria acceder a contenidos matemáticos debido al lenguaje utilizado en los libros de texto. Con el objetivo de contribuir a la accesibilidad de los conceptos matemáticos, establecimos como propuesta de investigación emprender un estudio de términos especializados presentados en la colección *Matemáticas en Contextos*, de Dante y Viana (2020), *corpus* de investigaciones en curso. Pretendemos, con base en los lineamientos teórico - metodológicos de la terminología, con énfasis en la accesibilidad textual, contribuir al logro de habilidades y competencias recomendadas por el BNCC, así como colaborar con

discusiones relativas al campo de los estudios léxicos, y también, construir un vocabulario de términos matemáticos para ampliar el repertorio conceptual de los estudiantes, utilizando los programas Anticonc y FLEX. El estudio se ancia en enfoques del campo de las matemáticas como la alfabetización matemática, la relación entre matemáticas y lengua materna (MACHADO, 1993; 1998), en el campo de los estudios léxicos, en Biderman (2001), Krieger (2010), Finatto (2020), entre otros autores. En este artículo pretendemos hacer consideraciones sobre la investigación.

**Palavras-clave:**

**Aprendizaje. Terminologia. Lenguaje matemático.**

## **1. Introdução**

O tema deste trabalho diz respeito à confecção de vocabulário de termos matemáticos relativos ao Novo Ensino Médio. Será desenvolvido por intermédio de diretrizes teórico-metodológicas da *Lexicografia* e da *Terminologia*, no que almejaremos não apenas fornecer vocabulário terminológico, como inclusive fomentar discussões acadêmicas relativas às Ciências do Léxico, renovando sua práxis. Para tanto, tomaremos por base a coleção, em seis volumes, do manual *Matemática em Contextos*, elaborado por Luiz Roberto Dante e por Fernando Viana (2020), em conformidade com a atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Dada a conjuntura hodierna do Ensino Básico, com a implementação do Novo Ensino Médio, faz-se necessário que a classe docente busque aperfeiçoamento e atualização, em face das novas demandas trazidas pela BNCC. Quanto a isso, existem determinados conteúdos a serem lecionados e que devem ser alvo de atenção específica por parte dos professores, que possuem o dever de acompanhar as diretrizes institucionais na seara educacional. Ademais, nossa prática docente tem nos revelado o quão desafiador é para os estudantes do ensino médio acessarem os conteúdos matemáticos ministrados por seus professores em função da linguagem utilizada nos livros didáticos.

Nessa perspectiva, a escolha da coleção *Matemática em Contextos*, elaborada por Luiz Roberto Dante e Fernando Viana, foi estratégica, na medida em que essa obra foi pensada para a realidade específica do Novo Ensino Médio, o que explicita sua adequação aos horizontes pedagógicos vigentes. Essa obra já é utilizada em determinados centros escolares, a exemplo do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte Norte do Itapicuru (CETEP – PNI), situado no município baiano de Jaguarari, cidade em que a coautora deste trabalho Jailda Nunes atua como professora das redes estadual e municipal.

Buscaremos refletir a realidade do ensino atual, ainda pouco explorada academicamente, em articulação com o fornecimento de reflexões lexicográficas e terminológicas. Dessa maneira, almejamos contribuir com o ensino fornecido pelas escolas das redes pública e privada, ao fornecer material complementar de apoio para o aprendizado da *Matemática*, a partir da elucidação e da sistematização de termos pertencentes ao itinerário formativo de estudantes do Ensino Médio.

Serão empreendidas discussões teóricas relativas às Ciências do Léxico, à Terminologia Matemática e sua relação com o processo de construção do conhecimento, ao Letramento Matemático, às Práticas de Numeramento e à Educação Matemática.

Acreditamos que o produto lexicográfico permitirá acesso à terminologia matemática de forma facilitada e sistemática, tendo em vista que o vocabulário será construído considerando a Acessibilidade Textual Terminológica. Sob tal prisma, o trabalho proposto também se demonstra inovador em decorrência da integração promovida entre os campos da *Matemática* e de *Letras*.

De fato, é sabido que o ensino da *Matemática* é empreendido por intermédio do plano da *Linguagem*. Todavia, é igualmente perceptível certo distanciamento entre os pesquisadores que atuam com as *Ciências Exatas* e os estudiosos que trabalham com as *Ciências do Léxico*. Desse modo, acreditamos que nossa pesquisa também é inovadora em razão dessa incomum aproximação de interesses no plano prático da investigação acadêmica.

A pesquisa parte da seguinte questão: como desenvolver um vocabulário inédito de termos matemáticos relativos aos conteúdos previstos para o Novo Ensino Médio?

Para realizar vocabulário inédito de termos matemáticos do Novo Ensino Médio a partir da coleção *Matemática em Contextos*, de Luiz Roberto Dante e Fernando Viana, buscaremos compreender as diretrizes da coleção *Matemática em Contextos*, em face da atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC); analisaremos as teorias lexicográficas e terminológicas existentes, com ênfase na acessibilidade textual, atualizando discussões ligadas ao campo dos *Estudos Lexicais*; estudaremos as interferências da terminologia matemática na construção do conhecimento; investigaremos o número de ocorrências terminológicas e sua respectiva frequência na referida coleção, por meio do programa *AntConc*; definiremos a macro e a microestrutura do vocabulário de termos matemáticos

para elaborar os verbetes com o auxílio do programa *FieldWorks Language Explorer (FLEX)*.

Portanto, será imprescindível percorrer denso itinerário perquisitivo, refletindo, criticamente, as contribuições de matemáticos, lexicógrafos e terminólogos para atingir o produto a que esse estudo se propõe.

## **2. A linguagem no processo de aprendizagem da matemática**

Aprender matemática é conhecer sua linguagem particular. Deparamo-nos, frequentemente, com situações-problemas, seja no cotidiano ou no contexto escolar, que, para serem resolvidas, necessitam da compreensão dos enunciados. Essa parece ser a compreensão de Silveira (2014):

A interpretação de textos matemáticos em linguagem matemática e em linguagem natural requer o conhecimento do vocabulário matemático que está ligado ao conhecimento de conceitos, bem como requer a prática de seguir regras matemáticas. (SILVEIRA, 2014, p. 48)

Desse modo, a efetiva apropriação da linguagem matemática se revela como requisito para o entendimento de variados problemas da área de exatas e para o encontro das possíveis soluções cabíveis. O estudo dessa terminologia específica auxilia o alunado a aprofundar seus saberes e a aprimorar o próprio raciocínio matemático no processo hermenêutico concernente tanto à realização de respostas quanto à formulação criativa de questões autorais.

Nessa perspectiva, Machado (1998) apresenta a linguagem matemática como sistema de representação gerado a partir da realidade, sobre o qual se inicia a produção dos significados dos objetos, das ações e relações, não sendo possível compreender e aprender matemática, sem a apropriação de sua linguagem. Comungando desse pensamento, Loresnatti (2009) defende o seguinte:

A linguagem matemática pode ser definida como um sistema simbólico, com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras. Esse conjunto de símbolos e regras deve ser entendido pela comunidade que o utiliza. A apropriação desse conhecimento é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático. (LORENSATTI, 2009, p. 90)

Ainda se tratando de linguagem, a BNCC apresenta, dentre as dez competências gerais:

CG04: utilizar diferentes linguagens – verbal (oral, ou visual – motora, como Libras, e escrita), corporal, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos em e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

Diante do exposto, percebemos que a construção do conhecimento perpassa pela apropriação das diferentes linguagens. Em matemática, a percepção da terminologia que lhe é própria, contribui para a compreensão dos conceitos e para o desenvolvimento de representações. Ademais, coadjuva com os indivíduos no entendimento e na atuação no mundo.

### 3. *Estudos lexicais e vocabulário terminológico*

Conhecer a linguagem especializada da matemática inclui aprender sobre seu léxico. Entendemos o léxico de uma língua como a representação, o registro do conhecimento que se tem da realidade. Abbade (2016, p. 716) afirma o seguinte: “estudar o léxico de uma língua é enveredar pela história, costumes, hábitos e estrutura de um povo, partindo-se de suas lexias”. Desse modo, podemos compreender a forma de viver, a organização social, os valores, crenças, acontecimentos que afetam e interferem na vida de uma comunidade, por meio do estudo do léxico.

Segundo Biderman (2001, p. 13), “a geração do léxico se processa e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizadas em signos linguísticos: as palavras”. Assim, as conceituações e significações são construídas a partir das experiências e representadas no universo linguístico pelas palavras.

O léxico especializado se constitui num subconjunto do léxico que trata de uma área específica do conhecimento. É objeto de estudo da *Terminologia* (BIDERMAN, 2001). Em similar sentido, Krieger (2010) assevera que a *Terminologia* abarca variados estudos acerca de unidades lexicais especializadas. Sob tal ângulo, incumbe aos estudos terminológicos examinar termos técnicos científicos utilizados pelas ciências especializadas para expressarem sua rede conceitual.

Vale ressaltar que léxico e termo, ou léxico especializado, não são “sistemas compartimentados”. Eles coabitam e encontram-se interconectados dentro do sistema linguístico.

Biderman (2001, p. 19) diz que “a terminologia pressupõe uma teoria de referência, ou seja, uma correlação entre a estrutura geral do conhecimento e o código linguístico correspondente”. Isso significa que as denominações conferidas à determinada representação da realidade estão associadas a um referencial. Podemos ter, então, unidade lexical categorizada de diferentes formas, a depender de sua utilização em áreas científicas diferentes.

A *Terminologia* faz parte da história. Vem evoluindo enquanto ciência a partir do avanço tecnológico e das mudanças políticas, culturais e econômicas ocorridas na sociedade, no que se fazem necessárias novas nomeações e designações, ampliando-se o acervo lexical especializado.

Pesquisas efetuadas no mundo acadêmico demonstram o interesse e a necessidade das discussões em torno da importância do acesso e da compreensão do léxico especializado para o sucesso na aprendizagem da matemática. Podemos citar a dissertação de Pereira (2010), que trata da *Interpretação de textos matemáticos: dificuldades na resolução de problemas de geometria plana*; o trabalho de Herebia (2007) *Leitura, interpretação e resolução de problemas de estruturas aditivas*; o estudo de Silva (2015) *Glossário escolar: uma construção do aluno*; a pesquisa de D’Azevedo (2019) *Terminologia da matemática em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário bilíngue Libras-Português*; a tese de Ferreira (2021) *Análise do tratamento da terminologia da matemática em livros didáticos e dicionários escolares do ensino fundamental I*.

Desse modo, direcionamos nosso olhar à terminologia matemática apresentada na coleção *Matemática em Contextos*, corpus deste estudo, considerando a necessidade de os estudantes do Ensino Médio conhecerem os termos e se apropriarem das significações para a compreensão do conteúdo matemático. Ao propormos a construção de vocabulário de termos matemáticos, adentramos no campo da *Lexicografia*, conforme a perspectiva de Biderman (2001):

A Lexicografia é a ciência dos dicionários. É também uma atividade antiga e tradicional. A Lexicografia ocidental iniciou-se nos princípios dos tempos modernos. Embora tivesse precursores nos glossários latinos medievais, essas obras não passavam de listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antiguidade clássica e da Bíblia na sua interpretação. A Lexicografia só começou, de fato, nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues (latim e uma língua moderna). (BIDERMAN, 2001, p. 17)

Assim, a *Lexicografia* se ocupa da produção de dicionários, vocabulários, glossários e/ou outras obras lexicográficas, sendo fundamental

para o registro e elucidação do léxico. No que se refere a utilização de dicionários na sala de aula, Ferreira (2021) defende o seguinte:

Dicionários poderiam ser mais bem utilizados no processo de ensino-aprendizado, fomentando a aquisição lexical. À medida que os livros didáticos invariavelmente inserem palavras/termos desconhecidos para o aluno, o dicionário poderia ser uma ferramenta de auxílio à compreensão, incrementando a ampliação do acervo lexical, especialmente das terminologias. (FERREIRA, 2021, p. 35)

Nesse sentido, acreditamos que o vocabulário, assim como o dicionário, pode ser utilizado como instrumento de apoio à prática pedagógica para auxiliar estudantes a ampliar seu repertório conceitual de termos matemáticos, tendo em vista, consoante Biderman (2001, p. 17), que “o dicionário de língua faz uma descrição do vocabulário da língua em questão, buscando registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura”.

Atualmente, existem várias reflexões concernentes à delimitação conceitual e à abrangência efetiva das obras lexicográficas, no que se observam diferentes propostas de distinção entre os termos *dicionário*, *vocabulário* e *glossário*. Considerando que tais discussões não configuram ponto pacífico na fortuna crítica, é oportuno ressaltar que partimos, em nossa atividade de pesquisa, da seguinte compreensão conceitual, proposta por Barbosa (2001, p. 36): “o vocabulário busca ser representativo de um universo de discurso – que compreende, por sua vez, *n* discursos manifestados –, pelo menos; configura uma norma lexical discursiva”.

Desse modo, buscaremos representar dentro do universo do conhecimento matemático, os termos especializados utilizados na apresentação dos conteúdos propostos para o Ensino Médio, na coleção *Matemática em Contextos*.

#### **4. Conhecendo a Acessibilidade Textual Terminológica**

Conforme Finatto (2022, p. 21) a *Acessibilidade Textual* se realiza por intermédio das seguintes características de apresentação textual: “linguagem simples, em forma compatível com as necessidades e condições de aproveitamento e compreensão das pessoas que as buscam” (FINATTO, 2022, p. 21).

Nessa perspectiva, buscaremos o ideal de bom funcionamento do ensino matemático por intermédio da constituição de vocabulário terminológico que atenda leitores com diferentes necessidades e condições.

Para tanto, destacamos os critérios estabelecidos por Finatto (2022) que colaboram para a acessibilidade textual:

1. Leiturabilidade – conhecimento sobre o vocabulário do texto, “tem a ver com o quanto se compreende das palavras escritas” (FINATTO, 2022, p. 28);
2. Legibilidade do material – trata do uso de imagens, “conforto visual, facilidade de olhar os pontos mais importantes e com destaque” (*Idibidem*, 2022).
3. Estrutura do texto – a utilização de parágrafos e frases muito longos, sujeito oculto, voz passiva, verbos desnecessários, vocabulário erudito, uso de siglas, entre outros, distanciam o leitor da compreensão do texto.

Desse modo, a construção do vocabulário pretende facilitar o processo de comunicação e, conseqüentemente, o entendimento dos estudantes sobre as definições e significações apresentadas no livro didático, tornando o processo de aprendizagem da matemática mais eficiente.

#### **4. Construindo o vocabulário de termos matemáticos do Novo Ensino Médio**

Atualmente, existem várias reflexões sobre o conceito e a abrangência das obras lexicográficas e terminológicas. Tendo em vista que os critérios linguísticos a serem considerados na elaboração de um trabalho sofrem influências históricas e culturais, e que os lexicógrafos ou terminógrafos combinam critérios linguísticos de categorias diferentes em sua construção, um trabalho da mesma natureza e função pode ser classificado de maneira diferente, conforme o autor (Cf. BARBOSA, 2001).

O percurso teórico realizado até aqui nos permite dizer que construir vocabulário de especialidades significa estudar e registrar termos que pertencem a um campo do saber, caracterizando trabalho terminográfico, na medida em que a *Lexicografia* realiza o registro do léxico e a *Terminologia* estuda o léxico especializado.

Com base no exposto, propomos construir vocabulário terminológico, visando a reunir termos que representam as normas linguísticas de certa área de conhecimento especializado, qual seja, a *Matemática*.

Para tanto, determinamos o *corpus* da pesquisa, a coleção *Matemática em Contextos*, que servirá de referência para a construção do tra-

balho terminográfico. A escolha desse material é de fundamental importância para empreender observações precisas sobre o comportamento dos termos dentro do contexto de uso. Para Almeida (2003, p.88), “por meio de *corpus*, podem-se observar aspectos morfológicos, sintáticos, discursivos etc. bastante relevantes para uma pesquisa linguística. Podem-se ainda explicar a produtividade e o emprego de palavras, expressões e formas gramaticais”. Assim, desejamos realizar descrição de termos matemáticos por intermédio de informações devidamente ancoradas no próprio *corpus* da pesquisa.

A etapa seguinte consiste em organizar o *corpus* por meio da compilação, manipulação dos textos, nomeação dos arquivos e extração dos termos, utilizando os programas computacionais *AntFileConverter* e *AntConc*.

O programa *AntFileConverter* será utilizado para converter os textos que compõem o *corpus* da pesquisa, do formato *pdf* para *txt*. Em seguida, os arquivos *txt* serão inseridos no programa *AntConc* para listagem das palavras.

Realizada essa etapa, os termos que fazem parte do vocabulário serão organizados num mapa conceitual. Para Almeida (2003):

Na pesquisa terminológica, o mapa conceitual é fundamental para: 1) possibilitar uma abordagem mais sistemática de um campo de especialidade; 2) circunscrever a pesquisa, já que todas as ramificações da área-objeto, com seus campos, foram previamente consideradas; 3) delimitar o conjunto terminológico; 4) determinar a pertinência dos termos, pois separando cada grupo de termos pertencente a um determinado campo, poder-se-á apontar quais termos são relevantes para o trabalho e quais não são; 5) prever os grupos de termos pertencentes ao domínio, como também os que fazem parte de matérias conexas; 6) definir as unidades terminológicas de maneira sistemática e, finalmente; 7) controlar a rede de remissivas. (ALMEIDA, 2003, p. 89)

Desse modo, o mapa conceitual abrangerá a área da *Matemática* com suas ramificações em que os termos serão encaixados conforme as especificidades dos conceitos. Posteriormente, será preenchida a ficha terminológica com as definições dos termos, em que se recorre ao *corpus* da pesquisa. A definição deve reunir informações de qualidade, possibilitando a compreensão do que o termo representa no campo da especialidade. Também estruturaremos a macro e a microestrutura do vocabulário. A macroestrutura concerne à parte externa do vocabulário. Ela estará organizada em ordem alfabética e em sentido semasiológico. Quanto à microestrutura, as cabeças dos verbetes ou entradas lexicais – referentes à parte enunciativa do vocabulário – seguirão as formas paradigmáticas,

no que consideraremos o processo de lematização. Na sequência, apresentamos a classe gramatical abreviada (v. para verbo, s. para substantivo e adj. para adjetivo etc.), seguida da definição, que já diz respeito à parte informativa do vocabulário. Posteriormente, trazemos abonações extraídas do próprio *corpus* examinado, com os termos em negrito. Essa etapa contará com a utilização do programa *Field Works Language Explorer* (FLE<sub>x</sub>).

Para a preparação das definições dos termos constantes em nossos verbetes, recorreremos não apenas aos conceitos apresentados por Dante e Viana (2020), como também às obras de outros autores. Desse modo, embora as abonações sejam extraídas da obra de Dante e de Viana (2020), o processo de elaboração das definições relativas às entradas lexicais deverá contar com as contribuições de outros especialistas da área de ensino da *Matemática*. Quanto a isso, acreditamos que nosso trabalho se enriquecerá por meio do confronto produtivo entre as conceituações de diferentes pensadores.

### **5. Considerações finais.**

Compreendemos a importância da linguagem no processo de aprendizagem e de formação dos estudantes. Nesse sentido, o acesso à terminologia matemática torna-se fundamental para ampliação do repertório conceitual do estudante e, conseqüentemente, para sua atuação no mundo.

Assim, o presente trabalho se insere em projeto de pesquisa maior de doutoramento, em que propomos realizar vocabulário sobre termos presentes na coleção de livros didáticos intitulada *Matemática em Contextos*. Para tanto, realizamos perquirição teórica sobre o léxico especializado, objeto de estudo da terminologia, tendo em vista que a matemática, enquanto área de conhecimento, possui termos específicos empregados na representação de sua rede conceitual. Ademais, discorreremos sobre a *Lexicografia*, que se ocupa da produção das obras lexicográficas como dicionários, vocabulários e glossários.

O estudo sobre a *Acessibilidade Textual* nos permitiu conhecer os critérios a serem observados na construção das definições dos termos que irão compor o vocabulário, de modo que os conceitos sejam apresentados numa linguagem de fácil acesso para os estudantes.

Diante do exposto, entendemos que o acesso e a compreensão da terminologia matemática se tornam instrumentos potencializadores no processo de construção de novos saberes.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Filologia e o Estudo do Léxico. *Cadernos do CNLF*, Série X, p. 716-21, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2008. Disponível em: [http://www. filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_244.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcello. O percurso da Terminologia: de atividade prática a consolidação de uma disciplina autônoma. *Trad Term*, 9, p. 211-22, 2003.

BARBOSA, Maria Aparecida. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, I.M. (Org.). *A constituição da normalização terminológica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001. p. 23-45

BIDERMAN, Maria Tereza C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A.M.P. de; ISQUERDO, A.N. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. ed. Campo Grande (MS): UFMS, 2001 [1998]. p. 11-20

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018

DANTE, Luiz Roberto. VIANA, Fernando. *Matemática em Contextos*, coleção 6 volumes. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

D'AZEVEDO, R. P. *Terminologia da matemática em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário bilíngue Libras-Português*. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2019.

FERREIRA, Tânia Borges. *Análise do tratamento da terminologia da matemática em livros didáticos e dicionários escolares do ensino fundamental I*. Tese (Doutorado) – UnB, Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

FINATTO, Maria José Borcony. Acessibilidade textual e terminológica: promovendo a tradução intralingüística. *Estudos Linguísticos*, v. 49, n. 1, p. 72-96, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2775>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FINATTO, Maria José Borcony; PARAGUASSU, Liana Braga. *Acessibilidade textual e terminológica [recurso eletrônico]*. Uberlândia: EDUFU, 2022. 288p. (Série E-Classe: Acessibilidade Textual).

HEREBIA, C. F. B. *Leitura, interpretação e resolução de problemas de estruturas aditivas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

KRIEGER, Maria da Graça. *Lexicologia, Lexicografia e Terminologia: impactos necessários*. In: ISQUERDO, A.N.; FINATTO, M.J.B. (Orgs). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2010. v. IV, p. 161-75

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. *Linguagem matemática e língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos*. *Revista Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 89-99, maio/ago. 2009.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna*. São Paulo, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, F. M. P. *Glossário escolar: uma construção do aluno*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2015.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. *Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural em situações de ensino e aprendizagem*. *Educação. Matemática. Pesquisa*, v. 16, n. 1, p. 47-73, São Paulo, 2014.

**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](mailto: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 monoritárias, 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 Portugal<sup>16</sup>, razão pela qual nos mereceram maior atenção neste trabalho precisamente essas duas normas linguísticas, situadas de cada lado do Oceano Atlântico.

---

<sup>16</sup> 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.



Fonte: Wikipedia: Geografia da língua portuguesa.

## ***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

Estes 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 nesses 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 falado pelas pessoas idosas e, sobretudo, mais escolarizadas, embora já não seja oficial. Mas é aí ensinado 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 Doutoramento/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 o 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*, *quiôscue*, etc. (Ásia); *batuque*, *cacimba*, *moleque*, *tanga*, *cachimbo*, *senzala* (África); e continuará a recebê-los ao longo dos séculos posteriores, como *abacaxi*, *canoa*, *colibri*, *mandioca*, *xícara* (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 vocabulário<sup>17</sup>. Contudo, os colonizadores tinham pouca ou ne-

---

<sup>17</sup> 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),

nhuma 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 em 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

---

seguinte-se-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 [ɛ] (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 ápi-co-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 is-*

so), 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 outras 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 uniformização 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/aspeto; 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 hitos 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 (“cãma”), 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, <ɫ> pronuncia-se 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 déca-

das, em falantes mais idosos e menos escolarizados, Abe[w], Manue[w], e até ca[w]ças, ca[w]do, etc. (Cf. 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/a?*).

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 apagamen-

to 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 género gramatical, tanto em palavras de género 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 *espiã* 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 3ª 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 3ª 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 *garçoneite* / *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, normalísimos 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].

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

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](mailto:urandinovais@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho tem 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, a qual é 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; this 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 formularão 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, esse 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 abordamos os estudos dos achados da pesquisa, seguidos das considerações finais em que tecemos algumas conclusões acerca das ideias debatidas em nosso trabalho.

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 experientialista 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. Por isso, 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.

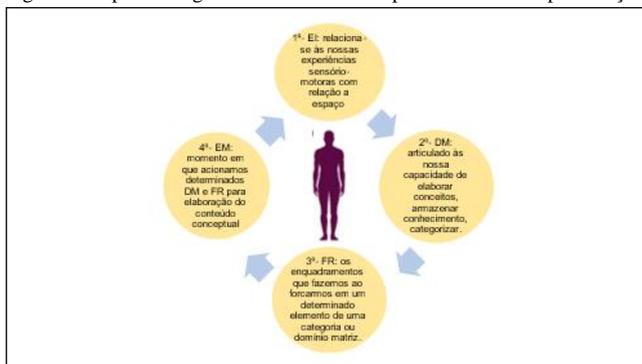
Para isso, buscamos articular ao nosso estudo a visão multiníveis da metáfora conceptual. Essa vertente de pesquisa, no campo da Semântica Cognitiva, surgiu a partir das investigações de Kövecses (2017) em um estudo intitulado *Levels of metaphor*. Além dos estudos de Kövecses (2017), aqui no Brasil, 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 conceptual, 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 Conceptual, como, por exemplo, “Qual(is) é(são) a(s) estrutura(s) conceptual(is) apropriada(s) envolvida(s) na(s) metáfora(s) conceptual(is)?”. Com esse estudo, Kövecses (2017) afirma que, em uma metáfora conceptual, há uma articulação simultânea de estruturas conceptuais que podem ser identificadas a partir de níveis de esquematicidade. 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 conceptual 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).

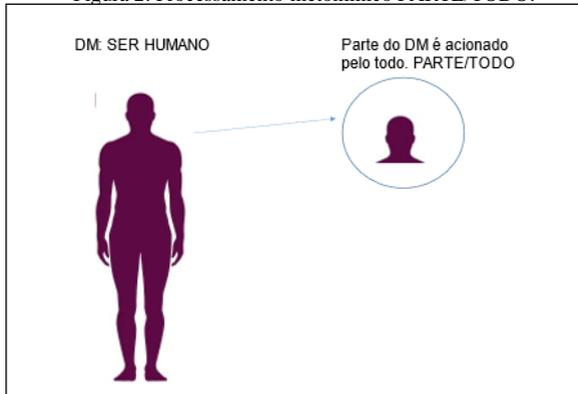
Conforme a Figura 1, fica em evidência que o ser humano enquanto o sujeito conceptualizador, no momento da conceptualização, ou seja, da construção sentido em relação a algum conceito, articula os níveis esquemáticos nesse processo de conceptualização. Ele acessa os mais variados conhecimentos sobre 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 conceptual, 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/TODO.



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*<sup>18</sup> da linguagem<sup>19</sup> (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 contiguidade parte/todo” (NOVAIS, 2023, p. 78). Assim, como veremos na

<sup>18</sup> 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).

<sup>19</sup> Em todo processamento metafórico, temos encaixado um processamento metonímico, pois quando domínios conceituais são integrados, não há, necessariamente, uma

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*<sup>20</sup>, ou seja, os textos literários que compõem a nossa amostra de pesquisa são resultantes das mais diversas experiências dos sujeitos conceptualizadores escritores 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 sensorio-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”.

---

integração entre todos os elementos dos domínios fonte e alvo, mas sim de elementos mapeados dentro de cada domínio. (PAIVA, 2010, p. 13)

<sup>20</sup> 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 abrangem 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 dois contos, “Dama da noite”, de Caio Fernando Abreu (1988), e “Venha ver o pôr do Sol”, de Lygia Fagundes Telles (1988), além 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 conceituais foram transcritas para um arquivo em *Word*, para organização das metáforas conceituais encontradas e quais domínios matrizes foram acessados para a compreensão do fenômeno da conceptualização da morte. Nesse artigo, apresentamos uma das metáforas conceituais mais encontradas no *corpus*, MORTE É ORGANISMO VIVO. Pretendemos, em publicações futuras, apresentar outras metáforas conceituais 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 se identificam 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 instruía 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, venha</i> . 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 curtida, 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 possibilitam 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.

Os 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 defínhe 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 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 terem vivido o movimento *da contracultura e do experimentalismo sexual*<sup>21</sup> da década de 1970 e se terem deparado com a referida epidemia nos anos 1980. Pode-se, também, relacioná-la ao fato de a personagem do conto ser homossexual, ou seja, uma parcela da população que, naquela época, era vista como grupo de risco, isto é, suscetível a

---

<sup>21</sup> 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)

manter contato com o vírus e, conseqüentemente, por não haver tratamento específico, também com a morte.

Além de estudar os níveis hierárquicos que envolvem a MC focalizada, no que compete à relação entre metáfora e metonímia conceptuais, foi possível perceber, nesse trabalho, que a MC se deu a partir de um processamento metonímico. Temos, por exemplo, a instânciação PARTE/ TODO, pois elencamos apenas parte do DM para compreensão do conceito de morte. Essa instânciação 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 ande 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, Universidade 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 “FURUNDUNGO” (1934), DE SOUZA CARNEIRO,  
E “ESSA TERRA” (1998), DE TORRES: UM ESTUDO  
COMPARATIVO DE NARRATIVAS BAIANAS**

*Natalia Silva Araujo* (UNEB)

[nattayaraujo03@gmail.com](mailto:nattayaraujo03@gmail.com)

*Gildecide Oliveira Leite* (UNEB)

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

**RESUMO**

O referido estudo se intitula entre “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro e “Essa terra” (1998), de Torres: um estudo comparativo de narrativas baianas. Ele é fruto do subprojeto Furundungo de Antônio Joaquim de Souza Carneiro vinculado ao projeto Baianidades: Literatura, Identidades, Memória, História sob coordenação do Professor Doutor Gildecide Oliveira Leite e financiado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através da Pró-reitora de Ações Afirmativas (PROAF). Diante disso, o presente estudo apresenta duas produções que fazem parte da Literatura Baiana: “Furundungo” (1934), de Antônio Joaquim de Souza Carneiro, e Essa Terra (1998), de Antônio Torres. A primeira obra é pouco conhecida do grande público leitor, mas apresenta um conteúdo riquíssimo para a Literatura Brasileira e Baiana, haja vista que narra a história de “Furundungo” – um sertanejo forte e resistente. Por sua vez, o livro de Torres, relata as vivências de Nelo e de Totonhim na busca pelo progresso econômico nas grandes metrópoles brasileiras. A pesquisa é de cunho bibliográfico baseado em aspectos qualitativos. Nesse ponto, objetiva-se analisar criticamente os livros “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro, e “Essa terra” (1998), de Antônio Torres, a fim de estabelecer pontos convergentes – pelos fatores que levam da migração dos nordestinos rumo aos grandes centros urbanos – e divergentes – através do vocabulário do Calão Brasileiro, mais enfatizado na obra de Souza Carneiro que em Torres.

**Palavras-chave:**

“Furundungo”. “Essa terra”. Antônio Joaquim de Souza Carneiro.

**ABSTRACT**

This study is entitled: *Between “Furundungo” (1934), by Souza Carneiro and Essa Terra (1998), by Torres: a comparative study of Bahian narratives.* It is the result of the Furundungo subproject by Antônio Joaquim de Souza Carneiro, linked to the project Baianidades: Literature, Identities, Memory, History under the coordination of Professor Gildecide Oliveira Leite and financed by the State University of Bahia (UNEB) through the Pro-Rector of Affirmative Actions (PROAF). Therefore, the present study presents two productions that are part of Bahian Literature: “Furundungo” (1934), by Antônio Joaquim de Souza Carneiro, and “Essa terra” (1998), by Antônio Torres. The first work is little known to the general readership, but it presents a very rich content for Brazilian and Bahian Literature, given that it tells the story of “Furundungo” – a strong and resistant sertanejo. In turn, Torres’ book reports the experiences of Nelo and Totonhim in the search for economic progress in the great

Brazilian metropolises. The research is bibliographic based on qualitative aspects. At this point, the objective is to critically analyze the books “Furundungo” (1934), by Souza Carneiro, and “Essa terra” (1998), by Antônio Torres, in order to establish converging points – by the factors that lead to the migration of northeasterners towards the great centers urban – and divergent – through the vocabulary of Brazilian slang, more emphasized in the work of Souza Carneiro than in Torres.

**Keywords:**

“Furundungo”. “Essa terra”. Antônio Joaquim de Souza Carneiro.

## **1. Introdução**

A Literatura é um vasto campo do saber que abrange diferentes aspectos da sociedade. Para Araújo e Aguiar, de acordo com as visões de Platão e Aristóteles, a conceituação de Literatura basicamente consiste na “(...) arte que imita a realidade, é uma forma de concebermos o mundo de uma forma subjetiva” (ARAÚJO; AGUIAR, 2016, p. 3). A vista disso, nota-se como ela é uma arte que exhibe aspectos da subjetividade do indivíduo, já que, muitas vezes a ficção imita o real.

Segundo pontua Cid Seixas (2003, p. 27), a “(...) *Literatura* (...) vem de *littera*, letra, modo de escrever, ou mesmo, carta. A partir daí literatura seria tudo que é escrito”. Mais adiante o autor diz que a “(...) *Literatura* seria, (...), a arte da escrita criativa. Ou o conjunto de obras artísticas de natureza verbal” (SEIXAS, 2003, p. 27). Diante dessas assertivas, fica evidente como a Literatura é uma forma de arte, principalmente escrita.

Como a Literatura é grandiosa, ela contempla diferentes tipos, a título de exemplo tem-se a: Brasileira, Indígena, Afro-Brasileira, Infanto-juvenil e Baiana. Em relação a essa última, há vários autores, entre os quais estão: Itamar Vieira Junior, Rita Santana, Cássia Vale, Ubiratan Castro de Araújo, Jorge Amado, Antônio Torres, Gildecil de Oliveira Leite e Antônio Joaquim de Souza Carneiro. Nesse viés, cada escritor expressa suas subjetividades e coloca o universo da Bahia para os romances.

Antônio Torres em “Essa Terra” (1998) e Souza Carneiro em “Furundungo” (1934) colocaram expressivamente o cenário baiano em suas respectivas tramas, além de proporcionarem um protagonismo aos sertanejos e às questões sociais que assolam tal população.

Para a produção deste artigo acadêmico foram feitas pesquisas de cunho bibliográfico, baseadas nas ideias de Gil (2002), Gonçalves

(2017), Araujo e Leite (2023) e outros. A motivação para escrever o texto ocorreu devido aos poucos trabalhos comparativos desenvolvidos entre as obras de Torres e Souza Carneiro.

Assim, objetiva-se com o estudo apresentar criticamente os livros “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro, e “Essa Terra” (1998), de Antônio Torre, tendo a finalidade de estabelecer pontos convergentes – como a migração dos nordestinos –, divergentes – através do vocabulário do Calão Brasileiro, mais enfatizado na obra de Souza Carneiro que em Torres –, dentre outros aspectos.

Este artigo está organizado desta forma: inicialmente, apresentam-se os autores, foco deste estudo; posteriormente, é feita uma análise das obras e, em seguida, um estudo comparativo entre elas; por fim, tecem-se as considerações finais do artigo.

## 2. *Dois Antônio e um universo literário nas suas mãos*

Nesta seção, serão apresentados fragmentos das trajetórias de vida e profissional de Antônio Torres e Antônio Joaquim de Souza Carneiro, haja vista que ambos são escritores relevantes para a Literatura Brasileira e Baiana.

Antônio Torres da Cruz, ou simplesmente Antônio Torres como ficou conhecido, é um autor brasileiro de sucesso. Nascido em 13 de setembro de 1940, no interior da Bahia, mais especificamente no povoado de Junco, que posteriormente recebeu o nome de Sátiro Dias.

Filho de Irineu José da Cruz e de Durvalice Torres da Cruz, desde a infância já sentia paixão pela escrita. Em entrevista ao programa Trilhas das Letras<sup>22</sup> da TV Brasil, o autor revelou que seu amor pelas Letras surgiu na escola, já que onde vivia não havia livros. Ainda na juventude, o referido vai para a cidade de Alagoinhas-BA a fim de estudar; no decorrer dos anos, passa por Salvador e ali começa a trabalhar como repórter do Jornal da Bahia.

Saindo desse contexto baiano, aos 20 anos, Antônio Torres adentra em São Paulo, a fim de trabalhar no Diário Última Hora. Um fato interessante sobre o supracitado autor é que ele morou 3 anos em Portugal.

---

<sup>22</sup> A entrevista com Torres por ser acompanhada na íntegra no *Youtube*, através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=mpxej8J4I70>. Acesso em: 15 jul. 2023.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Atualmente, ele é ocupante da cadeira nº 23 da Academia Brasileira de Letras, título recebido em 2014. Também faz parte da Academia de Letras da Bahia, sendo titular da cadeira nº 9.

Neste contexto, Antônio Torres da Cruz escreveu diversas narrativas: 11 romances, 1 livro de contos, 1 livro destinado às crianças, 1 obra de crônicas, perfis e memória, dentre outras produções. Entre tais produções, encontra-se a narrativa “Essa Terra”, considerada como uma obra-prima na carreira desse intelectual baiano. Assim sendo, essa vasta carreira como escritor lhe possibilitou diferentes premiações, dentre as quais se destacam as seguintes: Prêmio Zaffari e Bourbon, em 2001; Prêmio Jabuti, em 2007.

Outro autor nascido na Bahia, tendo obras literárias interessantes, mas que, diferentemente de Torres, não é conhecido do público leitor, é Antônio Joaquim de Souza Carneiro. Tal personalidade nasceu na capital baiana em 1881 e faleceu, aos 61 anos, em 1942.

Antônio Joaquim de Souza Carneiro, mais conhecido como Souza Carneiro, foi um professor universitário e engenheiro civil. Em sua infância, perdeu seu pai muito cedo, vítima de um acidente ferroviário em Alagoas.

Segundo Gildeci de Oliveira Leite (2017), Souza Carneiro trabalhou na Escola Polytécnica da Bahia, hoje escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Edison Carneiro, Ivan de Souza Carneiro e Nelson Carneiro são alguns dos filhos deste intelectual baiano.

Com uma carreira bastante interessante no mundo das Letras, esse escritor negro Soteropolitano produziu diferentes narrativas em momentos distintos. A título de exemplo tem-se o romance “Furundungo” (1934) e a obra *Os Mitos Africanos no Brasil* (1937).

Souza Carneiro foi um autor que contribuiu para dar protagonismo ao sertanejo baiano e a alguns municípios que compõem esse estado nordestino, algo visto em “Furundungo” (1934). Além dessas produções, conforme aponta Rossi (2012), Antônio Joaquim de Souza Carneiro realizou:

[...] estudos técnicos sobre minérios e geologia; artigos e colunas na imprensa baiana, [...] ensaios sociológicos e de etnografia afro-brasileira e indígena; romances de motivos regionais e folclóricos; [...] (ROSSI, 2012, p. 84)

Ou seja, o citado autor baiano não se limitou somente à escrita de romances, debruçando-se também em estudos de diferentes áreas do conhecimento.

A partir dessa contextualização sobre os autores, na seção seguinte serão apresentadas as narrativas *Essa Terra* (1998), de Antônio Torres e “*Furundungo*” (1934), de Antônio Joaquim de Souza Carneiro, objetivando destacar os pontos mais importantes destas histórias.

### **2.1. Entre “*Furundungo*” e “*Essa Terra*”: conhecendo duas narrativas da Literatura Baiana**

Na obra literária “*Furundungo*” (1934), o narrador relata o protagonismo do sujeito homônimo. Esse era uma pessoa resistente, valente, querido e amigo dos moradores de Campo Formoso, localidade onde se desenrola inicialmente a história.

Por conseguinte, segundo informa o capítulo intitulado “*Calão Brasileiro*”<sup>23</sup>, o nome *Furundungo* faz menção, aos respectivos aspectos:

Furador e girador da vida, conhecedor das terras, das pessoas e das coisas. Sertanêjo excepcional e raro. (*Furum* – furão, disposto, sem preguiça. Dungo – dedicado, sincero, calmo, experto, carinhoso, delicado, valente e decidido. *Furundungo* – o companheiro ou camarada que sabe resolver todas as dificuldades e que vê o perigo com a máxima antecedência. No litoral, chamam apenas *Dunga*, seu *Dunga*, havendo quem ignore ser um termo africano. *Tunga*, *dunga* – umbigada forte no samba. [...]. O termo *Furundungo* é mais usado nas Lavras Diamantinas, em Jacobina, nos vales do Itapicurú e do Vasabarris, regiões essas do Estado da Bahia.<sup>24</sup> (CARNEIRO, 1934, p. 257-8)

De fato, quando o leitor adentra nesse romance baiano pode perceber facilmente essas características que definem o personagem principal da narrativa. Ele era um indivíduo muito inteligente, decidido e disposto, uma vez que, conforme revela a passagem de Souza Carneiro, *Furundungo* tinha uma personalidade de um sertanejo forte e excepcional, sempre sabia como solucionar os problemas e enxergava facilmente o perigo com antecedência.

<sup>23</sup> De acordo, com o Dicionário Aurélio, a palavra *Calão* faz menção a uma “gíria com o uso de termos baixos” (FERREIRA, 2001, p. 120).

<sup>24</sup> Para familiarizar o leitor com a obra “*Furundungo*” (1934), optou-se pela utilização da grafia original empregada na produção literária.

“Furundungo” (1934) é uma obra que contempla mais de 300 páginas, entre as quais encontram, ao final do livro, mais de 800 termos do Calão Brasileiro, algo que contribui significativamente para enaltecer a linguagem popular brasileira e baiana. De fato, obras literárias que trazem as comunicações próximas às do dia a dia ajudam na valorização das identidades dos sujeitos.

Nas primeiras cenas de “Furundungo” (1934), o narrador começa a apresentar os sujeitos que participam do romance e suas peculiaridades. Inicialmente, o primeiro personagem é Mosquitinho: um indivíduo de baixa estatura, abaixo do peso, porém esperto e inteligente. Conforme conta a história, esse protagonista era:

[...] o menór dos homens que a terra do Campo Formoso já produziu: - dois côvados de altura, duas arrôbas de pêso. Tudo nele em proporção: - os pés, as mãos, o côrpo. Nada de enxundias, nem falinhas de mulher. Força de menino, Imbérbe, si bem que maiór por lei. No mais, homem de verdade. Na inteligéncia, no juizo, no sér. As môças brincavam, riam-se dele. Não no queriam, timidas do ridiculo, apesar da belêsa que ele éra. (CARNEIRO, 1934, p. 07)

Mosquitinho tinha uma certa beleza e era uma pessoa brilhante. Contudo, esses atributos por si só não foram suficientes para conquistar o coração das moças nos arredores de Campo Formoso. Nesse sentido, foi preciso recorrer à fé para alcançar o objetivo que tanto se almejava. Posteriormente, realizando uma promessa ao Senhor Bom Jesus da Lapa, ele conseguiu receber a graça que esperava: o amor de uma mulher.

No decorrer da trama de Souza Carneiro, os amigos Furundungo, Mosquitinho e Ciriáco vão à romaria do Santuário de Bom Jesus da Lapa<sup>25</sup> para pagar a promessa de Mosquitinho. Nesse referido espaço sagrado, os personagens viram a beleza do local sagrado nas paisagens, nas faturas e nas pessoas. A felizarda que recebeu o amor de Mosquitinho foi a filha do Velho Xandinho, Fulô.

O sujeito Xandinho morava na Barra do Vento com suas duas filhas: Florência, mais conhecida como Fulô, e Magnólia, ou simplesmente Manóla. A primeira moça tinha 20 anos e era “(...) uma cabocla recheiada, olhos de côbra” (CARNEIRO, 1934, p. 10). Já sua irmã, Manóla era “(...) mais espigada, menos esperta, mais bonita” (CARNEIRO, 1934, p. 10). Quase no final da história, o narrador cita alguns acontecimentos do

---

<sup>25</sup> O Santuário de Bom Jesus da Lapa fica situado na cidade baiana de mesmo nome. O templo religioso é um dos mais importantes do Nordeste e do Brasil, recebendo milhares deromeiros anualmente.

outro filho de Xandinho, Venancio: ele exercia a profissão de cabo da polícia, foi preso, fugiu da cadeia e faleceu.

Ainda no contexto da vida do velho Xandinho, o leitor conhece o pescador Ricardo, considerado um dos melhores desse ramo nas margens do Rio São Francisco. As cenas de maior destaque dele se situam na chegada à casa do velho Xandinho para ordenar o casamento de uma de suas filhas, Manóla. No entanto, essa atitude é reprovada pela jovem, ficando sem reação para aquele pedido de Ricardo.

Um fato relevante na história é que o narrador de “Furundungo” (1934) retrata o episódio do pedido de casamento em que uma cobra jararaca ataca a perna do jovem pescador quando conversava com Manóla sobre irem morar juntos. Isso reflete a vingança da filha de Xandinho perante Ricardo, pois este queria que a moça fosse morar com ele mesmo indo contra sua vontade.

Além desses indivíduos, “Furundungo” (1934) também expõe Ciriáco e Lindóca. Nesse viés, no primeiro, “a vivacidade e a esperteza casaram-se nele. Como todos os sertanejos, um só ideal: – descampar no mundo pra ver onde se acabava a terra” (CARNEIRO, 1934, p. 8).

Já Lindóca, uma mulher esperta e esposa de Ciriáco, era “(...) um fogo furiôso debaixo das telhas de Ciriáco. Estava sempre farejando o caminho, pedindo a Deus a larga-se para uma outra vida mais cheia de movimento (...)” (CARNEIRO, 1934, p. 08). Esses personagens tinham personalidades peculiares: enquanto ele tinha um futuro fora de Campo Formoso, ela estava buscando uma vida cheia de galanteios e de homens ricos.

Assim, a temática da migração e da religiosidade estão permeadas em grande parte do enredo da narrativa. Nos capítulos iniciais da história, conta-se como Mosquitinho, Furundungo e Ciriáco saem da cidade natal, pois ali não havia mais trabalho, haja vista que “(...) a vida no Campo Formoso parecia morrer. (...) os grandes a se engulirem uns aos outros, a se ameaçarem” (CARNEIRO, 1934, p. 09). Ou seja, na localidade onde eles moravam não havia mecanismo para sobreviver dignamente e, dessa maneira, foi preciso partir para lugares mais avançados economicamente.

Então, a produção literária de Antônio Joaquim de Souza Carneiro é uma excelente obra que valoriza a linguagem popular e os cenários baianos. O referido romance, coloca o sertanejo como agente principal focalizado na história.

Em relação ao outro livro foco neste estudo (“Essa Terra”), é um sucesso mundo afora. Sua primeira publicação foi em 1976 e até hoje há muitas vendas e novos leitores conhecem a obra. A presente produção enfatiza os sertanejos, suas ricas culturas e as cidades interioranas que compõem o estado da Bahia.

A escrita de Antônio Torres capta o leitor, o leva a refletir questões que se fazem presentes atualmente como, por exemplo, as migrações dos baianos e dos nordestinos com destino às regiões do Sudeste do país, na busca por um futuro diferente daquele vivenciado em sua terra natal.

A Literatura Brasileira, através de algumas obras literárias, narra cenas dessa migração forçada, algo evidenciado nos clássicos “Vidas Secas” (2020) de Graciliano Ramos e “Essa Terra” (1998), de Antônio Torres. Em vista disso, a Literatura reflete aspectos da realidade através da ficção ao mesmo tempo em que denuncia questões que assolam a população brasileira, como a migração.

O livro de Torres é composto por quatro capítulos, são eles: “Essa Terra me chama”, “Essa Terra me enxota”, “Essa Terra me enlouquece”, “Essa Terra me ama”. Nessa referida produção literária, o autor utiliza uma linguagem simples, com traços de uma comunicação cotidiana, fato que possibilita o fácil entendimento da trama.

Logo, um ponto bastante curioso é que a obra apresenta alguns fragmentos autobiográficos do escritor, pois segundo revelou Antônio Torres (1998), quando estava trabalhando na capital paulista lembrou-se de um acontecimento vivenciado por ele, o suicídio de um parente após o insucesso entre idas e vindas de São Paulo.

Vale a pena ressaltar como a obra de Torres é narrada por Totonhim, irmão mais novo de Nelo. Segundo Gonçalves (2017, p. 44), as percepções do narrador são:

[...] referentes ao curto período em que conviveu com o irmão, após este retornar a Junco. É também reconstituída com base nas lembranças do que Totonhim ouviu dizer, no ambiente familiar, sobre o irmão mais velho, que já havia partido para São Paulo antes de seu nascimento (GONÇALVES, 2017, p. 44)

A partir principalmente do olhar de Totonhim, o leitor começa a acompanhar a vida de Nelo em Junco e em São Paulo. Após a volta do protagonista da cidade grande e das conversas com os mais velhos, Totonhim conta a saga do irmão pelo mundo.

As primeiras cenas de “Essa Terra” (1998) apresentam as características de Nelo, um dos personagens principais desse romance baiano. Por assim dizer, o presente sertanejo vivia no distrito de Junco-BA, um espaço social sem muito progresso econômico e que, graças ao empenho de um deputado federal, conseguiu entrar no mapa do mundo, como revela o narrador da trama.

No ano de 1932, o povoado de Junco sofreu uma grave seca:

[...] o lugar esteve para ser trocado do Estado da Bahia para o mapa do inferno, na pior seca que já se teve notícia por essas bandas, hoje reverenciado em cada caveira de boi pendurando numa estaca, para dar sorte. – O povo caía e morria de sede e fome, como o gado. Era de cortar o coração (TORRES, 1998, p. 16)

Isso demonstra como Junco era um local esquecido do restante do país, por exemplo, na falta de investimentos. Além disso, a seca também desencadeou problemas de ordem econômica, já que não havia mecanismo para a subsistência da população daquela região. Deste jeito, o narrador traz essa realidade de Nelo, a fim de relatar que onde ele vivia se manter era difícil.

Ainda jovem, o protagonista já possuía um ideal de vida, de migrar-se e conquistar o sucesso financeiro longe de Junco. Em um determinado momento, Nelo afirma

[...] pegou um caminhão e sumiu no mundo para se transformar, como que por encantamento, num homem belo e rico, com seus dentes de ouro, seu terno folgado e diferente de casimira, seus *raybans*, seu rádio de pilha? faladorzinho como um corno? e um relógio que brilha mais do que a luz do dia. Um monumento, em carne e osso. O exemplo vivo de que a nossa terra também podia gerar grandes homens [...] (TORRES, 1998, p. 14)

Então, o jovem personagem parte de sua cidade natal rumo ao progresso em São Paulo. Ele queria os melhores bens de consumo da época, como, por exemplo, um rádio de pilha, um relógio que brilha no sol, um terno e alguns óculos da marca *Rayban*.

De acordo com a ótica de Santos e Fonseca (2014), a busca do progresso econômico nas grandes cidades brasileiras fez Nelo almejar um futuro diferente da vida de seus pais no interior da Bahia. O protagonista do romance de Antônio Torres queria ter prosperidade financeira em São Paulo, já que a capital representava um local de mudanças.

Após muito tempo distante das origens, o sujeito volta a Junco e comete suicídio. Muitas vezes, quando o sucesso não vem, as pessoas

passam por um processo de desilusão. Tal aspecto desencadeou uma consequência, por exemplo, o suicídio de Nelo, pontos ressaltados por Santos e Fonseca (2014).

Em síntese, “Essa Terra” (1998), descreve as aventuras do homem sertanejo que chega nas grandes metrópoles, buscando um futuro próspero ali, contudo descobre que viver nessas regiões é bem complicado e repleto de desafios.

## **2.2. Semelhanças e divergências em “Furundungo” e “Essa Terra”**

Nas obras literárias “Furundungo” (1934), de Antônio Joaquim de Souza Carneiro, e “Essa Terra” (1998), de Antônio Torres, se perceberam alguns pontos convergentes e divergentes.

A Literatura Baiana é um tipo de arte que vem crescendo ano após ano, muitos autores famosos são oriundos dela, a títulos de exemplos: Jorge Amado, Cyro de Mattos, Aleilton Fonseca e Adonias Filho. Ou escritores mais atuais, tais como: Itamar Vieira Junior, Rita Santana, Hugo Canudo, Cássia Valle, Wesley Correia, Gildeci de Oliveira Leite e dentre outros. Então, diante do exposto, o primeiro aspecto semelhante encontrado nos livros foi que ambas as histórias se encaixam na Literatura baiana, já que trazem o universo da Bahia e sua pluralidade para a obra.

Além disso, “Essa Terra” (1998), de Torres, e “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro, são exemplares escritos por dois baianos. O primeiro deles, é natural do distrito de Junco, hoje Sátiro Dias (BA). Desde a infância, Torres gostava do mundo das letras. Ele produziu diferentes textos nos mais variados gêneros. Esse ponto é semelhante a Souza Carneiro que também escreveu estudos sobre minérios e geologia, artigos, ensaios e romances tanto regionais quanto folclóricos. Ele nasceu em Salvador, em 1881, porém faleceu aos 61 anos, em 1942.

Outra semelhança entre os supracitados livros é que as histórias falam da migração nordestina, mais especificamente dos sertanejos baianos. Na produção de Torres, tal fenômeno social é esmiuçado através da ótica de Totonhim, em relação à mudança do seu irmão mais velho, Nelo.

Quando ainda vivia no pequeno Junco, Nelo já sonhava em sair daquele distrito e ter sucesso financeiro na vida. Com apenas 17 anos, ele descobriu que não queria mais viver em sua terra natal. Essa questão é ressaltada através desta passagem do livro:

Nelo descobriu que queria ir embora no dia em que viu os homens do jipe. Estava com 17 anos. Ele iria passar mais três anos para se despreparar do cóis das calças de papai. Três anos sonhando todas as noites com a fala e as roupas daqueles bancários – a fala e a roupa de quem, com toda certeza, dava muita sorte com as mulheres. (TORRES, 1998, p. 18)

Após a chegada de alguns bancários no povoado baiano, o protagonista inferiu que na capital estaria possivelmente a solução para a mudança de vida dele. A própria vestimenta e a fala dos empresários fazem Nelo se inspirar e desejar aquilo que estava distante de sua realidade em Junco.

Assim sendo, de acordo com Gonçalves (2017), a trama de Antônio Torres analisa a questão do retirante nordestino, uma vez que:

O [...] retirante nordestino [...] procura, na fuga para as grandes capitais do Sudeste do Brasil, um meio de escapar da miséria e da seca – tema já bastante explorado, principalmente pela literatura regionalista das décadas de 1930 e 1940 –, focalizando as circunstâncias decorrentes do processo migratório, como as difíceis condições de vida no cotidiano urbano e o consequente movimento de retorno à terra natal. (GONÇALVES, 2017, p. 43-4)

Logo, a Literatura dita regionalista enfatiza esta situação do retirante nordestino que para sobreviver parte temporariamente ou não, com destino às capitais do Sudeste do Brasil, objetivando fugir da fome e da seca.

Em relação ao romance “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro, a temática da migração é bem explorada. Nas primeiras páginas da narrativa, já se relata o dilema da mudança de vida, distante de sua terra de origem.

O personagem Ciriáco era um sertanejo muito inteligente e esperto, tinha um objetivo em seu destino: viajar para buscar melhores condições financeiras. Nas próprias palavras do narrador, o presente sujeito tinha um ideal de vida: “(...) descampar no mundo pra ver onde se acabava a terra” (CARNEIRO, 1934, p. 8). Em uma outra cena, apresenta-se os motivos que levaram os protagonistas Furundungo e Ciriáco a saírem por um tempo de Campo Formoso:

Os trez resolveram emigrar. Campo Formoso, – o espinhácio do mundo. Já ninguém mais procurava extrair borracha nos maniçobais, nem o côco de babassú achava compradores. O ouro da terra jasiá nos aluviões das margens dos riachos, nos cachimbos abertos pelos bandeirantes paulistas. Os dormentes, as madeiras, não davam lucro. A construção da estrada de ferro já ia distante, Jacobina a fóra. Os cristáis de rocha... O manganez... A vida no Campo Formoso parecia morrer. Muito páu, aborrecida. Os gran-

des a se engulirem uns aos outros, a se ameçaarem. Só falavam em rifles, em tocáias, em desfórras. Muita ambição por causa de nadinhas, de nêgas de terras, de pontas de minas. Ocupação, nada. Os ganhos, vasqueiros. Nem trabalho, nem negócios. As lavouras morrendo por falta de braços, de chuvas, de cuidados. Uma perspectiva de opressão, de miséria, que só eles viam. (CARNEIRO, 1934, p. 8-9)

Em face do exposto, nota-se como a cidade baiana de Campo Formoso, local onde se desenrola a trama, era um espaço sem muitos mecanismos de progresso financeiro e trabalho.

Segundo revela o narrador, na cidadezinha não havia mais fonte de renda através da extração de borracha das maniçobas e nem o coco de babaçu, faltava compradores para os produtos. Naquele lugar também havia uma forte ganância dos mais poderosos frente ao poder, era muita ambição. Já na agricultura, a seca atingia as plantações e tudo se reunia a opressão e a miséria.

Posteriormente, no livro de Antônio Joaquim de Souza Carneiro, Ciriácio e Furundungo chegam ao povoado de Catinga de Moura, tendo a finalidade da mudança financeira, haja vista que lugarejo representava:

Um pedaço de Jacobina, bem perto das nuvens. Pouco abaixo de nascen-tes do rio Salitre, no tombadouro de oeste da Serra da Fumaça. Logarêjo rico de trabalho, de honestidade, de vida intensa. Cada casa, uma fábrica de doces. Umbú. Aracá. Marmélo. Banana. Limão. Um mundo de assucar, de caixêtas, de massas de frutas boas. Extensos pomares, como em nem uma outra parte do sertão. Culturas. Gados. Engenhos. Caieiras. A natureza, um primôr. Os capões, elevados dos taboleiros e das catingas, como riqueza que faltava a sólo tão farto, tão ditoso. Os brejos ladeando o rio. O rio, o encantado. Quase uma légua abaixo do povoádo, some-se na terra, nas entranhas do calcáreo. (CARNEIRO, 1934, p. 48-9)

Para eles, essa zona rural no qual se migraram tinham mais condições de manutenção digna da vida, pois ali o trabalho era mais vasto, já que havia fábricas de doces, extensos pomares, gados e engenhos. Assim, como Nelo em “Essa Terra” (1998), o progresso para Furundungo e Ciriácio estava em outra cidade. Porém, diferentemente do romance de Torres, o livro de Souza Carneiro não mostra a mudança econômica vinda das cidades grandes. Mas sim, de uma zona rural.

Por fim, o último ponto identificado como sendo semelhante nas obras literárias em foco são evidenciadas pelo protagonismo dos sertanejos baianos. No livro de Souza Carneiro, a figura central é Furundungo, uma pessoa inteligente, amiga, resistente, esperto e não desiste diante das adversidades como, por exemplo, em um determinado momento em que houve fortes chuvas ao longo do caminho para o Santuário de Bom Jesus

da Lapa. Mas, o sujeito não se deixou abalar perante aquela situação e assim começou a cantar. Esta atitude demonstrou como ele era um sertanejo resistente e valente.

Sobre “Essa Terra” (1998), Nelo era uma pessoa inteligente, haja vista que aos 17 anos já pensava em mudar de vida. Entretanto, devido ao fracasso dos seus sonhos, ele comete suicídio em Junco. O narrador comenta esta cena, da seguinte forma:

Atordoado, me apresei e bati na porta e bastou uma única batida para que ela se abrisse – e para que fosse o primeiro a ver o pescoço do meu irmão pendurado na corda, no armador da rede. – Deixa disso, Nelo – bati a mão aberta no lado esquerdo dos seu rosto e devo ter batido com alguma força, porque sua cabeça virou e caiu à direita [...] (TORRES, 1998, p. 15)

Totonhim relata com diversos detalhes a morte do irmão mais velho, algo chocante no distrito de Junco. Possivelmente, como Nelo não teve êxito nos seus sonhos e para não decepcionar a família, a morte seria a solução para aquele problema, uma vez que o protagonista representa um parâmetro a ser seguido pelos demais e a mãe dele viva dizendo: “(...) menino danado e sabido. Tu vai ser gente na vida, meu fio” (TORRES, 1998, p. 33). Dessa forma, Nelo refletia o sucesso e o progresso financeiro para a mãe.

Sobre as diferenças entre os livros pesquisados neste trabalho, constatou alguns pontos divergentes nas narrativas da Literatura Baiana. Por isso, o primeiro aspecto encontrado se situa nos contextos de produção diferentes, enquanto “Essa Terra” foi lançado em 1976, “Furundungo” em 1934. Logo, ambos os romances estão separados por um período de 42 anos.

Outro aspecto importante é que “Essa Terra” representa um sucesso mundial na carreira de Antônio Torres, sendo uma produção alvo de diversas pesquisas e estudos. Mas, lamentavelmente “Furundungo” é uma obra desconhecida pela maioria das pessoas, pois não há muitos estudos voltados para ele.

Além dessas diferenças apresentadas, também verifica-se a questão do léxico. Para Coelho *et al.* (2011, p. 134), o léxico é um patrimônio linguístico de uma sociedade, já que simboliza:

[...] o léxico um sistema aberto e infinito da língua, aquele abarca em sua conjuntura dialetos, gírias, língua popular e padrão, neologismos, estrangeirismos etc. Esse processo dinâmico do léxico reflete ou direciona a vivência histórica e cultural de uma sociedade. (COELHO *et al.* 2011, p. 134)

Ou seja, a língua é um sistema heterogêneo marcado pela diversidade cultural que compõe a sociedade. No léxico estão expressos dialetos, gírias, neologismo, estrangeirismos e dentre outros.

Nessa variedade que abrange o léxico brasileiro, Antônio Joaquim de Souza Carneiro destacou mais de 800 termos tanto do Calão Brasileiro e baiano, haja vista que muitos vocabulários caracterizam uma linguagem cotidiana. De acordo com Araujo e Leite (2023, p. 91), o autor do livro “Furundungo” (1934) pontuou alguns vocábulos baianos como:

Por exemplo, palavra “amoitadas” é uma expressão que Souza Carneiro aponta como frequentemente usada na Bahia e em Sergipe. Além desse o termo “gúinçar” é empregado pela narrativa, sendo um verbo praieiro e baiano. (ARAUJO; LEITE, 2023, p. 91)

Já em relação a “Essa Terra” (1998), notou-se fragmentos de uma linguagem próxima do sujeito sertanejo. Conforme indica Coelho *et al.* (2011), no nível lexical, o livro abrange vocábulos comuns na vida daqueles indivíduos, desde animais (sofrê), plantas (manaíbas), estabelecimentos comerciais (birosca, bótica), meios de transporte e dentre outros.

Em síntese, percebeu-se na narrativa de Antônio Torres menos termos do léxico baiano, se comparado ao romance de Antônio Joaquim de Souza Carneiro. Nos dois exemplares literários, há muitas expressões de uma linguagem informal próxima à usada cotidianamente.

Na seção, seguinte serão tecidas as considerações finais deste trabalho a fim de levantar os principais resultados obtidos com o estudo perante “Essa Terra” (1998), de Antônio Torres e “Furundungo” (1934), de Antônio Joaquim de Souza Carneiro.

### **3. Considerações finais**

As narrativas relatadas em “Essa Terra” (1998), de Antônio Torres da Cruz, e “Furundungo” (1934), de Antônio Joaquim de Souza Carneiro, enfatizam o protagonismo do sertanejo baiano, que enfrenta diversas adversidades, como a seca que assola essa região do nordeste. Contudo, os referidos indivíduos são resistentes e inteligentes.

A vista das contribuições mostradas neste estudo, fica evidente a relevância dessas obras para a Literatura Brasileira e Baiana. O exemplar de Torres é uma história que conta a vida de Nelo pela cidade grande e seu fracasso econômico ali. Já a narrativa de Souza Carneiro apresenta detalhes das aventuras de Furundungo por algumas localida-

des da Bahia, desde o povoado de Catinga do Moura-BA a Bom Jesus da Lapa-BA.

Na presente pesquisa, objetivou-se promover uma comparação entre as obras foco deste estudo. Ante o exposto, ficou claro que as produções contemplam aspectos que se aproximam ou divergem nos enredos de ambas. Sobre as semelhanças, constatou-se como elas foram escritas por dois autores baianos, falam da migração nordestina e têm sertanejos sendo os principais dos romances.

Os contextos de publicação entre ambos os exemplares são diferentes, sendo separados por 42 anos de lançamento entre si. Além disso, “Essa Terra” (1998) é foco de diversos estudos, ao contrário de “Furundungo” (1934). A linguagem da obra de Souza Carneiro tem mais termos do Calão Brasileiro e Baiano, caso oposto ao romance de Torres.

Portanto, é relevante conhecer os livros, adentrando nas histórias descritas e nas mensagens ali expressas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÔNIO Torres. *Acadêmica de Letras da Bahia*, [s.d.]. Disponível em: <https://academiadeletrasdabahia.org.br/profile/antonio-torres/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ANTONIO, Joaquim de Sousa Carneiro. *Geni*, 2022. Disponível em: <https://www.geni.com/people/Antonio-Joaquim-de-Souza-Carneiro/600000003835726638>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ARAÚJO, Karina Rocha; AGUIAR, Laura Ferraz. O Ensino da Literatura na Escola. Colóquio Internacional “As Amazônia, as Áfricas e as África na Pan-Amazônia”, VIII, 2016. [...] *Anais do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental*, p. 1-15. Disponível em: <https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/simposiufac/article/view/809/407>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ARAUJO, Natalia Silva; LEITE, Gildecide Oliveira. As representações da Bahia no romance “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro. *Revista Philologus*, Ano 29, n. 85, p. 81-94, , Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan/abr. 2023. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1447/1499>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARNEIRO, Antônio Joaquim de Souza. *Furundungo*. Rio de Janeiro: Adersen, 1934.

\_\_\_\_\_. Os mitos africanos no Brasil: Ciência do folk-lóre. São Paulo: Nacional, 1937.

COELHO, *et al.* Retratos do sertão no vocabulário da obra essa terra, de Antônio Torres. *Revista Graduando*, n. 2, p. 129-40, 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/zADHT>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DWORAK, Pe. Krzysztof. “Glorioso Bom Jesus da Lapa, quero sua atenção.”. Um olhar sobre as cartas dos romeiros do bom Jesus da lapa – Bahia. In: Congresso de Teologia. Diálogo aberto: Teologia &... A reflexão teológica em diálogo com as ciências contemporâneas, 7, 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ITESP, 2011, p.1-21. Disponível em: <https://encurtador.com.br/prT46>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica. In: \_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86

GONÇALVES, Rogério Gustavo. O não-lugar do retirante nordestino em Essa terra, de Antônio Torres. *Itinerários – Revista de Literatura*, n. 44, p. 43-52, Araraquara, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/8858>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Edison Carneiro, Biografemas: poesia, samba e candomblé*. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2017. p. 1-119

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. 93. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 148. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

ROSSI, Gustavo. Uma família de cultura: os Souza Carneiro na Salvador de inícios do século XX. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, p. 81-131, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/CCpdKf4sZVGmxqLhG8wmtFf/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, Erick Naldimar dos; FONSECA, Aleilton. Um mergulho em Antônio Torres: Essa terra que me chama, enxota, enlouquece e me ama. *Cadernos do CNLF*, v. XVIII, n. 8, Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 254-61, 2014. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/08/019.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/08/019.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

SEIXAS, Cid. Texto literário e texto científico: distinções fundamentais. In: SEIXAS, C. *Os riscos da cabra-cega: recortes de crítica ligeira*. Feira de Santana: UEFS, 2003. 27p.

TORRES, Antônio. *Essa Terra*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1998.

Outras fontes:

AUTORES. *Portal Oxe*, [s.d.]. Disponível em: <https://portaloxe.com.br/autores/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BIOGRAFIA. *Academia Brasileira de Letras*, 2016. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-torres/biografia>. Acesso em: 17 jul. 2023.

TV BRASIL. *Especial Antônio Torres: Programa Completo – (Vídeo)*. Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=mpxej8J4I70>. Acesso em: 07 ago. 2023.

**FORMANTES GREGOS QUE SE COMPORTAM  
COMO AFIXOS: UMA BREVE ANÁLISE**

*Fernanda Mara Rocha Gonçalves* (UFMG)<sup>26</sup>

[nanda.goncalves@gmail.com](mailto:nanda.goncalves@gmail.com)

*Aderlande Pereira Ferraz* (UFMG)

[ader3459@terra.com.br](mailto: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 socio-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.

---

<sup>26</sup> 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 “ciclovagem” podem ser conceituados conforme as necessidades atribuídas a essas atividades, que são desempenhadas, respectivamente, pelo “cicloturista” e pelo “ciclovijante”.

Esses quatro itens lexicais – “cicloturismo, ciclovagem, cicloturista e ciclovijante” – têm em comum o fato de apresentarem *cicl(o)*-julgido 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 “ciclovagem” e “ciclovijante”, mesmo em ampla circulação social, ainda não foram atestadas em dicionário da língua portuguesa. Isso indica que, atualmente, segundo o critério lexicográfico, “ciclovagem” e “ciclovijante” 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 cons-

truções 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 *ciclovivismo*, *ciclovivante* 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 cicloviantes” 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>
<b>Ciclofaixa</b> [Formação: <i>cicl(o)</i> - + faixa]	Faixa demarcada de via urbana que se destina exclusivamente aos ciclistas.
<b>Ciclomotor</b> [Formação: <i>cicl(o)</i> - + motor]	Bicicleta movida a motor.
<b>Cicloturismo</b> [Formação: <i>cicl(o)</i> - + turismo]	O uso de bicicleta como meio de transporte para viagens de lazer.
<b>Ciclovia</b> [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 <i>Dicionário Aulete Digital</i>	Significado fornecido pelo <i>Dicionário Aulete Digital</i>
<b>Neurociência</b> [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.
<b>Neurocirurgião</b> [Formação: <i>neur(o)-</i> + cirurgião]	Médico especializado em neurocirurgia.
<b>Neurodegenerativo</b> [Formação: <i>neur(o)-</i> + degenerativo]	Que degenera os neurônios (doenças neurodegenerativas).
<b>Neuropsicologia</b> [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/CrIXCFjVH1/?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 <i>Dicionário Aulete Digital</i>	Significado fornecido pelo <i>Dicionário Aulete Digital</i>
<b>Camelódromo</b> [Formação: camelô + <i>-dromo</i> ]	Área ou lugar (por vezes fixos ou legalizados) de concentração de camelôs em atividade.
<b>Sambódromo</b> [Formação: samba + <i>-o-</i> + <i>-dromo</i> ]	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 desfilar “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 <i>Dicionário Aulete Digital</i>	Significado fornecido pelo <i>Dicionário Aulete Digital</i>
<b>Autódromo</b> [Formação: <i>aut(o)-</i> + <i>-dromo</i> ]	Lugar com instalações específicas (pista, boxes, arquibancadas) para corridas de automóveis.
<b>Kartódromo</b> [Formação: <i>Kart</i> + <i>-o-</i> + <i>-dromo</i> ]	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 an-

tes 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.

<b>Palavra atestada pelo Dicionário Aulete Digital</b>	<b>Significado fornecido pelo Dicionário Aulete Digital</b>
<b>Cronômetro</b> [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.
<b>Hidrômetro</b> [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.
<b>Quilômetro</b> [Formação: <i>quilo- + -metro</i> ]	Unidade de medida de comprimento equivalente a mil metros.
<b>Pluviômetro</b> [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.fclar.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](mailto:cunhastephanie@id.uff.br)

*Leonardo Ferreira Kaltner* (UFF)

[leonardoferriera@id.uff.br](mailto: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 a educação e a 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, contudo, 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 a 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 construção 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 deste 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 moderni-

dade; 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 acção 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).

Deste modo, o que justifica o pioneirismo português na empreitada marítima foram os recursos necessários para financiar as embarca-

ções, 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 que:

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 a 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 clemência para com os vencidos à falta dela, por exemplo)<sup>1</sup> e por esse motivo quis destruir o poema pelo fogo. (PEREIRA, 2012, p. 2)

Assim como a “*Ilíada*” 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 gramáticas 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 <b>canō</b> ,/ Trōiae quī p̄rimus ab ōrīs Ītaliā, fātō profugus, Lāvīniaque <b>vēnit</b> lītora./ multum ille et terrīs <b>iactātus</b> et altō vī superum saevae memorem Iūnōnis ob īram:/ multa quoque et bellō passus, dum <b>con-</b> <b>deret</b> urbem, <b>inferretque</b> deōs Latiō, genus unde Latīnum, Albānīque 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. Mui- tas 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 tra- zer os deuses ao Lácio, donde se origina o povo latino, os pais albaneses, e os al- tos 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 huma- na, 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 propostada 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 *æmulatio* [“emulação”], pode 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) lembra 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 onde 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 onde Camões na terceira estrofe afirma:

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 em frente as 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 (Lourenço, 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, e 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 exhibe 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). (Cf. MANGINI, 2020, p. 16)

A “Eneida”, por outro lado tinha um esforço de estabelecer uma relação passado presente não para reforçar a excepcionalidade de Roma apenas, mas para legitimar seus domínios e lideranças frente as 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 lati-

no, 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. (Cf. BERNARDES, 1999, p. 377).

### **2.3. A Sintaxe das obras**

No que tange a 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 afim de perceber de que maneira concebiam a língua e construam 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 (Cf. 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. Deste modo ao traduzir para a

língua portuguesa, a fim de manter esta 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 progressos, 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 a Antiguidade clássica não se faz sem o apelo a 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 explicação 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. ROSARIO, 2008). A lealdade aos laços de parentesco e a 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 tenta 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](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 lingüística. *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, Nilcileia 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, methodolgy, 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.

**MARIOTOPÔNIMOS NAS RUAS DO BAIRRO BEIRU/  
TANCREDO NEVES EM SALVADOR – BAHIA**

*Noádyia Cristina Oliveira da Cruz* (UNEB)

[noadyajc@hotmail.com](mailto:noadyajc@hotmail.com)

*Celina Márcia de Souza Abbade* (UNEB)

[celinabbade@gmail.com](mailto: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-chave:**

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 lin-

guísticos 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

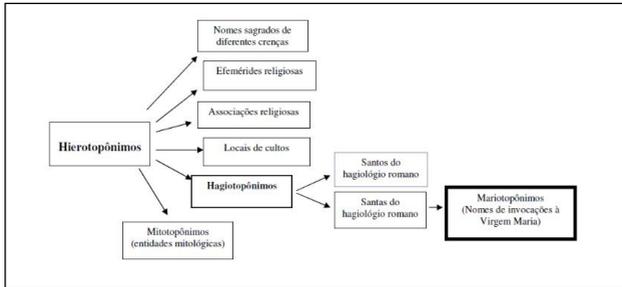
Muito embora o topônimo seja, em sua estrutura, uma forma de língua, ou um significante, animado por uma substância de conteúdo, da mesma forma que todo e qualquer outro elemento do código em questão, a funcionalidade de seu emprego adquire uma dimensão maior, marcando-o duplamente: o que era arbitrário, 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 taxinomias de Dick (1990), os hagiotopônimos 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 hagiotopônimos 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 hagiológico romano. Ressaltamos, entretanto, que diferentemente da autora, incluímos nessa subtaxe as invocações de *Nossa Senhora*, visto que surgem, na Idade Média, a partir do hagiotônimo *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)

Desta maneira, o *corpus* considerado nessa 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 Salva-

dor, 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 resistência 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:ANd9GcQxLOOuQ8JPU-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 do nome do bairro, 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 m<sup>2</sup> se alonga e perpassa por essas áreas urbanas, tradu-

zindo 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 religiosidade 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) taxes 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 antropônimos, hierotopônimos/hagiotopônimos e corotopônimos, entre outras taxinomias 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 beirruenses, 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 Se-

nhora 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 a 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 (Cf. 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.

<b>TOPÔNIMO</b>	Nossa Senhora da Vitória	<b>TAXONOMIA</b>	Mariotopônimo
			

XXVI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

<b>ACIDENTE</b>	Humano/Rua	<b>NATUREZA DO TOPÔNIMO</b>	Antropocultural
<b>LOCALIZAÇÃO</b>	Beiru/ Tancredo Neves (RA - XII)		
<b>ORIGEM</b>	Portuguesa. <b>NOSSA</b> pron. fem. de nosso; <b>SENHORA</b> s.f. A Virgem Maria: rezar à Senhora; <b>VITÓRIA</b> 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).		
<b>ESTRUTURA MORFOLÓGICA</b>	Elemento Específico Composto	<b>HISTÓRICO</b>	n/e
<b>INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS</b>	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.		
<b>CONTEXTO</b>	<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>		
<b>FONTE</b>	<a href="https://www.consultarcep.com.br/ba/salvador/tancredo-neves/rua-nossa-senhora-da-vitoria/41207280">https://www.consultarcep.com.br/ba/salvador/tancredo-neves/rua-nossa-senhora-da-vitoria/41207280</a> Machado, 1981		
<b>GOOGLE MAPS</b>	<a href="https://goo.gl/maps/2GLPdyJfvUBMoK27">https://goo.gl/maps/2GLPdyJfvUBMoK27</a>		

Ficha 2: Nossa Senhora de Fátima.

<b>TOPÔNIMO</b>	Nossa Senhora de Fátima	<b>TAXONOMIA</b>	Mariotopônimo
			
<b>ACIDENTE</b>	Humano/Rua	<b>NATUREZA DO</b>	Antropocultural

	TOPÔNIMO		
<b>LOCALIZAÇÃO</b>	Beiru/ Tancredo Neves (RA - XII)		
<b>ORIGEM</b>	Portuguesa. <b>NOSSA</b> pron. poss. fem., 1ª p. pl. Do lat. <i>nostra.</i> ; <b>SENHORA</b> . s.f. A Virgem Maria; rezar à Senhora; <b>FÁTIMA</b> s.f. nome próprio de pessoa ou lugar. Cidade portuguesa situada na Serra de Aire, na região do Centro de Portugal.		
<b>ESTRUTURA MORFOLÓGICA</b>	Elemento Específico Composto	<b>HISTÓRICO</b>	n/e
<b>INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS</b>	A Rua Nossa Senhora de Fátima de largura considerada estreita, alonga-se em seu endereçamento com uma pavimentação repleta de buracos, constituiu-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 a 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 Ira, Portugal).		
<b>CONTEXTO</b>	“Vende-se casa em Tancredo Neves com cobertura e 2 quartos” (...) está localizado em <b>Rua Nossa Senhora de Fátima</b> , Tancredo Neves, Salvador.		
<b>FONTE</b>	<a href="https://ba.mgfimoveis.com.br/vendese1casa1em1tancredo1neves1cobertura121quartos1venda1ba1salvador1area-297296992">https://ba.mgfimoveis.com.br/vendese1casa1em1tancredo1neves1cobertura121quartos1venda1ba1salvador1area-297296992</a> <a href="https://www.rs21.com.br/pdf/ebook_ns_de_fatima.pdf">https://www.rs21.com.br/pdf/ebook_ns_de_fatima.pdf</a>		
<b>GOOGLE MAPS</b>	<a href="https://goo.gl/maps/9YkAm3VKYhVVKP4S7">https://goo.gl/maps/9YkAm3VKYhVVKP4S7</a>		

## 6. Considerações Finais

A base dessa pesquisa tem como eixo central os estudos lexicológicos, retratando uma análise do léxico hierotopônimo, para oportuni-

zar 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 taxes em maior escala no bairro: 1º Antrotopônimos, 2º Hierotopônimos/Hagiotopônimos e 3º Corotopônimos. Para o estudo final, devido a grandeza e 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, antropoculturais, 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.

Assim, sabendo que 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, despertem 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. *Caletrosκόpio*. 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. 172-9, 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

\_\_\_\_\_. *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)<sup>27</sup>

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

Elizabeth Gonzaga de Lima (UNEB)

[profbethliteratura@gmail.com](mailto: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

---

<sup>27</sup> 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.

Coletivo Louva Deusas. 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 onde seus corpos são descritos como o motivo da perdição do homem branco? Perdição essa 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 bus-

cando 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 disposta a 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, a mulher negra? O descaso, o silêncio, o controle e a coisificação. Diante disto, 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. Nesta 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 “Dúdú”, 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 a 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 resignificação, 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 pro-

dução 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 ressignificação 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. *Trajatórias 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 Lilu: 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.

**NEOLOGISMOS MEMÉTICOS: UM OLHAR  
SOBRE A SUA CONSTRUÇÃO À LUZ DA LFCU**

Ana Clara Nunes Brito (UESB)<sup>28</sup>

[clara\\_britto2@hotmail.com.br](mailto:clara_britto2@hotmail.com.br)

Valéria Viana Sousa (UESB)

[valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto: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-

---

<sup>28</sup> 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

Eduardo 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 μιμῆμοι (“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 contenham 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 substantivo *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) compositionais, visto que os informantes já os compreendem não mais como substantivos, mas como verbos, pois, ao substantivo, foi agregado o mor-



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 domingo, 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 abraçe 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 *segundo*, *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 podem 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 an-

tecedente, 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. 130-34, 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=](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.

**NEOLOGISMOS COLETADOS EM TEXTOS  
DE PERFIS DE *INSTAGRAM* SOBRE O DIA A DIA  
DOS *INFLUENCERS* E *YOUTUBERS***

Ariane Cavalcanti Amora (UFMG)

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

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

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

**RESUMO**

Esta proposta de comunicação, considerando a importância de se trabalhar o léxico do português em sala de aula, tem por objetivo analisar neologismos detectados em textos de *Influencers* nos veículos de imprensa chamados de “Site/Instagram” que conversam com o mesmo público comentando sobre o dia a dia de *Influencers* e *Youtubers*. Desse modo, tem-se um gênero textual que assimila e reproduz muito facilmente inovações lexicais, cujos tipos de criação dizem respeito à neologia formal, semântica e a de empréstimos. Tratando-se de um gênero que abarca diversos temas sociais, o corpus de análise se constituiu de expressivo número de neologismos resultantes de variados processos de formação de palavras. A metodologia de trabalho seguiu o critério lexicográfico para a identificação dos neologismos, a partir de um corpus de exclusão, composto pelos dicionários escolares tipo 4 (PNLD-Dicionários 2012). Visando ao desenvolvimento da competência lexical, foram adotados procedimentos metodológicos que favorecem a aplicação do estudo descritivo dos neologismos na sala de aula. Do corpus, citamos os seguintes exemplos: neologismo formal (socadona), neologismo semântico (catar [prestar atenção], habilitar [oferecer]), estrangeirismo (shippar, date). A fundamentação teórica, no âmbito da lexicologia, está apoiada Alves (1990) e em Ferraz (2020), na conceituação e delimitação da unidade lexical neológica; e em Ferraz (2010), na análise do corpus sob o enfoque do desenvolvimento da competência.

**Palavras-chave:**

**Influencers. Neologia. Neologismos semânticos.**

**ABSTRACT**

This communication proposal, considering the importance of working on the Portuguese lexicon in the classroom, aims to analyse neologisms detected in texts from *Influencers* on media platforms known as “Website/ Instagram” that engage with the same audience by commenting on the daily lives of *Influencers* and *Youtubers*. Thus, there is a textual genre that easily assimilates and reproduces lexical innovations, whose types of creation are related to formal neology, semantic neology, and borrowing. As a genre that encompasses various word formation processes. The working methodology followed the lexicographical criterion for identification of neologisms, based on a exclusion corpus composed of type 4 school dictionaries (PNLD-Dictionaries 2012). In order to develop lexical competence, methodological procedures were adopted that facilitate the application of descriptive neologism studies in the classroom. From the corpus, we cite the following examples: formal neologism (socadona), semantic neologism (catar[pay attention], habilitar[offer], loanword

(shippar, date). The theoretical foundation, within the field of lexicology is based on Alves (1990) and Ferraz (2020), focusing on the conceptualization and delimitation of neological lexical units; and Ferraz (2010), in the analysis of the corpus from the perspective of lexical competence development.

**Keywords:**

neology, semantic neologism, influencers.

## ***1. Introdução***

A habilidade de renovação é uma das características essenciais de uma língua, pois ela está em fluxo contínuo. Nesse processo de movimento, além de variações e mudanças linguísticas, surgem novas palavras. Estas, conhecidas por neologismos, são o resultado de como a língua absorve e reflete a evolução de uma sociedade. Sendo assim, de maneira a atender às transformações socioeconômicas e culturais, surgem na língua novos termos ou novos significados para palavras já existentes. É um processo que se dá a partir da necessidade de se comunicar e expressar algo novo experienciado. À luz do pensamento de (Cf. FERRAZ, 2006),

Uma das características universais mais marcantes das línguas naturais é a mudança. Dada a dinamicidade da linguagem humana, podemos verificar o fenômeno da mudança se manifestando em todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), mas de forma mais evidente no nível lexical. [...] À medida que ocorrem mudanças sociais, a língua se adapta a essas mudanças e produz novas unidades léxicas. Um dos recursos de que se utilizam as línguas para a sua continuidade é a inovação lexical. (FERRAZ, 2006, p. 219)

Os neologismos decorrem de três processos: a neologia formal, a semântica e a neologia de empréstimos. A neologia formal, refere-se ao processo de construção de palavras pelas próprias regras do Os neologismos decorrem de três processos: a neologia formal, a semântica e a neologia de empréstimos. A neologia formal, refere-se ao processo de construção de palavras pelas próprias regras do sistema linguístico, seja em nível fonológico, morfológico ou sintático. O segundo processo, o semântico, trata-se da criação de um novo significado para uma forma lexical já existente, fazendo surgir, assim, um novo elemento: o neologismo semântico ou conceitual. O terceiro diz respeito às unidades léxicas que vêm de outro sistema linguístico, que passam a ter uso em outra língua. Esses são os três tipos de neologismos produzidos no português contemporâneo que pretendemos abordar.

Segundo Carvalho (1987, p. 23), “a maneira mais simples e econômica de surgimento de uma palavra não é através de construção e sim de mudança de sentido.” Ainda segundo a autora, “são conceitos novos, introduzindo novos hábitos, ou velhos hábitos vistos por um prisma diferente” (CARVALHO, 1987, p. 23).

## **2. Redes sociais**

Considerando as mudanças linguísticas em uma sociedade, cabe analisar neologismos semânticos, formais e de empréstimos detectados em textos de youtubers, especialmente livros de ampla divulgação e em circulação entre muitos jovens, e de *Influencers*.

O *youtuber*, também conhecido como “personalidade do *YouTube*”, “celebridade do *YouTube*” ou criador de conteúdo do “*YouTube*”, é um tipo de celebridade e cinegrafista da internet que ganhou popularidade no site de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Um *Influencer* é alguém capaz de influenciar pessoas através da sua produção de conteúdo nas redes sociais. Eles também são conhecidos como criadores de conteúdo de sucesso que conquistaram um público fiel e engajado. É inegável a forte influência social que o discurso das redes sociais exerce sobre os jovens em geral e, por ser extremamente atrativos e persuasivos, são caracterizados por estratégias que objetivam influenciar o comportamento dos adolescentes.

A partir dos exemplos retirados de textos produzidos por youtubers e *influencers* nos veículos de imprensa chamados de “site/Instagram de fofoca” que conversam com o mesmo público comentando sobre o dia a dia desses *youtubers* e *influencers*, percebe-se uma mudança semântica em algumas palavras já conhecidas pelos falantes, bem como a criação de outras sob a perspectiva formal e a adoção de estrangeirismos.

Esta comunicação, considerando a importância de se trabalhar o léxico do português em sala de aula, tem por objetivo analisar neologismos detectados em textos de *youtubers* e de *influencers*; e também apresentar uma proposta de trabalho com neologismos em sala de aula.

### **2.1. Instagram**

No sentido de apresentar e discutir essas novas formações, este trabalho selecionou um corpus retirado de perfis do *Instagram* que têm

como público-alvo, majoritariamente, jovens e adolescentes. Tal escolha, se justifica, não só pela presença maciça dessa faixa etária no número de seguidores dos perfis escolhidos, mas, principalmente, porque suas publicações apresentam grande identificação com esse público, uma vez que, com certa frequência, os conteúdos postados são utilizados como fonte de informação e entretenimento entre os jovens.

O *Instagram* foi criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em 2010. Em poucos meses, a rede social se tornou um dos aplicativos mais promissores da *AppStore*. Em apenas um ano, o Instagram já possuía dez milhões de usuários. Inicialmente, o aplicativo ganhou popularidade com um formato simples, que previa a publicação de imagens em proporção quadrada com uma seleção de filtros artísticos.

Em 2016, pressionado pelo crescimento do Snapchat, o Instagram lança os Stories, formato de publicação efêmera, com vídeos de até quinze segundos e que desaparecem após vinte e quatro horas. No Brasil, o Instagram é uma das redes sociais mais acessadas. Desde 2015, os brasileiros ocupam lugar de destaque nas estatísticas do aplicativo.

As redes sociais possuem farta produção textual embora muito pouco explorada didaticamente. A partir da utilização desse material diferenciado, que possui forte conexão com o universo presente no dia a dia dos jovens, objetivamos chamar atenção do ensino do léxico em sala de aula, transformando as aulas de português e tendo como objetivo final o desenvolvimento da competência lexical do aluno.

Os neologismos foram coletados nos textos de quatro “sites/*Instagram* de fofoca” sobre o dia a dia dos *influencers e youtubers*. Esses são *Portalpopline, Subcelebrities, Hugogloss e Gossipdodia*.

### 3. Metodologia de Identificação do Neologismo

A metodologia seguiu o critério lexicográfico para a identificação dos neologismos, a partir de um corpus de exclusão os seguintes dicionários: o *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara* (2011); o *Dicionário Unesp do português contemporâneo* (2011), *O Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (2011) e o *Dicionário Houaiss conciso* (2011).

#### **4. Referencial teórico**

O referencial teórico consiste em textos, livros e artigos que discutem os neologismos, no português brasileiro.

A fundamentação teórica, no âmbito da lexicologia, está apoiada Alves (1990) e em Ferraz (2020), na conceituação e delimitação da unidade lexical neológica; e em Ferraz (2010), na análise do corpus sob o enfoque do desenvolvimento da competência lexical.

Na obra Neologismo – Criação Lexical, de Alves (1990), a autora aborda os mecanismos do processo de formação de palavras novas, por meio de exemplos retirados da imprensa brasileira. Processos de formação como a derivação, a composição, o truncamento, o cruzamento lexical e a neologia semântica.

Em seu texto “Os neologismos no desenvolvimento lexical”, Ferraz (2008) cita Richards (1976), que em importante estudo sobre o que significa conhecer uma palavra, enfatiza que implica conhecer melhor, muitos dos diferentes sentidos a ela associados. O significado de uma unidade léxica pode ser visto, em termos de um amplo conceito, muito mais rico do que parece, a refletir-se como base sobre a qual um conjunto de sentidos agregam-se.

Na neologia de empréstimos, muitos são os enfoques na implantação de itens lexicais presentes na formação de novos vocábulos no português brasileiro. Concomitantemente com Alves (1988), empregamos o estrangeirismo para (...) designar termo ou expressão, sentidas como externas à língua portuguesa. O estrangeirismo que está se instalando é um verdadeiro neologismo e somente se tornará empréstimo quando não mais for sentido como estranho ao sistema da língua, mesmo que conserve a ortografia da língua de que procede (Cf. ALVES, 1988, p. 3).

#### **5. Coletas**

##### **5.1. Neologismos por empréstimo: adaptados ao português**

Exemplo: A gente já começa a fanficar! (Do inglês: *fanfiction*).

Significado: Fantasiar uma história.

Exemplo: Vocês shippam? (Do inglês: *relationship*).

Significado: Trata-se do ato de torcer pelo relacionamento amoroso de alguém, normalmente pessoas famosas, personagens de filmes, seriados etc.

Exemplo: Baixe o SupperApp Magalu, cadastre sua conta no Magalupay e siga as instruções!

Significados: Abreviação da palavra aplicativo, que vem do inglês, *application*.

Magazine Luiza, pagar.

### 5.2. *Neologismo formal*

Exemplo: Mega Festa que contará com transmissão ao vivo.

Classificação: Formação Sintagmática.

Exemplo: A pílula antirressaca que começou a ser vendida no Reino Unido.

Classificação: Derivação Prefixal ou Prefixação.

### 5.3. *Neologismo semântico*

Exemplos: Cata o look da nossa “Girl from Rio”.

Mas, gente catem só o valor do milho de pipoca!

Socorro! Catem o último tênis que o Alok adquiriu para sua coleção.

Significado: Prestem atenção, vejam.

Exemplo: A braba é o momento!

Significado: É a melhor de todas! Poderosa!

### 5.4. *Cruzamento Vocabular com Hibridismo*

Exemplo: Brazíndia!

Classificação: Cruzamento Vocabular com Hibridismo.

Exemplo: Numanice

Classificação: Cruzamento Vocabular com Híbrido.

### **5.5. Expressão idiomática**

Exemplo: Força na peruca, mamãe!

Significado: Não desanime! Não se deixe abater!

## **6. Proposta Pedagógica**

Sendo assim, definiu-se uma metodologia de trabalho com o texto de acordo com a proposta de Dolz, Noverraz e Schnewly (2013), que foi nomeada de sequência didática (SD). Esta, segundo os autores, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 82), com “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 96).

## **7. Proposta de Atividade em Sala de Aula**

### **7.1. Apresentação da Situação**

Descrição detalhada para os alunos da atividade que irão desenvolver. Nessa etapa, os alunos são incentivados a acessar, em grupos, os sites/ Instagram que eles usarão para pesquisar os neologismos.

### **7.2. Produção Inicial**

Após a análise dos perfis, os alunos vão se passar por *youtubers* ou *influencers* famosos, e, cada grupo irá produzir seu próprio texto. O professor irá pedir aos alunos que anotem todas as palavras novas, que não souberem o significado, ou que nunca tenham visto em outros textos.

### 7.3. Módulos (1,2,...N)

É nesse momento que as palavras anotadas pelos alunos serão usadas para que eles pesquisem seus significados nos dicionários, ou até mesmo conferir se elas estão registradas neles. O professor deve lembrá-los que, caso alguma palavra ou palavras não estejam registradas nos dicionários, essas são “Os neologismos”, ou seja, são formações novas criadas com o objetivo de inovar, nomear, exprimir conceitos e ideias. Explicar que, nesses textos, é muito comum encontrar estrangeirismos e neologismos semânticos.

Perguntar se, por acaso, eles encontraram alguma palavra que está no dicionário, só que com outro significado. Pedir que anotem todas as palavras que tenham um significado diferente do que está dicionarizado e, os estrangeirismos encontrados.

### 7.4. Produção final

Neste momento, os alunos colocarão em prática tudo o que foi discutido e aprendido sobre neologismos nos sites/perfis de Instagram com os exercícios realizados em sala de aula. Eles serão convidados a se passar por um *youtuber* ou *influencer* e, assim, individualmente, produzir um texto usando os neologismos aprendidos.

## 8. Considerações finais

É inegável a forte influência social que o discurso das redes sociais exerce sobre os jovens em geral, e, especialmente os discursos dos *youtubers* e dos *influencers* por serem extremamente atrativos e persuasivos são caracterizados por estratégias que objetivam influenciar o comportamento dos adolescentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Iêda Maria. *Empréstimos lexicais na imprensa política brasileira*. São Paulo: Alfa, 1988.

\_\_\_\_\_. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos Linguísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 81-108

FERRAZ, Aderlande P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M.C.C. de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG-FALE, 2006.

\_\_\_\_\_. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In: HENRIQUES, C.C.; SIMÕES, D. (Orgs). *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

\_\_\_\_\_. Publicidade: A linguagem da inovação lexical. In: ALVES, I.M. *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010.

\_\_\_\_\_. Do observatório de neologia para a sala de aula: contribuição para o ensino do léxico. In: CARDOSO, E. de A. et al. *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas. V. VIII. Homenagem a Ieda Maria Alves*. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

RICHARDS, Jack. Croft. *The role of vocabulary teaching*. Tesol Quarterly, 1976.

#### Outras fontes:

<https://instagram.com/hugogloss?ingrid=YumMyMTA2M2Y=> Acessos em 5/07/2022 e 1/08/2022.

<https://instagram.com/subcelebrities?igshid=YmMyMTA2M2Y=> Acessos em 5/07/2022 e 1/08/2022.

<https://instagram.com/portalphopline?igshid=YmMyMTA2M2Y=> Acesso em 5/07/2022.

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL  
PELA TEORIA LEXICAL *PRIMING*  
E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS**

*Cristiane Soares Rozenfeld* (UFMG e FAPEMIG)  
[cristiane.rozenfeld@gmail.com.br](mailto: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

morfossintática 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 é 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 (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 (SCHAIDHAUER PACHECO JUNIOR *et al.*, 2015. p. 285).

Figura 1: Ilustração do efeito *priming*.



Fonte: <https://encurtador.com.br/dejxR>.

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.

<b>Colocações léxicas</b>
<b>diametralmente oposto</b>
<b>apoio incondicional</b>
<b>chuva torrencial</b>
<b>consequência inevitável</b>
<b>atingir o objetivo</b>
<b>falar besteira</b>
<b>tirar vantagem</b>

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 conseqüente 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 morfosintática 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. Para 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.

SCHAIDHAUER 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 PATRIMÔNIO HISTÓRICO-LINGUÍSTICO ITABERABENSE:  
ESCRITAS PERIFÉRICAS**

*Bárbara Bezerra de Santana Pereira* (UNEB)

[bbsantana@uneb.br](mailto:bbsantana@uneb.br)

*Jeovania Silva do Carmo* (UNEB)

[jcarmo@uneb.br](mailto:jcarmo@uneb.br)

*Joana Angélica Santos Lima* (UNEB)

[jalima@uneb.br](mailto:jalima@uneb.br)

**RESUMO**

O presente artigo busca apresentar os resultados preliminares do projeto de pesquisa “O patrimônio histórico-linguístico 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-linguístico 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 a 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 que 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, (*periphérea*, *-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 Português<sup>29</sup>).

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

---

<sup>29</sup> 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>. Acesso em 27 out. 2023.

das 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, caçaras, ciganos, povos de terreiros, dentre outros que são vítimas do abandono das políticas públicas brasileiras, tendo em vista à 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 provindas 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 ‘linguagem’”. 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 ciência 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 Marquilhas (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 *lingüística* 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).

<b>Numeração / Data</b>	<b>Série</b>	<b>Fundo</b>
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 Tabelaão	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.

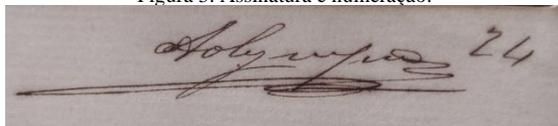


Cartorio do Tabellião Virgílio das Neves – 1º Livro de Registro de documentos e títulos

Fonte: Arquivo Público de Itaberaba-BA.

O documento possui 51 fólios, destes 21 encontram-se escritos no recto e no verso. Os fólios 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 fólio, 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'água também podem ser atestadas nos fólios 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 fólhos, 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 fólho; 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 fólho 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 Capitaõ 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,

10

os quais se achão livres e desembaraçados de qualquer embargo, penhora, hypotheca, ou outro qualquer onus publico ou particular; em attenção aos serviços que eles me têm prestado,

15

mormente em grave molestia que me acho, 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 mandei passar o presente como seo legitimo titulo, escripto por Erico Cezar Borges, que

20

a meo rogo tambem assigna, por eu naõ poder escrever em virtude do intorpecimento das maõs, em consequencia da mesma molestia, presentes as testi-

25

- 30 munhas abaixo assignadas. Villa de Orobó onze de Abril de mil oitocentos e oitenta e um. Á 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](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 SIGNO DE LEÃO À LUZ DA MITOLOGIA

Francisco de Assis Florencio (UERJ)

[ff017066@gmail.com](mailto: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 Astrologia 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 Hígino 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, ..." (Íliada, 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 Ashtarote 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 substituí 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, Astro-nomia 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 era, 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 Astrono-

mia foram produzidas. Além das versões, O *Poeticon Astronomicon* foi de vital importância para a composição da obra *Congestiorum artificioso 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 eratósteniano 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 Higinio 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 Higinio, 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 ‘inermes’. 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 Higinio 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 cabeleira 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 cabeleira 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 Zéfiro, que estava ao norte de Alexandria. No dia seguinte, a cabeleira 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 cabeleira 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 estas ‘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 (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 estes 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 cabeloeira 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 Hercules 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 Beronicen nonnulli cum Callimacho dixerunt equos alere et ad Olympia mittere consuetam fuisse. Alii dicunt hoc amplius Ptolomæum Beronices patrem, multitudine hostiam perterritum, fuga salutem petisse; filiam autem saepe*

*consuetam, insiluisse in equum, et reliquam exercitus copiam constituisse, et conplures 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](mailto:ricklou@usp.br)

*Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ e ABRAFIL)*

[marciomoitinha@hotmail.com](mailto: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 (BASSETO, 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 grammairiens 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 (BASSETO, 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 gerundio 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; 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.

As formas nominais latinas são muito mais abundantes e compreendem: os infinitivos presentes, passados e futuros, ativos e passivos, os participios 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 estrutu-

ra do gerúndio e com as suas respectivas possibilidades de tradução. Deveras, fica mais fácil entender o gerúndio 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. <i>-nd</i> + terminações da 2ª. declinação	
	( <i>ad</i> ) <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. <i>nd</i> + terminações da 2ª. declinação	
	( <i>ad</i> ) <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. <i>+ nd</i> + terminações da 2ª declinação	
	( <i>ad</i> ) <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);*

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*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) e 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 conuertendi 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. tipo<sup>30</sup>, 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.”

---

<sup>30</sup> 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.”

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:

1. *Haud temere tibi uagandum est.* (Epigrama I, Livro I, Henrique Caiado<sup>31</sup>, 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:

---

<sup>31</sup> 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 GERÚNDIO:

#### (Com acusativo do gerúndio)

1. *Multi homines ad audiendum aderant* = “muitos homens estavam lá **para escutar**”;

#### (Com genitivo do gerúndio)

2. *Optimam habeo occasionem cognoscendi quid acciderit* = “tenho 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):

<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. Vejamos alguns exemplos:

*Discipuli inuocandi sunt* = “os discípulos **devem ser chamados**”;

*Carthago*<sup>32</sup> **delenda est** = “Cartago **deve ser destruída**”;

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 cultivada<sup>33</sup>.”

### 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, Melibeu, pergunta a Títiro, 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 prouinciae 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 estes, 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**.”

<sup>32</sup> Palavras de Catão, o Antigo, com as quais terminava seus discursos. Cita-se esta locução a propósito de uma ideia fixa, perseguida com tenacidade.

<sup>33</sup> 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<sup>34</sup> 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, 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, 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 de veras poucos vestígios do gerundivo na língua portuguesa, como em vestibulando, mestrando, doutorando, (...).

António Afonso Borregana, na *Gramática Latina*, (2006; 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.”.

---

<sup>34</sup> 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, mestrando, 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.

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](mailto:josianesantasmouraaa@gmail.com)  
Valéria Viana Sousa (UESB)  
[valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto: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, desgastar*) e v) olfato (*cheirar, sentir*) (Cf. HENGEVELD; 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 esse verbo 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.<sup>35</sup>

No excerto (01), podemos constatar que o informante (O.S), ao

---

<sup>35</sup> [Exemplo retirado do *Corpus* organizado pela orientanda].

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.<sup>36</sup>

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 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

<sup>36</sup> [Exemplo retirado do *Corpus* organizado pela orientanda].

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 mostra-se, até então, de acordo as palavras de Rosário e Lopes (2019, p. 98) “(...) bastante profícuo em nossas análises”. Os autores Rosário e Lopes (2019), portanto, evidenciam a necessidade de haver um modelo de análise de mudança linguística em uma visão construcionista que abarcasse 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 Rosário e Lopes (2019, p. 98), citando (DIEWALD, 2002) “(...) a construcionalização é vista como o resultado de micropassos de mudança diacrônica, via neanálise 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 verti-

calmente a uma ou mais construções duas construções A e B apresentam horizontalmente algum grau de parentesco, ou (ii) uma de natureza mais esquemática” (ROSÁRIO; MONCLAR, 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 experientiação 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 afirmativa é produtivo?

A partir da questão problema maior levantada nesta pesquisa, hi-

potetizamos 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, vireis, 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, visseis, 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 nosso)

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, vejas, veja, vejamos, vejais, vejam.

*Pret. imp. subj.*: visse, visses, 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 des-

prover modelam-se por ver, exceto no pretérito perfeito do indicativo e derivados, e particípio, quando se conjugam regularmente. (...)” (BECHARA, 2009, p. 232-3).

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 (ca-

racterização 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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*. Encontra-

mos, 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 foram realizadas as construções foram analisadas e contabilizadas.

Para análise desses *corpora*, adotamos uma metodologia de base quantitativa, uma vez que permite a reflexão dos 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: “– *Suely vou liberar... – Viu... aí você me libera por que eu preciso sair...*”, 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 que 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 PPVC.

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
<b>TOTAL</b>	<b>15/16,9%</b>		<b>44/83,1%</b>	

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 conseqüentemente, 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, obtivemos 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) Pedu à professora pra me adicionar no Classroom, por favor, já envie 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(ς)*, isto é, o segundo *slot* não pode ser preenchidos. 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* passar 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: *Viu*... 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 *viu* 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 *viu*, nesse caso, (M.E) enfatiza ainda mais a construção ao usar três o (u) e três exclamações. Consideramos, nesta pesquisa, portanto, que a microconstrução *viu* – 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 função/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 Sam-

baiana (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/sentido.

### 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 Solettras. N. 3., 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/solettras.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 (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, E. R. F.; VENDRAME, Valéria; HENGEVELD, 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*, 2013.

## OS BOOKTUBERS EXERCEM UMA CURADORIA LEITORA?

Taiane Ferreira dos Santos (UNEB)

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

Elizabeth Gonzaga de Lima (UNEB)

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

### RESUMO

Esse 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 como e-books 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. Este 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 aceção 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 “patri-

mônio 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 no 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 sé-

culo 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 formação 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 desta cultura do excesso, muitos não querem passar mais de uma hora assistindo a um filme, para que ao final descreva suas péssimas impressões sobre o filme assistido. Assim, o usuário primeiramente recorre a pesquisas e verificam quais 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 conteúdos de booktubers, esses 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, pode gerar um impacto significativo no mercado de livros.

Entretanto, antes de produzir o conteúdo, o *booktuber* precisa primeiramente selecionar quais os livros devem ser apresentados em seu canal. É partindo desse ponto que esse 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 esse 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 dessa leitura (Cf. JEFMAN, 2017 p. 175).

A primeira booktuber do Brasil foi Tatiana Feltrin, segundo pesquisas de Jeffman, que fez sua primeira publicação no dia 08 de abril de 2010, e serviu de inspiração para que diversos outros leitores viessem a público falar sobre suas experiências de leituras e também começassem a fazer indicações de livros, estabelecer seus seguidores e assim criar o canal. 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 despreziosamente, 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. É 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 relacionado 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)

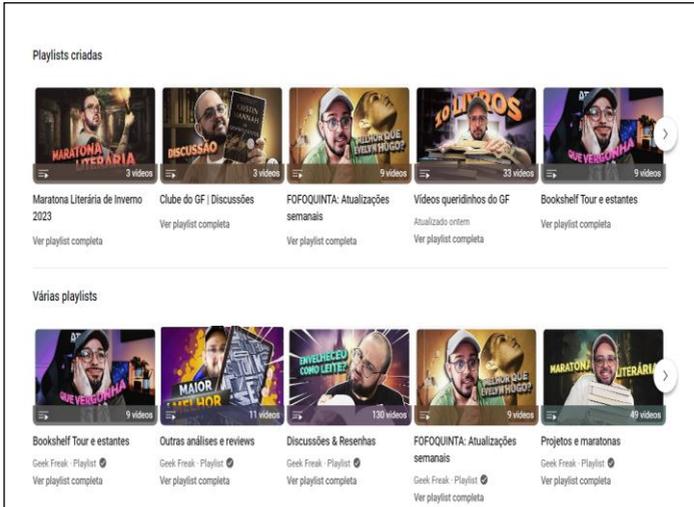
Esses efeitos de curadoria é o que tornam o serviço cada vez mais personalizados, afinal a principal ideia é atingir um grande número de seguidores, oferecendo um conteúdo mais detalhado e específico.

##### **5. *Análise do canal: Geek Freak***

Para observar esses “efeitos de curadoria” será analisado o canal *Geek Freak*, dirigido por Vítor 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 as 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 no canal.

## 6. Considerações finais.

O mundo atual produz um número exacerbado de dados e a internet permite a democratização dessas informações, porém em meio a 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. 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.

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.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Vitor. *Gerador de Números Aleatórios Decide Quantas Horas Eu Leio Por Dia*. [www.youtube.com, 24AD, www.youtube.com/watch?v=8T7IwGeeLv0&t=81s](http://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.

## PORTUGUÊS PARA SURDOS: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA DO ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta (CLUP/FLUP)  
[vanessa\\_gomesteixeira@hotmail.com](mailto: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 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) 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 da 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. Constata-se 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.

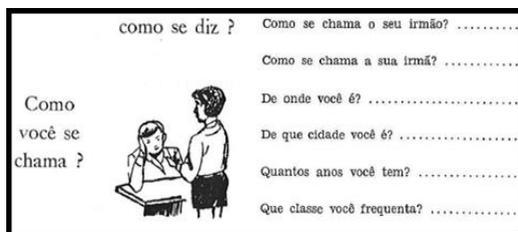
Esse fenômeno também é observado na cartilha *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas* (1957), de Giulio Nan. O autor explicita no prefácio da obra:

“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.

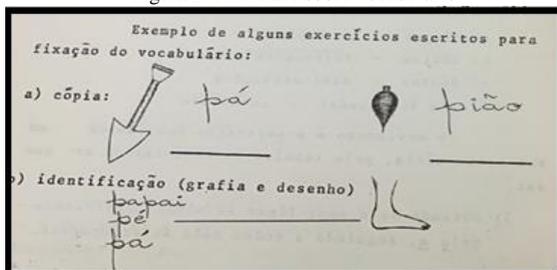
Figura 1: Atividade sobre prática de diálogos.



Fonte: *Quero falar – cartilha para uso das crianças surdas.*

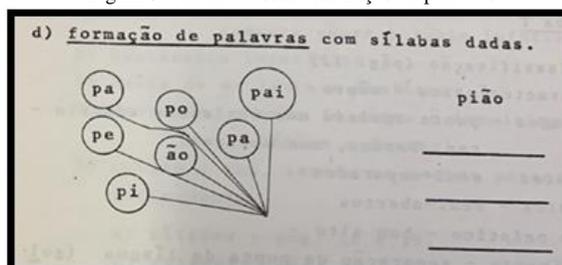
As atividades propostas por Nan (1957) se assemelham com os exercícios presentes na obra *Posso falar*, publicada em 1970 por Álpia Couto. A autora, desde o primeiro capítulo, comenta que tem como objetivo o ensino da articulação para a palavra falada e inicia esse processo trabalhando com as vogais 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 deficiente 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 metalingüísticas 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 que 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

**“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](mailto:michellimaciel@usp.br)

*Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida* (USP)

[msantiago@usp.br](mailto: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-á 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 pos-

sui 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 foi 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 Lampião 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 BLUMENSCHHEIN, 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 Schloenbach<sup>37</sup>. (*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.

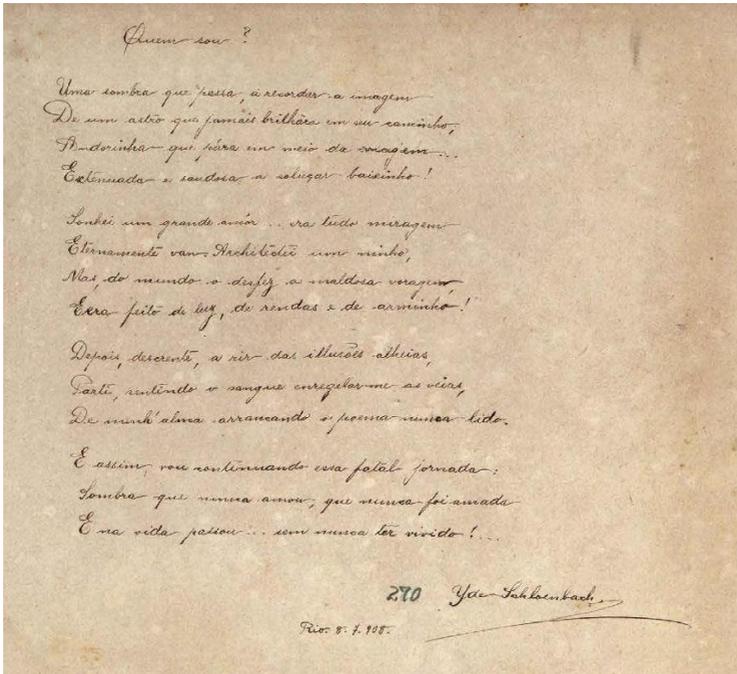
---

<sup>37</sup> "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](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](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 semi-diplomática, 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:

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

“Quem sou?”<sup>38</sup>

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,<sup>39</sup>  
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!...

YdeSchloenbach<sup>40</sup>

Rio. 8.7.908.

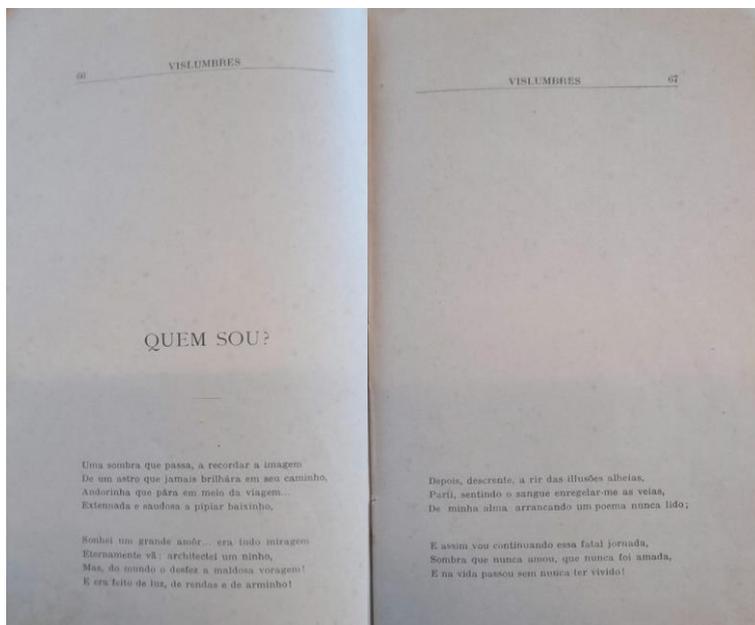
As imagens referentes ao poema impresso no livro “Vislumbres”  
(1908) serão disponibilizadas a seguir:

---

<sup>38</sup> 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.

<sup>39</sup> A letra “m” parece que foi sobrescrita, pois está mais marcada que as demais.

<sup>40</sup> 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 brilhára em seu caminho,  
 Andorinha que pára em meio da viagem...  
 5 Extenuada e saudosa a pipiar baixo, ~~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**

- “Quem sou?”  
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 amor... era tudo miragem  
Eternamente van. 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 ilusões 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!...

YdeSchloenbach

Rio. 8.7.908.

**Impresso**

- “Quem sou?”  
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 pipiar baixinho,  
Sonhei um grande amor... 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 ilusões 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!;

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.

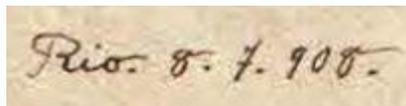
As únicas diferenças ocorridas na décima quinta linha dos documentos foram as supressões da “reticência” após as palavras “passou” e “vivido!” no impresso.

### 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:

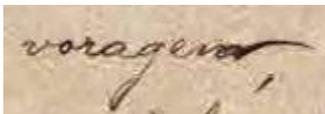
a) classificação da escrita, localização e datação; b) descrição sucinta de características da escrita, a saber: a morfologia das letras (sua forma), o seu traçado ou ductus (ordem de sucessão e sentido dos traços de uma letra), o ângulo (relação entre os traços verticais das letras e a pauta horizontal 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:

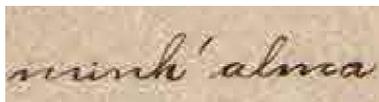


“A maioria da documentação brasileira está registrada em letra humanística” (BERWANGER; LEAL, 2008, p. 68), o fato de constar a localização “Rio” no manuscrito denota o tipo de letra como humanística.

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:

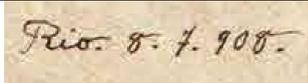
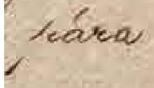
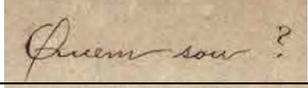
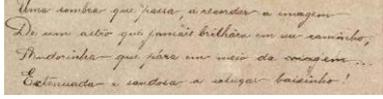


Ainda conforme a imagem obtida do fac-símile, o manuscrito apresenta apenas uma abreviatura, a palavra “minha”:



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	1.17
	Diacrítico (Acento grave)	1.4
	Diacrítico (Til)	1.10
	Pontuação	1.1
	Paragrafação	1.2-5

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 Cambráia (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 fôlio 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 fôlio. 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 fôlio, 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 fôlio 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 ma-

nuscrito 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: Ed. da UFSM, 2008.

BLUMENSCHNEIN, 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 ardil 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. Verbete da Enciclopédia.

**REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE ENSINO  
DE LÍNGUAS (PEL) DA UNIOESTE**

*Greice Castela Torrentes (Unioeste)<sup>41</sup>*  
[greicecastela@yahoo.com.br](mailto:greicecastela@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo visa a apresentar um histórico das ações desenvolvidas nos 20 anos de existência do Programa de Ensino de Línguas (PEL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e refletir sobre suas contribuições, considerando a perspectiva da Linguística Aplicada e a análise de um questionário online respondido por alunos. Constitui um programa de extensão que apoia atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, atende à comunidade interna, promove a interação da universidade com a comunidade externa por meio de seus cursos, permite aos graduandos em Letras desenvolverem atividades acadêmicas complementares e observação de estágio supervisionado nele. Atualmente, o PEL oferta cursos de Inglês, Espanhol, Francês, Italiano e Língua Portuguesa (Produção Textual e Gramática), alguns na modalidade presencial e outros na modalidade online síncrona, curso preparatório online para exames de proficiência em leitura e aplicação online dessas avaliações para alunos de pós-graduação de qualquer IES. Em seus 20 anos, apresenta como alguns de seus resultados já ter tido 23.613 alunos, ter possibilitado a realização de duas viagens de intercâmbio e ter certificado a proficiência em leitura em língua estrangeira de cerca de 9.500 alunos. O questionário de avaliação revelou uma percepção muito positiva de toda equipe, dos livros adotados e da metodologia comunicativa das aulas.

**Palavras-chave:**

**Intercâmbios. Ensino de línguas. Exames de proficiência.**

**RESUMEN**

Este artículo busca presentar un histórico de las acciones desarrolladas en los 20 años de existencia del Programa de Enseñanza de Lenguas (PEL), de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná (Unioeste), y reflexionar sobre sus contribuciones, considerando la perspectiva de la Lingüística Aplicada y el análisis de un cuestionario online respondido por alumnos. Constituye un programa de extensión que apoya actividades de Enseñanza, Investigación y Extensión, atiende a la comunidad interna, promueve la interacción de la universidad con la comunidad externa por medio de sus cursos, permite a los graduados en Letras desarrollar actividades académicas complementarias y observación de prácticas supervisadas en él. Actualmente, el PEL ofrece cursos de inglés, español, francés, italiano y lengua portuguesa (producción textual y gramática), algunos en la modalidad presencial y otros en la modalidad online síncrona, curso de preparación en línea para los exámenes de competencia en lectura y aplicación en línea de estas evaluaciones para los estudiantes de posgrado de cualquier IES. En sus 20 años, presenta como algunos de sus resultados que ya ha tenido 23.613 alumnos, ha posibilitado la realización de dos viajes de intercambio y ha certificado la

---

<sup>41</sup> Agradeço ao PPGL o auxílio financeiro destinado via PROAP para apresentação e publicação desse trabalho no evento.

competencia en lectura en lengua extranjera de alrededor de 9.500 alumnos. El cuestionario de evaluación ha revelado una percepción muy positiva sobre todo el equipo, los libros adoptados y la metodología comunicativa de las clases.

**Palabras clave:**

**Intercambios. Enseñanza de lenguas. Exámenes de competencia.**

## ***1. Introdução***

O Programa de Ensino de Línguas (PEL)<sup>42</sup>, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), coordenado pela técnica administrativa Lindonez Paiva e vice-coordenado por mim, é uma atividade institucional vinculada à Pró-reitora de Extensão e faz parte do Plano Institucional de Extensão, criado e aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE, em 2002 e é amparado pelas Resoluções 193/2002-CEPE (UNIOESTE, 2002); 083/2003-CEPE (UNIOESTE, 2003) e 129/2014 – CEPE (UNIOESTE, 2014).

As atividades do Programa foram iniciadas em agosto de 2003 por meio de um curso básico de Língua Inglesa. Em 2004, foram ofertados cursos de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Italiana. A partir de 2005 o número de turmas foi ampliado e novos idiomas foram ofertados.

A Resolução nº 129/2014-CEPE define que a finalidade principal do Programa de Ensino de Línguas é apoiar atividades de ensino, pesquisa e extensão e proporcionar a interação da universidade com a sociedade por meio da oferta de cursos de línguas à comunidade interna (alunos, professores e servidores técnicos) e externa.

Além dos cursos de línguas, este mesmo documento aponta que este Programa pode:

- Prestar serviços de assessoria em redações de textos acadêmicos;
- Oferecer serviços de tradução;
- Promover intercâmbio com instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras, instituições culturais e embaixadas;

---

<sup>42</sup> <https://www.unioeste.br/portal/pel-programa-de-ensino-de-linguas>.

- Promover atividades de extensão que destaquem as manifestações artísticas, literárias, culturais e históricas da cultura brasileira e de culturas estrangeiras;
- Proporcionar intercâmbio docente com instituições nacionais e internacionais realização de aulas nos cursos do Programa;
- Servir de campo para atividades de estágio (ensino), pesquisa e extensão para comunidade interna da Unioeste;
- Desenvolver atividades afins, de acordo com a natureza deste Programa;
- Os acadêmicos dos Cursos de Graduação em Letras da UNIOESTE podem participar no Programa desenvolvendo Atividade Acadêmica Complementar conforme disposto em regulamentação própria.

Este artigo tem por objetivo apresentar um histórico das ações desenvolvidas nos 20 anos de existência do Programa de Ensino de Línguas (PEL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e refletir sobre suas contribuições, considerando a perspectiva da Linguística Aplicada, em uma pesquisa qualitativa que considera a análise de um questionário online respondido por alunos.

## **2. *Fundamentação teórica e procedimentos adotados***

Nas aulas do PEL, ocorre o trabalho com a língua em sua materialidade, a partir de diversos gêneros discursivos e situações comunicativas variadas, que evidenciam a língua em suas diversas variantes e contextos de uso. Assim, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em situações em que os falantes têm como objetivo se comunicarem.

E considerando que a tecnologia não deve ser compreendida como instrumento ou modalidade externa à sociedade (Cf. LÉVY, 1999) porque “integra todas as suas facetas, do campo social, cultural, psicocognitiva e educacional” (SATAKA; ROZENFELD, 2021, p. 4-5), esta também se faz presente nas aulas, tanto na modalidade remota síncrona como na presencial. Tanto por meio dos diversos recursos ofertados pelos livros didáticos adotados como por aplicativos e sites educacionais utilizados para realização de atividades nas aulas.

Quase todos os 24 professores do PEL são graduados e com certificação internacional, e não fazem parte da grade de professores da universidade, sendo que o programa também inclui graduandos em fase de conclusão do curso de Letras como parte de seu corpo docente. O curso não tem mensalidade, exceto uma taxa única para inscrição anual. A gestão dos recursos financeiros é gerenciada pela Fundep.

As turmas das línguas estrangeiras atendem à comunidade interna da Unioeste e à comunidade externa. Estas são específicas para cada faixa etária (crianças, adolescentes, adultos e terceira idade) e para cada nível linguístico (de A1 a C2), sendo que cada nível possui um ano de duração. Quem já tem algum conhecimento prévio do idioma escolhido pode se submeter a um teste de nivelamento para ingressar na turma mais adequada. Há turmas na modalidade presencial e outras na modalidade online síncrona. Segue-se a metodologia comunicativa tanto nos materiais didáticos adotados como nos encaminhamentos dados pelos docentes, que realizam aulas dinâmicas e motivadoras para os estudantes.

Figuras 1 e 2: Parte da equipe PEL 2022 e 2023, respectivamente.



Fonte: Arquivo particular do PEL.

A fim de avaliar a satisfação dos alunos com o Programa e nortear as ações do ano seguinte, realizamos, no fim de 2021, uma pesquisa, via Google Formulários, na qual indagamos, entre outras coisas:

- 1) Qual idioma você está cursando?
- 2) Qual é seu nível?
- 3) Qual é o seu nível de satisfação com:
  - a) O atendimento da secretaria?
  - b) O atendimento da supervisão administrativa?
  - c) O ensino oferecido pelo PEL?
  - d) A plataforma utilizada para realizar as aulas (ZOOM)? (esta questão aparece apenas para as turmas remotas síncronas).
- 4) Você pretende continuar seu curso no próximo ano? Justifique o porquê você pretende continuar ou não seu curso no PEL.

Os dados gerados são analisados na próxima seção.

### **3. Resultados**

Nesses 20 anos, já foram ofertadas turmas de: Inglês, Espanhol, Italiano, Francês, Hebraico, Japonês, Mandarim, Grego, Português (Gramática da língua portuguesa e Produção textual), Português para estrangeiros, Preparatórios para exames de Proficiência em Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol).

Ao longo de todos estes anos, já atendemos 25.363 alunos e destes 12.592 concluíram o curso.

Também já realizamos duas experiências de intercâmbio:

a) Em 2018, um grupo de 16 alunos dos cursos de Língua Inglesa do PEL, realizou o 1º intercâmbio fora do país, na *School LAL Language Centres*, na cidade do Cabo “*Cape Town*” na África do Sul. Foram duas semanas de imersão na língua inglesa.

b) Em 2019, mais um grupo de 07 alunos do PEL, foi para a Ilha de Malta, para realizar o 2º intercâmbio; desta vez foram três semanas de imersão na língua inglesa na *School IELTS Malta (Institute of English Language Studies)*.

Em 2023, temos 86 turmas, sendo: 75 de Língua Inglesa, 4 de Língua Espanhola, 5 de Língua Italiana, 1 de Língua Francesa e 1 de produção textual. Ao todo são 1.750 alunos estudando no Pel este ano.

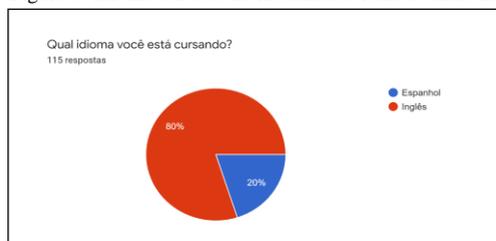
Atualmente o PEL, além dos cursos de idioma, oferece Curso Preparatório Online para Exames de Proficiência (desde 2021) e aplicação online de Exame de Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira para alunos de Pós-graduação (desde 2008).

O Programa oferta cursos de Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Língua Portuguesa: Produção Textual. Em 2023, o PEL oferta os cursos de Inglês, Espanhol e Italiano adulto na modalidade presencial e 100% online (modalidade remota síncrona), Francês na modalidade 100% online (modalidade remota síncrona e os demais cursos na modalidade presencial. Os cursos presenciais são no campus de Cascavel e têm um ano de duração, com carga horária de 80 horas-aula, com um encontro semanal com duração de duas horas.

Ao final do curso, o candidato recebe seu certificado caso tenha a frequência mínima de 75% e nota final superior a 70.

Em relação às respostas dadas aos questionários de avaliação, obtivemos 115 respostas para o questionário online, via Google Formulários. Destas, 80% foram de alunos dos cursos de inglês e 20% dos cursos de espanhol.

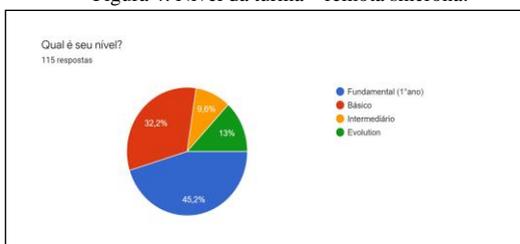
Figura 3: Idioma cursado na modalidade remota síncrona.



Fonte: Pesquisa de Satisfação com alunos do PEL – turmas remotas síncronas.

A maioria dos respondentes (45,2%) foram estudantes do 1º ano do curso (nível Fundamental), seguidos pelos alunos do 2º ano do curso (30,2%) (nível Básico), estudantes do último ano do curso (13%) (nível Evolution) e do 4º ano do curso (9,6%) (nível Intermediário), conforme os gráficos a seguir.

Figura 4: Nível da turma – remota síncrona.



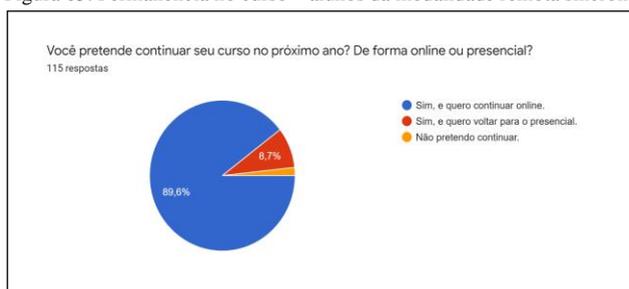
Fonte: Pesquisa de Satisfação com alunos do PEL – turmas remotas síncronas.

O número de alunos muito satisfeitos com o atendimento da secretaria (80%), o atendimento da supervisão administrativa (70%), o ensino oferecido pelo programa (90%) e a plataforma utilizada (Zoom) (80%) para as aulas remotas síncronas foi muito grande, alguns consideraram estes quesitos bons (cerca de 9% no quesito satisfação com o ensino oferecido como bom) e pouquíssimos o consideraram regular (cerca de 1% neste último item).

Verificamos que a grande maioria (97,3%) dos alunos dos cursos remotos síncronos pretende continuar a estudar no Programa, sendo que destes alguns manifestaram o desejo de retornar às aulas presenciais (8,7%). As justificadas dadas para a permanência foram: a qualidade das aulas, a qualidade do material, os bons professores, o preço baixo dos cursos, gostar do idioma estudado e o desejo de aprender a língua.

Entre os estudantes dos cursos presenciais, o índice de interesse em permanecer foi também muito positivo (89,6%).

Figura 05: Permanência no curso – alunos da modalidade remota síncrona.

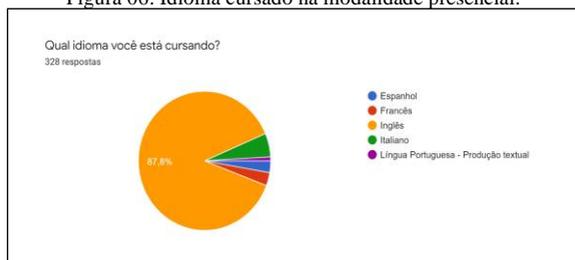


Fonte: Pesquisa de Satisfação com alunos do PEL – turmas remotas síncronas.

Obtivemos 328 respostas de alunos da modalidade presencial ao formulário online da pesquisa. A grande maioria (87,8%) foi de alunos

do inglês, sendo o restante de respostas dos estudantes de italiano, espanhol, francês e produção textual em língua portuguesa.

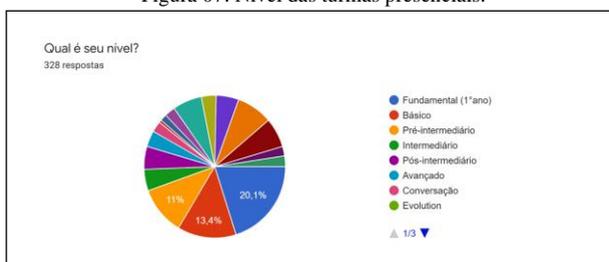
Figura 06: Idioma cursado na modalidade presencial.



Fonte: Pesquisa de Satisfação com alunos do PEL – turmas presenciais.

Houve respondentes dos oito tipos de turma que estavam funcionando nesta modalidade de ensino:

Figura 07: Nível das turmas presenciais.

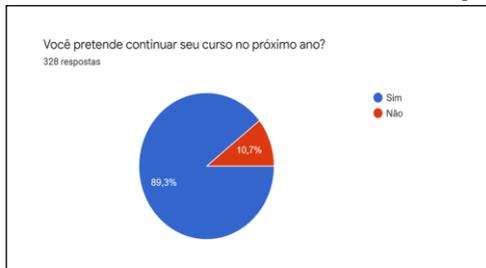


Fonte: Pesquisa de Satisfação com alunos do PEL – turmas presenciais.

O nível de satisfação dos estudantes com o atendimento da secretaria, o atendimento da supervisão administrativa e o ensino presencial oferecido pelo Programa, assim como na outra modalidade, foi bem expressivo, alguns consideraram estes quesitos bons e pouquíssimos o consideraram regular. Considerando a questão relacionada ao ensino oferecido pelo Programa, verifica-se que cerca de 74% consideram o ensino excelente e cerca de 24% o consideram bom e apenas 2% o veem como ruim.

A intenção de permanência no curso no ano seguinte também foi muito alta (89,3%), sendo que apenas 10,7% não pensavam em continuar estudando conosco.

Figura 08: Permanência no curso – alunos da modalidade presencial.



Fonte: Pesquisa de Satisfação com alunos do PEL – turmas presenciais.

As justificadas dadas para a permanência foram semelhantes as pontuadas pelos alunos da outra modalidade de ensino: a qualidade das aulas, a qualidade do material, os bons professores, o preço baixo dos cursos, gostar do idioma estudado e o desejo de aprender a língua.

Por uma questão de limitação de número de páginas neste artigo, optamos por não trazer e comentar as respostas ao bloco de questões referentes à relacionamento e comprometimento docente nem sobre os materiais didáticos adotados. Mesmo assim, ressaltamos que a avaliação da interação, da condução das aulas, do domínio do conteúdo e da utilização dos recursos pelos professores foi extremamente positiva. Da mesma maneira, verificamos que os materiais didáticos utilizados no curso estavam tendo ótima aceitação pelos estudantes.

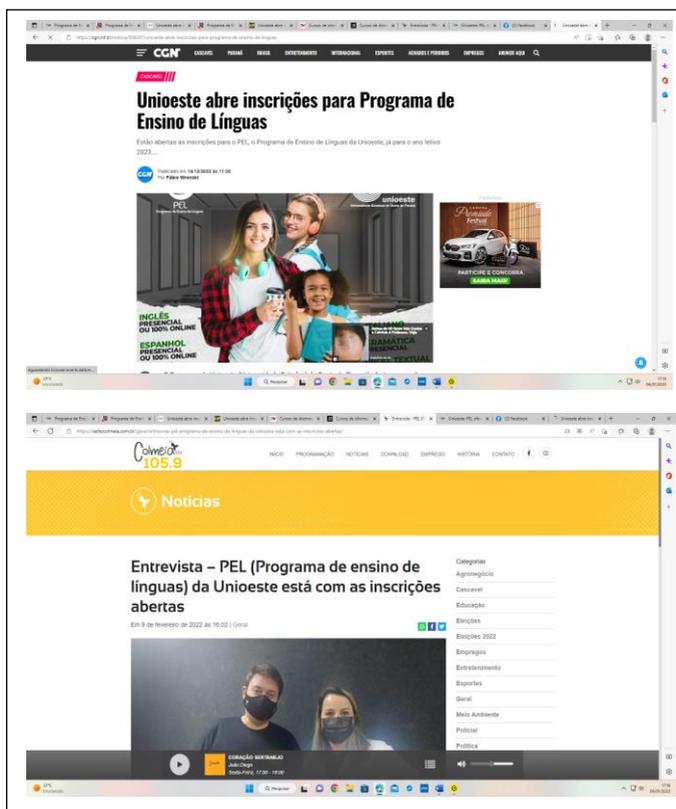
Os questionários de pesquisa revelaram uma percepção muito positiva da qualidade do curso, de toda equipe, dos livros didáticos adotados e da autoavaliação da aprendizagem.

#### **4. Considerações finais**

Em julho de 2023, o programa completou 20 anos e prima pela excelência nos cursos de extensão ofertados às comunidades externa e interna da Unioeste.

A divulgação dos cursos do PEL e dos exames de proficiência ocorre por meio do site da Unioeste, do envio de emails, de postagens em redes sociais bem como por meio de diversas notícias na mídia (PEL, 2022; TAROBÁ NEWS, 2022; UNIOESTE, 2023; WRONSKI, 2022).

Figuras 09 a 10: Algumas notícias sobre o PEL em jornais, rádios, sites e redes sociais em 2022.



Fonte: Arquivo particular da autora.

Ao longo de 14 anos de aplicação destes exames, já certificamos quase 9.500 alunos.

O questionário online para os alunos a fim de avaliarem as aulas, professores, material pedagógico e equipe da secretaria, revelou uma percepção muito positiva de toda equipe, dos livros didáticos adotados e da metodologia comunicativa empregada em sala de aula.

A fim de gerar um histórico das ações do programa, bem como voltar uma pesquisa para suas contribuições, estamos orientando um trabalho de conclusão de curso para responder à pergunta: Quais as contribuições do Programa de Ensino de Línguas (PEL) para a comunidade interna e externa da Unioeste ao longo de seus 20 anos de existência?

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Temos visto contribuições de vários tipos: cursos ofertados, provas de proficiência para alunos de pós, recursos financeiros que entram para universidade (campus, centro e colegiado), formação de professores (alguns professores são concluintes), qualidade das aulas, intercâmbios etc.

Espera-se que ocorram também outros estudos no âmbito do Programa, a fim de evidenciar e socializar suas práticas e bons resultados, contribuir para possíveis melhorias e possibilitar mais a relação ensino/pesquisa, que atualmente ocorre por meio de reflexões no relatório de estágio supervisionado de quem faz a observação das aulas da Prática de Ensino de línguas no programa.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

SATAKA, Mayara Mayumi; ROZENFELD, Cibele Cecílio de Faria. As abordagens-metodológicas de ensino de língua estrangeira no aplicativo *Duolingo*. *D.E.L.T.A.*, 37 (2), p. 1-28, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H9XM5jQTPSSnYgcPMBn8Q9r/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul.2023.

#### Outras fontes:

UNIOESTE. *Resolução nº 083/2003-CEPE*, 29 de Julho de 2003. Aprova Regulamento do Programa de Ensino de Línguas – PEL.

UNIOESTE. *Resolução nº 129/2014-CEPE*, de 22 de maio de 2014. Altera a Resolução nº 083/2003-CEPE, 29 de Julho de 2003.

UNIOESTE. *Resolução 193/2002-CEPE*, de 16 de dezembro de 2002. Aprova Plano Institucional de Extensão da UNIOESTE.

PEL. Entrevista concedida à Rádio Colméia. Entrevista – PEL (Programa de ensino de línguas) da Unioeste está com as inscrições abertas. *Rádio Colméia*. 9 fev. 2022. Disponível em: <https://radiocolmeia.com.br/geral/entrevista-pel-programa-de-ensino-de-linguas-da-unioeste-esta-com-as-inscricoes-abertas/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TAROBÁ NEWS. Programa de Ensino de Línguas da Unioeste está com inscrições abertas. *Tarobá News*. 1º fev. 2022. Disponível em <https://tarobanews.com.br/>

banews.com/noticias/cidade/programa-de-ensino-de-linguas-da-unioeste-esta-com-inscricoes-abertas-ZkJ6z.html Acesso em: 10. Jan. 2023.

UNIOESTE. *Programa de Ensino de Línguas*. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/pel-programa-de-ensino-de-linguas> Acesso em: 10 mar. 2023.

WRONSKI, Fábio. Unioeste abre inscrições para Programa de Ensino de Línguas. *CGN*. 14 dez. 2022. Disponível em: <https://cgn.inf.br/noticia/998297/unioeste-abre-inscricoes-para-programa-de-ensino-de-linguas> Acesso em: 10. Jan. 2023.

**TAYLOR SWIFT E A CRÍTICA GENÉTICA:  
DESCORTINANDO OS BASTIDORES DA CRIAÇÃO  
PARA OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.**

Rogério Nascimento Bortolin (UEL)  
[rogeriobortolin@hotmail.com](mailto: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 lingüísticos, 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 nos 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 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 *aquela 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 sócio-comunicativo.

#### 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 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” (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 à 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, que todo o texto passa por idas e vindas, lapidações, ajustes, correções, supressões, adições e 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 (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 GUIA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

*Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)*  
[guianeezasaraiva@uern.br](mailto:guianeezasaraiva@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, recorreremos 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 Richthofen<sup>43</sup> e Elise Matsunaga<sup>44</sup>, tendem a despertar uma

---

<sup>43</sup> Suzane Von Richthofen foi acusada de assassinar os pais, em 2002. Para mais informações, sugiro a leitura do texto “Final, 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 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 desconstroem práticas dominantes de poder.

---

Meira de Brito e Ana Maria Saraiva Meira de Brito. Disponível em <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/895/962>.

<sup>44</sup> 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\\_GUIANEZZA.pdf](http://www.filologia.org.br/xxiv_CNLF/completos/feminicidio_GUIANEZZA.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 à *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 Área 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 correto 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 tirada 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 que por vezes age o jornalista, visando, sobretudo, o “furo de reportagem”, o 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 Lívia e Ricardo, pais de

Marco. A fé de que o carro não estaria lá e conseqüentemente 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 Lívia 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 sentimentos<sup>45</sup>, 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 trechos<sup>46</sup> reverberados na série da *Netflix* e as respectivas análises:

Excerto 1: Discurso de um Padre, em frente a Boate Kiss. Episódio 02, *Netflix* (grifos meus).

---

<sup>45</sup> A *Netflix*, em sua página oficial do *Instagram* – @netflixbrasil – postou recortes da série e recebeu incontáveis comentários que confirmam essa análise.

<sup>46</sup> Os trechos que compuseram o corpus deste trabalho foram transcritos da série, do documentário e da obra bibliográfica.

“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 *flashes* 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**<sup>47</sup>.

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 nosso 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 atentos 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

---

<sup>47</sup> 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 se houvesse Júri Popular e, 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 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 resignificasse, 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, degraus 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 pronunciamento, ele deixa claro que o ambiente nunca teve totalmente regulamen-

tado 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 basililar 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 júízo 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 familia-

res e nos amigos das vítimas do incêndio da Boate Kiss, já que, na visão de uma significativa maioria dos 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 copos 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. Retomar uma história brutalmente interrompida sem os personagens princi-

pais 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 lidou com a perda dos entes queridos veio à tona ao longo desses dez anos. Dependência medicamentosa e alcoólica, 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.

<b>Netflix</b> <i>Comunicação e Dramatização</i>	<b>Globoplay</b> <i>Negligência Estatal e falhas na lei</i>	<b>Obra bibliográfica</b> <i>Mau presságio e fé</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Cenas e discursos marcantes: os cinco episódios prendem os espectadores;</li><li>- Média de 40 minutos. Os episódios retratam, em uma linha cronológica, o incêndio;</li><li>- Foi lançada na semana em que se completava dez anos do incêndio (janeiro de 2023);</li><li>- 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 <i>Boate Kiss</i>.</li><li>- Sensacionalismo e estratégias para estimular a comoção social: sirenes de ambulância, reconhecimento dos corpos, flashes das rotinas familiares.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Contempla cinco episódios;</li><li>- Foco nos depoimentos, laudos técnicos, fotos, vídeos, leis e perícias;</li><li>- Trechos do Júri popular, recortes de falas dos familiares e dos sobreviventes;</li><li>- Atuação da imprensa, bastidores do julgamento;</li><li>- Nulidade do Júri popular e revolta dos familiares e dos sobreviventes.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Rica em detalhes e, especialmente, em diálogos, em discursos literais;</li><li>- Apresenta fatos e informações inéditos, quando comparados à série e ao documentário;</li><li>- Linguagem simples, viabilizando uma leitura fluida;</li><li>- Sessão de fotos com alguns sobreviventes, organizado pela autora, disponibilizado no fim da obra;</li><li>- A venda do livro foi mais expressiva depois do lançamento da série da <i>Netflix</i> e do documentário da <i>Globoplay</i>.</li></ul>

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 Comunicação, 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 cômica 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 conclama 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 sepulturar 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-modernidade, 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.
- LEMOS, Carolina Teles. *Religião, gênero e sexualidade: O lugar da mulher na família camponesa*. Goiânia: UCG, 2005.
- MEIRA, Guianeza 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](mailto:maandelima@yahoo.com.br)  
*Celina Márcia de Souza Abbade* (UNEB)  
[celinabbade@gmail.com](mailto: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 deste 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 conforma 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. Esse 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 CEALE<sup>48</sup>, 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,

---

<sup>48</sup> 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, que, porventura, relacionadas às categorias supracitadas, 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 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 pre-

sença. Não é a única forma de reconhecimento, mas uma socialmente importante. 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 as ideologias, crenças, saberes, viveres. É nele que está a substancia 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)

Esse 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 uni-

verso do nomeador. Tal relação é de grande relevância para os estudos linguísticos, 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 se acredita 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 tomou-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 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 exhibe 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	
<b>NOME OFICIAL:</b> (da) Revolução <b>NOME ANTERIOR:</b> Não encontrado <b>LOCALIZAÇÃO:</b> Bairro de Periperi	<b>FOTO</b> 	<b>IMAGEM MAPA</b> 	

<b>TAXIONOMIA:</b> ANIMOTOPÔNIMO	<b>HISTÓRICO:</b> não encontrado
<b>MORFOLOGIA:</b> preposição (de) + artigo (o), acrescido de um substantivo.	<b>ESTRUTURA MORFOLÓGICA:</b> Elemento específico simples
<b>INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:</b> 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 inaugurada 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 depreciada. No dia 31/12/2020, a praça foi reinaugurada pelo então prefeito ACM Neto, após uma nova reforma.	
<b>CONTEXTOS ORAIS:</b> 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.	
<b>FONTES:</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SEDUR); SIQUEIRA, Ana Claudia; MARCELINO, Marcos Venícios. Periperi: planta de junco que tem história. Salvador. EDUNEB, 2012. <i>Google Maps</i> . Disponível em: <a href="https://www.google.com.br/maps">https://www.google.com.br/maps</a> . Acesso em 24/09/2023 Fotos: acervo dos autores	

FICHA 2		PRAÇA DO SOL	
<b>NOME OFICIAL:</b> (do) Sol <b>NOME ANTERIOR:</b> não encontrado <b>LOCALIZAÇÃO:</b> Bairro de Periperi	<b>FOTO</b> 	<b>IMAGEM MAPA</b> 	
<b>TAXIONOMIA:</b> ASTROTOPÔNIMO		<b>HISTÓRICO:</b> n/e	
<b>MORFOLOGIA:</b> preposição (de) + artigo (o), acrescido de um substantivo.		<b>ESTRUTURA MORFOLÓGICA:</b> Elemento específico simples	

<p><b>INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:</b>  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.</p>
<p><b>CONTEXTOS ORAIS:</b>  não encontrado</p>
<p><b>FONTES:</b>  SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SE-DUR);  SIQUEIRA, Ana Claudia; MARCELINO, Marcos Venícios. Periperi: planta de junco que tem história. Salvador. EDUNEB, 2012.  <i>Google Maps</i>. Disponível em: <a href="https://www.google.com.br/maps">https://www.google.com.br/maps</a>. Acesso em 24/09/2023  Fotos: acervo dos autores</p>

FICHA 3			PRAÇA NAIR CASTELO BRANCO		
<p><b>NOME OFICIAL:</b>  Nair Castelo Branco  <b>NOME ANTERIOR:</b>  não encontrado  <b>LOCALIZAÇÃO:</b>  Bairro de Periperi</p>	<p><b>FOTO</b></p> 	<p><b>IMAGEM MAPA</b></p> <p>não encontrada</p>			
<p><b>TAXIONOMIA:</b> ANTROPOTOPÔNIMO</p>		<p><b>HISTÓRICO:</b> não encontrado</p>			
<p><b>MORFOLOGIA:</b> substantivo próprio simples + substantivo próprio composto</p>		<p><b>ESTRUTURA MORFOLÓGICA:</b>  Elemento específico composto</p>			
<p><b>INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:</b>  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</p>					

comunitária por mais de três décadas em todo território nacional.
<b>CONTEXTOS ORAIS:</b> não encontrada
<b>FONTES:</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SE-DUR); Fotos: Disponível em <a href="https://visaocidade.com.br/2016/04/palhinha-indica-o-nome-da-praca-nair.html">https://visaocidade.com.br/2016/04/palhinha-indica-o-nome-da-praca-nair.html</a>

<b>FICHA 4 PRAÇA PROFESSOR ADROALDO RIBEIRO COSTA</b>		
<b>NOME OFICIAL:</b> Professor Adroaldo Ribeiro Costa <b>NOME ANTERIOR:</b> não encontrado <b>LOCALIZAÇÃO:</b> Bairro de Periperi	<b>FOTO</b> 	<b>IMAGEM MAPA</b>  não encontrada
<b>TAXIONOMIA:</b> SOCIOTOPÔNIMO		<b>HISTÓRICO:</b> não encontrado
<b>MORFOLOGIA:</b> preposição (de) + artigo (o), acrescido de um substantivo.		<b>ESTRUTURA MORFOLÓGICA:</b> Elemento específico simples
<b>INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:</b> 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.		
<b>CONTEXTOS ORAIS:</b>		
<b>FONTES:</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO E URBANISMO (SE-DUR); Fotos: Disponível em: <a href="http://secbahia.blogspot.com/2009/03/adroaldo-ribeiro-costa.html">http://secbahia.blogspot.com/2009/03/adroaldo-ribeiro-costa.html</a>		

#### 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.

<b>TOPÔNIMO</b>	<b>TAXE</b>
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 urbanoorigem 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\\_YOKOO\\_CHIES.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/ciências_exatas/12_YOKOO_CHIES.pdf). Acesso em: 06/08/2023.

## UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: HIPERTEXTO E TECNOLOGIA EM FOCO

Carla Bianca Chagas de Jesus Batista (UNEB)  
[carlabia12@yahoo.com.br](mailto:carlabia12@yahoo.com.br)

### RESUMO

As redes sociais estão presentes em todos os segmentos de nossas vidas. Na unidade escolar, ela se configura como uma ferramenta de ensino relevante que pode ser utilizada em todas as áreas do conhecimento. Com base nos conceitos de Moran (2015), Pierre Lévy (1999), Marcuschi *et al.* (2005; 2010), entende-se que o uso de tecnologia, em especial das redes sociais nas escolas, é possível e necessário, por permitir que o processo de ensino–aprendizado contribua para a autonomia do aluno. Este trabalho se constituiu como a primeira parte de uma pesquisa comparativa acerca do ensino do componente curricular Língua Portuguesa. Assim, propõe-se analisar o rumo do ensino de Língua Portuguesa e sua potencialidade através das redes sociais nos processos de interação, leitura e produção textual, por meio de uma pesquisa exploratória dos trabalhos publicados nos *Anais do Simpósio de Hipertexto e Tecnologia na Educação*, visto que se trata de um evento acadêmico-cultural de grande prestígio na área. Foram selecionados alguns trabalhos das últimas edições que convergem para o uso da rede social no ensino de português. Diante dessa constatação, surgiu o tema *Um estudo reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa: Hipertexto e tecnologia em foco* e, da observação e análise dos trabalhos publicados pretende-se verificar os avanços na práxis metodológica e a ampliação da pesquisa com o objetivo de fornecer outras possibilidades de metodologias.

### Palavras-chave:

Interação. Redes sociais. Ensino de Português.

### ABSTRACT

Social networks are present in all segments of our lives. At schools it is configured as an important teaching tool that can be used in all areas of knowledge. Based on the concepts of Moran (2015), Pierre Lévy (1999), Marcuschi *et al.* (2005, 2010), it is understood that the use of technology, especially social networks, in schools is possible and necessary, for allowing the teaching–learning process to contribute to student autonomy. This work constitutes the first part of a comparative research about the teaching of the curricular component Portuguese Language. This work aims to analyze the direction being taken by the Portuguese language teaching and its potential through social networks in processes of interaction, reading and textual production. The analysis will be realized through exploratory research of papers published in the *Simpósio de Hipertexto e Tecnologia na Educação*, because it is an academic-cultural event of great prestige in the area. We selected some works of the last editions that converge on the use of social networking in the Portuguese teaching. Based on this observation, the topic *Um estudo reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa: Hipertexto e tecnologia em foco* came to us. Through the observation and analysis of published works, this work intend to verify the advances in methodological practice, as well as, through a further research, provide other possibilities of methodologies.

**Keywords:**

**Interaction. Social networks. Teaching Portuguese.**

### **1. Tecendo reflexões iniciais**

A tecnologia faz parte do cotidiano dos alunos, os celulares com vídeos, *facebook*, *whatsapp*, *instagram* não deixam de estar presente na sala de aula e na aula. Partindo dessa constatação, percebe-se que o aprendizado transcende a sala de aula como instrumento pedagógico e ascende na relação de interação entre professor e aluno.

A nova relação entre processos comunicativos virtuais e aprendizagem é um dos aspectos de relevância da presente pesquisa, pois desafia propostas pedagógicas mais significativas que consideram as mudanças em que os nossos alunos estão inseridos. A pesquisa é parte de um trabalho acadêmico que visa tecer comparações entre o ensino de Língua Portuguesa nos anos 2010, 2012 e 2013 com o ensino na atualidade pós-pandêmica. Esta primeira parte do estudo trará os resultados especificamente dos anos referidos e a segunda parte do estudo trará os resultados que envolve os anos da pandemia como uma forma de reflexão.

Assim, vivenciamos o advento e a enorme popularização das redes sociais virtuais, os significados gerados por essas novas mídias nos liga às pessoas por meio de uma rede invisível que nos conecta a outras pessoas do nosso círculo social, profissional e familiar e evolui consideravelmente, agregando-se cada vez mais a outras ferramentas. Do texto impresso ao hipertexto foi apenas “um piscar de olhos” com a influência da *internet* que contribui significativamente no processo de evolução da comunicação/interação e busca da informação potencializada pelas redes, sobretudo, as redes educacionais.

No atual cenário social, político e econômico, não se pode ignorar a influência dessas redes virtuais na vida das pessoas e, conseqüentemente, e não contemplá-las no ambiente educacional, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa com suas complexidades e abrangência, uma vez que, como afirma Chartier (2001 *apud* CORTÊS, 2009), a correspondência eletrônica introduz uma negligência formal, ortográfica e gramatical muito perigosa. o que aponta para uma significativa transformação do professor que no contexto tecnológico precisa (res)significar suas práticas. Partindo dessa perspectiva, justifica-se a necessidade da contextualização do ensino de Língua Portuguesa que não pode mais está arraigado aos tradicionais ensinamentos, que consideram o texto como

toda e qualquer interação verbal, mas desconsidera as condições de produção, em que acontece a tessitura textual.

Por esta razão, este artigo é compreendido como um espaço de diálogo que objetiva investigar do uso das redes sociais no ensino de Língua Portuguesa, a partir de artigos científicos apresentados no Simpósio de Hipertexto e Tecnologia na Educação, que é um dos maiores e bem conceituados eventos na área de educação num contexto tecnológico. Com a intenção de refletir sobre os impactos no ensino sob uma perspectiva de interação e colaboração em redes esse trabalho traduz a sua relevância, buscando compreender como as redes sociais são utilizadas no ensino da língua materna, em quais ciclos, os critérios que norteiam essa prática e os eixos temáticos contemplados.

## 2. *Redes sociais e aulas de português: uma parceria acertada*

O ensino num contexto tecnológico, que também se constrói em redes assume um caráter de resignificação já apontado por Morin (2000), uma vez que estamos inseridos, submersos na era da mundialização, que a cada instante se torna mais complexa “(...) na era das telecomunicações da informação, da internet, estamos submersos a complexidade do mundo as incontáveis informações sobre o mundo, sufocam as nossas possibilidades de inteligibilidade” (MORIN, 2000, p. 64).

Os alunos atuais utilizam os *softwares* como forma de interação, eles se desdobram em várias posições de sujeitos que manipulam através de vínculos nas redes sociais textos, imagens, áudios e vídeos. É a ideologia pautada na virtualidade da comunicação que integra o cenário educacional. Não pode ser negado pelo educador que a “escola não deve ter outra pretensão, senão chegar aos usos sociais da língua, na forma de que ela acontece na vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109).

Nesse íterim, é válido ressaltar que de acordo com os PCN (1998), a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem. As capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas a quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever que quando desenvolvidas devem auxiliar o indivíduo a possibilidade de interagir em diferentes ambientes sociais que envolvem a escola na atualidade e a comunidade do espaço virtual. Chartier (2002) corrobora com essa concepção de ensino ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa enfrenta a revolução do texto eletrônico que é uma transformação profunda nas relações com a cultura escrita, pois atinge a produ-

ção dos textos, o suporte do escrito, e as próprias práticas de leitura. Entretanto, essas tecnologias digitais assumem uma posição dialética para as aulas de Língua Portuguesa que precisam ser reconfiguradas.

O ensino da Língua através das redes necessita assumir um caráter interacional, que se constitui a partir das redes através do contato com a diversidade de gêneros, os quais estão presentes nas mídias sociais, que impactam a linguagem e a vida social. Segundo Koch (2003), o processo de interação da língua evidencia os sujeitos como atores e construtores sociais ativos, os quais consideram o texto o próprio lugar de interação, em que as relações são construídas. Sendo assim, é preciso partilhar os conhecimentos, reconhecendo os benefícios que uma relação de troca pode construir frente ao caráter altamente dinâmico das novas tecnologias.

O ensino da língua deve priorizar o contato com o texto, com a leitura e escrita através de material impresso ou de recursos digitais, a fim de que a língua seja tratada como prática interativa, situação que visa ao desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, por meio de um trabalho de forma contínua, que conduza os alunos a desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à produção textos, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais. A nova prática discursiva constituída a partir da comunicação em rede aponta para o uso da língua de forma interativa, que acontece de forma rápida e eficaz. Essa afirmação pode se concretizar na seguinte assertiva:

É inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da *internet*, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa e na maioria dos casos numa relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social. (MARCUSCHI, 2005, p. 13)

Devemos entender que as redes não são ferramentas estáticas, que são tão somente utilizadas apenas para interação e laços somente sociais, e sim, refletem um contexto virtual em que se faz necessário novas práticas frente à nova demanda da sociedade conectada, em que não se apropriar para discussões, análises e produções é perder a possibilidade de modernizar as aulas de Língua Portuguesa, e de torná-las não somente interessantes, mas produtivas.

Essa relação aponta para relações linguísticas, cognitivas e sociais, que se constroem interativamente a partir de objetos de discurso que oferecem inúmeras possibilidades de organização textual. Pode-se dizer que essa atividade, na perspectiva de Koch (2003), compreende dois

momentos em que existe um produtor e um interpretador: “da parte do produtor do texto, um ‘projeto de dizer’; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece” (KOCH, 2003, p. 3).

### 3. *Um click sobre o evento*

O *Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação* é um evento acadêmico cultural formado por professores, pesquisadores, estudantes e outros profissionais de natureza internacional, que tem no seu cerne a educação tecnológica reverberada para ações pedagógicas. Essas ações têm imbricado o uso de tecnologias que ressignificam reflexivamente a práxis pedagógica por ser um evento de caráter multidisciplinar que objetiva o aprendizado e o aperfeiçoamento profissional.

O evento acontece desde 2006, quando foi sua primeira edição, e, em 2013, o evento passa a abrigar o Colóquio Internacional de Educação com tecnologias. Professores e pesquisadores, que apreciam as novas tecnologias digitais de informação e comunicação; participam do evento, apresentando projetos didáticos-pedagógicos e pesquisa científica.

### 4. *Processo metodológico: as etapas da pesquisa*

O presente estudo situa-se no campo das abordagens de investigação qualitativa científica que costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento com foco de interesse amplo a fim de obter dados descritivos a partir de um contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo. Partindo dessa concepção, optou-se pela pesquisa qualitativa como ponto de partida para reflexão e discussão do material que foi produzido com o intuito de entender e compreender as atitudes e percepções dos trabalhos observados.

As etapas propostas para desenvolver o projeto envolveram pesquisa, coleta e análise de trabalhos acadêmicos que compõem os *Anais Eletrônicos do Simpósio de Hipertexto e Tecnologias*, realizados pelos professores numa perspectiva pedagógica, em que o elemento principal para análise do *corpus* é o trabalho em que a participação dos alunos foi fundamentalmente considerada.

Acredita-se que o universo de investigação é fator primordial, pois interfere diretamente na qualidade da investigação é a partir desse ponto que será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Segundo Neves (1996), a pesquisa precisa ter como objeto compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto que são tarefas sempre presentes na produção do conhecimento o que possibilita perceber as vantagens/desvantagens no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas. Portanto, a decisão dos instrumentos investigativos acontece mediante a necessidade de participar, interagir e analisar, elencando concepções, expectativas e informações sobre todo material que serviu como *corpus*.

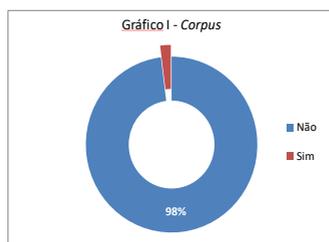
### **5. O que nos revelam os dados?**

A utilização das redes sociais, aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, é um assunto que traz discussões e opiniões adversas, uma vez que diversas barreiras podem impedir ou corroborar com essa prática em sala de aula.

Diante dessa realidade, precisamos de dados que comprove essa assertiva. Assim sendo, os dados do presente estudo foram gerados a partir da análise dos trabalhos apresentados no Simpósio de Hipertexto nos anos de 2010, 2012 e 2013. A coleta desse material de análise teve por objeto principal os trabalhos que revelam experiências do professor mediador com o uso efetivo de redes no seu ambiente de trabalho que se concretiza na sala de aula.

Tal observação proporcionou um *corpus* bastante amplo, o que permitiu elencar categorias de análises que respondem à pergunta norteadora da pesquisa. O fazer docente em análise foi analisado sob a perspectiva de algumas categorias: *o corpus*; *o ano*; *os títulos*; *as redes*; *o eixo temático*; *os ciclos/ as séries*; *as vantagens e desvantagens*. A partir desse processo de análise objetivou diagnosticar as redes que são utilizadas com predominância no ambiente educacional e qual a função social que ela assume a partir do uso como instrumento pedagógico.

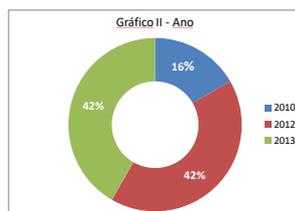
## 6. O corpus



Fonte: Própria autora (2023).

A análise teve por base o número total de trabalhos registrados nos Anais do Simpósio nos anos de 2010, 2012 e 2013. Num cenário de 601 (seiscentos e um) artigos publicados, apenas 12 (doze) apontam o ensino de Língua Portuguesa como objeto de pesquisa, apenas 2% investigam as redes sociais como mais um instrumento pedagógico.

### 6.1. O ano



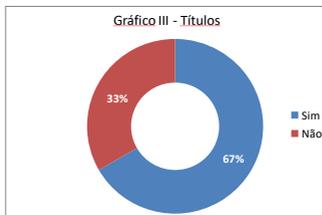
Fonte: Própria autora (2023).

O gráfico acima aponta para o ano de publicação de cada trabalho que revela a atualidade dos dados e o avanço na pesquisa sobre o uso das redes para o ensino de língua portuguesa. O gráfico mostra que no ano de 2010 o estudo aparece de forma embrionária, há somente dois trabalhos publicados que aborda a temática em estudo. Ao contrário dos anos 2012 e 2013, que mostram um avanço significativo nos estudos sobre as redes no ensino de Língua Portuguesa.

Os resultados desses dois últimos anos são mais expressivos por apresentarem trabalhos sob novas perspectivas de exploração. Esses gráficos representam que as novas formas de ensino e aprendizagens abrem

um novo paradigma para na educação brasileira, a qual traz imbricada novos pensamentos e novos meios de interação.

## 6.2. Os títulos



Fonte: Própria autora (2023).

Os títulos expressam a verdadeira intenção do autor no objeto de pesquisa e no que será apresentado como produto final da sua trajetória de pesquisa. Os gráficos apontam o ensino através das redes como uma nova prática pedagógica que potencializa o ensino de gêneros, leitura e escrita. Os títulos comprovam que a *internet* veio dentre de tantos outros fins, revolucionar o processo de ensino–aprendizagem que até então, trazia o professor como a principal forma de aprendizado do aluno.

A partir do momento que o profissional em educação, que por muitas vezes, o conhecimento estava estagnado, reconhece a rede como uma ferramenta pedagógica. No universo de 12 (doze) trabalhos analisados, 08 (oito) já reconhecem no seu título as redes sociais como um instrumento que amplia os horizontes do saber por meio da interação de outras vozes.

## 6.3. As redes



Fonte: Própria autora (2023).

O PCN (1998) considera o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa como prática pedagógica que concebe a construção do conhecimento como algo inacabado sempre em construção, fruto da articulação entre três variáveis: aluno, conhecimento e mediação do professor. Ele admite que o desenvolvimento tecnológico trouxe várias modificações para a sociedade através da linguagem digital e esta nos coloca em redes. Sempre estamos conectados a uma rede seja ela real que nos permite inúmeras trocas de experiências em nossas atividades diárias ou virtual que, através da transmissão de dados pela *internet*, nos conecta não só a amigos, mas a um grande elenco de possibilidades.

O gráfico acima representado nos mostra que as redes utilizadas como experimentos de novas práticas didáticas foram *Twitter*, *Blog*, *Facebook* e *Plataforma Moodle*, evidenciando desta forma as mídias como um canal poderoso de divulgação da informação.

O maior percentual de uso **67 por cento** se refere ao *facebook* por ser considerada a maior rede de integração social *on-line* do mundo. Segundo a SECOM<sup>49</sup> (2015), essa rede é a maior e mais importante mídia social atualmente pelas diversas aplicações que dispõe como ferramenta. As pesquisas estudadas mostram que o *facebook* é um forte aliado na educação, devidos à facilidade de acesso e aos recursos por ele disponibilizados (vídeos, jogos educativos, interação, pesquisas). Ajudam na interação entre professores e alunos por ser um espaço aberto ao diálogo através dos comentários, troca de ideias e conversas compartilhadas para além da possibilidade de qualquer pessoa poder criar uma página e desenvolver o gerenciamento desta.

A facilidade no manuseio dessa rede contribui para a utilização em larga escala, além de atribuir outro aspecto que não é tão somente de rede social, mas também como uma rede educativa funcionando como um forte aliado do ensino e da educação. O *facebook* exige dos participantes uma dinâmica interacional, que permite o aflorar de sentimentos individuais e coletivos que contribuem na manutenção ativa da rede. A pesquisa evidencia que o seu uso promove a interação e a afetividade entre professores e alunos intensificando as relações extravirtuais. Ficou explícito que os professores ao escolher o *face* como contexto de participação e coparticipação dos seus alunos corroboram com a assertiva que existe “a perspectiva do(s) participante (s) cuja ação está sendo analisada, cabendo ao analista descrever como o sujeito assimila e organiza a per-

---

<sup>49</sup> Manual de Orientação para Atuação em Redes Sociais.

cepção dos eventos e situações pelas quais está navegando” (KOCH, 2003, p. 22).

Por ser uma ferramenta de acesso às informações de forma rápida e constante, um hipergênero por trazer outros gêneros que se somam a ele, o *Blog* assume o segundo lugar na pesquisa com **17 por cento**, funciona como forma de diário *on-line* onde leitores e comentaristas se encontram a fim de compartilhar conhecimentos através de produções textuais. Através da análise das pesquisas, percebeu-se que o *blog* está sendo utilizado como orientação pedagógica, de forma coletiva e individual promovendo a transdisciplinariedade trazida por Moran (2015) como modelos curriculares inter- e transdisciplinares mais flexíveis e integradores. O *blog* é considerado como um importante recurso pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa pela vasta quantidade de recursos e gêneros que podem ser explorados e as formas como podem ser apresentados, dessa forma o professor consegue trabalhar o conhecimento ilocucional ilustrado por Koch (2003) como o conhecimento que valoriza a condição de produção por permitir reconhecer os objetivos e os propósitos dos falantes de acordo com a situação de interação que acontece num contexto híbrido de produção por suportar em si e ser constituído de outros gêneros. A partir das análises dos discursos construídos pelos professores percebe-se que a escolha do *blog* como ferramenta para a aprendizagem considerou muito a natureza heterogênea dessa mídia virtual.

Com **8 por cento** de rede utilizada com o objetivo pedagógico, está o *Twitter*, ferramenta conhecida como *microblog* por permitir postagens e veiculação de informações curtas com o objetivo de ler notícia, manter-se informado, localizar amigos, divulgar *posts* e eventos. Como utiliza poucos caracteres as informações são rápidas e precisas, fator que facilita o acompanhamento, visualização e avaliação dos *posts*, ele conduz a realidade virtual como uma simulação interativa, na qual o participante tem uma sensação de imersão na situação definida, o que preconiza Levy (2007), uma vez que os professores relatam que o *twitter* é um espaço de acompanhamento, em que pode aferir a participação de cada participante, e este precisa estar imerso na situação, comprometido em desenvolver as atividades acordadas. A base para análise da eficácia do projeto acontece por meio dos *tweets* (comentários), que atraem participação de outros internautas, promovendo maior integração e interação como base de equilíbrio para a aprendizagem individual e colaborativa, um dos princípios norteadores da aprendizagem midiática. Esse novo tipo de aprendizado coloca em prática o deslocamento da condição do en-

sino–aprendizado do professor como centro e traz um novo conceito para a construção do saber:

As tecnologias digitais móveis provocam mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on e off-line*, juntos e separados. (MORAN, 2015, p. 1)

Através dessa análise, percebeu-se que o uso dessa rede possibilitou o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita baseadas em discussões, reflexões e produções individuais e coletivas a partir das vivências de cada autor e coautor desse estudo.

Finalizando análise sobre as redes, os **8 por cento** destinam-se ao uso da Plataforma *Moodle – Modular Object Oriented Distance Learning*, que dentre as quatro redes observadas é a única que se organiza como rede educativa, pois ela nasce com a função prototípica de auxiliar educadores e instituições a criarem cursos *on-line*. A possibilidade e integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, possibilitam a construção e socialização dos conhecimentos. Mas o desafio é reconhecer e conhecer essa mídia como uma ferramenta que auxilia no processo de ensino–aprendizagem, pois o professor necessita se apropriar dos recursos da plataforma, a fim de administrar as atividades que irão contribuir para uma aprendizagem colaborativa, com observa Moran (2015):

Creio que nós não precisaríamos de tantas teorias pedagógicas, se fôssemos pessoas mais amadurecidas. Na hora em que você é uma pessoa mais integrada, mais amadurecida, mais equilibrada, o seu processo de comunicação com esse aluno flui, a sua credibilidade aumenta, a forma como você comenta as coisas chama a atenção dele. (MORAN, 2015, p. 2)

É a forma como utilizar a rede que determina a importância de da mídia escolhida pelo professor e a legitimidade de uso. Como dito anteriormente o *Moodle* é uma ferramenta de cunho educacional e em termos pedagógicos é uma das mídias que melhor proporciona aprendizagem pedagógica e integração entre a tríade professor–aluno–conteúdo, por ser um *software* livre, professores e instituições tem adaptado seus conteúdos à plataforma.

#### 6.4. O eixo temático

O ensino de Língua Portuguesa é norteado a partir de eixos temáticos ou eixos organizadores, que compõem as orientações curriculares uma vez que “determinados objetivos só podem ser conquistados se os

conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar” (PCN 1997) os eixos temáticos surgem como facilitadores de expansão do indivíduo na sua capacidade de uso da língua e aquisição de outras. Como discorre os PCN:

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (PCN, 1997, p. 35)

Anos mais tarde, considerando a evolução social, cultural, política e educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma atualização para as práticas de ensino no contexto brasileiro. O documento amplia os postulados presentes nos PCN, inclusive dedicando-se a discutir a inserção de recursos digitais nas salas de aula. Assim, a partir do movimento promovido pela idealização e implementação da BNCC, é preciso que haja integração do universo digital aos diferentes componentes curriculares, a fim de que o conhecimento seja compartilhado.

Com isso, observamos que os PCN também tratam os eixos fala, escuta, leitura e escrita, que devem ser trabalhados, considerando a língua em uso e o desenvolvimento das suas práticas sociais a fim do desenvolvimento dessas habilidades. Observemos o gráfico:



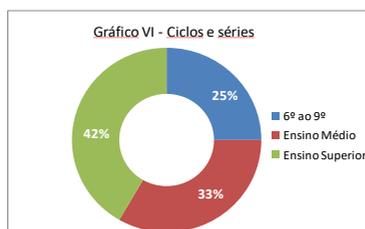
Fonte: Própria autora (2023).

A partir da leitura do gráfico acima, percebeu-se que grande parte dos professores preferiu trabalhar com os eixos leitura e escrita majoritariamente, o que já era esperado referindo-se à Língua Portuguesa. Mesmo quando a opção foi trabalhar com gênero eles contemplaram a leitura e escrita, uma vez que o ensino através de gêneros é uma forma de deslo-

car o ensino da língua a partir da gramática, da frase isolada para contemplar os processos e o funcionamento da língua em situações concretas de uso Marcuschi (2005). Ficou evidente nesse universo que o trabalho com literatura também foi contemplado de forma menos expressiva, mas presente. Entendeu-se que o trabalho desenvolvido com literatura contempla o eixo temático leitura. Os trabalhos foram elaborados a fim de desenvolver outras habilidades e se organizaram em torno de um eixo básico: o uso da língua oral e escrita, seus usos e formas.

### 6.5. Os ciclos / as séries

As experiências foram desenvolvidas contemplam os três segmentos da educação, Ensino Fundamental, Médio e Graduação. A partir do gráfico abaixo, fica perceptível a proporção de utilização das mídias em cada segmento escolar:



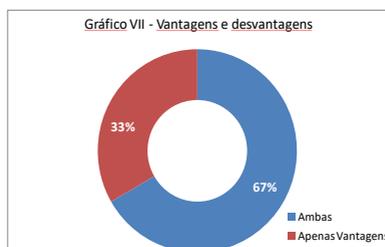
Fonte: Própria autora (2023).

Para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano num universo de três trabalhos, dois utilizaram o *blog* e um utilizou o *facebook*. No Ensino Médio, a rede utilizada com mais frequência foi o *facebook*. Dentre quatro trabalhos analisados, três utilizaram essa rede como proposta didática pedagógica e apenas um utilizou o *Twitter*. A maior incidência do ensino através das redes foi constatada no Ensino Superior, em que dos trabalhos analisados cinco foram desenvolvidos em cursos de Graduação. Desses, quatro utilizaram o *facebook* e uma plataforma *Moodle*.

Segundo Moran (2013), as tecnologias expostas nos momentos atuais podem transformar a escola ou centro universitário em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens que acontecem de forma presencial e digital e motiva os alunos a aprenderem ativamente criando autonomia e promovendo a interação. Acredita-se que a maior incidência do ensino através das redes está nos centros universitários, porque a rede possibilita

a promoção de conexões profissionais entre os alunos universitários e empresas. Acredita-se também que, para o professor, é mais fácil utilizar as redes na Educação Superior, porque elas já fazem parte da rotina diária de muitas pessoas, mas principalmente dos jovens universitários que precisam estar buscando conhecimentos como forma de integração das informações que no presente momento é uma experiência muito nova.

## **6.6. As vantagens e desvantagens**



Fonte: Própria autora (2023).

A publicação acima revela, em um primeiro olhar, que todos os trabalhos analisados apresentam as vantagens de utilizar a rede no processo de ensino-aprendizado. Nota-se ainda que apenas sete desse universo apresentaram as vantagens e desvantagens. As vantagens circundam em torno da facilidade de acesso, uma vez que as pessoas passam a maior parte do tempo conectadas, a comunicação entre professor e aluno acontece de forma mais interacional e integrada, a prática proporciona desenvolvimento de habilidades como independência, autonomia e capacidade argumentativa de forma que, como nos afirma Lourenzo (2013), é possível estar conectado às pessoas, mesmo a distância e em muitas ocasiões, a própria distância propicia uma aproximação maior entre alunos e professores através dessas ferramentas que se caracterizam como um espaço de produção e socialização de saberes.

Chamam a atenção os trabalhos que não apresentam desvantagens, uma vez que, é sabido por todos que na esteira da educação a implementação do novo traz dificuldades e causa estranhamento, pois ainda a educação ainda está arraigada ao tradicional, que também não pode ser esquecido e sim, ressignificado. Quando se fala de desvantagens todos os trabalhos apontam de forma sintomática pela não incorporação das tecno-

logias à educação. No Ensino Fundamental e Médio, a problemática está nos laboratórios; as escolas não os têm ou, quando os possuem, não funcionam na sua totalidade. Foi apontada também a quantidade de aulas que são poucas e um contraponto que é o acesso demorado nas redes no momento da aula expositiva. No Ensino Superior, a desvantagem se configura as instituições que ainda não acompanham a mudança no sistema de ensino.

### *7. Tecendo reflexões finais*

Na primeira parte deste estudo, percebeu-se que a revolução do texto eletrônico é uma transformação profunda nas relações com a cultura escrita, pois atinge a produção de textos, o suporte do escrito e as próprias práticas de leitura e escrita (Cf. CHARTIER, 2002). Aprender a utilizar as redes no processo de ensino-aprendizagem é uma possibilidade eficaz de explorar o potencial cognitivo não somente do aluno, mas também do professor que se propuser a essa nova prática. Conhecer é um processo dinâmico e contextualizado que exige adaptações às demandas sócias e coletivas, evidenciando que a escola precisa caminhar para um módulo curricular que alcance o inter- e o intradisciplinar mais flexíveis e integradores, que desenvolva competências e habilidades.

Trabalhar com redes é problematizar a realidade educacional de forma que a escola investirá na lógica virtualizante que se traduz em uma nova competência. Urge no cenário atual que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não ser por ela dominados, na medida em que uma abordagem voltada para as inovações científico-tecnológicas requer reestruturação das práticas pedagógicas. O número inexpressivo de publicações sobre o ensino de LP utilizando também as redes sociais evidencia que é necessário enfatizar a promoção do acesso ao conhecimento em prol de uma emancipação social, cultural, e educacional por meio de uma metodologia híbrida se contrapondo com o sucesso alcançado pelos trabalhos realizados.

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que a escola precisa investir na lógica virtualizante, desenvolvendo competências e habilidades, ao invés de somente conteúdos, empreendendo em novas práticas que reconfigurem o contexto de ensino-aprendizado, com metodologias que façam sentido para alguém que não aprenda somente dentro da escola, pois o conteúdo também está acessível fora da unidade escolar. O es-

tudo ainda preliminar evidencia que as redes como ferramentas pedagógicas contribuem para a exploração de novas práticas de leitura e escrita em um suporte mais dinâmico e atual.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Sergio Ferreira do. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: SILVA, E.T. da (Coord.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 3, p. 107-14.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 107-53

ARAÚJO, J. C. R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 91-109

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução*. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

CORTÊS, Nara. *A influência da internet no ensino fundamental: os impactos na prática no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-internet-no-ensino-fundamental-os-impactos-na-pratica-do-ensino-de-lingua-portuguesa/31430/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CORTÊS, Nara. *A influência da internet no ensino fundamental: os impactos na prática no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-influencia-da-internet-no-ensino-fundamental-os-impactos-na-pratica-do-ensino-de-lingua-portuguesa/31430/>. Acesso em: 10 jun.2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. *Cadernos Cedes* 65, v. 25, n. 65, p. 87-101, Campinas: UNICAMP, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a07v2565.pdf>. Acessado em: 14/04/2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/63801178/KOCH-Ingedore-G-Villaca-Desvendando-os-segredos-do-texto#scribd>. Acesso em 30 jun.2023.

\_\_\_\_\_. Parâmetro Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas. *Gelne: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, v. 4, n. 12, p. 1-11, Ceará, 15 fev. 2003. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/>. Acesso em: 20 out. 2015.

LEVY, P. Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Apresentação. In: ARAÚJO, J.C.; RODRIGUES, B.B. (Orgs). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 9-12

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_; XAVIER, A.C. (Orgs). *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção do sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MORAN, José Manoel. *Desafios da Internet para o professor*. Disponível em: <http://moran10.blogspot.com.br/>. Acesso em: 13 jun. 2023

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. 2000. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_23.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html). Acesso em: 20 jun. 2023.

#### Outra fonte:

Manual de Orientações para Redes Sociais – SECOM. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/orientacoes-gerais/comunicacao-digital/manual-para-redes-sociais>. Acesso em: 03 set. 2023.