ISSN: 1519-8782

XXVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA
Em homenagem ao Prof. Bruno Fregni Bassetto,
Aos 100 anos de existência do Grupo Globo
E aos 100 anos de existência do Rádio no Brasil
Rio de Janeiro, de 27 a 29 de agosto de 2025

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CADERNOS DO CNLF, V. XXVIII, N. 03,
ANAIS DO XXVIII CNLF, TEXTOS COMPLETOS,
TOMO I

RIO DE JANEIRO, 2025

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-DIRETOR PRESIDENTE:

Vago

SECRETÁRIA:

Celina Márcia de Souza Abbade

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES:

Melyssa Cardozo Silva dos Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES (INTERINO):

Leonardo Ferreira Kaltner

DIRETORA CULTURAL:

Juan Rodrigues da Cunha

DIRETOR FINANCEIRA (INTERINO):

José Mario Botelho

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

COORDENAÇÃO GERAL:

José Mario Botelho
Juan Rodrigues da Cunha

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Juan Rodrigues da Cunha
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos

COMISSÃO EXECUTIVA:

Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Juan Rodrigues da Cunha
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos

COMISSÃO CIENTÍFICA:

Celina Márcia de Souza Abbade
José Mario Botelho
Juan Rodrigues da Cunha
Leonardo Ferreira Kaltner
Melyssa Cardozo Silva dos Santos

COORDENAÇÃO LOCAL:

Juan Rodrigues da Cunha

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 Morais Santos, Celina Márcia de Souza Abbade, José Mario Botelho, Leonardo Ferrira 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 Morais 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 XXVIII dos *Cadernos do CNLF*, com os 19 textos completos dos trabalhos recebidos até o dia 30 de agosto de 2025, que foram apresentados no XXVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 27 a 29 de agosto deste ano de 2025, em formato híbrido na Faculdade de Comunicação Social da Uerj (com os dois primeiros dias com apresentações presenciais), totalizando 298 páginas neste Tomo I, dos Anais deste XXVIII 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 Profª Drª Magali Moura, Diretora do Instituto de Letras. No ano de 2021, também em agosto como é de praxe, realizamos o XXIV CNLF no formato virtual, que transcorreu sem nenhum problema, pois a Equipe de Trabalho já era detentor de um *savoir faire*, adquirido dos outros três Eventos anteriores.

Nesse ano de 2025, também em agosto, realizamos o XXVIII CNLF no formato híbrido na Faculdade de Comunicação Social da Uerj, e esperamos ter oferecido à comunidade cifefiliana um evento de alto nível, como tradicionalmente vimos fazendo ao longo desses 30 anos de existência do Círculo.

Esta é, portanto, a quarta vez que este, que é o Evento principal do Círculo, foi realizado em formato híbrido, que já é um conhecimento sólidificado para esta Comissão Organizadora.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, editamos o Livro de *Programação*, o Livro de *Resumos* e agora esta 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/xxviii_cnlf) a Programação do Evento.

Mais uma vez, os *Anais* deste XXVIII CNLF terá, além da publicação virtual nos Cadernos do CNLF (http://www.filologia.org.br/cnlf.html), uma versão digital em formato *e-book*, que será editado com até 30 artigos dos aprovados pela Comissão Científica do Evento dos Tomos I e II.

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, 28 de setembro de 2025.

Editor-Chefe dos Cadernos do CiFEFiL

SUMÁRIO

Apresentação.....5-6
José Mario Botelho

1. **A gênese do texto e a estética do movimento criador.....9-22**
Edina Regina Pugas Panichi

2. **A hipercorreção na escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental: um destaque para a troca da semivogal /u/ pelo grafema "l" em posição de coda silábica.....23-37**
Francymara Vieira Carvalho e *Lucirene da Silva Carvalho*

3. **A identidade e a memória em poemas afrodescendentes na "Obra poética" de Sosígenes Costa: Uma breve análise.....38-51**
Heráclito Júlio Carvalho dos Santos e *Raimunda Celestina Mendes da Silva*

4. **A importância da língua mais usada na costa brasileira durante a colonização portuguesa no Brasil.....52-69**
José Mario Botelho

5. **A mitologia afro-brasileira na obra "Poemas de terreiro e orixás", de Cyro de Mattos.....70-81**
Bruna Luísa de Sá Teles Mendes e *Gildeci de Oliveira Leite*

6. **A presença da literatura de axé na obra "Capitães da areia", de Jorge Amado.....82-91**
Michelle Souza de Oliveira Anjos e *Gildeci de Oliveira Leite*

7. **A querela gramatical entre arte velha e arte nova em portugal e o pensamento linguístico de Anchieta.....92-99**
Leonardo Ferreira Kaltner

8. **Acervos da dramaturgia baiana e crítica filológica.....100-17**
Rosa Borges e *Débora de Souza*

9. **Beowulf: o herói, os monstros e a Bíblia.....118-35**
João Bittencourt de Oliveira

10. **Dido e o ecofeminismo: Uma leitura interpretativa do Livro I da *Eneida*, de Virgílio.....136-53**
Sara Angela da Silva Rodrigues e *Leonardo Ferreira Kaltner*

11. **Entre espinhos da caatinga e feridas da cidade: Breve análise lexicultural da *favela* em "Sangue de irmãos", de José Aras.....154-65**
Adriana Gonsalves da Silva Fontes

12. **Entre sons e sentidos: Uma reflexão para além da alfabetização..166-83**
Lucirene da Silva Carvalho e *Ailma do Nascimento Silva*

13. **Estudo da relação entre fala e escrita em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II.....184-99**
Paulina Borges da Silva Santos e *Maria do Socorro Vieira Coelho*

14. **Fraseologias do léxico popular mineiro: Um estudo com alunos do Ensino Fundamental.....200-14**
Joana Patrícia Barbosa Silva e *Maria do Socorro Vieira Coelho*

15. **O campo lexical dos atributos à Júlia Fetal na cantata "À morte de D. Julia Fetal" (Silva, 1847).....215-31**
Victória Marina Pereira Moura Lima e *Celina Márcia de Souza Abbade*

16. **O ensino do latim no projeto missionário dos jesuítas durante a colonização portuguesa no Brasil.....232-52**
José Mario Botelho

17. **Processo de intitulação: Práticas de leitura na escola.....253-73**
Catarina Ribeiro

18. **Ressignificação de práticas em cursos de formação de professores.....274-85**
Maria da Conceição Reis Teixeira

19. **Sacred languages, convulsing bodies: epilepsy, biblical philology, and neurophobia in medical education.....286-98**
Renato Faria da Gama, Prince Kazadi, Marcos Weiss Bliacheris, Crisóstomo Lima do Nascimento e *Camila Castelo Branco Pupe*

A GÊNESE DO TEXTO E A ESTÉTICA DO MOVIMENTO CRIADOR

Edina Regina Pugas Panichi (UEL)
edinapanichi@sercomtel.com.br

RESUMO

Trata essa palestra dos traços de elaboração textual, de trazer à luz a dinâmica do futuro texto e seus mecanismos de produção. O trabalho da Crítica Genética permite recuperar os rastros da criação desde os primeiros rascunhos até as correções finais do autor, nas provas impressas. O texto que chega ao leitor nada mais é que o último passo de um longo percurso que vai do projeto inicial ao resultado final. O crítico genético mostra os bastidores da criação. Na realidade, partindo das marcas deixadas na trajetória de criação, busca-se refazer todo um caminho de descobertas percorrido pelo criador. O arquivo do memorialista Pedro Nava (1903–1984), referente à obra "Beira-Mar/Memórias 4" e que deu origem a esse texto, surgiu como um material desafiante a ser pesquisado, abrindo caminho para outras pesquisas em vários segmentos. Partindo de uma análise dos seus manuscritos, pode-se percorrer as trilhas da construção do texto, o movimento da escritura e, consequentemente, obter uma compreensão mais ampliada do modo como o artista representa a realidade, levando o crítico a perceber os pontos de vista, silêncios e desejos do criador, bem como os recursos estilísticos empregados para alcançar os seus objetivos.

Palavras-chave:
Estilística. Construção Textual. Crítica Genética.

ABSTRACT

This lecture addresses the traits of textual elaboration, shedding light on the dynamics of the future text and its production mechanisms. Genetic Criticism allows us to recover the traces of creation, from the first drafts to the author's final corrections in printed proofs. The text that reaches the reader is nothing more than the final step in a long journey from the initial project to the final result. Genetic criticism reveals the behind-the-scenes of creation. In fact, based on the marks left during the creative process, the aim is to retrace the entire path of discovery taken by the creator. The archive of memoirist Pedro Nava (1903–1984), related to the work "Beira-Mar/ Memórias 4" and which gave rise to this text, emerged as challenging material to research, paving the way for further research in various fields. By analyzing his manuscripts, one can trace the paths of the text's construction, the movement of writing, and, consequently, gain a broader understanding of how the artist represents reality, leading the critic to perceive the creator's points of view, silences, and desires, as well as the stylistic devices employed to achieve his goals.

Keywords:
Stylistics. Genetic Criticism. Textual Construction.

1. Introdução

A proposta central desta apresentação foi desenvolvida no livro de nossa autoria, "Processos de construção de formas na criação: o projeto poético de Pedro Nava", lançado pela EDUEL – Editora da Universidade Estadual de Londrina, em 2016. A construção da obra de arte é uma questão que desperta curiosidade, pois o trajeto trilhado pelo artista é de natureza vária. Observações, pesquisas, experiências vividas, anotações são alguns dos caminhos que uma obra persegue até chegar aos olhos do público. O que se pretende é uma incursão no ambiente de criação do escritor e nas fontes que mobilizam a sua escrita, pois o processo criativo se revela num emaranhado de múltiplas ações que convergem entre si. "Este fluxo se constitui num campo de experimentação e descoberta, onde o percurso é continuamente redesenhado mesmo diante do plano de projeto inicialmente descrito pelo criador" (Farias, 2015, p. 368).

Ao longo das memórias que escreveu, Pedro Nava tratou de um arsenal de assuntos. Para que pudesse dar conta de um material assim tão vasto e diversificado, era preciso ter grande habilidade, tanto literária quanto de organizar arquivos. O leitor logo percebe que Nava só pode ter trabalhado tendo, ao alcance das mãos, um arquivo considerável. Sua vocação para guardar vinha de tenra idade. Arquivou documentos de família, fotografias, cartas, bilhetes, frases soltas, citações de livros, gravuras, desenhos e outros materiais. Todos esses guardados viriam a tornar-se preciosos para dar corpo às memórias. Impunha-se, portanto, um método para aproveitar, no ato da escritura, um material volumoso e fragmentado, acumulado durante décadas.

Nava dispunha de cadernos de anotações, instrumentos que davam suporte para a construção do que ele denominava *boneco* dos capítulos de seus livros. Antes de escrever, era preciso passar pela etapa de "mineração". Tratava-se de selecionar o material a ser utilizado. Muita coisa não era aproveitada e ficava aguardando a vez de ser integrada noutro boneco. Depois dessa etapa, vinha o momento de depurar o material incorporado no texto, até ser obtida a forma publicável. A fonte principal do trabalho literário de Pedro Nava é ele mesmo, ou seja, sua capacidade de operacionalizar criativamente a própria memória. Contudo, essa somente, sem apoio da documentação e do método, não o teria levado tão longe. Em outras palavras, seus bonecos não poderiam ter evoluído para os corpos vigorosos dos volumes finais.

Pedro Nava revela uma grande capacidade de operacionalizar criativamente a memória. A sua curiosidade de inquiridor, (herança de médico), levava-o a descer a minúcias como se desejasse fazer um diagnóstico, aplicando sua ciência à língua. Nada lhe escapava. Tudo era anotado e guardado como uma possibilidade de uso, como o próprio autor nos revela numa entrevista:

> Eu faço uma súmula do que vou escrever. Eu posso mostrar a você a coisa como eu faço. Tudo o que me ocorre – o meu mecanismo é este – me ocorre de lembrança interessante, de fato curioso, um achado de língua, digamos, uma combinação de duas palavras que eu ache bonita, que eu goste, que eu surpreenda num jornal, ou eu mesmo falando, ou um amigo, eu tomo nota daquela coisa como uma possibilidade de usar. De modo que eu vou tomando

> nota, seguidamente, em vários cadernos, escrevendo sempre num lado da página, respeitando sempre o outro lado porque, quando eu preciso daquilo, eu meto a tesoura, corto, arranco, e aquilo é uma fichinha que eu vou usando. Faço também a minha súmula e nessa súmula coloco a numeração daquelas fichas que eu vou tirando, que eu vou separando. Por exemplo, eu digo – PARANÁ. Se eu encontrar referências a poetas do Paraná, como Aderbal de Carvalho, por exemplo, que eu fui colega do filho dele, isso eu já teria posto numa ficha. Eu ponho nº 1, 2, 10, 30, 40 ali naquela coisa e assim eu vou usando essas fichas. Nos meus dois primeiros livros, eu joguei fora. Eu escrevia com uma cesta de papel ao lado e jogava fora a ficha. Contando isso ao Carlos Drummond, ele me passou uma espinafração muito grande e disse: "respeite-se" – foi a expressão dele – "tenha respeito pelo que você escreve. Uma nota sua, você guarde, porque se você for estudado mais tarde, você deixa isso como documentação". Eu passei a guardar essas fichas e com isso eu adquiri mais respeito pelo que eu faço, pelo que eu escrevo. Não há página minha que eu não tenha consultado duas ou três fichas. Um livro meu, de 500 páginas, foram 1500 fichas consultadas, mais ou menos. De modo que isso foi uma coisa que me deu uma certa tranquilidade de um trabalho que não é leviano. O que eu escrevi é resultado de elaboração, de nota (Panichi, 1984, p. 15).

Como se pode perceber pela fala do autor, Pedro Nava desenvolveu um método de trabalho bastante singular para escrever os seus textos. Quando ia escrever sobre determinado assunto, fazia uma pesquisa e ia anotando as informações num caderno espiral, pautado, utilizando para isso apenas um lado da folha, pois quando ia utilizar a informação, a anotação se transformava numa ficha. Em geral essas fichas recebiam um número. Essa era a primeira etapa de sua escritura. Depois de levantadas todas as informações sobre o assunto a ser tratado, informações essas devidamente registradas em fichas numeradas, o autor passava para a segunda fase da escritura, ou seja, a elaboração de uma súmula ou roteiro de escrita a que ele denominava "boneco", fazendo referência ao protótipo de um livro. Ao elaborar a súmula, o autor ia encaixando as fichas, de acordo com os tópicos que seriam desenvolvidos naquela passagem, o que lhe proporcionava uma visão geral daquilo que pretendia construir, naquele momento.

Depois de elaborado o boneco, utilizando esse como roteiro de escrita, o autor passava para a elaboração dos originais, a terceira fase da escritura. Naquela época, anos 1970, os escritores não tinham acesso a computadores e utilizavam máquinas de datilografia. Nava utilizava uma de carro grande. Colocava no carro da máquina (parte que se move horizontalmente, para a esquerda e para a direita, transportando o papel para que o texto seja impresso) uma folha de papel almaço, sem pauta, dobrada, de forma que datilografava do lado esquerdo e o lado direito ficava em branco. Ao reler o texto, o autor puxava para a página da direita balões que eram preenchidos, à mão, com o intuito de reconstruir partes que julgava não estarem de acordo, acrescentar informações, fazer observações, ou seja, interferir na escrita que havia saído num primeiro jato. Após todo esse trabalho, o autor passava os originais para serem datilografados por uma secretária que ia incorporando ao texto as modificações realizadas.

Mas a par dos dados levantadas para a construção dos bonecos, Pedro Nava também arquivava qualquer documento que lhe pudesse ser útil em determinado

momento. Encontramos em seus arquivos fotografias, recortes de jornais diversos com as mais variadas informações, postais, cartas recebidas de diferentes signatários, reproduções de obras de arte, poemas, etc. Também encontramos em seus guardados, inúmeras caricaturas feitas pelo próprio autor, um exímio desenhista. Quando ele ia descrever um personagem, mas não dispunha de uma fotografia que lhe pudesse servir de guia, esboçava uma caricatura, sem deixar de fazer observações sobre o olhar do retratado, a aparência, traços psicológicos, tiques, hábitos, maneira de vestir, aplicando sua ciência à arte.

Pedro Nava era médico, e os longos anos dedicados à medicina foram decisivos para o amadurecimento do estilo do autor. Formado em 1927, Nava passou a vida estudando e aperfeiçoando-se na profissão que abraçou. A influência da medicina é patente em sua escrita. Contudo, os melhores resultados da infiltração médica no discurso literário de Nava se dão quando o escritor supera o cientista, absorvendo o domínio da linguagem hipocrática na construção artística da obra. Como médico, Nava mantinha suas atividades de desenhista e pintor bissexto. Suas leituras sobre pintura e pintores, somadas às visitas que empreendeu aos grandes museus da Europa e da América possibilitaram-lhe adquirir, nesse campo, um saber equiparável ao que possuía no terreno da literatura. As citações de artistas e telas, ao longo de sua escrita, chegam a impressionar.

A transposição da experiência de Nava no campo das artes visuais não se evidencia somente nas incontáveis citações de pintores e telas em suas memórias. Ela se mostra também em passagens nas quais se sente a mão do desenhista apoiando a do escritor. O ato de lembrar adquire, em Pedro Nava, diversas formas, sendo algumas delas comuns a outros autobiógrafos e outras, por ele exploradas de maneira mais particular. Esses diferentes modos de trazer à tona a lembrança nos mostram que Nava entendia bem o funcionamento da memória individual e utilizava conscientemente as possibilidades de manifestação da lembrança para causar um efeito literário. Daí sentir o leitor a sensação de um estilo autobiográfico único, porque as diversas maneiras de a imagem se manifestar na memória são exploradas pelo autor com um colorido e uma riqueza de detalhes que imprimem ao texto forte teor artístico.

Os escritores prediletos de Nava eram ambos memorialistas: Marcel Proust e Saint Simon. Dessa forma, as suas memórias estão repletas de citações proustianas e o mecanismo de reavivar as lembranças, utilizado pelo escritor francês, foi retomado por Nava em sua obra. Assim, um processo mental que nos faz ligar uma realização sensorial do presente com alguma experiência do passado, a qual se associa àquela por um elemento comum (gosto, cheiro, visão, etc.), é diversas vezes usado por Pedro Nava. O processo associativo que faz Proust ligar o cheiro sentido em certo instante da vida adulta aos bolinhos que comia quando criança, as *madeleines*, serve de paralelo às experiências semelhantes de Nava. Esse agrupamento de imagens encontra correlato nos processos de associação de palavras ou ideias, que também se agrupam por afinidade ou analogia, criando uma constelação semântica. Essas lembranças ou associações ocorrem de forma involuntária, daí a noção de memória involuntária que Nava desenvolve a partir da observação proustiana de que a memória pro-

priamente dita quase nunca fornece lembranças cronológicas. Ele também teoriza a respeito da memória voluntária, a que surge pelo esforço de lembrar alguma coisa, sendo, porém, inexata, pois falseia os dados, acrescentando detalhes ou aperfeiçoando aquilo que não surge completamente na lembrança.

Os documentos de processo, ou seja, os registros do processo de criação da obra Beira-Mar/memórias 4, do memorialista Pedro Nava, como os de outros livros de sua autoria, comprovam estar o ato de escrever sujeito não só ao trabalho da imaginação, mas de ser o resultado de uma lenta e minuciosa pesquisa. Numa correspondência encaminhada por Nava, comentando um estudo que havíamos desenvolvido sobre um de seus livros, o autor nos dizia: "Sou como os ingleses. *I Insist*. Será honra e proveito meu que meus livros mereçam outros trabalhos seus". Após sua morte, por conta dessa carta e por conta do expresso desejo do autor conseguimos, junto à Fundação Casa de Rui Barbosa, então presidida pelo bibliófilo Plínio Doyle, uma cópia completa de todo o arquivo contendo os materiais utilizados para a construção da obra Beira-Mar.

Os arquivos estavam acondicionados em pastas A-Z e continham fichas, desenhos, anotações, recortes de jornais, cópias de pinturas e outros materiais, além de pastas contendo os bonecos e os originais, datilografados, com as correções e rasuras feitas na página da direita, antes da publicação. Este material será aqui analisado com o objetivo de identificar os componentes da escritura em Pedro Nava, analisar e interpretar as relações que guardam entre si, colocando em evidência os fatos suscitados pelas intervenções do autor. Saber aproveitar a lição de escrita que se extrai desses rascunhos, dos esboços textuais que nos mostram, pouco a pouco, como nasce o texto, torna-se tarefa mais do que rentável. A fundamentação conceitual que deu origem ao pressuposto inicial de pesquisas desenvolvidas anteriormente e que baliza, igualmente, este estudo, foi obtida das postulações da Crítica Genética, para a qual o estudo de arquivos deixados tanto por escritores como por outros artistas, constituem material adequado para abordagens de natureza cognitiva, dentre outras.

Por meio do contato com arquivos de criação, apreende-se o sentido de deixar de operar apenas com a ideia de produto e passar a adotar, permanentemente, a noção de processo. As soluções encontradas deverão pressupor a capacidade de integrar e mais tarde transferir para o devido uso, todos os elementos reunidos para a construção do projeto poético. É neste ponto que se situa o contato com limitações, bloqueios de natureza diversa, que impedem a progressão na escritura, insuficiências perceptivas que lançam obstáculos à expressão, bem como a necessidade de suprir lacunas no conteúdo de informação. Surge a necessidade de outros balizadores conceituais e instrumentais. Uma vez que o pensamento só ocorre por meio de signos, o conceito de tradução intersemiótica exerce, aqui, um papel fundamental, ao lado da ideia de tradução como (re)criação. Para que se possa dimensionar a evolução da capacidade de olhar, são indispensáveis as abordagens do complexo, da auto-organização, das recombinações e do inacabamento, pois a materialização da escrita de Pedro Nava não se limita a uma determinada linguagem.

Também merecerá atenção a investigação do papel que desempenham as escolhas na caracterização do valor expressivo da sua narrativa, e no que revelam

quanto aos procedimentos do autor, salientando aquelas que, por sua recorrência, balizam de modo mais significativo o percurso de uma primeira etapa da escritura. Ao longo de seu texto, Pedro Nava tratou de uma gama infindável de assuntos. Apesar de escrever memórias, falou muito mais das pessoas com quem conviveu do que de si mesmo. Apegado a detalhes, levantava minuciosamente os dados que ia manipular para depois convertê-los em textos. Todo esse material viria a tornar-se precioso para dar corpo às memórias. O projeto da obra em construção, ou seja, a passagem do estado de arquivo para o estado de página escrita é que vai determinar os instrumentos da linguagem que serão utilizados pelo autor, pois seu processo de escritura comporta uma estrutura de pensamento que de longe ultrapassa a própria obra e possibilita refletir sobre o que está implicado no ato de planejar e levar a cabo tal processo.

Os bastidores da criação representam um desafio e um convite ao pesquisador de documentos e de rascunhos textuais. O material exposto à pesquisa da obra de Nava encontra-se disseminado no seu arquivo, revestindo-o de riqueza documental e biográfica. A escrita da memória se exercita, ainda, pela articulação entre grafia e desenho, em que se condensa o traço caricatural dos perfis com a descrição de cada tipo físico de personagens que irão integrar o texto. Na relação entre esses registros e a obra entregue ao público, encontramos um pensamento em construção. Pretendemos, com as reflexões que esses documentos proporcionam, oferecer outra maneira de se aproximar do texto que incorpora seu movimento construtivo. Trata-se de uma discussão do texto como resultado de transmutação de formas, como objeto inacabado, que difere dos estudos sobre os fenômenos comunicativos, em suas diversas manifestações, os quais discutem produtos considerados finalizados ou acabados. Cabe àqueles que se interessam pela criação artística, entender os procedimentos que tornam essa construção possível.

Os documentos de processo sugerem um método de pesquisa fiel à experiência guardada nesses registros. As descobertas feitas brotam de dentro dos próprios documentos, isto é, são alimentadas pelos materiais que serviram ao escritor ao longo de sua produção. Tais materiais têm despertado a atenção, nos dias de hoje. Tem havido um crescente interesse por eles e isto fica patente nas inúmeras exposições tanto no país quanto no exterior, de esboços, rascunhos e materiais de diversos artistas. Esses documentos oferecem um grande potencial de exploração que ultrapassa, sem dúvida, o olhar curioso atraído pelo fascínio que os envolve, pois segundo Romanelli (2015, p. 10), ao estudar os documentos utilizados para a escritura, "poderemos observar e entender a criação, pois não se trata simplesmente de constituir e reconstituir o antes e o depois de um texto, mas observar o momento da criação no seu despertar".

É bem conhecida a preocupação de Pedro Nava ao retratar os seus personagens. À maneira do médico, ele os disseca meticulosamente, não perdendo nenhum detalhe, o que comprova o seu espírito observador. Dessa forma, sua prosa é marcada por uma profusão de imagens, tons e formas. O gosto pelo plástico explica um de seus métodos de trabalho – o desenho como anotação – ponto de partida para a descrição com palavras. Esse espírito visual tem, no entanto, implicações muito mais

amplas na medida em que acaba dando ao autor uma imagem plástica das figuras que vê e das cenas que vive, de tal sorte que lhe possibilita oferecer ao leitor uma descrição vívida e colorida dos tipos e dos acontecimentos. Um dos pontos altos de sua prosa é, com efeito, essa capacidade imagética, de desenhista que, em dois ou três traços, apresenta tipos e ambientes com indescritível densidade.

Um grande montante de textos descritivos do memorialista está vinculado a desenhos do autor ou baseado em figuras arquivadas com o intuito de utilização futura. Trata-se de uma atitude de recuperação: trazer de volta um conjunto de imagens significa produzir uma conjugação entre linguagem e pensamento. É, portanto, prioritária a relação estabelecida entre imagem e pensamento, a maneira como os elementos estão interligados e a maneira como são transformados. Os recursos criativos surgem como os modos de lidar com as propriedades dessas matérias-primas, ou seja, modos de transformação. Há uma potencialidade de exploração dada por elas e é isso que almejamos demonstrar, agora via mapeamento, tendo como modelo o processo de escritura de Pedro Nava, pois toda a documentação armazenada pelo autor mostra um ambiente propício para se pensar a relação entre a palavra e a imagem. A linguagem verbal, assim como a linguagem visual desempenham funções com diferenças bastante definidas, no entanto, não se apresentam de forma estanque, mas se inter-relacionam de modos diversos. Nesse sentido, o desenho guarda conexões sob a forma de organização de ideias.

A obra de Pedro Nava revela que o conhecimento científico também pode ser fonte de emoção intelectual e estética. Em sua produção artística, as potencialidades de criação no domínio da arte estão submetidas aos mesmos princípios que no domínio de sua profissão, a medicina, o que vem comprovar que um texto verdadeiramente artístico nada mais é que o resultado de um pensamento tornado inteligível, pensamento este que envolve ideia e emoção. Ao analisar o processo de criação do autor, não se pode ignorar a importância conferida à imagem na sua atividade intelectual, numa constante transcodificação das percepções visuais para a linguagem verbal.

Pedro Nava, ao compor uma página, buscava incessantemente associar a verdade à beleza, o científico ao plástico, o verossímil ao verdadeiro, demonstrando que o texto é gerado não só com sentimento, mas com pensamento. Em seu trabalho criador a memória, a observação e a imaginação se combinam em graus variáveis e a sua escrita revela a capacidade de reunir coisas aparentemente semelhantes e realidades sutis que fogem às condições habituais da percepção. Nas suas memórias, a narrativa não é meramente informativa limitando-se a descrever os fatos; ao contrário, o poder de representação de seu discurso confere à narrativa a vivacidade de uma pintura. Significa, portanto, que nos interessa descobrir as relações existentes entre o conteúdo apreensível do texto de Nava e a qualidade e o valor estético das suas representações formais.

Em seus escritos, Nava sugere claros efeitos de visibilidade sem a necessidade de ilustração, ou seja, consegue fazer perceptíveis as coisas que suas palavras descrevem. Essa capacidade de *mostrar* e *dizer* está respaldada no poder e nas qualidades retóricas de sua linguagem e na sua relação visual com o mundo. Tais resulta-

dos, no entanto, são alcançados pelo manejo de formas na linguagem. O procedimento de armazenar informações por meio de desenhos e anotações (com o intuito de utilizá-los no futuro) comprova a eficácia do registro de imagens como um mapeamento prévio a um movimento de escrita e, sobretudo, como recurso de memória. A partir do momento em que se consegue revestir de palavras as analogias encontradas, essas surgem apoiadas em imagens. São essas imagens que conectadas às palavras permitem que o movimento do pensamento, ao progredir, seja revestido de formas de expressão que passam a revelar as linhas e contornos de um rosto, a representação de um gesto, uma silhueta feminina.

Baú de Ossos, o primeiro volume de memórias de Pedro Nava, publicado em 1972, resgata a história dos seus antepassados com narrativas que abrangem o final do século XIX e incursionam pelo século XX, até o ano de 1911. Nava descreve sua infância, passada parte em Juiz de Fora e parte no Rio Comprido. Lá o aspecto mágico da infância; aqui, a morte do pai e a volta a Minas. O ato de recordar é fundamentalmente seletivo, sobretudo quando se alonga no tempo para recuperar o que ficou lá longe, nas primeiras voltas da vida. Nava subverte essa lei geral ao nos dar o infinitamente pequeno da infância e da juventude.

Ele recompõe nas suas reminiscências detalhes primorosos ao tratar, por exemplo, de suas personagens, não deixando de observar a curva do bigode, a risca do cabelo, a indumentária, o olhar, as atitudes. Não faz isso, no entanto, como um memorialista comum, mas como um romancista que acrescentasse à pura lembrança o adorno da criação minudente. Com uma diferença – Nava não está inventando, está, realmente, evocando. O primeiro volume é invadido pelo turbilhão de figuras dos antepassados, parentes, contraparentes e suas relações e o desfilar das legiões é animado pela verve do escritor. Muitos personagens são colocados em destaque e alguns, discreta ou indiscretamente, levantam-se de corpo inteiro, por várias páginas, retratados ou caricaturados. São revividos aspectos da vida brasileira em seus costumes, modo de vestir, comer, viver e, até morrer. Joga, assim, com as linhas do tempo em recuos, em círculos, em profundidade e em ziguezagues.

Pedro Nava é testemunha e contemporâneo de si mesmo em várias fases da vida. É assim que se define como memorialista. E é como testemunha que depõe, falando muito mais da gente que conheceu e com quem conviveu do que de si próprio. Não fez autobiografia. As suas memórias baseiam-se num manancial de informações que poucos conseguem, seja em documentação carinhosamente recolhida pelo tempo afora, ou pela tradição transmitida por várias gerações, acrescida de um poder de observação raríssimo numa criança, como se verá a seguir, e completado por uma memória privilegiada. Para marcar a qualidade de um livro de memórias, a primeira condição não é a arte de contar, é a arte de viver. Antes de redigir as suas memórias, Pedro Nava as registrou em vivência no seu espírito.

Pedro Nava era dotado de uma vigorosa memória visual e dela se valia para descrever em minúcias aquilo a que se propunha. A imagem representava para ele uma síntese de traços, cores e outros elementos visuais que lhe servia como ponto de partida para a descrição com palavras. Segundo Neiva Jr. (1994, p. 10), "[...] imagem e discurso têm em comum a união indissolúvel de expressão e conteúdo". Isto

significa que ao valer-se do desenho como recurso descritivo, Pedro Nava buscava, primeiro, sintetizar visualmente o elemento a ser descrito, enumerando os detalhes mais esquecíveis e, a partir dessa síntese, explorava esses detalhes até que a imagem surgisse, novamente, em sua totalidade, através de sua escrita, num diálogo entre a linguagem visual e a página escrita. As imagens (fotografias, desenhos, pinturas) têm a vantagem da evidência. Já o relato verbal, para produzir o mesmo efeito, necessita de uma enunciação exaustiva de detalhes para inscrever, no discurso, a marca da realidade.

É com o traço caricaturesco, uma de suas especialidades enquanto desenhista, que Nava descreve o amigo Oswald de Andrade numa das passagens da obra Beira-Mar. Podemos perceber que a precisão do traço faz saltar, com nitidez admirável, a figura do amigo:

> Não foi sem ser de propósito que descrevi a entrada de Oswald na sala do grande hotel como vulto dum imperador romano. Realmente ele tinha no todo maciço alguma coisa de tribunícia, proconsular, imperial e estatuária. Olhado de conjunto possuía longínquas analogias com o futuro *Aboporu* antropofágico de Tarsila e dava a impressão de diminuir debaixo para cima ou de aumentar de cima para baixo. Tinha a cabeça relativamente pequena, cabelos abertos ao meio, enquadrando fronte curta. Há retratos posteriores que mostram testa maior – já era a queda dos cabelos maduros e as entradas inexistentes nas fotos de mocidade. Vinha daí o nariz sinuoso que está perfeitamente representado no óleo de Tarsila – que é sua melhor imagem de mocidade. Boca forte, desenhada, larga e ridente. Queixo e pescoço e nuca de busto romano. Era possante e quando o conhecemos estava na força do homem: ia exatamente nos trinta e quatro anos – nascido a 11 de janeiro de 1890 (Nava, 1979, p. 185)

A descrição sustenta-se na bateria de expressões de exaltação, boa parte delas de sugestão monárquica. Palavras como *tribunícia*, *proconsular*, *imperial* e *estatuária* evocam, para o amigo, uma atmosfera de autoridade, comando e predomínio, plenamente justificada pela admiração que a maior expressão do modernismo, naquele momento, suscitava em todos os presentes. A aproximação da figura de Oswald ao vulto de um imperador romano vinha também do maciço de seu físico que, olhado em seu conjunto, remetia à imagem sugerida. Dessa forma, a frase que decide o retrato do personagem não poderia ser outra: *queixo e pescoço e nuca de busto romano*.

O texto, assim, dialoga com a imagem. A descrição de Oswald tem como ponto de partida uma caricatura esboçada por Pedro Nava (documento registrado com o número 139) com anotações a respeito da aparência do autor. Tais dados estão arquivados em fichas que foram recortadas de cadernos de anotações de Nava adulto e trazem as seguintes informações: *Aspeto romano de OA durante o período de BH. A testa, o nariz, cabeça pequena, cara grande, mandíbula. Iconografia-ver.*

Figura 1: Desenho esboçado para compor o perfil de Oswald de Andrade.

Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (AMLB)

Percebe-se que a caricatura foi feita não apenas com a massa de lembranças do autor, mas também calcada em extensa iconografia. Uma das fichas usadas para a composição do personagem traz uma observação a respeito da provável idade de Oswald numa foto de arquivo: "Esse é o Oswald da década 30-40 – provavelmente cerca 35". A referida ficha está registrada com o número 208:

Figura 2: Ficha arquivada por Nava para a descrição de Oswald de Andrade.

Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (AMLB)

A precisão do traço faz surgir, com nitidez, a figura do amigo. A adjetivação *cabeça pequena, cabelos abertos ao meio, fronte curta, nariz sinuoso, boca forte e ridente* capta os traços fisionômicos anteriormente fixados no desenho, fazendo-o saltar da condição pictórica para a de personagem. A frase: *queixo e pescoço e nuca de busto romano*, sem pausa entre os elementos, confirma a sugestão inicial, ou seja, uma aparência monárquica no seu todo. A experiência do médico não passa despercebida quando Pedro Nava observa o estado *possante* de Oswald, então na plenitude

de sua força. Pintor notável de retratos humanos, o escritor nos deixa, assim, um perfil inesquecível em meio à multidão de tipos que povoa sua obra.

Por outro lado, podemos também perceber em Pedro Nava um fascínio pelos lugares onde viveu ou que frequentou, como perfeitamente observa Aguiar num extenso estudo a respeito do espaço na obra do autor: "[...] é como se os ambientes fossem extensão do narrador de modo que em grande parte não podem ser vistos sem as marcas do homem que os experimentou" (Aguiar, 1988, p. 44). Nava retratava esses espaços em desenhos e plantas como se fosse um profissional da arquitetura registrando, literariamente, a geografia de sua cidade. Em Beira-Mar, as ações se passam em Belo Horizonte. Apesar de o título sugerir a cidade do Rio de Janeiro, Nava, a essa altura de seus relatos, ainda não chegara lá. O título foi uma sugestão de Lúcio Costa que numa conversa com o autor questionou se ele chegaria ao Rio, no livro que estava escrevendo. Diante da afirmativa, sentencia: "Então vai se chamar Beira-Mar". E Pedro Nava, numa entrevista concedida a Panichi (1984, p. 15), se justifica: "E o livro foi anunciado como Beira-Mar, ficou sendo Beira-Mar e eu não cheguei ao Rio, continuei a rodar pelo interior do Brasil".

O primeiro capítulo do volume Beira-Mar inicia-se, justamente, no Bar do Ponto, um café inaugurado em 1907 e o mais famoso de Belo Horizonte. O estabelecimento extrapolou os seus limites passando a designar o polígono formado pelo cruzamento de Afonso Pena com Bahia – local onde termina também a ladeira de Tupis. Servia, então, como ponto de referência na cidade, tal a importância que representava para os moradores. Tudo girava em torno dele e as direções e endereços eram indicados a partir de sua localização. Os acontecimentos mais significativos passavam pelo Bar do Ponto. As notícias saíam do Bar do Ponto. Os encontros de amigos e encontros de obrigação eram realizados no Bar do Ponto, tudo devidamente registrado pelo autor. A despeito de remeter à ideia de "ponto de encontro", a designação se justificava porque esse era o local da Estação dos Bondes, o que não invalida, de qualquer modo, a conotação primeira.

Podemos perceber que as representações do espaço são determinantes na obra naveana. A sua memória visual permite-lhe descer a minúcias como se os ambientes descritos fossem extensão do próprio narrador. Já no início do capítulo podemos acompanhá-lo explorando os limites do Bar do Ponto, apoiado num mapa feito de próprio punho e que retrata a Belo Horizonte dos anos 1920. Seguindo o mapa, podemos visualizar os espaços descritos pelo autor.

Figura 3: Mapa esboçado por Pedro Nava para a localização do Bar do Ponto .

Fonte: Arquivo-Museu de Literatura Brasileira (AMLB)

> A designação Bar do Ponto excedeu-se psicologicamente e passou a compreender todo um pequeno bairro não oficial, mas oficioso: o que se pode colocar dentro do círculo cujo centro seria o da praça e cujo raio cortasse a esquinas de Goiás, um pouco de Goitacases, o cruzamento de Tupis com Espírito Santo, que tornasse a Afonso Pena, descesse tamoios, entrasse no Parque defronte ao início do Viaduto Santa Teresa e voltasse à origem depois de reincursionar na espinha dorsal de Afonso Pena. Dentro deste círculo, tudo é Bar do Ponto (Nava, 1979, p. 04)

O leitor logo percebe que Pedro Nava só pode ter trabalhado tendo em mãos um minucioso levantamento de dados. Observador atento a quem não escapava nenhum detalhe, identifica e localiza todos os estabelecimentos que compunham o hexágono irregular que servia de referência aos habitantes de Belo Horizonte. Vale ressaltar que o autor está se referindo a uma distribuição geográfica de cinquenta anos passados, uma vez que Beira-Mar foi publicado em 1978. A memória privilegiada confere à pena do escritor imagens e impressões únicas de uma cidade, no plano literário, que valem como imagens registradas por uma câmera fotográfica. Nava percorre todo o trajeto seguindo uma geografia sentimental em contraposição à meramente física. Essa geografia tem o poder de fazer aflorar lugares hoje desaparecidos. Nela há muitos elementos que podem ser recuperados ao sabor da narrativa do memorialista, como se pode perceber:

> [...] olhava os altos de Tupis onde começava o céu, quando acabava a rua. A esquina do seu Artur Haas. Dali quem atravessa Bahia, pisa no trecho mais importante de Belo Horizonte. As lajes de Afonso Pena que vão desse canto ao de Tupis. Nela se abriam as portas de três instituições. Eram [...] a Sapataria Central [...], a Papelaria e Livraria de Oliveira & Costa [...], finalmente o café, o nosso Bar do Ponto (Nava, 1979, p. 05).

Os roteiros sobre o Bar do Ponto fornecem um mapa multidimensional em que podem ser visualizadas as ruas, as casas e os estabelecimentos comerciais, mesmo sem se ter tido acesso aos documentos arquivados pelo autor. Tais documentos nos revelam a presença de várias linguagens que se entrecruzam na realização da obra. Uma percepção visual, como o mapa utilizado para a descrição, se transforma em palavras num movimento intersemiótico o que nos faz ver que um signo só será assim considerado se exprimir ideias e provocar na mente, de quem o percebe, uma atitude interpretativa.

Nava continua mostrando os limites estabelecidos pelo círculo imaginário do Grande Bar do Ponto e esclarecendo como se deveria fazer para atingi-los. Descendo a Rua da Bahia, renteando o triângulo ocupado pelo Correio antigo, alcançava-se o viaduto Santa Teresa. Depois de Bahia, continuando a circundar os Correios, entrava-se em Tamoios. À frente do triângulo passava a Avenida Afonso Pena por onde se entrava na repartição postal e "caía-se na doçura luz do hall, tamisada pelas imensas claraboias*"* (p. 07).

Do ponto mais largo entre Espírito Santo e Tamoios podia-se contemplar, dum lado, o Templo Protestante e do outro, a Matriz de São José, com suas três torres que se destacavam no céu, outrora livre. "Hoje ela encolheu, perdeu altura, esmagada pela paliçada de arranha-céus construída nas suas costas" (p. 07).

Outro itinerário para se alcançar as lindes do Bar do Ponto era subir Tupis. Do lado esquerdo, virando a esquina, ficava o Hotel Globo cujas dependências ocupavam o andar superior ficando o inferior distribuído entre a Sapataria Central, o Oliveira & Costa, o Café Bar do Ponto e a loja do Giacomo Aluotto. Logo depois da porta do hotel, vinha a Farmácia de onde Nava pôde assistir, certa feita, a uma passagem que o marcou para sempre.

Um grupo de rapazes, acompanhado por duas prostitutas, num tempo anterior à fiscalização dos tóxicos, parou no estabelecimento para se abastecer dos ditos e "[...] chisparam por baixo dos fícus, demandando a estrada subúrbio com seu luar de prata e a nevasca das prises geladas. Tempo aquele..." (p. 08). Na outra esquina da Rua Tupis ficava a Joalheria Diamantina. A seguir, na esquina de Tupis com Espírito Santo, a casa de Seu Roberto Corrieri em cujos jardins o autor se escondeu da polícia "[...] num dia de motim, queima de bondes e de estudantes corridos pela cavalaria" (p. 08). Virando à esquerda em Tupis e continuando o círculo imaginário, alcançava-se a Rua Goitacases.

Continuando, cortava-se Bahia, o Teatro Municipal e os terrenos baldios de sua retaguarda para reatravessar Afonso Pena, entrar no Parque e dele sair em cima do Viaduto Santa Teresa. Mais alguns metros de subida, e novamente alcançava-se a esquina de Seu Artur Haas para "[...] pisar solo sagrado: o quarteirão de Bahia que vai do Bar do Ponto propriamente dito até às esquinas fronteiras de Goiás e Goitacases" (p. 09).

Constata-se, segundo Aguiar (1998, p. 45), que "[...] o espaço torna-se, assim, elemento da psicologia do homem que narra, por estar profundamente relacionado com as suas experiências". Quem conhece a alma dos homens, penetra também a alma urbana e o escritor, pelo profundo envolvimento com a alma humana, é um grande revelador da cidade. Dessa geografia sentimental retira o autor as suas raízes e é ela que o faz pertencer verdadeiramente aos lugares aos quais se reporta, por mais descaracterizados ou mesmo desaparecidos que estejam.

Não é sem razão que Pedro Nava foi eleito Presidente do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico e Artístico do Rio de Janeiro, cidade onde se estabeleceu na década de 1930 para exercer a Medicina. Dedicou ao Rio, nas páginas de seus livros, o mesmo amor declarado a Minas e o bairro da Glória – o largo, a rua, as transversais, as fronteiras da Lapa – já não podem ser dissociadas da figura, da pessoa, dos gestos e da voz evocativa de Pedro Nava.

Percebe-se, então, que a utilização da imagem funciona como um suporte que estrutura a escrita, recurso este largamente empregado pelo autor na construção de sua obra. Observa-se, aqui, os índices visíveis de um material acumulado que tem por objetivo não apenas reviver os fatos ou trazê-los à consciência, mas o seu emprego na escritura em movimento. No decorrer desse processo, forma e conteúdo

aparecem em relação de interdependência, pois a concretude do desenho esboçado pelo autor, segundo Salles (1998, p.73), "[...] está diretamente ligada à materialização da obra, ou seja, à formalização do conteúdo". É sob essa perspectiva que a imagem se presta, assim, como ponto de partida para a descrição com palavras.

O pensamento de Pedro Nava é notadamente visual, pois em muitas passagens as ideias se desenvolvem tendo como ponto de partida uma imagem. Essa tem a capacidade de condensar informações importantes que sofrerão expansão no decorrer da escritura. A farta documentação utilizada pelo autor para compor a sua obra nos permitem compreender a diferença funcional e a relação entre os vários documentos arquivados no desenvolvimento de seu trabalho criativo. A diversidade de operações nos mostra, com clareza, não apenas o que se transforma em obra, mas como a transformação aconteceu na concretização do projeto poético do escritor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Joaquim Alves de. *Espaços da memória*: um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Usp / FAPESP, 1998.

FARIAS, Marcelo José Oliveira de. Dinâmicas comunicacionais no design de produto: características e construção da linguagem a partir de painéis visuais e semânticos. In: ROMANELLI, S. (Org.). *Compêndio de crítica genética*: américa latina. Vinhedo: Horizonte, 2015.

NAVA, Pedro. *Beira-mar*: memórias 4. 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

NEIVA JR, Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1994.

PANICHI, Edina. *Pedro Nava*. Folha de Londrina. Londrina, 12 abr. 1984. Caderno 2, p. 15.

ROMANELLI, Sérgio. Um compêndio da crítica genética na américa do sul: história, pesquisa e perspectiva. In: ROMANELLI, S. (Org.). *Compêndio de crítica genética*: américa latina. Vinhedo: Horizonte, 2015.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*: processo de criação artística: São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

A HIPERCORREÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESTAQUE PARA A TROCA DA SEMIVOGAL /U/ PELO GRAFEMA "L" EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA

Francymara Vieira Carvalho (UESPI)
francymaravcarvalho@aluno.uespi.br
Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
Email: lucirenesilva@cchl.uespi.br

RESUMO

A hipercorreção é um desvio ortográfico que se conceitua como uma tentativa exagerada de correção, isto é, de corrigir o que não precisa. Esse fenômeno ocorre quando o aluno entende como incorreta uma forma correta da língua, e acaba trocando por outra forma que considera adequada, com o objetivo de alcançar o padrão prestigiado socialmente. Em produções textuais de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, identificou-se uma acentuada recorrência, na escrita, da troca da semivogal /u/ pelo grafema "l" em posição de coda, isto é, no final da sílaba de verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (*jogol*, *buscol*, *partil*, no lugar de "jogou", "buscou" e "partiu", por exemplo). Os objetivos deste trabalho são: pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, verificar a presença desse fenômeno na escrita dos discentes e descrever os contextos fonológicos que explicam esse processo. Este estudo caracteriza-se como bibliográfico, pois se fundamentará nos estudos de autores, como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Morais (2010), Cagliari (1999), Labov (2008), Bortone e Alves (2014), entre outros; quali-quantitativo, por apresentar resultados quantificáveis, além de conter avaliação de dados, buscando entender o processo de troca da semivogal /u/ pela consoante "l" nas produções textuais de alunos do ensino fundamental; e de campo, pois foi realizado com alunos de 7º ano de uma escola municipal de Teresina, Piauí.

Palavras-chave:
Fonologia. Hipercorreção. Ortografia.

ABSTRACT

Overcorrection is a spelling error defined as an exaggerated attempt at correction – that is, correcting something that doesn't need correcting. This phenomenon occurs when a student perceives a correct form of the language as incorrect and ends up exchanging it for another form they consider appropriate, aiming to achieve a socially prestigious standard. In the writing of 7th-grade elementary school students, a marked recurrence of the semi-vowel /u/ being replaced by the grapheme "l" in coda position – that is, at the end of the syllable—was identified in verbs inflected in the third-person singular of the past perfect indicative mood (*jogol*, *buscol*, *partil*, in place of "jogou", "buscou", and "partiu", for example). The objectives of this study are to identify and quantify the occurrences of this spelling error, verify its presence in students' writing, and describe the phonological contexts that explain this process. This study is characterized as bibliographic, as it will be based on the studies of authors such as Bisol (2014), Câmara Jr. (1996), Morais (2010), Cagliari (1999), Labov (2008), Bortone and Alves (2014),

among others; qualitative-quantitative, as it presents quantifiable results, in addition to containing data evaluation, seeking to understand the process of exchanging the semivowel /u/ for the consonant "l" in the textual productions of elementary school students; and field, as it was carried out with 7th grade students from a municipal school in Teresina, Piauí.

Keywords:
Hypercorrection. Phonology. Spelling.

1. Introdução

O ensino de ortografia na escola tem sido desafiador para o professor de Língua Portuguesa, visto que o domínio das formas escritas não é um processo imediato, mas se faz com a prática da língua e reflexão sobre ela. O sistema alfabético-ortográfico é complexo e convencional, isto é, definido socialmente, de acordo com Morais (2010). Por ser um sistema complexo, é inviável que o aluno escreva conforme as regras ortográficas e com métodos falidos de repetição, cópia e memorização. Então, as práticas de letramento são essenciais para minorar esses problemas de escrita.

Ensinar a escrever implica que o educando entenda que a relação entre sons e letras nem sempre é biunívoca, isto é, são poucos os casos em que uma letra do alfabeto corresponderá a um único fonema. Enquanto o fonema [b] será sempre representado pelo grafema <b>, não importando que posição ocupe na palavra, alguns grafemas, como <l> e <u> podem ambos ter valor de /u/, como em "sinal" e "dormiu", respectivamente. Isso representa uma dificuldade para o aluno e se não houver práticas efetivas de letramento em sala de aula, o problema perdurará muito mais tempo.

Conforme Morais (2010), a escola exige do aluno a correção do que escreve, mas não proporciona um ensino eficaz de ortografia, para que o aluno reflita sobre sua escrita e as dificuldades ortográficas da nossa língua. Além disso, a maioria dos educadores, ao trabalhar a ortografia em sala de aula, fazem-no de forma mecânica, pautada na memorização, apontando e corrigindo "erros" na escrita, sem conhecer os processos fonológicos que identificam e explicam os desvios que cada aluno comete. Outros educadores nem realizam o ensino de ortografia, com o argumento de que os alunos aprenderão em seu cotidiano, em suas práticas de letramento.

Segundo Morais (2010), os erros ortográficos causam censura e constrangimento a quem os comete, dentro e fora da escola, causando o preconceito linguístico. Por esse motivo, a escola deve se preocupar em oferecer, além de propostas metodológicas para um ensino mais eficaz da leitura e da produção de textos, um ensino reflexivo de ortografia, já que esta tem o papel crucial de unificar a escrita da língua.

De acordo com Seara; Nunes e Volcão (2022), os professores, na maioria das vezes, não mostram aos discentes a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, nem refletem sobre como se dá o processo de aprendizagem, faltando a investigação e a elaboração de hipóteses sobre o que estes estão decodificando e quais estratégias estimulam essas descobertas.

O tema deste trabalho é voltado para o ensino e a aprendizagem da ortografia, em função da aluna-pesquisadora ter observado nas produções textuais de alguns alunos do 7º ano, a recorrência da troca da semivogal /u/ pelo grafema "l", especialmente em verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo (*jogol, buscol, partil*, no lugar de *jogou, buscou e partiu*, por exemplo). Isso despertou a curiosidade da pesquisadora em entender tal erro, o que o motiva e com que frequência ele ocorre, que hipótese explicaria essa troca de letras, em que contexto ela ocorre, e que intervenções o professor deve fazer, para que os alunos minimizem esse problema ortográfico.

O artigo científico em questão busca analisar o uso da semivogal /u/ e sua troca pelo grafema "l" em produções textuais de alguns alunos do 7º ano; pontuar e quantificar as ocorrências desse erro ortográfico, denominado de hipercorreção; descrever os contextos fonológicos e ortográficos que expliquem esse fenômeno; apresentar intervenções pedagógicas direcionadas, a fim de reduzir a ocorrência desse desvio de escrita.

Após um levantamento de dados em produções escritas de alunos do 7º ano de uma escola municipal da zona leste de Teresina (PI), este trabalho justifica-se na reflexão de base ortográfica sobre a troca da semivogal /u/ em posição de coda pelo grafema "l", principalmente na escrita de verbos na 3ª pessoa do singular, flexionados no pretérito perfeito do modo indicativo, buscando propostas de intervenção com o objetivo de entender esse processo na fase de apropriação, e minimizá-lo, na escrita do aluno.

Este artigo caracteriza-se como bibliográfico, pois fundamentar-se-á nos estudos de autores como Bisol (2014), Câmara Jr (1996), Hora (2009), Morais (2010), Cagliari (1999), Soares (2009), entre outros. É também pesquisa qualiquantitativa, por apresentar avaliação de dados, buscando entender e analisar o processo de troca da semivogal /u/ pela consoante "l" nas produções textuais de alunos do 7º ano do ensino fundamental; e de campo, pois foi realizada com alunos de 7º ano de uma escola municipal de Teresina, Piauí, constituindo campo de pesquisa para aplicabilidade desse estudo.

2. Referencial Teórico

Desde o início da fase de apropriação da linguagem escrita, o aluno paulatinamente domina as relações entre letra e som, conforme o sistema alfabético de escrita. Contudo, esse domínio não garante a escrita correta das palavras, havendo, assim, a necessidade de conhecer e apropriar-se das regras ortográficas, compreendendo as regularidades e irregularidades convencionadas socialmente, para que possa grafar corretamente as palavras.

Apesar de as práticas constantes de leitura serem imprescindíveis para que o educando tenha uma maior familiaridade com as palavras, é importante que estratégias pedagógicas reflexivas sejam elaboradas e utilizadas em sala de aula, de modo que o aluno aprenda regras ortográficas e utilize essas descobertas em circunstâncias de escrita espontânea de textos.

2.1. Ortografia e Ensino no 7º ano do Ensino Fundamental: algumas reflexões

A ortografia é um sistema convencional, arbitrário, e que passa por transformações ao longo dos anos. Segundo Bagno (2011), a ortografia é artificial, diferentemente da língua, que é natural. A ortografia é um acordo político, imposto por decreto, que pode mudar, e muda, com o passar do tempo.

Na visão de Morais (2009, p. 32), negligenciar o ensino de ortografia "contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita." Embora as práticas de letramento social sejam indispensáveis para o aluno aprender a escrita correta das palavras, não são suficientes. O educando precisa conhecer os sistemas de escrita da língua, as relações entre o sistema gráfico e o sonoro, observando as diferenças de fala, entendendo e respeitando as variedades da língua.

Nesse contexto, na visão de Lemle (2011),

> [..] na situação vigente, a escrita é neutra quanto à pronúncia. Você pode ter sotaque nordestino, carioca, caipira ou lisboeta e escrever corretamente. Há várias maneiras, todas igualmente válidas, aceitáveis e respeitáveis de falar a língua. A relação entre língua escrita e língua falada é fonética em uns poucos casos e arbitrária em outros [...] (Lemle, 2011, p. 40)

A autora supramencionada ratifica a distância, muitas vezes, inevitável entre língua falada e escrita, visto que cada uma tem suas características peculiares, gerando a arbitrariedade e complexidade do sistema linguístico do português brasileiro. Por esse motivo, a escola cobra tanto do aluno que escreva de acordo com a norma ortográfica. Logo, é primordial que esta, no

papel do professor, ofereça subsídios que sanem as diversas dificuldades encontradas pelos aprendizes no ato da comunicação escrita.

O processo de apropriação da escrita é gradual, tendo em vista que não é somente nos anos iniciais que se adquire, ou seja, não é em pouco tempo que acontece. Por esse motivo, muitos alunos não chegam ao Ensino Fundamental II com habilidades desenvolvidas no que diz respeito à apropriação da escrita ortográfica, por ser esta um sistema complexo e repleto de influências fonéticas, fonológicas, morfológicas, fatores etimológicos, políticos, socioculturais, entre outros. Na visão de Cagliari (2009b),

> [...] para muitos alunos, a grande dificuldade com a ortografia das palavras não está no uso do X ou se a palavra BELEZA se escreve com Z ou com S. Para quem é falante de dialetos muito diferentes da norma culta, o uso da ortografia se apresenta com dificuldades muito maiores do que essas. (Cagliari, 2009b, p. 351)

Percebe-se, dessa forma, que o processo de apropriação da escrita é de construção, reconstrução de conhecimentos e formulação de hipóteses, não sendo cabível um ensino mecânico e repetitivo de ortografia, com uma infinidade de regras a serem decoradas, e sim o uso de práticas reflexivas de escrita ortográfica na escola, sendo, por essa razão, um processo de letramento que deve ser construído.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ortografia está presente no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais e, de acordo com esse documento, a aprendizagem da ortografia deve estar associada ao desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento cita que "a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita [...]" (Brasil, 2017, p. 69).

Assim, a BNCC também vai ao encontro do que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), ao defender que o ensino de ortografia não deve ser independente, mas vinculado às práticas de leitura e escrita, conforme transcrito, a seguir:

> A abordagem de categorias gramaticais (fonético/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, acentuação, pontuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação a variedades que eles não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva USO – REFLEXÃO – USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol

> de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (Brasil, 2017, p. 41)

Como reza o documento acima, o ensino de ortografia deve estar atrelado às práticas de leitura na escola, e não isolado. Em contrapartida, ao que defende a Base Nacional Comum Curricular, os PCN para o Ensino Fundamental II apontam que "infelizmente, a ortografia vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas" (Brasil,1998, p. 85).

Mesmo com essas orientações em documentos oficiais, que servem como uma "base" comum a todas as escolas do Brasil, ainda se vê um estudo fragmentado nas aulas de Língua Portuguesa, no qual grande parte do tempo é destinada à metalinguagem gramatical, isto é, ensino da nomenclatura gramatical, um ensino descontextualizado, desvinculado das situações concretas de uso, levando o aluno cada vez mais a se desinteressar pelas aulas de língua materna e, as vezes, até abandonar a escola por não encontrar nenhum atrativo e motivo para continuar lá.

Ainda de acordo com os PCN, o ensino de ortografia, para os anos finais, deve ser trabalhado levando em conta dois eixos:

> a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra; b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (Brasil, 1998, p. 85)

Esses dois eixos vão ao encontro do que Morais (2010) defende: um ensino de ortografia organizado na compreensão de dois tipos de dificuldades ortográficas -regulares e irregulares, os quais devem ser trabalhados de forma separadas coadunando-se à necessidade apresentada em sala de aula. No entendimento de Morais (2010), para que o ensino de ortografia seja eficaz, este deve ser objeto de reflexão na sala de aula.

São muitos os estudos relacionados aos erros ortográficos, os quais servem como orientação, para que o professor compreenda a natureza destes, identificando quais são mais evidentes em sua turma, com vistas a buscar estratégias pedagógicas específicas que ajudem a minimizar esses problemas na escrita de seus alunos.

2.2.A Hipercorreção na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental

O termo hipercorreção, assim designado por Labov (2008), diz respeito a uma regra que foi aprendida de maneira correta em algumas palavras, mas aplicada inadequadamente em outras. Atualmente, este termo não se refere apenas a palavra, mas a toda maneira ou tentativa de acerto com relação também a uma expressão ou enunciado. O referido autor considera que

> [...] a grande flutuação na variação estilística exibida pelos falantes da classe média baixa, sua hipersensibilidade a traços estigmatizados que eles mesmos usam e a percepção inexata de sua própria fala, tudo isso aponta para um alto grau de insegurança linguística nesses falantes. (Labov, 2008, p. 161-62)

Dessa forma, a insegurança linguística acontece com indivíduos que vivenciam situações em que buscam evitar erros, para os quais já foram advertidos, e acabam aplicando uma regra em um contexto não cabível.

Bagno (2011), tomando como base os estudos de Labov (2008), avalia que a hipercorreção é fruto dessa "insegurança linguística", típica nas classes sociais mais inferiores, constituindo um resultado do anseio que o falante tem de conseguir prestígio e reconhecimento social, ao perceber que sua variedade linguística é estigmatizada.

Na visão de Bortone e Alves,

> [...] geralmente as pessoas que cometem hipercorreção tem algum conhecimento da norma-padrão e estão preocupadas com o correto uso do idioma. São pessoas inseridas em um processo de mobilidade social, pois os indivíduos, quando aspiram mudar de classe social, deparam com uma modalidade nova de fala, e isso acarreta insegurança. (Bortone e Alves, 2014, p. 130)

Por esse motivo, a hipercorreção, geralmente, é cometida por indivíduos em fase de apropriação de escrita, isto é, que já apresentam um certo domínio de escrita, visto que têm como objetivo o acerto, preocupando-se com o uso correto da língua.

Baseando-se em Labov (1972), Bortone e Alves (2014) mencionam que a hipercorreção resulta de dois fatores:

> (i) A insegurança linguística do aluno frente às pressões do ensino, quando o estudante não conseguiu ainda interiorizar as regras da norma-padrão. Ao produzir uma redação que exija um estilo cuidado, o aluno tenta ser o mais correto possível, o que o leva, muitas vezes, a cometer hipercorreção.
>
> (ii) Uma tendência a imitar os padrões de prestígio da classe média adotados pela escola, uma 'hipercorreção de cima', como denominou Labov (1972), que representa um processo claro de correção e coerção social aplicado às formas linguísticas. (Bortone; Alves, 2014, p. 135)

Desse modo, segundo Bortone e Alves (2014), a hipercorreção ocorre porque, diante de uma variedade mais prestigiada, considerada mais correta do que as demais, os falantes tendem a corrigir o que supõem estar errado, com base em regras já internalizadas.

Um dos contextos bastante comuns de hipercorreção é a troca da semivogal U por L na escrita de verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, a exemplos de fugil, comel, guardol, cujas hipóteses, motivações e intervenções constituem tema desta pesquisa, as quais serão explanadas no decorrer deste trabalho.

Como já mencionado, o processo de hipercorreção leva a aplicar uma regra ortográfica válida em algumas palavras, porém, ao ser aplicada em outras, gera inaceitabilidade nas regras formais da comunicação escrita, corroborado por Bortone e Alves, transcrito a seguir:

> Casos como falar 'pilha' no lugar de pia é próprio dos falantes em cuja variedade linguística o fonema [λ] – representado ortograficamente pelo dígrafo 'lh' – não é pronunciado. Ao aprenderem a variante padrão, esses falantes, ao mesmo tempo em que aprendem a pronunciar filha no lugar de fia ou palha no lugar de paia, formulam a hipótese de que 'lh' é o equivalente de 'i', no contexto dessa vogal seguida de outra, formando um hiato, produzindo assim a hipercorreção (Bortone; Alves, 2014, p. 131)

Percebe-se, assim, que a hipercorreção é um levantamento de hipóteses realizado pelo aluno, na tentativa de escrever, segundo a norma ortográfica.

Na visão de Bagno (2011), uma pessoa comete hipercorreção de duas maneiras:

> 1º princípio da hipercorreção – Entre uma forma *A*, habitual e espontânea, e uma forma *B*, estranha à variedade linguística da pessoa, ela opta pela forma *B* em contextos que lhe parecem exigir um estilo mais monitorado.
>
> 2º princípio da hipercorreção – Entre uma forma *x*, já incorporada à gramática do PB [português brasileiro], e uma forma *y*, já presente no padrão normativo, a pessoa opta pela forma *y* para não sofrer estigma de seus pares e, assim, preservar a sua imagem. (Bagno, 2011, p. 954-5)

Na percepção do autor, o primeiro princípio é o mais comum, especialmente em casos de escrita monitorada, em que as pessoas, até mesmo as mais escolarizadas, optam por formas mais tradicionais. O fato de pessoas com maior nível de letramento escolherem escrever dessa forma caracteriza o 2º princípio de hipercorreção, ou seja, quando não querem se sentir diminuídas perante seus semelhantes por conta de suas escolhas linguísticas, preferem fazer usos mais tradicionais e menos espontâneos da língua.

Veja-se o caso da consoante "l" em final de sílaba, que é pronunciada como semivogal (como se fosse um "u"): portanto, "barril" se pronuncia "barriu". Uma das exigências escolares é cobrar a grafia correta das palavras, e penalizar aqueles que não o fazem. Contudo, na mesma posição (final de sílaba) também ocorrem semivogais, como em "tingiu". Uma das "estratégias" do professor, nesse caso, seria corrigir erros como "barriu", o que levaria os alunos a não empregarem mais o "u" nesta posição. Entretanto, a mesma orientação que leva à escrita correta de "barril" leva a errar a grafia de "tingiu", que é escrita com "u".

Portanto, surge o questionamento: quando utilizar "l" ou "u" em final de sílaba para representar o fonema /u/? Muitos erros de escrita se devem a este fenômeno nomeado de hipercorreção ou generalização de regras, no qual o aluno aplica uma regra adequada em certo grupo de palavras, mas inadequado em outro.

Sobre os casos de hipercorreção, Bortoni-Ricardo (2004) afirma:

> chamamos de hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. Por exemplo: pronunciar 'previlégio' imaginando que privilégio é errado; pronunciar 'bandeija' achando que bandeja é errado. Pronunciar 'telha de aranha' achando que teia de aranha é errado. (Bortoni, 2004, p. 24)

Em outras palavras, por desconhecimento das normas ortográficas da língua, os alunos, no momento de escrever algumas palavras, entendem a forma convencionada como errada, e passam a generalizar regras, escrevendo, por exemplo, "tingil" e "sorril", aplicando a regra de "fuzil" e "barril".

Durante a observação dos dados nos textos escritos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, pontuou-se que, embora estes já tenham passado pela fase da alfabetização, ainda apresentam em suas produções escritas variados problemas ortográficos, cabendo ao professor um olhar atento e diagnóstico sobre os mesmos.

3. Metodologia

Para Santos, Molina e Dias (2007, p 125), pesquisar é "o exercício intencional da pura atividade intelectual, visando melhorar as condições práticas de existência". Ao levar em conta as ideias dos autores, o presente trabalho objetiva colaborar eficazmente com as práticas de ensino dentro da sala de aula, ao abordar métodos de ensino que tenham as regras ortográficas da língua portuguesa como objeto de reflexão.

Este artigo caracteriza-se como bibliográfico, fundamentado em autores, como Bisol (2014), Câmara Jr. (1996), Hora (2009), Morais (2010), Cagliari (1999), Soares (2009) etc. É ainda uma pesquisa de cunho qualiquantitativo, por apresentar resultados quantificáveis envolvendo o fenômeno estudado, buscando entendê-lo de acordo com a perspectiva dos participantes; exploratório, por construir hipóteses sobre um problema; descritivo, por descrever a ocorrência de um fenômeno; e de campo, por ser realizado numa escola do município de Teresina.

A pesquisa foi desenvolvida com 26 alunos de uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, turno integral, numa escola da rede municipal de Teresina, Piauí. A escola está situada na zona leste da capital, funcionando, atualmente, com 14 turmas do 6º ao 9º ano.

O levantamento de dados foi realizado a partir de um projeto sobre o livro literário "O pequeno Príncipe", durante o qual, foram desenvolvidas atividades diversas, dentre elas atividades artísticas, produções textuais, debates, rodas de conversa e uma dramatização como culminância deste projeto de leitura.

Os participantes da pesquisa foram codificados com letra inicial maiúscula, figurando, na análise assim: aluno A, para se referir ao primeiro aluno, aluno B, para se referir do segundo e aluno C, relativo ao terceiro e assim por diante.Em uma das atividades de produção textual propostas, durante 2 (duas) horas/aula, a professora solicitou a produção de um poema narrativo (gênero que estava sendo trabalhado no mês) , no qual o aluno imaginasse que morava no planeta do Pequeno Príncipe e escrevesse como seria sua vida lá (quem seriam seus amigos, o que faria, o que conversaria com a Rosa etc.).

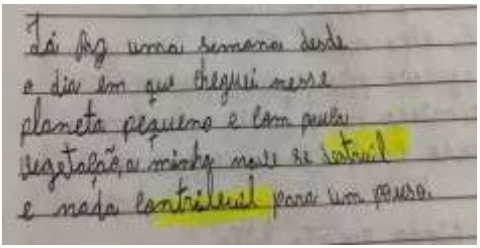
Das 26 (vinte e seis) produções textuais recolhidas e corrigidas, observaram-se 8 (oito) ocorrências de troca de U por L em verbos na terceira pessoa do singular, a exemplo de "A rosa dormil triste", "Aquele menino pequeno me chamol para viajar pelo mundo"; "A Rosa ficol feliz"; "Ela me mostrol a raposa", além de outros desvios que também podem ser explicados por diferentes processos fonológicos. Essas produções textuais serviram como levantamento de dados para a escolha da temática desta pesquisa e constituíram o corpus desta pesquisa.

4. Resultados e Discussão dos Dados

A apresentação da proposta de produção textual, a seguir, é uma amostra da pesquisa-piloto adotada no trabalho, com vistas a organizar e categorizar os dados.

Na figura 01, apresentam-se algumas ocorrências do fenômeno de hipercorreção cometidos por um aluno do 7º ano do Ensino Fundamental, uma das turmas nas quais a professora-pesquisadora leciona.

Figura 01: Fragmento de texto de aluno com erro de hipercorreção.



Fonte: Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno A.

Como visto nessa figura, pode-se observar que o aluno A cometeu hipercorreção, ao grafar *destruil* e *contribuil* no lugar de destruiu e contribuiu, aplicando nessas palavras a mesma regra (que ele já tem internalizada) dos substantivos "Brasil" e "funil", por exemplo.

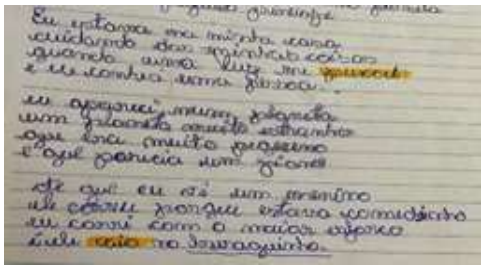
Segundo Bortone e Alves,

> [...] no intuito de escreverem corretamente palavras que terminam com este som, os alunos ficam inseguros quanto a sua grafia. Como já existe a tendência de considerarem a letra "u" errada, optam pela letra "l" e assim incorrem na hipercorreção, como pode ocorrer com as palavras "altoridade", "altomóveis" e "partil". (Bortone e Alves, 2014, p. 142)

No exemplo do aluno A, este utilizou uma consoante velar [l] vocalizada, isto é, ele lembrou que a palavra "funil" é escrita com "l", embora apresente a pronúncia de "u". Logo, ele faz o seguinte raciocínio: se ele pronuncia a palavra "distribuiu" com som de "u", então ela deve ser escrita com "l", como a palavra "funil". Nesse contexto, o processo de letramento, pode contribuir para que o aluno incorra em menor número de erros, se este vir empregado esta palavra na forma escrita e tiver constante contato com a leitura e a escrita.

A seguir, apresentar-se-á mais um exemplo extraído da pesquisa-piloto, no qual, além de hipercorreção, o aluno também cometeu o processo de neutralização.

Figura 02: Fragmento de texto de aluno com erro de hipercorreção.



Fonte: Dados da Pesquisa: recorte de fragmento de texto do aluno B.

O aluno B cometeu o mesmo processo, porém de maneira mais inusitada, ao escrever *puxol* e *caio*, no lugar de puxou e caiu, denunciando mais uma forma de registro de verbos na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito, com a terminação "O". Tal ocorrência pode ser explicada pelo fato de substantivos terminados pela vogal "O" átona apresentarem som de "U", como é o caso de garoto, ovo, biscoito etc., resultando em uma *neutralização*, o que levou o aluno a trocar a semivogal U por O.

Os 8 (oito) casos de hipercorreção com troca de "u" por "l" ocorreram excepcionalmente em verbos, demonstrando uma deficiência no reconhecimento da função morfológica da palavra (o aluno aplica a terminação "l" de classes nominais, como "farol", "papel", "barril", em verbos como "apareceu", "fugiu", "buscou").

Esses alunos, por conta de desvios escolares anteriores, podem estar empregando o "l" com o objetivo de não serem mais corrigidos, pois, em algum momento, eles usaram a letra "u" para representar o mesmo fonema (como em **pasteu)** e, ao serem corrigidos, compreenderam que se deve usar apenas a letra "l" para representar o som /u/.

Morais (2010, p. 41) categoriza esses casos como regularidades morfológico-gramaticais, nas quais os aspectos gramaticais determinam a letra a ser utilizada na escrita. Para Oliveira (2005, p. 53), "nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entender que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com 'u' no final, nunca com 'l'".

A partir daí, serão exploradas estratégias pedagógicas direcionadas no sentido de possibilitar aos alunos a construção de um saber sistematizado e reflexivo sobre a ortografia da língua portuguesa.

Para trabalhar o fenômeno de hipercorreção em sala de aula, além do uso do dicionário e das práticas constantes de leitura, as quais são fundamentais para o desenvolvimento da competência ortográfica e do letramento do

aluno, fazem-se necessárias intervenções pedagógicas que o auxiliem na sua reflexão sobre o ler e o escrever. Alguns exemplos propostos por Morais (2010) são :ditado interativo; releitura com focalização; reescrita com transgressão ou correção; quadros de regras, entre outros.

5. Considerações finais

Neste trabalho, analisaram-se dados de hipercorreção na escrita de alunos do Ensino Fundamental, especialmente na troca da semivogal /u/ pelo grafema "l" em posição de coda silábica.

Escolheu-se o fenômeno da hipercorreção em textos escritos de alunos do 7º ano, em razão de a professora pesquisadora lecionar nessa série e verificar uma considerável ocorrência desse processo. A preocupação, no decorrer deste trabalho, foi identificar ocorrências de hipercorreção nas produções textuais dos alunos, entender a motivação desse desvio e pensar em propostas interventivas que pudessem minimizar esse problema de escrita.

Este artigo é fundamentado em teóricos que têm como principal objeto de estudo a ortografia, e o seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Morais (2007), o ensino de ortografia deve ser pautado nas regularidades e irregularidades da norma ortográfica, em que os erros devem ser objetos de reflexão e ferramentas de diagnóstico para devidas intervenções pedagógicas.

Os desvios por hipercorreção, foco deste trabalho, acontecem pelo uso equivocado de regras ortográficas já aprendidas e aplicadas em contextos inadequados. Percebe-se que tais erros não são aleatórios, pois há causas fonológicas que explicam cada um. Nota-se também que os alunos envolvidos refletem e levantam hipóteses sobre a escrita, na tentativa de adequar-se à variedade padrão da língua portuguesa.

Os erros por hipercorreção ocorrem por causa das "correspondências múltiplas" mencionadas por Zorzi (1998, p. 34), em que um mesmo fonema pode ser representado por várias letras, ou vice-versa. Os alunos apropriam-se de regras de palavras já conhecidas e as utilizam em contextos impróprios. Os erros ortográficos, para Cagliari (1996), são inerentes ao processo de aprendizagem da escrita e fazem parte do trabalho de reflexão do educando sobre o sistema de escrita da língua portuguesa.

O fenômeno da hipercorreção deve ser observado pelo professor, dada a sua recorrência em textos de alunos, como demonstrado neste trabalho de pesquisa. O aluno se apropria de determinada regra, embora eventualmente a use em contextos indevidos, por causa da arbitrariedade do sistema de escri-

ta. A hipercorreção mostra o conhecimento linguístico que o aluno tem, o qual muitas vezes ele não utiliza, por insegurança. Labov (1974) defende que essa insegurança é provocada por pressões relacionadas ao desempenho linguístico de alguns falantes, em razão das diferenças dos seus dialetos e da variedade de prestígio.

Diante do exposto, reforça-se a importância de os professores terem uma formação contínua, que reflita sua prática, com vistas a que ele faça diagnósticos sobre os desvios ortográficos na escrita de seus alunos e trabalhe questões relacionadas à variação linguística, para não estimular o preconceito e promover o respeito à diversidade linguística e cultural. O docente também precisa compreender as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, a fim de que possa oferecer subsídios ao educando em relação à estrutura e funcionamento do sistema de escrita do português, trabalhando a consciência fonológica do educando e desenvolvendo um ensino mais reflexivo da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico***:** o que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

BORTONE, Marcia Elizabeth; ALVES, Scheyla Brito. *O fenômeno da hipercorreção*. In: ____ *et al*. (Orgs). *Por que a escola não ensina gramática assim?*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística.* São Paulo: Scipione, 1999.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso**.** *Estrutura da Língua Portuguesa*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

HORA, Demerval da. *Fonética e fonologia.* 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/4277006-Demerval-da-hora-oliveira.html. Acesso em: 30 set. 2022.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos.* Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. *Ortografia: ensinar e aprender.* São Paulo: Ática, 2010.

_____, org. *O aprendizado da ortografia.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, F. V. *Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos***.** Curitiba: Ibpex, 2007.

SEARA, Izabel *et al*. *Para conhecer Fonética e fonologia do português brasileiro*.2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever:* a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A IDENTIDADE E A MEMÓRIA EM POEMAS AFRODESCENDENTES NA "OBRA POÉTICA" DE SOSÍGENES COSTA: UMA BREVE ANÁLISE

Heráclito Júlio Carvalho dos Santos (SEDUC-PI)
heraclitocarvalhoprofessor85@gmail.com
Raimunda Celestina Mendes da Silva (UESPI)
raimundacelestina@cchl.uespi.br

RESUMO

O presente trabalho analisará aspectos da identidade e memória negra dos africanos em alguns poemas de Sosígenes Costa, poeta em que o 'eu lírico' traz elementos temáticos que apresentam musicalidade e ritmo. Observou-se, após investigação, a diáspora negra nos seus poemas com temática afrodescendente por meio de cuidadosa pesquisa. A pesquisa é de cunho exploratório do tipo bibliográfico, com consulta a materiais didáticos como livros, artigos, dissertações, teses, dentre outros. Para fundamentar a pesquisa, o corpo teórico que instrumentalizou os aspectos de identidade e memória foram Hall (2011), Bhabha (2005), Cuti (2010) e Duarte (2005); teóricos que abordam a memória negra e a crioulização como Fannon (2008), Gilroy (2017) Malafaia (2007), dentre outros. A memória retratada nos poemas apresenta o viés tanto individual como coletivo apoiada em teóricos da memória como Halbwachs (2005), Leal (2206), Lima (2008), corroborando, assim, que os poemas de Sosígenes retratam o passado ressignificado através da poesia e da já citada diáspora negra. Desse modo, a pesquisa se justifica-se pela ausência de trabalhos sobre a temática, o que a torna relevante e necessária. Por fim, na obra Sosigeneana, a identidade e memória são atestadas e ratificadas através da análise de alguns de seus poemas, em que o negro é retratado como estereótipo e sujeito subalterno na hierarquia social brasileira.

Palavras-chave:
Identidade. Memória. Afrodescendência.

ABSTRACT

This study aims to analyze aspects of the identity and memory of black Africans in some poems by Sosígenes Costa, a poet who worked with a 'lyrical self' whose thematic elements present musicality and rhythm. After investigation, the black diaspora was discovered in his poems with Afro-descendant themes through careful research. The research is exploratory and bibliographic in nature, with consultation of teaching materials such as books, articles, dissertations, theses, among other materials. To support the research, the theoretical body that instrumentalized the aspects of identity and memory were Hall (2011), Bhabha (2005), Cuti (2010) and Duarte (2005); theorists who address black memory and creolization such as Fannon (2008), Gilroy (2017) Malafaia (2007), among others. The memory portrayed in the poems presents both an individual and collective bias, supported by memory theorists such as Halbwachs (2005), Leal (2006), Lima (2008), thus corroborating that the lyrical "I" in Sosígenes' text portrays the past re-signified through poetry and the aforementioned black diaspora. Thus, the research is justified by the scarcity of literature on the subject, which makes it relevant and necessary, since there are few works from this perspective. Finally, in Sosigene's

work, identity and memory are attested and ratified through the analysis of some of his poems, in which the black person is portrayed as a stereotype and a subordinate subject in the Brazilian social hierarchy.

Keywords:
Identity. Memory. Afro-descendant.

1. Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa de Mestrado e visa fazer uma breve análise da memória afrodescendente nos poemas do autor baiano Sosígenes Costa, contidos no livro "Obra Poética".

O referido livro trata de temas como racismo, escravidão, a diáspora africana, assim como revela uma poesia de intensa subjetividade e elementos como saudade e as palavras pertencentes ao vocabulário afrodescendente. O autor é marcado por um eu lírico singular, explora temas como escravidão, cultura e memória afrodescendente e a lembrança de figuras históricas como Zumbi dos Palmares.

A sua poesia é caracterizada por um fluxo de consciência, realidade fraturada e uma linguagem carregada de termos africanos de populações que povoavam principalmente a costa oeste do continente.

O aporte teórico que nortearam o estudo se deu pelos estudos de Gilroy (2001), Damulakis (2009), Cuti (2017), Hallbwachs (2005). O presente estudo assenta-se na abordagem qualitativa, através de estudos exploratórios do tipo bibliográfico.

Nessa ótica, pelo trabalho empreendido, pode-se afirmar que a poesia de Sosígenes Costa apresenta uma miscelânea de traços estilísticos parnasianos, simbolistas e, também, barrocos, contudo o poeta aproxima-se do Modernismo, principalmente por demonstrar alguns recursos intertextuais privilegiados pelos escritores modernistas, como a paródia. Podemos ressaltar, ainda que, em virtude da demora do próprio Sosígenes Costa em publicar a Obra Poética, dificultou a inserção do escritor no panorama literário nacional.

Por essa razão, depois de mais de um século do nascimento desse poeta prescinde de maior visibilidade no cenário literário e cultural do nosso país.

2. Memória afrodescendente nos poemas de Sosígenes Costa

Os poemas de temática afrodescendente de Sosígenes Costa possuem temáticas que englobam desde o uso da língua até as tradições negras. Mas o

aspecto da memória nesses poemas chama a atenção. Muitos dos poemas são representações da ancestralidade dos povos originários da África, principalmente de povos como Geges, Nagôs[1], entre outros.

A herança e a ancestralidade são temáticas recorrentes nas memórias dos poemas sosigeneanos. Muitos dos poemas representam uma diáspora de desejo de volta à terra ancestral. As palavras e expressões são derivativas dessa memória ressignificada.

Poemas como "Sereno de santo", "Cantiga de Canavial", "Cantiga Banto", "Negro Sereio" retratam o negro como sujeito enunciador do discurso ao revisitar as suas raízes africanas retratando um desejo ao retorno do passado livre da opressão. E esta enunciação abre espaço na poesia do poeta baiano para reflexões de como o negro foi explorado, maltratado e jogado às covas no conceito da hierarquia social. Em "Negro Sereio", esse elemento é representativo desse aspecto, incluindo-se aí a musicalidade do poema, que retrata o passado através dos signos que representam a cultura dos povos originários como pode ser ilustrado no seguinte trecho:

> Foi D. Pedro quem me fez
> Este manto de conchinha
> Se abaixando pelo mar.
> Minto.
> Foi Xangô que me fez isto
> Se abaixando pelo mar.
> Foi por causa deste manto
> Que venci em Pirajá.
> (1978, p. 184)

A evocação à figura de Dom Pedro, imperador do Brasil na época, e depois, de desmentir a afirmação dizendo que foi Xangô que construiu certo "manto de conchinha", aciona a memória individual para a vivência no coletivo. Sobre isso Halbwachs, através de Luana Leal assevera que:

> Considerando primeiramente o caráter psicológico da memória, é automática a ideia de que 'lembrar' de algo requer a existência de um acontecimento e de um ator. Nessa perspectiva, temos a noção individual de memória, na medida em que entendemos que é preciso haver uma pessoa que participou do fato, seja como ouvinte ou como ator, que se lembre daquele fato e que possa relatá-lo e guardá-lo. Temos então, a noção de memória como faculdade de armazenamento de informações e podemos classificá-la como 'memória individual'. (Leal, 2018, p. 2)

Sendo assim, o poema citado apresenta as raízes africanas através das línguas, das tradições, da dor da diáspora, da saudade do continente que lhe foi tirado, extraído à força. Sosígenes era profundo conhecedor da tradição e se preocupou em mostrar essa memória através de personagens como Zumbi dos Palmares.

[1] Línguas Africanas do oeste da África.

Assim, temos também no poema "Cantiga de canavial" uma ilustração do aspecto da memória, como forma de ressurgir o passado:

> Não posso mais chupar cana
> com sossego e com descanso.
> De que serve tanto açúcar,
> se em meu peito há tanto fel?
> Apanhei já de chicote
> dos soldados de Pilatos.
> Já me botaram no tronco.
> Eu sou um Cristo no mundo.
> Eu não quero desertar
> pro quilombo de Zumbi.
> Quero ir é para Angola.
> Já sofri demais aqui.
> (1978, p. 181)

Conforme visto acima, o passado é vivido pelo eu lírico negro e retratado por frases que evocam o passado diaspórico. O afrodescendente enquanto sujeito historicamente foi alvo de preconceito, exclusão, desaparecimento da sua cultura, raiz e disperso de seu continente. Sosígenes traz à tona a memória dos negros através de suas lutas e sofrimentos. A memória é um mecanismo que no texto guia a um mundo subalterno e de alteridade e poder.

É possível afirmar que "Cantiga de canavial" mostra que a memória individual é fruto das experiências e vivido coletivamente, tal qual se apoia na teoria de Halbwachs (2006), que o vivido coletivamente deixa marcas nas pessoas.

Segundo Malafaia (1978), o ciclo memorialista retrata não apenas os negros, mas Belmonte e suas paisagens, seu passado e sua tradição. O trecho de "Case Comigo Mariá!" retrata essa perspectiva em sua obra:

> Ah! Como é linda esta roda
> Às sete horas da noite
> A hora em que a lua cheia
> Acabou de sair do mar,
> Iluminando Belmonte
> Com todas as suas ruas de areia.
> (1978, p. 160)

O retratado no poema mostra que a paisagem de seu local de origem é muito comum para retratar o passado em sua obra. No trecho anterior, a noite é retratada com boa dose de nostalgia, ainda que imediatista, mas Sosígenes capta a essência de seu lugar de origem.

Halbwachs (2006) é bem claro quando assevera no trecho a seguir que:

> Acontece com muita frequência que atribuímos a nós mesmos, como se elas não tivessem sua origem em parte alguma, senão em nós, ideias e reflexões, ou sentimentos e paixões, que nos foram inspirados por nosso grupo. Estamos então tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros. Quantas vezes exprimimos então com uma convicção que parece toda pessoal, reflexões tomadas de um jornal, de um livro, ou de uma conversa. (Halbwachs, 2006, p. 31)

Desse modo, na ótica do autor acima citado, as experiências do vivido são experienciados pelo grupo coletivo ao qual um cidadão pertence. O outro nos faz guardar as nossas próprias memórias, no vivido como Hlabwachs deixa claro, deixando transparecer que parte da interação com o outro no grupo social é uma forma de pertencimento.

Em termos gerais, Halbwachs (2006, p. 19) discorre sobre a noção de memória individual que esta nem sempre se dá através da memória coletiva, como claramente o autor deixa explícito no texto, sobretudo na primeira parte do seu livro *A memória coletiva*. As lembranças são acionadas a partir do momento da nossa vivência enquanto sujeito social, cultural, entre outras objeções. E estritamente individual é a nossa memória afetiva, mesmo que para lembrar de acontecimentos vividos em coletivo social.

Tudo se passa aqui como no caso dessas amnésias patológicas que ·se referem a um conjunto bem definido e limitado de lembranças. Constatou-se que algumas vezes, após um choque cerebral, é apagado da memória o que se passou em todo um período, em geral antes do choque, remontando até certa data, enquanto nos lembrarmos de todo o resto. Ou esquecemos toda uma categoria de lembranças da mesma ordem, qualquer que seja a época em que as adquirimos: por exemplo, tudo o que sabemos de uma língua estrangeira, e dela somente, como enfatiza Halbwachs (2006, p. 21).

O passado da memória afrodescendente nos poemas de "Obra Poética" é retratado conforme foi dito nas considerações iniciais deste artigo, sendo que o negro é representado como estereótipo e um sujeito que quer sua voz ativa, levantada contra o sistema de representações sociais do Brasil colônia, império e primeira república.

Para Leal (2018), a memória pode-se traduzir como as reminiscências do passado, que afloram no pensamento de cada um, no momento presente; ou ainda, como a capacidade de armazenar dados ou informações referentes a fatos vividos no passado. Partindo dessas definições cotidianas para um termo que perpassa por áreas como Psicologia, Filosofia e Sociologia e que já foi estudado igualmente por pesquisadores dessas mesmas áreas, cabe classificá-lo, então, como multimodal, multidisciplinar e multidimensional.

Nessa perspectiva, situando a memória no campo da pesquisa, objetiva-se neste trabalho discutir alguns aspectos referentes à memória, no seu caráter social, sobretudo pelo que apresenta o teórico Maurice Halbwachs (1877–1945), uma vez que é a partir de seus estudos que se pensa em uma dimensão da memória que ultrapassa o plano individual, considerando que as memórias de um indivíduo nunca são só suas e que nenhuma lembrança pode existir apartada da sociedade. Segundo esse autor, as memórias são construções dos grupos sociais, são eles que determinam o que é memorável e os lugares onde essa memória será preservada. (Halbwachs, 2006).

Ao conhecer a cultura e a ancestralidade de tal povo, O poeta apresenta os anseios, angústias e a diáspora do povo afrodescendente da Bahia. Tome-se como exemplo os três primeiros versos de "Cantiga de Canavial" que retratam muito desse passado revisitado e o desejo da diáspora:

> Não posso mais chupar cana
> com sossego e com descanso.
> De que serve tanto açúcar,
> se em meu peito há tanto fel?
> Apanhei já de chicote
> dos soldados de Pilatos.
> Já me botaram no tronco.
> Eu sou um Cristo no mundo.
> (Sosígenes Costa, 1978, p. 181)

Essa forma direta e sem rodeios, pode ser vista no trecho que trata do chicote, o qual é retratado na segunda estrofe, representando a opressão do colonizador sobre o colonizado no tocante à dominação por armas e pela pólvora.

Nesse sentido, a memória é retratada de forma subliminar e com utilização de metáforas, como observado no trecho: "Apanhei já de chicote / dos soldados de Pilatos. / Já me botaram no tronco. / Eu sou um Cristo no mundo." Teóricos da memória como Jacques Le Goff e Paul Ricoeur (2003) analisam a memória em perspectiva macro, em que o vivido é guardado muitas vezes através da transmissão pela oralidade e ressignificado. Gerana Damulakis (1996, p. 45), a respeito da memória, diz que "o memorialismo nesses poemas não se restringe a mera evocação do passado, ele surge de uma relação fatual".

Ricoeur (2003) é enfático ao relacionar a memória com a história e seu deslocamento. Nesse aspecto, afirma:

> Proponho-me aqui extrair as consequências mais interessantes deste deslocamento de ponto de vista no que diz respeito à relação entre a memória e a história. Se a tratarmos de um modo não linear, mas circular, a memória pode aparecer duas vezes ao longo da nossa análise: antes de mais, como matriz da história, se nos colocarmos no ponto de vista da escrita da história, depois

> como canal da reapropriação do passado histórico tal como nos é narrado pelos relatos históricos. Mas esta modificação do ponto de vista não implica que abandonemos a descrição fenomenológica da memória em si, seja qual for a sua ligação com a história. Não poderíamos falar seriamente da reapropriação do passado histórico efectuado pela memória, se não tivéssemos considerado previamente, os enigmas que incomodam o processo da memória enquanto tal. (Ricoeur, 2003, p. 2)

Essa "reapropriação do passado histórico efetuado pela memória" que Ricoeur tanto preza se dá em plano material ao falar da luta contra a opressão e a lembrança da escravidão como algo a ser proposto. E esse vivido que tais teóricos impulsionam para analisar seus efeitos, surge na obra de Sosígenes de forma direta, firme e sem rodeios, sem figuras de linguagem e sem meias palavras.

Outra passagem do poema que retrata pela forma direta e sem rodeios, denotando que eu lírico cansou de sofrimento, é retratado no seguinte trecho:

> Eu não quero desertar
> pro quilombo de Zumbi.
> Quero ir é para Angola.
> Já sofri demais aqui.
> (1978, p. 181)

No trecho do poema, notamos que o quilombo, que serviu de base para negros evadidos do seu local de escravização e fundado pelo herói da honra deste povo, Zumbi, pertence ao passado, representando a opressão e amarras. Lembra que os negros fugidos da escravidão tentaram fundar uma cidade, evocando uma memória pouco afeita ao passado lutador e guerreiro do povo negro.

Esse passado que remete inclusive aos griôs[2], guardadores de história e conhecimento que repassam através da tradição oral, como inclusive fica explícito no trecho do livro "Toque do griô" de Heloísa Pires e Leila Leite Hernandez (2010), quando estas ressaltam a grandeza da contação e repasse de histórias e lutas do povo negro, como se pode ler a seguir:

> Muitas vezes com música e coreografia, eles contam também verdades antigas. Perceba que eles cantam as grandes realizações dos heróis, sua bravura e capacidade de exercer a justiça. Dessa maneira, aparentemente divertida, às vezes denunciam os desonestos e os ladrões, um jeito de mostrar o exemplo a ser seguido. (Pires; Hernandez, 2010, p. 46)

[2] Griôs (ou *Griots*, em Francês) Eram portadores de conhecimentos em diversas áreas e guardadores e transmissores da memória oral dos ancestrais de povos africanos anteriores a eles.

Tais "verdades antigas" de que o trecho fala podem ser identificadas no poema em questão, porque há traços da memória tanto coletiva quanto individual, como decanta Halbwachs em seus textos.

Nesse contexto, Leal assevera que:

> Diversos são os fatores que contribuem para que uma lembrança venha à tona, seja individualmente ou em grupo. Na recorrência a essa memória, muitas vezes, é necessário retornar ao momento do fato ocorrido e nesse retorno identificar, além das pessoas envolvidas, o momento em que aqueles fatos ocorreram. Nessa perspectiva, ganha destaque nos estudos de Halbwachs, a noção de tempo. (Leal, 2018, p. 6)

Como podemos constatar, Sosígenes Costa retoma o fato passado nos poemas citados e analisados aqui. A noção de tempo no qual Hlabwachs (2006) corrobora remete ao negro no tempo da escravidão no Brasil.

Tanto que no poema "Sereno de Santo" o passado da escravidão no Brasil é relembrado através da memória no seguinte trecho:

> O poder de evocação
> que há neste canto ideal,
> cantado nesta macumba
> em sua festa anual,
> nos leva ao tempo em que o santo
> descia aqui sideral
> para abraçar os escravos
> da Bahia colonial,
> da Bahia dos sobrados
> no estilo dos jesuítas
> e ostentado justamente,
> como escudo armorial,
> uma pomba dos amores
> sobre fundo vegetal
> tendo um ramo de oliveira
> em seu bico de coral,
> com a legenda da esperança
> e da paz universal.
> (Sosígenes Costa, 1978, p. 170)

Ao observar o trecho "O poder de evocação / que há neste canto ideal, / cantado nesta macumba / em sua festa anual," constatamos o culto das religiões afrodescendentes como instrumento de preservação da memória do continente africano que corre nas veias dos escravos.

Para Halbwachs (2006) a "memória coletiva espacial" é um grande legado, o qual ele retrata muito bem, no seguinte trecho:

> Os diversos quarteirões, no interior de uma cidade, e as casas, no interior de um quarteirão, têm um lugar fino e estão também ligadas ao solo, como as árvores e os rochedos, uma colina ou planalto. Disso decorre que o grupo urbano não tem a impressão de mudar enquanto o aspecto das ruas e dos edifícios

> permanece idêntico, e que há poucas formações sociais ao mesmo tempo estáveis e ainda seguras de permanecer. Paris e Roma, por exemplo, apesar das guerras, das revoluções e das crises, parecem ter atravessado séculos sem que a continuidade de suas vidas tenha sido interrompida só por um momento. O corpo nacional pode ser presa das mais violentas convulsões. O cidadão sai à rua, lê as notícias, mistura-se aos grupos que as discutem, é preciso que os jovens corram para a fronteira; é preciso pagar as pesadas taxas; uma parte dos habitantes se volta contra a outra e se trata de um episódio de uma luta política que se propaga pelo país inteiro. Mas toda essa agitação se desenvolve num cenário familiar, e que parece não ter sido afetado. (Halbwachs, 2006, p. 93)

No trecho seguinte que diz "nos leva ao tempo em que o santo / descia aqui sideral / para abraçar os escravos / da Bahia colonial, / da Bahia dos sobrados / no estilo dos jesuítas / e ostentado justamente, / como escudo armorial," percebemos que o santo como entidade do candomblé, descia para abençoar os escravos das chagas da escravidão da Bahia colonial.

Paul Gilroy (2001) tem a seguinte visão sobre esse traço da memória a partir do conceito da diáspora:

> Durante a diáspora, os negros criaram um corpo único de reflexão sobre a modernidade e seus dissabores que continua presente nas lutas culturais e políticas de seus descendentes. No entanto, o racismo moderno não reconheceu os negros como pessoas com capacidades cognitivas, ou mesmo com uma história intelectual. Um dos aspectos mais explorados no livro é o reconhecimento da duplicidade como sinal diacrítico da história intelectual do Atlântico Negro – integra o ocidente sem fazer parte completamente dele. (Gilroy, 2001, p. 22)

Ambos os poemas citados corroboram para o pensamento de Gilroy (2001) sobre o negro e o apagamento da sua memória enquanto sujeito que parte forçadamente da sua terra para a América e é tido limitado intelectualmente e submetido ao trabalho braçal e à escravização por parte do colonizador.

Gilroy (2001) repudia a ideia de uma identidade enraizada, supostamente autêntica, natural e estável, veiculada pelo pensamento nacionalista negro nos anos 60. Para ele, a rede de comunicação transnacional criou uma nova topografia de lealdade e identidade que desconsidera as estruturas e os pressupostos do Estado-nação e redefine as formas de ligação e identificação no tempo e no espaço.

Nesse contexto, os negros construíram sua memória através da oralidade e o repasse hereditário da tradição como se observa, no seguinte trecho:

> Nas culturas tradicionais africanas, a própria vida vivente era considerada também um processo contínuo de educação. Em algumas delas, até 42 anos o

> homem permanecia na escola da vida e não tinha direito à palavra em assembléias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar ouvindo, aprofundando os ensinamentos recebidos, até se tornar um mestre, para devolver à comunidade a educação recebida, sem se afastar dos mais velhos com quem continuaria aprendendo. (Halbwachs, 2006, p. 79)

Como transcrito acima e analisado por Halbwachs, o poeta negro Sosígenes Costa discutia em sua obra a vida cotidiana dos negros e a importância disso para a educação dessa etnia.

Outro aspecto discutido na obra Sosigeneana foi sobre a musicalidade, como forma da construção da identidade e combate à opressão. Outro poema que pode ser analisado no viés da memória com a problemática do negro, é novamente o poema "Sereno de Santo", como ilustra o seguinte excerto:

> O sentimento, que eu tenho,
> na medida em que é saudade,
> é uma tristeza mimosa
> que chega a ser musical.
> Ao contrário da saudade,
> a amargura que me invade
> é a mais negra das tristezas
> deste mundo ocidental,
> pois que explode em desespero,
> em revolta, em grito histérico,
> e é acudida pelos santos
> em público cerimonial
> entre agogôs e atabaques
> e soleníssimo coral.
> (Sosigenes Costa,1978, p. 174)

O verso que inicia o poema já demonstra sentimento comum à memória, à saudade, quando este diz: "o sentimento, que eu tenho, / na medida em que é saudade, /é uma tristeza mimosa / que chega a ser musical". Nesse aspecto, Halbwachs (2006, p. 17) é enfático ao afirmar que "assim, para confirmar ou recordar uma lembrança, as testemunhas, no sentido comum do termo, isto é, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível, não são necessárias.". Nesse trecho, a saudade remete ao passado vivido, ressaltado por Halbwachs (2006, p. 18) que complementa "dizemos que um depoimento não nos lembrará nada se não permanecer em nosso espírito, algum traço do acontecimento passado que se trata de evocar, não queremos dizer", todavia, que a lembrança ou que uma de suas partes devesse subsistir tal e qual em nós, mas somente que, desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu.

Ricoeur (2003) é bem claro com as suas pesquisas sobre a memória ao dizer que ela não deixa de ter recursos. Desde Platão e Aristóteles, fala-se sobre a memória não só em termos de presença/ausência, mas também na questão da lembrança, de rememoração, aquilo que chamavam *anamnesis*. E quando essa busca termina, fala-se de reconhecimento.

Ricoeur (2003) destaca que o lugar e o papel do testemunho também se demonstram na fase da investigação documental. O testemunho é, num sentido, uma extensão da memória, tomada na sua fase narrativa. Mas só há testemunho quando a narrativa de um acontecimento é publicitada: o indivíduo afirma a alguém que foi testemunha de alguma coisa que teve lugar; a testemunha diz: "creiam ou não, em mim, eu estava lá". O outro recebe o seu testemunho, escreve-o e conserva-o.

O testemunho é reforçado pela promessa de testemunhar de novo, se necessário. A dimensão fiduciária de todos os tipos de relações humanas é assim trazida à luz: tratados, pactos, contratos e outros tipos de interações que repousam na nossa confiança na palavra do outro. Mas o testemunho é, ao mesmo tempo, o ponto fraco do estabelecer da prova documental. É sempre possível opor os testemunhos uns aos outros, quer no que diz respeito aos fatos relatados, quer no que respeita à fiabilidade das testemunhas.

Em outro poema sosigeneano, denominado "Cantiga banto", nota-se que a memória é retratada também como lembrança ao citar Zumbi como herói e símbolo da ancestralidade:

> Eu vi o herói de Luanda,
> eu vi o grande Zumbi.
> Eu vi
> Lacaia pisando o rei
> e o rei fazendo zumbaia
> a Zumbi.
> Eu vi
> rei de Luanda ei
> adereço lanim.
> Que cousa boa é feitiço
> em branco que tem banguê.
> Feitiço de bango ê bango,
> muamba de Dambrubanga
> mandinga de Angola ê.
> Eu vi lacaia sambando ê
> banguelê,
> Lacaia mulher-de-saia
> Pisando o rei de lanim,
> Eta que tango-lo-mango
> No samba de iô banda!
> Lacaia pisava o rei
> e o rei fazia zumbaia

a Zumbi.
Que linda mungada ei!
Mungada só de Zumbi...
(Sosígenes Costa, 1978, p. 167-168)

É deliberada a lembrança de Zumbi como herói do povo negro e como já foi comentado, símbolo da resistência contra a dominação do colonizador. A representação cultural da memória se dá nos trechos como: "Que cousa boa é feitiço / em branco que tem banguê. / Feitiço de bango ê bango, / muamba de Dambrubanga / mandinga de Angola ê. / Eu vi lacaia sambando ê / banguelê, / Lacaia mulher-de-saia / Pisando o rei de lanim, / Eta que tango-lo-mango / No samba de iô banda!". Os termos "bango", "dambrubanga" e "banguelê" relaciona-se à musicalidade, servindo para demarcar a musicalidade, lembrado também o "eu" lírico do poeta para celebrar as danças e sambas que os negros criaram ou trouxeram em uma espécie de base, do continente africano, tomando por base a ancestralidade.

Desse modo, a importância de Sosígenes Costa para a literatura brasileira deve ser considerada pela abrangência e força imagética de sua expressão poética que, de fato, não se prendeu a rigor a nenhuma corrente estética, embora tenha mesclado alguns estilos literários, como já mencionado anteriomente.

Por isso, existe uma dificuldade em definir o poeta e sua problemática inclusão, como desejava José Paulo Paes, no quadro de poetas modernistas brasileiros, mas nem por isso podemos negar a necessidade de se resgatar definitivamente a poética de Sosígenes Costa para os estudos literários e culturais no país, sem esquecer de enfatizar a diversidade formal e temática como elemento diferenciador desse autor em relação ao panorama da literatura brasileira.

3. Considerações finais

Por mais que se façam análises ainda que breves, concluímos, ao esmiuçar os traços de memória, que estão presentes na obra de Sosígenes, a lembrança do vivido por parte do "eu lírico" e o saudosismo negativo da época em que o homem era escravizado, não tendo direito à sua liberdade. Como vemos, Sosígenes deu voz ao negro como sujeito oprimido ao lembrar do seu passado e desejar a diáspora.

Dessa feita, a obra de Sosígenes Costa retrata o "eu" lírico do poeta para celebrar as danças e sambas, a musicalidade que os negros criaram, além de demarcar a cultura, a história do povo negro que foi escravizado na época do Brasil colônia, e claro, ressaltando a ancestralidade.

Em outras palavras, podemos colocar em dúvida uma tal pretensão de verdade. Mas não se tem nada melhor do que a memória para assegurar de que alguma coisa se passou realmente antes que se declare e lembrar-nos dela. Isto é simultaneamente o enigma e a sua frágil resolução, que a memória transmite à história, mas ela transmite também à reapropriação do passado histórico pela memória, uma vez que o reconhecimento continua um privilégio da memória, do qual a história está desprovida. Mas dele está igualmente desprovida a reapropriação do passado histórico pela memória.

Por fim, pela breve análise da obra de Sosígenes Costa, podemos constatar histórias de um povo sofrido e privado de liberdade. Os poemas dele ecoam sofrimento e grito de liberdade, oferecendo construções de memória que edificam a cidadania de um povo, mas ao mesmo tempo servem de reconstruções. Tais reconstruções são tão precisas e próximas dos fatos relatados na obra Sosigeneana quanto possível, sendo que o reconhecimento disso subsiste num fosso lógico e fenomenológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Sosígenes. *Obra Poética II*: Edição atualizada. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 88-279

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo negro, 2010.

DAMULAKIS, Gerana. *Sosígenes Costa*: o poeta grego da Bahia. Salvador: Empresa gráfica da Bahia; Fundação Cultural do estado da Bahia, 1996.

FANNON, Frantz. *Peau Noir, masques blanques (Pele negra, máscaras brancas)*. Trad. de Renato Silveira, Salvador: Edufba, 2008.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Modernidade e dupla consciência, São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HATTNHER, Álvaro. A poesia negra na literatura brasileira. *Terra roxa e outras terras: revista de estudos literários*, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/about/history. Acesso em: 21 jul 2018.

LEAL, Luana Aparecida Matos. Memória, rememoração e lembrança em Maurice Halbwachs. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/045.pdf. Acesso em: 03. set. 2018.

MALAFAIA, Jane de Paula. *O modernismo singular de Sosígenes Costa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Letras. 2007. 141f.

_____. A poesia de Sosígenes Costa: O trajeto de uma obra esquecida. *Terra roxa e outras terras – revista de estudos literários,* Rio de Janeiro: 2008, Volume 12. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa. Acesso em 27 fev 2019.

RICOUER, Paul. *Memória, História, esquecimento*. "Memory, history, oblivion" no âmbito de uma conferência internacional intitulada "Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism". Budapest, 2003.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MAIS USADA NA COSTA BRASILEIRA DURANTE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO BRASIL

José Mario Botelho (FFP-UERJ)
jomartelho@gmail.com

RESUMO

Através das lentes da Historiografia, logo sob a perspectiva de uma análise documental, este trabalho objetiva refletir sobre a importância, dada pelos missionários jesuítas, de uma língua de natureza tupinambá do Brasil quinhentista. Essa língua, que os jesuítas conceberam como tupi, foi assimilada por eles, que a tomaram como as bases do processo de ensino–aprendizagem do seu projeto missionário no Brasil quinhentista. De fato, era a língua mais falada na costa brasileira no início da colonização do país, e, por isso, também constituiu a base da primeira língua geral – a língua geral missionária (Câmara Jr. 1975) – de todos os que aqui viviam. Trata-se, pois, de um período heroico do projeto jesuítico; os missionários aprenderam as línguas brasílicas e as valorizaram em detrimento do ensino da língua portuguesa e da catequese, que esperavam poder colocar em prática mais tarde.

Palavras-chave:
Língua geral. Ensino–aprendizagem colonial. Projeto missionário jesuítico.

RESUMEN

A través de la historiografía y desde la perspectiva del análisis documental, este trabajo busca reflexionar sobre la importancia que los misioneros jesuitas otorgaron a la lengua tupinambá en el Brasil del siglo XVI. Esta lengua, que los jesuitas concibieron como tupí, fue asimilada por ellos y la utilizaron como base para el proceso de enseñanza y aprendizaje de su proyecto misionero en el Brasil del siglo XVI. De hecho, fue la lengua más hablada en la costa brasileña al inicio de la colonización del país y, por lo tanto, también constituyó la base de la primera lengua general – la lengua general misionera (Câmara Jr. 1975) – para todos los que allí vivían. Este, por lo tanto, fue un período heroico para el proyecto jesuita; los misioneros aprendieron las lenguas brasileñas y las valoraron por encima de la enseñanza del portugués y la catequesis, que esperaban implementar posteriormente.

Palabras clave:
Lengua general. Enseñanza y aprendizaje colonial. Proyecto misionero jesuita.

1. Introdução

A história da educação jesuítica do início da colonização portuguesa no Brasil constitui não só a própria história da educação do país como também a história da formação da sociedade brasileira. No projeto dessa colonização portuguesa, iniciada no meado do século XVI, a valiosa prática educativa de missionários jesuítas exerceu um papel fundamental. E a efetivação

desse projeto só foi possível após os missionários terem assimilado a língua nativa mais usada na costa brasileira daquela época – uma língua de natureza tupinambá, que foi denominada "tupi".

Com Tomé de Souza, o primeiro Governador-Geral, chegaram às terras brasílicas em 1549 o Pe. Manoel de Nóbrega e mais cinco padres jesuítas. Com um projeto pedagógico, idealizado pela Companhia de Jesus, que tinha como base o método educacional *Ratio Studiorum*[3], de 1599, esses missionários deram início a um processo educacional no Brasil.

Os missionários jesuítas se fixaram na costa brasílica, onde se dava início à colonização do país, atendendo às necessidades dos colonizadores no processo de fortalecimento do domínio português no território brasileiro. Nesse processo, desempenharam os jesuítas um papel fundamental: o de mediador linguístico-cultural entre os portugueses e os povos originários das terras brasílicas. De fato, eram inúmeras as nações indígenas, cujas línguas eram diversas, e os colonizadores não conseguiam fazer comunicação com os indígenas. Como nem os nativos nem os portugueses eram capazes de aprender as suas respectivas línguas, os jesuítas se empenharam nesse mister, já tendo eles a precípua missão de evangelizar os gentios. Também, os missionários perceberam, de imediato, que seria praticamente impossível alfabetizar os indígenas em língua portuguesa. Logo, aprender as línguas nativas tornava-se um dos aspectos essenciais para a consecução do projeto pedagógico da Companhia de Jesus nas terras brasileiras.

Porém, a variedade de línguas nativas com que se depararam os jesuítas lhes era outro grande desafio. A grande quantidade de línguas daquela pequena porção de terra brasílica criava um multilinguismo, que não era do conhecimento dos missionários, como observou Mattos e Silva (2011):

> Ayron Rodrigues (1986:19), admitindo para a atualidade cerca de 180 línguas sobreviventes, considerou possível o dobro em 1500. Em artigo posterior (1993: 91), com base em cálculos de distribuição de línguas no passado da humanidade como um todo, faz crescer esse número para 1.175 línguas. Antônio Houaiss (1985:100) admite verossímil o montante de 1.500 línguas". Entre esses limites díspares – 360 a 1.500 línguas –, o fato é que os colonizadores portugueses se encontravam com a Babel, imagem recorrente nos escritos de Pe. Antônio Vieira, que aqui viveu durante o século XVII, referindo-se

[3] "O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que normalmente aparece em forma abreviada como *Ratio Studiorum*, é um tipo de coletânea, baseada nas experiências de religiosos do Colégio Romano (escola criada por Santo Inácio de Loyola em 1551), ao qual foram adicionadas observações pedagógicas de outros tantos colégios da época. Com o objetivo de orientar rápida e eficazmente os jesuítas pedagogos sobre a natureza, a extensão, a aplicabilidade e as obrigações da docência, o *Ratio* servia como um verdadeiro manual de conduta para aqueles missionários."

> ele, sobretudo, ao Maranhão e Pará, à Amazônia, portanto. (Mattos e Silva, 2011, p. 76)

Era, pois, uma realidade inusitada para a Coroa portuguesa, para os colonizadores e para os jesuítas, que não tinham propriamente capacidade para tratar dessa questão; a quantidade de nações indígenas que ocupavam a costa brasílica pode ser depreendida da seguinte situação descrita por Botelho (2022):

> Os tupinambás ocupavam a faixa compreendida entre Camamu e a foz do Rio São Francisco, com aproximadamente 100 mil indivíduos; a nação tupinambá era composta de várias tribos violentas e antropofágicas, que lutavam entre si. Os tupiniquins (tupinaquis ou tupinanquins) ocupavam a faixa compreendida entre Camamu (na Bahia) até o rio Cricarê (no atual Espírito Santo) e o litoral do atual estado de São Paulo entre Cananeia e Bertioga; a nação tupiniquim não era violenta. Mais para o interior, numa faixa paralela à dos tupiniquins, vivia a nação aimoré; e, no interior, vivia uma grande nação indígena do grupo linguístico macro-jê, que os tupis chamavam de tapuias[4] ("inimigos", "os que fugiram da aldeia", "os que não falam a nossa língua"). (Botelho, 2012, p. 147)

Apesar do grande número de nações indígenas e de línguas, havia certa homogeneidade ao longo do litoral brasílico entre essas nações, que falavam o tupinambá, segundo Rodrigues (1993),

> Uma só língua, o Tupinambá (Tupi Antigo), dominava quase inteiramente a extensa costa, do nordeste ao sueste, com apenas leves variações dialetais. Esse faro levou tanto os franceses quanto os portugueses a procurar aprender só essa língua, altamente funcional para os que pretendiam extrair o pau-brasil e estabelecer-se ao longo da costa: aprendida num ponto desta, permitia comunicar-se em praticamente qualquer outro. As línguas minoritárias em relação ao tupinambá não foram, por isso, objeto de maior atenção. (Rodrigues, 1993, p. 86)

Também o Pe. Fernão Cardim (*1540–1625*) comentou em seus *Tratados da Terra e Gente do Brasil* sobre uma língua comum:

> Todas estas nações acima ditas, ainda que differentes, e muitas dellas contrarias umas das outras, têm a mesma lingua, e nestes se faz a conversão, e tem grande respeito aos Padres da Companhia e no sertão suspirão por elles, e lhes chamão Abarê e Pai, desejando a suas terras converte-los, [...] (Cardim, 1925, p. 198)

Os missionários sentiram, em consequência disso, a necessidade de aprender aquelas línguas para possibilitar a alfabetização dos gentios e, consequentemente, para que se pudesse dar início à catequização desejada. Só assim poderiam ser capazes de cumprir os objetivos da Coroa em si, como

[4] Pode-se dizer que "tapuia", de origem tupi (corruptela de *tapuy-ú*: "forasteiro"; "bárbaro"; "inimigo"), é um termo que foi utilizado no início do período de colonização do Brasil para designar todos os índios "inimigos" dos tupis e que não falavam o tupi antigo.

bem observava o próprio Pe. Nobrega (1549) em uma carta aos demais padres e irmãos.

> [...] Principalmente pretendemos ensinar bem os moços, porque estes bem doutrinados e acostumados em virtude, serão firmes e constantes, os quaes seus paes deixam ensinar e folgam com isso, e por isso nos repartimos pelas capitanias, e com as linguas que nos accompanham nos occupamos nisto; aprendendo pouco a pouco a lingua, para que entremos pelo sertão dentro, onde ainda não chegaram os Christãos, [...] [*sic*] (Nobrega, 1551, p. 83-4)

Certamente, os missionários não procuraram aprender todas as línguas que havia, mas conseguiram depreender uma modalidade que lhes pareceu mais comum entre as diferentes nações indígenas. Consideram-na uma língua primitiva, base daquelas línguas de natureza tupinambá. Assimilaram essa língua, que chamaram de "tupi" e a ensinaram aos demais habitantes da época. Contudo, embora considerassem apenas essa língua dominante na costa, que teriam de assimilar e disseminar para garantir o seu domínio, inúmeras nações com seus idiomas nativos se distribuíam do leste para o interior.

Na verdade, a ação missionária desse projeto colonial atuou como intermediadora entre os povos originários brasílicos e o colonizador europeu. Tal ação representava os interesses da Companhia de Jesus na expansão da fé cristã católica, e também o da Coroa portuguesa na extensão da tradição universitária portuguesa quinhentista.

Essa tradição, que teve início em 1537 com a instalação da Universidade de Coimbra por D. João III, incentivava e influenciava a fundação de Colégios jesuíticos no Brasil colonial. Esses Colégios funcionariam como centros irradiadores da filosofia cristã e da cultura clássica de tradição erudita renascentista, que estava relacionada também com o uso acadêmico e literário do latim (Cf. Kaltner, 2016).

Portanto, este artigo apresenta uma reflexão sobre como se deu o ensino de línguas durante a educação jesuítica e qual o lugar do português e da língua mais usada na costa brasileira – o "tupi" – durante a ação pedagógica daqueles missionários para que se pudesse pôr em prática a ação precípua do projeto pedagógico da Companhia de Jesus.

2. A importância da língua de base tupinambá para a implantação do projeto jesuítico

Durante todo o período de colonização portuguesa, uma língua geral (de base tupinambá – que os jesuítas conceberam como o "tupi"

vo[5]) era a língua mais utilizada para comunicação entre todos os habitantes na costa brasileira: indígenas, colonos e seus familiares e escravos.

Essa primeira língua geral passou a ser ensinada pelos missionários jesuítas aos indígenas, o que facilitava o ensino da língua portuguesa e a catequese.

Como os portugueses também ensinavam o português às populações indígenas, instaurou-se um processo de bilinguismo com o uso da língua portuguesa e o da língua geral missionária[6] (ou tupi missionário).

Logo, a situação do Brasil colonial, principalmente durante os dois primeiros séculos, apresentava-se como uma verdadeira babel brasílica, devido à mistura de nações e etnias e também de línguas.

Em 1660, o Pe. Antônio Vieira, em carta enviada ao Rei, mencionava a multiplicidade de "línguas diferentes e dificultosas", que eram chamadas de nheengaíbas[7], da boca do rio Amazonas (Cf. VIEIRA, 1735 [1660], p. 22). Também no Sermão do Espírito Santo, Vieira também comenta sobre essa grande variedade de línguas, conforme se pode observar no trecho abaixo:

> Pela muita variedade das linguas houve quem chamou ao rio, das Almazonas rio Babel; mas vem-lhe taõ curto o nome de Babel como o de rio. [...], porq̄ na Torre de Babel, como diz S. Jeronymo, houve ſómente ſetenta & duas linguas, & as que ſe fallão no rio das Almazonas ſaõ tantas, & tão diversas, que ſe lhe não ſabe o nome, nem o numero. As conhecidas até o anno de 639, no deſcobrimento do rio de Quito, eram cento & cincoenta. Depois ſe deſcobrirão muitas mais [...] (VIEIRA, 1683, p. 409)

Na área litorânea, onde se acomodavam os colonizadores e os primeiros missionários, sob o comando do Pe. Manoel de Nóbrega, também havia diversas nações indígenas e suas línguas nativas, embora tenham eles considerado aquela variante do tupi como a língua mais usada na costa brasileira.

---

[5] Refere-se ao tupi antigo, que seria a língua originária dos povos tupi que habitavam o litoral brasileiro quando os portugueses chegaram. Era uma língua distinta do tupi contemporâneo e de outras línguas indígenas, que existiam nas redondezas e nos novos territórios que os colonizadores conquistaram posteriormente.

[6] Língua criada pelos jesuítas, que dos dialetos comuns do tupi "tiraram os jesuítas um tanto pelo modelo ocidental uma língua de comunicação (a língua geral), que foi posta a serviço da catequese e passou a servir de meio de intercurso entre os indígenas e os brancos", como destaca Câmara Jr. (1975 [1963], p. 76).

[7] Refere-se a um específico grupo de indígenas que habitavam o arquipélago da foz do rio Amazonas e que resistiram veementemente à colonização portuguesa. Esse conjunto de ilhas rodeadas pelo sistema fluvial do Amazonas era considerado pelos nativos uma única ilha, chamada de Tupinambarana.

O aprendizado desse tupi, que passou a ser a língua geral missionária, era distribuído, linguisticamente, em vários subgrupos locais, que definiam a fala típica litorânea e que veio a ser a língua geral paulista. Para que se possa entender que língua tupi teria sido apreendida pelos jesuítas, especialmente pelo Pe. José de Anchieta, tomemos como exemplo as afirmações feitas pelo saudoso professor Aryon Dall'Igna Rodrigues (In: Noll; Dietrich, 2010) e na seguinte afirmação abaixo:

> Durante o século xvii, o nome tupi ficou mais associado, sobretudo no sudeste e sul do Brasil, aos índios recrutados pelos bandeirantes para invadir e dominar as missões jesuíticas e outras comunidades de indígenas guaranis na bacia do rio Paraná. Os bandeirantes, em sua maioria, eram mamelucos, descendentes de mães tupis e pais portugueses e, além do português, falavam uma variedade diferenciada da língua dos índios tupis, para a qual foi-se firmando então o nome língua geral e que hoje distinguimos como língua geral paulista (Rodrigues, 1986: 99 ss.). (Rodrigues. In: Noll; Dietrich, 2010, p. 29)

A língua geral era tão somente um modo de falar que se generalizou entre os habitantes da costa brasileira. Não era, portanto, uma língua de uma tribo específica e nem mesmo um dialeto de uma das várias línguas nativas. Compunha, mais especificamente, uma uniformização léxico-semântica local de vários falares do tronco linguístico tupi-guarani (ou tupi), com influência da língua portuguesa.

Elia (1979, p. 182) alerta-nos que não se deve considerar essa forma de comunicação uma língua franca, já que não se tratava de uma língua natural existente, ou um *pidgin*[8], embora o seu surgimento muito se assemelhe a este tipo de comunicação.

Rodrigues (1996, p. 6-9), entretanto, prefere empregar o termo "línguas gerais" para designar as línguas que surgiram do contato entre os colonizadores e os nativos, como reafirma a seguir:

> No primeiro século da colonização, esse fenômeno foi mais intenso e mais duradouro no planalto de Piratininga, em São Paulo, primeiro território interior para o qual se deslocou a ação colonizadora. Aí o número de mestiços, chamados então de mamelucos, cresceu tanto usando a língua tupi (ligeiramente modificada pelo convívio com a portuguesa) que esta foi difundindo-se e passou a ser chamada língua geral, hoje mais especificada como língua geral paulista (LGP). (Rodrigues. In: Noll; Dietrich, 2010, p. 37)

O idioma registrado pelo missionário em suas obras de Gramática, que vimos chamando de "tupi" seria um "tupi antigo", que compunha um conjunto de variedades afins, faladas ao longo de toda a costa e na bacia do Paraná/Paraguai. Nas palavras de Elia (1979):

[8] Refere-se a uma "língua" simplificada que surge do contato de duas ou mais línguas para comunicação emergencial entre falantes de idiomas diversos, que se misturam, Normalmente, o locutor se utiliza do léxico da língua do seu interlocutor.

> Sabemos que, por ocasião do descobrimento, os tupis ocupavam o litoral, de São Paulo ao atual Maranhão. A língua que falavam – que convencionamos chamar genericamente tupi – era uma série de dialetos que deviam ser bastante aparentados entre si. [...] Foi, portanto, sobre essa base linguística mais ou menos uniforme que os jesuítas [...] trabalharam, para, sob a ação da disciplina gramatical, poderem dispor de um instrumento prático de evangelização pela palavra. (Elia, 1979, p, 181)

Depreende-se dessa citação que o que conhecemos como "tupi" é uma abstração, já que a comunicação linguística das várias nações tupi que ocupavam o litoral não era unívoca, mas uma série de falares semelhantes. E o que o Pe. José de Anchieta denominou de a "língua mais usada na costa brasileira" em sua *Arte de Gramática* era, pois, outra abstração. Os educadores jesuítas deduziram ter havido um tupi ancestral que se dialetou à medida que as tribos indígenas se espalharam por todo o território litorâneo.

Convém assinalar que Anchieta não denominou "tupi" a língua mais usada na costa brasileira, de que trata em sua *Arte de Gramática*,

Logo, é acertada a afirmação de Fávero (2021, p. 215) quando diz que "a gramática de Anchieta teria servido para estabilizar as variedades de origem tupi muito próximas". Esse conjunto de variedades linguísticas, de que fala a autora, também era conhecido como "língua brasílica", porque teria sido utilizada pelos gentios da etnia tupi. Posteriormente, esse conjunto de variedades linguísticas passou a ser chamada de língua geral, que teria sido um todo homogêneo e artificial, criada a partir da gramática de Anchieta. Contudo, devem-se considerar dois aspectos em relação a essa situação sociolinguística: "Em primeiro lugar, a gramática de Anchieta não 'criou' uma língua geral, mas promoveu a sistematização de falares semelhantes espalhados pela costa do Brasil." (Fávero, 2021, p. 215); e "Em segundo lugar, deve-se salientar que o conceito de língua geral varia entre autores. (Fávero, 2021, p. 215). O que não se pode negar é que muito se tem especulado sobre a relação entre o "tupi" da gramática de Anchieta e o que efetivamente se falava na costa do Brasil naquela época.

Acerca dessa situação sociolinguística, o que constitui um fato incontestável é que imperava um multilinguismo, configurado pelas variedades de falares nativos e, mais tarde, um bilinguismo, configurado pela coocorrência da língua geral e a portuguesa. Desse multilinguismo, foi identificado pelos missionários um conjunto de elementos linguísticos comuns de falares afins (de natureza tupinambá), que, influenciado pela língua portuguesa dos missionários e sob o seu modelo, formou-se a língua geral missionária (ou jesuítica).

Essa língua geral foi ensinada aos demais habitantes e utilizada pelos jesuítas no seu mister pedagógico. Tornou-se, portanto, a base das práticas

de conversão e meio de comunicação entre os colonos e os gentios; e foi exatamente nesse contexto, como observa Nunes (2006), que os pedagogos jesuítas colocaram em funcionamento a sua política linguístico-religiosa:

> A língua indígena ganha um estatuto importante na cena da colônia como língua de catequese. Um dos resultados dessa política está na elaboração de instrumentos linguísticos como gramáticas e dicionários. A língua, assim, torna-se objeto de conhecimento, de descrição e de interpretação. (Nunes, 2006, p. 87)

Como se pode depreender da citação, com essa língua, também se fez uma considerável literatura, porquanto foram produzidos textos sobre aquele tupi, dos mais variados gêneros, como o registro lexical do Pe. Navarro, as cartinhas pedagógicas dos jesuítas e as gramáticas do Pe. Anchieta e a do Pe. Figueira.

Assim, os falares afins de diferentes nações indígenas de origem tupi-guarani foram regularizados por meio de gramáticas, primeiramente a de Anchieta e, no século seguinte, a de Figueira.

3. Projeto jesuítico: As atividades pedagógicas dos missionários jesuítas

Convém ressaltar, primeiramente, que a missão precípua dos religiosos jesuítas, que vieram para o Brasil, era a de difundir a fé cristã, evangelizando os nativos, que, segundo os religiosos, careciam de salvação, como se pode observar em Anchieta (1933):

> Andamos mais de cem léguas padecendo fome e sede sem deles pretendermos mais do que a salvação das suas almas e a glória de Deus" (Anchieta, 1933, p. 38)

ou nessa carta que Nóbrega endereçara aos irmãos e padres da Companhia de Jesus, em que reconhece a falta de religiosidade dos indígenas:

> Esta gentilidade a nenhuma coisa adora, nem conhece a Deus, somente aos trovões chamam tupã, que é como quem diz coisa divina. E assim nós não temos outro vocábulo mais convincente para os trazer a conhecimento de deus, que lhe chamar pai tupã" (Nóbrega, 1549, In: Leite, 1940)

ou ainda em outra carta de Nóbrega (1931, p. 45), em que diz: "Convidamos os meninos a ler e escrever e conjuntamente lhes ensinamos a doutrina cristã".

O multilinguismo, porém, forçou os missionários ao aprendizado da língua da terra, que, em conformidade com as orientações da Companhia de Jesus, que previa a necessidade de aprendizagem das línguas locais para melhor realizar as práticas catequéticas, passaram a usar o tupi, juntamente com o português, para alfabetizar as crianças (indígenas e filhos dos colonos) an-

tes de evangelizá-las. Dava-se, por conseguinte, o processo linguístico-religioso daqueles primeiros jesuítas, que se fizeram pedagogos além de serem difusores da fé cristã.

Logo, a importância conferida ao aprendizado da língua nativa para a implantação do projeto jesuítico é inegável, não só porque ocorreu a substituição do grego (língua clássica, prevista pelo *Ratio* para a formação dos padres pedagogos) pela língua tupi nas aulas dos colégios de formação de sacerdotes, mas, sobretudo, porque seria mesmo a única forma de se estabelecer a comunicação entre os jesuítas e os seus desejados novos cristãos.

Além disso, essa língua da terra passa a ser o meio de comunicação de todos os habitantes e também a garantia da união territorial, mormente ao Norte do país, durante a investida de invasores estrangeiros, em cuja ocasião os nativos lutaram ao lado dos portugueses em defesa do território.

Com o início do Governo-Geral de Tomé de Souza, em 1549, deu-se propriamente o início das atividades pedagógicas dos missionários jesuítas. Entretanto, só a partir do Governo-Geral de Mem de Sá, o terceiro a ocupar o cargo, as suas ações docentes se destacaram.

Inicialmente, os primeiros jesuítas visitavam as aldeias e tentavam comunicar-se com os indígenas, que, de modo geral, tinham interesse, mas não conseguiam entender os padres, que também nada entendiam das variadíssimas línguas da terra. Para estabelecerem esses contatos iniciais, os sacerdotes iam de uma aldeia a outra e eram auxiliados por intérpretes como o Pe. Pero Corrêa, "que sabe mui bem a lingua do Brasil e tem muita autoridade entre os Indios por o muito tempo que gastou em esta terra antes de ser da Companhia [*sic*] (Anchieta, 1933 [1555], p. 74); contavam, também, com outros línguas – colonos já estabelecidos no Brasil – ou com os mamelucos – filhos dos colonos com índiasíndias – e com alguns jovens gentios:

> Isto será o primeiro que commetteremos, como Vossa Reverendissima mandar quem sustente est'outras partes, e as quaes por cada uma das capitanias tenho ordenado que se façam casas para se recolherem e ensinarem os moços dos Gentios, e também dos Christãos; e para nellas recolhermos algumas linguas para este effeito. [*sic*] (Nobrega, 1551, p. 84)

Como se depreende dessa citação, o Pe. Nobrega mandava edificar casas para alojar os primeiros alunos indígenas, que vieram a intermediar os contatos entre os jesuítas e os gentios.

As casas para a efetivação dos trabalhos desses missionários eram construídas por eles próprios e com donativos dos colonos de boa vontade, como declara o Pe. Nobrega (1551) em carta aos outros padres:

> A casa da Bahia, que fizemos para recolher e ensinar os moços, vai muito adeante, sem El-Rei ajudar a nenhuma cousa, sómente as esmolas do Governador e de outros homens virtuosos. Quiz-nos o Senhor deparar um official pedreiro, e este a vai fazendo pouco a pouco ; tem já feito grande parte da casa e tém também cercadas as casas de uma taipa mui forte. [*sic*] (Nobrega, 1551, p. 85)

Como metodologia, os missionários utilizavam de dramatizações e iam ensinando algumas palavras em português e aprendendo algumas palavras de línguas da terra.

Mais tarde, quando aprenderam a língua-base da região (que os jesuítas entendiam ser o tupi), deram início a desejada alfabetização dos curumins; criaram-se, assim, as primeiras casas de ensino das letras, que nomearam de "casas de bê-a-bá". E a alfabetização, inicialmente em tupi missionário, visava à catequização e à introdução da cultura portuguesa aos índios e aos filhos dos colonos, e, em consequência, a introdução da língua portuguesa. Também os escravos eram instruídos na doutrina cristã.

> Todos êstes (como acima disse[9]), residiam com os Portugueses em São Vicente, onde ajuntaram de diversas partes muitos dos filhos dos Indios, e os instruiam otimamente nos rudimentos da fé cristã, no estudo dos elementos e no escrever. [*sic*] (Anchieta, 1933 [1554], p. 38)

No final de 1549, os jesuítas ergueram o primeiro o Colégio dos Meninos de Jesus de Salvador[10] e, em 1550, em São Vicente, o Pe. Leonardo Nunes dava início a um colégio homônimo, que se transferiu para Piratininga, com o nome de Colégio dos Meninos de Jesus de São Paulo em 1954, dando origem, mais tarde, à cidade de São Paulo e ao seu desenvolvimento.

Em carta, Anchieta (1554) informa sobre a chegada do Pe. Nobrega com o novo colégio a Piratininga:

---

[9] Anchieta refere-se aos padres de São Vicente: Manuel de Nobrega, Manuel de Paiva, Francisco Pires, Vicente Rodrigues, Afonso Bras, Leonardo Nunes, Pero Corrêa e outros.

[10] Não há uma unanimidade em relação à data de fundação do Colégio Jesuítico da Bahia, pois alguns historiadores informam que seria em 1553, outros informam que seria em 1554. O que de fato temos é a seguinte informação em uma carta de 1551, que o Pe. Navarro enviou de Salvador:

> Achei alguns [moços gentílicos] aqui mui habiles e de tal capacidade que bem ensinados e doutrinados podiam fazer muito fruito em a gentilidade, para o que temos muita necessidade de um collegio nesta Bahia (22) para ensinar os filhos dos índios, e alguns temos e nos dariam mais si tivéssemos possibilidade para os recolher e sustentar, que a terra por ser novamente povoada ainda não pode fazer. Na mão de El-Rei Nosso Senhor está leval-o ao cabo e ajudar-nos para que lhe demos fim, porque já o temos começado, e sem sua ajuda parece impossivel acabar-se e muito mais folgariamos que elle próprio o mandasse fazer para ficarmos mais livres e desoccupados para o espiritual. [*sic*] (Navarro, 1931 [1551], p. 72)

> Em a capitania de S. Vicente, que está da cidade do Salvador 220 leguas, ha mais gente da Companhia que em nenhuma outra partè, donde se fez ajuntar o padre Nobrega muitos meninos filhos de Indios, ensinaram-lhes a doutrina e a ler e escrever. Agora nos hemos passado a esta povoação de Indios que se chama Piratininga, donde estamos entre os Indios. Dia da conversão de São Paulo dissemos a primeira missa em êste lugar. [*sic*] (Anchieta, 1933 [1554], p. 72)

e comenta sobre as atividades desse Colégio:

> Estamos, como lhes hei escrito, em esta aldeia de Piratininga, onde temos uma grande escola de meninos, filhos de Indios, ensinados já a ler e escrever, e aborrecem muito os costumes de seus pais, e alguns sabem ajudar a cantar a missa: êstes são nossa alegria e consolação, porque seus pais não são mui domaveis, posto que sejam mui diferentes dos das outras aldeias, porque já não matam nem comem contrarios, nem bebem como dantes. [*sic*] (Anchieta, 1933 [1554], p. 85)

Assim, os estudos dos meninos (índios e filhos de colonos), em tupi jesuítico e em português, ia desenvolvendo-se, juntamente com a catequese; porém, só em 1562 esses estudos gramaticais se transferiram para Piratininga definitivamente:

> O estudo da gramatica se continuou até o mês de Novembro em S. Vicente com o número de estudantes de que em as letras passadas faço menção; mas foi tanta a esterilidade dos mantimentos que nem por muito trabalho que em isto se pôs pôde haver provisão bastante de farinha e pão da terra, nem os moradores o tinham para si nem para nós outros, pelo qual foi necessario que nós viessemos a esta Piratininga, onde é a abundancia maior. [*sic*] (Anchieta, 1933 [1562], p. 178)

as aulas de latim eram dadas aos meninos que se destacavam e se preparavam para trabalhar como sacristãos e como leitores.

Em 1568, fundaram o Colégio dos Meninos de Jesus de Pernambuco, em Olinda. Apoiados no *Ratio Studioram*, os pedagogos jesuítas desenvolviam os estudos do latim, que era a língua sagrada, nesses Colégios; desenvolviam-se, portanto, as *Divinae Litterae* e as *Humanae Litterae*, sendo a língua grega substituída pelo tupi, que era a base da língua geral e que deveria ser dominada pelos seminaristas. Tanto que o Pe. Luiz da Grã, reitor do Colégio da Companhia de Jesus de Coimbra, em visitação à Villa Velha na Bahia, recomendara a sua prática, como informa o Pe. Ruy Pereira:

> Além disto, [o Pe. Luiz da Grã] ordenou em casa que houvesse cada dia uma hora de lição da lingua brasilica, que cá chamamos grego (158); e elle é o mestre delia pola saber entender e explicar suas regras melhor que todos, posto que sejão mui boas linguas. [*sic*] (Pe. Ruy Pereira, 1931 [1560], p. 270)

Nessa época, a língua geral missionária já se transformara na língua geral paulista, que era o meio de comunicação de todos os habitantes da Colônia.

Os Colégios dos jesuítas, sob as orientações do *Ratio*, constituíam, portanto, o berço da formação intelectual clássica e da formação moral e religiosa na Colônia. Nesse contexto, o latim passava a ser o eixo condutor da educação colonial, que se formava nos cursos de Filosofia e Ciências e no de Teologia e Ciências Sagradas.

Os jesuítas ainda fundaram mais seis colégios e quatro seminários para a formação de novos membros da ordem até 1759. O crescimento do número de colégios na Colônia, que no século XVII já eram onze, além dos colégios menores e as escolas de meninos, facilitou a atuação dos jesuítas, que desenvolviam a política adotada pelo Pe. Nóbrega já no século XVI.

Portanto, este estudo contextualiza as atividades docentes dos missionários jesuítas e destaca o importante papel do tupi missionário como elemento facilitador do processo de ensino–aprendizagem e das línguas latina e portuguesa na formação intelectual e cultural da sociedade do Brasil colonial, porquanto lança luz sobre o legado duradouro da educação jesuítica que se desenvolveu no país.

Também, incentivavam a escravidão de africanos, procurando, com isso, evitar que os índios fossem escravizados pelos colonos. Podendo, assim, levar avante o seu projeto missionário de catequese e de integração da cultura eclesiástica e acadêmica europeia ultramarina à colonização portuguesa no Brasil, sobretudo, para moldar a identidade colonial brasileira. De fato, aqueles missionários concluíram que a proposta inicial de catequese à semelhança daquela praticada nas naus e nas terras europeias para resgate dos hereges, não funcionava com os gentios. Portanto, fora "necessário inverter as prioridades: primeiro transformar ou suprimir a cultura indígena, para depois ensinar a doutrina" (Hilsdorf, 2011, p. 7).

Logo, naquela complexa dinâmica linguística e cultural do Brasil colonial, desenvolveu-se o legado duradouro da educação jesuíta sob o amparo do *Ratio Studiorum*, que proporcionou uma verdadeira interação entre língua e cultura na formação da sociedade colonial.

Nessa empreitada da Companhia de Jesus, o português não representava uma realidade equivalente à língua geral (língua de comunicação de todos no Brasil-Colônia) em sua força educativa.

4. Considerações finais

Descreveram-se, nesse artigo, importantes aspectos da prática pedagógica dos jesuítas no período de colonização do Brasil. O ensino das primeiras letras, que viria permitir que se efetivasse o Projeto educacional da Companhia de Jesus, ganhou destaque. Esse Projeto pedagógico dos jesuítas se concentrou em três idiomas principais: o português, a língua brasílica e o latim, Fundamentado na *Ratio Studiorum*, cujo objetivo precípuo era o de regulamentar as suas atividades docentes e evangelizadoras, os missionários exerceram o papel de educadores, ensinando as primeiras letras e catequizando os gentios com exemplar destreza. Assim, dava-se uma inevitável interação entre o ensino da língua portuguesa, o desenvolvimento da cultura lusófona e a emergência de uma nova sociedade brasileira.

Formava-se no país uma sociedade multicultural, predominantemente de matriz lusitana e tupinambá, com a ocupação dos extensos espaços litorâneos do território; o desconhecido interior seria explorado no final do século XVI e início do século seguinte. A ocupação se estabelecia paulatinamente, devido ao sucesso do projeto missionário de expansão da fé cristã entre as populações indígena e do ensino das primeiras letras.

Nesse contexto, sobretudo no primeiro período, enfatizou-se, neste artigo, o esforço empreendido pelos missionários para alfabetizar a gente nativa com a língua portuguesa, que só foi possível depois que os missionários aprenderam as línguas dos gentios e delas criaram uma língua geral, a qual foi utilizada como base da referida alfabetização. Tal ação necessária foi, sobretudo, o que motivou o Pe. Manoel de Nobrega a criar as "casas de bê-á-bá", embrião dos colégios que os jesuítas construíram posteriormente.

A língua portuguesa, naquele primeiro momento, e a língua latina nos colégios, tornaram possível o acesso à cultura portuguesa e ao mundo religioso, e, consequentemente, criou uma elite intelectual no momento de consolidação do projeto missionário dos jesuítas. Afinal, o ensino da língua do colonizador português aos povos brasílicos dominados fazia parte da aspiração política de colonização, o que reforçaria o poder da metrópole sobre os povos originários, que eram inúmeros e diversíssimos.

Nos colégios, que em seguida foram construídos, o latim se estabelecia, e seu ensino ganhava destaque, mas a língua geral missionária – o tupi jesuítico – ainda tinha o seu valor na formação oferecida nos Colégios. Formava-se, assim, uma elite colonial, nos moldes da sociedade portuguesa. Decerto, os diferentes níveis de acesso a essa cultura letrada eram definidos pelas práticas educativas daqueles religiosos.

Ao fim dessas reflexões acerca do uso das línguas: tupi, português e latim, no Brasil dos séculos XVI-XVII, esperamos ter demonstrado a importância da língua mais falada na costa do Brasil colonial. Esperamos, também, ter demonstrado a complexa dinâmica linguística e cultural da Colônia, caracterizada pela educação jesuítica, e revelado a intrincada interação entre língua e cultura na formação da sociedade luso-brasileira, que se desenvolveu no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Edição fac-similar. São Paulo: Loyola, 1990. Disponível em: https://archive.org/details/artedegrammatica00anch/page/n5/mode/2up.

_____. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933. 567p. (Cartas Jesuíticas). Disponível em: purl.pt/155/4/r-19794-v_PDF/r-19794-v_PDF_24-C-R0150/r-19794-v_0000_grav-569_t24-C-R0150.pdf.

BANDELIER, A. F. (1907). Fernando de Avendaño. In: THE CATHOLIC Encyclopedia. New York: Robert Appleton Company, 2008.

BOTELHO, José Mario, *História externa da língua portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

BOSI, A. *A dialética da colonização*. São Paulo: Cia. Das letras, 1992.

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. *Diálogos das Grandezas do Brasil*. Domínio Publico, 1618. In: ABREU, Capistrano de (Ed.). Salvador: Progresso, 1956. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000025.pdf.

CÂMARA, JR., Joaquim Mattoso. Línguas europeias de ultramar: o português do Brasil. In: UCHÔA, C.E.F. (Org.). Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: FGV, 1975. Edição original: 1963.

CARDIM, Fernão (1980 [1584]). *Tratado da terra e gente do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria J. Leite, 1925. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local-files/biblio%3Acardim-1925-tratados/cardim_1925_tratados.pdf.

COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. In: FRANCA, L.E. da S. *O método pedagógico dos jesuítas*: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952. p. 119-230.

CONFERENCE OF MAJOR SUPERIORS OF JESUITS. *Jesuit Ratio Studiorum of 1599*. Transleted by Allan P. Parrell, S.J. Washington, 1970. Dis-

ponível em: https://archive.org/details/ratio-studiorum-1599/page/132/mode/2up.

COSTA, C. J.; MENEZES, S. L. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: Rossi, E.R.; Rodrigues, E.; Neves, F.M. (Orgs). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. 166p. Disponível em: https://issuu.com/mariajosedasilva1/docs/82432072-livro-fundamentoshistoric.

DIAS, José S. da S. *A política cultural da época de D. João III*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969.

ELIA, Sílvio. *A unidade linguística do Brasil*: condicionamentos geoeconômicos. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

FÁVERO, Leonor Lopes. 210 anos de educação jesuítica: O ensino de línguas na babel brasílica. *Confluência*, Número comemorativo dos 30 anos de fundação da revista Confluência, p. 199-232. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021nEsp.447.

_____. A política Linguística na América Latina Colonial e as Línguas Gerais. Apresentação de Trabalho na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: silo.tips_a-politica-lingistica-na-america-latina-colonial-e-as-linguas-gerais.pdf.

_____. Heranças – A educação no Brasil Colônia. *Rev. ANPOLL*, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FERNANDES, Gonçalo. Textos gramaticais latino-portugueses na Idade Média. In: E. Battaner, V. Calvo, P. Peña (Eds). *Historiografía lingüística*: líneas actuales de investigación, 324-37. Münster: Nodus Publikationen, 2012.

FERREIRA JR, Amarílio. *História da Educação Brasileira*: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRANZEN, Beatriz V. Anchieta e a ação missionária dos colégios jesuíticos no Brasil - século XVI. *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra* – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998). V.1: 221-32, Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Histórias da Educação Brasileira*: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOLANDA, Sérgio B. de. *A época colonial*. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2007. V. 1.

KALTNER, Leonardo Ferreira. O latim na colonização do Brasil quinhentista. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Línguas e culturas em contato, v. 26, n. 53, p. 39-60. Niterói: UFF, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/72195975/Latin_in_colonization_of_sixteenth_century_Brazil.

_____. O ensino de letras clássicas no Brasil: Panorama histórico e cultural. *Revista Brasil-Europa – Correspondência Euro-Brasileira 118/4*, 2009:2. Disponível em: https://revista.brasil-europa.eu/118/Letras_classicas.html.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. V.1.

_____. Novas cartas Jesuíticas (De Nóbrega a Vieira). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. Disponível em: Novas cartas jesuíticas (de Nóbrega a Vieira) : Leite, Serafim : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

MESQUITA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: Formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*, n. 48, p. 235-49, Curitiba, Brasil: UFPR, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/tsMm8XyYmbGNs5kdd38Xyrm/.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Materiaes e achêgas para a historia e geografia do Brasil. Nº 7 e 8. (Cartas Jesuíticas II). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887. Disponível em: file:///C:/Users/Mario/Downloads/003816-2_COMPLETO%20(1).pdf.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Dicionário de tupi antigo*: a indígena clássica do Brasil. Ilustrações Célio Cardoso. 1. ed. São Paulo: Global, 2013. Disponível em: https://archive.org/details/dico-tupi-navarro/page/n1/mode/2up.

NOBREGA, Manoel da (1517–1570). Cartas do Brasil do padre Manoel Danobrega (1549–1560). In: MINISTÉRIO DA FAZENDA. *Materiaes e achêgas para a historia e geografia do Brasil*. Nº 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8016.

NÓBREGA, Padre Manuel da. Informacion de las partes del Brasil. In.: Copias de unas cartas embiadas del Brasil por el padre Nobrega de la companhia de Jesus: y otros padres que estan debaxo de su obediẽcia: al padre mestre Simon preposito dela dicha compañía em Portugal: y a los padres y hermanos de Jesus de Coimbra. Tresladadas de portugues en Castellano. Rece-

bidas en el año de MDLI. [*s.n.*, *s.d.*]. Disponível em: http://purl.pt/12671/4/ res-842-3-p_PDF/res-842-3-p_PDF_24-C-R0150/res-842-3-p_0000_1-28_ t24-C-R0150.pdf.

_____. Informacion de las partes del Brasil. In.: Copias de unas cartas embiadas del Brasil por el padre Nobrega de la companhia de Jesus: y otros padres que estan debaxo de su obediẽcia: al padre mestre Simon preposito dela dicha compañía em Portugal: y a los padres y hermanos de Jesus de Coimbra. Tresladadas de portugues en Castellano. Recebidas en el año de MDLI. [*s.n.*, *s.d.*]. Disponível em: http://purl.pt/12671/4/res-842-3-p_PDF/ res-842-3-p_PDF_24-C-R0150/res-842-3-p_0000_1-28_ t24-C-R0150.pdf.

NUNES, José Horta. *Dicionários no Brasil*. Análise e História do Século XVI ao XIX. Campinas, Pontes, 2006.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In.: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O método pedagógico jesuítico*: uma análise do *Ratio Studiorum*. Viçosa: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PAIVA, Wilson Alves. O legado dos jesuítas na Educação brasileira. *Educação em Revista*,v. 31, n. 04, p. 201-22, Belo Horizonte, Outubro-Dezembro 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8 L87Gv/?format=pdf &lang=pt.

ROSA, Maria Carlota. A língua mais geral do Brasil nos séculos XVI e XVII. In: BESSA FREIRE, J.R.; ROSA, M.C. (Orgs). *Línguas gerais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. In: NOLL, V.; DIETRICH, W. (Orgs). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 27-47

_____. As línguas gerais sul-americanas. *Papia: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996. Disponível em: http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/ view/143/210.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *D.E.L.T.A.*, vol. 9, n. 1, p. 83-103, 1993. Disponível em: https://acervo.socioambiental. org/acervo/documentos/linguas-indigenas-500-anos-de-descobertas-e-perdas.

_____. *Línguas brasileiras*: Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, Almir Grigorio dos. As cartas de José de Anchieta e a história das ideias linguísticas. *VERBUM*, v. 10, n. 3, p. 25-41, dez. 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/56669/38453.

VIEIRA, Padre Antônio. Carta II. A El Rey. Senhor. In.: Cartas do P. Antonio Vieira da Companhia de Jesu Tomo Segundo. Offerecido ao Eminentissimo Senhor Nuno da Cunha e Attaide: Presbytero Cardeal da Santa 210 anos de educação jesuítica: o ensino de línguas na babel brasílica Leonor Lopes Fávero e Thiago Zilio Passerini Confluência. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, Especial 30 anos, p. 199-232, junho 2021 232 Igreja de Roma do Titulo de Santa Anastasia, do Conselho de Estado, Guerra, e Despacho de Sua Magestade, Inquisidor Geral nestes Reynos, e Senhorios de Portugal. Lisboa: Officina da Congregação do Oratorio, 1735. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000009213&bbm/4524#page/1/mode/ 2u.

VIEIRA, Padre Antônio. Sermão do Espírito Santo. In.: Sermoens do P. Antonio Vieira da Companhia de IESV, Prégador de Sua Magestade. Terceira Parte. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes, 1683. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/view/?45000009221&bbm/4562#page/1/mode/2u.

Outras fontes:

Cartas Avulsas (1550–1568). (Cartas Jesuíticas II). Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4676.

Copia de unas cartas embiadas del Brasil. Tresladada de portugues en castellano1551. Disponível em: https://purl.pt/12671/4/res-842-3-p_PDF/res-842-3-p_PDF_24-C-R0150/res-842-3-p_0000_1-28_t24-C-R0150.pdf

A MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA NA OBRA "POEMAS DE TERREIRO E ORIXÁS", DE CYRO DE MATTOS

Bruna Luísa de Sá Teles Mendes (UNEB)
brunasatelesmendes120@gmail.com
Gildeci de Oliveira Leite (UNEB)
gildeci.leite@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa a presença da mitologia afro-brasileira na obra "Poemas de terreiro e orixás", de Cyro de Mattos (2019). Desenvolvida no âmbito do subprojeto de Iniciação Científica "Literatura de axé de Cyro de Mattos em 'Poemas de terreiro e orixás'" e do projeto "Xangô, a corte de orixás, inquices e vodus: experiências poéticas e narrativas", coordenado pelo Professor Doutor Gildeci de Oliveira Leite, a pesquisa busca explorar como os mitos dos orixás são representados na referida obra poética. Assim, a análise considera acontecimentos e características referentes aos orixás tendo como operador teórico o conceito de Literatura de Axé, fundamentada na teoria de Leite (2018). Logo, utilizamos uma abordagem qualitativa baseada em textos teóricos e recortes do livro. Com isso, espera-se promover a valorização e a preservação da cultura afro-brasileira e afro-baiana, respeitando os aspectos sagrados e os segredos da tradição.

Palavras-chave:
Cyro de Mattos. Literatura de axé. Poemas de terreiro e orixás.

RESUMEN

Este estudio analiza la presencia de la mitología afrobrasileña en la obra "Poemas de Terreiro y Orixá" de Cyro de Mattos (2019). Desarrollada en el marco del subproyecto de Iniciación Científica "Literatura Axé de Cyro de Mattos en 'Poemas de terreiro y orixás'" y del proyecto "Xangô, la corte de los orixás, inquices y vudú: Experiencias Poéticas y Narrativas", coordinado por el profesor Gildeci de Oliveira Leite, la investigación busca explorar cómo se representan los mitos de los Orixás en la obra poética mencionada. Así, el análisis considera eventos y características relacionados con los Orixás, utilizando el concepto de Literatura Axé como operador teórico, con fundamento en la teoría de Leite (2018). Por lo tanto, utilizamos un enfoque cualitativo basado en textos teóricos y extractos del libro. Su objetivo es promover la apreciación y la preservación de la cultura afrobrasileña y afrobahiana, respetando los aspectos sagrados y los secretos de la tradición.

Palabras clave:
Cyro de Mattos. Literatura axé. Poemas terreiros y orixás.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar a presença da mitologia afro-brasileira na obra de Cyro de Mattos, "Poemas de terreiro e orixás" (2019). Além disso, aqui será explicado o conceito de mito, a que se refere a uma

narrativa primordial. Adentrando em temas como a mitologia afro-brasileira, a literatura de axé de Cyro Mattos, é feita a análise das características dos orixás que aparecem na referida obra literária.

Assim, ao final deste artigo os leitores poderão entender e conhecer os aspectos da mitologia afro-brasileira e afro-baiana através das características e personalidades de alguns orixás que aparecem em "Poemas de terreiro e orixás" (2019).

2. Alguns conceitos: Mitologia afro-brasileira e literatura de axé

Para entender o que venha a ser a literatura de axé é necessário compreender a palavra mito pela qual se refere à mitologia afro-brasileira. De início quando ouvimos ou vemos essa palavra já a associamos à mentira, algo que não é real. Mas neste caso, mito é tido como "uma narrativa primordial" [11]. Leite (2007) descreve que, "o conceito de mito aqui utilizado é de verdade, narrativa verdadeira, pois se há alguém que acredita na narrativa e ela serve como modelo para determinada ou determinadas sociedades, grupos, comunidades, não cabe chamá-la de mentira." (Leite, 2007, p. 96)

Sobre a mesma perspectiva, Everardo Rocha (2012) comenta:

> O mito é uma narrativa. É um discurso, uma fala. É uma forma de as sociedades espelharem suas contradições, exprimirem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Pode ser visto como uma possibilidade de se refletir sobre a existência, o cosmo, as situações de "estar no mundo" ou as relações sociais. (Rocha, 2012, p. 7 *apud* Leite, 2024, p. 3)

A partir dessas duas contribuições, percebe-se que mito é visto como algo verdadeiro. Dessa forma, para aqueles que acreditam os mitos têm um grande significado e são narrativas que ajudam a entender a realidade dos sujeitos. Logo, a mitologia afro-brasileira vai explicar os comportamentos, crenças e características da cultura negra, desempenhando um papel importante na cultura e na identidade dessas comunidades. Assim, "[...] através de mitos, a religião fornece padrões de comportamento que modelam, reforçam e legitimam o comportamento dos fiéis" (Verger, 1957, 1985b *apud* Prandi, 1997, p. 16).

No texto intitulado por "Autores e autoras de axé", Gildeci de Oliveira Leite (2018) relata a importância dos autores e autoras de axé para a valorização das culturas negras, a permanência e ancestralidade afro-brasileira. Esses autores sabem que existe uma dinâmica que nem tudo pode ser falado ou divulgado, eles preservam os segredos.

[11] Citado no artigo de Leite (2007, p. 96).

> O fato é que mesmo com as normas e regras rígidas de aprendizagem e de acesso ao conhecimento sagrado negro, identificamos uma categoria que nomeio de "Autores de Axé". Esses autores transformaram parte da estrutura social, inserindo valores da cultura e mitologia afro-brasileira na sociedade através da ciência e das artes. (Leite, 2018, p. 137)

A literatura de axé baseia-se na mitologia afro-brasileira, "respeitando as origens de seus diversos elementos constitutivos" (Leite, 2024, p.12). Portanto, segundo Leite (2024) ser um escritor de axé é mostrar o autopertencimento sobre a cultura negra, sendo capaz de descrever sobre o tema e suas representações. Além disso, não é necessário ter "o critério da exclusividade da cor da pele em favor do compromisso" (Leite, 2024, p.14). Vale ressaltar, a importância do escritor manter o awó, o segredo. Apesar de Cyro de Mattos não ser considerado um escritor de axé, sua obra "Poemas de terreiro e orixás" (2019) evidencia um compromisso com os valores, símbolos e fundamentos da religiosidade afro-brasileira. Embora não seja negro, sua produção literária reforça a ideia defendida por Leite (2024), de que o pertencimento e o compromisso ético com a cultura não depende da cor da pele. Logo, Cyro de Mattos escreve com respeito, sensibilidade e consciência sobre a cultura negra.

3. Biografia do autor: Cyro de Mattos

Cyro de Mattos é contista, novelista, romancista, cronista, poeta, ensaísta e organizador de antologia[12], além de ser um jornalista e advogado aposentado. Ele nasceu em Itabuna, no Sul da Bahia, em 31 de janeiro de 1939. Seus livros foram publicados no Brasil e também no exterior. É membro efetivo da Academia de Letras da Bahia e do Pen Clube do Brasil. Doutor Honoris Causa pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Cyro de Mattos é conhecido pela grande quantidade de obras já publicadas, em diferentes tipos de gêneros textuais, como: contos, poesias, novelas, crônicas e literatura infanto-juvenil. Segundo dados coletados[13], no Brasil foram publicados 52 livros e no exterior 14 publicações. Alguns de seus livros*:* "Os brabos" (1979); "No lado azul da canção" (1984); "Os recuados" (1987); "O goleiro Leleta" (2005); "Poemas escolhidos" (2007); "Roda da Infância" (2009); "As criações de Adonias Filho" (2017); "Poemas de terreiro e orixás" (2019), entre outros.

[12] Retirado do site da Academia de Letras da Bahia.

[13] *Site* linguagens.ufba.br.

4. Panorama da obra "Poemas de terreiro e orixás"

Especificamente em "Poemas de terreiro e orixás" (2019), Cyro de Mattos explora a cultura afro-brasileira e as características dos orixás. O livro é composto por 96 páginas e dividido em duas partes, sendo elas: "Poemas de terreiro" e "Poemas de orixás".

A primeira parte da obra literária é composta por 33 poemas, descrito por: Abolição; Canga; Pelourinho; Escravo; Ferro de passar roupa; História do Corre-Costa; Quilombo; Candomblé; Damiana do Keto; Barraca; Preto Domingos; Festa; Zumbi; Capoeira; Mestre Bimba; África; Severina Nigeriana; Negrinha Benedita; Nação; Voz do Negro; Virgindade; Ama de Leite; Navio Negreiro; Casos de Terreiro; Banzo; Sagrada Colina; Rainha Menininha; Mãe Stella de Oxossi; A Baiana e o Abará; Negra Damor; Maria Dalegria; Alguns momentos; O canto impossível. A segunda parte tem 19 poemas, cada poema é intitulado por uma representação de axé e descreve suas características e personalidades, sendo eles: Orixá; Exu; Oxalá; Ogum; Iemanjá; Oxossi; Oxum; Xangô; Iansã; Ibejes; Omolu; Obaluaê; Ifá; Oxumaré; Nanã; Ossaim; Boiadeiro; Vovó Maria Conga; Iroko.

Além disso, o escritor Cyro de Mattos disponibiliza um glossário que facilita o entendimento dos poemas com palavras que são de origens de matrizes africanas. Ao final o autor acrescenta um tópico com sugestões de leituras, sua biobibliografia, algumas obras que têm relação com seus poemas, e algumas opiniões de pessoas que já leram as poesias de sua autoria. Os poemas que compõem o livro refletem sobre as crenças e as características da cultura afro-baiana; uma escrita comovente que aborda as histórias, os costumes, os saberes, a resistência e a vida. Apesar de ter alguns poemas que retratam momentos tristes, também tem outros que mostram a beleza e o encantamento.

Cyro de Mattos inicia a primeira parte de sua obra com um poema que retrata a abolição da escravatura. Nele, os negros batucam seus tambores no terreiro, erguendo seus punhos marcados pelo suor, pelas lágrimas e pelo sangue. A luta pela liberdade se desenha como uma África unificada por uma única voz, pois todos compartilham o mesmo anseio: romper as correntes e abandonar o "ferro do vilão", a opressão imposta pelos senhores brancos das fazendas.

Os poemas de Cyro de Mattos transportam o leitor para a realidade cruel da escravidão, descrevendo com intensidade o sofrimento dos negros: músculos mutilados, mãos feridas, uma dor que não tem cura. O autor recorda a tão dolorosa crueldade da época, lembrando que, apesar da passagem do tempo, as cicatrizes permanecem marcadas nos corpos e na memória.

A obra também faz referência ao Pelourinho, em Salvador, na Bahia, onde escravizados eram impiedosamente torturados e outras pessoas olhavam com tristeza sem poder fazer nada para inverter aquela situação.

> Como suportar?
> Treze… trinta… cinquenta…
> até o último gemido.
>
> Os outros olhando
> cada chibatada. Tristes,
> sem nada fazer.
> [...] (Mattos, 2019, p. 15)

Cyro de Mattos resgata a força dos seus antepassados ao narrar a resistência negra contra a opressão. Em versos como: "Ferro nos pés, mãos na carne viva chiando, o coração sangrando" (Mattos, 2019, p.17), evidencia o sofrimento daqueles que tiveram suas vidas marcadas por condições de trabalho forçado, ou seja, sendo escravizados. Contudo, a obra também celebra a riqueza da cultura afro-brasileira. No poema "Quilombo", o autor descreve o dia a dia dos quilombolas por meio da pesca, da caça, do cultivo da terra e dos temperos que carregam verdadeiros traços de identidade. Ele ressalta que, apesar das adversidades, há vida e alegria na resistência: "Ser quilombo é o batuque vindo d'África nesse pedaço de mim" (Mattos, 2019, p.19). O autor ainda deixa explícito que nem tudo é tristeza, pois ser quilombola é encontrar um espaço onde a vida não é pautada pelo medo constante da morte.

O candomblé, religião de matriz africana, também é exaltado na obra. Segundo o autor, aquele que cultiva a paz e o respeito pode conhecer e conversar com os orixás. A cultura afro-brasileira se manifesta em danças, cânticos, culinária, rituais, segredos e cores, assim como na capoeira, que através de seu gingado e ritmos preserva a identidade desse povo. Cyro de Mattos homenageia figuras marcantes da cultura negra, como Preto Domingos, Zumbi dos Palmares, Mestre Bimba, Negrinha Benedita, Rainha Menininha e Mãe Stella de Oxossi. Além disso, denuncia os abusos da época nos poemas "Virgindade" e "Ama de leite", abordando as violências sofridas por mulheres negras.

Outro poema presente na obra literária é aquele que fala sobre o navio negreiro, onde os negros enfrentaram perseguições, fome, sede e profunda solidão. O autor lembra também a existência do "Banzo", uma enfermidade mental que levava muitos escravizados à morte por conta da saudade da sua morada, da sua cultura e do seu lar: "Dá pena quando ouço essa voz de África com o brilho forte do sol, o que ficou para trás. Dá vontade de sumir" (Mattos, 2019, p. 42).

Quando o autor coloca nessa parte inicial o título "Poemas de Terreiro" é porque no terreiro é falada a história dos seus antepassados sobre a trajetória da resistência negra na luta por seus direitos. Vemos que, por meio da poesia, Cyro de Mattos reconstrói essa história, mostrando em seus versos momentos de dor, sofrimento, força e indignação. O povo negro correndo para não morrer, passando fome e sede, mas com a esperança de terem dias melhores. São gritos e feridas nas mãos. Cyro de Mattos também faz queixa que a Europa não enxerga como é para um menino negro nascer nessa terrível viagem suicida do navio negreiro. Contudo, o autor retrata e enaltece a cultura afro-brasileira através das danças, cantos, comidas típicas e da presença dos orixás.

Por se tratar de poemas fica ainda mais atrativa analisar a obra, pois o autor Cyro de Mattos na segunda parte do livro "Poemas de Orixás" nomeou cada poema com o nome de um orixá, descrevendo suas características e personalidades, que será analisada neste artigo.

5. Análise das representações dos orixás na obra

A análise foi realizada com base no livro *Candomblés na Bahia*, de Ildásio Tavares (2000) e no artigo "Deuses africanos no Brasil", de Reginaldo Prandi (1997), onde os autores descrevem as características dos orixás do Candomblé. Dessa forma, para melhor entendimento, foi feito uma análise de cada orixá de acordo com Tavares (2000) e Prandi (1997) relacionando com o trecho retirado da obra de Cyro de Mattos.

Prandi (1997) relata que

> Segundo o candomblé, cada pessoa pertence a um deus determinado, que é o senhor de sua cabeça e mente e de quem herda características físicas e de personalidade. [...] A cada um destes cabe o papel de reger e controlar forças da natureza e aspectos do mundo, da sociedade e da pessoa humana. Cada um tem suas próprias características, elementos naturais, cores simbólicas, vestuário, músicas, alimentos, bebidas, além de se caracterizar por ênfase em certos traços de personalidade, desejos, defeitos, etc. (Prandi, 1997, p. 12)

Então, entende-se que no candomblé, cada pessoa é associada a um orixá. As características físicas e os traços de personalidades são herdados de seu orixá. Em outra passagem do texto Prandi (1997) comenta:

> O candomblé ensina, sobretudo, que antes de se louvarem os deuses, é imperativo louvar a própria cabeça; ninguém terá um deus forte se não estiver bem consigo mesmo, como ensina o dito tantas vezes repetidos nos candomblés: "Ori buruku kossi orixá", ou "Cabeça ruim não tem orixá". (Prandi, 1997, p. 30)

Cyro de Mattos (2019) apresenta um poema intitulado "orixá" descrevendo o seu significado pelas seguintes palavras:

> Ouve a queixa,
> aconselha.
> Dá remédio,
> concede graça.
> Abre caminhos,
> desfaz quizília[14].
> [...]
> (Mattos, 2019, p.57)

Esse poema apresenta as funções do orixá que é uma divindade que escuta, orienta e transforma, eliminando as energias negativas e conflitos, abrindo novos caminhos para a paz espiritual. Serão analisadas as representações dos orixás nos poemas: Exu, Oxalá, Ogum, Iemanjá, Oxossi, Oxum, Xangô, Iansã e Ossaim. A ordem apresentada segue a sequência dos poemas do livro, de Exu até Iansã. Embora antes de Ossaim haja outros poemas, este artigo se concentrará apenas nos orixás citados anteriormente.

5.1.Exu

Exu é "uma figura dominante em todo o candomblé do Brasil [...] é tão universal no candomblé que podemos dizer que sem ele não existe candomblé. Exu é responsável pelo funcionamento de tudo no candomblé, desde sua presença como mensageiro dos orixás para os homens, completando-se com seu papel de mensageiro dos homens para os orixás" (Tavares, 2000, p. 113). Exu é considerado o orixá primogênito e o principal do Candomblé, suas cores são vermelhas e pretas, ele é nomeado como mensageiro e existe uma cerimônia exclusiva só para ele, conhecida como Padê. Muitos o caracterizam como algo ruim e mal, comparando-o com o Diabo. Porém, Exu não é uma entidade maléfica. "Exu é uma divindade protetora. [...] Todas essas tentativas de caracterizar Exu de forma satânica advém da estratégia oficial para desmoralizar a religião" (Tavares, 2000, p. 117). Através dessa descrição podemos entender o que Cyro de Mattos traz no poema a seguir:

> Exu
> [...]
> Vermelho e preto usa,
> do padê na segunda
> farofa, cachaça, dendê.

[14] Quizília: Pendência. Antipatia. Aversão do orixá por alguma coisa e, por extensão, às suas filhas. (Retirado do glossário que tem no final do livro "Poemas de terreiro e orixás", p. 87).

Tem que ter, há de ser,
é bom não esquecer.

De boa vontade leva
súplicas para os céus
dos humanos em dó.
Diabo não é. Dizem que é.
Diabo é o pai de santo
que se serve de Exu como é.
(Mattos, 2019, p.58)

5.2.Oxalá

Oxalá é apresentado no poema pelas seguintes palavras: "nuvem mansa, branca morada, serena porção na benção dada. O muito sem Deus no mundo é nada, o pouco com Deus é o muito que sobra. [...] Com essa pomba na concha da mão, nesse abraço dado de bom coração" (Mattos, 2019, p.59). Oxalá é o pai de todos e o mais poderoso, o Deus da criação. Ele é associado com o santo da igreja católica, Jesus Cristo. Oxalá tem duas qualidades: o velho Oxalufã e o jovem Oxaguiã. Tem como instrumento principal um cajado, chamado de Opaxorô, e por cima tem uma pomba. Sua cor é branca e seu dia na semana é sexta-feira. Ele não gosta das cores vermelho e preto (Tavares, 2000).

5.3.Ogum

Ogum é "o orixá do ferro e dos caminhos. Sua função é remover todos os obstáculos que ponham no caminho da evolução espiritual" (Tavares, 2000, p. 61). Ele é conhecido como o Guardião da verdade e de orixá guerreiro. Além disso, "seu caminho é reto e Ogum não se curva, enfrentando sempre de cara os seus obstáculos" (Tavares, 2000, p. 63). Segundo Tavares (2000) quem é de Ogum tem muita sensibilidade e pode se transformar em Exu quando acontece algo contra o mal.

Ogum
[...]
Metal, amuleto, farol
por entre a solidão,
nunca me deixa cair
nem ficar na escuridão.

A espada empunhando
vai abrindo caminhos,
seu colaborador é Exu
na demanda contra o mal.
[...] (Mattos, 2019, p. 60)

5.4.Iemanjá

Iemanjá é "dona do mar, renda na areia, dança magia, flor de luar/ Anágua de água, prata marinha, carícia de alga, onda rainha. / Ó minha mãe, no mar aflito vem proteger-me [...]" (Mattos, 2019, p. 61). Sendo assim, Iemanjá é a "deusa dos grandes rios, dos mares, dos oceanos. Cultuada no Brasil como mãe de muitos orixás." (Prandi, 1997, p. 15). Ela é uma figura maternal e protetora. Além disso, comemora-se o seu dia em 02 de fevereiro, às pessoas se reúnem levando presentes para jogar no mar de Salvador, Bahia. Segundo Tavares (2000) é comum Iemanjá chegar chorando, pois ela recorda das mágoas do passado. Seus instrumentos são o abebê, o leque e o espelho, que representam a vaidade e a feminilidade.

5.5.Oxossi

Cyro de Mattos relata que Oxossi é um guerreiro e caçador que utiliza arcos e flechas. Com "o arco esticado, a flecha ligeira/ que atravessa certa/ o coração da treva" (Mattos, 2019, p.62). Tavares (2000) explica que oxossi é um orixá muito importante na Bahia. É considerado o pai dos caçadores. Ele tem uma flecha ligeira, por isso este orixá não erra seu alvo, com apenas uma fechada ele acerta. Além disso, "ele serve tanto de guia ao crescimento espiritual das pessoas como protege o ambiente" (Tavares, 2000, p. 67-8). Por isso Cyro de Mattos diz:

> [...]
> Oxossi caçador,
> Oxossi benfeitor,
> Oxossi guerreador,
> Oxossi vencedor.
> (Mattos, 2019, p. 62)

5.6.Oxum

Oxum é vista como um orixá muito poderoso. Seu dia na semana é sábado e sua cor é amarela. Segundo Prandi (1997, p. 14) ela é a "deusa da água doce, do ouro, da fertilidade e do amor". Na obra literária Oxum é descrita como "lindo lírio/pura água/cachos de sol/espuma formosa/carícia de leque/dengo e ouro" (Mattos, 2019, p. 63). Percebe-se, que essas características são as personalidades deste orixá. Quando é citado leque, esse é o instrumento de Oxum, chamado abebê.

5.7.Xangô

Xangô é o orixá do fogo e dos trovões. Suas contas são vermelho e branco. O branco corresponde a um sinal de paternidade, de Oxalá. Além de ser um orixá dinâmico, está associado à vida, ao amor e à justiça. Ele odeia a morte e suas piores quizilas são eguns, os espíritos mortos. Xangô já teve várias mulheres, como Obá, Oxum e Iansã, a sua favorita. Segundo Tavares (2000): "as danças de Xangô vão desde coreografias cadenciadas até o alujá, toque típico em que Xangô empolga o barracão com seus passos acrobáticos" (Tavares, 2000, p. 85). O seu animal preferido é o carneiro, mas também gosta muito de cágado, porque parece uma pedra de um raio. Além disso, servem para este orixá toda quarta-feira um prato chamado de amalá feito com quiabos, que é semelhante ao caruru. Sua festa se comemora no dia 21 de junho. Xangô tem 12 Obás ou ministros que andam em sua volta, sendo seis de cada lado. Cyro de Mattos descreve esse orixá:

> Xangô
> Vermelho e branco
> brilham no rei de Oió.
> De obás assessorado,
> seis de cada lado.
>
> Teve muitas esposas.
> Regala-se com carneiro,
> Galinha- d' angola, cágado
> caruru, muito dendê.
>
> Ao toque do alujá[15] [...] (Mattos, 2019, p.64)

5.8.Iansã

Iansã é apresentada com as seguintes palavras no poema: "Destemida venceu na peleja o marido. / Aguerrida natureza, nem de eguns tem medo. /Raios, trovões na Casa maneja. / Gritos lancinantes no ritmo do ilu./ [...] Rainha de Báli [...]" (Mattos, 2019, p.65). Analisando essas frases, segundo Tavares (2000), Iansã é a esposa e a alma gêmea de Xangô. Já que ela é o vento e Xangô é o fogo, juntos tem uma relação de cumplicidade. Ela é guerreira e não tem medo dos eguns, alma dos mortos, já que é Iansã "[...] que conduz os espíritos de um mundo ao outro quando o espírito deixa o corpo" (Tavares, 2000, p. 94). Com isso, vemos que ela é quem faz essa ligação entre a vida e a morte. No ritmo de ilu, quer dizer "[...] a dança característica de Iansã, ritmo contagiante também chamado de quebra-prato, provoca gri-

[15] Alujá: toque de atabaque característico para Xangô. (Retirado do glossário que tem no final do livro "Poemas de terreiro e orixás", p. 81)

tos de entusiasmo entre os aspectos que acompanham os tambores batendo palmas e saudando a orixá" (Tavares, 2000, p. 97). E quando é citada a expressão "Rainha de Báli" quer dizer que Iansã é a rainha do cemitério.

Relacionando com Tavares (2000), Prandi (1997) também traz um pouco sobre esse orixá: "Iansã ou Oiá – Deusa dos raios, dos ventos e das tempestades. É a esposa de Xangô que o acompanha na guerra. Orixá guerreira que leva a alma dos mortos ao outro mundo" (Prandi, 1997, p. 15).

5.9. Ossaim

Ossaim é orixá das folhas, suas cores são verde e branco. Ele é responsável pela vegetação do mundo, ou seja, pela fotossíntese. Cyro Mattos descreve que "[...] De igual valor/como o incenso/como o médico/e o farmacêutico. / Razões de cura, Ossaim é a folha do candomblé que se banha" (Mattos, 2019, p. 74). Segundo Tavares (2000), "[...] como senhor das folhas, ele vem a ser o médico, o orixá que cuida da saúde porque sabe prescrever a folha certa para cada doença" (Tavares, 2000, p. 77). Além disso, respeitando a natureza, só pode tirar uma folha com a permissão de Ossaim, logo é necessário fazer um ritual para pedir licença. No candomblé o banho de folhas tem a função de descarregar as más energias e de reforçar o santo da cabeça. E como diz Tavares (2000) através do provérbio nagô Kossi ewê Kossi Orixá – sem folha não existe orixá.

6. Considerações finais

Assim, percebemos como a mitologia afro-brasileira e a literatura de axé são fundamentais na preservação e valorização da cultura e da identidade afro-brasileiras, além de ser uma forma de se expressar e de mostrar a resistência cultural. Outrossim, os mitos servem como narrativas verdadeiras e significativas para entender como essas histórias influenciam os comportamentos, os valores, as crenças dentro dos grupos e comunidades, sendo também uma maneira de interpretar as relações sociais que acontecem no mundo.

Embora Cyro de Mattos não seja considerado um escritor de axé, sua obra "Poemas de terreiro e orixás" (2019) explora a riqueza dessa religião, sem deixar de preservar os segredos, refletindo sobre a espiritualidade dos orixás, promovendo uma compreensão para aqueles que não entendem e também uma forma de valorizar a herança cultural afro-brasileira e afro-baiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA DE LETRAS DA BAHIA. Cyro de Mattos – Biografia. Disponível em: https://academiadeletrasdabahia.org.br/profile/cyro-de-mattos/. Acesso em: 22 jan. 2025.

LEITE, Gildeci de Oliveira. Literatura e Mitologia Afro-baiana: encantos e percalços. In: Recôncavo da Bahia Educação, Cultura e Sociedade (Org.). Amargosa-BA: UFRB, 2007.

_____. Autores e autoras de axé. In: LUZ, Marco Aurélio; LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Orgs). *Pensamento insurgente*. Salvador: Edufba, 2018. v. 01, p. 135-47

_____. *A Literatura e o Audiovisual de axé*. Revista Internacional de Língua e Linguística, 2024. Disponível em: https://www.ijllnet.com/journal/index/2721. Acesso em: 20 jan. 2025.

MATTOS, Cyro de. *Poemas de Terreiro e Orixás*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

PRANDI, Reginaldo. Deuses africanos no Brasil. In: PRANDI, R. *Herdeiras do axé*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 1-50

TAVARES, Ildásio. *Candomblés na Bahia*. Salvador: Palmares, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Cyro de Mattos. Linguagens.ufba. Disponível em: https://linguagens.ufba.br/textos_diversos/cyro-de-mattos.html. Acesso em: 14 abr. 2025.

A PRESENÇA DA LITERATURA DE AXÉ NA OBRA "CAPITÃES DA AREIA", DE JORGE AMADO

Michelle Souza de Oliveira Anjos (UNEB)
michellesouzadeoliveiraanjos@gmail.com
Gildeci de Oliveira Leite (UNEB)
gildecileite@gmail.com

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise da obra "Capitães da areia" (2008), de Jorge Amado, a partir da presença da literatura de axé, vertente que incorpora elementos das religiões afro-brasileiras, especialmente o candomblé. A narrativa, ao retratar a vivência de meninos em situação de rua em Salvador, manifesta uma profunda influência da cosmovisão de matriz africana, tanto na caracterização dos personagens quanto na construção simbólica do espaço urbano. Por meio da mitologia dos orixás, da oralidade e da corporeidade, Jorge Amado legitima os saberes e a espiritualidade do povo negro, contribuindo para a valorização da identidade afro-brasileira na literatura.

Palavras-chave:
Orixás. Identidade afro-brasileira. Jorge Amado.

RESUMEN

Este artículo analiza la obra de Jorge Amado "Capitães da Areia" (2008), considerando la presencia de la literatura axé, una rama literaria que incorpora elementos de las religiones afrobrasileñas, especialmente el candomblé. La narrativa, al retratar las experiencias de los niños de la calle en Salvador, manifiesta una profunda influencia de la cosmovisión afrobrasileña, tanto en la caracterización de los personajes como en la construcción simbólica del espacio urbano. A través de la mitología de los orixás, la oralidad y la corporeidad, Jorge Amado legitima el conocimiento y la espiritualidad de las personas negras, contribuyendo a la valorización de la identidad afrobrasileña en la literatura.

Palabras clave:
Orixás. Identidad afrobrasileña. Jorge Amado.

1. Sobre a obra e o autor:

"Capitães da areia", publicado originalmente em 1937, é uma das obras mais emblemáticas do escritor baiano Jorge Amado. Nascido em Itabuna, em 1912, e falecido em 2001, Amado é um dos principais nomes da literatura brasileira do século XX. Sua produção literária é marcada pelo retrato sensível do povo baiano, pelo engajamento político e pela denúncia social, especialmente da desigualdade e da marginalização das classes subalternas.

A obra retrata a vida de meninos abandonados nas ruas de Salvador, que formam um grupo de sobrevivência e amizade. Vivendo no trapiche, um antigo armazém abandonado, eles enfrentam a fome, a repressão policial e o preconceito social. Jorge Amado denuncia, com lirismo e realismo, as contradições de uma sociedade que exclui os mais vulneráveis. "Capitães da areia" é uma obra que fomenta uma análise perspicaz sobre uma fase infantil à margem da sociedade, mostrando como crianças sem lar são levadas ao mundo do crime não por vontade própria, mas por falta de oportunidade.

A narrativa utiliza uma linguagem acessível, com forte presença de regionalismos, o que contribui para as desvantagens da ambientação. As vozes dos personagens se manifestam com força e sensibilidade, permitindo ao leitor perceber seus medos, esperanças e afetos. Os protagonismos de Pedro Bala, Dora, Sem-Pernas e outros personagens são exemplos claros da complexidade emocional e moral que Amado imprime aos seus protagonistas. A cidade de Salvador é representada em sua totalidade (da opulência da cidade alta à pobreza das docas), revelando um espaço urbano desigual, onde o direito à infância é negado a muitos.

"Capitães da areia" foi censurado na época de sua publicação, o que mostra sua força crítica e seu impacto social. Mesmo décadas depois, permanece atual ao retratar uma realidade que ainda persiste em muitas cidades brasileiras. Jorge Amado criou uma obra potente, lírica e politicamente relevante. "Capitães da areia" é, até hoje, uma referência na discussão sobre infância, exclusão e justiça social. Ao dar voz aos invisibilizados, o autor contribui para uma literatura que humaniza, denuncia e emociona, tornando a leitura uma ferramenta de transformação social e crítica.

2. Literatura de Axé: o que é e como se manifesta

A literatura de axé é uma vertente literária que se fundamenta nos elementos das religiões afro-brasileiras, especialmente o candomblé. O termo "axé" se refere à energia sagrada, à força vital que permeia o universo e é associado aos orixás, entidades espirituais centrais no candomblé. Em sua essência, o axé representa o poder, a vitalidade e a conexão espiritual que circula nas forças naturais e humanas.

A literatura de axé é descrita pela incorporação de elementos ritualísticos, simbólicos e orais, que remontam às práticas religiosas e culturais afro-brasileiras. Ela se distingue por seu foco na oralidade, na musicalidade identidade das palavras e na celebração negras e dos saberes ancestrais. Ao contrário da literatura ocidental, muitas vezes linear e racional, a literatura de

axé abraça a circularidade do tempo, as narrativas míticas e a visão de mundo das religiões de matriz africana.

Essa forma literária não apenas representa, mas busca encarnar os mitos, os rituais e a cosmovisão dos povos afrodescendentes, valorizando o corpo, o movimento e a força espiritual. A produção de Jorge Amado, em "Capitães da areia", nesse caso, apresenta os orixás e os rituais do candomblé.

3. A simbologia do candomblé em "Capitães da areia"

Em "Capitães da areia", Jorge Amado insere o candomblé como parte essencial do universo simbólico da narrativa, apresentando a religiosidade afro-brasileira como expressão legítima da cultura popular soteropolitana. O autor retrata a cidade de Salvador como espaço onde o sagrado e o profano coexistem e se entrelaçam, com menções aos orixás, às festas populares e à presença de terreiros no cotidiano urbano.

O sincretismo religioso presente na obra reflete uma característica marcante da cultura baiana, em que divindades africanas são associadas a santos católicos, revelando uma convivência simbólica que resulta de processos históricos de resistência e adaptação. Amado não se limita a descrever esses elementos, mas os incorpora à estrutura da narrativa, construindo personagens e situações que refletem os arquétipos e a espiritualidade do candomblé.

4. Orixás e Capitães da Areia: paralelos simbólicos entre divindades e meninos em situação de rua

A relação entre os personagens da obra e as divindades do candomblé não é explícita, mas se manifesta por meio de traços simbólicos, atitudes e papéis desempenhados no grupo. Jorge Amado estabelece uma ponte entre o universo espiritual das religiões afro-brasileiras e a luta cotidiana dos meninos em situação de rua, conferindo à narrativa uma dimensão cultural e espiritual que reforça a dignidade e a resistência desses sujeitos historicamente marginalizados.

4.1. Pedro Bala e Ogum: Liderança, luta e justiça

Pedro Bala, líder dos capitães da areia, é construído como um personagem forte, corajoso e estrategista. Sua liderança natural e a disposição para

enfrentar adversidades evocam características associadas a Ogum, orixá da guerra, dos caminhos e do ferro.

Ainda que a associação não seja direta na obra, a interpretação simbólica permite perceber Pedro Bala como uma figura que canaliza a força arquetípica de Ogum "aquele que abre caminhos e luta pela justiça". Tal associação reforça o protagonismo do personagem como representante da resistência e da coletividade.

4.2.Omolu e a epidemia: O sagrado no sofrimento coletivo

A figura de Omolu, orixá associado às doenças e à cura, é mencionada diretamente na narrativa durante o surto de varíola. A doença que atinge Salvador é interpretada pelos personagens como uma manifestação do sagrado:

> Omolu mandou uma bexiga negra para a cidade. Mas lá em cima os homens ricos se vacinaram, e Omolu era um deus das florestas da África, não destas sabiam coisas de vacinar. (Amado, 2008, p. 155)

Essa passagem evidencia não apenas a presença de crenças afro-brasileiras no imaginário popular, mas também uma crítica social implícita: enquanto os ricos têm acesso à vacina, os pobres recorrem à fé e à tradição para compreender e enfrentar a calamidade.

4.3.Querido-de-Deus: Sincretismo e Identidade Cultural

Querido-de-Deus, personagem que ensina capoeira aos meninos, é descrito como devoto de Xangô e Omolu, além de santos católicos. Essa combinação de crenças evidencia o sincretismo religioso presente na obra e na sociedade baiana:

> João Grande acreditava era em Xangô, em Omolu, nos deuses dos negros que vieram da África. O Querido-de-Deus, que era um pescador valente e um capoeirista sem igual, também acreditava neles, misturava-os com os santos dos brancos que tinham vindo da Europa. (Amado, 2008, p. 117)

Esse personagem representa uma identidade plural, na qual convivem tradições africanas e europeias, refletindo a complexidade cultural da Bahia e a criatividade simbólica das comunidades negras.

4.4. Don'Aninha: A mãe de santo e o saber ancestral

Don'Aninha, mãe de santo respeitada, é uma das poucas figuras adultas em que os capitães da areia confiam. Sua sabedoria e conexão com os orixás conferem-lhe um papel de guia espiritual para os meninos.

Talvez só o sou se Don'Aninha, a mãe do terreiro da Cruz de Opô Afonjá, porque Don'Aninha sabe de tudo que Yá lhe diz através de um búzio noites de temporal. (Amado, 2008, p. 25).

5. Narrativa e oralidade: O axé como estratégia literária

Um dos elementos mais marcantes em *Capitães da Areia* é o uso da oralidade como forma de composição narrativa. Jorge Amado emprega uma linguagem que se aproxima da fala popular, incorporando expressões regionais, provérbios, cantigas e construções rítmicas que remetem à tradição oral dos terreiros e das comunidades afrodescendentes.

Essa escolha estilística não é apenas estética, mas política: ao valorizar a fala dos marginalizados, Amado rompe com os padrões literários eurocêntricos e insere no espaço da literatura as vozes e os saberes populares. O texto não apenas representa o axé, mas o encarna, transformando-se em espaço de resistência e celebração da cultura afro-brasileira.

6. A presença de Ogum e Xangô em Capitães da Areia: símbolos da luta e da resistência dos oprimidos

Um dos trechos mais simbólicos de "Capitães da areia", que evidencia o sincretismo religioso e a resistência cultural afro-brasileira, é o capítulo intitulado "Aventura de Ogum". Nele, Jorge Amado construiu uma narrativa composta de religiosidade de matriz africana, misturando elementos míticos, sociais e políticos, e inserindo os orixás Ogum e Xangô como figuras centrais de um conflito entre a fé do povo negro e pobre da Bahia e a repressão institucional.

Ogum, orixá da guerra, da tecnologia e da luta, é representado como um símbolo da resistência dos pobres contra a violência do Estado. A cena em que Don'Aninha, a mãe-de-santo respeitada e temida, relata a apreensão da imagem de Ogum pela polícia, simboliza a tentativa de autoridade de silenciar e apagar as manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras. Don'Aninha desabafa, em tom de revolta: "Pobre não pode dançar, não pode cantar pra seu deus, não pode pedir uma graça a seu deus..." (Amado, 2008, p. 101).

Essa fala carrega o peso histórico da marginalização e criminalização dos cultos de matriz africana, e posiciona a religiosidade como ferramenta de expressão identitária e resistência.

Muniz Sodré, ao analisar o "fascismo da cor", oferece um importante apoio ao afirmar que "a perseguição religiosa e o racismo são mecanismos de controle social que objetivam manter a população negra no lugar da exclusão, negando seu direito à cultura e à fé" (Sodré, 2023).

A tempestade que cai sobre Salvador na noite da narrativa é interpretada como uma manifestação da ira de Xangô, orixá da justiça e dos raios, pela profanação do sagrado:

> Outra noite, uma noite de inverno, na qual os saveiros não se aventuraram no mar, noite da cólera de Yemanjá e Xangô, quando os relâmpagos eram o único brilho no céu de nuvens negras e pesadas, Pedro Bala e João Grande levaram a mãe-de-Santo, Don'Aninha, até sua casa. (Amado, 2008, p. 100)

Aqui, as aparências naturais são lidas como sinais espirituais, e os orixás aparecem como agentes vivos e atuantes na realidade dos personagens, reafirmando o caráter mitológico e revolucionário da literatura de axé.

Além disso, o capítulo destaca a solidariedade entre os personagens marginalizados. Pedro Bala, ao prometer à mãe-de-santo que traz Ogum de volta, garantindo a importância do respeito e da dignidade espiritual de seu povo:

Essa promessa é feita de um sentido de missão e compromisso coletivo que ultrapassa a fé individual e se torna ato de resistência política. A descrição da figura de Don'Aninha também reforça a centralidade das mulheres negras como guardiãs do sagrado e líderes comunitárias. Ela é apresentada como uma mulher alta, magra, aristocrática, respeitada por sua sabedoria e poder espiritual.

Dessa forma, o capítulo "Aventura de Ogum" é uma das passagens mais ricas e simbólicas da obra, pois une fé, cultura, política e denúncia social. Jorge Amado não apenas expõe a violência sofrida pelos praticantes das religiões afro-brasileiras, como também celebra sua força, sua beleza e sua capacidade de resistir. Assim, Ogum e Xangô não são apenas personagens do panteão iorubá: são ícones de uma literatura engajada que reivindica espaço e voz para os excluídos.

6.1.A ancestralidade como estrutura e resistência na obra

A ancestralidade, enquanto categoria central da literatura de axé, transcende o tempo linear e estabelece uma ponte entre passado, presente e

futuro. Em "Capitães da areia", essa dimensão ancestral atua como alicerce simbólico e epistemológico da narrativa, conferindo-lhe uma lógica própria que escapa às convenções ocidentais e racionalistas. Jorge Amado construiu sua literatura ancorando-se na cosmovisão afro-brasileira, na qual os mortos, os orixás e os saberes de axé não estão confinados à memória, mas presentes e ativos no cotidiano dos personagens.

Essa presença ancestral não se dá apenas por menções diretas a figuras religiosas ou práticas rituais. Ela se manifesta na circularidade da narrativa, na reiteração dos temas do pertencimento, da comunidade e da luta pela sobrevivência, todos ancorados em uma visão de mundo que valoriza a coletividade e o sagrado. A figura de Don'Aninha, por exemplo, representa mais do que uma mãe de santo: ela é uma memória viva da tradição, a guardiã de um saber ancestral que orienta e sustenta espiritualmente os meninos. Sua escuta dos búzios é metáfora do diálogo constante entre o visível e o invisível, entre o presente e os ensinamentos dos mais velhos.

A ancestralidade funciona ainda como uma forma de resistência às estruturas opressoras da sociedade colonial e cristã. Ao incorporar essa lógica africana de existência à estrutura da narrativa, Jorge Amado desafia os cânones literárias e propõe uma literatura que abriga o encantamento, o mistério e o axé como formas legítimas de conhecimento. A escrita torna-se, assim, um terreiro simbólico onde se invoca forças e memórias que garantem a continuidade de um povo historicamente silenciado.

Nesse contexto, o romance não apenas retrata uma realidade social de exclusão, mas insere nela uma proposta estética e espiritual de redenção. A luta dos capitães da areia, iluminada pelo axé de seus ancestrais, transcende a marginalização social para se tornar um grito de resistência cultural e religiosa. A ancestralidade, nesse sentido, não é um tema: é a própria espinha dorsal da narrativa, que confere dignidade, voz e futuro aos personagens.

7. Identidade, Ancestralidade e Resistência

A inserção da mitologia afro-brasileira na obra de Jorge Amado configura-se como estratégia de resistência cultural. A literatura do autor baiano não apenas retrata, mas celebra o candomblé como saber e como força vital. A relação dos Capitães da areia com os elementos do axé representa, portanto, não apenas um retrato social, mas uma afirmação política e espiritual. Ao incorporar os mitos, ritos e crenças afro-brasileiras, Jorge Amado contribui para legitimar essas tradições dentro do espaço literário brasileiro. Isso se reflete, inclusive, na recepção da obra por leitores e estudiosos que identificam na escrita do autor um compromisso com a dignidade e a representação dos

povos de axé. Assim, "Capitães da areia" torna-se espaço de insurgência cultural e social, contribuindo para as discussões sobre identidade racial, cultural e religiosa.

8. Considerações finais

Uma análise da presença da literatura de axé em "Capitães da areia" permite compreender a obra não apenas como romance social, mas como um espaço de afirmação identitária e religiosa. Os elementos do candomblé, integram a estrutura simbólica fundamental da narrativa, configurando-se, como expressão clara da literatura de axé. Essa posição epistemológica proposta por Jorge Amado desenvolve uma obra que transcende o romance de denúncia social para assumir um papel de resistência cultural, política e espiritual.

O romance se insere numa tradição literária comprometida com a visibilização do povo negro e das suas múltiplas identidades, incorporando elementos materiais e imateriais da ancestralidade africana como matriz fundamental da cultura brasileira. Muitas vezes invisibilizadas ou estigmatizadas por discursos hegemônicos, à medida que culturas afro-brasileiras ganham em "Capitães da areia"não são apenas representação, mas protagonismo epistemológico. Nesse sentido, Jorge Amado inaugura uma estética que se ancora numa cosmovisão marcada pelo axé, energia vital que atravessa e conecta todas as dimensões da existência.

A literatura, dessa forma, deixa de ser apenas um registro narrativo ou crítica social, para se transformar num instrumento vivo de afirmação da alteridade. A tensão entre o sagrado e o profano, o corpo e o mito, o som e o silêncio, configura uma narrativa que dialoga com as tradições orais dos povos afrodescendentes, rompendo com o cânone literário ocidental e eurocêntrico.

Além disso, a obra se destaca por fornecer pluralidade e profundidade às personagens negras e pobres, conferindo-lhes subjetividades ricas e determinadas por uma ancestralidade viva. A figura de Don'Aninha, por exemplo, emerge como símbolo de sabedoria ancestral e de resistência feminina num contexto historicamente adverso. Sua centralidade no tecido narrativo mostra que Jorge Amado valoriza não apenas os conteúdos simbólicos do candomblé, mas coloca as mulheres negras como protagonistas no campo da memória, espiritualidade e luta política.

Além disso, a apropriação da mitologia dos orixás fornece à narrativa um sistema de simbolização que conecta os conflitos do dia a dia a uma dimensão transcendental. O axioma da ancestralidade, como já ressaltado por

diversos autoras e autores, conecta o passado, o presente e o futuro, instaurando uma temporalidade circular que desafia o paradigma linear ocidental. Essa concepção do tempo e da existência fortalece a ideia de uma resistência cultural perene, na qual o presente dos marginalizados é iluminado pela força dos ancestrais.

Nesse ponto, a combinação entre a denúncia da exclusão social e a celebração da cultura de matriz africana materializa-se sobretudo na inserção do axé como movimento estruturante da narrativa. Essa energia espiritual não é apenas tema, mas estratégica, estética e ética, conferindo à obra um caráter performativo, no qual a linguagem, o ritmo e a oralidade reproduzem o poder transgressor da cultura dos terreiros. Jorge Amado, assim, propõe um espaço literário que funcione como um verdadeiro terreiro simbólico, no qual as vozes historicamente silenciadas encontram não só escuta, mas reverberação.

É fundamental destacar que tal inserção não se limita a um exotismo folclórico, mas assume dimensão política e de afirmação identitária. A perseguição enfrentada pelos praticantes do candomblé e o racismo que marginaliza os corpos negros são elementos centrais na narrativa, mas também espaço para a insurgência e a invenção de novas formas de existência e resistência. Conforme Muniz Sodré destaca, transgredir a lógica do racismo nacional implica compreender o fascismo da cor como um sistema que insiste em negar a legitimidade das religiões afro-brasileiras, e nesse contexto, a literatura de Amado atua como contraponto necessário à negação histórica.

A força de "Capitães da areia" reside, pois, na construção de uma poética que articula estética e política, corpo e ancestralidade, narrativas pessoais e coletivas. Ao dar voz a personagens que encarnam o axé, Jorge Amado não apenas humaniza o retrato da infância marginalizada, mas também transforma o romance num espaço simbólico de cura, memória e luta. O resultado é uma obra que convida o leitor a considerar outros modos de estar no mundo, para além dos parâmetros hegemônicos, promovendo a interculturalidade e o diálogo entre epistemologias distintas.

Finalmente, a compreensão da obra como parte da literatura de axé permite reposicioná-la dentro de um campo literário maior, que reivindica para a cultura afro-brasileira um lugar legítimo e central no panorama nacional. Tal reposicionamento amplia o conceito de literatura nacional, incluindo nela corpos, histórias e espiritualidades tradicionalmente marginalizadas ou silenciadas. Nesse sentido, a obra se reafirma como um legado imperativo não apenas para os estudos literários, mas para as discussões sociais, culturais e políticas contemporâneas, apontando caminhos para a construção de uma sociedade mais plural, justa e sensível às diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Capitães da areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Autores de Axé* . Salvador: EDUFBA, 2016.

_____. *Jorge Amado*: da ancestralidade à representação dos orixás. Salvador: EDUFBA, 2015.

_____. *Amado Axé de Mar Morto*. In: LEITE, G.O.; SARAIVA, F.F.; SODRÉ, M. *O Fascismo da Cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis: Vozes, 2023.

CARNEIRO, Edison. *Religiões Negras*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

VERGER, Pierre. *Orixás*: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo. 6. ed. Salvador: Corrupio, 1999.

TAVARES, Ildásio. *Candomblés na Bahia*. São Paulo: Corrupião, 2009.

A QUERELA GRAMATICAL ENTRE ARTE VELHA E ARTE NOVA EM PORTUGAL E O PENSAMENTO LINGUÍSTICO DE ANCHIETA

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Este trabalho analisa a querela gramatical entre a arte velha e a arte nova (Tannus, 2007) no contexto da tradição gramatical portuguesa quinhentista e a sua repercussão no pensamento linguístico de José de Anchieta (1534–1597). Parte-se do pressuposto de que a gramática de Anchieta, a Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595) não pode ser compreendida apenas como descrição de uma língua indígena, mas como produto de um cânone europeu que opunha modelos pedagógicos latinos de diferentes filiações, isto é, é uma obra vinculada à "arte nova". Através dos pressupostos da Historiografia Linguística, investigam-se os elementos da tradição gramatical donatista e da inovação erasmiana presentes na gramática de Anchieta, observando-se também a influência da Gramática de Nebrija (1492), marco da arte nova. A análise filológica permite evidenciar o papel de Anchieta na adaptação de categorias gramaticais europeias à língua tupinambá, revelando uma dimensão teórico-metodológica que dialoga com o humanismo renascentista português e a política missionária na América portuguesa quinhentista.

Palavras-chave:
Anchieta. Gramaticografia. Humanismo renascentista.

RÉSUMÉ

Ce travail analyse la querelle grammaticale entre l'« arte velha » et l'« arte nova » (Tannus, 2007) dans le contexte de la tradition grammaticale portugaise du XVI^e^ siècle et sa répercussion sur la pensée linguistique de José de Anchieta (1534–1597). Il part du postulat que la grammaire d'Anchieta, l'Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595), ne peut être comprise uniquement comme une description d'une langue indigène, mais comme le produit d'un canon européen opposant des modèles pédagogiques latins de différentes filiations ; autrement dit, il s'agit d'une œuvre rattachée à l'« arte nova ». À partir des principes de l'Historiographie linguistique, on examine les éléments de la tradition grammaticale donatiste et de l'innovation érasmienne présents dans la grammaire d'Anchieta, tout en observant l'influence de la Gramática de Nebrija (1492), jalon de l'« arte nova ». L'analyse philologique met en évidence le rôle d'Anchieta dans l'adaptation des catégories grammaticales européennes à la langue tupinambá, révélant une dimension théorico-méthodologique qui dialogue avec l'humanisme renaissant portugais et la politique missionnaire dans l'Amérique portugaise du XVI^e^ siècle.

Mots-clés:
Anchieta. Grammatization. Renaissance humanisme.

1. Introdução

Segundo Swiggers (2013; 2019), a primeira tarefa do historiógrafo da Linguística é: "a tarefa construtiva (elaboração de um modelo historiográfico e construção de uma linguagem historiográfica)" (Swiggers, 2013, p. 40). Assim, é mister para o pesquisador que desenvolve uma narrativa historiográfica que reconstitui o ideário linguístico de um determinado autor e obra elaborar um modelo de análise assim como uma linguagem específica para essa análise. Esse processo deriva da observação do objeto investigado, isto é, da sua "imanência" (Koerner, 2014).

Ronaldo Batista descreve que esse processo, que originou a Historiografia Linguística, deriva de uma virada epistemológica na década dos anos de 1970, em que a corrente francesa da "nova história" se desenvolveu:

> Essa é uma primeira observação importante, pois já delineia uma cautela a respeito de uma influência direta como se poderia apontar. De qualquer modo, os novos temas e novos métodos históricos a partir do final da primeira metade do século XX podem ter conduzido autores para uma reflexão mais atenta sobre a história do conhecimento linguístico, o sentido de pressupostos teóricos e orientações metodológicas, que de fato distinguiriam a historiografia sobre a linguística feita a partir da década de 1960 e efetivamente institucionalizada na década de 1970. (Batista, 2019, p. 16)

As reflexões contidas no artigo em questão buscam atender a este item proposto por Swiggers (2019), sobretudo ao se analisar como objeto de estudos a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (Anchieta, 1595), pedra angular da gramaticografia brasileira que marca a chegada da metalinguagem ao território do Brasil. O texto de Anchieta, dada a sua singularidade como documento metalinguístico, apresenta um grau de dificuldade elevado em sua interpretação e compreensão, de acordo com os parâmetros dos Estudos de Linguagem contemporâneos, se comparado a outras fontes textuais mais recentes.

A gramática de Anchieta enquadra-se nos modelos teóricos descritos por Auroux (1992), como uma "gramática latina estendida" (*grammaire latine étendue*) e por Zwartjes (2011), como uma "gramática missionária" (*missionary grammat*), mas também pode ser categorizada como uma gramática humanística da "arte nova", de acordo com a teoria desenvolvida em Portugal no contexto do humanismo renascentista português, como procuramos demonstrar (Tannus, 2007). Nesse sentido, mesmo em três abordagens diferentes, pode-se considerar o texto gramatical de Anchieta como uma obra singular no quadro da gramaticografia ocidental, o que a torna um documento único na história dos Estudos de Linguagem.

2. A gramática de Anchieta e a segunda revolução da gramatização

Segundo o debate teórico de Auroux (1992), na renomada obra *Revolução tecnológica da gramatização*, traduzida por Eni Orlandi, o texto gramatical de Anchieta situa-se na segunda onda de revolução tecnológica da gramatização, desenvolvida após a publicação das gramáticas de Nebrija, as *Introductines grammaticae* (1481) e a *Grammatica castella* (1492), principalmente esta última, que marcou a tradução da metalinguagem para as línguas românicas, um processo revolucionário na história do pensamento linguístico no contexto ocidental que é contínuo até os dias de hoje.

Porém, para compreendermos esse processo teórico e como se correlaciona com a gramática de Anchieta, escrita no Brasil do século XVI, convém salientarmos que houve antes uma grande revolução tecnológica da gramatização, em verdade, a primeira, segundo Auroux (1992), no contexto da Grécia antiga, no século V a.C., quando a tradição letrada, ou escrita, superou a oralidade. Nesse contexto específico, a obra de Homero passou a circular em versões escritas, o que levou à criação da tradição gramatical grega, a fim de normatizar os processos de escrita. Quando a escrita substituiu a oralidade, houve uma mudança na ecologia do contato de línguas, isto é, houve uma intermediação da prática letrada na transmissão linguística, o que afetou todo o contexto ocidental, quando a prática da escrita chegou à Roma antiga, no século I a.C., apogeu da primeira revolução tecnológica de gramatização, quando a gramática foi traduzida e adaptada do grego para o latim.

De certo modo, as duas revoluções de gramatização andaram lado a lado: adoção da escrita, tradução e adaptação da gramática, tendo seguido o seguinte fluxo: grego > latim > línguas românicas. Essas duas revoluções tecnológicas (Auroux, 1992) marcaram a história do pensamento linguístico no contexto ocidental, ainda que tenham distado alguns séculos entre si, do século V a.C. até 1492, com a publicação da gramática do castelhano de Nebrija. De certo modo, a gramática de Anchieta vincula-se a essas duas revoluções tecnológicas, que deram os meios para o gramático compreender e descrever a língua indígena, adaptando a escrita em língua portuguesa para a adoção na língua.

3. Os jesuítas e as duas revoluções de gramatização em um só contexto

Os jesuítas implantaram na América portuguesa as duas revoluções tecnológicas de gramatização ocidentais, a adoção da escrita e da gramática, em um só processo intercultural, durante a sua missionação com os povos originários no território do Brasil, e a gramática de Anchieta foi esse instru-

mento inicial, que buscou trazer a língua tupinambá para uma modalidade escrita e relacionada a uma metalinguagem latino-portuguesa, isto é, o missionário jesuíta gramatizou a língua para que ela pudesse ser ensinada justamente para ser empregada na escrita, uma tarefa desenvolvida na educação infantil de crianças indígenas.

Cumpre notar que a língua tupinambá já era falada por europeus, e africanos, que participavam das navegações quinhentistas, já havia algumas décadas, antes da chegada dos jesuítas ao território em 1549, e de Anchieta, em 1553. A língua não era desconhecida de intérpretes e já estava em contato com as línguas europeias há mais de uma geração. Não é de todo impossível que um *pidgin* já tivesse sido desenvolvido para as práticas econômicas mercantis, o escambo de pau-brasil, e mesmo certo bilinguismo entre os intérpretes de ambos os lados, os indígenas e os europeus. Esse comércio, iniciado em 1500, já fazia parte da rotina no território da costa do Brasil, e a língua indígena apenas carecia de um registro escrito, o que foi desenvolvido pelos jesuítas, a partir da tecnologia da gramatização dos vernáculos introduzida por Nebrija (Auroux, 1992).

4. Como a gramática de Nebrija teve a sua recepção em Portugal?

No reino de Portugal, a obra de Nebrija teve uma larga recepção, graças em parte à proximidade fronteiriça com o reino de Castela que permitia um maior trânsito e circulação de saberes, graças em parte também pelo fato de muitos quadros administrativos do reino terem tido formação intelectual em centros como a Universidade de Salamanca, que promoviam a língua castelhana como língua de cultura. Como no *Tratado de Tordesilhas*, de 1494, coube à Portugal a colonização do território do Brasil, havia, de certo modo, um espelhamento entre a colonização e "conquista" desenvolvida por Castela com o reino luso nas Américas do século XVI.

Um episódio histórico que marca a recepção da obra de Nebrija em Portugal é a querela gramatical entre "arte velha" e "arte nova", registrada no prólogo da gramática latina de Estevão Cavaleiro (c.1460–c.1518) (Tannus, 2007). Essa querela gramatical é interessante para se compreender a inserção de Portugal no contexto da segunda revolução da gramatização no contexto ocidental, tendo em vista que é relacionada à chegada da gramática de Nebrija e a sua recepção no meio intelectual europeu.

Há um relato sobre o emprego da rede de "usuários" da gramática de Nebrija, no "*Prologus*" (Prólogo) da obra *Noua grammatices marie matris dei virginis ars* (Nova arte de gramática, da Virgem Maria, Mãe de Deus), publicada em 1516, e mais especificamente como foi a recepção do gramáti-

co de Castela em Portugal. O mais interessante desse relato de Estevão Cavaleiro não é propriamente o emprego da gramática de Nebrija nas instituições portuguesas, mas o "embate de teorias" (Swiggers, 2019), que surgiu para o emprego da gramática que trazia inovações ao ensino. A querela ocorre no contexto da Universidade de Lisboa, antes de sua transferência para Coimbra, durante o reinado do rei D. João III, e envolve Estevão Cavaleiro e Pedro Rombo (?–1533), seu opositor na cátedra de latim da universidade.

Diz Tannus (2007):

> A parte mais interessante dessa gramática, no que toca à história do humanismo, é o seu "*Prologus*". Nele são implacavelmente acusados e condenados os seguidores do gramático espanhol do início do séc. XV, João de Pastrana. Por outro lado, o autor aponta aqueles que considera bons latinos, como Diogo Pacheco, Luís Teixeira, Francisco Cardoso e Cataldo, todos humanistas. Cavaleiro patenteia no seu "Prólogo" o horror à barbárie, que ele identifica com Pastrana e seus seguidores – alusão certamente entre outros a Pedro Rombo, seu opositor na Cátedra da Universidade. (Tannus, 2007, p. 16)

A querela gramatical dizia respeito ao embate de teorias entre a "arte velha", de tendências medievais para o ensino de latim, baseada na escolástica, e a "arte nova", de tendências renascentistas, em uma tradição gramatical já inspirada em Nebrija. Pedro Rombo era defensor do uso da gramática de Juan de Pastrana (fl. 1450), a *Grammatica Pastranae, Thesaurus pauperum sive Speculum Puerorum*, que editou em versão comentada em 1497, em Lisboa, pela tipografia régia de Valentim Fernandes.

A publicação da gramática de Estevão Cavaleiro vem, em seguida, na esteira da recepção da obra gramatical de Nebrija, conforme nota Tannus (2007):

> Dessas querelas gramaticais entre os seguidores de Pastrana e os de, por exemplo, Nebrija, representando respectivamente os partidários da Arte Velha e da Arte Nova temos notícia através das Actas da Universidade de Lisboa. Fervilhavam como se vê as atividades culturais e se difundia a cada momento o amor às "*humaniores litterae*". (Tannus, 2007, p. 17)

O embate de teorias se dá pela busca de uma atualização do modelo gramatical, inicialmente latino, tendo em vista nesse contexto histórico não haver ainda gramáticas de língua portuguesa, nem mesmo textos gramaticais vernaculares, voltados ao ensino. As gramáticas latinas já apresentavam certo bilinguismo, desde a Idade Média, com a tradução de expressões, de alguns exemplos, a fim de tornar os textos mais compreensíveis. Porém, o pensamento linguístico do Renascimento será marcado pela tradução integral da metalinguagem para a língua vernácula, o que Nebrija propõe, e se converte em uma revolução do pensamento linguístico, quando a escrita pode se desenvolver sem ser uma prática gramatical vinculada à língua latina.

A gramática de Pastrana era um método de memorização de formas da língua latina em sua grande parte, em que o estudante deveria memorizar o que era regular e o que era irregular, não havia uma teoria gramatical propriamente dita, apenas uma sequência de regularidades ou de regras gramaticais que deveriam ser observadas, sendo em alguns casos a memorização voltada apenas às terminações dos vocábulos, que eram listados. É um texto denso em seu conteúdo metalinguístico e pouco didático, o que justificava as críticas de Estevão Cavaleiro e justificava também o emprego da obra de uma nova gramática feita nos moldes das obras como a de Nebrija, por exemplo.

5. Considerações finais

A recepção da gramática de Antonio de Nebrija em Portugal revela um processo complexo de circulação de saberes e de disputas intelectuais que ultrapassam a simples adoção de um manual didático. A proximidade geográfica com Castela, as relações políticas e culturais estabelecidas entre os dois reinos e a formação de muitos letrados portugueses em centros universitários castelhanos, como Salamanca, criaram um terreno fértil para a difusão das ideias humanistas defendidas por Nebrija. Essa difusão, porém, não se deu de maneira homogênea nem isenta de tensões: ao contrário, produziu debates acirrados que evidenciam a transição de um modelo medieval, centrado na escolástica, para um paradigma renascentista que valorizava a razão, a clareza e a aproximação das línguas vernáculas.

O episódio da querela entre "arte velha" e "arte nova", protagonizado por Estevão Cavaleiro e Pedro Rombo no início do século XVI, é emblemático desse processo. A disputa, travada no âmbito da Universidade de Lisboa antes de sua transferência para Coimbra, não era apenas uma divergência pedagógica, mas representava um embate de concepções linguísticas. A "arte velha", associada a João de Pastrana e a uma prática de ensino pautada pela memorização e pela repetição, refletia a tradição gramatical medieval, em que a língua latina permanecia o único objeto legítimo de estudo. A "arte nova", por sua vez, inspirada em Nebrija, trazia o frescor das ideias humanistas: propunha um ensino mais analítico, com maior atenção à lógica interna da língua e, sobretudo, abria caminho para a valorização das línguas vernáculas como veículos de cultura.

Nesse contexto, a obra de Nebrija não foi recebida apenas como um manual de gramática latina, mas como um símbolo de renovação intelectual. Ao defender que "a língua é companheira do império", Nebrija fornecia aos humanistas portugueses um argumento poderoso para pensar a expansão ultramarina e o papel da linguagem na consolidação do poder. A colonização do Brasil, iniciada a partir do Tratado de Tordesilhas, reforçou es-

se paralelismo: assim como a Espanha utilizava a língua castelhana para integrar suas possessões, Portugal começava a refletir sobre a necessidade de instrumentos que dessem conta da diversidade linguística encontrada no Novo Mundo, mesmo que a língua portuguesa ainda não dispusesse de uma gramática própria.

O "*Prologus*" de Estevão Cavaleiro, na *Noua grammatices marie matris dei virginis ars* (1516), demonstra bem a intensidade dessas discussões. Sua crítica mordaz aos seguidores de Pastrana e sua defesa dos humanistas lusos, como Diogo Pacheco e Cataldo, revelam uma clara opção pelo novo modelo. Ao mesmo tempo, o texto evidencia que a recepção de Nebrija não se limitou à mera utilização de seu manual, mas envolveu uma rede de leitores, professores e estudantes que se reconheciam em um projeto cultural mais amplo, de atualização dos métodos e de abertura para o espírito renascentista.

A querela entre Cavaleiro e Rombo, portanto, pode ser lida como um marco da segunda revolução da gramatização no Ocidente. A passagem de um ensino puramente memorístico para um ensino analítico, preocupado com a lógica interna da língua e com a tradução de conceitos gramaticais para a língua vulgar, prenuncia a mudança que, nas décadas seguintes, permitiria o surgimento de gramáticas em português. Ainda que Portugal não tenha produzido de imediato uma obra comparável à *Gramática Castellana* (1492), de Nebrija, o debate travado em Lisboa preparou o terreno para que, mais tarde, autores como Fernão de Oliveira e João de Barros elaborassem as primeiras descrições do português.

Dessa forma, a recepção da gramática de Nebrija em Portugal não deve ser entendida apenas como um fenômeno de importação cultural, mas como um momento de redefinição das práticas de ensino e de reflexão sobre a língua. Foi nesse diálogo – por vezes conflituoso, sempre fecundo – que se forjaram as bases de uma tradição gramatical portuguesa consciente de sua inserção na Europa renascentista e atenta às demandas de um império em expansão. Ao iluminar a passagem da "arte velha" para a "arte nova", a experiência portuguesa confirma que a gramática é, antes de tudo, um espaço de poder, em que se negociam identidades, métodos e visões de mundo, e que a obra de Nebrija, longe de ser apenas um compêndio de regras, funcionou como catalisador de uma mudança duradoura no pensamento linguístico luso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: EdUnicamp, 1992.

BAGNO, Marcos. *Uma história da linguística*. São Paulo: Parábola, 2023.

BUESCU, Maria Leonor Carvalhão. *Historiografia da língua portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa, 1984.

CAVALIERE, Ricardo. *História da gramática no Brasil – séculos XVI ao XIX*. Petrópolis: Vozes, 2022.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Latin in colonization of sixteenth century Brazil. *Cadernos de Letras da Uff*, n. 26 (53), p. 39-60, 2016.

_____. Monumenta Anchietana à luz da Historiografia Linguística: o trabalho filológico de Pe. Armando Cardoso-SJ (1906–2002). *Cadernos de Linguística da Abralin*, ano 1, n. 1, p. 01-15, 2020.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, R. *et al*. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

TANNUS, Carlos A. K. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. *Calíope, Presença Clássica*, 16, p.13-31, Rio de Janeiro, 2007.

ZWARTJES, Otto. *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil*. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

ACERVOS DA DRAMATURGIA BAIANA E CRÍTICA FILOLÓGICA

Rosa Borges (UFBA)
rosaborges@ufba.br
Débora de Souza (UFBA)
deboras_23@yahoo.com.br

RESUMO

Desde 2006, buscamos reunir textos do teatro, produzidos ou encenados na Bahia, no período da ditadura militar, submetidos ao processo censório. Ao longo desse tempo, temos nos ocupado da organização dos acervos com os diversos materiais reunidos, da edição e crítica filológica dos textos de peças teatrais que foram censuradas, com foco especial na produção teatral baiana em um contexto histórico marcado pela repressão e pelo controle sobre a cultura. Partindo de uma metodologia que articula com a Filologia outros saberes, organizamos os acervos da dramaturgia baiana, analisando o processo de criação, os caminhos da censura e como a censura interferiu nos textos, o contexto histórico de produção, recepção e circulação de tais textos, entre outras questões, além de disponibilizar esses textos para o público atual, a partir das edições realizadas, contribuindo com a história do teatro baiano, com o estudo de fatos históricos, sociais e culturais da época, e, sobretudo, com a atualização da prática filológica quanto às teorias e metodologias editoriais, no exercício da crítica filológica que considera a materialidade dos textos como objeto de construção de conhecimento.

Palavras-chave:
Acervos. Edição. Crítica Filológica.

ABSTRACT

Since 2006, we have sought to collect theater texts produced or performed in Bahia during the military dictatorship that were submitted to the censorship process. Throughout this time, we have been organizing the collections with the various materials gathered, editing, and philologically criticizing the texts of censored plays, with a special focus on Bahian theater production in a historical context marked by repression and control over culture. Based on a methodology that combines Philology with other fields of knowledge, we have organized the collections of Bahian dramaturgy, analyzing the creative process, the paths of censorship and how censorship impacted the texts, the historical context of their production, reception, and circulation of such texts, among other issues. We also make these texts available to the current public, based on the editions produced. This contributes to the history of Bahian theater, with the study of historical, social, and cultural facts of the time, and, above all, with the updating of philological practice regarding editorial theories and methodologies, in the exercise of philological criticism that considers the materiality of texts as an object of knowledge construction.

Keywords:
Collections. Edition. Philological Criticism.

1. Introdução

Desde 2006, desenvolvemos uma pesquisa que tem por objeto de investigação, em perspectiva filológica, textos teatrais baianos ou encenados na Bahia, submetidos à Censura no período da ditadura militar brasileira. Este trabalho se inscreve na interseção entre a Filologia e outras áreas do saber, como a História, os Estudos Culturais, os Estudos Teatrais, entre outros, visando não apenas a organização de acervos que dão conta de um momento particular da nossa história, mas também a compreensão do impacto da censura e da ação de outros agentes sociais e culturais sobre a produção dramatúrgica no estado da Bahia.

Por meio da crítica filológica, estudamos a materialidade dos textos teatrais censurados, os processos de criação artística, os mecanismos de controle cultural e a circulação e recepção dessas obras em seu contexto histórico. O trabalho que realizamos contribui, para além dos estudos na área da Filologia, para a reflexão sobre a censura e seu impacto na produção artística, ressaltando aspectos pouco conhecidos da resistência artística em tempos de repressão e silenciamento, e sobre o processo de transmissão textual, identificando gestos e ações dos agentes que nos textos deixaram seus registros.

Desse modo, a pesquisa filológica com e sobre os textos de teatro produzidos no período da ditadura civil militar na Bahia e, consequentemente, no Brasil, é importante para a compreensão da história do teatro, a atualização da memória cultural e, ainda, o avanço da crítica filológica no Brasil que, diante de situações textuais tão diversas e complexas, renova-se quanto às teorias e metodologias editoriais (Borges et al., 2021; Borges, 2023).

Neste trabalho, daremos destaque aos caminhos dessa pesquisa, articulando os fundamentos da Filologia com outras áreas do saber para analisar a materialidade dos textos censurados, suas trajetórias históricas e os modos como a censura atuou como força de interferência textual. Ao editar e disponibilizar tais textos ao público de hoje, por meio de pesquisa, evidenciamos uma parte pouco conhecida da dramaturgia baiana e propomos novas formas de leitura e compreensão das relações entre arte, poder e resistência e também uma melhor delimitação daquilo a que chamamos de Crítica Filológica.

2. Acervos da dramaturgia baiana censurada

O estudo filológico de documentos reunidos nos vários acervos que integram o Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC) permite-nos refletir acerca de um Brasil que, entre os anos de 1964 e 1985, por meio da censura, buscou controlar a produção artística e intelectual do país. O ATTC configura-se como uma "coleção", "[c]onjunto de documentos com características

comuns, [provenientes de diferentes arquivos públicos e privados], reunidos intencionalmente" (Arquivo..., 2005, p. 52) para fins de pesquisa científica, preservação da história e atualização da memória. Por meio de tais atividades atuamos, por conseguinte, nos eixos da pesquisa, da preservação e da comunicação.

Na Bahia, a cena teatral também foi atingida por esse aparato repressivo, e diversos textos dramatúrgicos foram censurados, proibidos e modificados. A ditadura militar instaurada no Brasil em 1964 impôs um rígido controle sobre os meios de comunicação e de produção cultural. A censura prévia se tornou um mecanismo oficial de repressão ideológica, afetando especialmente o cinema, a literatura e o teatro. Este último, por seu caráter performático e sua capacidade de articulação com o público em tempo real, foi alvo preferencial da vigilância estatal. Peças com críticas à ordem vigente, referências à luta armada, denúncia de desigualdades sociais ou mesmo linguagem considerada inadequada, eram vetadas, modificadas ou impedidas de circular.

A análise dessas produções exige para além de uma abordagem histórica, uma abordagem filológica, pois os textos sobreviventes guardam vestígios materiais da ação censória e de tantos outros agentes – rasuras, cortes, comentários, versões paralelas – que constituem camadas de sentido e documentação do processo de transmissão textual. A partir desses documentos, é possível mapear uma história do teatro baiano que não apenas narra eventos, mas revela processos criativos, resistências e negociações simbólicas (Cf. Borges, 2022a).

O trabalho de organização e estudo dos textos teatrais produzidos ou encenados na Bahia, submetidos à Censura Federal no período da ditadura militar, coloca em evidência acervos bastante ricos, porém fragmentados, formados por datiloscritos, em sua maioria, alguns manuscritos, pareceres censórios, correspondências, programas de espetáculo, entre outros materiais. Esse conjunto de documentos não apenas testemunha a produção dramatúrgica do período, como também apresenta, em sua materialidade, marcas dos mecanismos de vigilância e controle impostos pelo Estado.

No interior desse arquivo que reúne acervos que dão conta da produção de mais 60 dramaturgo(a)s, destacamos autores[16] que foram fundamentais para compreender a riqueza e a complexidade do teatro baiano durante a ditadura militar, como João Augusto, Ildásio Tavares, Antônio Cerqueira,

[16] Destacamos autores trabalhados por Rosa Borges ou por seus orientandos no âmbito do Instituto de Letras da UFBA. Os trabalhos aqui mencionados podem ser conferidos nos sites do repositório institucional da UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCult) da UFBA.

Ariovaldo Matos, Francisco Ribeiro Neto, Acyr Castro, Jurema Penna, Nivalda Costa, Cleise Mendes, Deolindo Checcucci, Bemvindo Sequeira, Fernando Mello, Roberto Athayde, cujas obras enfrentaram direta ou indiretamente o crivo da censura. Em alguns casos, as intervenções nos textos foram significativas, levando à supressão de cenas inteiras ou de determinados trechos, à proibição de apresentações ou à reformulação de diálogos.

Entre os autores destacados, situaremos brevemente a forma como fizeram teatro naquele período:

▪ **João Augusto (resistência e teatralidade popular)**, figura central do teatro baiano, desenvolveu um trabalho profundamente comprometido com questões sociais e políticas de seu tempo (Cf. Jesus, 2008; 2014; Santos, 2020; Borges, 2023);

▪ **Ildásio Tavares (entre poesia, prosa e política)**, censurado por sua escrita filosófica e crítica ao poder. Borges (2022b) aponta a presença de interferências censórias que afetaram não apenas o conteúdo verbal dos textos, mas também sua estrutura dramatúrgica, alterando o ritmo, a ambiência e a intencionalidade estética;

▪ **Antônio Cerqueira**, seus textos são marcados pelo uso de linguagem proibida e censurada, muitas vezes disfarçada por gírias, expressões populares e metáforas, linguagem que, à primeira vista, parece simples, mas que carrega mensagens subversivas e críticas ao regime, usando estratégias de codificação para evitar a censura direta (Cf. Corôa, 2012);

▪ **Ariovaldo Matos** utilizou a dramaturgia como uma forma de resistência, empregando estratégias que permitissem múltiplas interpretações, utilizando elementos de alegoria e simbolismo para reforçar a crítica social (Cf. Mota, 2012; 2017);

▪ **Francisco Ribeiro** e **Acyr Castro (entre o regional e o universal)**, com textos que retratam o Brasil profundo, suas desigualdades e contradições sociais (Cf. Mattos, 2023; Ribeiro, 2024);

▪ **Bemvindo Sequeira**, suas peças revelam estratégias de codificação e referências às questões políticas da época, muitas vezes por meio de sátira, humor e simbolismo (Cf. Correia, 2014);

▪ **Fernando Mello** e **Roberto Athayde**, cujas estruturas dramatúrgicas experimentais tornaram-se alvo do regime (Cf. Sacramento de Souza, 2014; Prudente, 2013; 2018);

▪ **Jurema Penna**, sua dramaturgia se caracteriza por trazer aos palcos memórias e histórias da Bahia, a partir da perspectiva do homem e da mulher comum (Cf. Almeida, 2011; 2014);

▪ **Nivalda Costa**, que enfrentou a censura, valendo-se do teatro, sua arma mais poderosa, para denunciar a repressão, censura e violência vivenciadas naquele contexto sócio-histórico, político e cultural, em consonância com o Teatro Experimental do Negro (Cf. Souza, 2012; 2019);

▪ **Deolindo Checcucci**, atuante na construção e consolidação do teatro infantil na Bahia, com obras que problematizavam a autoridade e os discursos dominantes (Cf. Fagundes, 2019);

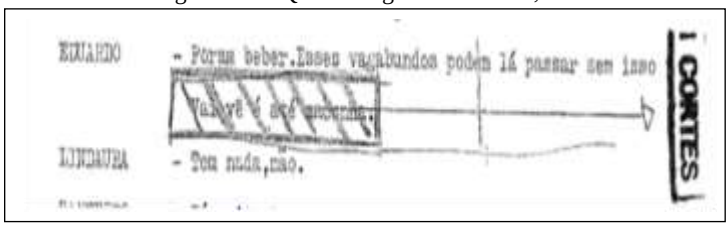
▪ **Cleise Mendes**, cuja produção crítica e dramatúrgica reconfigura o papel do teatro como resistência e memória (Cf. Dantas, 2011, 2014).

O estudo dos textos teatrais desses autores, a partir das marcas na materialidade, confirma a censura como uma das forças estruturante do texto — interferindo em sua forma, conteúdo e circulação – e reforça a importância da crítica filológica como ferramenta de reconstrução e visibilização dessas trajetórias e produções artísticas.

Na análise material desses documentos mostramos como a censura se inscrevia nos textos de maneira física e simbólica: trechos hachurados identificados pela palavra "CORTE" ou "COM CORTES", comentários marginais de censores, indicações de trechos "impróprios" e carimbos de "proibido".

Esses elementos são fundamentais para a crítica filológica contemporânea, pois cada marca diz respeito a uma temporalidade (Cf. Albuquerque Júnior, 2019), da produção, transmissão, recepção, conservação etc., à sua condição de documento e testemunho (Cf. Borges, 2019) que contém a história e tem uma história (Cf. Albuquerque Júnior, 2019). As Figuras 01, 02 e 03 ilustram o que aqui dissemos:

Figura 1: JA.QBA72fragT2.DCDP-AN, f. 51.

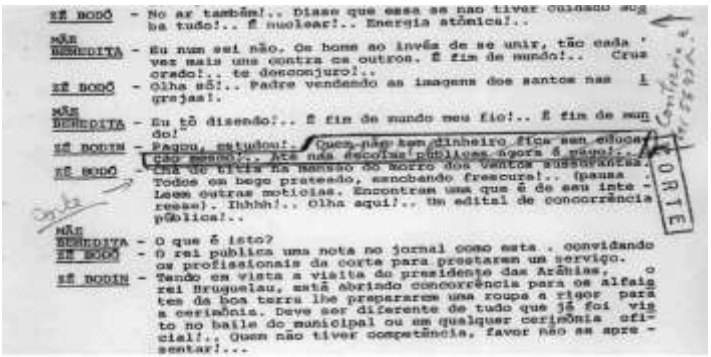


Fonte: Arquivo Textos Teatrais Censurados (Quincas Berro d'Água).

Figura 2: IT.C [75]T3.EXB, f. 22.

Fonte: Arquivo Textos Teatrais Censurados (Caramuru...).

Figura 3: DC.ARNR.1977T1, DCDP-AN, f.4.



Fonte: Arquivo Textos Teatrais Censurados (A Roupa Nova do Rei).

3. A Crítica Filológica aplicada aos textos de teatro

Segundo Gumbrecht (2021[2003]), a prática filológica deve ser entendida como uma atividade de presença, que implica uma leitura atenta às múltiplas vozes e às dinâmicas de poder que envolvem a transmissão do texto. Essa abordagem reconhece que o ato de editar ou analisar um texto não é neutro, mas carregado de implicações epistemológicas e culturais, demandando uma postura ética e reflexiva por parte do filólogo. Assim, a crítica filológica não se limita a identificar variantes textuais ou propor textos críticos, mas envolve uma compreensão profunda do contexto de produção, circulação e recepção do texto, promovendo uma leitura que seja sensível às experiências culturais e aos descentramentos epistemológicos (Cf. Borges, 2020ª; 2020b; 2021a).

Assim, a abordagem teórico-metodológica por nós adotada parte de uma concepção ampliada de Filologia que se abre à interseção com outras

áreas do conhecimento, para interpretar gestos e ações expressos nos textos estudados. A Filologia contemporânea assume o texto como uma construção material e social, atenta à sua instância produtiva, à sua recepção histórica e à sua circulação cultural (Cf. Borges, 2021). Nesse sentido, podemos afirmar que a crítica filológica aplicada à dramaturgia censurada se concentra em três eixos principais:

- **Estudo da materialidade textual**, que envolve o exame direto dos documentos: originais manuscritos e datilografados, cópias datilografadas, versões com marcas de censura, pareceres oficiais, etc. A Filologia, aqui, se aproxima da Arquivística para compreender o funcionamento dos acervos e a historicidade de sua constituição (Cf. Borges, 2019);

- **Críticas genética e sociológica**, que buscam analisar o processo de criação das obras, analisando diferentes versões de um mesmo texto, indicações de reescrita, acréscimos e cortes impostos por censores e os gestos que resultam das ações de outros sujeitos na materialidade textual. Segundo Borges (2023), essa perspectiva revela os conflitos entre instâncias autoral, censória e outras;

- **Prática editorial (edição de textos e crítica filológica)**, entendida não como restauração de um suposto "texto ideal", mas como proposta editorial fundamentada, com base numa leitura crítico-filológica, que explicita suas escolhas e oferece ao leitor contemporâneo um acesso reflexivo e contextualizado aos textos. A edição de textos teatrais requer metodologias específicas que considerem o caráter performativo do texto, sua inserção histórica e as interferências apresentadas ao longo de sua trajetória (Cf. Borges, 2021).

Essa proposta metodológica ganha concretude no trabalho realizado por Borges (2023a) com o texto da peça teatral *Quincas Berro d'Água*, uma adaptação da obra de Jorge Amado por João Augusto. Nesse livro, discutem-se os desafios da edição crítica de textos teatrais, em que a fidelidade à materialidade do texto se articula à necessidade de interpretá-lo no horizonte de sua gênese e de seu tempo.

Além disso, a perspectiva filológica editorial adotada busca valorizar não apenas o texto final, mas também os vários textos (diferentes versões) que se inscrevem na materialidade textual, comentários marginais, rasuras e intervenções de variados sujeitos (autor, atores, intérpretes, compositores, censores). Esses elementos são constitutivos do texto e expressam seu percurso de significação, razão pela qual não devem ser apagados em nome de uma suposta homogeneidade textual (Borges, 2021; 2023a).

Pelo viés da crítica filológica, buscamos ler os mecanismos textuais e simbólicos da censura – cortes, reformulações, silenciamentos. A censura, ao incidir sobre os textos teatrais, não operava apenas como instância repressiva de conteúdo: ela também funcionava como produtora de sentidos e agente de modificação textual. Seus mecanismos não se limitavam à proibição total de obras, mas também incluíam cortes parciais, modificações pontuais, propostas de "ajustes" ideológicos, reconfiguração de personagens e, sobretudo, silenciamento de temas considerados sensíveis, como política, sexualidade, religião e crítica social.

A ação censória não pode ser compreendida de forma abstrata. Ela se inscreve diretamente na materialidade dos documentos: manuscritos riscados, versões datilografadas com indicações marginais, carimbos de proibição, trazendo a inscrição "corte", "com cortes", rasuras, recomendações de reformulação e, em muitos casos, documentos paralelos com "versões aprovadas" (Cf. Borges, 2021). São essas e outras intervenções nos testemunhos que transmitem a produção dramatúrgica censurada que nos permitiram atualizar a prática da crítica filológica, dessa vez, buscando a restituição não de um "original perdido", nem de um "texto ideal", mas da complexidade do processo de textualização interrompido ou desviado pela censura ou ainda marcado pelas intervenções de diversos agentes sociais e culturais e do próprio autor ou de autores quando se tratava de uma produção coletiva ou colaborativa.

3.1. Modos de interferência nos textos: Cortes, substituições e silêncios

A análise de peças desses autores revela práticas recorrentes da censura. Em diversas obras, cenas inteiras foram suprimidas por conterem termos considerados "chulos", insinuações políticas, referências a militantes, ou personagens cuja construção desafiava padrões morais vigentes. Em outras, a censura recomendava alterações que desconfiguravam o sentido do texto, como retirar falas que sugeriam resistência coletiva, por exemplo. Tais alterações, mesmo que mínimas em extensão, tinham impacto decisivo no tom, no ritmo e na mensagem da peça teatral.

Nesse contexto de censura, muitos dramaturgos valiam-se de estratégias textuais e performáticas que pudessem contornar o veto, ainda que parcialmente. Muitos autores passaram a recorrer à metáfora, à alegoria, ao duplo sentido e ao uso de formas simbólicas para tratar de temas políticos. Em outros casos, o embate era direto: enviavam versões "limpas" para aprovação censória, enquanto montavam outra nos palcos, confiando na cumplicidade do público ou na fragmentação do controle em diferentes regiões do país.

Pelo viés da crítica filológica analisamos a censura como traço visível da história textual. Nessa perspectiva, o tratamento filológico dos textos censurados deve preservar os vestígios da censura como parte constitutiva da obra (Cf. Borges, 2022a). Isso implica adotar uma edição que não "limpe" o texto das suas marcas de violência histórica, mas que, ao contrário, as evidencie e as torne inteligíveis ao leitor contemporâneo. Ao assumir a censura como forma de manipulação textual, mobilizamos a edição crítica como gesto de memória e denúncia.

Essas intervenções não são meramente editoriais: são políticas. A restituição crítica de obras censuradas implica devolver a seus autores e ao público o direito à leitura plena, informada e consciente do que foi silenciado. Nesse sentido, a prática filológica configura-se como um modo de "escovar a história a contrapelo" (Cf. Benjamin, 2020), de articulação entre passado e presente, ao lidarmos com textos, projetos artísticos, contextos e subjetividades.

3.2. Edição crítica como prática filológica e política

Trazer os textos teatrais censurados à cena contemporânea envolve muito mais do que a simples publicação de obras anteriormente silenciadas. Trata-se de um processo complexo que articula crítica filológica, memória cultural e prática editorial em perspectiva pragmática, histórica, sociológica. A edição crítica de textos dramatúrgicos requer não apenas rigor técnico, mas sensibilidade ética e política diante da história dos documentos e das subjetividades inerentes às produções (Cf. Borges, 2021).

A partir dos acervos recuperados desde 2006, o trabalho de edição crítica desenvolvido pela equipe de pesquisadores tem se pautado por uma metodologia que reconhece a pluralidade de formas textuais e as múltiplas camadas de interferência que atravessam os documentos. Isso inclui versões manuscritas e datilografadas, textos com intervenções dos censores, correspondência autoral, registros de encenação, entre outros documentos.

No caso da dramaturgia baiana, a edição crítica assume um papel diferenciado — não no sentido de reconstruir um "texto original" idealizado, mas de devolver ao leitor contemporâneo um conjunto de documentos que carregam em si a tensão entre criação e censura. A proposta editorial, como detalhado por Borges (2021; 2022a), se apoia em critérios como:

- **Registro das alterações textuais**, incluindo rasuras, marcas de censura, cortes e sugestões de alteração feitas por censores ou outros agentes do processo;

▪ **Acompanhamento paratextual**, com introduções, notas explicativas e aparatos críticos que contextualizam histórica e politicamente os textos;

▪ **Leitura crítico-filológica da materialidade textual**, reconhecendo que o texto teatral não existe isolado, mas como parte de um conjunto documental (programas, bilhetes censórios, manuscritos, cartas, roteiros de encenação, etc.);

▪ **Atualização da prática filológica**, que, em vez de apagar os rastros da repressão, no que tange aos textos censurados, por exemplo, os evidencia como forma de memória.

Enfim, editar e ler criticamente esses textos é "construir um espaço de resistência à invisibilização histórica", onde o próprio gesto editorial assume função social (Cf. Borges, 2022a). Para tanto, valemo-nos, entre o impresso e o digital, da elaboração de projetos de edição que colocassem em circulação tais textos.

Os textos editados têm sido disponibilizados por meio de publicações impressas e digitais, em livros e trabalhos acadêmicos divulgados no repositório vinculado à Universidade Federal da Bahia. O formato digital amplia o acesso a esse acervo, permitindo que pesquisadores, artistas e o público em geral tenham contato com documentos que, por décadas, estiveram restritos a arquivos institucionais ou coleções privadas.

Além disso, o trabalho desenvolvido tem fomentado seminários e debates, reativando o diálogo entre o passado censurado e a cena contemporânea. Ao voltar a circular, os textos dessas peças não apenas reencontram seu público, mas também ganham novas camadas de sentido, refletindo sobre outras formas de silenciamento e resistência ainda presentes na sociedade brasileira. Nosso trabalho apresenta importante contribuição para a memória e para a crítica teatral.

A edição e circulação desses textos também impactam diretamente a crítica teatral, ao permitir o acesso a uma produção que ficou, por muito tempo, ausente das histórias oficiais do teatro brasileiro. Dramaturgos como João Augusto, Ildásio Tavares, Jurema Penna, Nivalda Costa e tantos outros passam a ser (re)conhecidos como agentes de um teatro politicamente engajado, formalmente inventivo e socialmente relevante.

Como sublinha Cleise Mendes (2008), em sua atuação crítica e acadêmica, o teatro é um espaço privilegiado de memória e de reinvenção da linguagem. Assim, a restituição dos textos censurados reconfigura não só o repertório da dramaturgia baiana, mas também a própria noção de cânone e de resistência artística no Brasil.

No âmbito do Grupo de Edição e Estudo de Textos (GEET) e da Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), partindo das teorias e metodologias da edição de textos que guiam nossa prática, a professora Rosa Borges orientou vários trabalhos acadêmicos, levando-se em conta as relações entre a crítica textual e a crítica genética/crítica de processo, inicialmente, e, depois, entre a crítica textual, crítica genética e sociologia dos textos, no campo das humanidades digitais (Cf. BORGES, 2020a). Ressalte-se que nossa prioridade é fazer representar, através da prática filológica editorial, sobretudo, a literatura e dramaturgia silenciadas, esquecidas, que estiveram à margem do cânone.

Foram editados até o momento 43 textos de 17 dramaturgos:

Quadro 1: Relação de dramaturgo(a)s e textos editados e estudados.

DRAMATURGO(A)S	**TEXTOS EDITADOS E ESTUDADOS**
Acyr Castro	*Cristo em todos os tempos: o maior espetáculo da terra apresenta* *Bahia de quatrocentos e oitenta e dois janeiros* *O Homem Deus*[17]
Ademario Ribeiro	*Cenas na Ceia ou Ritual do cotidiano*[18]
Amador Amadeu (Rogério Menezes) – Grupo de teatro que atuou no período de 1975 a 1978	*Pau e Osso S/A*[19]
Antônio Cerqueira (1961)	*Malandragem made in Bahia*[20]
Ariovaldo Matos (1926–1988)	*A Escolha ou O Desembestado* *Irani ou As Interrogações*[21]
Bemvindo Sequeira (1947)	*Me segura que eu vou dar um voto*[22]

[17] Cf. *Produção dramatúrgica de Acyr Castro na Bahia: edição e estudo crítico-filológico*, por Luana Dall'Agnol Ribeiro, disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41043.

[18] Texto publicado no livro *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia: a Filologia em diálogo com a Literatura, a História e o Teatro*, organizado por Rosa Borges dos Santos (2012), disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26433.

[19] Cf. *Edição e Crítica Filológica de Pau e Osso S/A do Amador Amadeu: o teatro amador em cena*, por Carla Ceci Rocha Fagundes (2014), disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25528.

[20] Cf. *Edição de texto e estudo da linguagem proibida em Malandragem made in Bahia, de Antônio Cerqueira*, por Williane Silva Corôa (2012), disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10829.

[21] Cf. *Da trama do arquivo à trama detetivesca de Irani ou As interrogações, de Ariovaldo Matos: leitura filológica do arquivo e edição do texto*, disponível em: http://www.ppglitcult.letras.ufba.br/, e *Filologia e Arquivística em tempos digitais: O arquivo hipertextual e as edições de A Escolha Ou O Desembestado de Ariovaldo Matos*, por Mabel Meira Mota (2012; 2017).

Cleise Mendes (1948)	*Cândido ou O Otimismo – o herói de todo caráter* (edição genética (fragmentos))[23]
Deolindo Checcucci (1949–2025)	*A Bela e a Fera* *A Galinha dos ovos de ouro* *A Roupa nova do rei* *Julinho contra a bruxa no espaço* *Um dia, um sol* *Um, dois, três alegria*[24]
Dias Gomes (1922-–999)	*O Santo Inquérito*[25]
Fernando Mello (1945)	*Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá*[26]
Francisco Ribeiro Neto (Chico Ribeiro)	*"Em Tempo" no palco*[27]
João Augusto (1928–1979)	*A Chegada de Lampião no inferno* *Antônio, meu santo* *As bagaceiras do amor* *Felismina Engole-Brasa* *O exemplo edificante de Maria Nocaute ou Os valores do homem primitivo* *O marido que passou o cadeado na boca da mulher* *Quem não morre num vê Deus*[28]

[22] Cf. *Bemvindo Sequeira e a cena política nas tramas de Me segura que eu vou dar um **voto**: edição e crítica filológica do texto teatral*, por Hugo Leonardo Pires Correia (2014), disponível em: http://www.ppglitcult.letras.ufba.br/.

[23] Cf. *Os manuscritos de Cândido ou O Otimismo – o herói de todo caráter, uma adaptação de Cleise Mendes: leituras do processo de criação e proposta de edição genética*, disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8476, e *O manuscrito autógrafo e suas rasuras: autoria, subjetividade e edição*, disponível em http://www.ppglitcult. letras.ufba.br/pt-br/node/411 por Eduardo Silva Dantas de Matos (2011; 2014). Para este texto, dispomos apenas da edição fac-similar.

[24] Cf. *Deolindo Checcucci e o teatro infantil baiano no contexto da ditadura militar: arquivo, edição e estudo crítico-filológico*, por Carla Ceci Rocha Fagundes (2019).

[25] Cf. Trabalho de Conclusão de Curso de intitulado *Leitura crítico-filológica das intervenções no testemunho de 1968 de O Santo Inquérito de Dias Gomes* por Líliam Cardoso de Souza Silva (2020).

[26] Cf. *Nas tramas de Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá: crítica filológica e estudos de sexualidades*, por Arivaldo Sacramento de Souza (2014), disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27656.

[27] Cf. *Em Tempo no palco, de Chico Ribeiro Neto: edição e estudo do vocabulário político-social*, por Isabela Santos de Almeida (2007). TCC apresentado à UNEB; Cf. também *Dramaturgia de Chico Ribeiro Neto: cenas filológicas de "Em tempo" no palco*, por Emille Morgana Santos Mattos (2023), disponível em: https://repositorio.ufba.br/ bitstream/ri/38209/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Emille%20Mattos.pdf.

[28] Cf. *A Dramaturgia de João Augusto: edição crítica de textos produzidos na época da ditadura militar*, disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10824, e *Teatro de cordel de João Augusto entre arquivo(s), edição e estudos*, disponível em: http://www.ppglitcult.letras.ufba.br/en/node/416, por Ludmila Antunes de Jesus (2008; 2014).

	História da Paixão do Senhor[29] *Quincas Berro d'Água*[30] *História da Paixão do Senhor*[31]
Jurema Penna (1927–2001)	*Auto da barca do rio das lágrimas de Irati* *Bahia livre exportação* *Iemanjá – rainha de Aiocá* *Negro amor de rendas brancas* *O bonequeiro Vitalino ou Nada é impossível aos olhos de Deus e das crianças*[32]
Nivalda Costa (1952-2016)	*Anatomia das feras* *Aprender a nadar* *Casa de cães amestrados* *Ciropédia ou A iniciação do príncipe, O pequeno príncipe* *Glub! Estória de um espanto* *Vegetal vigiado*[33]
Ricardo Liper	*O adorável cogumelo da bomba atômica*[34]
Roberto Athayde (1949)	*Apareceu a Margarida* *Os Desinibidos*[35]

[29] Texto estudado por Dâmaris Carneiro dos Santos na dissertação intitulada *História da Paixão do Senhor de João Augusto: estudo crítico-filológico e genético*, apresentada ao PPGLitCult em 2020. Para este texto, dispomos apenas da edição fac-similar.

[30] Cf. livro publicado pela UNAM (https://www.iifilologicas.unam.mx/index.php?page= novedad&reg=1418), como produto do Pós-Doutorado por Rosa Borges (2023), *Estudio crítico-filológico de Quincas Berro D'Água, adaptación de João Augusto de la novela de Jorge Amado: reflexiones sobre la práctica editorial* (Propuesta metodológica para la edición de textos teatrales).

[31] Texto estudado por Dâmaris Carneiro dos Santos na dissertação intitulada *História da Paixão do Senhor de João Augusto: estudo crítico-filológico e genético*, apresentada ao PPGLitCult em 2020. Para este texto, dispomos apenas da edição fac-similar.

[32] Cf. *Três fios do bordado de Jurema Penna: leituras filológicas de uma dramaturgia baiana*, disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8395, e *A crítica filológica nas tessituras digitais: arquivo hipertextual e edição de textos teatrais de Jurema Penna*, disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27557, por Isabela Santos de Almeida (2011; 2014).

[33] Cf. *Aprender a nada-r* e *Anatomia das feras, de Nivalda Costa: processo de construção dos textos e edição*, disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8528, e *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico*, disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/ 29881, por Débora de Souza (2012; 2019).

[34] Cf. ***O** adorável cogumelo da bomba atômica: uma edição interpretativa*, por Sebastião Silva Júnior (2017).

[35] Cf. *O desabrochar de uma flor em tempos de repressão: edição e crítica filológica de Apareceu a Margarida de Roberto Athayde*, disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/ handle/ri/27767, e *Filologia e Humanidades Digitais no estudo da dramaturgia censurada de*

Yumara Rodrigues	*Uma alegre canção feita de azul*[36]

Fonte: elaborado a partir de Borges (2019; 2021b, p. 458-460, 2023b).

Estão sendo estudados outros textos, neste momento, pelas pesquisadoras Isabela Almeida, atual coordenadora do GEET, Fabiana Prudente e Débora de Souza. Destacamos aqui textos em estudo por essa última professora ou sob sua orientação, na graduação e na pós-graduação:

Quadro 2: Relação de dramaturgo(a)s e textos em estudo.

DRAMATURGO(A)S	**TEXTOS EM ESTUDO**
Nivalda Costa (1952-2016)	*Suite: o quilombola* *Passagem para o encanto*[37] *Ílèkùn Mérin (Casa das quatro portas)*[38]
Lúcia Maria Dias dos Santos / Lúcia Di Sanctis (1946–2013)	*A formiguinha professora* *A oncinha peteleca* *No mundo mágico dos números* *O peixinho que não sabia nadar* *O ratinho astronauta* *O ursinho e a máquina do tempo*[39] *As aventuras da Mônica* *O gato de botas* *O pequeno polegar* *O pequeno polegar e a bota de sete léguas* *Pinóquio*[40]
Gilson José Santana / Gil Santana (1963)	*O peixinho Xexéu e a caixinha do céu / O peixinho Xexéu e a gatinha Fifi*[41]

Fonte: elaborado pelas autoras.

Roberto Athayde: acervo e edição de Os Desinibidos, disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29614, por Fabiana Prudente Correia (2013; 2018).

[36] Cf. *Da cortina que é aberta: edição e crítica filológica de Uma alegre canção feita de azul de Yumara Rodrigues*, por Isabela Araújo Calmon (2019), disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/31665/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Isabela%20Calmon.pdf.

[37] Os dois primeiros textos pertencem à *Série de estudos sobre etnoteatro negro brasileiro* elaborada por Nivalda Costa nas décadas de 1980 e 1990 (Souza, 2023).

[38] Texto teatral publicado no livro *Da cor da noite: poemasdramáticos*, de Nivalda Costa e Jaime Sodré, publicado em 1983, parte da "Série Arte/Literatura" (Souza, 2020).

[39] Textos de autoria de Sanctis em estudo por Aline de Novais Brandão, mestranda do PPGLitCult – UFBA, período 2025–2027.

[40] Textos adaptados por Sanctis em estudo por Ana Luísa Cruz Brandão, bolsista UFBA do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), período 2025–2026.

[41] Texto em estudo por Ricardo Souza da Veiga Santana, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, no âmbito do Instituto de Letras da UFBA.

4. Considerações finais

A trajetória de busca, crítica e edição de textos da dramaturgia baiana submetidos à censura durante a ditadura militar revela um campo de pesquisa que é, ao mesmo tempo, filológico, historiográfico, artístico e político. O enfrentamento da censura, longe de ser apenas um capítulo isolado da história do teatro brasileiro, evidencia-se como uma chave interpretativa fundamental para compreender as relações entre arte, poder e resistência em contextos autoritários.

Ao longo deste artigo, buscamos demonstrar como a crítica filológica, em diálogo com os estudos teatrais, os arquivos e a história cultural, pode lançar luz sobre obras silenciadas, deslocadas ou manipuladas por práticas censórias. A partir do trabalho que desenvolvemos ao longo desse período, desde 2006, fica evidente que a edição crítica de textos teatrais não é um exercício neutro de restauro textual, mas uma prática de atualização da memória e de reconstituição de trajetórias artísticas muitas vezes apagadas da história oficial.

O estudo das obras de autores, como João Augusto, Ildásio Tavares, Francisco Ribeiro Neto, Acyr Castro, Fernando Mello, Roberto Athayde, Jurema Penna, Nivalda Costa, Deolindo Checcucci, Cleise Mendes, mostra a pluralidade de formas, temas e estratégias com que esses artistas enfrentaram – e, em muitos casos, driblaram – os mecanismos de repressão. Suas peças, ao serem submetidas à censura, foram fragmentadas, distorcidas ou impedidas de circular. Contudo, os documentos que hoje compõem os acervos revelam uma dramaturgia viva, crítica e essencial para a compreensão do teatro baiano e brasileiro.

Em sua prática, o filólogo faz circular textos e obras em diferentes épocas, espaços (territórios) e materiais, enfrentando desafios epistemológicos, tecnológicos, sociais e políticos que se impõem a cada século, promovendo a transformação/atualização da prática filológica editorial acerca das teorias e dos métodos da edição de textos, especialmente no diálogo, hoje, entre filologia e humanidades digitais. A opção por um tipo editorial envolve conhecimento das singularidades que caracterizam a tradição textual em seus processos de produção e transmissão, incluindo também a recepção dos textos que editamos (Borges, 2023b).

Para tanto, diante das nuances e complexidades de cada tradição, o filólogo-editor vê-se comprometido com uma ética de leitura para tornar disponíveis textos de variadas épocas e espaços, através da prática editorial, assumindo diferentes papéis/funções no exercício dos afazeres filológicos. Cada tipo de edição, conforme as vertentes editorais, platônica (teleológica)

e/ou pragmática (sociológica), traçam metodologias que determinam as ações do filólogo-editor em relação ao(s) texto(s) que se pretende publicar (Cf. Borges, 2020b, p. 790; 2021a, p. 19; 2023b).

Dispor desses textos ao público contemporâneo, seja por meio de edições impressas ou digitais, constitui um gesto de resistência contra o esquecimento e contra a continuidade de lógicas autoritárias que ainda rondam o campo cultural. A edição e crítica filológica de textos, neste contexto, reafirmam sua relevância como prática de responsabilidade histórica e social por meio das quais participamos de processos de construção de narrativas, de produção de conhecimento histórico, de ativação/atualização de memórias, de revisão da historiografia literária/dramatúrgica brasileira. Nosso propósito é alcançar a públicos diversos com o trabalho que realizamos, de forma comprometida e ética.

Por fim, reafirmamos a importância de manter viva nossa pesquisa, ampliando os acervos estudados, aprofundando a reflexão sobre teorias e metodologias editoriais, promovendo o acesso público a esses materiais. O teatro censurado da Bahia não apenas nos informa sobre o passado, mas também nos interpela no presente, convocando-nos a pensar, continuamente, sobre os sentidos da arte e literatura produzidas em tempos de repressão e liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos*: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. Organização e tradução de Adalberto Muller e Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.

BORGES, Rosa. Diálogos entre Filologia e Arquivística: acervos de dramaturgos baianos. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 23., 2019, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFil, v. 23, n. 3. p. 180-95, 2019. Disponível em: www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlf/tomo01/14.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

_____. Experiências e descentramentos epistemológicos na prática filológica. In: SOUZA, Risonete B. et al. *Filologia em diálogo: descentramentos culturais e epistemológicos*. Salvador: Memória & Arte, 2020a, p. 15-47. Disponível em: https://1f11a6e7-5dbd-49ca-a343-4afae8a65778.filesusr.com/ugd/33823c_484db24267204deab916bd4bd15eedf0.pdf.

_____. Uma metodologia para a edição de textos do século XX. *Revista Philologus*, v. 26, n. 76, p. 787-805, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.

2020b. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xii_sinefil/completos/uma_metodologia_ROSA.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. A edição de textos: crítica filológica e práticas editoriais. In: BORGES, R. *et al*. *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas.* Salvador: Memória e Arte, 2021a. p. 13-49. Disponível em: https://www.memoriaarte.com.br/. Acesso em: 15 jul. 2025.

_____. Literatura e Teatro mediados pela filologia editorial. *A Cor das Letras*, 22(1), p. 452-72, 2021b. https://doi.org/10.13102/cl.v22i1.7319. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/7319. Acesso em: 26 jul. 2021.

_____. Arquivos e memórias de escritores e dramaturgos baianos: edição, crítica filológica, genética e sociológica. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 24, n. 46, p. 194-214, jan./abr. 2022a. DOI: https://doi.org/10.1590/2596-304x20222446rb.

_____. Crítica filológica e materialidade textual na dramaturgia de Ildásio Tavares. *Cadernos do CNLF*, v. 25, n. 3, p. 291-308, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022b.

_____. *Estudio crítico-filológico de Quincas Berro d'Água, adaptación de João Augusto de la novela de Jorge Amado: reflexiones sobre la práctica editorial.* Ciudad de México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2023a.

_____. O trabalho filológico na edição de textos literários e dramatúrgicos: compromisso e ética de leitura. In: SOUZA, A.S.; MAGALHÃES, L.B.S.; MOTA, M.M. (Orgs). *Por uma ética nos estudos filológicos*: críticas, corpora, edições. Salvador: Segundo Selo, 2023b. p. 40-59.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Os poderes da filologia*: dinâmicas de conhecimento textual. Trad. de Greicy Pinto Bellin e Cláudia Regina Camargo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021[2003].

MENDES, Cleise. *Diversidade no palco*: dramaturgia contemporânea baiana. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOUZA, Débora de. Acervos Lúcia Di Sanctis e Nivalda Costa: uma proposta de estudo crítico-filológico de Teatros Negros na Bahia. In: SOUZA, A.S.; MAGALHÃES, L.B.S.; MOTA, M.M. (Orgs). *Por uma ética nos estudos filológicos*: críticas, corpora, edições. Salvador: Segundo Selo, 2023. p. 399-421

SOUZA, Débora de. Edição e Estudo filológico de textos a partir do Acervo Nivalda Costa. *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76. Rio de Janeiro: CiFEFiL,

jan./abr. 2020. Disponível em: https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/485. Acesso em: 01 set. 2025.

BEOWULF: O HERÓI, OS MONSTROS E A BÍBLIA

João Bittencourt de Oliveira (UERJ)
joao.bittencourt@bol.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir um dos poemas anônimos mais complexos em inglês antigo (*Old English*): "Beowulf". Esse poema sobrevive em um único manuscrito, British Library MS Cotton Vitellius A. XV, embora esta seja uma compilação realizada a partir de dois manuscritos separados. A parte que contém "Bewoulf" é datada com fundamentos paleográficos entre os séculos X e início do século XI, e uma datação mais precisa dentro da primeira década do século XII parece mais provável. Esse manuscrito contém cinco obras diferentes em inglês antigo, sendo as três primeiras em prosa traduzidas de originais latinos: *The Passion of St. Christopher* ("A Paixão de São Cristóvão"), *The Wonders od the East* ("As Maravilhas do Oriente"), *Alexander`s Letter to Aristotle* ("Carta de Alexandre a Aristóteles"), "Beowulf" e o fragment poético "Judith" (personagem bíblica). O manuscrito foi redigido por dois escribas por volta do ano 1000 d. C. em saxão ocidental tardio (o dialeto literário do período). O primeiro escriba copiou os três textos em prosa e os 1939 versos de "Beowulf". O segundo escriba, que tinha um estilo mais obsoleto, copiou o restante de "Beowulf" e "Judith".

Palavras-chave:
Beowulf. Literatura Anglo-Saxônica. Paganismo e Cristianismo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to presente and discuss one of the most complex anonimous põem in Old English: "Beowulf". This põem survives in one only manuscript, British Library Ms Cotton Vitelines A. XV, although this is a compilation made from two other separate manuscripts. The part that contains "Beowulf" is dated with peleographific fundaments between the X century and the begiginning of the XI century, and a more precise dating inside the first decade of the XII century seems to be more probable. This manuscript contains five diferente Works in Old English, the first three being in modern prose translated from Latin originals: *The Wonders of the East, Alexander's Letter to Aristotle*, "Bewoulf" and the poetic fragmente "Judith" (bibical personality). The manuscript was wriitten by two scribes around the year 1000 d.C. in late Western Saxon (the literary dialectof the period). The first scribe coied the three texts in prose and 1939 verses of "Bewulf". The second scribe, who had a more obsolate stye, copied the rest of "Beowulf" and "Judith"*h.

Keywords:
Beowulf. Anglo-Saxon Literature. Paganism and Christiaism.

1. Introdução

Na história de Beowulf, podemos identificar vários traços de caráter que definem o herói anglo-saxônico, a saber: lealdade, força física, coragem, bem como sagacidade, cortesia, e, acima de tudo, o comprometimento com a

salvação de seu povo. Todos esses traços são evidenciados, principalmente, nas três batalhas que Beowulf tem de enfrentar, ou seja, com Grendel, com a mãe de Grendel e com o dragão. Há duas referências diretas a fatos da Bíblia.

Ao que tudo indica, o manuscrito no qual "Beowulf" sobrevive é uma cópia de uma cópia mais antiga do poema, e não um testamento hológrafo do autor. É bem provável que tenham existido diversas cópias anteriores do poema e que originalmente ele poderia ter sido composto séculos antes da compilação desse único manuscrito. No decorrer do século XX, predominou, entre os diversos eruditos, a opinião de que o poema foi muito provavelmente composto entre os anos 650 e 800 da Era Cristã. (Mitchell; robinson, 1998, p. 8).

No século XVI, o manuscrito foi adquirido por Laurence Nowell, tornando-se conhecido desde então como "Nowell codex". Mais tarde tornou-se parte de uma vasta coleção de manuscritos antigos adquirida por Sir Robert Cotton (1571–1631); e em seguida, no ano de 1731, um incêndio destruiu parte da coleção, deixando o manuscrito bastante danificado **(Cf.** Klaeber, 2008: xxv-xxxv; Jack, 1994, p. 1-4).

Coube ao erudito islandês Grímur Jónsson Thorkelin (1752–1829) realizar a primeira transcrição do manuscrito em 1786 e publicar seus resultados em 1815, com apoio do Governo Dinamarquês.

O poema se divide em sessões numeradas que os Anglo-Saxões denominavam *fitts* ("poemas, canções"), com 3182 versos aliterados. Após os primeiros 52 versos, que podem ser considerados como prólogo, inicia-se a divisão em *fitts*. O começo de um *fitt* é normalmente marcado por uma letra maiúscula e um proeminente numeral romano indicando o número do *fitt*. O poema possui 43 *fitts*. Os poetas anglo-saxônicos não costumavam atribuir títulos a seus poemas, cabendo aos editores modernos essa tarefa. Os leitores devem sempre se lembrar de que o título "Beowulf" não possui nenhuma sustentação qualquer que seja, e poderíamos de modo semelhante atribuir-lhe os títulos "Deeds of the germanic heores" ("Os feitos dos heróis germânics") ou "Men and monsters of Ancient North" ("Homens e monstros do norte antigo"). O já consagrado título "Beowulf" é suficientemente razoável para finalidades práticas, uma vez que o poema focaliza a vida e os feitos do herói, e seria despropositado cada editor do poema criar um novo título para ele (Cf. Mitchell; Robinson, 1998, p. 3-7).

Pesquisadores vêm há décadas debatendo as origens do caráter do herói Beowulf. Alguns acreditam que ele tenha existido na tradição heroica e lendária antes da compsição do poema, enquanto outros opinam que o poeta tenha criado seu protagonista geta.

2. O Herói e suas proezas

Segundo Pooley (1968, p. 25), a crença num herói sempre foi um tema social e político importante entre os povos germânicos, fossem eles cristãos

ou não cristãos. O fato de que um herói assim pudesse ser comparado à figura de Cristo, sem dúvida, atraía a anuência de muitos clérigos com relação às lendas heroicas. Com grande probabilidade, quem primeiro vazou a lenda épica de Beowulf nos melhores preceitos de arte e a transcreveu numa língua denominada inglês-saxônico foi um clérigo cristão que se não era nórdico de nacionalidade o era pelo menos em afinidade e interesses. Esse autor desconhecido, que viveu provavelmente na primeira metade do século VIII, é identificado simplesmente como o "Poeta de Beowulf".

No tempo dos Anglo-Saxões, os atos de heroísmo eram aqueles que imprimiam certa fascinação pela demonstração de bravura, lealdade, reputação, generosidade e hospitalidade. A qualidade de um rei era determinada pela qualidade de sua lealdade. Um bom rei possuía seus cavaleiros ou guerreiros que lhe prestavam juramentos de lealdade. Na história de Beowulf, podemos identificar vários traços de caráter que definem o herói anglo-saxônico, a saber: lealdade, força física, coragem, bem como sagacidade, cortesia, e, acima de tudo, o comprometimento com a salvação de seu povo. Todos esses traços são evidenciados, principalmente, nas três batalhas que Beowulf tem de enfrentar, ou seja, com Grendel, com a mãe de Grendel e com o dragão.

O tema do poema é, sobretudo, a lealdade. Foram a lealdade e a honra de Beowulf que salvaram a nação e o povo de Hrothgar. Beowulf se destaca dos demais homens pela sua extraordinária lealdade que devota a seu rei. Sempre que solicitado, ele corre ao auxílio de Hrothgar, subjugando Grendel, sua mãe, e por fim o dragão. Tudo isso ele faz por livre vontade; ele não demonstra nenhum desejo de conquistar o trono.

Beowulf enfatiza a importância da lealdade, como se percebe na sujeição a seu rei Hygelac, a seu anfitrião Hrothgar, a seus próprios homens, como Wiglaf, e a seus cidadãos getas. Aprendemos sobre seu caráter pelos discursos que ele faz ao guarda e a Wulfgar, ecônomo real de Hrothgar, que pede novamente aos Getas para se identificarem. Ele só é identificado nominalmente no verso 343: *Beowulf is min nama* ["Beowulf é meu nome"]. Os conflitos espirituais de Beowulf – ora em agir altruisticamente para o bem dos outros, ora para acumular recompensas e fama pessoal – são também uma chave para sua personalidade. No mesmo sentido, ele jamais tem certeza se seu sucesso como guerreiro é devido à sua própria força ou à ajuda de Deus. O conflito entre o material e o espiritual está bem patente nos versos de seu último discurso:

'Ic ðára frætwa fréan ealles ðanc

wuldurcyninge wordum secge

écum dryhtne þé ic hér on starie (vv. 2794-2796)

[Ao Senhor, eterno Rei da Glória, pelos tesouros que vejo diante de mim, graças verto em palavras.]

Tolkien (1936), por outro lado, argumenta que o motivo estrutural central de "Beowulf" é o equilíbrio entre os começos e os fins, da juventude e da velhice, sendo o exemplo mais dominante a própria vida de Beowulf. Quando ele chega ao reino de Hrothgar, o herói da epopeia ainda é bastante jovem. Ele está em busca de um nome para si mesmo. Reputação é o tema-chave do poema e de importância central a Beowulf. Quando o guarda costeiro se aproxima dos Getas pela primeira vez, ele indaga sobre a linhagem de Beowulf (v. 251). Beowulf então menciona os feitos e a reputação tanto de seu pai quanto de seu rei, Hygelac, e de seu povo, os Getas. Ao rei Hrothgar (v. 418 e seguintes), ele adequadamente revela mais: havia matado uma tribo de gigantes e expulsado os inimigos de sua terra natal.

Essas qualidades contribuíram para torná-lo mais tarde um rei reverenciado, embora também tenham contribuído para seu fim trágico. Beowulf subjugou a criatura hedionda Grendel para ajudar os Daneses; essa atitude mostra que Beowulf era dotado de uma coragem e uma força ilimitadas, que o colocavam acima dos outros homens. Beowulf é intrépido, e sua coragem jamais é questionada. Sem nenhuma certeza do que encontrará pela frente, ele mergulha no lago pronto para a batalha, levando quase um dia para discernir o fundo: *ða wæs hwil dæges / ær he þone grundwong ongytan mehte* (vv. 1495-6).

O destino era, também, um fator importante na vida das culturas pagãs de todas as épocas. Isso é bem documentado em "Beowulf", em que um guerreiro pagão vence porque é seu destino que assim determina, e não por sua autodeterminação. Veja-se, por exemplo, a seguinte passagem: *wolde dom godês dædum / rædan gumena gehwylcum, swa he nu gen deð* (vv. 2858-9) ["O que Deus julgou correto; assim será feito com o destino dos homens."]. Este é apenas um dentre vários exemplos que demonstram o papel do destino na morte na visão das sociedades pagãs.

É praticamente unânime entre os estudiosos a opinião de que o poema "Beowulf" foi composto com base em crenças pagãs (Staver, 2005, p. 149-61). A história, entretanto, deve ter sido veiculada no início oralmente e, mais tarde, compilada por um monge que poderia ter incorporado algumas crenças cristãs, já que o Cristianismo estava inabalavelmente ganhando terreno. O autor procura reconciliar vários conceitos pagãos com elementos do Cristianismo e escreve, talvez, com o propósito de suprir uma ligação entre o Cristianismo da Inglaterra do século VIII e seus ancestrais pagãos.

As crenças nas forças invisíveis da natureza não se dissiparam durante a noite – na verdade, os aspectos de tais crenças continuaram nas áreas rurais

até as épocas modernas – mas o que havia mudado foi o modo de como esses seres eram concebidos (Grigsby, 2005, p. 101). Ao longo do poema, o autor mescla para o leitor o mundo místico carregado de guerra dos Anglo-Saxões, onde um grande herói luta por seu povo contra vários inimigos terríveis. Beowulf chega a ser retratado como possuidor de poderes super-humanos.

"Beowulf" começa com a história dos reis daneses (os atuais dinamarqueses), ou mais precisamente, com Scyild Scefing[42] (cujo funeral é descrito no prólogo), bisavô do Rei Hrothgar. Seu corpo é transportado a bordo de um navio, empilhado com armas e tesouros. O navio desaparece no oceano infinito, e ninguém sabe o que aconteceu com ele (vv. 1-52). Hrothgar é muito querido pelo seu povo e bem sucedido nas guerras. Manda construir um exuberante saguão, chamado Heorot, para abrigar seu numeroso exército e quando o saguão é concluído os soldados daneses se reúnem sob seu teto para celebrar vitórias e receber recompensas diretamente das mãos do rei (vv. 53-98).

Beowulf, príncipe dos Getas, ouve falar dos problemas de Hrothgar, reúne quatorze dentre os mais valentes guerreiros getas e parte de sua terra natal ao sul da Suécia (vv. 194-319). Os Getas são cumprimentados pelos membros da corte de Hroghgar, e Beowulf relata orgulhoso ao rei seus feitos passados como guerreiro, particularmente seu sucesso na luta contra monstros marinhos. Hrothgar saúda a chegada dos Getas, esperando que Beowulf se comporte de acordo com sua reputação (vv. 320-498). Durante o banquete que se segue à chegada de Beowulf, Uferth, um soldado danês, insulta Beowulf, colocando em dúvida seus feitos do passado, e este, por sua vez, acusa Unferth de haver matado irmãos (vv. 499-606). Então, a rainha Wealhtheow enche a taça de Beowulf com hidromel, e ele anuncia sua determinação de vencer ou morrer. Antes de se retirarem para dormir, Hrothgar promete a Beowulf valiosos tesouros se ele lograr sucesso contra o monstro (vv. 607-61). Terminada a longa conversa entre o rei e Beowulf, todos vão dormir. Beowulf e seus companheiros, mesmo com o oferecimento do rei de alojá-los devidamente em quartos, ficam na sala do trono, em estado de vigí-

[42] *Scyld Scefing*: As origens misteriosas de *Scyld*, que parece ter chegado providencialmente de lugar algum e retornado ao mar após a morte, tem ocasionado muita especulação crítica. Scyld em *Beowulf*, como se observa, leva o segundo nome *Scefing* – um nome que pode ser interpretado como "portador de um feixe" (como de trigo, por exemplo, associado à idéia de prosperidade agrícola). Por outro lado, o sufixo "*-ing*", tanto no inglês-saxônico quanto nas antigas línguas germânicas, pode também prestar a função semelhante à do elemento "*mac*" ou "*mab*" nas línguas célticas, freqüentemente prefixadas a nomes próprios masculinos para indicar patronímicos, significando, pois, "filho de", como, por exemplo, MacDougall, literalmente: "filho de Dougall" (Grigsby, 2005: 65; Mitchell; Robinson, 1998: 45, nota 4).

lia. Como veremos, três batalhas sucessivas e sangrentas contra seres sobrenaturais marcam a trajetória arquetípica do herói mítico.

3. Os monstros

Desde os tempos imemoráveis, os poemas épicos tendem a delinear um herói que deve vencer vários monstros para alcançar sua glória final. O personagem que dá título ao poema corporifica os traços preconizados para o herói anglo-saxônico, pois para alcançar seu objetivo, Beowulf tem de enfrentar três monstros: Grendel, a mãe de Grendel e o dragão. Esses monstros representam os párias da sociedade, seus seguidores e as pessoas que vivem afastadas da civilização e que não possuem nenhum valor.

3.1.Grendel[43]

Grendel é o primeiro e mais importante adversário que Beowulf tem de enfrentar. Habitante das charnecas e dos pântanos onde vegetam outros monstros. Descrito ao longo do poema como uma criatura hedionda e não humana: *Wæs se grimma gæst Grendel haten* (v. 102) ["Grendel era o nome desse tenebroso demônio"]; mesmo assim, pode, em algumas situações, demonstrar emoções e motivações humanas. Como veremos mais adiante, o poema faz uma ligação de Grendel com o personagem bíblico Caim e o estigmatiza como um ser estranho, condenado a viver distante da comunidade humana num lugar horrível.

Grendel surge exatamente na noite da chegada dos Getas a Heorot. Vencer Grendel sem armas era uma demonstração inequívoca de imponente bravura, como se percebe nos seguintes versos:

> wig ofer wæpen, ond siþðan witig god
>
> on swa hwæþere hond, halig dryhten,
>
> mærðo deme, swa him gemet þince. (vv. 685-87)

[Sem armas combateremos, se não temer ele enfrentar-me desarmado. Que seja da escolha do Divino Senhor Deus a glória da vitória.]

Beowulf, fiel à sua palavra, bate-se em duelo com o monstro desarmado. Ele arranca violentamente um dos braços do monstro na altura do ombro; porém, Grendel consegue escapar, lançando os mais terríveis gritos, deixando atrás de si um rastro de sangue, morrendo somente ao chegar nas profundezas do lago infestado de serpentes (vv. 662-833). Os guerreiros daneses, que dominados pelo terror haviam

[43] De etimologia obscura, o nome *Grendel* tem sido interpretado como derivado de *grindan* ("triturar"); ou estar associado ao antigo norueguês *grindill* ("tempestade") e talvez ao inglês médio *gryndel* ("irado"); ou ainda derivado de *grund* ("fundo, chão"); cf. islandês *grandi* ("banco de arreia") e o baixo-alemão dialetal *grand* ("areia grossa, saibro"). Para detalhes sobre as diversas etimologias propostas para Grendel, veja-se Klaeber (2008, p. 467-68). Na tradiçao judaica, o dragão simbolizava o poder do mal, hostil a Deus.

deixado o saguão, retornam, então, acompanhados pelo bardo da corte, cantando canções em louvor ao triunfo de Beowulf. O próprio Hrothgar aparece no saguão, parabeniza Beowulf pela vitória e o recompensa com valiosos presentes (vv. 834-1061). Em homenagem a Beowulf são dramatizadas as histórias de Siegmund, Hermod e Finn.[44]O bardo compara Beowulf com o herói Siegmund (vv. 1062–1159). O bardo também narra, em versos cantados, a guerra entre os Daneses e os Frísios, que foi causada após o casamento de Hildeburh, a irmã do rei Hnæf da Dinamarca, com Finn, o rei dos Frísios. A rainha adianta-se e, após voltar-se para Hrothgar juntamente com seu sobrinho e colega Hrothwulf, agradece a Beowulf e o presenteia com um precioso colar (vv.1160–1231). Hrothgar e Beowulf então se recolhem, mas alguns cavaleiros decidem dormir ali mesmo no saguão.

3.2.A mãe de Grendel

Essa mulher-monstro é **i**dentificada no poema simplesmente como *Grendles modor* (v. 1282) "a mãe de Grendel" e caracterizada como tão feroz e perigosa quanto o filho. Enraivecida com a morte deste, a feiticeira ataca de maneira inesperada e foge, matando o conselheiro de Hrothgar, Aeschere. Porém, quando Beowulf sai em seu encalço, ela o enfrenta destemidamente, arrastando-o para seu covil e atacando-o perversamente. Semelhantemente a Grendel, a mãe é imbuída de fortes desejos de vingança. Ficamos sabendo que ela é a mãe de Grendel, embora Hrothgar não faça menção ao pai, e a narrativa revela que ambos eram rebentos de Caim, daí sernatural chamá-la de "mãe".

Conforme se pode observar, não há no poema uma descrição precisa da aparência física da mãe de Grendel. Nas poucas passagens em que ela é mencionada, o poeta a descreve de maneira ambígua, utilizando construções metafóricas, recurso que é também preservado nas inúmeras traduções, sobretudo para o inglês moderno. Assim, por exemplo, *atolan clommum* (v. 1502) que sugere "um espantoso ato de agarrar", a locução se torna, conforme o ponto-de-vista de cada tradutor: *horrible claws* ("garras horrendas") ou *horrible hooks* ("ganchos terríveis").

Essa transmutação do ato heróico de agarrar em "garras" e "ganchos" reenfatiza a marginalização das ações "não femininas" da mãe de Grendel pelo tradutor. Do mesmo modo, *lapan fingrum* (v. 1505) literalmente *hostile/hateful fingers* ("dedos hostis ou abomináveis") se torna *claws* e *piercing talons* ("garras" e "presas perfurantes"), *grimman grapum* (v. 1542), *fierce grasp*, ("ato feroz de agarrar") se transforma em *grim claws* ("presas horrendas") e *sharp claws* ("presas afiadas") (Alfano, 1992, p. 3).

Desconhecida dos guerreiros, entretanto, a mãe de Grendel (jamais nominada no poema) está tramando vingança. Certa noite, ela chega ao saguão quando todos os guerreiros estão dormindo e mata Aeschere, o principal conselheiro de Hrothgar (vv. 1232–1309). Além disso, pega o braço que Beowulf havia arrancado do filho e

[44] *Siegmund*: herói lendário germânico (cf. Sigmundr das Eddas e sagas nórdicas, e o Siegmund no *Das Nibelungenlied*).

o leva. A criatura imediatamente retorna para seu esconderijo, levando também a carcaça do conselheiro consigo. Beowulf é convocado e o rei, assoberbado pelo temor, conta-lhe o que acontecera e descreve o lugar onde se supunha ser o esconderijo dos monstros. Beowulf, mostrando-se à altura da situação, se oferece para mergulhar nas profundezas do lago, encontrar o esconderijo da mulher-monstro e destruí-la. Ele e seus fiéis companheiros seguem as pistas até o penhasco que se eleva acima do lago onde se esconde a mãe de Grendel. Percebem a cabeça sangrenta de Aeschere boiando na superfície do lago. Enquanto se preparam para a batalha, Beowulf pede a Hrothgar para proteger seus guerreiros, e para enviar seus tesouros a seu tio, o Rei Hygelāc, caso ele não retorne a salvo (vv. 1310–1396).

Durante a batalha seguinte a mãe de Grendel leva Beowulf para seu abrigo no fundo do lago sinistro. Após uma luta terrível, Beowulf logra aniquilar o monstro com uma espada mágica que encontra na parede de seu esconderijo. Ele também encontra o cadáver de Grendel, decepa-lhe a cabeça, e retorna a terra, onde os guerreiros getas e daneses o aguardam esperançosamente. Beowulf, assim, acaba de expurgar a Dinamarca da raça de monstros malignos (vv. 1397–1631).

Os guerreiros retornam à corte de Hrothgar, trazendo orgulhosamente a cabeça de Grendel como troféu. O rei elogia as proezas de Beowulf e em seguida profere um sermão moralizante sobre os perigos do orgulho e a natureza fugaz da fama e do poder (vv. 1632-784). Daneses e Getas preparam um banquete para celebrar a morte dos monstros. No dia seguinte, Beowulf e os Getas se despedem de Hrothgar. Todos partem afetuosamente, e o rei recompensa o guerreiro geta com mais presentes; eles se abraçam, com emoção, como pai e filho (vv. 1785-924). O retorno de Beowulf ao navio e sua viagem de regresso requerem somente 40 versos.

Beowulf saúda Hygelac e em seguida faz um relato de suas aventuras. Parte de seu discurso, entretanto, está associada a um tema que, com exceção a uma referência acidental nos versos 82-85, não fora mencionado antes. Em seguida, Beowulf entrega a Hygelac e Hygd os presentes que Hrothgar e Wealhtheow lhe haviam dado, e Hygelac, por sua vez, o recompensa com uma espada e uma grande participação no reino (vv. 1963-2199).

O encontro entre Hygelac e Beowulf marca o fim da primeira parte do poema. Na passagem de uma cena para a outra, nota-se um acentuado contraste simbólico entre o céu e o inferno (Staver, 2005: 121). Passam-se os anos. Hygelac é morto em combate, e seu filho Heardred herda o trono, com apoio de Beowulf, mas é também abatido. Beowulf então se torna o rei dos Getas e governa gloriosamente por cinquenta anos (vv. 2200-10).

Na sua velhice, a terra dos Getas é assolada e seu próprio palácio destruído por um dragão cuspidor de fogo que guardava, por trezentos anos, um tesouro pertencente a uma tribo já extinta. Esse dragão fica enfurecido aos perceber que um escravo fugitivo havia lhe roubado um jarro. Beowulf, grandemente enraivecido, decide atacá-lo (vv. 2211-344). Nesse ponto inicia-se uma digressão referente às proezas passadas de Beowulf, em cujo curso ficamos sabendo que ele havia escapado a nado quando Hygelac perdeu a vida na terra dos Frísios. Ao retornar, Hygd oferece-lhe o trono, mas ele o recusa em favor do jovem Heardred. Este, entretanto, é logo abatido

pelo rei sueco Onela, porque ele havia consentido asilo aos seus sobrinhos, Eanmund e Eadgils, filhos de Ohthere. A vingança foi obtida por Beowulf mais tarde, quando ele apoiou Eadgils numa campanha que resultou na morte do rei (vv. 2345-96).

3.3.O dragão

O dragão é uma criatura fabulosa, em geral com caudas de serpente, garras e asas. Figura recorrente no imaginário de muitas culturas, o dragão é frequentemente associado a cavernas ou ambientes aquáticos e à proteção de coisas valiosas e, naturalmente, possui poderes mágicos e sobrenaturais. No poema, é uma antiga criatura, de cinquenta pés de comprimento, que fixa sua moradia em um covil ainda mais antigo, onde guarda um tesouro achado cujo dono é ignorado. Ele fica enfurecido quando um fugitivo lhe furta um vaso de ouro. Seus ataques de surpresa pelas regiões de Geatland resultam na batalha com Beowulf, a última do rei (vv. 2538-711).[45]

Sempre conhecedor de armas e táticas de combate, Beowulf se prepara mandando fazer um novo escudo de ferro. Acompanhado de onze de seus mais fiéis servos, homens que já haviam aceitado de bom grado as dádivas de um rei generoso, Beowulf parte ao encontro do dragão. Reflete sobre a história passada de sua família. Haethcyn, rei dos Getas, havia matado acidentalmente seu irmão Herebeald, e o pai deles, Hrethel, morreu de desgosto como consequência. Após sua morte, seguiu-se a guerra com os Suiões, em que primeiramente Haethcyn e depois o rei suião Ongentheow[46], (pai de Ohthere e Onela) foram abatidos. Quando Hygelac, o terceiro irmão, pereceu entre os Frísios, Daeghrefn, um guerreiro dos Hugas (tribo dos Francos), foi massacrado até a morte pelo próprio herói (vv. 2397-509).

Beowulf, então, vai até o covil do dragão, declarando solenemente, destruí-lo sem ajuda. Ele agora já é uma pessoa idosa e, portanto, sua força não é mais a mesma da juventude. Ele ordena a seus homens que esperem do lado de fora enquanto ele penetra no covil sozinho. Ele é atacado pelo dragão, e durante a luta sua espada não consegue penetrar na fera. Wiglaf, um de seus companheiros, vem em seu socorro; mas os demais, apesar de suas exortações, fogem pelas florestas. Enquanto o dragão avança novamente, Beowulf o golpeia na cabeça, mas sua espada se parte, e

[45] Apocalipse (12: 3-4) apresenta o dragão, que está perseguindo uma mulher. Essa mulher está adornada com o sol, a lua e uma coroa de 12 estrelas e está grávida. Ela representa o povo de Deus. O dragão quer matar o filho da mulher. Quando o filho nasce, ele é levado ao Céu, para receber todo poder. O filho representa Jesus.

[46] *Ongentheow*: nome de um semilendário rei suião da dinastia dos Scylfings (ingles antigo: *Ongenþeow*, *Ongenþio*, *Ongendþeow*; Sueco: *Angantyr*), morto por Eofor (vv. 2484-2489). Costuma ser identificado como o rei suião Egill, que aparece no poema escáldico *Ynglingatal*, atribuído ao poeta norueguês do século IX Þjóðólfr af Hvini; na *Historia Norwegiae* (uma curta história da Noruega em Latim escrita por um monge anônimo, cujo manuscrito é datado do século XV); e ainda na *Ynglinga saga*, saga lendária originalmente escrita pelo poeta islandês Snorri Sturluson por volta de 1225. Esta saga narra a parte mais antiga da história da dinastia dos Ynglings (os mesmos *Scylfings* em *Beowulf*).

o dragão o agarra pelo pescoço. Wiglaf, entretanto, consegue ferir o dragão, e Beowulf, durante um momento de trégua, termina a tarefa com sua faca (vv. 2510-710). Mas o herói está mortalmente ferido. Atendendo a seu pedido, Wiglaf traz o tesouro para fora do covil. Beowulf o orienta quanto aos procedimentos para seu funeral, presenteando-o com seu escudo e colar e em seguida expira (vv. 2711-842).

Os cavaleiros covardes agora retornam e são severamente repreendidos por Wiglaf (vv. 2843-91). Um mensageiro se encarrega de levar a mensagem aos guerreiros que aguardavam na retaguarda. Ele passa a profetizar que, já que seu cavaleiro heroico sucumbiu, os Getas devem esperar hostilidade vinda de todos os lados. Com os Francos não havia paz desde a malfadada expedição de Hygelac contra os Frísios, enquanto os Suiões não conseguem esquecer a catástrofe de Ongentheow, que agora é descrita por completo. Os guerreiros se aproximam do túmulo e inspecionam o tesouro que foi encontrado (vv. 2892-3075). Wiglaf repete as instruções de Beowulf, o dragão é atirado ao mar e o corpo do rei incinerado numa pira.

Então, constrói-se um grande túmulo sobre os restos da pira, e todo o tesouro tirado do covil do dragão é colocado junto. Uma mulher anônima canta uma elegia fúnebre, expressando temor pelo futuro dos Getas, agora sem a proteção do destemido herói. Doze guerreiros - todos filhos de nobres cavaleiros - cavalgam ao redor do túmulo, lamentando a morte de seu senhor e exaltando seus feitos e virtudes.

4. Elementos Cristãos e Pagãos

Poucos aspectos em *Beowulf* têm atraído maior atenção na literária crítica do que a questão de seu conteúdo religioso. Tentativas persistentes na crítica inicial para verificar aquelas partes do texto que dizem respeito a um suposto poema original pagão estão geralmente desacreditadas na atualidade.

4.1.Paganismo

"Beowulf" narra uma história de um herói secular em tempos pré-cristãos, mas o poema é inequivocamente disposto em termos familares a uma platéia cristã. Estudiosos do passado procuraram entender o poema como fundamentalmnte pagão em caráter moral e mensagem, ao passo que a partir do século XX tem havido uma tentativa vigorosa em interpretá-lo como uma obra teológica engenhosamente dissimulada. Mais recentemente, os eruditos têm tentato, por diversos modos, descrever uma complexa fusão ou um equilíbrio de duas tradições, com os valores respeitáveis de uma sociedade heróica mais antiga situada num contexto familiar cristão, criando uma impossibilidade lógica, mas um poema notável.

"Beowulf" é frequentemente de maneria correta proclamado como uma obra-prima extraordinariamente densa e complexa, um poema melancólico e meditativo que contempla as glórias de um passado heroico

pagão de uma perspectiva profundamente cristã e ainda parece encontrar muita coisa para apreciar num mundo que está com simplesmente condenado no registro escrito sobrevivente. Não obstante, o poeta é cuidaso em se distanciar do mundo que retrata, começando com uma evocação agourenta de um mundo perdido, começando com as glórias dos guerreiros daneses:

> HWÆT, WE GAR-DEna in geardagum,
> þeodcyninga þrym gefrunon,
> hu ða æþelingas ellen fremedon!
> oft Scyld Scefing sceaþena þreatum,
> monegum mægþum meodosetla ofteah,
> egsode eorlas, syððanærest wearð
> feasceaft funden; he þæs frofre gebad,
> weox under wolcnum weorðmyndum þah,
> oð þæt him æghwylc ymbsittendra
> ofer hronrade hyran scolde,
> gomban gyldan; þæt wæs god cyning! (*Beowulf*, vv. 1-11)
>
> ["Escutem! Nós ouvimos falar do poder dos Daneses de Lanças dos tempos de outrora, dos feitos corajosos dos reis de seu povo e de seus destemidos guerreiros. Frequentemente Scyld Scefing tomou de assalto os saguões de muitos clãs inimigos. Aterrorizou guerreiros, mesmo às vezes sofrendo infortúnios. Porém, a recompensa dos céus veio ao seu encontro. Obteve grande honra e glória e sua fama cresceu para além do mar, onde os povos vizinhos passaram a obedecer-lhe a palavra e pagar-lhe tributos. Foi um bom rei!"]

Note-se que o poeta insiste que ele está começando a partir de um fundo de cena da intrepidez bélica dos antigos reis daneses de que sua pateia irá comparilhar: no inglês antigo, as palavras "Nós" e "ouvimos falar" (*We... gefrunon*) estão separadas, habilmente enfatizando o que todos nós deveríamos saber ("o poder dos Daneses de Lanças dos tempos de outrora").

O poeta passa repentinamente a mencionar o ancestral lendário da linhagem real dos Daneses, Scyld Scefing, o menino-rei misteriosamente enviado por Deus para auxiliar os Daneses numa época de muita conturbação; seus descendentes, os Scyldings, de fato, governam a Dinamarca até o período anglo-saxônico (450 and 1066).

A partir desse fundo de cena familiar, o poeta suavemente conduz sua platéia a um território muito menos familiar, lentamente apresentado Grendel e Beowulf, persoangens não atestadas nas tradições germânicas, e entrelaça sua história dos Daneses pagãos (alguns dos quais ainda eram pagãos na época em que o manuscrito de "Beowulf" foi redigido) com referência nítida a narrativas cristãs encerradas na Bíblia.

4.2.Referências bíblicas no poema

Em "Beowulf" há somente duas referências diretas a fatos da Bíblia. A primeira alusão bíblica no poema é sobre Caim, personagem do Antigo Testamento, filho primogênito de Adão e Eva, que cometeu o primeiro assassinato por inveja. Grendel é descrito com descendente de Caim. No mundo judaico-cristão, ele representa o primeiro ato maligno cometido por um homem contra outro homem. Aqui a alusão se faz pela história do monstro Grendel, quando o bardo da corte fala da Criação do mundo:

> Sægde se þe cuþe
> frumsceaft fira feorran reccan,
> cwæð þæt se ælmihtiga eorðan worhte,
> wlitebeorhtne wang, swa wæter bebugeð,
> gesette sigehreþig sunnan ond monan
> leoman to leohte landbuendum
> ond gefrætwade foldan sceatas
> leomum ond leafum, lif eac gesceop
> cynna gehwylcum þara ðe cwice hwyrfaþ. (vv. 90-98)
>
> [Claro canto do menestrel habilidoso, contando com maestria, como Deus-Onipotente havia criado a terra, uma planície lampejante cingida por águas; e como, em Seu esplendor, Ele fez nascer o sol e a lua, luzes que iluminam os habitantes da terra, e preencheu o espaço vazio com ramos e folhas; ecomo proveu de vida todos os seres viventes que pelo mundo se movem.]

E mais adiante:

> in Caines cynne þone cwealm gewræc
> éce drihten þæs þe hé Ábel slóg· (vv. 107-108)
> [Da raça de Caim a quem o Criador havia banido e do mundo exilado pela morte de Abel].

Nesta passagem, Grendel se ressente da agradável beleza de Heorot e de seus ocupantes. A canção o enfurece porque fala da beleza e da luza da criação divina, que ele jamias conseguiráresgatar para si. Grenede é descrito como descendente de Ciam porque também haviacometidfo assassinato (Gênesis 4:11-12).

A outra é uma fugaz alusão ao Dilúvio de Noé, quando Hrothgar está contemplando o punho da espada gigante e misteriosa, que foi devidamente gravado com inscrições rúnicas em puro ouro dos homens da época do Dilúvio, porquanto pertencia a Grendel, descendente de Caim.

> Hróðgár maðelode· hylt scéawode
> ealde lafe· on ðaém wæs ór writen
> fyrngewinnes syðþan flód ofslóh
> gifen géotende gíganta cyn— (vv. 1687-1690)
>
> [Hrothgar falou; olhou austero o punho da espada das gerações onde estava gravada a origem da antiga discórdia e como o dilúvio exterminara uma raça de gigantes com as enormes ondas do mar.]

Ambas as passagens encontram-se em Gênesis 4:17-24 e 7:1-24, respectivamente. Note-se, nesse trecho, que Hrothgar replica o relato das proezas de Beowulf com um longo e moralizante discurso sobre os temas do orgulho, da mutabilidade da existência humana, e da moralidade. Não há, entretanto, uma única referência a Jesus Cristo, nem mesmo a Moisés ou ao Rei Davi, e as referências a Deus parecem estar baseadas no Velho Testamento e não no Novo.

Do mesmo modo, não há citações ou referências a anjos, santos, relíquias, à cruz (o principal símbolo do Cristianismo), à adoração divina, às observâncias da Igreja, ou pontos particulares do dogma cristão. Mas o Rei Hrothgar e Beowulf, às vezes, fazem menção a um Deus único, todo-poderoso e há exemplos de renascimento simbólico no poema, como o surgimento de Beowulf do lago após ter derrotado a mãe de Grendel (vv. 1612-1631).

A luta com o dragão, mais adiante no poema, especialmente parece ter uma riqueza de linguagem tipicamente cristã. Contando com o ladrão, Beowulf é acompanhado por doze guerreiros, a maioria dos quais o abandona (o que nos faz lembrar dos Apóstolos de Cristo). A correspondência numérica é exata. Beowulf é conduzido até seu conflito por um seguidor traiçoeiro do mesmo modo como Cristo foi traído e entregue aos seus executores por seu discípulo Judas (Marcos 3:19; Mateus 10:4; Lucas 6:16).

O poeta observa que há treze pessoas no grupo que vão ao encontro do dragão, o que encontra paralelo com Cristo e seus doze apóstolos (Lucas 6:13). Quando o dragão ataca, dez dos seguidores de Beowulf fogem em pânico, deixando somente Wiglaf, seguidor fiel, que permanece junto a seu senhor até o fim, sem, contudo, poder salvar-lhe a vida (McNamee, 1960: 99). O poeta de Beowulf incorpora alusões ao Antigo Testamento para ensinar os pagãos anglo-saxônicos a respeito da nova religião.

Blackburn (1963, p. 1-21) classifica os seguintes elementos cristãos em "Beowulf":

1. Passagens contendo histórias essencialmente bíblicas com referências a Caim, Abel e ao Dilúvio.

2. Passagens contendo expressões de censura a ideias ou adorações pagãs como a que ocorre no episódio da apresentação da linhagem dos reis daneses, no início do poema.

3. Passagens contendo referências a doutrinas claramente cristãs como o Céu, o Inferno e Dia do Juízo.

4. Alusões incidentais ao Deus dos Cristãos.

Examinando esses elementos cuidadosamente, Blackburn especula como se pode facilmente reconfigurar tais passagens substituindo uma ou outra palavra ou omitindo expressões; daí percebendo como os copistas podem ter procedido no passado. Revertendo o processo cristianizador, ele conclui em algum ponto que "Beowulf" pode ter sido um texto totalmente pagão.

A maioria dos críticos por quem nos orientamos, porém, prefere examinar como os elementos cristãos se encaixam e formam uma parte integral do poema.

5. Considerações finais

Embora "Beowulf" se ocupe de histórias e heróis dos antigos povos germânicos, retroagindo claramente a uma época antes da conversão dos Anglo-Saxões ao Cristianismo, consumada por volta do século VII sob a influência dos já convertidos Jutos de Kent (condado situado no sudeste da Inglaterra, próximo de Londres), em seu estilo por toda parte seu narrador e personagens parecem inteiramente confortáveis com as fraseologias convencionais cristãs encontradas aqui e ali na poesia anglo-saxônica, fraseologias condencendendo em todas as épocas com uma ordem reconhecidamente Cristã.

Há referências à criação do Universo por Deus, a história de Caim, o Dilúvio de Noé, demônios e o inferno, bem como ao Juízo Final. Apesar de sua conversão ao Cristianismo, mentalmente os Anglo-Saxões ainda habitavam a Terra-média[47] de seus antepassdos, povoada por *ents*[48], duendes, anões e *orcs*.[49]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSSON, Theodore M. Sources and Analogues. In: BJORK, R.E.; NILES, J.D. (Eds). *A Beowulf handbook.* Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 1998. p. 125-48

[47] *Terra-média* (do inglês *Middle Earth*, transliterada como *Midgard*): referência a uma terra imaginária onde ocorrem as principais narrativas de ficção de J. R. R. Tolkien, principalmente em *O Senhor dos Anéis*. A expressão é oriunda do antigo norueguês *Miðgarðr* (literalmente: "recinto central") e possui cognatos na maioria das línguas germânicas (cf. o inglês saxônico e possui cognatos na maioria das línguas germânicas (cf. o inglês saxônico *middan_eard;* o inglês médio *middellærd*, *midden-erde*, ou *middel-erde*; o alemão moderno *Mittelerde*).

[48] *Ents* (do anglo-saxônico *enta* "seres gigantes"): Em "Beowulf", esses seres aparecem nos versos 1679, 2717 e 2774. Junto com os magos, cavaleiros, princesas e dragões, os *ents* constituem um dos pilares da fantasia e da mitologia anglo-saxônicas.

[49] *Orcs* (Termo vindo do latim *Orcus*, um dos títulos de Plutão, o senhor do mundo dos mortos), aparece nas línguas germânicas e nos contos de fantasia medieval como uma criatura deformada e forte, que combate contra as forças "do bem". São muito popularizados nas obras de TolkJ. R. R. Tolkien.

ARENT, Margaret. The Heroic Pattern: Old Germanic Helmets, Beowulf, and Grettis saga. In: PALOME, E.C. (Ed.). *Old Norse Literature and Mythology*. Austin: University of Texas Press: Ithaca, N.Y., 1993. p. 130-99

BALDWIN**,** Stanley P.; SKILL, Elaine Strong. *Beowulf (Cliffs Notes)*. New York: Hungry Minds, 2000.

BEDA. *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* (*Ecclesiastical history of the English people*). Translated by Leo Sherley-Price, revised R. E. Latham, ed. D. H. Farmer. London: Penguin, 1991.

BEREND, Nora (Ed.). *Christianization and the rise of Christian monarchy: Scandinavia, Central Europe and Russia C. 900-1200*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BÍBLIA. Português. *A Bíblia de Jerusalém*: antigo e novo testamento. Coordenadores Gilberto da Silva Gorgulho, Ivo Storniolo e Ana Flora Anderson. São Paulo: Paulinas, 1981.

BJORK, Robert E.; NILES, John D. (eds). *A Beowulf handbook*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1997.

BLACKBURN, F.A. (1897). In: NICHOLSON, Lewis E. (Ed.) *An anthology Beowulf*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1963. p. 1-21

CARLSEN, G. Robert; CARLSEN, Ruth Christoffer (Eds). *English literature: a chronological approach*. New York: Webster-MacGraw-Hill, 1985.

CHAMBERS, R. W. *Beowulf*: an introduction to the study of the poem with a discussion of the stories of Offa and Finn. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1959.

CLARK-HALL, J. R. *A Concise Anglo-Saxon dictionary* (MART: The Medieval Academy Reprints for Teaching) Reprinted of the fourth edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CLEMOES, Peter (Ed). *Anglo-Saxon England* (Volume 8). Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

CLEMOES, P.; HUGHES, K. (Eds). *England before the Conquest*: studies in primary sources presented to Dorothy Whitelock. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

DAVIDSON, Hilda Ellis. *The sword in Anglo-Saxon England*: its archaeology and literature. Woodbridge, Suffolk: The Boydell Press, 1962.

FRY, D. K. (Ed.). *The Beowulf poet*: a collection of critical essays. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1968.

GARMONSWAY, George Norman; SIMPSON, J. (Trans.); ELLIS DAVIDSON, H. R. *Beowulf and its analogues*. London: Dent, 1968.

GELLING, Margaret. The landscape of *Beowulf*'. In: LAPIDGE, M.; GODDEN, M.; KEYNES, S. (Eds). *Anglo-Saxon England*, 31. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 7-11

GODDEN, Malcolm; LAPIDGE (Eds.). *The Cambridge Companion to Old English Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GRAHAM-CAMPBELL, James. *The Viking world*. New Haven: Ticknor & Fields, 1980.

GRIGSBY, John. *Beowulf & Grendel*: the truth behind England's oldest legend. London: Watkins Publishing, 2005.

HAYWOOD, John. *The Penguin historical atlas of the Vikings*. London: The Penguin Group, 1995.

HEANEY, Seamus (Trans.). *Beowulf*: a new verse translation (Bilingual Edition). New York: W.W. Northon, 2000.

JACK, G. (Ed.). *Beowulf*: a student edition. Oxford: Oxford University Press, 1994.

KLAEBER, Friedrich. *Klaeber's Beowulf and the fight at Finnsburgh*. Edited by R. D. Fulk, Robert E. Bjork, John D. Niles with a foreword by Helene Damico. Fourth edition. Toronto: University of Toronto, 2008.

KIERNAN, Kevin S. *Beowulf and the Beowulf manuscript*. Revised edition. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.

LANGER, Johnni. O mito do dragão na Escandinávia (parte três: as *sagas* e o sistema Nibelingiano). *Brathair* 7(2), 2007, p. 106-141. Disponível em: http://brathair.com/revista/numeros/07.02.2007/8.pdf. Acesso em: 15 outubro, 2014.

LINDOW, John. *Norse mythology*: a guide to gods, heroes, rituals, and beliefs. Oxford: Oxford University Press, 2001.

McFADDENB, Brian. Authority and Discourse in the *Liber Monstrorum. Neophilologus*, v. 89, Number 3, p. 473-93 (21). Dordrecht: Springer, 2005.

McNAMEE, M. B. Beowulf – an allegory of salvation? In: R.D. Fulk (Ed.). *Interpretations of Beowulf*: a critical anthology. Indiana: Indiana University Press, 1991, p. 88-102.

MELLINKOFF, Ruth. Cain's monstruous progeny in *Beowulf*. In: Peter Clemoes (Ed.). *Anglo-Saxon England*. (vol. 8). Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

MICHEL, Lapidge. Beowulf, Aldhelm, the liber monstrorum and Wessex, *Studi medievali*, 3rd ser., 23, 1982, p. 151-91

MITCHELL, Bruce. *An invitation to Old English and Anglo-Saxon England*. Oxford: Blackwell, 1995.

MITCHELL, Bruce; ROBINSON, Fred C. *Bewulf: an edition with relevante shorter texts*. Oxford: Blackwell Publishin, 1998.

NEIDORF, Leonard. Beowulf before *Beowulf*: Anglo-Saxon Anthroponymy and Heroic Legend. In: *Review of English Studies* 64 (2013): 553-73.

NEWTON, Sam. *The origins of Beowulf and the pre-Viking kingdom of East Anglia*. Cambridge: D.S. Brewer, 1993.

NORTH, Richard. *The origin of Beowulf: from Virgil to Wiglaf*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

OAKESHOTT, R. Ewart. *The Archaeology of Weapons*: Arms and Armour from Prehistory to the Age of Chivalry. London: Lutterworth Press, 1960.

OGILVY, J. D. A.; BAKER, Donald C. *Reading Beowulf*. Norman, OK: University of Oklahoma Press, 1983.

ONIONS, C. T. *The Oxford dictionary of English etymology*. Oxford: Oxford University Press, 1966.

ORCHARD, Andy. *Pride and prodigies*: studies in the monsters of the Beowulf manuscript. Cambridge: D. S. Brewer, 1995.

_____. *A critical companion to Beowulf*. Cambridge: D. S. Brewer, 2003.

OWEN-CROCKER, Gale R. *The four funerals in Beowulf*: and the structure of the poem. Manchester: Manchester University Press, 2000.

POOLEY, Robert C. (Ed.). *England in literature*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1968.

SHIPPEY, T.A.; HAARDER, Andreas (Eds). *Beowulf: the critical heritage. London: Routledge, 1998.*

STAVER, Ruth Johnston. *A companion to Beowulf*. Westport, Connectcut: Greenwood Press, 2005.

STRONG, Roy. *The story of Britain*: a people`s history. London: Hutchinson, 1996.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. 3. ed. Porto: Edições Marânus, 1945.

WARSH, Lewis. *Beowulf (Barron's Book Notes) – Study Notes*. Woodbury, New York/ London/Toronto/Sydney: Barron's Educational Series, 1984.

TOLKIEN, J.R. *The Monsters and the Critics*. London: George Allen & Unwin, 1936.

THOMPSON, Stephen P. (Ed.). *Readings on Beowulf*. San Diego, CA: Georgetown Press, 1998.

WELSH, Martin. *Anglo-Saxon England*. London: Batsford, 1992.

ZOEGA, Geir T. *A concise dictionary of Old Icelandic* (MART: The Medieval Academy Reprints for Teaching). Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 2004).

DIDO E O ECOFEMINISMO: UMA LEITURA INTERPRETATIVA DO LIVRO I DA *ENEIDA*, DE VIRGÍLIO

Sara Angela da Silva Rodrigues (UFF)
saraangela@id.uff.br
Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)
leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

O presente artigo debate uma leitura interpretativa ecofeminista da personagem Dido, a rainha de Cartago, que é representada na obra *Eneida*, de Virgílio, poema épico escrito no século I a.C. em latim. O texto virgiliano é um dos pilares da literatura ocidental, e apresenta em sua narrativa poética uma série de representações do mundo natural, inclusive em metáforas e simbolismos que comparam a ordem natural com a social, como vamos abordar pelo conceito de Ecologia Fundamental da Língua (EFL), em relação ao contexto da personagem em questão. Uma leitura ecofeminista da *Eneida* foi proposta pela pesquisadora a pesquisadora Lorina Quartarone (2006), que será um de nossos aportes teóricos nesse debate.

Palavras-chave:
Dido. Eneida. Ecofeminismo.

ABSTRACT

This article discusses an ecofeminist interpretative reading of the character Dido, the Queen of Carthage, as depicted in Virgil's work, the Aeneid, an epic poem written in the 1st century BC in Latin. Virgil's text is one of the cornerstones of Western literature, and within its poetic narrative, it presents a series of representations of the natural world, including metaphors and symbolism that compare natural order with social order, as we will approach through the concept of Fundamental Ecology of Language (EFL), in relation to the context of the character in question. An ecofeminist reading of the Aeneid was proposed by the researcher Lorina Quartarone (2006), which will be one of our theoretical contributions to this debate.

Keywords:
Aeneid. Dido. Ecofeminism.

1. Introdução

Em um artigo publicado em 2006, na revista The Classical World, intitulado “Teaching Vergil’s *Aeneid* through Ecofeminism” (“Ensinando a *Eneida* de Vergílio através do Ecofeminismo”), a pesquisadora Lorina Quar-

tarone (2006)[50] introduziu uma questão geral muito relevante para a atual geração de classicistas, sobretudo as mulheres: o debate interseccional entre o feminismo e as obras da Antiguidade Clássica, tema também abordado por Elena Giusti e Victoria Rimell (2021), no estudo intitulado *Vergil and the feminine* (Vergílio e o feminino), publicado pela Vergilian Society. Mais do que uma tema transversal, o assunto tem se tornado um *tópos* entre classicistas do século XXI, em abordagens interpretativas e mesmo tradutórias dos textos clássicos, fundamentadas pelo feminismo.

Ainda em seu estudo, Quartarone (2006) foi mais além da análise do feminismo como uma questão social e interseccional, ao propor uma leitura crítica ecofeminista da *Eneida*, de Vergílio (70 a.C-19 a.C.), uma das mais relevantes obras do tradicional cânon latino. O ecofeminismo, referenciado pela autora como um "instrumento interpretativo" (*interpretative tool*) (Quartarone, 2006), foi definido em seu estudo como uma das vertentes do feminismo que trata as relações e a interação das mulheres com o meio ambiente: "Its concerns with both women and the earth" ([O ecofeminismo] é relativo tanto com as mulheres e com a terra) (Quartarone, 2006, p. 177).

Essa interpretação crítica torna-se necessária na releitura contemporânea da obras literárias mais antigas, pois, segundo Quartarone, as forças dominantes, ou hegemônicas, na cultura ocidental são predominantemente masculinas, ou androcêntricas, isto é, patriarcais: "the dominant forces which have shaped western culture are masculine (or androcentric)" (as forças dominantes que moldaram a cultura ocidental são masculinas ou androcêntricas) (Quartarone, 2006, p. 177), o que promove um apagamento do gênero feminino, e consequentemente uma percepção de que a natureza deve ser objeto de dominação e controle. Nesse sentido, o ecofeminismo emerge como uma inversão de forças, em que a Terra, a Natureza e o Feminino se unem em contraponto a um apagamento androcêntrico. No caso das obras da Antiguidade Clássica, greco-latinas, esse fato pode ser notado por uma presença de divindades femininas relacionadas à natureza, inclusive na *Eneida*, que sofreu influência da *Teogonia*, por exemplo:

> Ecofeminism emerges from the observation that the earth, the natural environment (or untamed nature, including wild animals), and the female have historically been closely associated. This idea helps familiarize students with a longstanding cultural attitude. Students may already recognize the earth goddess Gaia, the agricultural goddess Demeter or Ceres, or the term "Mother Earth" (Quartarone, 2006, p. 178)

[50] Lorina Quartarone é professora e pesquisadora de estudos clássicos, com foco nas literaturas gregas e latinas. Atualmente, é professora emérita da University of Saint Thomas.

Segundo Quartarone, o Ecofeminismo emerge diretamente de uma observação do mundo natural, da Terra, dos animais selvagens, e o mundo feminino que sempre foi associado a essa realidade natural. A deusa Gaia, as deusas Deméter e Ceres e mesmo o termo Mãe-Natureza ainda possuem um sentido que circula nas línguas e no pensamento do senso-comum, sem que haja muitas vezes uma tradição específica, ou ritos para a transmissão dessas imagens, tão comuns à época da antiga Hélade, a Grécia clássica, ou mesmo da Roma antiga.

2. A personagem Dido: Um arquétipo ecofeminista da abelha-rainha?

A fim de desenvolver esse debate, selecionamos uma personagem mitológica específica, que é a lendária rainha Dido, de Cartago, e analisaremos a narrativa sobre a sua descrição, que se vincula ao mundo natural, conforme o livro I da *Eneida*, de Virgílio. A personagem mitológica Dido, também chamada como Elissa, é uma das raras mulheres a governar um império sozinha na Antiguidade Clássica, seu reino de Cartago, antiga cidade-Estado fenício, situada no norte da África, é o atual território da Tunísia e da Líbia.

A narrativa da *Eneida* sobre o seu reinado foi escrita entre 29 e 19a.C., o que faz com que haja uma proximidade temporal entre a redação do poema épico de Virgílio e fatos históricos relacionados à fundação do Império romano, como a batalha do Senado Romano contra Marco Antônio e Cleópatra, a última faraó do Egito. A interpretação de que Dido é uma percepção poética de Cleópatra é um tema recorrente na análise histórica da personagem mitológica, o que já foi tratado por diversos intérpretes da obra de Virgílio. Todavia, não é esse o escopo de nossa análise.

Chama-nos a atenção não apenas o fato de Dido ter sido a governante de uma importante cidade-Estado, mas como Virgílio aborda o tema da construção do reino de Cartago, ao longo de toda a narrativa do livro I da *Eneida*. Há uma metáfora central nessa descrição, que se remete ao mundo natural, e mais especificamente, à colmeia e à organização social das abelhas.

> *Corripuere viam interea, qua semita monstrat.*
> *Iamque ascendebant collem, qui plurimus urbi*
> *imminet, adversasque adspectat desuper arces.* *420*
> *Miratur molem Aeneas, magalia quondam,*
> *miratur portas strepitumque et strata viarum.*
> *Instant ardentes Tyrii pars ducere muros,*
> *molirique arcem et manibus subvolvere saxa,*
> *pars optare locum tecto et concludere sulco.* *425*
> *[Iura magistratusque legunt sanctumque senatum;]*
> *hic portus alii effodiunt; hic alta theatris*

fundamenta locant alii, immanisque columnas
rupibus excidunt, scaenis decora alta futuris.
Qualis apes aestate nova per florea rura
exercet sub sole labor, cum gentis adultos
educunt fetus, aut cum liquentia mella
stipant et dulci distendunt nectare cellas,
aut onera accipiunt venientum, aut agmine facto
ignavom fucos pecus a praesepibus arcent:
fervet opus, redolentque thymo fragrantia mella.
'O fortunati, quorum iam moenia surgunt!'
Aeneas ait, et fastigia suspicit urbis.
Infert se saeptus nebula, mirabile dictu,
per medios, miscetque viris, neque cernitur ulli.

([Eneias e Anquises] seguiram a via, enquanto isso, pela trilha que seguem.
E agora eles estavam subindo o morro, que se ergue imponente
sobre a cidade, e do topo observam as cidadelas opostas.
Enéias se maravilha com as construções [da cidade], outrora cabanas,
admira os portões e o barulho, até as estradas pavimentadas das ruas.
Uns, entre os ansiosos Tírios, se apressam em construir muros,
e em fortificar a cidadela e carregar as rochas com as mãos,
Outros escolhem um local para morar e o cercam com uma trincheira.
[Eles estabelecem leis e elegem os magistrados e o venerado Senado;]
aqui uns cavam portos; lá outros lançam as profundas
fundações para teatros e esculpem colunas enormes
das rochas, adornos adequados para futuras cenas.
Assim como no verão as abelhas pelos campos floridos
exercem seu trabalho sob o sol, quando conduzem
a prole madura de sua colmeia, ou quando empacotam
o mel fluente e expandem as células com néctar doce,
ou recebem as cargas dos recém-chegados, ou, quando uma fila é formada,
expulsam os zangões, as criaturas preguiçosas, de suas colmeias:
o trabalho fervilha, e o mel perfumado cheira a tomilho.
"Oh, afortunados, cujas muralhas agora estão se erguendo!"
diz Enéias, e olha para os cumes da cidade.
Ele entra, envolto em uma nuvem, algo maravilhoso de se contar,
pelo meio deles, e se mistura com os homens, e não é visto por ninguém).

A cena descreve o herói épico Eneias observando de um monte a construção da cidade-Estado de Cartago, o reino de Dido. Na narrativa, nota-se a constante presença do binômio natureza – cultura, na oposição entre o mundo natural, o ecossistema natural em que Eneias se situa e uma cidade em construção, o reino de Dido, um ecossistema social e político, uma cidade-Estado. O narrador descreve toda a cena em detalhes, com o trabalho dos cidadãos tírios, os fenícios, na construção e arquitetura de espaços da cidade, até que a narrativa se desenvolve em um "símile", em uma comparação por analogia, com a abelha-rainha que constroi uma colmeia. Vejamos, em destaque, a tradução do excerto (*En*, 1, 430-436), que compara o trabalho das abelhas com o trabalho humano de construir um reino, uma cidade-Estado:

> Assim como no verão as abelhas pelos campos floridos
> exercem seu trabalho sob o sol, quando conduzem
> a prole madura de sua colmeia, ou quando empacotam
> o mel fluente e expandem as células com néctar doce,
> ou recebem as cargas dos recém-chegados, ou, quando uma fila é formada,
> expulsam os zangões, as criaturas preguiçosas, de suas colmeias:
> o trabalho fervilha, e o mel perfumado cheira a tomilho.

Essa comparação demonstra que os limites entre natureza e cultura são tênues, pois há reinos animais, ou cidades-Estado, também encontradas para além do mundo humano. Essa concepção foge do antropocentrismo aristotélico, em que a cidade-Estado, a *pólis* era algo exclusivo da espécie humana, única racional, pelo uso do *lógos*, e dotada de um uso social da linguagem, a política. Todavia, o fato de este reino de Cartago ter sido fundado por uma mulher, a rainha Dido, leva o poeta a afastar também a percepção de que a civilização é algo do universo, ou da cosmologia, masculina, como era a base da doutrina aristotélica.

Cartago era um reino, ou uma cidade-Estado, fundado por uma rainha, que retirava a sua fundação não de um bem comum, ou da virtude política derivada da racionalidade, como pressupunha o pensamento aristotélico, mas antes de uma vinculação ao mundo natural, como as abelhas faziam. Nesse aspecto, Virgílio apresenta uma noção diversa da de Aristóteles, de uma cidade-Estado vinculada e em interação com a natureza, não de uma civilização ou cultura em oposição ao mundo natural. A cidade-Estado de Cartago era um ecossistema político dependente do ecossistema natural, assim como uma colmeia. Esse símile apresenta uma visão ecossistêmica das antigas cidades-Estado gregas.

Note-se que esse símile não é uma inovação de Virgílio, o autor da *Eneida*, pois o encontramos em uma obra bem anterior de Homero, que foi fonte de inspiração para o poeta latino. O mesmo símile, sobre a organização da vida social das abelhas em colmeias, foi descrito por Homero na *Ilíada*, II, 87-93, como notou a classicista Sara Heist, da Liberty University, no estudo intitulado *Insight into the Community: Bee Similes in the Iliad and the Aeneid* ("Dentro da comunidade: símiles sobre abelhas na *Ilíada* e na *Eneida"*). A classicista traduziu para o inglês essa sequência, que aqui retraduzimos, a título de comparação:

> *Like the swarms of clustering bees that issue forever*
> *in fresh bursts from the hollow in the stone, and hang like*
> *bunched grapes as they hover beneath the flowers in springtime*
> *fluttering in swarms together this way and that way,*
> *so the many nations of men from the ships and the shelters*
> *along the front of the deep sea marched in order*
> *by companies to the assembly…* (Heist, 2016, p.2)
> (Como os enxames de abelhas que saem incessantemente

> em rajadas frescas do oco na pedra, e se penduram como
> cachos de uvas enquanto pairam sob as flores na primavera,
> agitando-se em enxames para cá e para lá,
> assim as muitas nações de homens dos navios e das moradas
> ao longo da frente do mar profundo marcharam em ordem
> por companhias até a assembleia)

Podemos notar que a descrição homérica é mais relacionada a uma generalização do que o símile virgiliano, ao mesmo tempo que ressalta a natureza política da comunidade de abelhas, uma característica que não é considerada meramente humana, em uma perspectiva não antropocêntrica. Os gregos comparavam a colmeia às "assembleias", isto é, às reuniões políticas que garantiam as suas democracias, se interpretarmos os ensinamentos de Homero transmitidos a Virgílio.

3. Cartago, o reino africano e seu ecossistema social e mitológico: metáfora do Egito?

O reino mitológico de Virgílio, cuja capital era a cidade-Estado de Cartago, pode ser descrito como um ecossistema social complexo, uma cidade em região litorânea ao Norte da África, constituída por imigrantes fenícios, como uma colônia. A comparação da edificação da cidade-Estado com uma colmeia, tendo como ponto de convergência dessa analogia a personagem Dido, uma rainha, como descreveu Virgílio: *femina dux facti* (uma mulher como governante desses feitos), é o ponto central de constituição desse ecossistema sociomitológico, em que as imagens se sobrepõem simbolicamente, Dido é uma mulher-abelha, uma matriarca em ascensão, dominante sobre sua colmeia.

Todavia, historicamente, podemos nos inquirir sobre qual teria sido uma possível imagem real que inspirou o poeta épico a constituir sua realidade poética, a sua imitação da natureza. A época que é contexto da redação da *Eneida* é um momento muito conturbado na história da Roma antiga, o momento posterior à guera civil entre o Senado romano e o general Marco Antônio e Cleópatra, a última faraó do Egito alexandrino. A personagem histórica Cleópatra exerceu profundo fascínio nos romanos, e muito provavelmente a rainha Dido foi uma metáfora de Cleópatra.

O contraponto da imagem de Dido se faz com outro personagem simbólico na narrativa épica: o herói Eneias, que é o protagonista da *Eneida*, a obra que em tradução literal descreve os seus feitos. Podemos notar, porém, que o protagonismo de Eneias, ao menos momentaneamente, é ofuscado por essa figura simbólica, mulher e abelha-rainha, que é Dido. Eneias representa, simbolicamente, a dominação masculina sobre o mundo natural e sobre si

mesmo, pelos conceitos de *pietas* e *fides*, é o herói que sacrifica a si mesmo, e aos outros, para a fundação do Império romano.

Dido é o seu oposto, seu reino é um espaço de acolhimento para imigrantes e refugiados, e não é apresentado como um Império em ascensão ou expansão, é mais uma comunidade em situação defensiva, em interação com o mundo natural, do que um agressor e dominador da natureza. Eneias, o herói épico da *Eneida*, descreve Cartago sob o ponto de vista da deusa Vênus, a sua mãe, que representa a essência do gênero feminino na cosmogonia mitológica latina. Nesse sentido, o herói épico é um intermediador, que apresenta o reino de Cartago lado a lado a colmeia, encontrada em seu estado natural.

Essa cosmovisão ecofeminista, que registra não só o feminino e mundo natural, mas as suas interações com o ecossistema social e político que formam o lendário reino de Cartago nos aproximam historicamente de como era vista o Egito antigo regido por Cleópatra.

O Ecossistema Fundamental da Língua (EFL): povo(s)–território(s)–lingua(s) constitui-se nessa interpretação simbólica da *Eneida*, em que o território tem proeminência. O reino de Cartago, fundado em território da Líbia antiga, pelos povos fenícios é descrito na língua latina dos romanos. O fato de ser um reino estrangeiro e deslocado do território comum dos romanos, de ser um reino africano, e de ter um povo diverso são as inovações do poeta Virgílio que traz essa mensagem de que os reinos dessa região e tempo mantinham um maior vínculo com o mundo natural do que os próprios romanos.

O fato de o poeta ter trazido a lenda de Dido, rainha de Cartago, para a sua narrativa já vincula de imediato a sua poesia épica ao temário de estudos feministas, mesmo que em data tão recuada na História da Literatura. Como afirma a historiadora Michelle Perrot, na sua obra *Minha história das mulheres* (2007): “Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? Ou antes: será que as mulheres têm uma história?" (Perrot, 2007, p. 16).

Em um ecossistema mental, ou textual, fechado, para o culto aos homens e seu domínio sobre a natureza, que é o mundo da poesia épica, Virgílio transgride essa tradição patriarcal ao colocar uma rainha como líder de um reino integrado, em sua perspectiva poética, ao mundo natural. É o contraponto ecofeminista ao modelo homérico, pois em sua colmeia, a regência feminina é um novo arquétipo.

A biografia de Cleópatra nos auxilia a desvelar essa metáfora simbólica e contextualizá-la historicamente no século I a.C., afinal resta-nos a inda-

gação se a personagem histórica Cleópatra pode ser descrita como uma precursora do Ecofeminismo na Antiguidade Clássica.

4. Cleópatra e Dido: Entre o poder e a dominação

Nossa proposta no artigo é ingressar nesse debate, aprofundando a interpretação na perspectiva ecofeminista da *Eneida* a partir da personagem *Dido*, em uma leitura crítica que não é mais centrada na *pietas* e *fides* do heroi *Aeneas*, mas trata o herói que dá título ao *poema epicum* como um intermediador entre diversas personagens femininas e o mundo natural. Para essa análise, elencamos excertos do livro I da *Aeneis* como *corpus* de análise, propondo uma tradução que pusesse em relevo as questões debatidas sob a perspectiva do ecofeminismo, isto é, das relações entre as mulheres e o mundo natural. Para intermediar esse debate, selecionamos a teoria ecolinguística, desenvolvida no Brasil pelo linguista Hildo Honório Couto (2002).

Inicialmente, é importante mencionar que a obra Eneida foi escrita no século I a.C na Roma Antiga como um pedido realizado pelo Imperador da época, sendo este Augusto. Este escrito, terceira obra do escritor Virgílio, é considerada uma poesia épica contada em uma narrativa *in media res*, isto é, uma história narrada que se inicia no meio de alguma circunstância e, após alguns trechos, retoma o que havia sido apresentado. Tal epopeia foi elaborada em versos que, por consequência, geraram 12 cantos.

Pode-se observar que o canto I é um marco importante na construção da trajetória, representatividade e narrativa da personagem. Além disso, afirma-se a relação entre Dido e Cleópatra e as respectivas representatividades que ambas possuíam em seus respectivos cargos. De um lado, verifica-se a existência de uma Rainha literária que obteve um grande marco dentro na narrativa épica, no caso, Dido. E, por outro lado, a presença da última faraó do Egito, Cleópatra. Dentro da pesquisa, será apresentada a representação do poder feminino influenciando não somente a vida de alguns indivíduos da sociedade, mas sim a mudança de uma estrutura social. Menciona-se tal fator, haja vista que, ao obterem cargos políticos que lhes deram reconhecimento, essas protagonistas conseguiram transformar o meio social que lhes circunscrevia.

Como dito anteriormente, utilizaremos a teoria do conceito Ecossistema Fundamental da Língua, proposta pelo professor Hildo Couto, em que há uma associação correspondentes às interações entre povo–território–língua com a obra apresentada. Além disso, será abordado uma relação de poder relacionado com uma metáfora da colmeia que pode ser definido como, um ecossistema presente dentro do reino animal em que as abelhas fa-

zem parte. Falaremos também da sua analogia com a ideia de poder presente no reino animal correlacionado com a explicação do poder que será disposto pelas protagonistas femininas.

Desse modo, realiza-se menção à historiadora Michelle Perrot, na sua obra Minha história das mulheres (2007), que diz:

> Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio? Ou antes: será que as mulheres têm uma história?. (Perrot, 2007, p. 16)

Tal alusão permite ao leitor uma visão de que desde a antiguidade, as mulheres citadas por alguns escritores já dispunham de grande representação na história e é sobre esta que abordaremos ao longo do desenvolvimento do presente trabalho.

5. Ecolinguística (EL) e sua relação com o reino de Cartago

De acordo com Couto (2007), a Ecolinguística pode ser definida como o "estudo das relações entre língua e meio ambiente". A partir desta definição, vê-se que as relações existentes entre o mundo real e o mundo ambiental nos permite enxergar diferentes interpretações para com aquilo que experienciamos em uma obra literária.

Na obra Eneida, a relação de poder exercida pela Rainha Dido, dentro do contexto do reino de Cartago, apresenta uma visão de uma mulher que exerce uma grande influência e poder absoluto dentro da comunidade cartaginense. Tal análise ficcional permite o desenvolvimento de múltiplas visões se comparada com o reino animal, mais especificamente, a uma colmeia, uma vez que se correlacionada ao contexto animal, observa-se que cada ser dispõe de uma tarefa a ser realizada. Do mesmo modo, o contexto social nos permite enxergar as ocupações que cada indivíduo apresenta dentro da sociedade.

Dentro da organização dos setores de relativo "poder" apresentados nos abelheiros, pode ser visto a divisão entre o lugar ocupado pela abelha rainha, que é considerado a maior posição, a presença zangões, considerada dentro de uma visão piramidal, o segundo lugar e a rede das operárias ou obreiras que ocupam a última posição. Neste reinado, a abelha rainha coordena e domina todas as tarefas que serão realizadas pelas operárias, levando-nos a crer que, sem ela, o trabalho exercido não tem sentido. A abelha rainha, apesar de não dispor de certo comando para com o que as operárias farão, é responsável por gerar outras abelhas auxiliando, consequentemente, no condicionamento da estrutura social do reino. E, permitindo, através deste fator, com que a colmeia funcione e viva dentro do ecossistema. Tal ocupa-

ção gera similaridade com o posicionamento exercido pela Rainha Dido, haja vista que sem uma pessoa exercendo influência e poderio sobre as pessoas que se encontram ao seu redor, a organização do reino não conseguiria ser estruturada.

Outro ponto importante está associado não somente com a disposição do poder, mas com os indivíduos que estão ao seu redor. Dentro de uma colmeia, a abelha rainha dispõe de grande importância e representatividade para fazer com que o ecossistema funcione. No entanto, sem a presença das operárias e dos zangões, a estrutura social desta não consegue avançar. Esse funcionamento nos leva a pensar, da mesma maneira, na presença da Rainha Dido que, mesmo sendo detentora de poder, necessitava dos soldados para vencer as guerras e dos constituintes do reino para lhe fornecer auxílio na estrutura social do reino de Cartago.

A importância do símbolo das colmeias no reino animal e no reino humano está associada à relevância de Cartago na narrativa Eneida. Na perspectiva ecológica, o reino das abelhas auxilia no mantimento do equilíbrio do ecossistema e, sem elas, há um grande impacto negativo na vida dos seres humanos e em todo contexto ecológico. Isso se deve, não somente pela questão da produção do mel, mas também pela coleta do néctar e pólen das flores que estas realizam. Da mesma maneira, pode-se dizer que sem a presença do reino de Cartago e aparição da rainha Dido, a obra não apresentaria sentido em sua totalidade.

Como já mencionado anteriormente, a teoria do Ecossistema Fundamental da Língua, proposta pelo professor Hildo Couto, relaciona, dentre seus muitos aspectos, a língua, o território e o povo. Tal conexão nos permite visualizar que todos os povos possuem uma língua, mesmo que esta tenha sido fruto das transformações ocorridas com o passar dos anos, um território, sendo este o local em que determinada comunidade habita e distribui suas tarefas e um marco cultural como forma de representar a identidade de um povo. Na obra Eneida, a língua marcada na época era o latim e, consequentemente, as narrativas apresentadas nela discorrem acerca de uma realidade ficcional e imaginária da Roma Antiga. Observa-se que uma língua não apresenta singularidade em sua formação, isto é, para que o latim da época possa ter sido considerado uma língua, ocorreram múltiplas transformações e difusões.

Outro ponto relevante a ser apontado está associado com o território e o povo da época. Quando pensamos no contexto de Virgílio, estamos pensando em um período em que Augusto detinha de total poder e era o Imperador daquele momento. Desse modo, vemos que Roma, desde a sua formação apresentará poderes centralizados nas mãos de homens, bem como, as ocu-

pações e dominações realizadas por todo o Império Romano. Sendo assim, quando observa- se a presença da Rainha Dido, no decorrer de dois cantos, vê- se a quebra de uma visão patriarcal da época posta diante de um alto cargo ocupado por uma mulher.

6. A transformação da personagem Dido ao longo da narrativa

Durante o transcorrer da obra Eneida, observa-se que o canto I apresenta, por meio dos seus versos, o desenvolvimento da protagonista Dido. Deste modo, pode-se dizer que os versos latinos abaixo retratam a trajetória da personagem.

> Tantaene animis caelestibus irae?
> Urbs antiqua fuit (Tyrii tenuere coloni)
> Carthago, Italiam contra Tiberinaque longe
> ostia, diues opum studisque asperrima belli. (vv.11-14)
> Imperium Dido Tyra regit urbe profecta,
> germanum fugiens. Longa est iniuria, longae ambages. (vv. 340-341)
> Tum celerare fugam patriaque excedere suadet
> auxiliumque ulae ueteres tellure recludit
> thesauros, ignotum argenti pondus et auri.
> His commota fugam Dido sociosque parabat.
> Conueniunt quibus aut odium crudele tyranni aut metus acer erat; naues, quae torte paratae,
> corripiunt onerantque auro. Portantur auari
> Pygmalionis opes pelago; dux temina facti. (vv. 356-363)

Diante dos versos apresentados anteriormente, o escritor Carlos Alberto Nunes utiliza-se da seguinte tradução para os respectivos trechos apresentados:

> Cabe tão fero rancor no imo peito dos deuses eternos?
> Cidade antiga existiu, dos colonos de Tiro povoada,
> forte Cartago, distante da Itália e das bocas do Tibre,
> rica de todo comércio, de grande maldade na guerra.
> A Dido o império pertence, exilada de Tiro potente,
> para livrar-se do irmão. Longa é a injúria; variados os fatos.
> Aconselhou-a a fugir, a exilar-se da pátria querida,
> sobre tesouros antigos mostrar-lhe, que havia escondido,
> de incalculável valor, ouro e prata aos montões para a viagem.
> Dido, alarmada, prepara a saída e alicia mais gente para o seu plano, movidos de horror ao tirano ou até mesmo de puro medo levados. Tomadas de assalto umas naves acaso prestes, carregam-nas de ouro, as famosas riquezas de Pigmalião.
> A aventura por uma mulher é chefiada."[51]

[51] Originalmente traduzido e publicado no livro "Eneida", de Tradução de Carlos Alberto Nunes; organização, apresentação e notas de João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2014 (1ª Edição).

A partir dos fragmentos citados anteriormente, observa-se nos primeiros versos, a presença de "Tiro", cidade localizada ao lado norte da África e habitada, em grande parte, pela população fenícia. Uma outra importante cidade mencionada nestes versos é Cartago que é apresentada, em um primeiro momento, mas que se associará com uma perspectiva de fundação posteriormente. Assim, vemos que logo de início, Virgílio menciona duas localizações que se relacionam com o rumo de vida que a protagonista Dido tomará em sua história. Sendo, a cidade de Tiro relacionada com o nascimento desta protagonista e a cidade de Cartago com a cidade em que o seu poder será exercido.

Em relação ao aspecto narrativo da personagem, vemos que sua história se inicia em Tiro, onde vivia com o Rei Belo, seu pai, e Pigmalião, seu irmão. Após alguns anos, ela se casa com Siqueu, que era um homem rico e detentor de poder da época. No entanto, com a morte de seu pai, Pigmalião anseia matar o seu esposo e obter o poder para si. E diante da situação que lhe é posta, Dido é obrigada a fugir da cidade de origem obtendo, como consequência, o encontro e fundamento do reino de Cartago.

A continuação da história apresentada anteriormente está associada com a saída de Dido de Tiro e sua preparação para uma nova aventura que será enfrentada. Assim, neste momento, a figura de Dido correlacionada com uma representação infantil é transformada em uma figura de uma mulher adulta que necessita tomar atitudes para transformar o meio que lhe circunscreve. Do ponto de vista da história, o amadurecimento da personagem em um curto espaço de tempo é apontado a partir da sua vivência em Tiro juntamente com o seu pai. Nela é vista a presença da pureza e inocência de sua infância que, ocasionalmente, não lhe permitia analisar a ganância e o desejo de obtenção de poder que o seu irmão possuía. Entretanto, ao verificarmos sua passagem e fundação da cidade de Cartago, a pura menina que saíra de Tiro, adquire uma maior maturidade e visão madura para com a realidade que estava transpassando e, passa a se tornar uma mulher que detém poder em seu reinado. Consequentemente, há uma visão associada ao fato de que a vida desta e das pessoas que as circundavam a fizeram adquirir um maior discernimento para com aquilo que ela faria e, em seguimento, para com as decisões que ela tomaria.

A presença e associação de Dido com o Império põe esta, de certo modo, como uma figura detentora de posição política e social dentro de um reinado. E, mostra que, por mais que o seu poder possa ter sido usurpado por em um determinado momento por seu irmão, a sua representatividade para com o interior da obra e para com o reino que esta obterá nunca será esque-

cida. Um outro ponto relevante a ser mencionado está relacionado com sua saída de Tiro como uma forma de conseguir salvar a própria vida e abandonar o irmão que ceifou, sem alguma piedade, o seu esposo Siqueu. Assim, vemos que o termo "Longa é a injúria", exibida no verso 341, está associado com o pensamento de que grande e extensa é a perversidade praticada por seu irmão.

O último verso do trecho é composto pela frase "Dux femina facti" ou "Dux termina facti" que pode ser traduzido como "uma mulher que é chefe de um feito". Tal feito se relaciona com a forma como fundou e governou Cartago, orientando e comandando os soldados e exércitos que ali habitavam, bem como a presença de um certo controle sobre o protagonista Enéias que será apontado mais adiante. Quando é abordado a perspectiva do domínio, pode-se dizer que esta se correlaciona com a paixão desenvolvida ao longo do canto da personagem Dido para com Eneias, haja vista que este despertara nela um sentimento ainda mais forte.

Além disso, é importante ressaltar que o termo utilizado por Virgílio no que tange à seleção da palavra "dux", foge de uma visão patriarcal da época, sendo este um substantivo feminino, e gera, de certo modo, no leitor, uma visão mais igualitária acerca da representação da rainha. Tal evento é relevante, haja vista que o Império Romano do período fora marcado pela atuação de Augusto como Imperador e não somente ele, como também toda a visão masculina como detentora de poder do tempo.

Como mencionado anteriormente, observa-se que dentro da narrativa, Eneias, além de ser o protagonista principal da obra, é um personagem que aparece na vida de Dido após ter passado por uma tempestade comandada pelos deuses que o levaram à ilha de Cartago. Este, ao chegar no território, é recebido com um banquete e hospitalidade, ações típicas da narrativa latina e grega. No que tange a proposta realizada pela narrativa latina, verifica-se a presença do banquete que é composto pela aparição de diferentes comidas, vinhos e músicas instrumentais realizadas por personagens que eram denominados Iopas. O Aedo, sendo este uma espécie de cantor, representa uma visão simbólica do próprio Virgílio haja vista que o autor retrata a obra *Eneida* por meio de uma poesia cantada.

Outro ponto importante a ser comentado está associado com a presença dos deuses, que são recorrentes no decorrer da obra. Nota-se que tais aparições se devem por conta da influência da cultura grega na cultura romana. E dentro da narrativa, vê-se, mais especificamente, as deusas Vênus e Juno sendo apresentadas e se unindo, pela primeira vez, para conectarem Dido e Eneias. Nessa perspectiva, é observada a questão da presença das deusas como detentoras de influência para com o destino dos personagens. Logo, a

obra apresenta, em seu decorrer, um visível dilema entre o poder apresentado pelos deuses e pelo destino cujo principal foco está no protagonista Eneias.

Desse modo, diante dos apontamentos realizados anteriormente, observa-se que o escritor Virgílio apresenta uma nova abordagem da poesia épica e apresenta o personagem Eneias como um instrumento para se falar de Dido, ocorrendo, de certa forma, uma quebra de expectativa no que tange ao fato de que era esperado um herói épico denominado "pater Aeneas".

7. A representatividade de Dido e Cleópatra

A relação entre a representatividade de Dido e Cleópatra nos permite enxergar o quanto as mulheres do passado influenciam uma estrutura social até os dias atuais. Dido, rainha de Cartago, obteve dentro da obra Eneida, um canto totalmente direcionado à sua posição e reinado. Já, Cleópatra, a última faraó do Egito, dispõe de um grande marco histórico dentro das comunidades em que pode fazer parte e nas quais obteve domínio. Observa-se que ambas as protagonistas passaram por sociedades em que possuíam, em sua maioria, homens como detentores de poder. No entanto, as mesmas se destacaram por conseguirem fundar e governar reinos em que o poder masculino da época dispunha de representatividade.

Cleópatra Tea Filópator, mais conhecida como Cleópatra VII, era filha de Ptolomeu 12 e era considerada a filha favorita de seu pai. Desde muita nova e com a morte de seu pai, Cleópatra teve que se casar com o seu irmão Ptolomeu 13, pois de acordo com a tradição dos Ptolomeus, os mesmos tinham que se casar com pessoas da própria família para que não houvesse contaminação do sangue. Contudo, devido à prematuridade associada à idade deste, a inexperiência para com a tomada de decisões e organização do Egito prejudicava os rumos que o governo necessitava tomar. Tendo em vista este fator, seu acompanhante decide tomar decisões e acaba matando Pompeu que tinha, na época, conflitos com Júlio César e ao mesmo tempo, relações familiares com ele.

A partir deste viés, ao lembrar os aspectos econômicos e políticos de Roma e do Egito, nota-se que estes possuíam grandes relações por meio de trocas comerciais e políticas devido à presença de um dos rios mais importantes da época, o Rio Nilo. Cleópatra, observando tamanho contexto e, vendo a revolta que fora provocada em César por conta da morte de Pompeu, percebe que necessitaria falar com ele para que as relações sociais e políticas entre os povos não fossem abaladas. Contudo, sendo esta uma mulher detentora de estratégia e poder político, a relação com Cesar ultrapassa os âmbitos governamentais e passa a se tornar uma relação amorosa.

Ao analisar a perspectiva sentimental de ambas as protagonistas, tem-se uma conexão a partir de vieses associados a períodos de guerra ou conflitos, isto é, homens que apresentavam questões políticas em seu entorno. Pode-se dizer que tanto Cesar quanto Eneias eram, de certa forma, indivíduos conectados com guerras. Júlio César era um Imperador que estava em um momento de expansão territorial do Império Romano e Eneias, um personagem que havia sido prisioneiro de guerra.

O reinado de Cleópatra é marcado pela inteligência, estratégia e visão que esta obtinha para com a tomada de decisões e sabedoria para o mantimento delas. Assim como Dido, ela consegue governar um reino em que as práticas econômicas, tais como a agricultura, a cultura e os estudos não perdessem seu potencial e continuassem, cada vez mais, crescentes. Os egípcios eram um povo muito desenvolvido em termos de conhecimento, aspectos medicinais, descobertas e avanços tecnológicos. E, ter uma figura feminina que conseguisse obter poderio e representatividade durante o período apresentado é considerado um grande marco na história do Egito.

Em uma perspectiva contemporânea, pode-se dizer que os avanços tecnológicos juntamente com o aparecimento de novas plataformas de filmes, séries e documentários nos permitem obter um maior contato com os conhecimentos experienciados em séculos passados. Nesse sentido, há a série "Rainha Cleópatra"[52] exibida pela plataforma Netflix que retrata, em um panorama geral, a história da Rainha e seus desdobramentos para alcançar sua posição política, bem como sua referência.

Neste meio digital, a Rainha é apresentada como uma jovem e sua história se inicia com a morte de seu Pai, Ptolomeu 12, o casamento com o seu irmão, Ptolomeu 13, a sua chegada a Roma, o seu encontro com Júlio César, o nascimento de seu filho e as suas respectivas estratégias para se manter no poder. Nela, observa-se as tomadas de decisões e os desdobramentos ocorridos na vida de Cleópatra narrados por meio de historiadores que apontam minuciosamente os aspectos sociais, políticos e econômicos da época.

Além deste mecanismo, verifica-se a presença do livro "Cleópatra: A rainha que desafiou Roma e conquistou a eternidade" realizado pelo autor Alberto Angela. Nesta obra, dentre as múltiplas descrições propostas pelo autor que se inicia desde o nascimento de Cleópatra até o surgimento do Império Romano, observa-se a história amorosa vivenciada pela protagonista e

[52] "Rainha Cleópatra" trata-se de uma série documental apresentada na plataforma Netflix que discorrerá acerca da trajetória desta personagem por meio de relatos culturais e históricos. Tal cinematografia obteve publicação no ano de 2023.

por César, mas não somente por ele, como também por Antônio. Nesse aspecto, destacamos a afirmação abaixo:

> É importante destacar que as uniões nessa época não são guiadas por uma atração física ou sentimental, mas, sobretudo, pela vontade de selar acordos de política, poder e riquezas. O que explica muitas vezes estranhos equilíbrios entre os casais, compreensíveis apenas por uma conveniência recíproca da relação. (Angela, 2019, p. 117)

Nesse sentido, é importante salientar que por mais que houvesse uma relação amorosa entre Cleópatra e César, a principal relação que os unia estava associada à questão econômica e política. Tem-se esse pensamento, haja vista que, como mencionado anteriormente, as questões geográficas presentes entre o Mar Vermelho e o Rio Nilo favoreciam as trocas comerciais entre Roma e o Egito Antigo. Como consequência, pode-se dizer que a relação existente entre estes protagonistas auxiliava ainda mais nas relações econômicas entre as cidades citadas anteriormente.

Por meio dos fatos apresentados anteriormente, é possível analisar que a Rainha Dido dispõe de uma temática mitológica e política, bem como a Rainha Cleópatra que, apesar de não apresentar uma vertente mitológica, por se tratar de uma história verídica, retrata um caráter político. Desse modo, menciona-se que ambas as representatividades se associam ao passo de ser protagonistas femininas, detentoras de poder da época em que foram retratadas e por conseguirem alcançar seus objetivos e desejos em meios em que o protagonismo masculino era mais forte.

Sendo assim, o reconhecimento desta não está somente associado aos fatores que realizaram, mas sim devido ao destaque que dispuseram no decorrer de suas trajetórias e conquistas. Ambas são Rainhas que, desde o seu nascimento, tiveram que lutar pela sobrevivência e pela visibilidade nas respectivas tomadas de poder.

8. Conclusão

Ao decorrer do artigo, foi apresentado o canto I da obra Eneida, escrita por Virgílio, a atuação da teoria Ecolinguística, proposta pelo Prof. Dr. Hildo Couto e o grande papel que a Rainha Dido dispôs na obra de Virgílio. Por meio da obra Eneida, conseguimos observar que o autor exalta e apresenta múltiplos versos para relatar acerca do nascimento, crescimento e fase adulta da personagem Dido. A seleção dos locais de sua origem e a construção das fases de sua vida permitem ao leitor, uma maior amplitude de conhecimento e interpretação para com aquilo que está lendo.

No presente trabalho, foi, para além de todas as intenções interpretativas e interdiscursivas, apresentar Dido associada a uma figura feminina que obteve êxito em realizar a administração de um reino e desenvolver o seu protagonismo dentro da narrativa. Dido foi apontada não somente como uma "Dux femina facti"[53], mas como umas das principais protagonistas dentro da obra Eneida e como a personagem feminina mais bem representada e possuidora de dois cantos, sendo estes o canto I e o canto IV, direcionados à sua jornada.

Outro ponto importante apontado no decorrer desta produção está associado com a teoria Ecolinguística proposta pelo professor Hildo Couto. Nela, observamos a teoria do Ecossistema Fundamental da Língua relacionada a língua, o território e o povo. Permitindo, de certa forma, uma melhor compreensão da história literária proposta por Virgílio e gerando uma ideia de que da mesma forma como há uma organização mitológica acerca do reino de Cartago, há uma estruturação no reino animal para que a configuração social funcione.

Por fim, foi apresentado a representatividade e a relação entre as protagonistas Dido e Cleópatra. Tal perspectiva mostra, de certa forma, que por mais que ambas tenham vivenciado épocas diferentes, suas histórias se relacionam pelo papel político que dispuseram e pelas relações amorosas para com os indivíduos que perpassaram em suas vidas. Além disso, há a escolha realizada sabiamente pelo escritor Virgílio em apresentar e derivar dois cantos, sendo um, exclusivamente para uma figura feminina.

Sendo assim, vê-se que Dido obteve grande importância dentro da Cidade de Cartago e Cleópatra dentro do Egito e Roma. Ambas foram guerreiras e lutaram não somente para si próprias, mas como também para todo o meio social que existia em seus entornos. Logo, isso nos revela que tais protagonistas marcaram não somente o momento em que vivenciaram, mas como também uma longa trajetória que influencia pesquisadores, historiadores e leitores que buscam o conhecimento destas até os dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANGELA, Alberto. *Cleópatra*: a rainha que desafiou Roma e conquistou a eternidade. Trad. de Milena Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2019.

[53] "Dux femina facti" que pode ser traduzido como "uma mulher que é chefe de um feito".

BENARIO, Janice M.; *Dido and Cleopatra; Vergilius (1959-)*, No. 16 (1970), p. 2-6 (5pp). Disponível em: https://www.jstor.org/stable/41591641. Acesso em 16 de abril de 2023.

BIZÁRIO, Priscila Cristina. *A figura de Dido em Virgílio e Ovídio*: uma análise da rainha cartaginesa na Epopeia e na Elegia. Monografia (Bacharelado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2014. 39f.

COUTO, Hildo Honório do. O que vem a ser Ecolinguística, afinal? Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/22250/20296. Acesso em 23 de abril de 2023.

_____. *Ecolinguística*. Disponível em: http://www.ecoling.unb.br/images /3_Ecolingustica.pdf. Acesso em 26 de maio de 2023.

DE SÁ, Michele Eduarda Brasil. O mito de dido e Enéas em Virgílio, Ovídio e Marlowe. *Travessias Interativas-Mito e Literatura*. n. 20, v. 10, 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/13956/10676. Acesso em 20 de abril de 2023.

GALETTI, Camila. Um espectro ronda as mulheres: o espectro da insuficiência. Revista espaço acadêmico. Disponível em: https://espacoacademico.wordpress.com/2020/12/21/um-espectro-ronda-as-mulheres-o-espectro-da-insuficiencia/. Acesso em 23 de abril de 2023.

HORIZONTE, Lucia de Belo. Eneias e Dido, as consequências da fama. Disponível em: http://eventosmitologiagrega.blogspot.com/2012/01/eneias-e-dido-as-consequencias-da-fama.html. Acesso em 23 de abril de 2023.

MELO, Helena Sousa. As abelhas trabalhadoras. Disponível em: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3556/3/Abelhas%20trabalhadoras.pdf. Acesso em 23 de abril de 2023.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história*. 7. ed. Editora paz e terra. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5569693/mod_resource/content/1/PERROT%20Michelle.%20Os%20excluidos%20da%20hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em 23 de abril de 2023.

RODRIGUES, Natália Vasconcelos. A representação de dido e o discurso feminino na épica e na elegia. *Revista Entrelaces*, Ano III, n. 3 – novembro de 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23271/1/2013_art_nvrodrigues.pdf. Acesso em 16 de abril de 2023.

VIRGÍLIO; *Eneida*. Trad. de Carlos Alberto Nunes; organização, apresentação e notas de João Angelo Oliva Neto. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

ENTRE ESPINHOS DA CAATINGA E FERIDAS DA CIDADE: BREVE ANÁLISE LEXICULTURAL DA *FAVELA* EM "SANGUE DE IRMÃOS", DE JOSÉ ARAS

Adriana Gonsalves da Silva Fontes (UNEB)
drykafontes@gmail.com

RESUMO

O artigo propõe uma análise lexicultural da lexia *favela* na obra "Sangue de irmãos: Canudos por dentro", de José Aras. A pesquisa investiga como essa lexia carrega uma trajetória simbólica que liga a resistência do semiárido nordestino às realidades sociais das comunidades urbanas marginalizadas. Ao articular léxico e cultura, o estudo evidencia que o termo *favela* ultrapassa sua origem botânica para se tornar topônimo e, posteriormente, uma categoria socioterritorial marcada por estigmas, pertencimentos e formas de reinvenção coletiva. A partir da Lexicultura – campo que analisa as palavras como repositórios de experiências culturais –, a *favela* é tratada como uma Unidade Lexical Culturalmente Marcada, cuja Carga Cultural Partilhada reflete memórias, lutas e estratégias de sobrevivência. A obra de Aras é utilizada como *corpus* por sua riqueza lexical e por dar voz às resistências do sertão, ressignificando a linguagem como instrumento de memória e denúncia. Conclui-se que compreender a trajetória da palavra *favela* é reconhecer o poder simbólico do léxico na construção de identidades e no fortalecimento da memória linguística e cultural de grupos historicamente invisibilizados.

Palavras-chave:
Favela. Lexicultura. Semiárido

RESUMEN

El artículo propone un análisis lexicultural de la palabra *favela* en la obra "Sangue de irmãos: Canudos por dentro", de José Aras. La investigación explora cómo esta lexía condensa una trayectoria simbólica que conecta la resistencia del semiárido nordestino con las realidades sociales de las comunidades urbanas marginadas. Al articular léxico y cultura, el estudio revela que el término *favela* trasciende su origen botánico para transformarse en topónimo y, más tarde, en una categoría socioterritorial cargada de estigmas, pertenencias y formas colectivas de reinvención. Desde la perspectiva de la Lexicultura – campo que analiza las palabras como depósitos de experiencias culturales –, *favela* se entiende como una Unidad Léxica Culturalmente Marcada, cuya Carga Cultural Compartida refleja memorias, luchas y estrategias de supervivencia. La obra de Aras se utiliza como *corpus* por su riqueza léxica y por dar voz a las resistencias del sertón, resignificando el lenguaje como herramienta de memoria y denuncia. Se concluye que comprender la trayectoria de la palabra *favela* es reconocer el poder simbólico del léxico en la construcción de identidades y en el fortalecimiento de la memoria lingüística y cultural de los grupos históricamente invisibilizados.

Palabras clave:
Favela. Lexicultura. Semiárido.

1. Considerações iniciais

A linguagem, mais que um sistema de signos, espelha nossas histórias, identidades e resistências. No entrelaçamento entre língua, cultura e sociedade, muitas palavras carregam memórias. É o caso da lexia *favela*, cuja polissemia revela percursos da flora do semiárido nordestino aos morros urbanos marginalizados. Este artigo, por meio de uma leitura lexicultural da obra "Sangue de irmãos", de José Aras, demonstra como esse vocábulo condensa uma trajetória de resistência e reinvenção identitária, conectando simbolicamente as adversidades do sertão às realidades das comunidades urbanas marginalizadas.

O termo que nomeia comunidades periféricas tem raízes no sertão baiano, especificamente na Guerra contra Canudos. Durante o conflito, militares acamparam em um local coberto pela planta espinhosa *Cnidoscolus quercifolius*, conhecida como *favela*. Ao retornarem ao Rio de Janeiro, sem soldo e impossibilitados de pagar aluguéis, ocuparam um morro próximo ao centro. Em referência ao ambiente de luta no sertão, nomearam-no Morro da *Favela*, hoje Morro da Providência. Assim, um termo botânico transformou-se em topônimo e, posteriormente, em categoria socioterritorial, carregada de sentidos complexos, oscilando entre resistência, estigmatização e pertencimento.

Zylberger (1992), em Morro da Providência: Memórias da *Favela*, destaca a ocupação do morro por ex-combatentes de Canudos como crucial para a origem do termo. Ela aponta que

> [...] foram as vivandeiras dos soldados (mulheres que acompanham as tropas para vender comestíveis) da guerra de Canudos que ao chegarem ao Rio, não podendo ficar no pátio do Quartel General com os 'praças', instalaram-se nas encostas do morro [...] E como essas mulheres vinham do morro da Favela, do interior baiano, começou-se a chamar o lugar onde elas acamparam de Favela e Favela ficou [...] (Zylberger, 1992, p. 53)

Este artigo é motivado por um questionamento sobre a origem do termo *favela* fora do contexto urbano, provocando uma reflexão sobre as trajetórias lexicais que interligam Canudos, o sertão e as grandes cidades brasileiras. Para aprofundar essa análise, utiliza-se "Sangue de irmãos: Canudos por dentro", de José Aras, obra rica em léxico sertanejo denso e identitário, que foi objeto de estudo no mestrado da autora. Propõe-se, então, uma análise da lexia *favela* no campo da lexicultura, compreendendo o termo como expressão de enraizamento histórico, simbólico e cultural.

2. *Léxico, identidade e território: fundamentos para uma análise lexicultural*

A linguagem é um instrumento de pensamento que organiza ideias e dá sentido ao mundo. Através dela, a sociedade reflete, analisa e decide; seu uso está intrinsecamente ligado à cultura, refletindo e transmitindo valores, crenças e costumes. É também uma ferramenta de poder, usada para marginalizar ou contestar, promover justiça social e defender direitos.

Dinâmica, a linguagem está em constante mudança, adaptando-se a novas realidades, criando novas palavras, desusando termos antigos e transformando significados. A palavra possui um poder social fundamental na comunicação intercultural, nomeando, criando e transformando o universo. Assim, o estudo do léxico – o acervo internalizado na mente do indivíduo – é fundamental para compreender o desenvolvimento e a transformação de uma língua e, consequentemente, de uma sociedade.

Abbade (2008, p. 716) enfatiza que "estudar o léxico de uma língua é enveredar pela história, costumes, hábitos e estrutura de um povo". O estudo lexical, embora por vezes subvalorizado, é de grande relevância para desvendar os segredos da história social e linguística através das lexias em momentos específicos.

Fontes (2024) argumenta que o estudo da linguagem, sob a ótica dos estudos lexicais, permite conhecer a época e o local onde o escritor/falante viveu, revelando características peculiares à sociedade em que se inseria. As relações sociais são o meio pelo qual o ser humano adquire a língua e manifesta seus sentimentos. Por isso, não se pode estudar a língua dissociada da sociedade, pois seu léxico reflete diretamente o sistema de valores, atividades socioculturais e costumes da comunidade.

Oliveira e Isquerdo (2001, p. 09) afirmam que "o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a história cultural da comunidade, pois nela se deixa transparecer seus valores, suas crenças, seus hábitos e costumes." Consequentemente, língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas, e o léxico de uma comunidade de fala tem a capacidade de reproduzir seu patrimônio sociocultural, mesmo diante de variações.

O léxico não é um aglomerado de palavras isoladas, mas uma estrutura organizada onde sentidos são atribuídos a partir dos contextos. Isquerdo (2001, p. 91) destaca que "investigar uma língua é investigar também a cultura, considerando-se que o sistema linguístico, nomeadamente o nível lexical, armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade". O estudo de um léxico regional, por exemplo, fornece dados signifi-

cativos sobre a história e a visão de mundo de um grupo, favorecendo uma melhor compreensão do povo e sua maneira de representar o mundo.

Os fundamentos apresentados são essenciais para compreender como determinadas unidades lexicais carregam, além de significados formais, valores culturais, afetivos e sociais.

A lexia *favela*, ao ser analisada nesse contexto, revela-se não apenas como um vocábulo comum, mas como um arquivo simbólico de experiências históricas e de sentidos profundamente enraizados na identidade coletiva de grupos marginalizados. Compreender sua carga cultural e simbólica é, portanto, condição para acessar camadas ocultas da memória social inscrita na língua.

2.1.Lexicologia

A Lexicologia, ramo da Linguística que estuda as propriedades das unidades lexicais de uma língua, não se limita à semântica, mas abrange os mecanismos de produção e atualização dos itens lexicais, sempre considerando a dimensão social na análise da significação. Embora seus estudos formais tenham se intensificado no século XIX, com a comparação histórica abrindo caminho para abordagens científicas da língua, seus primórdios remontam à Antiguidade Clássica.

Coseriu (1980, p. 38) defendia que a Lexicologia deveria ser a "primeira disciplina linguística", pois as diferenças entre as línguas são, sobretudo, lexicais, refletindo distintas formas de organizar e conceber a experiência do mundo. Para ele, a linguagem possui um estrato léxico, correspondente ao mundo conhecido e dominado pelos indivíduos, e um estrato gramatical, que se refere à combinação desses elementos.

Para a análise proposta, é fundamental diferenciar conceitos como palavra, lexia, vocábulo e termo, frequentemente usados como sinônimos no senso comum, mas com especificidades diferentes no campo científico.

Abbade (2012) explica que palavra é um termo genérico e tradicional. Lexia, ou palavra lexemática, é a unidade significativa do léxico de uma língua, com significado social e função contextual, cuja unidade mínima é o lexema. O termo é uma palavra particular de uma ciência ou profissão, enquanto vocábulo refere-se à palavra considerada apenas em sua forma, independente do significado, como no vocabulário de uma comunidade.

Krieger (2010, p. 169-70) afirma que "o léxico retrata-se como um componente que, ao cumprir o papel maior de denominação e designação do mundo humano, torna-se expressão de identidade pessoal e coletiva, mani-

festada ao longo da história já que é um sistema aberto e dinâmico". Ele se renova, funcionando como o "pulmão das línguas", mas também garante a permanência do pilar comum de palavras, essencial para a comunicação.

Na obra *Sangue de irmãos*, de José Aras, a lexia *favela* aparece em diversos contextos, revelando sua presença não apenas como elemento botânico da flora sertaneja, mas também como topônimo estratégico na guerra contra Canudos. Esse lexema passou por uma ressignificação lexicocultural, transformando-se em um conceito de comunidade, especificamente as comunidades urbanas periféricas, marcadas por resistência, estigmatização e pertencimento social.

Assim como outras lexias da narrativa, relacionadas a localidades, profissões, fauna, flora, vestimentas, culinária e crenças, *favela* integra um conjunto lexical que preserva aspectos da memória coletiva e da identidade do povo sertanejo. Sua trajetória reflete processos históricos, culturais e sociais complexos, expressando enraizamento, exclusão, pertencimento e resistência.

2.2.Lexicultura

A Lexicultura, conceito cunhado por Robert Galisson no final da década de 1980, estuda a articulação entre léxico e cultura, focando na dimensão social e linguística das unidades lexicais. É um campo interdisciplinar que vê o léxico como reflexo e repositório de experiências culturais, tradições, crenças e vivências compartilhadas por uma comunidade.

Nesse contexto, as Unidades Lexicais Culturalmente Marcadas (ULCMs) são palavras com significados que vão além da denotação, tornando-se mais complexas para quem não faz parte daquele grupo sociocultural.

As palavras adquirem esses valores culturais através das relações sociais e experiências cotidianas, sendo mais visíveis em usos informais da língua. O cerne da lexicultura é a Carga Cultural Partilhada (CCP), um valor semântico-cultural adicional ao sentido referencial da palavra, compartilhado coletivamente pelos membros de uma comunidade e enraizado em práticas sociais consolidadas. A lexicultura, portanto, oferece uma forma eficaz de acessar a cultura de um povo através da linguagem.

Estudos contemporâneos, como os de Chrisomalis (2021), reforçam o caráter interdisciplinar da lexicultura, conectando-a à sociolinguística e à linguística antropológica para entender a cultura das palavras. Ao analisar o léxico sertanejo na narrativa de *Sangue de irmãos*, buscam-se compreender os matizes culturais e os desdobramentos históricos que permeiam cada lexia, especialmente o vocábulo *favela*, cuja trajetória revela deslocamentos simbólicos, sociais e territoriais. Como destaca

Barbosa (2009, p. 33), a lexicultura evidencia "a singularidade e a diversidade dos lugares onde a cultura pode ser encontrada em uma língua", pois "o léxico é o nível de descrição linguística mais diretamente ligado à realidade extralinguística".

2.3. Lugar de fala, pertencimento e identidade

O lugar de fala, conforme Ribeiro (2017), refere-se à posição social de um indivíduo ou grupo em uma sociedade hierarquizada. Não se trata de uma limitação essencialista, mas do reconhecimento de que vivências moldadas por raça, gênero, classe ou sexualidade impactam diretamente a produção de discurso e conhecimento. Assim, a linguagem é atravessada por essas localizações sociais.

Ribeiro (2017) destaca que a fala de grupos marginalizados é frequentemente silenciada. Falar a partir do próprio lugar de fala é, portanto, um ato político de afirmação e resistência, buscando desestabilizar narrativas dominantes. Todos possuem um lugar de fala, e reconhecê-lo é fundamental para entender as desigualdades sociais.

Nascimento (2019) complementa, mostrando que a linguagem é também uma ferramenta de dominação, onde o ato de nomear, especialmente na racialização, perpetua relações de poder. A linguagem, nesse sentido, carrega cor, gênero, etnia, classe e orientação sexual, tornando-se um espaço de disputa simbólica e política. Silva e Sousa (2017) reforçam que a fala é a manifestação de vozes coletivas, com o valor de uma forma linguística, residindo no valor social do grupo que a utiliza, refletindo e reforçando a estratificação social.

O pertencimento está intrinsecamente ligado à formação de identidades coletivas. A lexicultura, com suas Unidades Lexicais Culturalmente Marcadas (ULCM) e a Carga Cultural Partilhada (CCP), evidencia como o léxico funciona como marcador de pertencimento, espelhando vivências e tradições de uma comunidade. O vocabulário dominado por cada falante revela suas experiências de vida e dados culturais aos quais foi exposto.

No contexto das *favela*s, o senso de pertencimento se manifesta nas práticas sociais e na organização cotidiana. A lógica comunitária, a informalidade das relações de trabalho e os múltiplos usos do espaço produzem uma identidade compartilhada, que se expressa em manifestações culturais como o samba e o carnaval. A *favela*, assim, consolida-se como espaço de resistência, produção cultural e vivência identitária.

A identidade, construída e afirmada pela linguagem, é utilizada como ferramenta de opressão ou reivindicação. O léxico, ao refletir realidades socioculturais distintas, atua como marcador de origem, pertencimento e resis-

tência. Nas *favela*s, essa identidade é forjada no cotidiano, no enfrentamento da marginalização e na capacidade de autodefinição frente ao estigma.

Em síntese, lugar de fala, pertencimento e identidade são conceitos entrelaçados. A posição social molda as experiências e a linguagem do sujeito; essa linguagem reforça a identidade do grupo, e o pertencimento é partilhado e reafirmado diariamente por meio do léxico. A análise da lexia *favela*, sob essa perspectiva, permite compreender como as palavras carregam e expressam as trajetórias sociais e os sentidos coletivos de um povo.

Estudar a palavra *favela* como uma Unidade Lexical Culturalmente Marcada (ULCM) é, por si só, um ato de reposicionamento discursivo: é reconhecer o valor epistemológico das vozes historicamente silenciadas e validar um lugar de fala que nasce da exclusão, mas também da resistência. Sendo assim, a análise lexicultural dessa palavra permite apresentar as diversas camadas de significado que ela carrega, revelando sua importância como um arquivo simbólico de experiências históricas e de sentidos profundamente enraizados na identidade coletiva de grupos marginalizados.

3. Sangue de irmãos como corpus da pesquisa

Sangue de irmãos é uma obra escrita por José Soares Aras, que mergulha na história e na cultura do sertão do Conselheiro durante a guerra contra Canudos. A obra, estruturada em pequenos capítulos, apresenta uma narrativa rica e multifacetada que transcende os limites de um simples relato histórico.

Baseado em suas memórias, que remontam à infância marcada pelo conflito em Canudos e à sua experiência como recenseador do IBGE na década de 1920, Aras reconstrói um universo onde história, religiosidade, práticas medicinais e resistência popular se entrelaçam. Os rituais de cura, a relação com a natureza e a luta cotidiana do povo sertanejo estão entre os elementos centrais da narrativa.

Esta obra não é apenas um registro dos fatos, mas uma celebração da cultura e da identidade do sertão. Como destacado por Fontes (2024), *Sangue de irmãos* oferece um testemunho da força simbólica do sertão como espaço de memória, afirmando um olhar dos vencidos sobre os escombros deixados pela violência institucional. Por isso, o livro é aqui adotado como *corpus* fundamental para o estudo da lexia *favela* e sua trajetória entre planta, território e identidade.

4. Favela: da planta sertaneja ao espaço urbano nomeado

O *Cnidoscolus quercifolius* é um arbusto espinhento da família das euforbiáceas. Suas flores brancas se agrupam em cimeiras, e seus frutos em cápsula contêm sementes oleaginosas e alimentícias que se assemelham às sementes de fava, daí seu nome popular, *favela*. De acordo com Duque (2004), a planta pode crescer de 3 a 5 metros de altura e demonstra notável resistência à seca; desenvolve mecanismos como a queda das folhas, a redução da superfície foliar e a proteção dos estômatos com pelos para diminuir a evaporação. O caule, rico em cortiça, e as raízes (xilopódios, engrossadas ou tubérculos) servem como depósitos de reservas alimentícias, produzidas durante o período chuvoso, por meio da fotossíntese e absorção de minerais, e são fundamentais para a sobrevivência da planta na estação seca.

A relação da planta com o contexto histórico da ocupação do Morro da *Favela*, atualmente Morro da Providência, no Rio de Janeiro, é direta e marcante. Após o conflito de Canudos, muitos soldados do Exército Brasileiro que retornaram à capital fluminense não receberam a moradia prometida pelo governo, assim como tiveram seus soldos suspensos. Como resultado, esses ex-combatentes foram se instalar nas encostas dos morros. Essa área, formada por construções precárias, recebeu o nome de Morro da *Favela*, em referência à planta *Cnidoscolus quercifolius*, que era abundante no terreno onde eles combateram em Canudos.

O topônimo *favela* passou a ser amplamente utilizado para se referir a conjuntos de moradias populares e informais a partir da década de 1920 – curiosamente o mesmo ano em que José Aras atuou como agente censitário do IBGE – e o seu surgimento no Brasil está intimamente relacionado à exclusão social de pessoas libertas após a abolição da escravidão, que, desprovidas de recursos, ocuparam áreas afastadas das cidades junto a outras parcelas mais pobres da população.

Para aprofundar a análise lexicultural da lexia *favela* na obra, foram levantadas todas as ocorrências da lexia e seus derivados no *corpus*. A seguir, apresenta-se um quadro síntese com parte das lexias encontradas, os usos identificados (botânico, toponímico, simbólico), o contexto de ocorrência, Função Cultural/Simbólica e a página da ocorrência. Essa classificação busca demonstrar a multiplicidade de sentidos atribuídos à palavra e sua força como ULCM.

Quadro 1: *Favela*: usos botânico, toponímico e simbólico.

Categoria Lexicultural	Lexia	Uso	Contexto na Obra	Função Cultural / Simbólica	Página
ULCM	Favela	Botânico	Usada na fabricação de pólvora artesanal na guerra.	Representa saberes tradicionais e resistência tática do sertanejo.	45,60,77
ULCM	Faveleira	Botânico	Predomina na vegetação da caatinga onde se trava o combate.	Indica rusticidade do ambiente e aliança do sertanejo com a natureza.	27
ULCM	Favela	Toponímico	"Alto da Favela", "descida da Favela", "sepultaram junto à Favela"	Marca geográfica estratégica, morro de defesa e resistência.	68,73, 117
ULCM	Favela	Simbólico	Referência ao Morro da Favela (o que denota ao Morro da Favela no Rio após a guerra.	Etimologia da favela urbana: do sertão à cidade; da planta ao território social.	60, 61

Fonte: Autora da pesquisa

O Quadro 1 não apenas mapeia as ocorrências da lexia *favela* na obra de Aras (2009), como evidencia a trajetória lexical e simbólica de um termo que atravessa domínios distintos da experiência sertaneja. O uso botânico, vinculado à planta espinhosa da caatinga, estabelece uma base de resistência natural: a *favela*, adaptada ao solo árido, participa das estratégias de sobrevivência e defesa dos sertanejos durante a guerra. Esse primeiro sentido, vinculado ao saber popular, já carrega uma carga cultural partilhada que liga natureza e luta.

Ao tornar-se topônimo, como em Alto da *Favela* ou descida da *Favela*, a lexia ganha uma dimensão territorial e memorial: nomeia lugares de trincheira, vigilância, sepultamento e resistência. Esses usos geográficos são ressignificados por Aras (2009) como marcos de identidade e pertencimento. Por fim, o sentido simbólico, que relaciona a origem do termo *favela* como designação das comunidades periféricas urbanas, fecha esse percurso lexicultural: da planta ao território, do território ao símbolo de marginalização e resistência urbana. Essa transformação revela como a lexia *favela*, enquanto Unidade Lexical Culturalmente Marcada (ULCM), se torna portadora de uma história social condensada, cujos sentidos se constroem coletivamente ao longo do tempo.

José Aras, como autor nascido na região de Canudos e profundo conhecedor da realidade sertaneja, ativa essas múltiplas camadas do léxico com intencionalidade poética e política. Ao longo da narrativa, ele insere a lexia em contextos descritivos e simbólicos que vão muito além da simples referência. Em trechos como "onde sepultaram junto à *Favela*" ou "descida da *Favela* foi limpa à bala", observa-se que o uso da palavra carrega a memória do conflito, do luto e da dignidade dos vencidos. A partir dessas escolhas linguísticas, o autor transforma a linguagem em ferramenta de preservação

cultural e de denúncia histórica. Sua escrita contribui para reafirmar a *favela* como espaço de resistência – não apenas geográfica, mas simbólica – onde se inscreve a identidade de um povo forjado na adversidade.

5. Considerações finais

A trajetória da lexia *favela*, desde suas raízes no semiárido nordestino até sua consolidação nos morros urbanos, revela a potência simbólica e cultural das palavras na construção de identidades coletivas. A análise lexicultural da obra *Sangue de irmãos*, de José Aras, em diálogo com as memórias do Morro da Providência, mostra que a linguagem é reflexo vivo das histórias, resistências e pertencimentos de um povo.

Originalmente designando uma planta típica da caatinga – resistente, espinhosa e de raízes profundas – o termo *favela* transformou-se em topônimo e, posteriormente, em categoria socioterritorial, carregando consigo os estigmas, as lutas e a força das comunidades marginalizadas. O paralelismo entre a rusticidade da planta e a resiliência dos moradores das *favela*s urbanas simboliza uma resistência que se firma tanto no solo árido do sertão quanto nas encostas precárias dos centros urbanos.

Compreender a polissemia da palavra *favela* é, portanto, reconhecer as múltiplas camadas de sentido que ela abriga, validando saberes historicamente silenciados e valorizando os lugares de fala que emergem da exclusão, mas também da invenção de novas formas de existência.

Este estudo, ao propor uma leitura lexicultural da *favela*, abre caminho para a investigação de outras lexias sertanejas que, ao migrarem para contextos urbanos, foram ressignificadas e tornaram-se marcas de memória, cultura e resistência. Palavras oriundas da flora, dos ofícios, da religiosidade e das práticas culturais do semiárido podem revelar trajetórias lexicais tão ricas quanto a da *favela*, contribuindo para o fortalecimento de uma memória linguística viva, pulsante e popular – que, como a própria faveleira, resiste, floresce e nomeia realidades historicamente invisibilizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Filologia e o Estudo do Léxico. *Cadernos do CNLF*, Série X, p. 716-721, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025

_____. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, A.N.; SEABRA, M.C.T.C. de. *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande-MS: UFMS, 2012.

ARAS, José [1953]. *Sangue de irmãos – Canudos por dentro*. ARAS, Roque; MACEDO, Adalgisa Nady Aras (Orgs). 2. ed. Revisada. Feira de Santana: EMGRAF, 2009.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59812. Acesso 05 de jun. 2025.

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*; tradução do Prof. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. (Coleção Linguística c filologia)

DUQUE, José Guimarães. *O Nordeste e as lavouras xerófilas*. 4. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2004.

FONTES, Adriana Gonsalves da Silva. Canudos, um mar de histórias no sertão: análise do léxico sertanejo em *Sangue de irmãos* – Canudos por dentro, de José Aras. *Dissertação* (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2024. 152f.

GALISSON, Robert. *Le dictionnaire de langue et le culturel: actes du Colloque International de lexicographie pédagogique. Paris*: Didier Erudition, 1988.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: ____; OLIVEIRA, A.M.P.P. de (Orgs). *A Ciência do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 2. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2001, v. 01, p. 91-100.

KRIEGER, Maria da Graça. Estudo toponímico no espaço geográfico das mesorregiões paranaenses: Metropolitana de Curitiba, Centro Oriental e Norte Pioneiro. *Tese* (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. 415f.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico*: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de. Regionalismos brasileiros: a questão da distribuição geográfica. In: ISQUERDO, A.N.; OLIVEIRA, A.M.P.P. de

(Orgs). *A Ciência do Léxico*: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. 2. ed. Campo Grande, 2001.

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

SILVA, Paulo Cesar Garré; SOUSA, Antonio Paulino de. Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 3, São Luís, set/dez.2017

ZYLBERGER, Sônia. *Morro da Providência: Memórias da Favela*. Rio de Janeiro: Sec. Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Dep. Geral de Documentação e Informação e Cultura. 1992.

ENTRE SONS E SENTIDOS: UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DA ALFABETIZAÇÃO

Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)
lucirenesilva@cchl.uespi.br
Ailma do Nascimento Silva (UESPI)
ailmanascimento@uespi.br

RESUMO

Definir expectativas de aprendizagem, muito mais do que uma atividade meramente institucional – seja do Ministério de Educação, seja da Secretaria de Estadual ou da Escola –, deve ser compreendido como procedimento fundamental para orientar o processo de ensino/aprendizagem, adotando objetividade, clareza e progressão coerentes tanto com as concepções assumidas para orientar o trabalho educativo – em especial as relativas à aprendizagem e ao objeto de ensino, quanto com as implicações didáticas das mesmas. Nesse aspecto, este trabalho tem como objetivo conhecer o objeto de ensino em foco: o valor sonoro das letras, para além da alfabetização, suas características, suas nuances, para que a partir disso, seja possível adequar as atividades didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do processo de aprendizado, com foco, claro, na metodologia de ensino, que se volta para o fazer pedagógico docente. Dito de outra forma, podemos afirmar que definir o que se pretende que o aluno aprenda está relacionado intrinsecamente com todas as concepções que orientam o trabalho educativo cotidiano em sala de aula. Para empreender esse trabalho, apostamos em teóricos que fazem o percurso didático que orientem o labor de saber como o aprendizado acontece, pois somente através desse movimento metodológico é possível adequar o trabalho docente às necessidades do aprendiz. Pensando nisso, tomamos como alicerce as ideias de Ferreira e Teberosky (1986); Martins e Silva (1999); Lemle (1995), Morais (1998; 2006; 2007) etc. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é dita bibliográfica e exploratória. É bibliográfica porque é considerada obrigatória em quase todos os moldes de trabalhos científicos, visto que se baseia em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. Já as pesquisas exploratórias visam uma maior familiaridade do pesquisador com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses ou intuições.

Palavras-chave:
Alfabetização. Sentido. Valor sonoro.

ABSTRACT

Defining learning expectations, much more than a merely institutional activity – whether of the Ministry of Education, the State Department, or the school –, should be understood as a fundamental procedure for guiding the teaching/

learning process, adopting objectivity, clarity, and progression consistent with both the concepts adopted to guide educational work – especially those related to learning and the object of teaching, as well as their didactic implications. In this regard, this work aims to understand the teaching object in question: the sound value of letters, beyond literacy, its characteristics, and its nuances. Based on this, it is possible to adapt teaching activities to students' learning possibilities at each stage of the learning process, with a focus, of course, on teaching methodology, which focuses on the pedagogical practice of teachers. In other words, we can affirm that defining what is expected of students is intrinsically linked to all the concepts that guide daily educational work in the classroom. To undertake this work, we rely on theorists who have followed the didactic path and guide the work of understanding how learning occurs, as only through this methodological approach is it possible to adapt teaching to the learner's needs. With this in mind, we draw on the ideas of Ferreira and Teberosky (1986); Martins and Silva (1999); Lemle (1995); Morais (1998; 2006; 2007), etc. Regarding technical procedures, the research is called bibliographic and exploratory. It is bibliographic because it is considered mandatory in almost all types of scientific work, as it is based on previously developed material, consisting of books and scientific articles. Exploratory research, on the other hand, aims to increase the researcher's familiarity with the topic, which can be constructed based on hypotheses or intuitions.

Keywords:
Literacy. Meaning. Sound value.

1. Introdução

Este estudo piloto tem como propósito fomentar uma reflexão crítica acerca dos elementos que devem ser considerados ao se adotar as expectativas de aprendizagem como parâmetro para compreender o sentido atribuído pelos alunos às letras, em especial quanto à sua sonoridade e à sua forma gráfica. Nesse contexto, discute-se o valor sonoro das letras como instrumento pedagógico, visando oferecer subsídios ao docente para uma abordagem didática mais refinada, que contemple a articulação entre os sons da fala e a escrita alfabética. A investigação propõe o esclarecimento de conceitos fundamentais relacionados à fonologia e à ortografia, explorando as diversas formas de pronúncia e suas implicações na relação entre fonema e grafema, no processo de aquisição da linguagem escrita.

Na perspectiva delineada por Miriam Lemle (1995), é fundamental reconhecer que a sequência sonora articulada na fala constitui uma representação simbólica de um conteúdo mental, evidenciando a estreita correspondência entre forma acústica e significado. A autora assinala que determinadas combinações de unidades sonoras manifestam unidades de sentido, reforçan-

do a concepção de que o som, ao se vincular ao sentido, forma a base estrutural da linguagem.

Nesse contexto, Lemle concebe a palavra como uma fusão entre som e significado, desempenhando a função de elemento fundacional – o "tijolo" – da construção do pensamento verbal. Por esse viés, a aquisição da escrita requer do aprendiz não apenas o domínio gráfico, mas também a habilidade de segmentar a corrente da fala em unidades linguísticas, ou seja, palavras, que devem ser reconhecidas como entidades autônomas a serem transpostas para a linguagem escrita, demarcadas por espaços em branco. Trata-se, assim, de um processo cognitivo que articula percepção auditiva, abstração conceitual e competência linguística, indispensável à formação plena do sujeito letrado.

Nessa perspectiva, um dos problemas do aprendiz é captar o conceito de palavra, tendo em vista que isso precisa ficar bem claro na cabeça dele e talvez por isso seja possível afirmar que esse talvez não seja um grande entrave, já que a depreensão do conceito de palavra seja tão natural, não constituindo por assim dizer um problema, um entrave para o aprendiz, segundo Lemle (1995).

Outrossim, acrescentamos que, na fonologia, a palavra é definida como uma unidade linguística básica que pode ser falada ou escrita com significado próprio. Esta é composta por fonemas, que são as menores unidades sonoras distintivas de uma língua. A fonologia estuda como esses fonemas se combinam para formar palavras e como as palavras são organizadas em um sistema linguístico (Cf. Cardoso, 2009).

Acrescentemos, pois, que a maior dificuldade na depreensão da ideia de palavra seja a verificada na junção não convencional de palavras, denominada de hipossegmentação, em que geralmente o aprendiz escreve "umavez, derepente, minhaavó etc.

Observamos, nesses exemplos, uma segmentação não convencional, na qual palavras autônomas e independentes na escrita, são unidas como se fossem uma só. E também pode ocorrer na forma hipersegmentada em que o aprendiz separa/divide morfologicamente uma palavra em partes menores, como, por exemplo, "a.migo" ao invés de "amigo".

Esperamos que as explanações aqui apresentadas possam contribuir para uma maior compreensão tanto do que representam, efetivamente, as expectativas de aprendizagem no processo de ensino–aprendizagem, quanto do lugar que devem ocupar na ação educativa, contribuindo para a consolidação desses conteúdos nas séries iniciais do ensino Fundamental.

Do ponto de vista da metodologia, esse trabalho contou com apoio das pesquisas bibliográfica e exploratória. Dessa forma, a pesquisa quanto aos meios e fins é bibliográfica, e exploratória. Segundo alguns estudiosos, é exploratória, considerando que tem a função primordial de tornar mais familiar, ajudando o pesquisador a construir hipótese, culminado, assim, com a pesquisa bibliográfica, uma vez que essa se baseia em levantamento de material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas etc., conforme Marconi e Lakatos (2001).

O trabalho está assim estruturado: introdução, na qual apresentamos as premissas que norteiam a sua ideia, metodologia e estrutura; um desenvolvimento, em que apresentamos algumas orientações didáticas sobre o valor sonoro de letra e som, em seguida discutimos sobre norma ortográfica, tomando-a como uma convenção social e sobre ortografia propriamente dito, postulando na seção sobre ortografia como objeto de conhecimento necessário e fundamental para o domínio da língua escrita. Finalizamos com as considerações finais, buscando fazer uma síntese do trabalho e fechamos com as referências que serviram de base e fundamento para a consecução desse trabalho.

2. Orientações didáticas sobre o valor sonoro – letra/som

Inicialmente, destacamos a importância de se retomar a ideia de valor sonoro, tão utilizada por todos no processo de interpretação analítica de escritas. Essa ideia corresponde ao som que uma letra representa quando lemos em voz alta uma palavra.

Os linguistas ressaltam que quando se trata de uma análise fonológica, o som é responsável pelas distinções semânticas entre as palavras, ou seja, diferenças de sentido entre elas. Por exemplo, *mata*, *nata*; *tala* e *fala*; *folha* e *bolha*; *pata*, *bata*; *lata* e *cata*. Tratam-se de pares mínimos, que nada mais é do que um par de palavras ou frases em uma língua que se diferem em apenas um único som (fonema), mas que têm significados distintos. Esses pares são estratégias essenciais para distinguir os fonemas de uma língua, mostrando como a substituição de um único som pode alterar completamente o significado de uma palavra, o que na fonologia é conhecido como uma técnica de análise, para discriminar e identificar se aquele som é um fonema na língua.

Em outras palavras, letra e fonema não são a mesma coisa: letra é a representação gráfica do som; e fonema é elemento acústico; é a menor unidade de som de uma palavra, que pode, ou não, corresponder a uma sílaba.

Por exemplo:

- Escrevemos a palavra *táxi* com quatro letras, mas pronunciamos cinco fonemas: [‘taksi];
- escrevemos *aquele* com seis letras, mas pronunciamos cinco fonemas: [a’keli];
- escrevemos *casa* e *cedo*, mas pronunciamos [‘kaza] e [‘sedu];
- escrevemos *nata* e *anta*, mas o /n/ é um fonema apenas no primeiro exemplo. Em *anta*, o n não é um fonema; o fonema é /ã/, representado na escrita pelas letras A e N.

Podemos ressaltar ainda que, no âmbito da fonética e fonologia, existem duas formas de representar graficamente os fonemas. A primeira corresponde a uma notação específica da fonologia e da fonética nos estudos linguísticos – notação utilizada nos exemplos acima, que inclui uma combinação de letras e outros sinais específicos, que regularmente são grafados ou entre colchetes ([ ]) ou entre barras (/ /), como /n/ para indicar o fonema correspondente à letra N na palavra *novo*. A segunda forma gráfica de representar os fonemas corresponde à utilização de letras, típica das atividades de escrita regulares.

No processo de alfabetização, costumamos dizer que cada letra possui um valor sonoro; este é um dos aspectos da escrita que o aluno prende a partir do período da fonetização, conforme preceituam Ferreiro e Teberosky (1986). Como o próprio nome sugere, é o período em que a criança, na tentativa de compreender a natureza da escrita, descobre que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve, entre o som do que se fala e o registro gráfico disso.

Sabemos que para compreender a natureza dessa relação, o aprendiz vai construindo diferentes ideias, dentre as quais destacamos que:

1) o registro gráfico de cada uma das emissões sonoras de uma palavra(as sílabas) estabelecendo correspondências entre cada uma delas a uma marca gráfica;

2) não se registra cada emissão sonora aleatoriamente, mas com marcas específicas – letras – regulares;

3) essa regularidade está relacionada ao valor sonoro convencionado para cada letra;

4) uma sílaba não é a menor unidade de uma palavra, sendo reanalisável em unidades ainda menores – os fonemas;

5) as marcas gráficas – as letras – devem, na verdade, corresponder aos fonemas realizados em cada emissão sonora;

6) uma sílaba pode ser registrada com uma, duas, três, quatro e até cinco letras;

7) o registro das letras acontece em uma ordem determinada, e não aleatoriamente;

8) um fonema pode corresponder a mais de uma letra (como em an-tes, quando o "an-" corresponde a um único fonema – /ã/);

9) uma letra pode corresponder a mais de um fonema, como em *táxi*, quando o "x" corresponde a /ks/;

10) que a regularidade de registro antes identificada – ou seja, que a ideia de corresponder a cada fonema uma única letra – possui exceções, que são definidas e controladas pela ortografia.

Por isso, é fundamental ressaltar que no processo de compreensão do sistema de escrita, os aprendizes não estabelecem relação entre todos os fonemas e as letras que os representam ao mesmo tempo ou de uma só vez; elas não identificam o valor sonoro de cada letra no mesmo momento. Ao contrário, esse aprendizado se dá de forma processual e paulatinamente.

Nesse sentido, é válido destacar que a identificação dos valores sonoros não é uma questão de percepção auditiva, fundamentalmente; quer dizer, não se trata de um aprendizado sensorial-perceptivo em si; mas, de um processo cognitivo mais complexo no qual dois aspectos estão implicados: identificar o traço que distingue uma emissão sonora de outra – característica intrínseca do fonema, que permite a distinção de sentido na palavra, sendo portanto, uma questão fonológica; e, fundamentalmente, compreender qual letra corresponde àquele som distintivo, àquele fonema; é um processo de estabelecer relação entre o fônico – som que se escuta - e o gráfico – letra que convencionalmente serve para representar aquele som ouvido.

Importa destacar, ainda, que a identificação dos fonemas acontece não por meio de exercícios fonéticos nos quais se tenta reproduzir um fonema isolado; ao contrário, considerando que o fonema é traço que distingue sentidos entre palavras, é no processo de escrita efetiva, quer dizer, escrita de palavras de uma lista, que pode ser o nome próprio e dos amigos e familiares, por exemplo, que a identificação dos fonemas vai acontecendo e se tornando possível no contato durante o processo de escrita.

A relação entre som e letra é arbitrária, ou seja, não há lógica que a regule e que a explique. Dessa forma, não há princípio geral a ser elaborado, mas uma correspondência a ser estabelecida entre desenho e som. Essa correspondência vai sendo estabelecida a partir da exercitação da produção escrita – ou seja, por meio da elaboração e reelaboração de escritas com senti-

do, por meio da análise de escritas conhecidas, por meio da validação da escrita que o aprendiz produziu, realizada por escritores proficientes.

Dessa forma, os valores sonoros de cada letra vão sendo identificado e construído paulatinamente.

No processo de exercitação da competência leitora e escritora, uma vez tendo descoberto que a sílaba não é a menor unidade da palavra - o que significa que uma letra pode não ser suficiente para representá-la, o aprendiz ao escrever pode identificar mais de um fonema na emissão sonora; no entanto, ele pode não identificar qual letra corresponde a cada um, ou a um deles, especificamente.

Às vezes, pode saber uma letra e não a outra; às vezes, pode não saber nenhuma. A sua estratégia, então, é usar letras que – naquele momento – considera possíveis. Essas letras, evidentemente, são do seu repertório, ainda que não tenha identificado o seu valor sonoro. Muito frequentemente, conforme Mesa (2008) –, utiliza a referência sonora do nome da letra para decidir, o que quase sempre dá certo, pois podemos dizer que é quase uma regularidade o nome da letra conter o som que ela representa, conforme preceituam Martins e Silva (1999). No entanto, nem sempre isso é verdade: o "h", por exemplo, muitas vezes, é utilizado pelas crianças em sílabas que contêm o fonema /g/, como em *gato*; o fonema /k/, por exemplo, pode ser escrito com a letra C, que não contém esse fonema no nome, mas o fonema /s/, presente em *sapo*.

Outrossim, são frequentes escritas alfabéticas que não contêm todas as letras necessárias como PLOTA**,** para *pelota*; ou BRENICE, para *Berenice*, porque é possível que a criança considere desnecessário colocar a vogal, já que o nome da letra a contém.

Por isso também encontramos escritas como PASSARIO, para *passarinho*; ou VETINADOR para *ventilador*: porque, quando não conhece a letra que corresponde ao som que ouve, que pode distinguir uma emissão sonora de outra, a criança, quase sempre, omite a(s) letra(s) ou a substitui por alguma que considera possível.

Além disso, conforme mostram os estudos de Mesa (2008), duas situações podem acontecer:

a) a capacidade de reconhecer fonemas e relacioná-los com as letras não está diretamente relacionada com a capacidade de as crianças ordenarem as letras ao escrever;

b) quando se trata de escrever palavras que contenham as sílabas de padrão complexo (CCV), por exemplo, as crianças costumam alternar entre

as diferentes consoantes que constituem o ataque; isto ocorre não porque não identifiquem o fonema, mas porque no processo de compreensão da escrita ao reconceitualizar a sílaba e compreenderem que pode ser constituída por vogais e consoantes, adotam um padrão para ela que corresponda ao mais frequente na língua, o padrão CV. Quando isso acontece, as crianças parecem tornar-se menos receptivas à ideia de romper com esse padrão e acrescentam mais letras à sílaba e/ou interferem na ordem estabelecida.

Vale destacar, neste momento, a necessidade de, ao encontrarmos escritas como TAPT – para *tapete* –, podendo, analisarmos essa escrita dentro do conjunto de escritas que a criança produz, porque tanto pode ser uma escrita silábico-alfabética, quanto alfabética: o que vai definir qual é a hipótese, é a análise das demais escritas, pois a criança tanto pode ter omitido os E da 2ª e 3ª sílaba da palavra porque considera que o E já constitui a sílaba, ou porque está escrevendo silábico-alfabeticamente mesmo.

Se retomarmos a escrita VETINADOR – para *ventilador* – veremos que há a ausência de marca gráfica de nasalização. A possibilidade de nasalizar dessa forma existe na língua portuguesa, conforme verificamos em *caneta*, quando pronunciada como [kã'neta]; ou como observamos em *banana*, quando pronunciada como [bã'nãna]. No entanto, dependendo da variedade linguística regional, estas palavras também podem ser pronunciadas como [ka'neta] e [ba'nãna], embora conservem uma mesma ortografia. Essas ocorrências nos mostram que na nossa língua é possível nasalizar uma vogal, sem que isso seja indicado graficamente.

Ressaltemos ainda que, quando a letra N ocorre posteriormente a uma vogal, pode provocar a nasalização dessa vogal, mesmo que não seja grafada na mesma sílaba. A pronúncia da palavra e, dessa forma, e presença – ou não - da nasalização, nesses casos, é decorrente da variedade linguística do falante. No caso da palavra acima, no entanto, a escrita correta é VENTILADOR; quer dizer, a nasalização é marcada pelo "N" pós-vocálico.

E aqui chegamos à segunda ideia importante dessa discussão: a de ortografia. A ortografia deve ser concebida como uma norma, devendo ser entendida como uma convenção social, mas vista como norma necessária para superar as limitações da notação alfabética, devendo ser tratada também como objeto de conhecimento em si. Segundo Morais (2002) para se colocar em prática, um ensino voltado à explicação dos conhecimentos sobre a ortografia, é necessário que o docente substitua o treino pela reflexão ortográfica.

3. A Norma Ortográfica: uma convenção social

De acordo com o dicionário Houaiss (2001, *on-line*) ortografia é um "conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, processos fonológicos (...), os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções".

Contudo, na perspectiva linguística e pedagógica, ortografia, aqui, é tratada como uma convenção social, passível de modificações e alterações ao longo dos tempos, com vistas a padronizar a forma escrita, evitando, assim, diversas maneiras de escrita dentro de uma mesma língua. (Sampaio et al, 2003).

Conforme entendimento de Zorzi (2006) a linguagem desempenha papel importante e essencial para o desenvolvimento global do aprendiz, sendo considerada um dos objetivos essenciais da educação. "Por esta razão ela se torna uma das metas iniciais prioritárias da escola que é a de alfabetizar, ou seja, levar o aluno a dominar a linguagem escrita para que, por meio dela, ele possa alcançar conhecimentos, assim como expressar-se." (Zorzi, 2006, p. 32).

Nessa ótica, a norma ortográfica do português tem em vista diferenciar o que nela pode ser aprendido por meio da compreensão – em função das regras – e que precisa ser, de fato, memorizado. Acreditamos, enfim, que, ao avançar no entendimento que temos da norma ortográfica, podemos, como professores, optar por estratégias que ajudem nossos alunos a aprendê-la de forma mais eficaz e prazerosa.

Ao fazermos uma retrospectiva, verificamos que na Roma e na Grécia antigas, já existia tendência de buscar respeitar o princípio fonográfico, segundo o qual a ortografia deveria estar o mais próxima possível da pronúncia das palavras. Consoante ideias de Morais (2007, p. 14), "apesar das boas intenções, isso envolvia um problema sem solução perfeita: se diferentes falantes de uma mesma língua – pertencentes a regiões, grupos socioculturais e épocas diferentes, pronunciam de forma distinta as mesmas palavras", isso gerava a busca de uma correspondência "limpa" entre maneira de falar e escrever, já que partiria sempre de uma pronúncia idealizada, tomada como padrão.

Além disso, temos há muitos séculos a defesa de um 'princípio etimológico', conforme este princípio as palavras provenientes de outra língua deveriam preservar as grafias que tinham nas línguas de origem. Dessa forma, no caso de línguas como português, francês e espanhol, as formas latinas e gregas seriam candidatas especiais à manutenção de suas notações originais,

gerando, assim, uma desobediência do princípio fonográfico (Cf. Morais, 2007).

Por fim, nessa disputa de perspectivas diferentes, a história de evolução das normas ortográficas das línguas mencionadas revela que não só houve um "casamento" dos dois princípios (fonográfico e etimológico), como tendeu a incorporar formas escritas que surgiram por mera tradição de uso.

Na percepção de Morais (2007, p. 14), "tudo em ortografia precisa ser visto, consequentemente, como fruto de uma convenção arbitrada/negociada ao longo da História". Morais (2007) ressalta que a separação das palavras no texto, com espaços em branco, é uma invenção recente, bem como o emprego sistemático de sinais de pontuação. E Até o século XVIII, quando predominava a leitura em voz alta, cabia ao leitor "preparar" sua leitura, definir como iria segmentar o texto, em virtude de haver poucos sinais de pontuação.

Nesse aspecto, Morais (2007, p. 15) enfatiza que na língua portuguesa, "a norma ortográfica envolve não só a definição das letras autorizadas para escrever-se cada palavra, como também a segmentação destas no texto e o emprego da acentuação". Morais (2007) acrescenta que no caso da "ortografia as convenções estabelecidas são avaliadas taxativamente: a grafia de uma palavra ou está certa ou errada, não se julgando sua qualidade em termos de "aproximação" do esperado (Cf. Morais, 1998; Silva, 2004).

Nesse aspecto, a norma ortográfica é uma convenção que contém regras com irregularidades e regularidades, embora muitas pessoas pensem que a ortografia só serve para dificultar a tarefa de quem escreve. É verdade que a ortografia tinha um certo ideal: atribuir a cada letra do alfabeto um único som, sendo assim, seria possível abrir mão da norma ortográfica, mas logo percebemos que isso não é possível, pelos critérios a seguir delineados.

Antes de mais nada, precisamos entender que a escrita alfabética representa "coisas inestáveis", como assevera Morais (2007, p. 15) baseia-se na oralidade, nas palavras orais. Como sabemos, as palavras de uma língua não têm – não tiveram, nem nunca terão – pronúncia única. Tomemos, por exemplo, as formas de pronunciar o nome do país de onde vieram os primeiros colonizadores. Basta observamos diferentes falantes de nossa língua, na pronuncia que fazem ou realizam determinadas palavras como, por exemplo, /purtugal/, /portugau/ ou /purtugau/ (Cf. Morais, 2007, p. 15). Notem que se fôssemos transcrever fielmente os fonemas pronunciados, teríamos, ao final, grafias diferentes. E se fosse um texto longo, verificaremos que o mesmo problema ocorreria com muitas palavras, isso implicaria um enorme trabalho para os leitores, já que não poderiam identificar os vocábulos escritos valendo-se de formas "fixas", armazenada em nossa mente.

Segundo Morais (2000, p. 158), embora seja comum dizer que numa escrita alfabética as letras representam as "unidades sonoras mínimas", ou seja, os fonemas, é preciso entender "que esses não são exatamente unidades com uma identidade estável". Do ponto de vista teórico, numa língua só se constitui um fonema se, em oposição a outro fonema, produz mudanças de significado. Por exemplo, /t/ e /d/ são dois fonemas em português, em que as diferenças sonoras entre /tela/ e /dela/ constituem diferenças de significado. Ao passo que "variações no início da mesma palavra pronunciada como /tchiô/ e /tiu/ constituem um único fonema, visto que seu significado principal continua o mesmo: aquele que é irmão do pai ou da mãe de alguém" (Morais, 2007, p. 16). A partir daí, é importante reconhecer que a notação alfabética traduz para o papel coisas que, por essência, não têm sempre "um jeito único de ser." Dessa maneira, ao estabelecer uma única forma gráfica de 'tio, por exemplo, a ortografia permite que, ao ler silenciosamente, possamos, de forma rápida, reconhecer igualmente a mesma palavra, com a vantagem de fazer a leitura desta em voz alta, tendo, assim, a liberdade de continuar usando pronúncias distintas.

De outro modo, a fixação de formas escritas únicas, estabelecida pela ortografia, não se limita à dimensão sonora ou fonológica. Além de servir para "cristalizar na escrita o que varia na modalidade oral, a norma ortográfica permite que palavras com significados vinculados, mas com variações na pronúncia de certos segmentos, permaneçam irmanadas", como enfatiza Morais (2007, p. 16). Nesse aspecto, ao grafar com a mesma letra 'C' os sons /k/ e /s/ das palavras *médico* e *medicina*, a norma ortográfica contribui para preservar, na escrita, a relação semântica que une tais palavras.

3.1. Ortografia: um objeto de conhecimento necessário

Como sabemos, do ponto de vista diacrônico, a maioria das línguas com notação alfabética só passou a ter uma norma ortográfica depois de algum tempo, em função do qual se estabeleceu um acordo social sobre as formas únicas autorizadas para escrever as palavras (Cf. Morais, 2007). E do ponto de vista do aprendizado individual, se deu algo parecido, pois inicialmente, os aprendizes dominam as restrições ou propriedades do sistema de escrita alfabética e, somente depois e paulatinamente, vão internalizando a norma ortográfica.

Dessa feita, na alfabetização de um indivíduo – criança, jovem ou adulto – é necessário, antes de mais nada, segundo Morais (2007, p. 17), "compreender uma série de propriedades do sistema alfabético, para poder vir a usar as letras desse sistema com seus valores sonoros convencionais".

Mas para isso, o aprendiz precisa compreender que "o repertório de letras usadas para escrever sua língua é fixo", que este não pode inventar letras e que só poderá usar aquelas letras que, de fato, "são utilizadas por quem já sabe ler e escrever" (Morais, 2007, p. 17).

Assim, para Morais (2006), o aprendiz precisa compreender, também, que a escrita alfabética é uma notação que representa os segmentos sonoros das palavras, e não seus significados ou as características físicas dos objetos que elas nomeiam, e em razão disso, para registrar a pauta sonora das palavras, "colocamos no papel mais letras que as sílabas que pronunciamos" (Morais, 2007, p. 20). Além disso, deverá compreender, ainda, quais são as combinações ou sequências de letras permitidas e as posições em que elas podem figurar, devendo observar, também, os valores sonoros que podem assumir.

Portanto, ao perceber a tarefa complexa desse emaranhado de relações, "é absolutamente natural que o aprendiz escreva coisas como *MININU ou *CAZA" (Morais, 2007, p. 17). Apesar disso, essa maneira de escrever é um indicio de que este já compreendeu e internalizou as propriedades do sistema de notação alfabética, que constitui objeto de conhecimento. Embora "desconheça as restrições desse outro objeto de conhecimento que é a norma ortográfica", como assevera Morais (2007, p. 17), isso demonstra que o que lembramos, é convencionado, arbitrado e socialmente negociado, além de prescrito como forma única a ser seguida. (Cf. Morais, 2006).

Então, por ser um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, a escola deve ensiná-lo de modo sistemático, ao invés de "deixar o aluno entregue a sua própria sorte", como assevera Morais (2007, p. 18). Embora, com o tempo, ele venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho, a escola deve planejar esse tipo de ensino, devendo ser oportuno e essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado este objeto de conhecimento, ajudando os alunos a reconstruí-lo permanentemente.

3.2 A norma ortográfica do português: regularidades e irregularidades

Vários estudiosos e pesquisadores têm se dedicado a estudar a ortografia, e muitos têm contribuido na elaboração de critérios de classificação

para aspectos relativos aos erros de ortografia verificados na escrita dos alunos. Morais (2006) classifica a norma ortográfica da língua portuguesa em regularidades e irregularidades, o que quer dizer que há palavras que seguem regras básicas e outras que somente através da memorização é possível o usuário reter. Para discutir sobre regularidade e irregularidade, nos apoiamos no proposto por Morais (2006), que considera esses dois tipos de dificuldades ortográficas as mais comuns e que mais afetam os aprendizes. Dentro dessa classificação, o autor apresenta, ainda, uma subclassificação das dificuldades ortograficas regulares, como demonstrado a seguir.

Regulares: são aquelas que apresentam algum parâmetro de regularidade quanto a sua escrita ortográfica. Elas se subdividem em:

R1) Regulares diretas: são as palavras que apresentam letras cuja relação com o seu som é biunívoca, ou seja, cada letra tem um único representante sonoro, independendo da posição na palavra que ela vai aparecer. As letras que têm relação una com o seu som são representadas por: b, d, p, t, f e v. Exemplos: (*b*ola, ca*b*ide, ca*b*o, *b*rasa, *b*lusa so*b*), (*d*ata, ban*d*eira, pe*d*ra, a*d*vogado), (*p*ato, ca*p*ote, ma*p*a, *p*rata, *p*luma a*p*to), (*tolo*, ba*t*uque bo*t*a, *t*rato, ri*t*mo, habita*t)*, (*f*aca, re*f*inado, ca*f*é, *f*raco, *f*lamengo) e (*v*aca, ca*v*aco, co*v*a, li*v*ro).

R2) Regulares contextuais: são aquelas palavras em que certas letras ou dígrafos vão ser escritos, conforme o contexto, isto é, o uso de uma determinada letra vai depender de quais outras letras compõem a palavra. São variadas as situações deste tipo de regularidade. Por exemplo, para usar o *r*, há algumas situações (contextos) regulares: com som *forte* sempre se usa um só "r", no início da palavra (*r*alo), no começo da sílaba precedida de consoante (Hen*r*ique, hon*r*a) e no fim da sílaba (car*t*a) e usa-se "rr" se este som forte vier entre duas vogais (ser*r*ote, car*r*o), já o som *brando (*vibrante) usa-se um só "r" (ca*r*o, b*r*aço).

R3) Regulares morfológico-gramaticais: ocorre quando certas letras vão ser escritas de acordo com a categoria gramatical, isso significa dizer que, para dominar a regra e consequentemente a sua escrita exige que o aprendiz compreenda alguns elementos que compõem as palavras – os morfemas – como prefixos, sufixos e desinências. Um exemplo seria a opção pelo uso do "s" (com som de "z") ou "z" diante do sufixo ("-inho"), em que a regra prevê o uso de *s* se a palavra de origem já tiver "s" no fim do seu radical (mesinha, casinha, vasinho) e "z" nos demais casos (anelzinho, pazinha etc.). Já quanto à utilização dos sufixos "-ez/-eza" será sempre grafados com "z" em substantivo abstratos derivados magreza (magro), pobreza (pobre) maciez (macio), invalidez (inválido) e o uso de sufixo *ês*/*esa* sempre escrito

com *s* quando o adjetivo indicar a origem da pessoa como em português (Portugal), francesa (França).

Além do mais, a regra morfológico-gramatical é aplicada, ainda, aos morfemas que indicam as flexões do verbo como, por exemplo, o uso "r" no fim de todos os infinitivos (canta*r*, bebe*r*, parti*r*, po*r)*, do uso do "-ão" em flexões de terceira pessoa do plural do futuro do presente do indicativo (canta*rão*, bebe*rão*, partir*ão*) em oposição ao uso de "am" indicador de terceira pessoa do plural dos outros tempos verbais (cant*am*, cantar*am*, cantava*m*, cantari*am*), bem como o uso do "ss" em todas as formas do pretérito imperfeito do subjuntivo (cantas*se*, bebes*se*, partis*se*) e como em todas as formas de terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo onde utilizamos o "u" e não o "o" (canto*u*, bebe*u*, parti*u*), observando sempre a regularidade do verbo.

a) **Irregulares**: são aquelas em que a grafia dos vocábulos de certas letras não é regida por nenhuma regra. Nesse caso, a única solução é a memorização da grafia dessa palavra. Os exemplos mais comuns é a opção entre "x" e "ch" *(x*ale, *ch*ave, *x*ícara, *ch*ave, *x*erife, chefe, *x*ucro, *ch*uva), os vários usos sons do /*s*/ dados por "s" (*s*eguro), "c" (*c*idade), "x" (au*x*ílio), "ss" (clá*ss*ico), "sc" (pi*sc*ina), "sc" (de*sç*a), "z" (paz) e "xc" (e*xc*eto). A utilização do "h" ou não no princípio da palavra também gera dúvida (*h*abitual, *h*erança, *h*ilário, *h*orta, *h*umilde), entre outras inúmeras ocorrências.

É corriqueira a escrita de certas palavras em não conformidade com a ortografia. Isso se dá, em alguns casos, pela troca de determinadas letras por outras, pois, nesse caso, o aluno não se dá conta que há uma regularidade na escrita de determinada letra, grafando, desse modo, erroneamente; em outras situações, já em outras, o aluno depara-se com palavras em que não há um princípio gerativo para usar determinada letra, levando-o a errar a escrita ortográfica.

Contudo, devemos entender que, tanto as palavras que apresentam regularidades como as que são grafadas arbitrariamente, podem causar dificuldade para o aluno, porém tais dificuldades devem ser superadas ou minimizadas com apoio e treino ortográfico, realizado através de uma reflexão, pois é fazendo o aprendiz refletir sobre o que aprende é possivel o aprendizado acontecer com eficácia.

Ressaltemos aqui uma pergunta que se coaduna com a proposta desse trabalho, que é a que fora realizada por Morais (2006, p. 52) em um dos seus mais importantes trabalhos, qual seja: "quando começar a ensinar ortografia?". Na concepção de Morais (2006, p.53), a introcução do ensino sistemático de ortografia requer tempo "para que as crinças compreendam o

sistema de escrita alfabética , isto é , o valor sonoro das letras e posssam ler e escrever sozinhas pequenos textos. [...], nessa fase, elas cometerão muitos erros, mas isso é absolutamente natural." Como discorrido alhures, se o aluno não tiver a noção e compreenda o valor sonoro de cada letra, a prendizagem é prejudicada, não podendo fazer reflexão sobre o que ele apreende e aprende de fato.

Por isso, o ensino de ortografia deve envolver a exploração de regularidades e a discussão sobre as irregularidades. Os autores, dentre eles Morais (2006), aconselha que o trabalho com regularidades pode incluir atividades de observação, comparação e classificação de palavras. Ao passo que o ensino de irregularidades requer atividades de memorização e reflexão sobre a origem e o uso das palavras. Além disso, ele sugere e aconselha o "ditado interativo", dentro do qual discute coletivamente as possibilidades de grafia, o que para o autor, é uma estratégia eficaz.

E mais: não podemos esquecer que a aprendizagem da ortografia deve recorrer também à memória, pois daí advém o estímulo à leitura, que é outro ponto fundamental para aquisição da lingua escrita, visto que uma vez em contato com as palavras, muitas delas vão sendo assimiladas e tornando-se familiares ao aluno, ao ponto de este não precisar recorrer a nenhuma regra, mesmo que esse vocábulo seja regido por alguma delas. Dessa forma, no tocante ao aspecto da leitura como ponto de apoio à aprendizagem da ortografia Zorzi *et al*. (2020) afirma:

> Quanto mais hábil um leitor se torna, menos dependente ele fica em termos de ter que analisar com detalhes as palavras, principalmente aquelas com as quais está mais familiarizado. Neste caso, estratégias de antecipação e de reconhecimento mais global das palavras permitem uma leitura menos dependente do contexto, dando rapidez ao processo de decodificação, com ênfase no significado do texto, e não na forma ou detalhes das palavras. (Zorzi *et al*., 2020, p. 11)

Embora Zorzi (2020) faça essa afirmação, ele não é unidirecional, pois contra-argumenta, dizendo que somente o pleno contato com a leitura é o único fator para o sucesso ortográfico, não é somente ela que aproxima o aluno de uma escrita da norma ortográfica. Nesse contexto, ele ressalta que:

> [...] ler muito, embora tenha uma correlação com escrever bem, pode não ser uma atividade suficiente para garantir o domínio da ortografia. A sugestão que este trabalho deixa é a de que situações voltadas para a compreensão e o domínio da ortografia sejam criadas e desenvolvidas de modo sistemático. O objetivo deve ser o de levar as crianças a analisar e refletir sobre a língua escrita uma vez que elas não dependem somente de habilidades de memória, mas sim da compreensão de seus aspectos criativos e gerativos. (Zorzi *et al*, 2020, p. 12)

Em síntese, Zorzi (2020) finaliza acrescentando que esses são alguns dos aspectos que concorrem para um ensino-aprendizagem mais consciente e sistemático da ortografia. Entretanto, o aspecto que mais contribui para uma aprendizagem positiva de orotografia, é o diagnóstico, devendo ser também um processo continuo e permanente de ensino da escrita ortográfica.

4. Considerações finais

A identificação e apreensão do valor sonoro de cada letra é a base para o conhecimento e aprendizagem em ortografia, para isso, é necessário fazer um bom trabalho didático, para que o aluno discrimine bem a relação letra e som. Como já dito, a relação entre letra e som é arbitrária, visto não existir uma lógica que regule e explique isso. Por essa razão, não há princípio a ser elaborado, mas uma correspondência entre desenho e som. A partir de então, tal correspondência pode ser construida com atividades de produção escrita de pequenos textos, enunciados e que façam sentido para o aluno, assim, ele vai construindo e validando seu conhecimento e aprendendo o valor sonoro que tem cada letra no âmbito do seu texto.

Em linhas gerais, o aluno precisa entender que as palavras da Língua Portuguesa no seu aspecto ortográfico se organizam em dois eixos – o das palavras regulares e das irregulares. O conhecimento desses dois aspectos ortográficos facilitará e muito o aprendizado, uma vez que o aprendiz saberá o que deverá memorizar e o que pode ser estimulado com bases naquelas regularidades, conforme proposto por Morais (2003).

Por fim, defendemos a importância da ortografia em sala de aula, discutindo sua concepção, sua importância e seus entraves e, o mais significativo de tudo, pensar o ensino de ortografia de maneira que os alunos reflitam sobre o que é regular e irregular na escrita, mostrando os caminhos e procedimentos que os conduzam à escrita ortográfica.

De outro modo, propor o ensino de ortografia através de exercícios de cópias e memorização, é um pensamento errôneo e desvirtuado de como se deve ensinar, visto que assim o aluno não é levado a refletir sobre o que aprende. Agir dessa forma é perpetuar velhos paradigmas que não possibilitam a capacidade de o aluno conseguir refletir sobre seu objeto de aprendizagem, de montar suas hipóteses na construção do conhecimento sobre a ortografia da sua lingua e consequentemente da relação letra e som, pois sem dominar o valor sonoro que cada letra possui fica dificil apreender as relações plurivocas que elas têm, dependendo do contexto e

uso. Saber isso, é possivelmente a redenção do aprendizado consciente e seguro para o alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Denise Porto. *Fonologia da língua portuguesa*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed; 1986.

HOUAISS A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Editora Objetiva. 2001.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MANN, V. Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of learning Disabilities*, 26 (4), p. 259-69, 1993.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 5. ed. rev., ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, M. A.; SILVA, A. C. Os nomes das letras e a fonetizacão da escrita. *Análise Psicológica*, Ano 1 (XVII), p. 49-63, 1999.

MESA, C. Z. *Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonânticos*. 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia*: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Ortografia: o que temos descoberto sobre este objeto de conhecimento? O que é preciso ainda investigar? *Educação em Revista*, v. 1, n. 31, p. 153-69, Belo Horizonte, 2000.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A. da; MORAIS, A.G. de; MELO, K.L.R. de (Orgs). *A ortografia na Sala de aula*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAMPAIO, Maria Nobre *et al*. *Programa de intervenção com as dificuldades ortográficas*: proposta de um modelo clínico e educacional. São José dos Campos: Pulso, 2013.

SILVA, A. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. In: Reunião Anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27. [*Anais...*], Caxambu: ANPEd, 2004 (CD-Rom).

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever*: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

_____. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M.I. (Org.). *Aprendizagem*: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: ABPp, 2006.

_____ *et al*. *A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas*. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4880/3605. Acesso em:maio de 2020.

ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Paulina Borges da Silva Santos (Unimontes)
paulinaborges28@gmail.com
Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)
soccoelho@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a interferência de traços da fala nas produções escritas, especificamente em casos de processos fonológicos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Alves dos Santos, em Varzelândia (MG). O estudo fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Fonética, Fonologia e da Sociolinguística Educacional. A metodologia adotada incluiu as pesquisas bibliográfica, documental e os pressupostos da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Trabalhou-se em duas etapas. Na primeira, a diagnóstica, aplicaram-se atividades de produção textual para identificação e análise de desvios ortográficos relacionados a processos fonológicos. Na etapa seguinte, aplicou-se uma proposta de prática de ensino, que incluía atividades de leitura, escrita e reescrita, voltadas à superação das dificuldades detectadas. Os resultados apontaram que o trabalho sistemático com a linguagem, baseado na análise das próprias produções, contribui significativamente para que os alunos reconheçam os efeitos da fala na escrita e desenvolvam maior domínio da norma ortográfica.

Palavras-chave:
Escrita. Fala. Processos fonológicos.

ABSTRACT

This article presents the results of a study in which we analyzed the interference of speech features in written productions, specifically in cases of phonological processes observed in 8th-grade students from João Alves dos Santos State School, located in Varzelândia (MG), Brazil. The theoretical frameworks of Phonetics, Phonology, and Educational Sociolinguistics grounded the research. The methodology included bibliographic and documentary research, as well as the principles of action research, under a qualitative approach. We carried out research in two stages: the diagnostic phase and the implementation of teaching practices phase. In the first, we proposed writing activities to identify and analyze spelling deviations related to phonological processes. In the second stage, we carried out teaching practices consisting of reading, writing, and rewriting activities aimed at overcoming the identified difficulties. Results indicated that systematic work with language, based on the analysis of the students' own productions, significantly contributes to their awareness of the influence of speech on writing and to the development of greater command of standard orthography.

Keywords:
Speech. Writing. Phonological processes.

1. Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento da habilidade da escrita constituem um grande desafio, tanto para os alunos, quanto para os professores. Para estes, o desafio consiste em desenvolver estratégias, técnicas e procedimentos que favoreçam a aprendizagem de uma escrita proficiente.

Para os alunos, por sua vez, o desafio está em escrever de forma coesa e coerente, observando os padrões linguísticos exigidos no contexto do mundo letrado. Ressalte-se que, em sociedades letradas e tecnológicas, o domínio da escrita torna-se crucial para a ascensão e o êxito sociais, já que muitas formas de comunicação são mediadas pelo uso da língua e muitas delas exigem competência na norma culta.

A escrita, no entanto, frequentemente revela marcas da fala, especialmente em contextos escolares nos quais os alunos ainda se encontram em processo de letramento linguístico. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar como traços da fala interferem na produção escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, e de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas na Fonologia e na Sociolinguística Educacional podem contribuir para a superação dessas interferências.

Este artigo fundamenta-se nos estudos da Fonética, Fonologia e da Sociolinguística Educacional, Fonologia e do ensino de Língua Portuguesa, com foco na relação entre fala e escrita e na influência que a fala pode exercer na produção escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

O aporte teórico contempla autores como Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1999; 2009), Faraco (2008), Roberto (2016) e Travaglia (2011), entre outros. Utilizaram-se, ainda, informações advindas de documentos normativos sobre o ensino de Língua Portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022).

2. Alfabetização, leitura e escrita

A alfabetização não se limita ao mero ato de ensinar a ler e escrever, mas envolve, também, o desenvolvimento da compreensão textual, da fluência na leitura e da capacidade de utilizar a escrita como meio eficaz de comunicação. Além disso, a alfabetização é essencial para o desenvolvimento acadêmico e para o exercício pleno da cidadania, pois permite ao indivíduo acessar informações, participar da vida social e se desenvolver intelectualmente.

É notório que o aprendizado da leitura e da modalidade escrita constitui um processo complexo, que exige dos educandos esforço cognitivo significativo. Ler e escrever são habilidades fundamentais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos como futuros cidadãos. Ao se posicionar sobre o processo de alfabetização, Cagliari (2009) destaca que esse momento representa uma das etapas mais significativas da trajetória escolar, comparável, em importância, à própria invenção da escrita na história da humanidade.

Para o autor, é por meio dos registros escritos, que o conhecimento acumulado se torna passível de controle e de acesso aos indivíduos, sendo esse acúmulo essencial para o desenvolvimento dos atuais meios de registro e manipulação de dados, como os gravadores, os videocassetes e os computadores. Para o mesmo autor, ao contrário do que seria desejável, o domínio da escrita e o acesso ao saber têm sido, historicamente, fontes de poder e privilégio das classes dominantes.

Cagliari (1999) define a alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever, ou seja, de decifrar a escrita de forma que o aluno compreenda e aplique esse conhecimento em suas produções. Segundo ele, além de problemas estruturais relacionados à precariedade das escolas, como condições inadequadas dos prédios e mobiliários, muitos professores ainda não dispõem de recursos mínimos adequados, como livros e materiais didáticos escritos ou impressos. Outros entraves poderiam ser superados, se o professor alfabetizador tivesse uma formação sólida orientada para o ensino da leitura e da escrita, além de melhor remuneração e boas condições de trabalho.

A formação de alunos escritores proficientes passa, necessariamente, pela compreensão dos processos de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares. Neste texto, a alfabetização é entendida como um processo que transcende a simples decodificação de símbolos: ela envolve o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão textual, fluência e comunicação eficaz. Como destaca Cagliari (2009), a alfabetização representa o ponto central da formação escolar, pois o domínio da escrita abre caminho para o acesso ao saber acumulado, historicamente, sempre reservado às elites.

Ferreiro e Teberosky (1984) sustentam que a escrita é uma representação gráfica da linguagem falada, e que seu aprendizado exige que os alunos compreendam como as letras se relacionam com os sons. Essa concepção fonológica da escrita fundamenta-se na correspondência entre símbolos gráficos (grafemas) e unidades sonoras (fonemas), o que implica a necessidade de um ensino atento à transição da linguagem oral para a escrita.

Esse conceito reflete a ideia de que cada símbolo (letra) corresponde a um som da fala — princípio básico do alfabeto, no qual as letras representam fonemas da linguagem falada. Por exemplo, na palavra "casa", a escrita busca refletir a sequência de sons pronunciados oralmente (Ferreiro; Teberosky, 1984).

Essas autoras ressaltam que esse processo de transcrição da fala para a escrita é central para a alfabetização e o letramento, pois implica a capacidade de associar os símbolos gráficos às unidades sonoras da língua. Para aprender a ler e escrever, a criança precisa entender como as letras se conectam aos sons da fala, o que lhe permitirá, inclusive, reconverter o texto escrito para a forma oral, quando necessário, uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem.

Cagliari (1999; 2009) destaca que o ensino da escrita exige mais do que infraestrutura adequada: requer professores bem formados, com domínio das questões relativas à linguagem oral e escrita e sensíveis às condições socioculturais dos alunos. A escola, nesse contexto, deve promover a compreensão de que a fala e a escrita são duas modalidades igualmente importantes da língua, e ambas devem ser trabalhadas em sala de aula.

O autor também enfatiza que a escola deve considerar os conhecimentos prévios e as habilidades já adquiridas e desenvolvidas pelos alunos, os quais os tornam participantes ativos em seu meio social. Para Cagliari (2009), muitas vezes, a escola não compreende a realidade do aluno e tende a julgá-lo com base em expectativas alheias ao seu contexto. Isso reforça a importância de o professor conhecer os processos de aquisição do conhecimento, compreender as especificidades da fala, a natureza e as funções da escrita, para alcançar êxito no seu processo de alfabetização e, por consequência, no ensino da língua.

Dessa forma, destaca-se a importância de o professor explorar, em sala de aula, tanto a habilidade da fala, quanto a da escrita dos discentes, reconhecendo que ambas são competências essenciais, não apenas no ambiente escolar, mas, também, em seu cotidiano e para a sua vida futura. É fundamental que os estudantes desenvolvam proficiência nas duas modalidades para se tornarem participantes plenos da sociedade.

Entretanto, observa-se que o sistema de ensino bem como a sociedade tendem a desvalorizar a fala e a supervalorizar a escrita, o que pode levar os alunos a concentrarem seus esforços apenas em uma das modalidades, comprometendo, assim, seu desenvolvimento linguístico integral.

3. A BNCC e o CRMG: Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa

As modalidades oral e escrita da língua apresentam momentos distintos de uso e formas específicas de realização. No entanto, em determinadas situações interacionais – especialmente os contextos escolares –, essas modalidades se entrecruzam. Analisar o impacto da fala nas produções escritas auxilia o professor de Língua Portuguesa a refletir sobre as melhores estratégias para evidenciar aos alunos as particularidades de cada modalidade, e facilitando-lhes o reconhecimento de suas diferenças, e façam escolhas linguísticas adequadas aos diversos contextos de produção textual. Nesse processo, cabe à escola a responsabilidade de planejar e implementar atividades de leitura e escrita que atendam às necessidades específicas de seus alunos.

Ao mesmo tempo, é imprescindível considerar os documentos normativos que orientam a prática docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que propõe um trabalho integrado com oralidade, escrita e análise linguística, incentivando a reflexão sobre as relações entre fala e escrita. O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2022) também reforça essa perspectiva, ao propor que o ensino de Língua Portuguesa contemple a articulação entre os eixos de oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística, com foco na formação do sujeito letrado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Orientada por princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais, a BNCC estabelece fundamentos que norteiam a educação brasileira e propõem para o ensino de Língua Portuguesa uma abordagem centrada no uso real da linguagem.

No que diz respeito à oralidade, o Documento enfatiza a importância da escuta ativa, da produção de textos orais e da compreensão das especificidades da fala em diferentes contextos sociais. A relação entre fala e escrita também é valorizada, especialmente com o reconhecimento de suas semelhanças, diferenças e adequações linguísticas, conforme cada situação comunicativa. Tanto a BNCC (2018) quanto o CRMG (2022) oferecem diretrizes que orientam o ensino da Língua Portuguesa com foco na oralidade, leitura, escrita e análise linguística. A BNCC propõe que o texto seja a unidade central do trabalho pedagógico, valorizando abordagens discursivas e contextuais que promovam o letramento e a reflexão crítica sobre a linguagem.

Em outras palavras, o ensino da Língua Portuguesa deve-se pautar pelo trabalho com textos, de forma contextualizada e voltado à atividade discursiva, ou seja, utilizar a língua para agir no mundo. Apesar disso, ainda é comum se observarem práticas pedagógicas que utilizam o texto apenas co-

mo pretexto para exercícios mecânicos, como cópias, memorização ou identificação de tipologias textuais, priorizando um ensino gramatical descontextualizado.

Conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018), é fundamental mobilizar conhecimentos sobre gêneros textuais, linguagem, norma-padrão e outras linguagens (semioses), com o objetivo de desenvolver a leitura, a escrita e a análise linguística, ampliando as possibilidades de participação dos alunos nas diferentes esferas da vida social. As práticas de oralização também devem envolver situações socialmente significativas, promovendo interações e discussões sobre temáticas diversas, considerando as múltiplas dimensões do trabalho com a linguagem nos diferentes campos de atuação.

Ainda, segundo a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve ser adaptado ao contexto sociocultural. Ao compreender a realidade em que os aprendizes vivem, o professor pode planejar práticas pedagógicas mais eficazes, conectando os conteúdos curriculares às vivências deles, tornando o aprendizado mais significativo. Para tanto, é essencial adotar uma abordagem que priorize as necessidades dos discentes, tratando-os como sujeitos ativos e protagonistas de sua aprendizagem, e não como meros receptores de conteúdo.

Os documentos normativos também ressaltam a importância da diversidade linguística como elemento essencial da prática pedagógica. A escola deve respeitar as variedades linguísticas presentes na comunidade escolar, promovendo momentos de reflexão sobre a norma-padrão, sem excluir ou deslegitimar outras formas de expressão.

De acordo com o CRMG (2022), nos anos finais do Ensino Fundamental, o foco deve ser a ampliação das capacidades de leitura, produção textual e de análise linguística. O documento reforça a necessidade de ações pedagógicas que integrem práticas sociais de linguagem aos eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, escrita, oralidade e análise linguística /semiótica.

Nesse sentido, os documentos orientadores da educação brasileira indicam que, para garantir os direitos de aprendizagem dos alunos, é necessário oferecer atividades diversificadas que estimulem sua formação como leitores e escritores e incentivem sua participação nas práticas sociais da cultura letrada. Assim, os estudantes poderão se apropriar de conhecimentos essenciais à prática da escrita e desenvolver a competência para produzir diversos gêneros textuais.

É importante ter em mente que fala e escrita são processos distintos. Ao se escrever, não se reproduzem com exatidão gestos, entonações ou ex-

pressões que acompanham a fala; por outro lado, ao se falar, não se representam graficamente elementos como tipo, cor ou tamanho da letra. Apesar disso, observa-se que muitos alunos, mesmo ao final do Ensino Fundamental II, ainda não demonstram o nível de proficiência escrita esperado para esta etapa, o que evidencia a necessidade de um trabalho contínuo e articulado com as duas modalidades da linguagem.

Dessa forma, reconhece-se a importância de a escola garantir o acesso ao conhecimento da língua materna a todos os usuários das diferentes variedades linguísticas — sejam elas sociais, regionais, etárias ou de gênero. É essencial ensinar os alunos a não substituírem uma variedade por outra, nem as classificar, ou rotular, como superiores ou inferiores. Pelo contrário, é necessário mostrar-lhes as razões da existência da diversidade linguística no ambiente escolar e no país, promovendo a valorização da variedade de fala que lhes é própria, ao mesmo tempo em que se ensina o uso da variedade padrão em contextos formais. Com esse conhecimento, os alunos podem se tornar competentes usuários da língua portuguesa, conscientes de seus diferentes usos e funções sociais.

4. Contribuições da Fonética e da Fonologia para o ensino da escrita

Fonética e Fonologia são níveis da língua e áreas fundamentais para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de apropriação da escrita. Enquanto a Fonética se ocupa dos sons da fala em sua realização física, a Fonologia estuda os sistemas sonoros e as relações funcionais entre os fonemas de uma língua e seu desempenho nas palavras. Ambas oferecem ferramentas analíticas valiosas para se compreender como a fala influencia a escrita.

Segundo Cagliari (2009), os erros ortográficos devem ser entendidos como manifestações do processo de aprendizagem, que expressam as hipóteses do entendimento dos alunos sobre o funcionamento da escrita. Cabe ao professor compreender os processos fonológicos que subjazem os desvios, e propor atividades que desenvolvam a consciência fonológica, promovendo o uso adequado da linguagem escrita.

Pesquisadoras como Silva (2007) e Roberto (2016) ressaltam que o domínio da estrutura sonora da língua portuguesa permite ao docente diagnosticar com mais precisão as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias pedagógicas eficazes. Para Seara, Nunes e Volcão (2011), a Fonética e a Fonologia são essenciais nos processos de alfabetização e letramento, pois possibilitam a reavaliação das práticas de ensino, com base na relação entre grafemas e fonemas.

Nesse contexto, é fundamental que os docentes se conscientizem de que a aprendizagem da escrita está estreitamente atrelada ao conhecimento da língua em uso, à escuta atenta dos processos da fala e à reflexão crítica sobre a linguagem. Nessa perspectiva, o papel do professor transcende a mera e corriqueira correção dos chamados "erros", porquanto trata-se de atuação mediadora, que conduz o aluno à consciência linguística e ao domínio progressivo da escrita formal.

Para promover essa abordagem, o educador pode utilizar textos tradicionais e contemporâneos da tradição oral, bem como atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras. O trabalho com parlendas, cantigas e travalínguas, por exemplo, pode ser bastante produtivo no processo de alfabetização,porque permite explorar a escrita e a pronúncia das palavras, destacando fonemas e grafemas. Sob essa ótica, o uso desses textos possibilita a exploração lúdica dos recursos da linguagem com a língua, estimulando os alunos a refletirem sobre as modalidades oral e escrita.

Ao ampliarem seu repertório lexical, os estudantes também podem produzir novos textos inspirados nos já conhecidos. Nessa proposta, o professor pode orientar os alunos a observarem os sons iniciais e finais das palavras, promovendo a atenção fonológica.

Ainda dentro dessa perspectiva, é fundamental que todos os professores da área de Linguagens tenham domínio desses conhecimentos para disseminar o aprendizado com mais eficácia. Muitos docentes, especialmente aqueles que atuam com a alfabetização, podem desconhecer os diferentes fones da Língua Portuguesa e, por isso, desconsideram a fala dos alunos – os quais, muitas vezes, utilizam uma variedade linguística distinta daquela utilizada na região onde o professor ou outros colegas vivem.

Em síntese, os saberes fonético-fonológicos são indispensáveis à formação de professores de Língua Portuguesa, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O domínio desses conhecimentos contribui para a produção e utilização de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas, que apontem a influência da fala na escrita, e de promover o desenvolvimento e a competência desta modalidade significativamente.

4.1.Processos fonológicos

Após reconhecerem o código alfabético, os aprendizes enfrentam um novo desafio: o domínio da ortografia de sua língua materna. Nessa etapa, passam a perceber a complexa relação entre fala e escrita, observando, por exemplo, que uma mesma letra pode representar diferentes sons, fonemas.

Ao pensar sobre como escrever, os estudantes buscam compreender as regras que regem o sistema ortográfico, formulando hipóteses com base em suas experiências linguísticas. Ao observar os primeiros contatos da criança com a escrita, Cagliari (2009) ressalta que muitos "erros" ortográficos ocorrem, porque o aluno se baseia na forma fonética para escrever. O autor defende que é necessário ouvir os alunos, permitir que falem, e compreender que a escola não deve se preocupar apenas com a ortografia, mas, também, com o funcionamento da fala.

Segundo o mesmo autor, ao ingressarem na escola, as crianças já possuem uma longa experiência como ouvintes e falantes da língua, ou seja, já trazem certo letramento à escola. No entanto, a instituição escolar frequentemente as afasta de seu ambiente natural de uso da linguagem, inserindo-as em um contexto artificial, no qual a linguagem passa a ser avaliada constantemente, em vez de ser utilizada prioritariamente para a comunicação e a interação. Dessa forma, é fundamental que a escola esteja consciente da realidade linguística de seus alunos, desde os primeiros anos da escolarização, e desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de comunicação e interação linguística.

É sabido que as línguas são dinâmicas e estão em constante transformação, pois são construídas nas interações sociais. Ao combinarmos sons para formar palavras ou frases, esses elementos estão sujeitos a diversas modificações – fenômeno conhecido como processos fonológicos, ou metaplasmos, que envolvem o acréscimo, supressão ou transposição de fonemas.

Seara, Nunes e Volcão (2011) definem os processos fonológicos segmentais como alterações nos fonemas – elementos abstratos do sistema linguístico – e nos fones – sons efetivamente produzidos na fala, sujeitos a variações regionais. As autoras explicam que esses processos podem ser observados, tanto do ponto de vista sincrônico (em um determinado momento da língua), quanto diacrônico (ao longo da evolução da língua).

Essas pesquisadoras classificam os processos fonológicos em quatro categorias principais:

a) Assimilação: ocorre quando segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume traços distintivos de um segmento vizinho. Por exemplo, na palavra "menino", as vogais médias se elevam, transformando-se em altas, como em [miˈninʊ].

b) Estruturação silábica: refere-se à alteração na distribuição de consoantes e vogais dentro da sílaba, podendo haver inserção, eliminação ou permutação de segmentos. Um exemplo comum é a redução de estruturas silábicas complexas para a estrutura básica CV. Na

pronúncia da palavra "livro", por exemplo, o tepe é eliminado, resultando em [ˈlivu]; a sílaba final CCV se transforma em CV.

c) Enfraquecimento e reforço: trata-se de modificações nos segmentos conforme sua posição na palavra. Em palavras proparoxítonas, como "fósforo", pode ocorrer a síncope, ou seja, a eliminação da vogal da penúltima sílaba, resultando em [ˈfɔsfɾʊ] (síncope). Outro exemplo é a ditongação de vogais fortes (acentuadas), como em certos falares do português brasileiro, em que "três" e "paz" são pronunciadas como [ˈtɾejs] e [ˈpajs], respectivamente.

d) Neutralização: refere-se à fusão de segmentos em contextos fonológicos específicos. Isso ocorre, por exemplo, quando a oposição entre vogais "e" e "i" deixa de existir em final de palavras não acentuadas, como em "júri" e "jure", ambas pronunciadas como [ˈʒuɾI].

Esses processos fonológicos incidem, muitas vezes, de forma inconsciente, tanto na fala quanto na escrita. Por isso, é função do professor ensinar a norma ortográfica, promovendo a análise de regularidades e irregularidades da escrita, a partir de uma variedade de textos que auxiliem no desenvolvimento dessa consciência linguística.

Cagliari (2002) afirma que os processos fonológicos são regras utilizadas para explicar as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas – as menores unidades significativas das palavras –, quando se realizam foneticamente. No contexto desta pesquisa, é relevante observar como essas alterações sonoras são frequentemente transpostas para a escrita, sendo caracterizadas como desvios ortográficos por se afastarem da norma-padrão.

É pertinente, quando se debruçarem sobre tais conceitos que os docentes de Língua Portuguesa questionem, de que maneira devem lidar, em sala de aula, com os aspectos da fala presentes na escrita dos alunos: como corrigi-los? Como intervir de forma adequada?

Bortoni-Ricardo (2004) destaca a importância da mediação docente nos casos em que o professor se depara com produções escritas nas quais os alunos utilizam regras de variedades linguísticas diferentes da norma-padrão. A autora explica que, ao apresentar a variedade padrão, o professor proporciona uma justaposição entre as duas variantes, favorecendo a reflexão por parte do aluno, que passa a reconhecer as diferenças entre elas e seus usos sociais.

Essa postura evidencia que a função do educador não é eliminar a variedade linguística trazida pelos estudantes, mas apresentar outra variante –

aquela ensinada pela escola –, de modo que o aluno compreenda em quais contextos deve utilizar cada uma. Ao dominar essas distinções, o discente tende a tornar-se um leitor e escritor mais proficiente, o que atende às exigências sociais e educacionais do ensino da língua.

Desse modo, cabe ao professor, em sua prática pedagógica, reconhecer as variações linguísticas dos alunos e integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem possibilita o acesso à norma ortográfica prestigiada, ao mesmo tempo em que valoriza a forma de falar dos estudantes, sem deslegitimá-la. Para alcançar esse objetivo, é essencial utilizar textos orais e escritos inseridos em práticas sociais significativa, bem como adotar estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala e escrita.

Por fim, é fundamental que o trabalho em sala de aula contemple a leitura, a produção e a análise de gêneros textuais oriundos, tanto da oralidade quanto da escrita, de forma que os estudantes compreendam as especificidades de cada modalidade e saibam utilizá-las adequadamente, em diferentes contextos e situações comunicativos.

5. Metodologia

Este estudo assumiu a pesquisa bibliográfica, porque adotou os pressupostos teóricos de autores das áreas selecionadas, os conteúdos dos documentos oficiais sobre a educação brasileira, a pesquisa ação, com abordagem qualitativa, que orientou a reflexão sobre a prática docente e a proposição de estratégias pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento da competência escrita.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual João Alves dos Santos, localizada no distrito de Campo Redondo, no município de Varzelândia, Norte de Minas Gerais.

A investigação foi estruturada em duas etapas principais: a diagnóstica e a proposta de práticas de ensino. Na primeira, foram aplicadas atividades de produção textual com o objetivo de identificar os desvios presentes nas escritas dos alunos. Os textos coletados foram analisados à luz da teoria descrita por Cagliari (2009) e Roberto (2016), com ênfase nos processos fonológicos de apagamento, acréscimo e substituição de fonemas. O foco principal recaiu sobre a transcrição fonética da fala para a escrita, por se tratar de um dos desvios mais recorrentes e significativos.

O *corpus* da pesquisa foi composto por 216 registros de desvios ortográficos, organizados em categorias como: transcrição fonética, uso indevido

de letras, problemas sintáticos, falta de pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, hipercorreção, juntura intervocabular e segmentação. Esses dados possibilitaram uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa, subsidiando a construção da proposta de práticas de ensino.

A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de uma proposta de práticas de ensino que incluiu atividades de leitura, escrita, reescrita e reflexão sobre os processos fonológicos identificados nos textos dos alunos. Além disso, foi ministrado um minicurso com o tema "*Variação linguística e adequação da fala e da escrita em diferentes contextos comunicativos"*, com o objetivo de ampliar a consciência linguística dos discentes e promover o uso adequado da língua escrita em situações formais.

A avaliação da eficácia da proposta ocorreu por meio da comparação entre os textos produzidos nas duas etapas. A análise evidenciou uma redução significativa no número de desvios de escrita, especialmente nos casos de transcrição fonética, apagamento do "r" em verbos no infinitivo e nos de alçamento vocálico, o que demonstrou o impacto positivo da proposta de ensino na aprendizagem dos alunos.

A escolha pela pesquisação permitiu não apenas diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, mas, também, intervir diretamente sobre elas, fortalecendo a articulação entre teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa.

6. Análise dos resultados

A análise dos dados obtidos a partir das atividades diagnósticas evidenciou a ocorrência de diferentes categorias de desvios ortográficos, conforme listadas por Cagliari (1999; 2009).

Após a aplicação das atividades, procedeu-se a uma primeira leitura geral das produções escritas, seguida de uma leitura criteriosa para o levantamento e a categorização dos "erros" ortográficos. O diagnóstico mostrou-se eficaz, pois possibilitou a identificação de aspectos linguísticos relevantes, entre eles, a transcrição fonética – foco deste estudo.

Na etapa diagnóstica, foram contabilizadas 216 ocorrências de desvios ortográficos, das quais 42 (20%) referiam-se à transcrição fonética – número inferior apenas à ausência de pontuação, que apresentou 53 ocorrências (25%), e ao uso indevido de letras, com 43 ocorrências (20%). Esses dados revelaram que, embora os alunos estejam no 8º ano do Ensino Fundamental, ainda demonstram dificuldades relacionadas à dissociação entre fala e escrita.

As demais categorias de desvios incluem: problemas sintáticos (29 – 13%), uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas (22 – 10%), hipercorreção (7 – 3%), modificação da estrutura segmental das palavras (9 – 4%), juntura intervocabular (6 – 3%), acentuação gráfica (3 – 1%) e segmentação indevida (2 – 1%). A presença expressiva desses desvios indica que muitos estudantes ainda não consolidaram competências essenciais ao domínio do sistema ortográfico da Língua Portuguesa. Em contrapartida, alguns alunos demonstraram pleno domínio da escrita, o que evidencia a diversidade de níveis de proficiência dentro da mesma turma.

No que se refere à transcrição fonética, observou-se a presença de formas influenciadas por diferentes processos fonético-fonológicos, tais como:

- **Apócope do /r/ final** – supressão do fonema final de uma palavra: *Exemplo: "cantá" por "cantar"; "fala" por "falar"*. Esse processo consiste na omissão do fonema /r/ em posição final de verbos no infinitivo, comum na fala do português atual.

- **Síncope** – supressão de fonema no interior da palavra: *Exemplo: "pronucia" por "pronúncia"*.

- **Aférese** – supressão de fonema no início da palavra: *Exemplo:* "*vira*" por "*revirar*".

- **Epêntese** – inserção de fonema entre outros dois: Exemplo: "*ultilizar*" por "*utilizar*".

- **Ditongação** – transformação de uma vogal em ditongo: Exemplo: "*mais*" no lugar de "*mas*".

- **Alçamento vocálico** – substituição de uma vogal média por uma vogal alta: Exemplo: uso de "*i*" no lugar de "*e*" ou de "*u*" no lugar de "*o*". Trata-se de um fenômeno frequente no português atual.

Esses desvios evidenciam tentativas dos alunos de representar graficamente a fala, atribuindo à escrita uma função de transcrição direta dos sons da fala, como já discutido por Cagliari (2009).

Na segunda etapa da pesquisa, conforme a análise das respostas dos alunos nas três atividades propostas, e considerando o expressivo número de ocorrências de desvios, observou-se que muitos ainda apresentavam dificuldades semelhantes às da etapa diagnóstica. Além da transcrição fonética, verificaram-se problemas como ausência de pontuação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, falta de acentuação gráfica, uso indevido ou troca de letras, grafias incorretas e separação silábica indevida.

Nos dados analisados nesta etapa, foram registradas 177 ocorrências de desvios. A transcrição fonética apresentou 32 casos (18%), a ausência de pontuação 41 (23%), e o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas 38 (21%). O uso indevido de letras somou 29 ocorrências (16%), seguido pela ausência de acentos gráficos (20 – 11%), problemas sintáticos e de segmentação (8 – 5%) e, por fim, juntura (1 – 1%).

Esses dados indicam que alguns dos "erros" observados não deveriam mais ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, pois deveriam ter sido superados nos anos iniciais. No entanto, alguns alunos apresentaram poucas ou nenhuma ocorrência de desvios, e conseguiram atender satisfatoriamente à proposta de reescrita e produção textual, o que pode demonstrar que a proposta de ensino contribuiu, significativamente, para o progresso na escrita.

Esses resultados reforçam a importância de um trabalho contínuo com atividades de escrita e reescrita, acompanhado de orientações claras e reflexões sobre os processos envolvidos na escrita. É essencial propor atividades significativas, explicando aos alunos a função social da escrita, conforme defende Cagliari (2009).

O professor deve analisar cuidadosamente os desvios encontrados nas produções dos alunos, planejando estratégias de ensino que integrem ortografia, leitura e escrita de forma contextualizada. Além disso, é fundamental adotar estratégias pedagógicas diversificadas, que ajudem os alunos a compreenderem o funcionamento do sistema ortográfico e a superar preconceitos linguísticos.

No trabalho com a produção textual, é necessário que o professor transcenda a mera correção dos "erros", promovendo momentos de reflexão e reescrita orientada, com foco no aprimoramento da competência escrita.

Após a aplicação das atividades da proposta de ensino, observou-se uma redução de fenômenos como o alçamento vocálico e a apagamento do "r" final dos verbos infinitivos. Embora ainda presentes, os casos foram menos frequentes, indicando que a proposta impactou a aprendizagem positivamente.

Esses resultados comprovaram a necessidade de um trabalho sistemático e reflexivo com a escrita, que leve em consideração a variação linguística como parte da formação do sujeito. A abordagem tradicional, pautada em memorização e repetição, é inócua e insuficiente. O ensino da escrita precisa ser contínuo, contextualizado e centrado na leitura, produção e reescrita de textos, com estratégias bem planejadas.

Por fim, conforme Bortoni-Ricardo (2004), os desvios ortográficos analisados revelaram não apenas dificuldades no domínio da norma escrita,

mas também o perfil sociolinguístico dos estudantes. Esse aspecto deve ser considerado no planejamento didático, a fim de que se promovam práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade linguística dos alunos e, consequentemente, mais eficazes para o desenvolvimento da competência escrita.

7. Considerações finais

Neste artigo discutiram-se os resultados de uma investigação sobre a interferência de traços da fala nas produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Os dados obtidos indicaram que, ao reconhecer e valorizar a realidade linguística dos estudantes, incluindo as variedades trazidas de seus contextos sociais, a escola pode favorecer avanços significativos na aprendizagem da escrita. Essa valorização não implica a negação da norma culta, mas, a construção de pontes entre diferentes formas de expressão linguística, fortalecendo a apropriação consciente da norma-padrão.

O estudo, acredita-se, contribuiu para ampliar a compreensão dos impactos dos traços da fala na escrita e para incentivar outros profissionais da educação a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas. Reforça-se, por fim, a necessidade de que o ensino de Língua Portuguesa se baseie em estratégias inclusivas e contextualizadas, que respeitem a diversidade linguística dos alunos, rechacem as possibilidades de preconceito e discriminação linguística, e promovam, de maneira efetiva, o desenvolvimento da competência comunicativa nas modalidades oral e escrita da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Variação linguística na escola*. São Paulo: Contexto, 2023.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. *Fonologia, Fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVA, Thais Cristófaro. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 5 jun. 2023.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMG.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

FRASEOLOGIAS DO LÉXICO POPULAR MINEIRO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joana Patrícia Barbosa Silva (Unimontes)
joanapatricia.barbos@gmail.com
Maria do Socorro Vieira Coelho (Unimontes)
soccoelho@hotmail.com

RESUMO

Este estudo, recorte de uma pesquisa em andamento que subsidia a elaboração de uma dissertação do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, tem como objetivo geral investigar as fraseologias do léxico popular mineiro, especificamente as usadas pela comunidade catuniense. Um dos objetivos específicos é propor práticas de ensino do português brasileiro com foco no objeto de estudo da pesquisa. A justificativa para esta pesquisa reside na escassa produção acadêmica sobre o registro de fraseologias no português brasileiro, especialmente em Minas Gerais. Além disso, buscou-se promover uma educação que reconheça a diversidade linguística como parte essencial da identidade sociocultural de um povo, valorizando os fraseologismos em uso na comunidade de Catuni. A metodologia adotada inclui a pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, fundamentada em abordagens teóricas sobre fraseologia, sociolinguística e ensino do léxico, com foco na relação entre língua, cultura e sociedade. As análises iniciais deste estudo comprovam a hipótese de que o estudo dos fraseologismos no ambiente escolar pode contribuir para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, aproximando a língua das vivências dos estudantes.

Palavras-chave:
Fraseologias. Educação básica. léxico popular mineiro

ABSTRACT

This study, a section of ongoing research that supports the development of a dissertation for the Master's Program in Professional Graduate Studies in Language, at the State University of Montes Claros, aims to investigate the phraseologies of the popular lexicon of Minas Gerais, specifically those used by the Catuni community. One of the specific objectives is to propose pedagogic practices for the teaching of the Brazilian Portuguese with a focus on the research theme. The justification for this research lies in the limited academic production regarding the documentation of phraseologies in Brazilian Portuguese, particularly in Minas Gerais. Furthermore, the study sought to promote an education that acknowledges linguistic diversity as an essential part of a people's sociocultural identity, valuing the phraseological expressions in use within the Catuni community. The methodology adopted includes qualitative, documentary, and bibliographical research, the latter based upon theoretical approaches to phraseology, sociolinguistics, and lexicon teaching, focusing on the relationship between language, culture, and society. The preliminary analyses of this study support the hypothesis that the study of phraseologisms in the school environment can contribute to a more contextualized and meaningful learning experience, bringing the language closer to the students' lives and reality.

Keywords:
Phraseologies. Basic education. Minas Gerais popular léxicon.

1. Introdução

A língua, sistema complexo e dinâmico, manifesta-se de múltiplas formas, refletindo as interações culturais e sociais de seus falantes. Longe de ser um sistema fixo, ela é o reflexo das constantes mudanças empreendidas por seus falantes.

Na verdade, consoante Bagno (2020),

> ninguém pretende mudar a língua, mas os usuários da língua pretendem se comunicar, e usam todos os meios de que dispõem para fazer isso. São seres humanos e, assim, sua cognição e sua consciência e metas sociais entram em jogo. Na medida em que elas são compartilhadas pelos usuários da língua, os mesmos processos cognitivos e sociais atuam sobre eventos de uso em todas as línguas. (Bagno, 2020, p. 23)

Como se lê na citação, as mudanças linguísticas são espontâneas, decorrentes de um processo de adaptação que garante a clareza das interações sociais.

Esse entendimento, que se consolidou a partir de estudos linguísticos, em especial com os da Linguística Estruturalista introduzidos por Ferdinand de Saussure no início do século XX, que focam na estrutura da língua como sistema de signos com regras internas viriam a revolucionar a forma como se percebe, se analisa e se ensina a língua, e ainda ensejariam pesquisas posteriores, como as da Linguística Funcional, Sociolinguística, Pragmática, que estudam o uso da língua em contextos reais de fala.

Esses estudos abriram caminho para a valorização das diversas formas de manifestação linguística, incluindo as variações lexicais.

Essa nova perspectiva de estudar a língua como um sistema dinâmico, configurado pelo uso social da língua, que reflete escolhas e necessidades pelo dos falantes, impactou diretamente as abordagens pedagógicas na educação básica. Se antes, o ensino da gramática como um fim em si mesma, método estruturalista, por meio de um conjunto de regras rígidas, a Linguística provocou o repensar de tal ensino, reenquadrando-o como um meio eficiente para a comunicação efetiva.

Essa mudança de paradigma provocou uma mudança nas diretrizes que regem a educação básica no Brasil, com o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que estrutura o currículo da educação básica, por exemplo, entre outras etapas do ensino básico, para o Fundamental II, anos finais (6ª a 9ª séries), determina na Habilidade (EF69LP55), que se

deve: "reconhecer e combater o preconceito linguístico, percebendo semelhanças e diferenças entre variedades da língua falada e escrita, o prestígio social associado à escrita e, em particular, à norma-padrão." Além das habilidades, a BNCC estrutura seu tratamento sobre variedades linguísticas no eixo de Análise Linguística/Semiótica, especialmente ao longo dos anos finais do Fundamental.

Apesar desse avanço, as práticas pedagógicas ainda enfrentam um obstáculo histórico: o preconceito linguístico, que continua a estigmatizar e falantes que fogem da norma padrão. É um desafio recorrente no contexto educacional brasileiro.

Bagno (2001, p. 25) lembra que o preconceito linguístico frequentemente se ancora "nos postulados aristocráticos da Gramática Tradicional (GT)", que desconsidera ser válida cada variedade linguística que se constrói no contexto social em que se insere cada indivíduo. É necessário, portanto, que em suas práticas pedagógicas, os professores abordem o tema variação linguística, mostrando aos alunos o seu valor, e combatendo o preconceito, fomentando o respeito e a valorização das múltiplas identidades expressas pela linguagem.

Cumpre ressaltar que, embora a gramática desempenhe um papel relevante na análise da língua, limitar a investigação linguística apenas à normatividade gramatical seria reduzir a complexidade e a dinamicidade inerentes ao uso real da linguagem e a riqueza do fenômeno linguístico.

Conforme argumenta Marcuschi (2008), o valor das normas gramaticais não pode ser negado, porquanto necessário, mas não deve se sobrepor à compreensão do uso efetivo da linguagem em contextos reais, nem absolutizado em detrimento da diversidade do uso linguístico, pois "a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa" (Marcuschi, 2008, p. 57).

Nesse cenário, esta pesquisa foca o léxico popular mineiro, com particular atenção aos fraseologismos utilizados pelos falantes da comunidade de Catuni, distrito de Francisco Sá, Minas Gerais. A justificativa para este estudo reside na escassez de produções acadêmicas que registrem as fraseologias no português brasileiro, sobretudo em um contexto regional com vasta diversidade linguística como o Estado de Minas Gerais. Além disso, há uma carência de estratégias de ensino que integrem o estudo de fraseologias à educação básica.

A título de exemplificação, observe-se a imagem a seguir na qual se listam algumas unidades fraseológicas comuns em Minas Gerais.

Imagem 1: Exemplos de unidades fraseológicas em Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Rocha (2005).

Buscou-se, não apenas catalogar e analisar esses fraseologismos, mas desenvolver propostas pedagógicas que envolvam seu ensino, incluindo os fraseologismos do léxico popular mineiro nas práticas escolares.

Partindo da premissa de que o estudo da diversidade linguística fraseológica contribui para esclarecer em detalhes a relação indissociável entre língua e cultura, algumas hipóteses se levantam. Entre elas, a de que a análise semântico-fraseológica favorece a ampliação da competência lexical e discursiva dos alunos. Outra hipótese é a de que aspectos históricos, sociais e culturais influenciam significativamente o léxico, (re)modelando suas particularidades.

No contexto específico de Catuni-MG, presume-se que os jovens utilizam uma parte considerável do repertório fraseológico dos idosos, em virtude da convivência e da transmissão do conhecimento. Por fim, investigou-se se as expressões idiomáticas listadas na obra de Rocha (2005), "A fala nossa de cada dia nas Minas Gerais: glossário de termos e expressões idiomáticas", são de fato empregadas na localidade de Catuni-MG.

O objetivo geral deste estudo é investigar as fraseologias do léxico popular mineiro, com foco nas expressões idiomáticas[54] utilizadas pela comunidade catuniense, a partir do trabalho desenvolvido por Rocha (2005).

Os objetivos específicos incluem: a) propor abordagens de ensino do português brasileiro que integrem aquelas expressões de forma significativa. b) ampliar o léxico dos alunos do Ensino Fundamental II, introduzindo-os ao

[54] À semelhança de Rocha (2005) que, em sua pesquisa, utilizou a nomenclatura "expressões idiomáticas", neste texto também se usou várias vezes este mesmo sintagma. Em outras ocasiões, adotou-se a nomenclatura "fraseologismo", porque, conforme Ortiz Alvarez, os fraseologismos "são fórmulas coletivas e tradicionais que refletem a mentalidade de um povo, sua história, seus costumes, crenças e estados afetivos, aos olhos de quem saiba reconhecê-las e investigar a visão de mundo que refletem. Assim, no correr dos séculos, essas fórmulas foram plasmadas em um vasto número de expressões – muitas vezes caracterizadas como populares, que seriam portadoras das vivências de uma ou mais gerações aplicadas no cotidiano" (Ortiz Alvarez 2013, p. 38 *apud* Costa e Bençal 2016).

universo das fraseologias locais; c) analisar a diversidade das fraseologias a partir do contexto sociocultural de Catuni-MG, identificando suas origens e usos; d) apontar a influência de fatores sócio-históricos, culturais e geográficos no léxico local, compreendendo como esses elementos moldam as expressões; e) observar, entre as gerações dos jovens e idosos, se há variação, manutenção, mudança ou não registro dos fraseologismos no distrito de Catuni-MG; f) analisar a configuração gramatical das fraseologias, explorando suas estruturas e características sintáticas e semânticas; g) utilizar estratégias pedagógicas para ampliar a competência discursivo-comunicativa dos alunos, capacitando-os a empregar as fraseologias de forma adequada em diferentes contextos; e h) elaborar atividades didáticas que auxiliem na ampliação do léxico dos estudantes, tornando o aprendizado mais contextualizado e envolvente.

6. Referencial teórico: entre léxico, cultura e sociedade

Para a compreensão da complexidade do estudo das fraseologias do léxico popular mineiro, este trabalho se ancora em arcabouço teórico que aborda as interconexões entre língua, cultura e sociedade, os fundamentos da fraseologia, as abordagens do ensino do léxico e os princípios teórico-metodológicos da sociolinguística.

O léxico, compreendido como o conjunto de palavras e expressões de uma língua, não é apenas um repositório de unidades isoladas, mas um espelho da realidade de uma comunidade. Seu estudo exige reunir várias disciplinas como a lexicologia, que, de acordo com Zavaglia e Welker (2013), estuda as unidades lexicais em seus aspectos formais e significativos, a lexicografia, responsável pela organização de palavras em dicionários e a terminologia que reúne termos especializados de determinadas áreas do conhecimento.

A riqueza lexical de uma comunidade reflete sua história, suas práticas sociais, seus valores e seu ambiente. Como aponta Biderman (2001, p.13), o léxico cumpre um papel fundamental ao "registrar o conhecimento do universo", permitindo que as sociedades classifiquem e interpretem o mundo.

Para Vilela (1994, p. 6), o léxico é um acervo linguístico que condensa as vivências humanas e o saber compartilhado por uma comunidade, sendo, metaforicamente, a "janela através da qual um povo vê o mundo". Essa perspectiva reforça a ideia de que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um fator que constitui a realidade social. Isso, porque a maneira como um grupo de falantes utiliza a língua carrega consigo a memória coletiva e a identidade cultural de um povo.

Duranti (2000) enfatiza que a aquisição de uma língua transcende o mero domínio de regras gramaticais, pois, implica o pertencimento a uma comunidade, o compartilhamento de uma história e o acesso a uma memória social.

Nessa trilha, o estudo das unidades fraseológicas constitui, por si só, um campo de investigação significativo. No que tange às unidades fraseológicas, sabe-se que elas são combinações de duas ou mais palavras que se popularizaram, e, muitas vezes, são transmitidas pela tradição oral e originadas de contextos comunicativos diversos – filosóficos, políticos, literários ou religiosos. Sua particularidade reside no fato de que o sentido geral de um fraseologismo não pode ser inferido do significado individual de cada uma de suas partes constituintes. Por exemplo, a expressão "chutar o balde" não se refere literalmente a um balde ou ao ato de o chutar, mas a um comportamento de descontrole ou desistência. Esta idiomaticidade é o que confere riqueza às fraseologias e, ao mesmo tempo, constitui um desafio para o ensino e a compreensão.

Portanto, o sentido das unidades fraseológicas não se esgota em sua definição linguístico-semântica. Para se entender o porquê e como certas expressões se popularizam e se mantêm, é fundamental se atentar para o seu uso no cotidiano. A língua, afinal, é uma prática social e, é nesse cenário, que a sociolinguística oferece a ferramenta interpretativa crucial para analisar as variações linguísticas originadas do uso da língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2021), a forma como um indivíduo usa a língua reflete sua identidade pessoal e essa utilização é maleável, ajustando-se aos propósitos comunicativos dos interlocutores. Esse ajuste linguístico pode ocorrer nos vários níveis da língua: no léxico, há contrastes vocabulares existentes na língua, principalmente os relacionados à região onde o falante vive (variação regional); no fonológico (relacionado às diferenças de pronúncia. A título de exemplificação, citem-se a troca do [l] pelo [r] em certas palavras/rotacismo); no morfológico (mudanças em partes de uma palavra/morfemas, por exemplo, "parti" por "partir"/marca do infinitivo); no morfofonológico (em que ocorre, concomitantemente, uma variação fonológica e morfológica); no morfossintático (a variação acontece no nível morfológico e no sintático); no sintático (diferenças ocorrem na organização das orações, como em: "Maria viu ele/Maria o viu"); e no nível discursivo (variação atrelada aos marcadores discursivos, como, por exemplo, "daí", "viu", "então", entre outros).

É sob a ótica da sociolinguística que se pode compreender a importância de se trabalhar com as unidades fraseológicas em âmbito escolar. Quando se reconhece que a língua reflete a identidade e revela o nível social, torna-se

possível valorizar o repertório linguístico do estudante. Nesse sentido, explorar as fraseologias locais não é apenas um exercício de análise de seu sentido, mas, uma estratégia para conectar o conteúdo didático à realidade dos educandos.

6.1. Léxico regional

Sabe-se que o português brasileiro, como qualquer outra língua, não é homogêneo, uma vez que sua heterogeneidade se evidencia no nível lexical, com "marcas" que refletem as particularidades geográficas e socioculturais. Nesse contexto, o léxico regional surge como elemento essencial da diversidade.

Para Isquerdo (2006), o regionalismo é parte da diversidade lexical própria de determinadas áreas geográficas. Ele é decorrente da história social, dos processos de ocupação, povoamento e das características socioambientais que singularizam as diferentes regiões.

O conhecimento sobre os regionalismos é uma importante forma de conhecer a diversidade linguística, pois o léxico constitui um modo de expressão sociocultural de um grupo. Por isso, o estudo do léxico regional merece destaque, porque é um dos elementos que apontam a identidade cultural de um povo, refletindo seu modo de viver, sua história, suas crenças e seus valores.

6.2. Unidades fraseológicas

Nos estudos linguísticos, a fraseologia não é um campo de estudo novo, e sua relevância é reconhecida há, pelo menos, um século.

Conforme Martins (2020, p. 17), "desde as primeiras observações do linguista estruturalista Saussure, no início do século XX, ao analista do discurso Dominique Maingueneau, nos dias atuais, há uma clara atenção dada pelos linguistas à questão dos fraseologismos, especialmente quando atualizados no discurso". Compete à fraseologia, segundo Martins (2020), o estudo das expressões construídas no idioma, ou seja, o estudo do fenômeno linguístico da combinação de duas ou mais palavras em unidades léxicas mais complexas.

Também para Corpas Pastor (1996), as unidades fraseológicas (UFs) são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras e se caracterizam por sua alta frequência de uso, a coocorrência de seus elementos, a institucionalização (fixidez e especialização semântica), idiomaticidade e variações potenciais.

Klare (1986) destaca três critérios centrais para a determinação dos fraseologismos: idiomaticidade, estabilidade e lexicalização. O primeiro refere-se à relação entre os significados internos e externos da locução. A idiomaticidade pode ser parcial (presença de parte do significado externo) ou total (ausência do significado externo).

A estabilidade se relaciona às restrições semânticas e à possibilidade de substituição dos elementos que compõem os fraseologismos. Se a idiomaticidade está presente, a substituição dos componentes é dificultada. Na lexicalização, as locuções fraseológicas são reproduzidas como unidades denominativas fixas não produzidas livremente, tornando-se elementos acumulados no léxico.

7. Metodologia e procedimentos metodológicos

A presente pesquisa se caracteriza por ser teórico-aplicada, buscando não apenas esclarecer sobre a realidade linguística em seu contexto social, mas, também, aplicar conhecimentos adquiridos para promover melhorias significativas no ensino da educação básica para que a investigação transcenda a descrição dos fenômenos linguísticos, orientando-se para a produção de subsídios práticos que possam ser empregados em sala de aula.

O delineamento metodológico é pautado pela pesquisa terciária. De acordo com Paiva (2019), a pesquisa primária envolve a coleta de dados originais pelo próprio pesquisador; a pesquisa secundária utiliza informações de estudos já publicados, sendo a base de qualquer revisão bibliográfica; e a pesquisa terciária compila e consolida dados de fontes primárias e secundárias para a obtenção de novas informações.

A pesquisa bibliográfica utilizada assume um papel central por proporcionar uma análise detalhada dos estudos lexicológicos, fraseológicos e sociolinguísticos. Conforme Gil (2002, p. 45), a pesquisa bibliográfica "permite ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente", fornecendo o embasamento teórico necessário para contextualizar o tema e dialogar com outros trabalhos da área. Essa imersão na literatura especializada é fundamental para construir um arcabouço conceitual sólido que sustente as análises dos dados da pesquisa de campo.

A pesquisa documental focou nos documentos oficiais para o ensino na educação básica no Brasil.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, escolha metodológica que se justifica por seu suporte na análise das nuances e complexidades das

variações nas fraseologias utilizadas pelos participantes. A pesquisa qualitativa, como destaca Minayo (2007, p. 21), "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes", permitindo investigar não apenas o 'o quê', mas o 'porquê' e o 'como' dos fenômenos linguísticos. Assim, a coleta e a análise dos dados das falas dos interlocutores, focando as interações e as interpretações subjetivas dos falantes em relação aos fraseologismos.

Além de qualitativa, a pesquisa é de natureza explicativa, pois as inferências sobre os fatores que determinaram ou colaboraram para as variações linguísticas lexicais, especialmente as fraseológicas, são realizadas durante o processo de interpretação dos dados. Conforme Gil (2002), a pesquisa explicativa tem como objetivo identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, procurando as causas dos eventos estudados. No presente estudo, isso implica investigar as influências sócio-históricas e culturais e que moldam o uso e a percepção das fraseologias em Catuni-MG.

É importante ressaltar que todo o processo de pesquisa foi conduzido em conformidade com os princípios éticos e regulatórios, tendo sido devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente, sob o parecer nº 7.096.742, de 24 de setembro de 2024. Este parecer garante a proteção dos direitos e o bem-estar dos participantes envolvidos no estudo.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, as atividades de campo foram iniciadas na Escola Estadual Cordiolino Souza Santos localizada no distrito de Catuni, pertencente ao município de Francisco Sá, Minas Gerais. O distrito de Catuni-MG está

> [...] distante aproximadamente 40 km do núcleo urbano do munícipio [...]. Catuni encontra-se às margens do Rio Gorutuba, com uma população atual estimada em pouco mais de 6 mil habitantes. [...]. Catuni era distrito de Grão Mogol até 1964, quando foi desmembrada e incorporada ao município de Francisco Sá (Resolução n.º 04, de 25-02-1964), durante a gestão do então prefeito de Grão Mogol, Luiz Gonçalves do Nascimento (1963-1965) (Paulino, 2025, p. 246)

A seguir, apresentam-se imagens que ilustram o distrito de Catuni: imagem 2, o rio Gorutuba, um dos elementos geográficos mais importantes da localidade; a imagem 3, a praça da igreja, um espaço de convivência social; a imagem 4, o letreiro que expressa o carinho da população local, com a inscrição "Eu amo Catuni".

Imagem 2: Rio Gorutuba em Catuni-MG.

Fonte: arquivo da pesquisa de Joana Silva, 2025.

Imagem 3: Praça da igreja Catuni-MG.

Imagem 4: Letreiro “Eu amo Catuni.

Fonte: arquivo da pesquisa de Joana Silva, 2025.

A primeira etapa da pesquisa, de caráter diagnóstico, envolveu a aplicação de um questionário escrito aos estudantes do 8º ano do ensino fundamental II. O questionário continha onze questões, abrangendo: desde a identificação do participante, seu interesse em participar da pesquisa, até questões mais específicas relativas aos seus conhecimentos sobre diversidade linguística lexical e o uso da língua portuguesa em seu convívio familiar. A aplicação do questionário visou a analisar o conhecimento inicial dos alunos e suas percepções sobre fraseologismos no português brasileiro.

A atividade diagnóstica revelou um dado favorável: 100% dos 25 estudantes da turma alvo da pesquisa demonstraram interesse em estudar os fraseologismos que fazem parte da língua e da cultura brasileira, especialmente de Minas Gerais, indicando uma abertura para abordagens pedagógicas que integrem esses elementos em sala de aula.

Na sequência, iniciou-se a etapa de realização das entrevistas com os moradores do distrito de Catuni-MG, com base nas expressões idiomáticas registradas por Rocha (2005). A primeira entrevista foi realizada com uma participante idosa de 62 anos, além de informações como nome, idade, grau de escolaridade e o conhecimento acerca das expressões idiomáticas selecionadas, buscou-se manter um diálogo descontraído, com questões do dia a

dia, para se receberem respostas espontâneas da entrevistada. As entrevistas seguiram a ordem cronológica decrescente, pois se iniciou pelos idosos (a partir de 60 anos) e, posteriormente, passou para os jovens (de 12 a 17 anos).

8. A fala nossa de cada dia nas minas gerais: o acervo de Rocha (2005) e os primeiros diagnósticos em Catuni-MG

A obra de Rocha (2005) intitulada "A fala nossa de cada dia nas Minas Gerais: glossário de termos e expressões idiomáticas" constitui um marco referencial para esta pesquisa. Este glossário, fruto de um trabalho de registro e análise, apresenta uma compilação de expressões idiomáticas e termos que, segundo o estudioso, pertencem ao léxico mineiro. De acordo com apontamentos do pesquisador, seu estudo foi desenvolvido com um "processo pouco científico", dependendo de "apelo à memória e a lembranças bem guardadas" (2005, p. 252). Tal glossário se configura como uma ferramenta valiosa para a compreensão da identidade linguística de Minas Gerais. O autor, ao sistematizar essas unidades fraseológicas, ofereceu um panorama detalhado de como a cultura e as tradições de Minas Gerais se imbricam na linguagem cotidiana de seus habitantes. A contribuição da pesquisa de Rocha (2005) para esta investigação reside na possibilidade de se poder verificar como se manifesta o uso ou o não uso das expressões registradas na comunidade de Catuni-MG.

As primeiras etapas da pesquisa de campo, que consistiram em entrevistas exploratórias com o grupo etário de idosos do distrito de Catuni-MG, revelaram a vitalidade e a riqueza do léxico local, confirmando a pertinência da obra de Rocha (2005), como base de comparação. Durante essas interações iniciais, foi possível observar o uso espontâneo de diversas expressões idiomáticas que ressoam com as listadas no glossário. Em relação aos estudantes, outras expressões foram registradas como: "Barriga de sete almoço", que denota uma pessoa com um apetite exagerado, ou "Olho gordo", referindo-se à inveja. Esse fato demonstra a recorrência dessas construções no falar catuniense. Essa observação inicial reforça a importância de se aprofundar na investigação sobre a transmissão ou não dessas expressões entre as gerações.

A análise preliminar das entrevistas com os idosos permitiu um primeiro diagnóstico sobre o conhecimento e o uso das fraseologias. Das expressões selecionadas previamente, constatou-se que um grupo de 112 unidades fraseológicas, incluindo exemplos como "cair a ficha" (entender algo de repente) e "conversa pra boi dormir" (conversa sem propósito), eram, de fato, fraseologias conhecidas dos participantes. No entanto, o uso ativo e

frequente dessas expressões não foi observado de forma generalizada; menos de três participantes faziam uso rotineiro de tais expressões.

Esse dado, embora parcial, sugere que aproximadamente 22,32% das expressões estudadas, mesmo conhecidas, podem estar em processo de menor frequência de uso, ou serem mais específicas de determinados contextos de fala. Esses registros são cruciais para o entendimento da dinâmica da variação e da mudança linguística em Catuni/MG, e indicam a necessidade de investigar fatores como idade, grau de escolaridade, exposição a diferentes mídias e contato com outras variedades linguísticas como possíveis influenciadores da manutenção ou do desuso de certos fraseologismos. Esse procedimento detalhado exige uma abordagem que contemple tanto o conhecimento teórico das expressões, quanto o uso real em contextos comunicativos autênticos, o que permite uma análise mais completa das unidades fraseológicas em uso pelos falantes de Catuni-MG.

9. Considerações parciais

O percurso desta pesquisa, atualmente em pleno desenvolvimento na Escola Estadual Cordiolino Souza Santos em Catuni/Francisco Sá, Minas Gerais, é motivado pelas necessidades de ordem educacional e social: a primeira, a de fomentar uma formação escolar que reconheça e valorize a volumosa diversidade linguística como um alicerce essencial da identidade sociocultural dos falantes. Para atingir tal objetivo, realizou-se o estudo dos fraseologismos em uso pela comunidade local, analisando-os não apenas como meras construções linguísticas, mas como repositórios de saberes, histórias e modos de ver o mundo.

As análises iniciais, embora ainda em fase de consolidação, já oferecem subsídios que reforçam a comprovação das hipóteses levantadas para este trabalho. É cada vez mais evidente que o estudo dos fraseologismos no ambiente escolar tem o potencial de contribuir, significativamente, para o estudo e aprendizagem da língua portuguesa. Ao aproximar a língua dos estudantes de suas vivências cotidianas, de suas histórias familiares e da cultura local, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais engajador e relevante. Essa conexão direta entre a língua em uso na comunidade e o currículo escolar promove uma ponte entre os saberes formal e o empírico, enriquecendo estas duas vertentes de conhecimento.

A articulação entre o léxico popular mineiro e as práticas pedagógicas inovadoras revelaram ser um instrumento poderoso para o desenvolvimento de múltiplas competências linguísticas. Ao explorar as fraseologias, os alunos são desafiados a refletir sobre o significado não literal das expressões, a

compreender o contexto de seu uso e a expandir seu repertório lexical e semântico.

Além disso, esse tipo de abordagem contribui para o reconhecimento e a valorização da identidade sociocultural dos indivíduos, permitindo que os estudantes se vejam representados na linguagem que aprendem, e que a escola reconheça suas raízes linguísticas e culturais. Em consonância com o que é defendido por Bortoni-Ricardo (2004), o professor, na sala de aula, deve ser capaz de levar o estudante a perceber como as variações se manifestam em cada contexto social e como cada uma delas é válida, não se limitando ao ensino tradicional da língua.

As próximas fases da pesquisa serão a análise criteriosa e detalhada dos dados coletados e o desenvolvimento da proposta de prática de ensino em sala de aula.

Em síntese, espera-se que este trabalho contribua para o campo científico, ao expandir o conhecimento sobre a fraseologia do português brasileiro em um contexto regional específico e pouco explorado academicamente; e para o campo prático-pedagógico, ao oferecer subsídios concretos a educadores que buscam estratégias mais inclusivas para o ensino da língua portuguesa, contextualizadas e que reforcem o estudo da diversidade linguística lexical da população, em particular, da população catuniense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BYBEE, Joan. *Mudança linguística*. Tradução, apresentação e notas de Marcos Bagno. Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Terminologia e lexicografia. *Tradterm*, v. 7, p. 153-81, São Paulo, Brasil, 2001. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49147.

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

_____. *Português brasileiro*: a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CORPAS PASTOR, Glória. *Manual de fraseologia española*, Madrid: Gredos, 1996.

COSTA, Daniela de Souza Silva; BENÇAL, Dayme Rosane (Orgs). *Nos caminhos do léxico*. Campo Grande-MS: UFMS, 2016.

DURANTI, Alessandro. *Antropología Linguística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

ISQUERDO, Aparecida Negri. Achegas para a discussão do conceito de regionalismos no português do Brasil. *ALFA*: Revista de Linguística, v. 50, n. 2, São Paulo, 2006. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/ article/view/1408. Acesso em: 31 mai. 2025.

KLARE, Johanne. Lexicología e fraseología no portugués moderno. *Revista de Filología Románica*, 11.1. Editorial de la Universidad Complutense. Madrid, 1986, pp. 355-60.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Vicente de Paula da Silva. *Guia teórico para o estudo da fraseologia portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/guia-teorico-para-o-estudo-da-fraseologia- portuguesa/. Acesso em: 26 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULINO, Elcio Ferreira. *Que trem, hein?!*: Montes Claros, personagens e o triste fim do trem baianeiro. 1. ed. Montes Claros-MG: Edição do Autor, 2025.

ROCHA, Antônio de Abreu. Da fala nossa de cada dia nas Minas Gerais: glossário de termos e expressões idiomáticas. *Scripta*, v. 8, n. 16, p. 226-53, 7 mar. 2005. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/ scripta/ article/view/13919. Acesso em: 23 out.2024.

VILELA, Mario. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

ZAVAGLIA, Adriana; WELKER, Herbert. O que é Lexicologia?. Revisão de Claudia Zavaglia. In: Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e

Terminologia da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. Bases teóricas. Belo Horizonte: UFMG, 2013. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=gtlex&lang=1&page=2330&menu=1548&tipo=1. Acesso em: 26 maio 2024.

O CAMPO LEXICAL DOS ATRIBUTOS À JÚLIA FETAL NA CANTATA "À MORTE DE D. JULIA FETAL" (SILVA, 1847)

Victória Marina Pereira Moura Lima (UNEB)
victoriamouraletras@gmail.com
Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)
celinabbade@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa, através do método exploratório e descritivo, tem como objetivo analisar o campo lexical dos atributos que remetem a Julia Fetal na cantata "À morte de D. Júlia Fetal" (Silva, 1847), investigando a representação da mulher no século XIX e problematizando o primeiro feminicídio de repercussão que ocorreu em Salvador, Bahia, a partir de um caso documentado no jornal O Mercantil (edição 00201, MG), disponível no acervo *online* da Biblioteca Luso-Brasileira. Os objetivos específicos incluem: revisar a literatura sobre campos lexicais, identificar e examinar as lexias do manuscrito, mapear o léxico associado aos atributos da personagem e refletir sobre o lugar da mulher na sociedade patriarcal do século XIX. Sendo assim, para o desenvolvimento metodológico, a pesquisa usará pressupostos teóricos-metodológicos encontrados em Abbade (2003; 2009; 2011; 2015); Biderman (1998); Krieger (2015) e Ullman (1977) bem como os dicionários de Figueiredo (1913); Houaiss (2009) e Cunha (2007). Como conclusão, propõe-se uma discussão crítica sobre a violência de gênero na época, estabelecendo paralelos com questões contemporâneas, buscando refletir sobre a motivação das escolhas lexicais feitas para se referir a essa mulher vítima de feminicídio.

Palavras-chave:
Lexicologia. Campos Lexicais. Júlia Fetal.

ABSTRACT

This research, through an exploratory and descriptive approach, aims to analyze the lexical field of attributes associated with Júlia Fetal in the cantata À morte de D. Júlia Fetal (Silva, 1847). It investigates the representation of women in the 19th century and critically examines the first widely reported case of femicide in Salvador, Bahia, as documented in O Mercantil newspaper (issue 00201, MG), available in the online collection of the Biblioteca Luso-Brasileira. The specific objectives include: reviewing the literature on lexical fields, identifying and analyzing the lexias present in the manuscript, mapping the lexical items related to the character's attributes, and reflecting on the position of women in a 19th-century patriarchal society. The methodological framework is grounded in the theoretical and methodological assumptions of Abbade (2003; 2009; 2011; 2015), Biderman (1998), Krieger (2015), and Ullmann (1977), as well as the dictionaries by Figueiredo (1913), Houaiss (2009), and Cunha (2007). As a conclusion, the study proposes a critical discussion on gender-based violence during that period, drawing parallels with contemporary issues and reflecting on the motivations behind the lexical choices used to portray this woman, a victim of femicide.

Keywords:
Lexicology. Júlia Fetal. Lexical Fields.

1. Introdução

A presente pesquisa tem como tema o levantamento e estudo do campo lexical dos atributos em uma cantada do século XIX publicado no jornal O Mercantil (MG) da edição 00201 do ano de 1847, intitulada "À morte de D. Julia Fetal". Buscou-se levantar os atributos para Júlia Clara Fetal, tida como a vítima do primeiro feminicídio documentado até então, realizado no território baiano. O assassinato foi atribuído a João Estanislau da Silva Lisboa, seu noivo e professor.

No final do século XX a expressão feminicídio passou a ser usada e popularizada e, no Brasil, desde 2015, o termo foi incorporado ao ordenamento jurídico como ementa[55] da Lei nº 13.104/20151[56], conhecida como a Lei do Feminicídio. Essa legislação alterou o Código Penal ao estabelecer o feminicídio como uma qualificadora do crime de homicídio, caracterizando-o como o assassinato de mulheres motivado por razões específicas relacionadas à condição de gênero, ou seja, a vítima de feminicídio foi vítima de homicídio por ser mulher. Com essa ementa, o feminicídio é incluído no rol de crimes hediondos, ou seja, crimes de extrema gravidade; inafiançáveis; insuscetíveis de graça ou anistia. Em 2024 a Lei nº 14.994/20242 alterou a tipificação penal do feminicídio e agora não é mais uma qualificadora, mas sim um crime autônomo definido no Art. 121-A do Código Penal.

Desde que há registros históricos sobre a existência de mulheres no mundo, há também relatos de abusos cometidos contra elas, e não foi diferente no ano de 1847, em Salvador, Bahia, quando a jovem Julia foi assassinada por seu então professor que acreditava que ela, a ele pertencia. Portanto, na ausência de mudanças significativas nesse cenário, as mulheres continuam sendo vítimas de feminicídio no Brasil, evidenciando a persistência de uma violência estrutural de gênero.

A cantata constitui-se como um gênero musical e literário que combina elementos poéticos e musicais em uma composição estruturada para ser

[55] Ementa: altera o art. 121 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - código penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

[56] Essa Lei altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), o Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais), a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), a Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha) e o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para tornar o feminicídio crime autônomo, agravar a sua pena e a de outros crimes praticados contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, bem como para estabelecer outras medidas destinadas a prevenir e coibir a violência praticada contra a mulher.

cantada. Tradicionalmente, caracteriza-se por explorar dimensões psicológicas e narrativas e frequentemente a cantata é executada por um coro, podendo incluir solos vocais e acompanhamento instrumental.

Este trabalho possui como objetivo geral pesquisar o campo lexical dos atributos que remetem à Julia Fetal na cantata em estudo, datada de 1847, analisando a posição da mulher na época e questionando o feminicídio ocorrido no Brasil a partir da edição 00201 do jornal O Mercantil (MG), coletado no acervo *online* da Biblioteca Luso Brasileira. Como objetivos específicos, nos propomos a: revisar a literatura em campos lexicais, verificar as lexias do manuscrito selecionado, coletar e compreender o léxico que remeta aos atributos do feminino e analisar o lugar da mulher na sociedade patriarcal do século XIX.

O *corpus* deste trabalho é composto por uma cantata de oitenta e oito versos. Foram levantados dez atributos à Júlia Fetal, ou seja, suas características próprias, qualidades que a definem ou a qualificam. O campo lexical dos atributos encontrados no material de análise foi organizado com uma macroestrutura seguida de: lexia em caixa alta e maiúscula, abreviatura da classificação gramatical, etimologia (quando encontrada), conceito de acordo com o texto de base, embasado nos dicionários da língua portuguesa selecionados: Figueiredo (1913) e Houaiss (2009) para os conceitos; e Cunha (2007) para etimologia. Ao final, apresentamos o contexto retirado da cantata. Segue modelo da estrutura dos verbetes:

LEXIA. class. gr. Etimologia..... Conceito.....

Contexto contexto contexto

2. Contexto histórico

Em meados do século XIX, Salvador, capital baiana, era a cidade brasileira com o maior número de população escravizada, ou seja, cerca de 40% da população que correspondia a mais de 25 mil pessoas. Segundo Bacelar (2013), nesse período, cerca de 70 mil pessoas habitavam as ruas da capital baiana e tentavam sobreviver ao surto de varíola. A cidade de 298 anos à época, era dominada por senhores de engenho e comerciantes de algodão, enquanto grande parte da população urbana sobrevivia em cortiços.

O local do feminicídio foi na casa de Julia fetal, na atual Avenida Sete de Setembro, grande e importante trecho histórico, econômico e arquitetônico da capital baiana, construída em 1915. Em 1847, existia apenas a Rua do

Rosário, e, em frente à Praça da Piedade, um casarão em que vivia a família Fetal, conforme reprodução a seguir na figura 1:

Figura 1: Casa de Júlia Fetal na Rua do Rosário.

Fonte: https://www.iguaimix.com/v3/2019/02/07/julia-fetal-o-feminicidio-na-avenida-sete-que-inspirou-a-novela-espelho-da-vida/.

Com uma sociedade influenciada pela Igreja Católica e as normas da elite escravocrata que ditava as regras da época, a mulher, e aqui há o recorte para a mulher branca e privilegiada, ocupava um papel rigidamente definido pela moral patriarcal e seu destino era a maternidade e submissão, passada do pai para o marido.

As mulheres não podiam votar, coisa que só foi possível quase 100 anos depois, em 1932. Além disso, não podiam ocupar cargos públicos ou frequentar espaços públicos sem estarem acompanhada por homens. Tudo o que faziam eram aprender serviços domésticos e costurar, e, se fosse de família abastada, poderiam aprender as artes, como ler, apreciar músicas e, claro, se aprofundar no catecismo.

2.1.Cantata: Entendendo o gênero musical

No *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (Figueiredo, 1913), dicionário do início do século XX, o verbete "cantata" vem com a seguinte descrição:

> CANTATA f. Antiga fórma de poema lýrico. Composição poética, posta em música. Opereta. * Pop. Lábia, palavreado astucioso. (It. cantata) (Figueiredo, 1913)

O mesmo verbete, no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss, 2009), dicionário do século XXI, vem com a seguinte descrição:

> CANTATA: s.f. 1 MÚS gênero de composição vocal-instrumental, predominantemente religiosa, em vários movimentos 2 lit composição poética lírico-dramática de origem italiana, com partes recitadas e partes cantadas

> (árias) 3 infrm.m.q CANTADA (conversa) c. coral MÚS tipo de cantata sacra que toma, como ponto de partida, um coral (‘melodia’) ETIM it cantata ‘composição poética para ser cantada’. (Houaiss, 2009)

A palavra “cantata” vem da língua italiana, logo, no dicionário *on-line* mais atualizado do italiano, *Vocabulário Treccani* (Treccani, 2022) o verbete se apresenta da seguinte forma:

> CANTATA sf [der. para cantar 2]. – 1. Canto prolongado, mesmo por várias pessoas juntas, por diversão: depois de beber faziam uma canção alegre. 2. Grande composição musical, sacra ou profana, de natureza lírica ou dramática, para vozes e instrumentos, variada em gênero e forma, nascida e difundida especialmente nos séculos XV e XVI. 17 e 18. (Treccani, 2022)

Composição musical do período barroco, a cantata é feita para uma ou mais vozes com acompanhamento de coro ou orquestra, é derivada do madrigal e da monodia acompanhada. O gênero musical cantata surgiu na Itália no século XVII, combinando texto poético com acompanhamento instrumental, variando entre narração do texto e melodia cantada.

A cantata foi cultivada pela população no Brasil Colônia em salões aristocráticos e igrejas. A sua temática era de grande maioria sobre amor, mitologia ou religião, mas claro, poderiam também serem feitas em homenagem a figuras importantes para a sociedade, como a cantata para a coroação de D. Pedro II, e claro, à morte de Julia Fetal.

2.2.Júlia Clara Fetal: Conhecendo a protagonista

Julia Clara Fetal, nasceu em 3 de fevereiro de 1827. Seus pais eram europeus: o pai, João Batista Fetal, português, comerciante e a mãe, Juliette Fetal, francesa. Além de Julia, o casal teve mais quatro filhos. A moça branca de cabelos pretos vivia a sua vida tranquilamente como tantas outras jovens soteropolitanas de família abastada.

De família privilegiada, a jovem Julia frequentava a escola e fazia aulas de piano, letras, religião, bordado, pintura e línguas como inglês e francês, além de frequentar a vida religiosa indo às missas do Convento dos Capuchinhos. Claro que, como todas as jovens da sua época, o seu futuro era apenas o de ser esposa. Ela sonhava com isso, até que, com 19 anos, ficou noiva do seu então professor de inglês, Joao Estanislau da Silva Lisboa.

João Estanislau era um jovem nascido na Índia, filho de comerciante português com uma mulher inglesa, formado em Letras e o primeiro aluno laureado pelo Liceu da Bahia.

Na época no noivado, em 1846, o pai de Julia, João Batista, já era falecido. Sendo assim, a benção desse casamento foi dada apenas pela sua

mãe. O mesmo já tinha acontecido ao pai do noivo. Assim, apenas a sua mãe, Mary Ann, aprovou e abençoou o casamento.

Nessa união, tudo parecia bem, quer dizer, é o que se acreditava. No entanto, parece que Julia, mesmo tendo aceitado o relacionamento, sentia em algum lugar no seu coração que não seria feliz de verdade ao lado de João Estanislau, um homem que não aceitava ser contrariado e já tinha histórico de brigas com colegas.

Dando voz ao patriarcado, Dórea (2006), afirma que Julia flertava com o seu vizinho estudante de Direito, Luiz Antônio Pereira Franco, e nem tinha mais olhos para o seu noivo. Segundo Jorge Amado, no livro Bahia de Todos os Santos (Amado, 1945), ela era uma jovem de coração inconstante, moça bonita que namorava a todos e que não tinha nascido para noiva nem para esposa, era apenas uma jovem namoradeira. Ou seja, quase 100 anos depois do crime brutal, Júlia foi retratada com preconceito e julgamentos.

Infelizmente, foi em meio a esse cenário e ambiente misóginos, que o primeiro feminicídio de repercussão foi registrado na Bahia. No dia 20 de abril de 1847, João Estanislau, enfurecido de ciúmes por já perceber o desprezo de sua noiva e investidas de outros jovens, supostamente fundiu a aliança de noivado e construiu uma bala de ouro. Portando uma pistola, adentrou o casarão da família Fetal, encontrou toda a família reunida à mesa e acertou a jovem Júlia com uma única bala em seu coração.

Juliette, mãe de Júlia, presenciou tudo, pediu socorro e a vizinhança toda ouviu, porém já era tarde demais para a jovem. João se envolveu em briga corporal com todos que tentaram o parar, até que conseguiram contê-lo e ele, finalmente foi preso.

Em abordagem policial, foi encontrado com João Estanislau três pistolas e um punhal. Ele tinha um objetivo claro, acabar com Júlia. E ele conseguiu. Porém, não imaginou que seu nome nunca seria esquecido. João Estanislau da Silva Lisboa confessou o crime com frieza. Amigos tentaram o defender, dizendo que foi um ato de insanidade e problemas de saúde foram alegados.

A real motivação por trás da grande repercussão do assassinato de Júlia Fetal nunca será sabida. É natural pensar que, com certeza, outras mulheres sofreram violências semelhantes do mesmo cunho misógino, na mesma época do crime que tirou a vida da jovem Júlia. Mas, por que será que o crime da bala de ouro se tornou emblemático? Não é possível saber, mas podemos teorizar: seria porque ambos os envolvidos, vítima e algoz, eram de famílias influentes? Seria por Júlia ser uma moça branca e rica? Seria pelo

local onde o crime aconteceu, visto que o bairro era composto por população nobre? Ou seria pela gravidade do crime e de suas consequências?

O caixão que levava o corpo de Júlia foi conduzido pelas ruas de Salvador por pelo menos vinte padres da região e uma multidão. Por fim, foi sepultada na Igreja Nossa Senhora da Graça e, atualmente, os seus restos mortais se encontram em uma urna perto do altar. Em seu túmulo, um lindo soneto escrito em sua homenagem por Adélia Josefina de Castro Fonseca, poetisa baiana e sua contemporânea, está gravado repleto de atributos à Julia Fetal que seguem grifados a seguir:

> Estavas, **bella** Julia, descansada,
> Na **flôr da juventude** e **formosura**,
> Desfructando as caricias e ternura
> Da mãe que por ti era idolatrada.
> A dita de **por todos ser amada**
> Gozavas, sem prever tu'**alma pura**,
> Que, por mesquinho fado, á sepultura
> Brevemente serias transportada!
> Mas ah! de um insensato a dextra forte
> Dispara sobre ti, Julia **querida**,
> O fatal tiro, que te deu a morte!...
> Dos olhos foi-te a luz amortecida,
> E do rosto apagou-te iniqua sorte
> A branca e viva cór co'a doce vida.[57]

Mesmo com inúmeras tentativas por parte do autor do crime de escapar, a justiça foi feita. Em setembro do mesmo ano do crime, após mais de 24 horas de julgamento, João Estanislau da Silva Lisboa foi condenado por um júri de doze membros (com certeza outros homens brancos e influentes assim como o réu, pois só a esses era permitida essa função) a cumprir pena de 14 anos de prisão com trabalhos forçados no Forte de Nossa Senhora do Monte do Carmo. Ele acabou cumprindo a sua pena no Forte do Barbalho, onde ministrou aulas aos filhos da elite de Salvador.

Oito anos depois, foi concedido a ele um indulto, intercedido por Dom Pedro II, pela prestação de assistência aos doentes durante a epidemia de 1855, o qual ele recusou por não se julgar merecedor de perdão. Em 1859, ele foi oficialmente solto e voltou a dar aulas se integrando naturalmente a sociedade. Entre 1963 a 1877, João Estanislau foi diretor do Liceu São João e morreu em 1878, trinta anos após o crime, com cerca de 50 e poucos anos, em Lisboa, Portugal, sepultado no Cemitério dos Prazeres tendo uma missa celebrada em sua memória na Capela do Colégio Ateneu Bahiano.

[57] A' LAMENTAVEL MORTE DE D. JULIA FETAL. In: Fonseca, Adelia. Echos da minh'alma. Typ. de Camillo de Lellis Masson & C., Bahia, 1866. p. 7.

O homicida confesso viveu bem até a sua velhice, coisa que Júlia Clara Fetal, nem sonhou em poder viver. Ele cumpriu a sua pena até o fim, mas visto às leis da época que permitiam o condenar à pena de morte, sua condenação por apenas 14 anos de reclusão foi vista pela população como quase uma absolvição. Nos moldes de hoje, nos choca ver um criminoso cumprir toda a sua pena sem benefícios de progressão de pena, no entanto, na época, as leis eram mais rígidas. Mas ele tinha privilégios de trabalhar e receber visitas livremente, logo, o que João Estanislau recebeu não foi uma punição efetiva.

2.3.Júlia Fetal na Literatura

O assassinato de Júlia Fetal nunca foi esquecido. No bairro de Nazaré, em Salvador, existe a rua Júlia Fetal, homenagem ao primeiro feminicídio divulgado na cidade. O seu túmulo, está aberto para visitações e recebe visitas até os dias de hoje na Igreja de Nossa Senhora da Graça. A sua casa, localizada na antiga Rua do Rosário e atual Av. Sete de Setembro, onde todo o crime aconteceu, também teria visitações se possível fosse, mas infelizmente, pouco tempo depois do crime, pegou fogo. Após reformas, a casa foi adquirida pela família do poeta Castro Alves, em 1852, onde o poeta viveu na infância. No século XX, o prédio foi derrubado e o local deu espaço as novas formas urbanas da contemporaneidade.

No Museu do Traje e do Têxtil do Instituto Feminino da Bahia, é possível encontrar um singelo tufo de cabelo de Júlia. Por alguns anos, o projétil usado em Júlia que diziam ser de ouro da aliança de noivado foi exposto no Instituto Feminino da Bahia. Muitas pessoas que o conseguiram ver alegaram que a bala não era de ouro, e sim de chumbo como qualquer outra, fazendo-nos refletir sobre a mística criada em torno da bala de ouro e seu significado.

Além da cantata estudada no presente trabalho, outras obras literárias citam Júlia Fetal. Em 1947, um século após o crime, o professor, político e historiador, Pedro Calmon, membro da Academia Brasileira de Letras, publicou o livro “A Bala de Ouro: História de um Crime Romântico” onde relatou em forma de romance o crime cometido em 1847 à jovem Júlia. O subtítulo escolhido por ele já nos aponta muitos pensamentos conservadores e machistas da época que são confirmados ao fato da obra dar destaque, sobretudo, ao assassino João Estanislau da Silva Lisboa.

Em 2019, a novela “Espelho da Vida” foi ao ar na Rede Globo, inspirada no assassinato de Júlia Fetal. A autora da novela, Elizabeth Jhin, confirmou que usou a história como inspiração para a trama da sua personagem,

também chamada Júlia, que na telenovela também foi assassinada pelo noivo com uma bala de ouro.

Desde então, não há registros públicos em que Júlia Fetal e o crime bárbaro que a vitimou, popularmente conhecido como "o crime da bala de ouro", tenham sido abordados na literatura, embora o caso ainda seja frequentemente discutido entre estudiosos de crimes emblemáticos no Brasil e estudiosos interessados pelas histórias do Brasil Império.

3. Léxico, cultura e sociedade

A presente seção do trabalho tem como objetivo discutir o léxico em sua relação com a cultura e sociedade, compreendendo a língua não apenas como um conjunto de códigos, e sim como um espaço de significação influenciado por fatores históricos, sociais e ideológicos, pois o léxico reflete sobre as diferentes formas de perceber, organizar, usar e ver a língua. Para que essa discussão seja possível, é necessário usar os aportes teóricos de autores como Abbade (2003; 2009; 2011; 2015); Biderman (1998); Krieger (2015) e Ullman (1977), cujos os trabalhos são essências para o estudo e entendimento sobre o conceito de léxico, lexicologia, lexicografia, lexemática e terminologia. Apenas com o entendimento e discussão desses conceitos base é possível compreender o levantamento do campo lexical dos atributos e análise lexical proposta e executada nesse trabalho que está inserido nos estudos em lexemática.

Abbade (2012) afirma:

> A língua e cultura são indissociáveis. A língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. Essa língua é formada por palavras que se organizam em frases para formar o discurso. Cada palavra selecionada nesse processo acusa as características sociais, econômicas, etárias, culturais etc. de quem a profere. Sabemos de onde é uma pessoa no momento em que ela fala, pois cada povo tem sua língua e sua história. (Abbade (2012, p. 141)

Sendo assim, entende-se que não há nada mais forte e significativo para entender uma comunidade, geração e sociedade por inteiro do que através da sua língua. É através das escolhas linguísticas que podemos retirar informações sobre a idade, classe social, nível de escolaridade, ou até mesmo em que época aquilo foi dito ou escrito, em que momento aquela ideia foi perpetuada, pois, a língua é viva e está passando por constante mudança e adaptações. Através da necessidade de entender isso, o léxico se constituiu, pois, como Biderman (1998 p. 20) traz, "todo conhecimento do universo é transferido para o léxico".

> Os estudos lexicais em uma língua abrem diversas possibilidades de se conhecer a história sociocultural do povo que a utiliza. Cada palavra tem o seu sig-

> nificado próprio de acordo com a época, o grupo social, a região em que a mesma é utilizada. (Abbade, 2015 p. 73)

Dentro dos estudos do léxico, a lexicologia estuda as relações internas e externas do léxico. Podemos entender o conceito de lexicologia através de Abbade (2012, p. 142), "a lexicologia enquanto ciência do léxico estuda as suas diversas relações com os outros sistemas de língua e, sobretudo, as relações internas do próprio léxico." Na lexicologia se busca analisar as palavras e a sua estrutura lexical.

Outro ramo dos estudos lexicais é a lexicografia, que, segundo Biderman (1998, p. 17), "é a ciência dos dicionários."

A terminologia estuda a relação entre a linguagem e o conhecimento, vendo uma ligação direta entre o conceito e a palavra que o representa. Diferentemente da lexicografia, que parte do termo para o conceito, a terminologia estuda do conceito ao termo. Podemos entender melhor o conceito e do que se trata o estudo terminológico através de Biderman (1998), que afirma:

> A terminologia se ocupa de um subconjunto de léxico de uma língua, a saber, cada área especifica do conhecimento humano. Esse subconjunto lexical se constitui seu objeto, insere-se no universo referencial, assim, a terminologia pressupõe uma teoria de referência, ou seja, uma correlação entre a estrutura geral do conhecimento e o código linguístico correspondente. Especificando melhor: a Terminologia deve estabelecer uma relação entre a estrutura conceptual e a estrutura dessa língua. (Biderman (1998, p. 19)

A lexemática, base teórica dessa pesquisa, conforme explica Abbade (2012), não se ocupa da significação discursiva ou nos contextos comunicativos, mas concentra-se exclusivamente na análise do valor semântico das palavras dentro do sistema da língua, isto é, nas relações que elas estabelecem com outras palavras no plano lexical. Sendo assim, ao estudar a significação do léxico, se estabelece estruturas paradigmáticas com significações que se entrecruzam, criando um sistema de oposições entre as lexias, analisando o significado da lexia dentro de apenas um plano linguístico particular.

Segundo Abbade (2015, p. 77), "os campos lexicais representam uma estrutura, um todo articulado, onde há uma relação de coordenação e hierarquia articuladas entre as palavras que são organizadas à maneira de um mosaico: o campo léxico." Isto é, para organizar um campo lexical, é necessário compreender a estrutura das palavras, suas relações internas e contexto, só assim se faz possível compreender o sentido e a função que as unidades lexicais desempenham dentro do universo analisado.

Com base nos aportes teóricos discutidos ao longo dessa seção, foi possível realizar a análise de dez lexias organizadas no campo lexical dos

atributos analisando o significado da lexia dentro do seu contexto específico. A partir disso, a escolha lexical foi relacionada ao modo como a vítima, Júlia Fetal, foi representada, o que evidenciou que o léxico não opera isoladamente, mas carrega em si marcas ideológicas, culturais e históricas.

4. Edição da Cantata

A cantata "À Morte de Julia Fetal" de José Vieira Rodrigues de Carvalho Silva foi publicada no ano do crime no jornal O Mercantil, p. 3, edição 00201 e não há registros da sua execução. A seguir, apresentamos a versão fac-similar encontrada no referido jornal e, logo após, a edição paleográfica elaborada pela autora do presente trabalho para facilitar a pesquisa.

Figura 2: Edição Facsimilar.

Fonte: O Mercantil.

Edição Paleográfica:

À MORTE DE D. JÚLIA FETAL. (1)

CANTATA.
E a donzella tão linda, que vivia
Centrada no amor
Entre os braços do mal provou bem cedo
Da morte e o dissabor.

G. Dias.

Quem pode contrastar do fado as iras,
Ou casar-lhe os decretos?! Ah! Quem pode
Da vida no broquel embotar gumes
Das settas, que serteiro á nós despara
O braço firme, que nos talha a sorte?!..
Phebo tinha declinado,
Da ao occaso correndo,
Tremulo, pallido o rosto,
Como o futuro prevendo
D'algum caso desastroso!

Qual a rosa em botão, que entre açucenas
Vive risonho, e fragrante
A' que zéfiros fagueiros
Desejão ter por amante;

Belleza inteira do vistoso prado,
Filha do céos, no mundo peregrina,
Prêmios de distincção á quem colhesse:
Assim era a linda julia!
Como aurora tão formosa,
Tão meiga e cheia d'encantos,
Quantos encantos per póde
Formosura primorosa!

Os preceitos do pai, da mãi o esmero
Unira aos da figura os dotes d'alma
E candura, sem par, nella inspirara!
Ao pe da mãi extremosa
Qual inocente relinha,
Que do ninho não vóara,
Vida vivia gostosa.

Arde no peito do cruento amante
Vingança monstro, que o repudio atiça!
Ei-lo que traça na escaldada mente
Meio não visto, que lh'os ódios farte.

Não o torva a beleza, a mao não treme,
O opróbrio não lhe pinta em negras côres
O medonho futuro! Tudo esvae-se!

Belleza! Amor! Virtude! É sombra, é nada!...

Ante o rabido peito a inferno, as fúrias,
Eis as imagens so, que o alegravão
E d'um sorriso os labios lhe tingiãn!!...
Quem falsára o braço erguido
Desse vingativo amante
Até que o sol o semblante
Tenha no acaso sumido!
Póde ser que arrependido
Deixasse a bela gozar
A vida, que por ciúmes
Inda em flôr veio cortar....

No seto da família, ei-la tranquilla,
Entre o prazer de não deserta meza,
Futuros não prevê, n'alma não sente
Esse dos malles pressagioso aviso...
Assim estavas, ó bella!
Qual o tenrilho cordeiro
A' quem a rósea capella
Faz que contente caminhe
Para o termo derradeiro,

Súbito vês subir iroso, e armado
Teu sacrificador de horrendo aspecto....
Em todos lavra o receio,
A mâi te serve d'amparo,
Mas a balla vara o seio
Da filha, o penhor mais caro!...

Não eras só a victima buscada,...
Rindo-se o monstro, d'olhos chamejantes,
Quer seu fero rancor fartar de sangue,
Socorro da Providencia!
Onde te vás, desgraçado??
Não conheces que a vingança
A' meta já tem chegado?!..
De exercitar mais horrores
Foi o monstro desarmado.

Qual o níveo jasmin colhido á tarde,
Tendo o ar de dôr enchido,
Ainda que amante o guarde,
Cahe do talo enfraquecido;
Jaz ali branca donzella
Banhada no próprio sangue
Alegre via-se o amante
A olhar seu corpo exangue!
De tal scena horrorizados
Tremem da sala os umbrais,
Da triste mãi os lamentos

Apavorão os mortaes!!..
Neste horror, o ímpio, o verdugo,
Depois de maneatado,
Inda co'inferno no peito
Exclamava, estou vingado!!..

Côrte, 12 de junho de 1847

Por José Vieira Rodrigues de Carvalho Silva.

5. O Campo Lexical dos Atributos na Cantata à Júlia Fetal

LINDA s.f. Origem incerta, talvez do lat. *limpidus* 'claro' ou do lat. *legitimus* 'legítimo'. Pessoa bela, bonita, elegante, que apresenta beleza singela, delicada e primorosa.

Assim era a ***linda*** *Júlia!*
Como aurora tão formosa,

BELLA s.f. Do lat. *bellus* 'bonito, encantador'. Mulher bonita, bela, muito linda.

Futuros não prevê, n'alma não sente
Esse dos malles pressagioso aviso...
Assim estavas, ó ***bella****!*

BELEZZA INTEIRA exp. Provavelmente do ant. prov. *beleza* ou do it. *belléza*, deriv do lat vulg. *bellitia*. 'beleza'. Pessoa agradável, bela, admirável + lat. *integrare* 'inteirar' ou lat. *integer* 'inteiro'. Completo, sem diminuição.

Belleza inteira *do vistoso prado,*
Filha do céos, no mundo peregrina,
Prêmios de distincção á quem colhesse:

FORMOSA adj. Do lat, *formosus* 'belo'. Aquele de aparência bela, agradável, harmoniosa, perfeito e puro.

Assim era a linda Júlia!
Como aurora tão ***formosa****,*

FORMOSURA PRIMOROSA exp. De formosa, adj. do lat. *formosus* 'belo'. Qualidade de quem é formoso, belo, uma pessoa bonita + lat. *primum* 'primeiro' que originou primor 'o primeiro ou o melhor'. Alguém que é encantadora, distinta, caprichada, que faz tudo com primor, perfeito.

Quantos encantos per póde
Formosura primorosa!

CHEIA D'ENCANTOS exp. Forma feminina do adj 'cheio' e este do lat. *plenus* 'pleno, cheio'. Grande quantidade, completo + lat. de. 'de' complemento de um adj. deverbial. + lat incantare '*encanto'*. Pessoa agradável, com boas qualidades.

Assim era a linda Julia!
Como aurora tão formosa,
Tão meiga e ***cheia d'encantos,***
Quantos encantos per póde

MEIGA adj. Do lat *magus*, deriv. do gr. *mágos*. Pessoa amável, carinhosa, bondosa, gentil.

Assim era a linda Julia!
Como aurora tão formosa,
Tão ***meiga*** *e cheia d'encantos,*
Quantos encantos per póde

CANDURA s.f. Do lat. *candidus*. De cândido 'alvo, branco' + -ura. Qualidade de pessoa simples, pura.

Os preceitos do pai, da mãi o esmero
Unira aos da figura os dotes d'alma
E ***candura****, sem par, nella inspirara!*

TRANQUILLA adj. Do lat. *tranquillus* 'calmo, pacífica'. Quem tem paz, sossego, calmo, despreocupado.

No seto da família, ei-la ***tranquilla,***
Entre o prazer de não deserta meza,
Futuros não prevê, n'alma não sente
Esse dos malles pressagioso aviso...

BRANCA DONZELLA s.c. Do germ. *blanck* 'branco' Da cor da neve ou do leite, pálido, cor branca. + prov. *donzela*, do lat. tardio *dominicella*, dim. de *domina* 'senhora'. Mulher solteira e virginal.

Jaz ali ***branca donzella***
Banhada no próprio sangue

6. Conclusão

Escrever a conclusão desse trabalho não significa encerrar a discussão desse tema. Ao longo da produção, a frustação esteve sempre presente. Por se tratar de um caso ocorrido no século XIX, as informações nem sempre veem acompanhadas de uma referência confiável ou explícita. Além disso, houve a frustação por enfrentarmos dificuldades e não encontrarmos informações importantes e enriquecedoras para a análise. Por exemplo, o objeto do presente trabalho foi a cantata de José Vieira Rodrigues de Carvalho Silva, porém, não há dados sobre quem é ele. Também não foi possível saber se ele era alguém da família de Júlia, se ele a conhecia pessoalmente ou se a

produção dessa cantata em sua homenagem foi por solicitação de alguém que a estimava. Infelizmente, não há registros sobre José Vieira Rodrigues de Carvalho Silva nas fontes que tivemos à disposição na pesquisa, o que tornou impossível responder um dos principais questionamentos: qual a motivação para a escolha das lexias.

Foi possível analisar que, felizmente, diferente de autores que escreveram sobre Júlia Fetal e o crime da bala de ouro posteriormente, Silva escolheu retratar Júlia de forma genuína através das suas escolhas lexicais, a descrevendo como uma moça cheia de qualidades, honras e respeito, desde o título de "D. Júlia Fetal" onde se é possível ver a abreviatura por suspensão da palavra "dona" que demonstra respeito pela figura feminina.

Lamentavelmente, Júlia Fetal foi revitimizada por Pedro Calmon e Jorge Amado, que ao longo de suas obras, questionaram constantemente a índole da vítima, a culpabilizando, a expondo e, claro, desacreditando-a em detrimento do valor moral atribuído a João Estanislau, o assassino confesso.

Além disso, sobre a história de Salvador, também não tivemos tempo hábil para ampliar a pesquisa sobre a história da cidade e sociedade da época, algo importante a se explorar. Também não tivemos acesso aos documentos originais referentes ao crime: registros policiais, depoimentos de pessoas da época. Segundo as fontes de pesquisa, tudo se foi perdido e não se há notícias de descendentes vivos da família Fetal.

Em síntese, este trabalho permitiu confirmar que os estudos lexicais não se esgotam, especialmente ao que diz respeito a representação da figura feminina, sobretudo sendo ela vítima de um crime brutal cometido por um homem, motivado pela condição do gênero da mulher.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, C.M.S. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. in. ISQUERDO, A.N; SEABRA, M.C T. C. de (org.). *As ciências do léxico:* lexicologia, lexicografia, terminologia. v. VI. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

_____. *Um estudo lexical do primeiro manuscrito da culinária portuguesa medieval* – O livro de cozinha da infanta D. Maria. Salvador: Quarteto, 2009.

_____. A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais. In: *Cadernos do CNLF*, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

_____. *A Teoria dos Campos Lexicais.* In: Saberes Lexicais – mundos, mentes e usos. EDUFBA. Salvador, 2015.

_____. *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria.* Tese (Doutoramento) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

AMADO, J. *Bahia de todos-os-santos*: guia de ruas e mistérios. [*S.l.*]: Companhia das Letras, 2012.

BACELAR, J. Salvador no Século 19: História e Iconografia. In: *CIDADE DO SALVADOR*, Guia Geográfico. [*S.l.*], 2013. Disponível em: http://www.cidade-salvador.com/seculo-19.htm#:~:text=A%20Cidade%20era%20a%20maior,maior%20cidade%20dos%20Estados%20Unidos Acesso em: 8 maio 2025.

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

CALMON, P. *A Bala de Ouro*: História de um Crime Romântico. 2. ed. [*S.l.*]: Acadêmia de Letras da Bahia, 1947.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa.* Assistentes Cláudio Mello Sobrinho *et al.* 3. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

DOREA, L. E. *Histórias de Salvador nos nomes das suas ruas.* Salvador: EDUFBA, 2006. p. 173-74

EDIÇÃO 00201. *O Mercantil (MG*), [*S.l.*], p. 3, 20 jul. 1847. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=228133&pesq=julia%20fetal&pagfis=4205. Acesso em: 6 set. 2024.

FIGUEIREDO, C. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* [*S.l.*: *s.n.*], 1913.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRIEGER, M. G. *O léxico com letra maiúscula:* reflexo do trabalho de Maria Tereza Biderman. Debate Terminológico, [*S.l.*], n. 14, p. 89-91, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/63299. Acesso em: 8 abr. 2025.

TRECCANI, G. *Vocabulário Treccani.* Disponível em: https://www.treccani.it/. Acesso em: 20 maio 2025.

ULLMANN, S. *Semântica:* uma introdução à ciência do significado. Trad. de J. A. Osório Mateus. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1977.

O ENSINO DO LATIM NO PROJETO MISSIONÁRIO DOS JESUÍTAS DURANTE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO BRASIL[58]

José Mario Botelho (FFP-Uerj)
jomartelho@gmail.com

RESUMO

Considerando uma análise sob a perspectiva da Historiografia, este trabalho objetiva refletir sobre o ensino da língua latina praticado pelos missionários jesuítas no Brasil seiscentista. As bases do ensino do latim, que foram fixadas no século XVI, aprofundam-se no meado do século dezessete, e, a partir de um processo de elitização por que passou a educação do país, deu-se a formação da identidade colonial brasileira. De fato, o latim quinhentista no Brasil do século XVI ocorria para fins diversos, mas foi principalmente utilizado como instrumento de integração da cultura eclesiástica e acadêmica europeia ultramarina à colonização portuguesa no Brasil.

Palavras-chave:
Elitização colonial. Ensino do latim. Projeto missionário jesuítico.

SOMMARIO

Considerando um'analisi da una prospettiva storiografica, questo lavoro si propone di riflettere sull'insegnamento della lingua latina praticato dai missionari gesuiti nel Brasile del XVII secolo. I fondamenti dell'insegnamento del latino, stabiliti nel XVI secolo, furono ulteriormente sviluppati a metà del XVII secolo e, da un processo di elitizzazione che l'istruzione del Paese subì, ebbe luogo la formazione dell'identità coloniale brasiliana. Infatti, il latino nel Brasile del XVI secolo fu utilizzato per vari scopi, ma principalmente come strumento per integrare la cultura ecclesiastica e accademica europea d'oltremare con la colonizzazione portoghese in Brasile.

Parole chiave:
Elitizzazione coloniale. Insegnamento del latino. Progetto missionario gesuita.

1. Introdução

A história da educação no Brasil está intimamente ligada à educação jesuítica do início da colonização portuguesa no país. E fez parte do projeto dessa empreitada portuguesa, iniciada no meado do século XVI, a valiosa prática educativa de missionários jesuítas. O Pe. Manoel de Nóbrega e mais

[58] Este texto é uma adaptação em português do artigo "Il latino in Brasile nel XVI secolo: Una prospettiva storiagrafica sull'insegnamento dei jesuiti nel progetto missionário durante la colonizzazione portughese", publicado em *Lingue antiche e moderne*. Rivista accademica edita dall'Associazione laureate/i in lingue e letterature straniere (ALL) dell'Università degli Studi di Udine, no 14, Udine-It, 2025.

cinco padres jesuítas chegaram às terras brasílicas em 1549 com um projeto pedagógico, idealizado pela Companhia de Jesus, que tinha como base o método educacional *Ratio Studiorum*, de 1599.

A ação desses missionários se desenvolvia à medida que os colonizadores se fixavam na costa brasílica. Atendendo às necessidades dos colonizadores no processo de fortalecimento do domínio português no território brasileiro, desempenharam os jesuítas um papel fundamental: o de mediador linguístico-cultural entre os portugueses e os originários das terras brasílicas. Isto porque os colonizadores se depararam com inúmeras nações indígenas, cujas línguas eram diversas, o que impossibilitava a comunicação entre eles. Como nem os nativos nem os portugueses eram capazes de aprender as respectivas línguas, coube aos jesuítas essa responsabilidade linguística, já tendo eles a precípua missão de evangelizar os gentios. Logo, alfabetizar os indígenas em língua portuguesa tornava-se um dos aspectos essenciais à consecução do projeto pedagógico da Companhia de Jesus nas terras brasileiras.

Porém, a variedade de línguas nativas com que se depararam os jesuítas fez com que eles sentissem a necessidade de aprender aquelas línguas para que se pudesse dar início à alfabetização e, consequentemente, à catequização dos gentios. Só assim poderiam ser capazes de cumprir os objetivos da Coroa portuguesa em si.

De fato, a ação missionária, como projeto colonial, que atuou como intermediadora entre os povos indígenas e o colonizador europeu, não só representava os interesses da Companhia de Jesus na expansão da fé cristã católica, mas também a extensão da tradição universitária portuguesa quinhentista. Esta tradição, iniciada com a instalação da Universidade de Coimbra por D. João III, incentivava e influenciava a fundação de Colégios jesuíticos no Brasil colonial. Esses Colégios funcionariam como centros irradiadores da filosofia cristã e da cultura clássica de tradição erudita renascentista, que estava relacionada também com o uso acadêmico e literário do latim (Cf. Kaltner, 2016). Esse latim quinhentista, no Brasil do século XVI, ocorria para fins diversos, mas foi principalmente utilizado como instrumento de integração da cultura eclesiástica e acadêmica europeia à colonização portuguesa no Brasil.

As atividades pedagógicas dos missionários jesuítas iniciaram-se em 1549 com o início do Governo-Geral de Tomé de Souza, mas só se destacaram a partir do Governo-Geral de Mem de Sá, o terceiro a ocupar o cargo. Inicialmente, os primeiros jesuítas visitavam as aldeias e tentavam comunicar-se com os indígenas, que, de modo geral, tinham interesse, mas não conseguiam entender os padres, que também nada entendiam das variadíssimas línguas da terra. Mais tarde, quando aprenderam a língua-base da região (que

os jesuítas entendiam ser o tupi), deram início a desejada alfabetização dos curumins; criaram-se, assim, as primeiras casas de ensino das letras, que nomearam de "casas de bê-a-bá". As aulas de latim eram dadas aos meninos que se destacavam e se preparavam para trabalhar como sacristãos e como leitores.

No final de 1549, os jesuítas ergueram o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia, em Salvador; em 1554, fundaram o Colégio dos Meninos de Jesus de São Paulo, em Piratininga; e em 1568, o Colégio dos Meninos de Jesus de Pernambuco, em Olinda. Nesses Colégios, que se apoiavam no *Ratio Studioram*, desenvolviam-se os estudos da língua sagrada, o latim; desenvolviam-se, portanto, as *Divinae Litterae* e as *Humanae Litterae*, sendo a língua grega substituída pelo tupi, que era a base da língua geral, que era o meio de comunicação de todos os habitantes da Colônia.

Os Colégios dos jesuítas, sob as orientações do *Ratio*, constituíam, assim, o berço da formação intelectual clássica e da formação moral e religiosa na Colônia. Nesse contexto, o latim passava a ser o eixo condutor da educação colonial, que se formava nos cursos de Filosofia e Ciências e no de Teologia e Ciências Sagradas.

Portanto, este estudo contextualiza as atividades pedagógicas dos missionários jesuítas e destaca o importante papel da língua latina na formação intelectual e cultural da sociedade do Brasil colonial, porquanto lança luz sobre o legado duradouro da educação jesuítica que se desenvolveu no país.

2. O que foi o método educacional Ratio Studiorum, de 1599

O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que normalmente aparece em forma abreviada como *Ratio Studiorum*, é um tipo de coletânea, baseada nas experiências de religiosos do Colégio Romano (escola criada por Santo Inácio de Loyola em 1551), ao qual foram adicionadas observações pedagógicas de outros tantos colégios da época. Com o objetivo de orientar rápida e eficazmente os jesuítas pedagogos sobre a natureza, a extensão, a aplicabilidade e as obrigações da docência, o *Ratio* servia como um verdadeiro manual de conduta para aqueles missionários.

Era crescente a quantidade de colégios, confiados à Companhia de Jesus (Ordem religiosa fundada em 1534 por um grupo de estudantes da Universidade de Paris), cujos membros eram os jesuítas, e o *Ratio Studiorum* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante de tal situação. Constituiu-se, pois, numa sistematização da pedagogia jesuítica, já que continha 467 regras, que versavam sobre todas as ati-

vidades dos agentes ligados ao ensino. O *Ratio* ainda recomendava que o jesuíta docente nunca se afastasse do estilo filosófico aristotélico e dos preceitos teológicos de Santo Tomás de Aquino, *i.e.*, do tomismo – sistema filosófico e teológico que se caracteriza pela busca da harmonia entre a razão e a fé.

Em 1584, o superior geral da Ordem Jesuíta, o Padre italiano Claudio Aquaviva, nomeara uma comissão para codificar as observações que tinham sido reunidas em Roma. Do anteprojeto que essa comissão redigiu em 1586, surgiu o texto do *Ratio Studiorum*, que a Companhia de Jesus promulgou em 1599.

Figura 1: 1ª Capa do *Ratio Studiorum*.

Fonte: ttps://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio_Studiorum#/media/Ficheiro:Ratiostudiorum.jpg.

Embora contenha trinta conjuntos de regras e a orientação para diversos procedimentos didáticos, o *Ratio* não foi planejado para ser propriamente um método pedagógico; fora planejado para ser diretrizes de organização das funções e dos procedimentos das instituições educacionais jesuíticas, de modo que as atividades pudessem ser bem definidas e que as responsabilidades ficassem claras para todos os envolvidos. Por isso, o *Ratio* tratava dos mais variados assuntos, indicados para os provinciais, reitores, prefeitos de estudos e professores das diversas matérias dos colégios. Apresentavam-se também os níveis de ensino: as Humanidades ou Ciências humanas serviam aos estudos inferiores e a Filosofia e Teologia, aos estudos superiores.

O currículo educacional do *Ratio* propunha uma educação dividida em três tipos de formação: a de Letras Humanas, a de Filosofia e Ciências e a de Teologia e Ciências Sagradas. Havia, também, um curso de um biênio para a formação de docentes para atuarem nas universidades. Aquele primeiro tipo de formação alicerçava-se nas línguas clássicas – latim e grego –, com aulas de gramática, humanidades e retórica. A duração desse período era de, apro-

ximadamente, cinco anos, com a possibilidade de se estender de acordo com as necessidades dos estudantes. A segundo era dividido em 3 anos: no primeiro ano, estudar-se-ia Lógica; no segundo ano, estudar-se-iam Física, Matemática, Geografia e Astronomia; e terceiro e último ano, Psicologia, Metafísica e Ética. O terceiro tipo de formação se dedicava à religião, com duração de quatro anos.

No Brasil, o plano era praticamente o mesmo, sendo o ensino de grego substituído pelo ensino da língua geral missionária[59] (criada pelos jesuítas, *i.e.*, o "tupi missionário"), de natureza tupinambá, que tornava mais fácil a catequização dos gentios. Mattos e Silva (2004) faz a seguinte observação:

> Segundo ele (Câmara Jr.), os jesuítas, baseando-se no tupi (língua falada pelas populações indígenas da costa brasileira, composta por dialetos muito semelhantes), constituíram uma língua de comunicação – a língua geral – para ser usada como língua de catequese. A língua geral, o tupi missionário, caracterizava-se como um tupi despojado de "seus traços fonológicos e gramaticais mais típicos para se adaptar à consciência linguística dos brancos e o português nela atuou assim, impressivamente, como 'superestrato'.": Câmara Jr. (1963:76). (Mattos e Silva, 2010, p. 97)

Quando chegaram à Bahia em 1549, juntos com Tomé de Souza[60], o primeiro Governador-Geral do Brasil colonial, os padres jesuítas, sob o comando do Pe. Manoel de Nóbrega, criaram as primeiras casas de ensino das letras, conhecidas como "casas de bê-a-bá". Iniciou-se, assim, a educação escolar na colônia. Nessas casas, os padres jesuítas desenvolviam o seu projeto de catequização e alfabetização dos índios e dos colonos da região.

Os jesuítas do Brasil não tinham mosteiros como as demais ordens religiosas e não tinham a ajuda direta da Coroa de Portugal; eles fundaram os seus colégios, que lhes serviam de residência e ambientes, onde ministravam as suas aulas.

Mais tarde, a Companhia de Jesus precisou ampliar seus espaços para melhor desenvolver o seu projeto educacional e atender melhor, principalmente, a elite, que também era educada pelos padres jesuítas. A Companhia inaugurou, inicialmente, três colégios que a Coroa portuguesa patrocinou. Mais tarde, ainda fundaram mais seis colégios e quatro seminários para a formação de novos membros da ordem até 1759.

---

[59] Língua criada pelos jesuítas, que dos dialetos comuns do tupi "tiraram os jesuítas um tanto pelo modelo ocidental uma língua de comunicação (a língua geral), que foi posta a serviço da catequese e passou a servir de meio de intercurso entre os indígenas e os brancos", como destaca Câmara Jr. (1975 [1963], p. 76).

[60] Primeiro Governador-Geral do Brasil. Desembarcou na Bahia, trazendo colonos, jesuítas funcionários e Regimento. Fundou Salvador, construindo as edificações necessárias para o funcionamento da cidade e fez dela a capital daquele Brasil-Colônia.

O crescimento do número de colégios na Colônia, que no século XVII já eram onze, além dos colégios menores e as escolas de meninos, facilitou a atuação dos jesuítas, que desenvolviam a política adotada pelo Pe. Nóbrega já no século XVI, como observa Ferreira Jr. (2010):

> Assim, a evangelização jesuítica teria fracassado não fosse a proposta econômica formulada por padre Manuel da Nóbrega, pois as casas de bê-á-bá e os colégios demandavam a existência de uma base material de sustentação. Nóbrega partia do pressuposto de que não seria possível manter as casas de bê-á-bá apenas com as esmolas arrecadadas entre os colonos, já que o processo de montagem da empresa agrícola colonial exigia uma considerável quantidade de capital inicial. Assim, ele reivindicou que a Coroa portuguesa repassasse uma fração dos dízimos, a redízima, para a Companhia de Jesus como forma de financiamento da missão evangelizadora dos "brasis". Além disso, passou a solicitar de forma sistemática que o Rei de Portugal cedesse terras (sesmarias), "negros da Guiné" e gado para garantir o consumo material das "casas de meninos. (Ferreira Jr., 2010, p. 21)

Como se pode observar na citação acima, os jesuítas solicitavam recursos à Coroa para financiar a construção e a manutenção de novos colégios. Também, incentivavam a escravidão de africanos, procurando, com isso, evitar que os índios fossem escravizados pelos colonos. Podendo, assim, levar avante o seu projeto missionário de catequese e de integração da cultura eclesiástica e acadêmica europeia ultramarina à colonização portuguesa no Brasil, sobretudo, para moldar a identidade colonial brasileira. De fato, aqueles missionários concluíram que a proposta inicial de catequese à semelhança daquela praticada nas naus e nas terras europeias para resgate dos hereges, não funcionava com os gentios. Portanto, fora "necessário inverter as prioridades: primeiro transformar ou suprimir a cultura indígena, para depois ensinar a doutrina" (Hilsdorf, 2011, p. 7).

Logo, naquela complexa dinâmica linguística e cultural do Brasil colonial, desenvolveu-se o legado duradouro da educação jesuíta sob o amparo do *Ratio Studiorum*, que proporcionou uma verdadeira interação entre língua e cultura na formação da sociedade colonial.

Em síntese, pode-se dizer que o *Ratio Studiorum* preceituava a formação intelectual clássica, estreitamente vinculada à formação moral e religiosa, já que explicitava detalhadamente as modalidades curriculares, além de orientar os jesuítas docentes em seu mister. Até o historiador protestante alemão Friedrich Paulsen (1846–1908) destacou a importância e a eficácia do *Ratio Studiorum*, como observa Franca (1952):

> Que o *Ratio Studiorum* tenha sido elaborado com grande sabedoria e diligência invulgar é o que não se pode pôr em dúvida. Nem tampouco é possível contestar que, no seu conjunto, o seu plano de estudos se adapta bem às exigências do tempo; tudo o que tinha um valor no mundo científico do século XVI foi nele levado em consideração. Não duvido tampouco, que pela organi-

> zação escolar, a Ordem tenha promovido eficazmente a difusão da cultura intelectual, e, em particular, o conhecimento das línguas clássicas nos países católicos, onde os jesuítas eram os mestres mais instruídos e mais zelosos. (Paulsen *apud* Franca, 1952, p. 55-6)

Pode-se dizer que o *Ratio Studiorum* regimentou a educação no Brasil-Colônia, pois a sistematizou e deu condições para que o ensino–aprendizagem se efetivasse com eficácia, considerando aquele *status quo*. E isso pode ser considerado o maior mérito do *Ratio*, como o elemento fundamental do sucesso do projeto educacional dos missionários jesuítas, que reflete ainda hoje no sistema educacional do país.

Nessa empreitada da Companhia de Jesus, o português não representava uma realidade equivalente à língua geral (língua de comunicação de todos no Brasil-Colônia) em sua força educativa. O latim, contudo, já desempenhava um papel importante na educação, principalmente nos cursos de Filosofia e Ciências e no de Teologia e Ciências Sagradas, em que se desenvolviam os estudos com as *Divinae Litterae* (Teologia) e as *Humanae Litterae* (Letras Humanas), sendo o grego substituído pela língua geral (ou tupi), como informado anteriormente.

Acerca do uso do latim[61], a língua sagrada, o *Ratio* dava a seguinte orientação: "Zele com diligência para que se conserve em casa o uso do latim entre os escolásticos; desta regra de falar latim não haja dispensa, exceto nos dias feriados e nas horas de recreio, a menos que, em algumas regiões, não pareça ao Provincial que, ainda nessas ocasiões, se pode conservar com facilidade o uso de falar latim" (Mesquita, 2013, p. 243). O *Ratio* também faz alusão ao uso das correspondências entre os escolásticos que deveriam escrevê-las em latim.

De acordo com *Ratio*, era muito importante e necessário que os futuros professores da Companhia se expressassem, de forma oral e escrita, na língua sagrada, que era característica fundamental do aprendizado oferecido a eles. Até mesmo na prática das artes cênicas o *Ratio* determinava o uso da língua latina.

[61] A Companhia de Jesus exigia dos aspirantes a jesuítas o domínio do tupi e a falta de conhecimento do latim era considerada algo de menor importância. Logo, o candidato ao Seminário tinha que ser versado na "língua brasílica", que, nos cursos de Humanidades nos colégios jesuíticos do Brasil, substituía o grego. A Congregação Provincial de 1568 assim se expressava: "*Scire namquam linguam brasilicam videtur esse pars ut cum illis facilius possent dispersari; dummodo virtute et aliis bonis partibus sint ornati*" (Congregação Provincial, 41, p. 299 *apud* Leite, 1940. p. 563) – "Conhecer, pois, a língua brasílica parece ser parte do motivo pelo qual conseguiriam se comunicar mais facilmente com eles (os indígenas); desde que sejam adornados com virtude e outras boas qualidades" (tradução livre).

3. O Projeto missionário dos jesuítas: A prática do ensino da língua latina, com base no método educacional Ratio Studiorum

Para se falar sobre o Projeto missionário dos jesuítas no Brasil e demonstrar que o latim no Brasil-Colônia, que ocorria para fins diversos, foi utilizado como instrumento didático, é necessário refletir sobre como se deu a interação entre língua e cultura na formação da sociedade luso-brasileira da época. Ou seja, é necessário refletir sobre a integração da cultura eclesiástica e acadêmica europeia ultramarina à colonização portuguesa no país.

Primeiramente, consideremos a seguinte asserção de Fávero (2021):

> A educação jesuítica é, muitas vezes, tratada como um *continuum* de 210 anos de vigência em que se exaltam os esforços dos missionários para levar a doutrina cristã ao gentio. No entanto, é preciso ponderar a existência de certas particularidades, tendo em vista as mudanças por que passou o Brasil do século XVI ao XVIII. (Fávero, 2021, p. 202-3)

A autora faz menção ao primeiro período da educação brasileira, que pode ser dividida em dois momentos da ação dos missionários jesuítas: a) de 1549 a 1599, que compreende o chamado "período heroico"; e b) de 1599 a 1759, que compreende o período de consolidação dessa educação (Cf. Fávero, 2021, p. 202-3). A partir desse meado século XVIII começaram a perder o respeito das autoridades portuguesa e em 1759 foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal em nome da Coroa de Portugal.

O período heroico se refere ao início das ações dos primeiros missionários, que enfrentaram imprevisíveis condições – que antecede a sistematização pedagógica, realizada pelo *Ratio Studiorum*. Nesse período, a ocorrência das diversas línguas indígenas (Aruaque, tupi, guarani, as do grupo jê, entre tantas outras) dificultava, sobremaneira, o contato com os nativos; o desafio maior era se fazer entender, porquanto os gentios não demonstravam serem capazes de entender a língua portuguesa e, certamente, nem tinham interesse nessa prática. Para estabelecer aqueles primeiros contatos, os missionários se utilizavam da mímica e da encenação, certamente sob a perspectiva da pedagogia brasílica do Pe. Manoel de Nóbrega. Foram heroicos, portanto, em aprender as línguas brasílicas e a valorizá-las em detrimento do ensino da língua portuguesa e da catequese, que esperavam poder colocar em prática mais tarde.

O período de consolidação, que se deu após os esforços empreendidos pelos jesuítas para estabelecer uma política educacional no Brasil-Colônia, refere-se ao sucesso da ampliação das atividades educacionais dos padres jesuítas. De fato, as esferas superiores da Companhia de Jesus empreenderam mudanças importantes, e isso também se refletiu na sociedade colonial que se formava na época, como observa Fávero (2021):

> Se os primeiros cinquenta anos foram marcados por um projeto educacional baseado na pedagogia brasílica de Nóbrega, o século e meio vindouro daria conta de uma ampliação na atividade educacional missionária.
>
> Como retrospecto, deve-se ressalvar que, já nos primeiros anos observaram-se: o nascimento das "escolas de meninos", dos primeiros "colégios" e também das políticas de língua que contemplavam o aprendizado das línguas locais (para catequizar os índios, aprioristicamente), o ensino da língua portuguesa (oral e escrita, sobretudo às crianças índias, mamelucas e filhas de colonos portugueses) e o ensino de latim, no âmbito dos colégios. (Fávero, 2021, p. 216)

As Letras Clássicas chegaram ao Brasil nos meados do século XVI, com os jesuítas que vieram com os colonizadores europeus na comitiva daquele que seria o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza, embora a primeira missa rezada em 1500 pelo Frei Henrique de Souza, um dos integrantes da expedição cabralina, tenha sido o primeiro registro oficial da língua latina no Brasil. Em virtude do insucesso do sistema de Capitanias Hereditárias, em 1548, instaura-se um Governo-Geral, cujo objetivo era a centralização administrativa do território na figura de um Governador-Geral, auxiliado por outros designados.

Sabe-se que a colonização portuguesa teria sido efetiva a partir de 1549, com a instituição desse Governo-Geral por D. João III e com a chegada dos jesuítas, que, na administração do Governador-Geral Tomé de Souza, fundaram também os primeiros colégios do Brasil colonial (Cf. Kaltner, 2009; 2016).

Dentre os missionários que compunham a comitiva de Tomé de Souza, destaca-se o Pe. Manuel da Nóbrega, que deu início à história da educação no Brasil e à mais importante fase dessa história, não só pela empreitada em si, mas também e principalmente pelos efeitos que dessa grandiosa obra advêm na cultura e na sociedade que se formaram no Brasil.

Chegaram, portanto, os missionários jesuítas, os novos colonizadores e o primeiro governador para tomar posse da terra e converter os gentios, uma vez que "a conversão era a ocupação precípua dos religiosos, que tiveram de se adaptar à nova situação para defender e propagar a fé cristã, bem como salvar e aperfeiçoar as almas" (Fávero, 2021, p. 204).

Porém, o primeiro movimento dos missionários, que era o de fazer contato *in loco* com os nativos, fora frustrante. Os incautos jesuítas adotaram, de início, a mesma prática que tinham com os europeus de pouca fé: tentavam, por meio de visitas às aldeias, convencer os gentios, os quais nem mesmo se podia persuadir.

Os indígenas não conseguiam entender a linguagem dos jesuítas e esses, por sua vez, não conseguiam entender as diversíssimas linguagens dos aborígenes, já que "no vasto litoral brasileiro, predominavam diferentes tribos de índios tupis; no interior, tribos de índios guaranis" (Botelho, 2022, p. 162), além dos tapuias[62], que praticamente se espalharam por toda a parte. Na verdade, havia inúmeras línguas naquela pequena porção de terra brasílica. Esse multilinguismo, que não era do conhecimento dos missionários, era enorme, como observou Mattos e Silva (2011):

> Ayron Rodrigues (1986:19), admitindo para a atualidade cerca de 180 línguas sobreviventes, considerou possível o dobro em 1500. Em artigo posterior (1993: 91), com base em cálculos de distribuição de línguas no passado da humanidade como um todo, faz crescer esse número para 1.175 línguas. Antônio Houaiss (1985:100) admite verossímil o montante de 1.500 línguas". Entre esses limites díspares – 360 a 1.500 línguas -, o fato é que os colonizadores portugueses se encontravam com a Babel, imagem recorrente nos escritos de Pe. Antônio Vieira, que aqui viveu durante o século XVII, referindo-se ele, sobretudo, ao Maranhão e Pará, à Amazônia, portanto. (Mattos e Silva, 2011, p. 76)

De fato, os jesuítas se depararam com uma realidade inusitada; a quantidade de nações indígenas que ocupavam a costa brasílica pode ser depreendida da seguinte situação descrita por Botelho (2022):

> Os tupinambás ocupavam a faixa compreendida entre Camamu e a foz do Rio São Francisco, com aproximadamente 100 mil indivíduos; a nação tupinambá era composta de várias tribos violentas e antropofágicas, que lutavam entre si. Os tupiniquins (tupinaquis ou tupinanquins) ocupavam a faixa compreendida entre Camamu (na Bahia) até o rio Cricarê (no atual Espírito Santo) e o litoral do atual estado de São Paulo entre Cananeia e Bertioga; a nação tupiniquim não era violenta. Mais para o interior, numa faixa paralela à dos tupiniquins, vivia a nação aimoré; e, no interior, vivia uma grande nação indígena do grupo linguístico macro-jê, que os tupis chamavam de tapuias ("inimigos", "os que fugiram da aldeia", "os que não falam a nossa língua"). (Botelho, 2012, p. 147)

Esse *status quo* fez com que os jesuítas resolvessem agir de outra forma, que não era aquela orientada pelas Constituições da Companhia de Jesus: resolveram transferir os indígenas de suas tribos para instalações em aldeamentos (para os adultos) e em missões (para os curumins). Para os missionários deveria ser mais fácil e producente ensinar as crianças, longe dos costumes dos adultos, aos quais receberiam outro tratamento.

Os missionários também se preocuparam em aprender as diversas línguas originárias e as usavam em suas missões catequizadoras. Essa prática, que contrariava as Constituições da Companhia de Jesus, pois proporciona-

[62] Pode-se dizer que "tapuia", de origem tupi (corruptela de *tapuy-ú*: "forasteiro"; "bárbaro"; "inimigo"), é um termo que foi utilizado no início do período de colonização do Brasil para designar todos os índios "inimigos" dos tupis e que não falavam o tupi antigo.

va, em parte, a sobrevivência de certas línguas originárias, facilitava a missão precípua dos jesuítas: evangelização dos povos brasílicos e ensino das primeiras letras.

Os padres docentes passavam, pois, a concentrar seus esforços naquelas "casas de meninos" ou "casas de bê-á-bá", que deram origem aos colégios jesuíticos no Brasil, como idealizava Companhia de Jesus. O Pe. Anchieta mantinha, desde então, à Companhia de Jesus informada, por meio de cartas, sobre as suas atividades docentes no Brasil, reiterando a sua satisfação em ensinar aos curumins (Cf. Santos, 2021), mas só em 1556 foi fundado o primeiro colégio, o Colégio da Bahia.

Anchieta e os demais jesuítas estavam conscientes de que para ensinar as letras às crianças e para continuar o projeto de catequese era necessário dominar a(s) língua(s) de seus alunos gentios. O primeiro padre docente a aprender a língua tupi foi Pe. Navarro e, mais tarde, o Pe. Anchieta. O Pe. Manuel da Nóbrega incentivava os estudos do tupi, que não podia aprender por ser gago. Em 1549, escreveu ao Provincial de Portugal, dizendo:

> Trabalhamos de saber a língua deles, e nisto o Padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado de ir viver às aldeias, quando estivermos mais assentados e seguros e aprender com eles a língua e il-los [*sic*] doutrinando pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua língua as orações e algumas práticas de Nosso Senhor e não posso achar língua (intérprete) que mo saiba dizer, porque são eles tão brutos que nem vocábulos têm. Espero de as tirar o melhor que puder com um homem (Diogo Álvares, o Caramuru), que nesta terra se criou de moço. (Pe. Nobrega, em carta de 1549, 1886, p. 76)

É fato, já no século XVI, ter-se iniciado a escrita de textos em tupi, dos mais variados gêneros. Como não havia imprensa no Brasil, alguns deles foram publicados em Portugal, como é o caso da primeira gramática da língua tupi, do Pe. José de Anchieta.

Além das traduções, o Pe. Navarro teria deixado um relato com os primeiros fundamentos para a tradução tupi–português/português–tupi, que foi a base para que, anos mais tarde, José de Anchieta compusesse a primeira gramática: *Arte de Gramática da língua mais usada na Costa do Brasil*, que se tornou a fonte dos estudos dos missionários e todos aqueles que tencionavam viajar para o Brasil.

Figura 2: Capa da *Arte de Grammatica da língua mais usada na costa do Brasil*, de Joseph de Anchieta e a sua página 1.

Fonte: http://www.etnolinguistica.org/arte.

Essa gramática, assim como todas as gramáticas que surgiram naquela época, já se apresentava no modelo latino (Cf. Kaltner, 2016) e, provavelmente, tenha sido escrita inicialmente em latim e posteriormente traduzida para o português (Cf. Fávero, 2021). Tal hipótese se fundamenta no *status* do latim como língua de erudição, com a qual a maioria das produções intelectuais da época foi escrita, como é o caso do poema épico do próprio Anchieta, intitulado *De Gestis Mendi de Saa*[63] ("Os Feitos de Mem de Sá"), que também pode ser considerado didático, especialmente no contexto da catequese e da expansão da fé católica e na formação da nova sociedade no Brasil colonial.

Figura 3: Capa da obra *De Gestis Mendi de Saa*, de Joseph de Anchieta

Fonte: https://www.bing.com/images/search?q=De+Gestis+Mendi+de+Saa&form=HDRSC3&firs.

[63] Esse poema, que tem 3.059 versos, é uma epopeia e a primeira obra literária da América escrita em latim no século XVI. Publicada anonimamente pelo tipógrafo régio João Álvares em Coimbra em 1563, a obra narra a história da expulsão dos franceses da baía da Guanabara, liderada por Mem de Sá, o terceiro Governador-Geral do Brasil-Colônia. Desta edição, há apenas um único exemplar, atualmente na Biblioteca Pública de Évora.

A criação, em 1554, do Colégio dos Meninos de Jesus de São Paulo de Piratininga, no qual o Pe. Anchieta passou a ensinar latim, colocava em evidência a ação jesuítica nas terras brasílicas, não só porque o projeto educacional era um sucesso, anunciando a abertura de novos colégios, mas sobretudo, porque o referido colégio dava origem à cidade de São Paulo e, consequentemente, revelava uma nova elite brasileira:

> A própria menção feita ao ensino de latim dá conta do avanço no nível de ensino nessas instituições, pois a língua latina era destinada aos estudos mais avançados. (Fávero, 2021, p. 212)

A face dessa nova sociedade, que se formava com a expansão dos colégios jesuíticos, em que o latim seria preconizado, vislumbra-se na seguinte afirmação de Rocha (2005):

> A pedagogia jesuítica inspirou-se na Universidade de Paris, centro de uma restauração tomista (São Tomás de Aquino 1227–1274) e, principalmente, na teoria do educador espanhol Quintiliano (40-118) [...] De forma semelhante à organização dos estudos da Universidade de Paris, a RATIO previa um currículo único para os estudos, dividindo-os em dois graus e supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo [...]. Na adaptação dessa Pedagogia ao Brasil, estabeleceram-se quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: os cursos elementares, de humanidades, de artes e de teologia. (Rocha, 2005, p. 5)

Em 1556, o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia, erguido em 1549, torna-se um colégio canônico que ensinava, além de Teologia, as Humanidades latinas. Outros dois colégios, o do Rio de Janeiro, que em 1554 é transferido para Piratininga, uma vez que a maioria dos alunos era de Piratininga, e o de Pernambuco, recebiam recurso real e se caracterizavam como centros de Altos Estudos. Nesses três colégios, em que o ensino em latim se destacava, funcionavam, também, as Academias de Letras Humanas, que eram cursos para o aprimoramento de docentes.

Em 1594, chegaram ao país cinco mestres de ensinar a ler e escrever; entre eles, estava o conhecido Bento Teixeira, que pouco mais tarde escreve o seu "Prosopopeia" – poema épico de 94 estrofes, publicado em 1601, inaugurando o Barroco brasileiro.

No século XVII, o Pe. Antônio Vieira transforma-se no modelo de padrão educacional da Companhia, por ter sido educado no Colégio da Bahia, no qual também atuou como docente. A obra e a vida de Vieira representam o alto nível da educação oferecida pelos pedagogos jesuítas, principalmente no que se refere ao domínio da língua portuguesa, da língua latina e do tupi, que, em forma de língua geral, era falado por todos os que habitavam no Brasil colonial.

Quanto ao uso da língua portuguesa da elite brasileira daquela nova sociedade, que já se destacava, o escritor português Ambrósio Fernandes Brandão, em seu *Diálogos das Grandezas do Brasil*, de 1618, exaltava a cidade de Olinda-PE como a "praça do mundo". Na referida obra, se lê: "[...]; porque já vos disse que o Brasil era academia aonde se aprendia o bom falar, e isso baste por agora acerca dos brancos, [...]" (Brandão, 1618, p. 65).

No início do século XVIII, nas dependências do Colégio da Bahia foi fundada a Faculdade de Matemática. Essa Faculdade passa a compor, com mais três modalidades (Artes, Teologia e Ciências Sagradas, Aula de Fortificação e Artilharia, para a formação de engenheiros militares), além do grau de Mestre em Artes, desde 1576, o ensino superior que o Colégio da Bahia oferecia. Nessa época, os jesuítas consideravam sua instituição como uma universidade, apesar de não terem a aprovação oficial da Coroa portuguesa. Portugal temia que se edificasse um iluminismo na colônia, e Salvador já era a maior e mais desenvolvida cidade de todo o Império português, ficando atrás apenas da grande Lisboa.

Após esses longos 210 anos de luta, marcada por intemperes e sucesso, em 1759, o Marquês de Pombal, um déspota esclarecido, expulsa, por ato administrativo, os jesuítas do Brasil, que teriam sido os culpados da disputa territorial entre o Império do Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata. Desde então, "surge um hiato repentino na educação brasileira, mas as Letras Clássicas já teriam se inserido no incipiente nacionalismo brasileiro de herança iluminista e neoclássica" (Kaltner, 2009, p. 4).

4. O ensino do latim no Brasil colonial

No Brasil colonial, o desenvolvimento dos estudos em latim está ligado à história da Universidade de Coimbra, que fora reformada em 1537, e em 1548 passou a contar com o Real Colégio das Artes, onde estudou José de Anchieta na sua adolescência. Os colégios jesuíticos, fundados no Brasil colonial, adotaram o método de ensino e a organização dos estudos humanísticos daquele Colégio das Artes, que também inspiraram o *Ratio atque institutio studiorum*.

Portanto, por influência do *Ratio Studiorum*, o latim passa a ser uma das grandes ocupações do curso de Letras Humanas dos Colégios jesuíticos, em que os jovens da elite brasileira colonial seriam os beneficiados. Essa prática começou ainda no século XVI, em que o uso do latim servia como "instrumento de integração à cultura eclesiástica e acadêmica europeia ultramarina de tradição ibérica" (Kaltner (2016, p. 44). Como assevera Kaltner

(2016), é nessa época que se definiam os materiais a serem adotados pelos colégios:

> Entre o material didático utilizado na época, encontravam-se textos de humanistas e de autores clássicos, seguindo, dentro de suas limitações, o padrão educacional adotado em Coimbra. A estes se acrescentariam os *Cursus Collegi Conimbricensis*, editados a partir de 1591, sobre a filosofia aristotélica, que compunha o ensino de Artes, por exemplo.
> Já o ensino de Humanidades inicial era composto pelo estudo das *Humaniores Litterae*, da Literatura Latina, tendo primazia o estudo de Vergílio, Cícero e Ovídio, como em Coimbra. A respeito da metodologia de ensino do Latim empregada na época do Renascimento, pode-se afirmar que uma disputa pedagógica entre *ratio* e *usus* era tópico central no ensino de Latim. (Kaltner, 2016, p. 55)

Essa educação humanista proposta pelos jesuítas, cujo ápice se deu entre o século XVII e a primeira metade do XVIII, praticamente demarcava o ensino na colônia: aos filhos dos senhores da terra, uma educação de alto nível; aos nativos, uma alfabetização básica e/ou o término de uma educação precária. Logo, a instrução que recebiam os indígenas não era do mesmo nível da que os jesuítas ofereciam aos habitantes de origem portuguesa, que compunham a elite colonial.

De acordo com Paiva (2010, p. 44), a própria organização social, confirmada pelo tipo de instrução que recebiam, determinava o acesso às letras, "a uns mais, a outros menos". Tanto que o ensino das primeiras letras, com professores particulares em domicílio, era dado somente às famílias nobres ou ricas, que podiam pagar por isso. "Não havia ainda a intenção de educar a 'todos', como Comenius (2002) veio a defender depois, nem um plano educativo da Coroa para os habitantes das terras brasileiras", como afirma Paiva (2015, p. 204).

As bases do ensino do latim foram fixadas no século XVI, porém só no meado do século posterior, elas começaram a ser aprofundadas, a partir do processo de elitização por que passou a educação brasileira. Nesse século XVII, já se podiam observar o decréscimo da população indígena, o aumento do número de portugueses e de seus descendentes e o crescente número de mestiços brasileiros, além do enorme número de africanos escravizados, que não tinham direito a nada, e uma considerável quantidade de visitantes estrangeiros.

A frequência às aulas dos colégios e seminários era efetivamente a de alunos brancos, descendentes de portugueses, o que justifica a importância dada ao latim em suas salas de aula. Esse alunado já dominava a língua portuguesa, que era a sua língua materna; por isso, o ensino do vernáculo lusitano tinha um papel secundário. Era, pois, necessário instruir os jovens em la-

tim, a língua sagrada e de erudição inconteste, cujo *status* se manteve até os meados do século XIX no país, enfraquecendo-se paulatinamente até que em 1999 foi totalmente extinto do programa de estudos do Colégio Pedro II, em que se ministravam, até então, aulas de língua latina na 5ª série do Ensino Fundamental.

Além de se exigir a elaboração de composições escritas, liam-se autores greco-latinos, como Aristóteles e Cícero, para se formar perfeitos oradores. O sistema de ensino se valia de autores e pensadores, vinculados ao pensamento oficial da Igreja, que tinha como ícone a figura do monge dominicano Tomás de Aquino, o "Príncipe da Escolástica" (Cf. Franca, 1952). Dava-se, pois, um apuradíssimo estudo do latim a partir da leitura de autores clássicos e do ensino das normas gramaticais. Exercícios complementares, aulas de teatro, discursos e declamações, recreações lítero-musicais, pregações no refeitório e premiações integralizavam os trabalhos em sala de aula, uma vez que o ensino, na dimensão humanístico-tradicional, em que a inteligência é considerada produto da criação divina, deveria desenvolver-se pelos ditames da Fé. (Cf. Franca, 1852).

Os jesuítas mostraram, desde cedo, muito empenho e satisfação no ensino das primeiras letras, o que facilitava o trabalho de catequese, que não podia prescindir do ensino da leitura e da escrita. Aprenderam as línguas dos originários da terra brasílica, descreviam-na e a ensinavam nos seus colégios. Assumiram a tarefa de educar os filhos dos senhores das terras, dos colonos, dos índios e também dos escravos, procurando transformá-los em cristãos e inserindo-os numa nova sociedade brasileira.

Quanto ao ensino e o uso do latim, que se destacava como língua de uma elite intelectual, que era anunciada e preparada para aquele Brasil colonial, tiveram a sua importância no processo de colonização linguística, mas não resistiram às mudanças sócio-políticas e culturais ocorridas no país. De fato, embora os missionários jesuítas tenham empreendido grandes esforços ao longo desses dois séculos de atividade primorosa, o ótimo resultado dessa educação jesuítica não se prolongou depois que foram expulsos do país. Registrou-se um saldo com uma porcentagem por volta de 0,5% de letrados na sociedade brasileira do século XVIII (Cf. Mattos e Silva, 2011, p. 130).

Das linhas pedagógicas do método pedagógico dos Jesuítas, que foi o primeiro sistema organizado de ensino no Brasil, de inestimável importância e de mérito indiscutível, ficaram reflexos, que podem ser verificados nos parâmetros curriculares nacionais da atualidade, apesar das muitas reformas por que passou o sistema de ensino brasileiro ao longo dos anos.

5. Considerações finais

Ao longo deste artigo, descreveram-se aspectos importantes da ação pedagógica dos jesuítas no Brasil colonial, mormente com relação ao ensino das primeiras letras, que viria permitir que se efetivasse o Projeto educacional da Companhia de Jesus. Vimos que, fundamentado no *Ratio Studiorum*, cujo objetivo precípuo era o de regulamentar as atividades dos missionários, o Projeto pedagógico dos jesuítas se concentrou em três idiomas principais: o português, a língua brasílica e o latim, e na missão de catequizar os gentios. Paralelamente, dava-se uma inevitável interação entre língua e cultura e a emergência de uma sociedade luso-brasileira, que paulatinamente se desenvolvia no país.

As terras brasílicas que, originalmente eram ocupadas por inúmeras nações indígenas, tornavam-se uma colônia de Portugal, constituída para a exploração daqueles que, em nome da Coroa portuguesa, instalavam-se aqui com o objetivo de se enriquecerem. Exploravam a mão de obra escrava dos gentios e dos africanos, que eram tirados de suas terras natais e forçados a viver como escravos no Brasil quinhentista.

Assim, formava-se no país uma sociedade multicultural, predominantemente de matriz lusitana e tupinambá, com a ocupação dos extensos espaços litorâneos do território; o desconhecido interior seria explorado no final do século XVI e início do século seguinte. Dessa forma, o Brasil do século XVI apresentava sua origem como colônia ultramarina, com a ocupação do território, que se dava a duras pena! A ocupação se relacionava a dois projetos coloniais europeus distintos: um projeto de exploração da terra, com a extração do pau-brasil, com mão de obra escrava indígena, e a produção de açúcar, em engenhos de cana de açúcar, com mão de obra escrava da África, e o outro, o projeto missionário de expansão da fé cristã entre as populações indígena e do ensino das primeiras letras.

Nesse contexto, sobretudo no primeiro período, enfatizou-se, neste artigo, o esforço empreendido pelos missionários para alfabetizar a gente nativa com a língua portuguesa. Precisaram aprender, primeiramente, as línguas dos gentios e alfabetizá-los na sua própria língua. Tal ação necessária foi, sobretudo, o que motivou o Pe. Manoel de Nobrega a criar as "casas de bê-á-bá", embrião dos colégios que os jesuítas construíram posteriormente. A língua portuguesa, naquele primeiro momento, e a língua latina nos colégios, tornaram possível o acesso à cultura portuguesa e ao mundo religioso, e, consequentemente, criou uma elite intelectual no momento de consolidação do projeto missionário dos jesuítas. Afinal, o ensino da língua do colonizador português aos povos brasílicos dominados fazia parte da aspiração polí-

tica de colonização, o que reforçaria o poder da metrópole sobre os povos originários, que eram inúmeros e diversíssimos.

E por serem inúmeras e diversíssimas as nações indígenas já naquela parte ocidental do território, onde se instalavam os colonizadores, os primeiros missionários jesuítas se depararam com um inusitado multilinguismo, que os obrigou a aprender a(s) "língua(s) da terra", como orientavam os Superiores da Ordem, que em suas Constituições previam a necessidade de aprendizagem das línguas locais para melhor realizar as práticas catequéticas.

Nos colégios, que em seguida foram construídos, o latim se estabelecia, e seu ensino ganhava destaque. Tanto que o Pe. José de Anchieta foi enviado para o Brasil para ministrar aulas de latim já em 1553, apenas quatro anos após a chegada dos primeiros missionários. A importância da língua latina, como elemento de transmissão da erudição e do conhecimento científico e religioso, aumentava nos colégios, que se elitizavam, porquanto o seu ensino dispunha de mais tempo que o ensino da língua portuguesa. Formava-se, assim, uma elite colonial, nos moldes da sociedade portuguesa. Decerto, os diferentes níveis de acesso a essa cultura letrada eram definidos pelas práticas educativas daqueles religiosos.

Ao fim dessas reflexões acerca do uso do latim no Brasil dos séculos XVI-XVII, esperamos ter demonstrado que o discurso didático no ensino de diferentes disciplinas científicas é o que caracteriza a prática da língua latina no Brasil colonial. Esperamos, também, ter demonstrado a complexa dinâmica linguística e cultural da Colônia, caracterizada pela educação jesuítica, e revelado a intrincada interação entre língua e cultura na formação da sociedade luso-brasileira, que se desenvolveu no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCHIETA, José de. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Edição fac-similar. São Paulo: Loyola, 1990.

BANDELIER, A. F. (1907). Fernando de Avendaño. In: THE CATHOLIC Encyclopedia. New York: Robert Appleton Company, 2008.

BOTELHO, José Mario. Il latino in Brasile nel XVI secolo: Una prospettiva storiagrafica sull'insegnamento dei jesuiti nel progetto missionário durante la colonizzazione portughese. *Lingue antiche e moderne* – Rivista accademica edita dall'Associazione laureate/i in lingue e letterature straniere (ALL) dell'Università degli studi di Udine, no 14, Udine-It, 2025.

_____. *História externa da língua portuguesa e a formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. *Diálogos das Grandezas do Brasil*. Domínio Publico, 1618. In: ABREU, Capistrano de (Ed.). Salvador: Progresso, 1956. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000025.pdf.

CÂMARA, JR., Joaquim Mattoso. Línguas europeias de ultramar: o português do Brasil. In: UCHÔA, C.E.F. (Org.). Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: FGV, 1975. Edição original: 1963.

COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. In: FRANCA, L.E. da S. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum":* Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952. p. 119-230.

CONFERENCE OF MAJOR SUPERIORS OF JESUITS. *Jesuit Ratio Studiorum of 1599*. Transleted by Allan P. Parrell, S.J. Washington, 1970. Disponível em: https://archive.org/details/ratio-studiorum-1599/page/132/mode/2up.

COSTA, C. J.; MENEZES, S. L. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: Rossi, E.R.; Rodrigues, E.; Neves, F.M. (Orgs). *Fundamentos históricos da educação no Brasil*. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. 166p. Disponível em: https://www.academia.edu/26506650/FUNDAMENTOS_HIST%C3%93RICOS_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_NO_BRASIL.

FÁVERO, Leonor Lopes. 210 anos de educação jesuítica: O ensino de línguas na babel brasílica. *Confluência*, Número comemorativo dos 30 anos de fundação da revista Confluência, p. 199-232. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18364/rc.2021nEsp.447.

_____. A política Linguística na América Latina Colonial e as Línguas Gerais. Apresentação de Trabalho na Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: silo.tips_a-politica-lingistica-na-america-latina-colonial-e-as-linguas-gerais.pdf.

_____. Heranças – A educação no Brasil Colônia. *Rev. ANPOLL*, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

DIAS, José S. da S. *A política cultural da época de D. João III*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1969.

FERNANDES, Gonçalo. Textos gramaticais latino-portugueses na Idade Média. In: E. Battaner, V. Calvo, P. Peña (Eds). *Historiografía lingüística*:

líneas actuales de investigación, 324-37. Münster: Nodus Publikationen, 2012.

FERREIRA JR, Amarílio. *História da Educação Brasileira*: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FRANZEN, Beatriz V. Anchieta e a ação missionária dos colégios jesuíticos no Brasil - século XVI. *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra* – Colégio das Artes da Universidade (1548-1998). V.1: 221-32, Coimbra: Fundação Eng. António de Almeida, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Histórias da Educação Brasileira*: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOLANDA, Sérgio B. de. *A época colonial*. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2007. V. 1.

KALTNER, Leonardo Ferreira. O latim na colonização do Brasil quinhentista. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Línguas e culturas em contato, v. 26, n. 53, p. 39-60. Niterói: UFF, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/72195975/Latin_in_colonization_of_sixteenth_century_Brazil.

_____. O ensino de letras clássicas no Brasil: Panorama histórico e cultural. *Revista Brasil-Europa – Correspondência Euro-Brasileira 118/4*, 2009:2. Disponível em: https://revista.brasil-europa.eu/118/Letras_classicas.html.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938. V.1.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

MESQUITA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: Formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. *Educar em Revista*, n. 48, p. 235-49, Curitiba, Brasil: UFPR, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/tsMm8XyYmbGNs5kdd38 Xyrm/.

NOBREGA, Manoel da (1517–1570). Cartas do Brasil do padre Manoel Danobrega (1549–1560). In: MINISTÉRIO DA FAZENDA. *Materiaes e achêgas para a historia e geografia do Brasil*. Nº 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/8016.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In.: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. *500 anos de educação no Brasil*. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *O método pedagógico jesuítico*: uma análise do *Ratio Studiorum*. Viçosa: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PAIVA, Wilson Alves. O legado dos jesuítas na Educação brasileira. *Educação em Revista*,v. 31, n. 04, p. 201-22, Belo Horizonte, Outubro-Dezembro 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?format=pdf&lang=pt.

SANTOS, Almir Grigorio dos. As cartas de José de Anchieta e a história das ideias linguísticas. *VERBUM*, v. 10, n. 3, p. 25-41, dez. 2021. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/56669/38453.

PROCESSO DE INTITULAÇÃO: PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA

Catarina Ribeiro (Uerj[64])
catarinauerj@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa visa demonstrar a importância do título no texto, considerando-o não apenas como um complemento deste, mas, como um componente atrativo, capaz de captar a atenção do leitor em um primeiro momento, revelando-se, portanto, um fator estratégico e orientador para a interpretação textual. Outro aspecto que merece destaque é que, além de possuir um lugar privilegiado, ele também guarda a subjetividade do autor. Além disso, ele deve preservar uma macroestrutura semântica elevada que se relacione com o conteúdo do escrito, mostrando-se interessante e coerente. Nesse sentido, esta pesquisa pretende utilizar o espaço escolar para apresentar aos alunos tipos de intitulação, tanto as que guardam relação semântica com o texto, quanto as que não possuem esse entrelaçamento claro, com o intuito de incentivá-los na prática de produção textual, destacando a importância do título e, ao mesmo tempo, fornecendo mecanismos para lhes expandir a criatividade, assunto praticamente não trabalhado pelo professor da Educação Básica. Para isso, a metodologia utilizada foi a qualitativa a partir da análise de referenciais teóricos que ajudassem a embasar e fundamentar as nuances que fazem parte do processo de intitulação. O suporte teórico da pesquisa apresenta concepções de autores como Bakhtin (1997), que retrata o dialogismo; além da concepção de intertextualidade abordada por Koch (2012). Destaca-se, por fim, que o objetivo é construir uma nova forma de pensar o título, estimulando os professores de língua portuguesa a proporem atividades que despertem não só a criatividade dos alunos, mas também o gosto pela leitura e pela prática textual.

Palavras-chave:
Título. Educação básica. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research aims to demonstrate the importance of the title in a text, considering it not merely as a complement to the content, but as an attractive component capable of capturing the reader's attention at first glance. Thus, it reveals itself as a strategic and guiding factor for textual interpretation. Another noteworthy aspect is that, in addition to occupying a privileged position, the title also conveys the author's subjectivity. Moreover, it should maintain a high-level semantic macrostructure that relates to the content of the text, making it both interesting and coherent. In this regard, the research intends to use the school environment to present students with different types of titling – both those with a clear semantic relationship to the text and those without such a connection, in order to encourage them in the practice of text production. It highlights the importance of the title while also providing tools to expand their creativity, a topic that is rarely addressed by Basic Education teachers. To achieve this, the methodology

[64] Bolsista do CNPq no programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Uerj. Trabalho publicado em "Encontros entre a Língua Portuguesa e as Teorias Linguísticas: ensaios reunidos".

employed was qualitative, based on the analysis of theoretical references that help to support and ground the nuances involved in the titling process. The theoretical framework of the research draws on the ideas of authors such as Bakhtin (1997), who discusses dialogism, as well as Koch (2012), who explores the concept of intertextuality. Finally, it is emphasized that the goal is to construct a new way of thinking about titles, encouraging Portuguese language teachers to propose activities that foster not only students' creativity, but also their appreciation for reading and text production.

Keywords:
Title. Basic Education. Portuguese Language.

1. Definição e importância do título

O título possui um papel de destaque no texto. Isso ocorre porque ele tende a constituir-se no primeiro contato do leitor com a produção, funcionando, assim, como um componente atrativo, um fator estratégico e orientador para a interpretação textual.

Apesar do referido papel de destaque, algumas vezes os professores não refletem com seus alunos acerca dessa construção. Essa prática pode ser realizada desde as séries iniciais, considerando que o aluno, ao finalizar sua produção textual, não seja levado a escolher qualquer título para nomear o texto, a produzir clichês ou até mesmo a repetir o tema da redação, o que reflete descuido ou falta de incentivo à criatividade.

Essa atitude, além de ser visível para o leitor, é sempre destacada por alguns autores, como, por exemplo, Corrêa (1999, p. 13), que reflete sobre a importância do título como algo que deve "chamar a atenção do leitor para o texto". E, mais adiante, completa: "o título é como um anúncio publicitário, cujo objetivo é vender seu produto: a notícia (ou outro tipo de texto qualquer publicado no jornal, como o artigo, a reportagem, a coluna, o editorial etc.)" (Corrêa, 1999, p. 13). Diante dessa informação, nota-se que existe, efetivamente, um processo de intitulação que faz parte da prática da escrita.

O que se pretende, no presente artigo, é chamar a atenção do produtor de textos em relação aos cuidados que ele deve ter ao nomear a sua obra, uma vez que o título tem algumas funções, conforme será demonstrado a seguir por Coracini (1989), citada por Menegassi e Chaves (2000):

> O título é o lugar privilegiado da subjetividade do autor; é anafórico do ponto de vista da produção escrita, considerando que é redigido depois do texto; é catafórico no processo de leitura porque anuncia, em parte, o conteúdo presente no texto, constituindo, assim, uma estratégia a serviço das intenções do autor, pois, "ao mesmo tempo em que camufla o percurso do texto, exerce grande influência sobre o leitor, na medida em que funciona como estímulo e desestímulo à leitura". (Menegassi; Chaves, 2000, p. 33)

Outro ponto que merece destaque, em relação às nuances do processo de intitulação, está na subjetividade do título, pois ele traz, ao mesmo tempo, o ponto de vista do autor já que, de forma extremamente suscinta, reúne as principais ideias do texto, e as expectativas dos leitores, que representam seu público-alvo. Essa percepção corrobora duas formas de visualização do título: anafórica e catafórica. Do ponto de vista do leitor, o primeiro contato com o título tem natureza catafórica, uma vez que ele antecipa conteúdos textuais. Já do ponto de vista do autor, ou após a primeira leitura, tem-se uma natureza anafórica, pois ele será visto como o elemento que retoma as principais ideias abordadas no texto.

Godoi (2011, p. 2) esclarece que o título da obra acaba sendo retomado no texto por meio de expressões que o identificam, dando indícios de referenciação, os quais contribuem para a formação textual. Desse modo, para embasar sua explicação sobre a construção e a ligação entre título e conteúdo, a autora cita o linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (*Apud* Godoi, 2011, p. 2), explicando a teoria da anáfora direta e indireta acerca do nome da obra, considerando, portanto, o título como um "antecedente virtual".

Cabe, ainda, mencionar a relação entre o título e a prática leitora: essa relação envolve o despertar do interesse pela leitura que o primeiro é capaz de provocar no leitor. Isso ocorre porque o título, considerando o seu papel de destaque no texto, tem a capacidade de convidar ou afastar o indivíduo da leitura. Ele é, portanto, uma parte extremamente importante do texto, ou seja, um elemento paratextual, que precisa ser estudado.

Dessa forma, analisar os aspectos semânticos existentes entre o título, o corpo do texto e as referências exofóricas (intertextualidade e interdiscursividade) se revelam necessárias para a compreensão textual. No presente estudo, houve o intuito de evidenciar essas relações e perceber como elas acontecem e como podem atrair o leitor.

2. *Análise dos títulos do corpus da pesquisa*

Crônica:

Quadro 1: Bandido bom é bandido que dá série.

Bandido bom é bandido que dá série Qual o mal que se esconde nos corações humanos que curtem o canibal americano? Joaquim Ferreira dos Santos Chama-se *true* crime o modismo televisivo que me tem consumido horas e horas acompanhando cada uma das barbaridades de "Dahmer: um canibal americano", a série que segundo a Netflix já teve um bilhão de horas assistidas. O crime é pop. A onda confirma um estandarte de Hélio Oiticica nos anos 1960, aquele do "Seja margi-

nal, seja herói", e para que esta galeria do mal continue a assustar, entreter e explicar o planeta, eu, modestamente, tenho uma sugestão de personagem ainda inédito em série ou podcast.

Era um outubro como este, de 1981, e ele estava ali à minha frente, o policial-bandido, dono de um currículo em que num momento foi um dos poderosos 12 homens de ouro da polícia carioca e, logo adiante, proxeneta e estelionatário preso na Ilha Grande. Ali estava o xerife do submundo de Copacabana, o amante da atriz Darlene Glória, da travesti Rogéria, e o coldre com melhores resultados nas estatísticas do Esquadrão da Morte – só que desta vez Mariel Mariscot estava morto.

Ele jazia a um palmo do meu nariz, jogado dentro de uma bacia do Instituto Médico Legal, e enquanto uma autoridade informava o que acontecera, eu, repórter esforçado, completava a apuração contando, furo a furo, quantos tiros o tinham abatido. Na gíria da reportagem policial chamava-se "presunto" o corpo da vítima. Eu contei oito tiros no presunto de Mariel Mariscot, o bandido-celebridade fuzilado por bicheiros rivais num beco da Praça Mauá.

Longe de mim emular um Freud de segunda-feira e interpretar como sadismo coletivo a compulsão em passar tantas horas diante do canibalismo finamente cinematografado de Dahmer, em saber do mundo inteiro seduzido pelo ritual erótico com que ele se esfrega sobre o corpo das vítimas e é perfilado como coitadinho.

Se Paulinho da Viola diz que "ninguém pode explicar a vida num samba curto", imagina numa crônica de três mil toques! Desde a infância me ecoa entre o córtex e o hipocampo a voz soturna do locutor de rádio que perguntava "Quem sabe o mal que se esconde nos corações humanos?". Diante da infindável renovação de males só resta responder com outro samba do Paulinho, aquele do "sei lá, não sei".

Já houve a crença carioca de que bandido bom era bandido morto, mas em 2022 bom é o capaz de render série, compartilhamento e o engajamento digital de seus horrores. O Rio acabou de eleger uma bancada de bandido federal, é bom nisso. Agora mesmo, o celular vibrou e do outro lado do zap a jornalista Heloísa Eterna, começando a dirigir um podcast sobre o crime de Claudia Lessin Rodrigues, pede que eu descreva o cenário de sexo, drogas e discoteca Regine's por onde se movimentavam, em 1977, a moça e seus algozes endinheirados, George Khour e Michel Frank.

Mariel Mariscot, um miliciano avant la lettre, tinha um currículo com uma dúzia de pés-rapados mortos, e no quesito barbaridades perderia feio para o canibalismo de Jeff Dahmer. Mas com seu jeitão de galã de western spaghetti namorou também Rose di Primo, frequentava o Palácio Guanabara e ostentava o sonho de juntar a Zona Norte à Zona Sul, tornando-se o Rei do Bicho. Dahmer e Mariscot são perfeitos para a estetização do crime. É a maldade charmosa que se esconde sob o coração dos modernos, e mais não explico porque não caberia numa crônica curta.

Fonte: Crônica de Joaquim Ferreira dos Santos para o jornal *O Globo.*

"Bandido bom é bandido que dá série", é uma crônica de Joaquim Ferreira dos Santos para o jornal O Globo, publicada em 17 de outubro de 2022. Assim que se faz a leitura, é imediata a lembrança de uma expressão popular "bandido bom é bandido morto", a qual também rendeu algumas variações mais éticas, tal como "bandido bom é bandido ressocializado". Fato é que o título escolhido pelo cronista capta a atenção do leitor justamente por estabelecer um diálogo com algo tão sensível quanto a criminalidade e a ressocialização de indivíduos. Trata-se, assim, de um exemplo de intertextuali-

dade implícita, algo comum quando o texto reproduz um intertexto alheio sem menção direta quanto à fonte (Cf. Koch; Bentes; Cavalcante, 2012).

Cabe, em primeiro lugar, avaliar a origem da expressão que estabeleceu um diálogo com o título da crônica. Segundo artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, de autoria do colunista Sérgio Rodrigues, a frase "bandido bom é bandido morto" ganhou destaque em 1986 como *slogan* de campanha do candidato a Deputado Estadual José Guilherme Godinho Ferreira, chamado de Sivuca. Embora na década de 80 ele não tenha sido eleito nesse pleito, a vitória – com o mesmo *slogan* – veio na década de 90 (Cf. Rodrigues, 2022, [*n.p.*]). Apesar de não ser possível indicar que a criação é de Sivuca, ele contribuiu significativamente para a disseminação desse estranho conceito.

> Não se pode atribuir ao delegado a autoria propriamente dita da máxima. Tudo indica que se trata de uma criação coletiva, provérbio germinado num pântano moral carioca em que chapinhava bastante gente. De todo modo, foi ele quem colou a frase na testa como policial e político. (Rodrigues, 2022, [*n.p.*])

Pode-se, ainda, dizer que o título configura uma paródia em relação à expressão original. Conforme Azeredo (2021, p. 106), este recurso recria com "viés crítico, com intenção cômica ou satírica" determinado texto. "Na paródia, o texto fonte não é apenas o ponto de partida. Ele permanece entrevisto no espaço do texto recriado, sem que o que se perde o efeito de sentido da paródia" (Azeredo, 2021, p. 106), ou seja, configura o que o título da crônica apresenta: ele recria de forma satírica o *slogan* e ainda tece uma crítica implicitamente quanto à popularidade das séries sobre assassinos famosos – como é o caso de Jeff Dahmer.

Durante a leitura do texto narrativo, é possível identificar os aspectos que retomam tanto o título quanto a crítica feita ao crime como algo "pop". Tal resgate também simboliza a origem da expressão cunhada por Sivuca:

> "Dahmer: um canibal americano", a série que segundo a Netflix já teve um bilhão de horas assistidas. *O crime é pop*.
>
> [...] Longe de mim emular um Freud de segunda-feira e interpretar como sadismo coletivo a compulsão em passar tantas horas diante do canibalismo finamente cinematografado de Dahmer. (Santos, 2022a, [*n.p.*]) (Grifo meu.)

Ademais, ao longo da crônica, o autor resgata explicitamente o título e o *slogan* da campanha de Sivuca de forma literal, mencionando, inclusive, a crença dos fluminenses: "Já houve a *crença carioca de que bandido bom era bandido morto, mas em 2022 bom é o capaz de render série*, compartilhamento e o engajamento digital de seus horrores" (Santos, 2022b, [*n.p.*], Grifo meu.).

O autor, ao final do texto, aborda a estetização do crime, que ele aponta como sendo uma "maldade charmosa" que habita os corações modernos; algo que ultimamente tem rendido dinheiro para uma minoria que explora a barbaridade dos crimes, ou seja, que tem se tornado cada dia mais *pop*. Sendo assim, percebe-se a conexão entre o título, o conteúdo da crônica e a realidade, uma vez que o leitor precisa de conhecimento de mundo para fazer todas as associações necessárias à compreensão do título.

A) Notícias

Figura 1: A dor da fome.

Quadro 2: Notícia sobre A dor da fome.

A dor da fome

Rafael Nascimento de Souza
Gabriel Sabóia

Em um país com inflação galopante, desemprego em alta e 19 milhões de brasileiros passando fome, um caminhão carregado de pelanca e osso virou a esperança de famílias inteiras. No Rio, uma fila do desespero é formada no bairro da Glória por moradores de várias regiões, que percorrem quilômetros para levar ao prato esses restos. O material, descartado por mercados e açougues, iria para fábricas de sabão e ração de cachorro.

Enquanto o desemprego e a inflação galopam, caminhão com restos é disputado.

Pouco após as 10h, o caminhão estaciona na Glória, Zona Sul do Rio. Minutos depois, a fila se forma. É que já havia gente esperando o veículo, que recolhe ossos e pelancas de supermercado da cidade. Sensibilizados, motorista e ajudante da empresa doam ali toda terça e quinta parte do que foi recolhido. Diante do desemprego – que ficou em 14,1% no segundo trimestre de 2021, atingindo 14,4 milhões de brasileiros – e da inflação galopante – que com a prévia deste mês chegou a 10,5% no acumulado em 12 meses, ultrapassando os dois dígitos pela primeira vez desde fevereiro de 2016 –, é a esperança daquelas pessoas de encontrarem um pedaço de carne para matar a fome.

Uma vez por semana, a desempregada Vanessa Avelino de Souza, de 48 anos, que mora nas ruas do Rio, caminha até o ponto de distribuição. Com paciência, separa pelanca por pelanca, osso por osso em busca de algo melhor para pôr na sacola.

– A gente limpa e separa o resto de carne. Com o osso, fazemos sopa, colocamos no arroz, no feijão... Depois de fritar, guardamos a gordura e usamos para fazer a comida –

explica Vanessa, que lamenta não conviver com os cinco filhos: – Não tenho como cuidar deles. Por isso, eles são criados pela minha mãe. Não temos quase nada. O que temos é de doações. Lá, pelo menos, eles têm um pouco de dignidade.

Na fila da fome, Vanessa não está só. Outras mulheres, homens e jovens se amontoam em busca do restolho da carne e dos ossos. A pobreza extrema, que leva pessoas a garimpar restos, foi acentuada no Brasil durante a pandemia de Covid-19. Levantamento da Rede Brasileira de Pesquisas em Segurança Alimentar e Nutricional mostrou que mais de 116,8 milhões de pessoas vivem hoje sem acesso pleno e permanente a alimentos. Dessas, 19,1 milhões (9% da população) passam fome, vivendo "quadro de insegurança alimentar grave". Os números revelam um aumento de 54% no número de pessoas que sofrem com a escassez de alimentos se comparado a 2018.

Mãe de 5 e avó de 12, Denise da Silva, de 51 anos, ficou viúva recentemente. Agora, está sozinha na luta para alimentar a família. Duas vezes por semana sai de São João de Meriti, na Baixada, onde mora, em busca das pelancas. De trem, percorre quase 33km até a Central. Sem poder pagar outra passagem, caminha outros 3km até a Glória.

– Não vejo um pedaço de carne há muito tempo, desde que a pandemia começou. Esse osso é a nossa mistura. Levamos para casa e fazemos para os meninos comerem. Sou muito grata por ter isso aqui – conta.

Irmã de Denise, a desempregada Sheila Fernandes da Silva, de 43 anos, também busca restos de carne. Ela mora numa ocupação no Centro do Rio e divide o que recolhe com o filho, que também não tem emprego. Dá apenas para dois dias.

– Você não sabe a alegria quando o caminhão chega aqui. É a certeza de que teremos algo diferente para dois dias.

Fonte: A dor da fome. Jornal Extra, 21 set. 2021.

"A dor da fome" foi a capa do jornal Extra publicado no dia 21 de setembro de 2021 durante a pandemia. A notícia teve o intuito de denunciar as consequências do aumento do desemprego e da inflação no Brasil, o que levou os brasileiros a filas de doação de ossos como uma saída para combater a fome.

Para a compreensão do título da notícia, é necessária uma análise do texto verbal e não verbal, uma vez que a imagem ajuda o leitor a compreender o sentimento de tristeza de muitos cariocas. A notícia tece uma crítica à situação de vulnerabilidade das pessoas que imploram para terem acesso a ossos e a peles de animais que seriam descartados pelos estabelecimentos.

Analisando linguisticamente o título, percebe-se o uso da linguagem conotativa – algo incomum quando se trata do gênero notícia, dada a necessidade de objetividade e impessoalidade na transmissão das informações. Note que, em "a dor da fome", a expressão "da fome", por se referir a um substantivo abstrato e por ter natureza ativa, exerce função de adjunto adnominal, visto que a fome provoca dor nos indivíduos. Nesse sentido, vale destacar que a preposição pode atribuir valor semântico ao sintagma:

> Valendo-nos das preposições de ou sem, por exemplo, criamos um rol imenso de expressões adjetivas e adverbiais que não têm substitutos na língua em unidades léxicas simples. Elas suprem os inexistentes "advérbios de causa" (cair

> **de maduro**, chorar **de vergonha**) ou "de consequência" (beber **de cair**, gritar **de ficar roxo**), bem como tipificações e predicações que não contam com adjetivos de uso corrente ou sequer disponíveis no dicionário (cesta **de lixo**, mala **sem alça**; as bonecas eram **de pano**, essa uva é **sem caroço**). (Azeredo, 2021, p. 215)

Desse modo, o valor semântico da preposição vista no título atribui um sentido de causa, motivo, ou seja, o que leva à dor desses brasileiros. Além disso, o título da notícia, aliado ao texto não verbal, foi tão impactante, que repercutiu internacionalmente. Isso porque o jornal The Guardian[65] a estampou em seu site para abordar a respeito da crise da fome.

Nota-se que o tipo textual presente é o narrativo, considerando a predominância dos verbos de ação (Azeredo, 2021, p. 93), além de apresentar uma "sequenciação própria da enunciação de fatos que envolvem personagens movidos por certos propósitos e respetivas ações encadeadas na linha do tempo, seja por simples sucessão cronológica, seja também por relações de causa e efeito" (Azeredo, 2021, p. 93). Algumas passagens em que se pode confirmar essas características são:

> Pouco após as 10h, o caminhão estaciona na Glória, Zona Sul do Rio. Minutos depois, a fila se forma. É que já havia gente esperando o veículo, que recolhe ossos e pelancas de supermercado da cidade.
> [...]
> Uma vez por semana, a desempregada Vanessa Avelino de Souza, de 48 anos, que mora nas ruas do Rio, caminha até o ponto de distribuição.
> [...]
> Outras mulheres, homens e jovens se amontoam em busca do restolho da carne e dos ossos.
> [...]
> Mãe de 5 e avó de 12, Denise da Silva, de 51 anos, ficou viúva recentemente. (Souza; Sabóia, 2021, p. 3)

Nos excertos acima, observa-se a marca temporal (pouco após as 10h), a identificação especial (Glória, Zona Sul do Rio), o uso dos verbos marcando a sequência dos fatos (estaciona, forma, havia, esperando). Cabe, ainda, destacar a presença de personagens – nesse caso, pessoas que estão sofrendo com a fome –, como Vanessa, Denise e as mulheres, os homens e os jovens que também ficavam na fila de doação.

Com efeito, é possível, ainda, mencionar que as escolhas lexicais estão associadas ao título "Dor da fome", uma vez que elas provocam um sentimento negativo no leitor, o que indica que os autores da notícia optaram por reforçar a situação dolorosa dos indivíduos. Dessa forma, alguns dos vo-

[65] Disponível em: https://www.theguardian.com/world/2021/oct/03/outcry-in-brazil-over-photos-of-people-scavenging-through-animal-carcasses.

cábulos que chamam atenção na composição escrita encontram-se destacados abaixo:

> Enquanto o desemprego e a inflação **galopam**, caminhão com **restos** é disputado. [...]
> No Rio, uma **fila do desespero** é formada no bairro da Glória [...].
> [...] um pedaço de carne para **matar a fome**.
> Com paciência, separa **pelanca por pelanca**, **osso por osso** em busca de algo melhor para pôr na sacola.
> [...] Outras mulheres, homens e jovens **se amontoam** em busca do **restolho** da carne e dos ossos.
> [...] Agora, está sozinha na **luta para alimentar a família**. (Souza; Sabóia, 2021, p. 3)

Por se tratar de uma escolha mais informal, é possível inferir que os autores tentaram se aproximar da linguagem coloquial presente no cotidiano do leitor. Chama atenção também a expressão "fila do desespero". O uso de adjunto adnominal "de desespero" se referindo à fila aponta o sentimento dos indivíduos que aguardam o recebimento dos ossos para conseguirem se alimentar. Mais uma vez, percebe-se o diálogo com o título da notícia.

Sendo assim, após a leitura do texto verbal, é possível perceber a relação anafórica existente entre o título e o conteúdo textual, combinando, inclusive, a escolha lexical dos autores a fim de enfatizar a situação lamentável a que essas pessoas são expostas.

Figura 2: Presidente de Areia.

Fonte: Capa do jornal *Extra*.

Quadro 3: Notícia sobre Presidente de Areia.

Presidente de Areia Às vezes é Ruth, às vezes, é Raquel As dunas, aquelas enormes montanhas de areia, mudam de posição e até de forma de acordo com o vento. Assim, também acontece na política. Bolsonaro, por exemplo, lembrou muito a malvada Raquel de "Mulheres de areia" nos protestos de 7 de setembro. Dois dias depois, teve seu momento como a boazinha Ruth, tentando acalmar os ânimos, seja lá com qual motivação. O que ninguém sabe é por quanto tempo vai manter o personagem. Vamos aguardar as cenas dos próximos capítulos.

Um presidente de lua.

Novela golpista de Bolsonaro vive entre ataques raivosos e pedidos de reconciliação

A dupla personalidade de Jair Bolsonaro no comando do Brasil tem confundido até seus mais fiéis seguidores. Vagando entre as ameaças à democracia e o afago a quem considera inimigo, o presidente mais parece encarnar duas personagens que tinham atitudes completamente diferentes. Num dia, ele parece ser a malvada Raquel. Em outro, a bondosa Ruth. As inesquecíveis irmãs gêmeas da novela "Mulheres de areia", interpretadas por Glória Pires, nos ensinam hoje que, no fim das contas, o povo tem feito o papel de Tonho da Lua e ficado sem entender os rumos do país, no meio do fogo cruzado entre o bem e o mal.

Ontem, Bolsonaro voltou a incorporar Ruth ao justificar a apoiadores do Palácio do Alvorada, em Brasília, a declaração publicada na quinta-feira em que afirmou que as ameaças ao Supremo Tribunal Federal (STF) foram feitas no "calor do momento". O presidente disse que não está recuando, mas que não é possível "ir para o tudo ou nada". As ameaças, ao menos por enquanto, parecem um castelo de areia.

Desde a publicação da "Declaração à Nação", em que Bolsonaro diz nunca ter tido a intenção de atacar Poderes, alguns dos aliados reclamaram do que enxergaram como uma espécie de rendição do presidente, que nos atos do último dia 7 de setembro estava mais para Raquel, ao fazer novos ataques ao STF em protesto contra a democracia. Ontem, o tom voltou a ser de Ruth.

– Alguns querem que degole todo mundo. Mas hoje em dia não existe mais país isolado – afirmou. Bolsonaro disse esperar que o movimento de caminhoneiros termine de vez até amanhã. Na quarta-feira, o presidente enviou um áudio em que pedia que os manifestantes se desmobilizassem em razão dos impactos que bloqueios generalizados causariam para a economia.

O posicionamento de Bolsonaro irritou principalmente os apoiadores mais radicalizados. Ontem, diversos integrantes do governo foram às redes sociais para demonstrar apoio ao presidente. Ao fazer um aceno de pacificação aos outros poderes, Bolsonaro tenta manter a governabilidade enquanto permanece controlando sua base eleitoral.

O presidente disse a apoiadores, também ontem, que os protestos não foram em vão, lembrando ao país que a Raquel que existe dentro dele pode não se render facilmente: – Vai voltar a normalidade. O grande dia foi dia 7. O retrato é para o mundo todo. Não foi em vão não, fica tranquila.

Fonte: Presidente de Areia. Jornal Extra, 11 set. 2021.

"Presidente de Areia", capa do jornal Extra, publicado em 11de setembro de 2021, faz menção à postura do presidente do Brasil, à época, ou seja, ao hábito de voltar atrás nos próprios posicionamentos e falas.

Para compreender o título da capa é necessário retomar a novela "Mulheres de areia", estrelada por Glória Pires, "exibida originalmente entre 01/02/1993 a 25/09/1993" (Margon, 2012, p. 1). Na produção da novela havia duas protagonistas, Ruth e Raquel, gêmeas com personalidades opostas: uma vista como vilã, a outra, como mocinha. Acessar esse conhecimento é essencial para compreender a interdiscursividade do título:

> Ruth e Raquel (Glória Pires) são duas irmãs gêmeas idênticas na aparência, porém diferentes em suas personalidades. Ambas vivem na fictícia Pontal D'Areia, cidade litorânea ambientada no Rio de Janeiro. Ruth é doce e meiga, incapaz de fazer mal a alguém, seja lá quem for; já Raquel é ambiciosa e má,

> capaz de tudo para se dar bem na vida, até mesmo roubar o namorado da irmã. (Paulino; Moura, 2016, p. 183)

De acordo com as características acima, é possível perceber o objetivo do título ao dialogar com a novela, bem como a diferença de personalidade das irmãs em comparação com a postura do presidente. É possível, assim, destacar que há intertextualidade implícita, considerando a menção indireta à novela "Mulheres de areia" no título, bem como intertextualidade explícita por conta das menções diretas à produção televisiva (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 29).

Além disso, pode-se considerar o uso da palavra "areia" de forma conotativa, referindo-se a algo frágil, efêmero. De acordo com o *Dicionário Houaiss* online, tem-se: "6 P; infrm. falta de senso; maluquice 7 p.ext.; infrm. ação ou dito de pessoa tola" (Areia, 2024).

A capa também traz mais elementos textuais que contribuem para o entendimento do leitor a respeito das falas antagônicas do presidente. Nota-se que a construção referente na mudança de humor e opinião não estão apenas pautadas na diferença de comportamento das gêmeas (Ruth; Raquel), mas também pelo uso da palavra "duna", isto é, "montanhas de areia", o que se percebe na lide presente na capa:

> As dunas, aquelas enormes montanhas de areia, mudam de posição e até de forma de acordo com o vento. Assim, também acontece na política. Bolsonaro, por exemplo, lembrou muito a malvada Raquel de "Mulheres de areia" nos protestos de 7 de setembro. Dois dias depois, teve seu momento como a boazinha Ruth, tentando acalmar os ânimos, seja lá com qual motivação. O que ninguém sabe é por quanto tempo vai manter o personagem. Vamos aguardar as cenas dos próximos capítulos. (Presidente de areia, 2021, p. 3)

Outra referência da lide quanto ao título foi o uso da palavra "capítulo", uma vez que ela designa a continuação de uma novela, livro, em suma, sequência de algo.

A escolha lexical também retoma, ao longo da leitura, o título da notícia por meio de expressões que fazem parte do campo semântico "Mulheres de areia" a fim de aludir ao título "Presidente de areia". É o que se pode perceber abaixo:

> A *dupla personalidade* de Jair Bolsonaro no comando do Brasil tem confundido até seus mais fiéis seguidores.
>
> Vagando entre as *ameaças* à democracia e o *afago* a quem considera inimigo, o presidente mais parece *encarnar duas personagens* que tinham atitudes completamente diferentes. Num dia, ele parece ser a *malvada Raquel*. Em outro, a *bondosa Ruth*. As inesquecíveis irmãs gêmeas da novela "*Mulheres de areia*".

> [...] [N]os atos do último dia 7 de setembro *estava mais para Raquel*. [...] Ontem, *o tom voltou a ser de Ruth*. (Presidente de areia, 2021, p. 3) (Grifos meus.)

Outro elemento relevante que merece ser destacado é a figura de linguagem utilizada para compor tanto o texto da capa do jornal – associado à novela "Mulheres de areia" –, quanto para estabelecer um diálogo entre o conteúdo da notícia e o título: a antítese. Por si só, Ruth e Raquel já apresentam personalidades opostas, e a notícia, por meio do léxico, apresenta sintagmas opostos: "bondosa x malvada", "ameaça x afago", "estava mais para Raquel x o tom voltou a ser de Ruth". A respeito da antítese, tem-se que

> É a relação entre duas unidades de significado – palavras, sintagmas ou enunciados – que expressam conteúdos opostos. [...] Por meio da antítese se realiza uma contraposição simétrica de palavras ou expressões de significados oposta, para dar relevo a uma noção de contraditoriedade que se manifesta no espírito do enunciador. O seu efeito de sentido advém da tensão latente entre as forças opostas dos campos semânticos envolvidos no processo antiético. Essa noção de oposição muitas vezes só pode ser aprendida a partir de um determinado contexto, e sua compreensão depende muitas vezes do conhecimento enciclopédico do receptor ou da situação comunicativa em que ela se manifesta. (Azeredo, 2021, p. 535-6)

Outras passagens também caracterizam a antítese e retomam o título da notícia: "Alguns querem que *degole* todo mundo" *versus* "Ao fazer um aceno de *pacificação* aos outros poderes, Bolsonaro tenta manter a governabilidade", além de "Novela golpista de Bolsonaro vive entre *ataques raivosos* e *pedidos de reconciliação*", retomando a figura das personagens principais de "Mulheres de areia".

Merece destaque, ainda, a referência feita a outro personagem da novela em comento: Tonho da Lua, que foi resgatado no texto por meio do sintagma nominal "um presidente de lua". Existem dois elementos que precisam ser destacados: a referência ao personagem, o que configura a interdiscursividade, além da intertextualidade em relação a expressão coloquial "ser de lua".

> Alguém de lua é alguém que tem sua personalidade quase que bipolar. Nunca se sabe o humor de uma pessoa que é de lua. Um dia ela pode estar super bem e te amando, quando no outro, sem motivo nenhum aparente pode estar te odiando. (Qual é a gíria, [*s.d.*])

Pode-se, portanto, concluir que, no processo de intitulação da capa, o jornalista recorre ao uso da interdiscursividade, bem como ao emprego de uma palavra polissêmica (areia), usada no sentido conotativo, além da presença de antítese, que fortalece a escolha do título ("Presidente de Areia"), considerando as ações do presidente e as personalidades opostas das protagonistas da novela.

Trata-se, por fim, de um excelente material para abordar com os alunos aspectos intertextuais, conhecimento de mundo, aspectos interdiscursivos e figuras de linguagem, iniciando pela abordagem do título e o que ele pode indicar em relação ao conteúdo da notícia.

B) Artigos de opinião

Quadro 4: No caminho tem um orçamento secreto.

No caminho tem um orçamento secreto
Primeiro desafio de Lula é recompor programas sociais. Para isso, precisará repactuar a relação com o Parlamento

Malu Gaspar

Na campanha, Luiz Inácio Lula da Silva montou uma aliança forte o suficiente para vencer nas urnas, reunindo em torno de si figuras como Simone Tebet e os economistas do Plano Real. Boa parte desses apoios veio por adesão, confiando no legado de Lula e na necessidade de preservar a democracia contra o golpismo de Bolsonaro. Para governar, porém, o petista vai precisar formar um outro tipo de frente ampla, desta vez no Parlamento.

É do Congresso que terão que sair as soluções para os problemas bastante palpáveis que se apresentarão ao presidente eleito a partir desta segunda-feira.

O primeiro é encontrar uma forma de recompor os programas sociais que tiveram orçamento cortado por Bolsonaro, manter o Auxílio Brasil de R$600 (no Orçamento só há recursos para R$405 mensais em 2023) e ainda pagar o adicional de R$150 por criança na escola que prometeu.

O programa petista falava em "incluir os pobres no Orçamento", mas não dizia de onde tirar os recursos para manter o valor do benefício – pelo menos 0,5% do PIB por ano (R$51,8bilhões), segundo a Instituição Fiscal Independente (IFI)do Senado Federal. Prometia, também, reajustar o salário-mínimo pela inflação, isentar de impostos quem ganha até R$5mil e ainda retomar investimentos públicos em infraestrutura. A questão é como fazer isso. Acabar com o teto de gastos é parte da resposta, mas ainda assim será preciso achar de onde tirar o dinheiro.

A única certeza é que, seja qual for a estratégia escolhida, para implementá-la, o novo presidente vai precisar retomar o controle sobre o Orçamento, implodindo a modalidade de emendas de aplicação obrigatória conhecida como orçamento secreto. Foi o que Lula se propôs a fazer desde o início da campanha, mas a missão não é nada trivial.

Tudo indica que o Supremo deverá ajudar na tarefa, julgando uma ação que está pendente na Corte e declarando essas emendas inconstitucionais – o que daria a Lula a oportunidade de organizar sua base no Congresso. Para isso, porém, ele precisa negociar com os parlamentares uma alternativa viável para substituir o orçamento secreto.

A equipe do petista passou a campanha trabalhando em uma proposta que preserve boa parte do valor que eles já recebem de forma automática, mas dê ao Planalto controle sobre a aplicação do dinheiro. Como? Uma possibilidade é exigir que as emendas obrigatórias sejam destinadas a programas escolhidos

pelo Executivo, por exemplo.

Calcula-se no entorno de Lula que, se emplacar essa ideia, ele consegue obter maioria na Câmara. Nesse caso, poderia até tentar substituir o atual presidente da Casa, Arthur Lira, por um aliado. Só aí será possível saber quanto mais Lula poderá gastar, qual será o valor do Auxílio Brasil – e, portanto, que jeitão terá seu governo.

Só que isso tudo tem que ser negociado ainda antes da posse, como Congresso nas mãos de Lira e pendurado no orçamento secreto. E aí começam os problemas.

Uma fatia importante dos parlamentares que assumem a partir de primeiro de janeiro ou foi reeleita à base de orçamento secreto, ou já chega à Brasília ansiosa por botar a mão no dinheiro. O deputado Elmar Nascimento, líder do União Brasil (80 deputados) e membro emérito do Centrão, resumiu o humor geral: "Se (o STF) tirar o nosso, a gente tira o (dinheiro) deles". E acrescentou: se Lula realmente insistir em acabar como orçamento secreto, vai ter sua primeira grande derrota. "Perde de 400 votos. É impossível ele conseguir".

Especialistas em Centrão acreditam que a ameaça não vinga. Nas palavras de um deles, os deputados e senadores podem ser viciados em orçamento secreto, mas não conseguem viver sem orbitar o governo, ainda mais um governo fresco e popular.

Por essa lógica, basta Lula entregar os cargos certos aos partidos certos, que o resto vem por gravidade.

Só que não é bem assim. Bolsonaro perdeu as eleições, mas o bolsonarismo continua. E para completar o cenário, o atual presidente da Câmara, Arthur Lira, aliado de Bolsonaro, líder máximo do Centrão e comandante em chefe do orçamento secreto, passou as últimas semanas fechando acordos para garantir sua reeleição. Lula certamente vai lançar um candidato seu para a presidência da Casa, mas vai precisar contornar esses compromissos para tirar Lira do páreo.

Diante de um cenário como esse, a dura campanha eleitoral começa a parecer brincadeira de criança. Lula venceu enormes desafios em seus dois primeiros governos, mas nunca tantos e tão complexos ao mesmo tempo. Agora é a hora demostrar se o legado vai jogar a favor – ou se vai se transformar em mais um peso.

Fonte: O Globo, 11 jul. 2021.

"No caminho tem um orçamento secreto", de Malu Gaspar, constitui um artigo de opinião que reflete o posicionamento da autora quanto à situação política e econômica do país após a vitória do candidato Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República. Cabe, de início, destacar a presença de intertextualidade implícita no título do artigo, na medida em que alude a uma obra literária.

O primeiro fator que se pode notar no título é a intertextualidade, dado o diálogo com o poema "Meio do caminho" (1928), de Carlos Drummond de Andrade:

> No meio do caminho tinha uma pedra
> tinha uma pedra no meio do caminho
> tinha uma pedra
> no meio do caminho tinha uma pedra.
>
> Nunca me esquecerei desse acontecimento
> na vida de minhas retinas tão fatigadas.
> Nunca me esquecerei que no meio do caminho
> tinha uma pedra
> tinha uma pedra no meio do caminho
> no meio do caminho tinha uma pedra.
> (Drummond, 1975, p. 33)

A repetição da estrutura "no caminho" mais o verbo "ter" no presente resgata, na memória do leitor de textos literários, o poema de Drummond, publicado na Revista de Antropofagia em 1928. Cabe, assim, destacar que o poeta teceu uma visão crítica em relação aos problemas que os indivíduos encontram em suas vidas e o quanto aqueles se repetem. Além disso, as "pedras" são vistas como os fatores que dificultam a caminhada.

> A personalidade literária de Carlos Drummond de Andrade levou-o à elaboração de uma linguagem capaz não só de traduzir sua visão totalizante dos homens e das coisas senão também de atender com eficiência a seu honesto esforço de comunicação. [...] De diferentes modos CDA serviu-se da enumeração caótica: – repetindo a palavra para extrair dela seu conteúdo inteiro, com a valorização do "pormenor poemático" (34); lê-se em "Nosso Tempo". (Castilho, 2001, p. 31-2)

A segunda parte do título do texto jornalístico – "orçamento secreto" – apresenta o fator interdiscursivo, visto que faz menção a uma prática comum na gestão do atual presidente do Brasil:

> Por meio da chamada "emenda do relator", instrumento legal, mas pouco transparente, *oficializou-se o chamado orçamento paralelo e, dentro dele, uma parte que pode ser classificada como "secreto*". Não significa afirmar que todas as emendas envolvam corrupção, tampouco que não são legítimas do ponto de vista político. *Considerando a desigualdade no Brasil*, em todas as dimensões, das regionais às entre famílias, deficiências de infraestrutura e o fato de que deputados respondem, e devem fazê-lo, a suas bases, as pressões sobre o orçamento são evidentes. Porém, *há uma tendência à ocorrência de redistribuições dissipativas* (uma analogia termodinâmica) *que diminuem a eficácia das próprias políticas públicas de natureza social* e eventualmente distributivistas. (Silva; Teixeira, 2022, p. 6) (Grifos meus.)

Outrossim, o campo semântico escolhido pela articulista retoma o título como se pode ver em diversas passagens:

> [...] seja qual for a estratégia escolhida, para implementá-la, o novo presidente vai *precisar retomar o controle sobre o Orçamento*.
>
> [...] Para isso, porém, ele *precisa negociar com os parlamentares uma alternativa viável para substituir o orçamento secreto*.

> [...] *Uma fatia importante dos parlamentares que assumem* a partir de primeiro de janeiro ou *foi reeleita à base de orçamento secreto, ou já chega à Brasília ansiosa por botar a mão no dinheiro*.
>
> (Gaspar, 2022, p. 20) (Grifos meus.)

Nos trechos do artigo que foram apontados e grifados acima, nota-se que o orçamento secreto figura como a "pedra" referida no poema original. Da leitura do texto, depreende-se que os desafios a serem enfrentados têm como principal empecilho o dito "orçamento secreto", presente no título:

> Só que não é bem assim. Bolsonaro *perdeu as eleições, mas o bolsonarismo continua*. [...]
>
> E *para completar o cenário*, o atual presidente da Câmara, Arthur Lira, aliado de Bolsonaro, líder máximo do Centrão e comandante em chefe do orçamento secreto, passou as últimas semanas fechando acordos para garantir sua reeleição. (GASPAR, 2022, p. 20) (Grifos meus.)

Ainda remetendo ao artigo de opinião, bem como ao poema de Drummond, percebe-se a continuação da ideia de obstáculo nos termos: "perdeu x continua" e "para completar o cenário". Tais escolhas da articulista enfatizam os desafios a partir de um encadeamento de fatores.

Cabe, por fim, considerar que a relação estabelecida entre o conteúdo do artigo e o título apresenta função anafórica, já que ocorre um processo de referência do primeiro para o segundo, ou seja, do texto para o título.

C) Anúncio publicitário

Figura 3: Sem lenço, sem documento, sem senha e sem cartão.

Fonte: Banco Itaú – Revista Istoé.

"Sem lenço, sem documento, sem senha e sem cartão", Banco Itaú – Revista Istoé. Refere-se a uma propaganda do Banco Itaú de 13 de fevereiro de 2013, a qual faz menção à composição "Alegria, Alegria", de Caetano Veloso:

> Caminhando contra o vento
> **Sem lenço, sem documento**
> No Sol de quase dezembro
> Eu vou

O Sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot.
[...]
(Veloso, 1967, [*n.p.*])

De acordo com Campos e Rangel, a composição "Alegria, Alegria", apresentada ao público no Festival de Música da TV Record, em 1967, por Caetano Veloso, apurava a oposição, a ironia, o anarquismo e a *liberdade* (Campos; Rangel, 2017 – Grifo meu), o que reflete a ideia do anúncio publicitário em sua proposta de falar da liberdade dos clientes em não necessitarem mais do cartão para terem acesso às suas contas. Ainda com respeito à composição de Caetano Veloso, cabe destacar que

> Cada verso da canção é uma *crítica: ao abuso de poder*; à violência; à opressão social; às sinistras condições da conjuntura cultural e educacional. Condições que se estabeleceu pelo regime militar, com atenção em formar brasileiros alienados. [...] *Ainda que nomeada de Alegria, Alegria, sua poética nada tem a ver com o estado de viva satisfação*, de vivo contentamento o qual se intitula, mas sim à conjectura do período de algemas militares, os chamados ,anos de chumbo pelo qual o Brasil passava. (Campos; Rangel, 2017, p. 111) (Grifos meus.)

Há, pois, um certo paradoxo ao se perceber a intertextualidade implícita (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 31-3) com a música "Alegria, Alegria" em uma propaganda de instituição financeira, uma vez que nem sempre esses espaços são percebidos pelos clientes como espaços de interesse igual. Ademais, quanto à composição do anúncio, houve uma quebra de expectativa na continuidade da letra da música, o que se deu a partir do acréscimo de "sem senha e sem cartão", mantendo-se o paralelismo sintático em relação à estrutura anterior e a rima – o que provoca o efeito estilístico no anúncio. No caso desse texto publicitário, além da função intertextual, é possível notar certa ironia, pois a letra escrita por Caetano, no período da ditadura militar, criticava o governo ditatorial, o que também ocorre em relação aos bancos, considerando que há uma falsa sensação de liberdade e autonomia frente a essas instituições.

3. Conclusão

Os desafios para realizar esta pesquisa foram extensos, porém serviram de base para a confirmação de duas hipóteses. A primeira delas envolve a relevância do estudo dos títulos, já a segunda a necessidade de termos mais materiais científicos que se prontifiquem a aprofundar a teoria do processo de intitulação, bem como atividades que ajudem os alunos a compreenderem sua importância.

O principal objetivo deste trabalho foi o de apresentar ao leitor, especialmente ao leitor-professor, possibilidades de lidar com a prática de leitura em sala de aula de modo a investir na criticidade do estudante, além de ampliar o conhecimento de mundo dele, pautando-se na criatividade e em aulas dialógicas.

Nesse sentido, a importância de se estudar os títulos advém da necessidade de pensar o processo de intitulação, visto que o título, comumente, é o primeiro contato do leitor com a obra, podendo repeli-lo ou atraí-lo. No entanto, mesmo diante desse conhecimento, poucos foram os teóricos que se dispuseram a esmiuçar detalhadamente tal papel, o que fomentou a relevância da dissertação. Cumpre dizer, pois, que a temática está longe de ser exaurida, tamanhos são os caminhos que se pode buscar e os gêneros textuais que se pode escolher. O cerne do trabalho foi o de relacionar a escolha do título à intertextualidade e ao campo lexical escolhido pelo autor durante o texto. Outrossim, o enfoque também estava associado a uma forma de colocar esse conhecimento em prática a fim de implementar as aulas de Língua Portuguesa, despertando não só a curiosidade dos alunos, mas também uma nova forma de olhar a linguagem, fora daquele rigor de "certo e errado" que, muitas vezes, os educandos têm acerca do português.

Formar um estudante com visão crítica, principalmente na era tecnológica, é um grande desafio, afinal, os alunos têm infinitas possibilidades de divertimento nas palmas das mãos, algo que exige do professor a formulação de encontros inovadores, atrativos, que fisguem a atenção do aluno por meio da participação dele nas aulas. Ademais, também é papel do mestre e da escola selecionarem conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes e do país, com o intuito de não formar cidadãos alheios ao momento político-econômico-social em que vivem. Portanto, essa também foi uma das preocupações destacadas durante esta pesquisa.

Vale, ainda, mencionar o objetivo de ampliar o conhecimento de mundo do alunado, já que essas concepções ampliam a capacidade argumentativa dos jovens e os torna mais participativos na sociedade. Isso compreende a formação cidadã tão ratificada pela BNCC.

A contribuição deste estudo para estudantes e professores também se revelará produtiva a partir do momento em que o título deixar de ser uma escolha difícil e passar a ser visto por meio de um processo de criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. *Revista de antropofagia*. Ed fac-sim. São Paulo: Metal Leve, 1975. (1. dentição, n. 3, p. 33). Disponível em: https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/02/andrade-oswald-de-revista-de-antropofagia.pdf. Acesso em: 5 nov. 2022.

AREIA. *Dicionário Houaiss online.* Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaisson/apps/uol_www/v7-0/html/index.Php#1. Acesso em: 15 nov. 2024.

CASTILHO, Ataliba T. de. A poesia de Carlos Drummond de Andrade. *ALFA: revista de linguística*. São Paulo, v. 5, p. 9-40, jan. 2001. [1964]. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3229/2956. Acesso em: 5 nov. 2022.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

CAMPOS, Marcio Pereira de Jesus; RANGEL, Tauã Lima Verdan. "As expressões de "Alegria, Alegria" durante os anos de algemas militares". *I Simpósio Integrado de Pesquisa do Curso de Direito – FAMES*, v. 28, Bom Jesus do Itabapoana-RJ, 2017, p. 111. Disponível em: https://www.famesc.edu.br/biblioteca/pesquisa-producao-cientifica/ANAIS %20%20I%20EXPO FAMESC.pdf . Acesso em: 08 nov. 2022.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Títulos e macroestruturas textuais. *Rev. Est. Ling*, v. 8, n. 2, p. 53-78, Belo Horizonte, jul./dez. 1999.

GASPAR, Malu. No caminho tem um orçamento secreto. *O Globo*. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 2022, p. 20.

GODOI, Eliamar. O título e os processos de referenciação. *Anais do SILEL*, v. 2, n. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

KOCH, Ingedore; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade:* diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARGON, Cristina; SANTOS, Rafael Bertoldi. A erotização na televisão brasileira: o caso da abertura da telenovela "Mulheres de Areia". *Anais do XVII Congresso de Ciências Sociais da Comunicação na Região Sudeste*,

Ouro Preto, 2012. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2012/resumos/R33-1057-1.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

MENEGASSI, Renilson; CHAVES, Maria Izabel. O título e sua função estratégica na articulação do texto. *Linguagem & ensino*, v. 3, n. 1, p. 27-44, Paraná, Maringá, 2000.

PAULINO, Danilo Benites; MOURA, Giovani Pagliusi Lobato. Vinhetas de abertura da telenovela brasileira: uma análise semiótica de suas representações imaginárias. *Revista comunicando:* a história e a contemporaneidade produzindo olhares sobre a comunicação, v. 5, n. 2, p. 171-88, Braga, dezembro. 2016. Disponível em: https://revistas.sopcom.pt/index.php/comunicando/article/view/233/168. Acesso em: 3 nov. 2022.

RODRIGUES, Sérgio. "Bandidos mortos, bandidos vivos". *Folha de São Paulo*, 1 jun. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/sergio-rodrigues/2022/06/bandidos-mortos-bandidos-vivos.shtml. Acesso em: 8 nov. 2022.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. Redação do Enem anuncia que vem aí um país muito mal escrito. *O Globo*, 18 abr. 2022. Disponível em: https://blogs.oglobo.globo.com/joaquim-ferreira-dos-santos/post/redacao-do-enem-anuncia-que-vem-ai-um-pais-muito-mal-escrito.html. Acesso em: 5. jul. 2022.

SANTOS, Joaquim Ferreira dos. Bandido bom é bandido que dá série. *O Globo*, 17 out. 2022. Disponível em: https://oglobo.globo.com/cultura/joaquim-ferreira-dos-santos/coluna/2022/10/bandido-bom-e-bandido-que-da-serie.ghtml. Acesso em: 8 nov. 2022.

SILVA, Marcos Fernandes Gonçalves; TEIXEIRA, Marco Antônio Carvalho. A política e a economia do governo Bolsonaro: uma análise sobre a captura do orçamento. *CGPC: Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, v. 27, n. 86, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas – FGV, jan./abr., 2022. . Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/85574. Acesso em: 5 nov. 2022.

SOUZA, Rafael Nascimento de; SABOIA, Gabriel. A dor da fome. *Extra*. Rio de Janeiro, 29 set. 2021. Disponível em: https://extra.globo.com/capas-jornal-extra/2021-09-90-25216977.html. Acesso em: 5 fev. 2022.

Outras fontes:

PRESIDENTE DE AREIA. O Globo, Rio de Janeiro, 11 set. 2021. Disponível em: https://extra.globo.com/capas-jornal-extra/2021-09-10-25193602.html? mesSelecionado=Set&ano=2021. Acesso em: 5 fev. 2022.

QUAL É A GÍRIA. *Significado de: de lua*. *[S.I]*. Disponível em: https://www.qualeagiria.com.br/giria/de-lua/. Acesso em: 3 nov. 2022.

VELOSO, Caetano. *Alegria, Alegria*. 1967.

RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)
conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

No presente texto, a partir de uma vivência durante dois semestres letivos consecutivos no ofício docente do componente curricular estágio de regência, nos propomos a refletir acerca da experiência vivida e da necessidade de ressignificar as nossas práticas, ajustando-as ao contexto sociocultural no qual nos encontrávamos inseridos. Tratava-se de um momento de reclusão social, com as unidades escolares, campo de estágio, fechadas e o sistema de ensino na rede pública funcionando precariamente de modo virtual. O novo contexto impedia a inserção dos estagiários no ambiente escolar para vivenciar o processo de interação dos saberes teóricos com os saberes práticos no exercício da docência. As reflexões sobre o nosso fazer pedagógico encontram-se pautadas naquilo que defendem Minayo (2012), Morin; Ciurana; Motta (2003), Morin (2007), Tardif (2014), Nóvoa (2010), dentre outros autores que discutem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave:
Memória. Ensino online. Prática docente.

ABSTRACT

In the present text, based on an experience during two consecutive academic semesters in the teaching practice of the curricular component "supervision internship", we aimed to reflect on the lived experience and the need to reframe our practices, adjusting them to the sociocultural context in which we were inserted. It was a moment of social reclusion, with the internship field units closed and the public school system operating precariously in a virtual mode. The new context prevented interns from entering the school environment to experience the process of integrating theoretical knowledge with practical skills in teaching. Our reflections on pedagogical practice are grounded in the ideas of Minayo (2012), Morin; Ciurana; Motta (2003), Morin (2007), Tardif (2014), Nóvoa (2010), among other authors who discuss the theme addressed here.

Keywords:
Memory. Online teaching. Teaching practice.

1. Introdução

Os componentes curriculares relacionados aos estágios de regência são oferecidos, quase sempre, nos dois últimos semestres do curso de graduação em Letras. Neste momento do seu processo formativo, o estudante já acessou uma quantidade significativa de saberes técnico-científicos e pedagógicos basilares, colocando-o em condições de adentrar no espaço escola da educação básica para que possa estabelecer o diálogo entre os saberes teóri-

cos, científicos, linguísticos, literários e culturais acumulados ao longo do processo formativo com o exercício prático docente em uma escola campo.

Nos componentes de Estágio do Curso de Letras, Língua Portuguesa e as respectivas literaturas, por exemplo, almeja-se fomentar o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, desenvolvendo o educando para o trabalho, para a adoção de atitudes éticas e humanísticas necessárias ao exercício profissional, especialmente na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Toma-se o local de estágio como espaço no qual o aluno entende a significação da escola a partir dos laços que esta estabelece na comunidade onde se encontra inserida, e percebe a necessidade de ajustar o conteúdo curricular adquirido no ensino superior à sala de aula do Ensino Fundamental e/ou Médio.

Em síntese, constitui-se como um dos objetivos do estágio de regência a promoção da integração da teoria com a prática e do currículo formal com o cotidiano, constituindo em um momento de aquisição de habilidades, competências, conhecimento da realidade e aprimoramento de hábitos e atitudes profissionais necessárias ao futuro professor de Línguas Portuguesa, desenvolvendo-o para a vida cidadã e para o trabalho, bem como, para a adoção de atitudes éticas e humanísticas tão necessárias ao exercício da profissão.

Em momentos de reclusão social, com as escolas fechadas, o sistema de ensino na rede pública funcionando precariamente de modo virtual, como promover aos estudantes matriculados em estágio III e IV a interação teoria e prática? Como fomentar o desenvolvimento de todas as atividades inerentes ao estágio e ao exercício da docência, com todas as nuances e especificidades do fazer pedagógico? Tais questionamentos exigiam do professor de estágio uma resposta rápida, responsável e ética.

No presente texto, buscamos refletir acerca da experiência vivida como docente dos componentes curriculares Estágio III e Estágio IV para os alunos do Curso de Letras Língua Portuguesa do DCH-I UNEB, durante dois semestres letivos consecutivos, quando estávamos sobre o regime de excepcionalidade de ensino superior na modalidade remota.

As reflexões aqui apresentadas resultam da análise do nosso próprio fazer pedagógico, pautados naquilo que prega Minayo (2012, p. 626), a análise qualitativa de um objeto de investigação possibilita a "[...] construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico". Ainda, segundo Minayo (2012, p. 626), o percurso analítico de uma pesquisa tem o "[...] sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade."

2. Uma experiência docente durante o período pandêmico

Em março de 2020, estávamos nos preparando para iniciarmos mais um semestre letivo no ensino de graduação, quando fomos surpreendidos com o anúncio da OMS de que o SARS-CoV-2 havia se espalhado pelos quatro cantos do planeta, e estávamos vivendo uma situação pandêmica. A sentença de que a Covid-19 era uma pandemia mexeu com nossos sentimentos e nossas expectativas de convívios sociais. Em função do seu alto poder de contágio e de sua letalidade, os especialistas em saúde recomendaram, de imediato, o isolamento social físico como umas das medidas para conter a propagação do vírus e, consequentemente, o ceifar de milhares de vidas.

Tal sentença nos levou a mergulhar em um universo de incertezas, de dúvidas, de receios. Parafraseando Morin (2007), esperamos o inesperado; não sabíamos se deveríamos esperar o pior, tudo indicava que estávamos caminhando para "novas incertezas". Nessa direção, em Tempos líquidos, Bauman (2007) chama a nossa atenção para as principais marcas do mundo pós-moderno: a insegurança existencial e as incertezas. Segundo Bauman (2007, p. 13), "[...] à mente da maioria de nós a experiência aterrorizante de uma população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente."

As palavras do sociólogo e filósofo francês e do sociólogo polonês parecem, quase sempre, ter tom profético. Profissional da educação, formadora de professores há mais de vinte anos, fui "moldada" para atuar no ensino presencial. Toda a minha tessitura docente, seja em processo de formação, seja atuado como formadora, foi forjada em sistemas de trocas, de intercâmbios de ideias entre professor e alunos, em relação dialógica, dividindo o mesmo espaço físico, percebendo mutualmente os sentimentos, as alegrias e angústias, as dúvidas e certezas provisórias expressos no olhar, no movimento do corpo e na expressão facial.

Diante do cenário pandêmico, o que fazer depois que as aulas presenciais foram suspensas? No primeiro momento, acreditávamos que seria algo passageiro, que duraria apenas duas ou três semanas. Contudo, o SARS-CoV-2 começou a dar sinais de que não estava apenas de passagem, pelo contrário, pretendia permanecer entre nós por muito tempo fazendo suas vítimas, enchendo os hospitais e aumentando exponencialmente a jornada dos agentes funerais. Atuava em todos os terrenos, independente de classe social, credo, etnia e lugar do planeta. Todos, indistintamente, estavam sob seu julgo maléfico e devastador, impondo novas modus operandi do viver em sociedade.

Poderia estar "infeliz e vulnerável", mas precisava me munir das ferramentas, para "lidar" da melhor forma possível para o momento, buscando, mesmo sendo "confrontada" e "sobrepujada por forças que não sabia controlar nem entendia", enveredar pelo desconhecido, caso desejasse continuar desenvolvendo as atividades de docência.

Não nos restou uma alternativa, a não ser recorremos ao auxílio dos dispositivos tecnológicos para intermediar o processo ensino-aprendizado. As limitações e o medo deveriam ser substituídos por buscas constantes de superação e de letramentos nas tecnologias digitais. O nosso "vocabulário analógico" deveria ser incrementado por um conjunto de novos itens lexicais de uso frequente no mundo das virtualidades e das redes sociais. Ensino remoto, sala de aula virtual, aula online, lives, chat online, videoaulas, plataformas *on-line*, aplicativos Teams, Google Meet, Classroom, fazer download, upgrade, ligar câmera, desligar câmara, ligar microfone, desligar microfone, deveriam integrar o nosso vocabulário ativo.

Enveredar por um universo que a tão pouco tempo desconhecíamos foi deveras desafiador e, sem dúvida, nos tirou da zona de conforto, do lugar seguro que conhecíamos e transitávamos com certa desenvoltura, nos colocando na berlinda, expondo nossas fragilidades.

Compreendíamos que não havia espaço para dúvidas e incertezas. A educação é transformadora, é a única arma possível para lutar por um lugar ao sol e capaz de fornecer elementos que subsidiam no combate às epidemias socioeconômicas que solapam boa parcela da nossa sociedade. Necessário também se fazia não poupar esforços para manter os processos de ensino-aprendizado em movimento a fim de que pudéssemos afetar de forma significativa o todo e, ao mesmo tempo, sermos afetados, assim como sugere Morin (2000), para quem a educação deve ser pensada num contínuo processo de construção de conhecimento, sempre levando em consideração o vínculo entre as partes e a totalidade.

Não podemos perder de vista que o distanciamento social fez com que os muros das instituições de ensino fossem derrubados e o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, por intermédio das tecnologias, fosse acelerado. Fomos forçados a repensar nossas aulas no formato online sem que, para isto, tivéssemos recebido alguma formação específica. Era imperioso implementar o ensino emergencial no formato remoto mesmo com todas as nossas limitações e com nossa falta de conhecimento em tecnologia. Não havia tempo suficiente para uma apropriação dos mecanismos de funcionamento dos aplicativos de interação virtual e das ferramentas educacionais disponíveis no mercado, para, depois de posse desse conhecimento, fazer acontecer as atividades de ensino-aprendizado que havíamos planejado para

serem executadas no formato presencial e realizá-las na modalidade online. A alternativa viável e possível era, simultaneamente, ao processo de letramentos nas tecnologias digitais – marcado por muitas tentativas, acertando algumas e errando muitas outras vezes –, executar nosso planejamento de ensino, dividindo as responsabilidades com todos os atores envolvidos.

Foi um período de muito aprendizado. Os estudantes, que tinham muito mais familiaridades com as mídias digitais e todas as engrenagens que estão por traz para interagir no mundo virtual, solidários conosco, nos ensinaram a criar salas de aulas, compartilhar telas, socializar slides e textos.

Deveríamos ser versados em algo para o qual não tínhamos recebido o letramento necessário. Aprender fazendo, errar e aprendendo, conectar com os nossos alunos por intermédio de uma tela de computador, logar e deslogar em aplicativos que há pouco tempo não sabíamos de sua existência, eram a ordem do dia. Apesar de nossas fragilidades, enquanto educadores formadores de profissionais da educação, temos um papel insubstituível na formação dos professores e da educação pública em especial.

O atual cenário tem forçado – hoje mais do que antes – o docente a se posicionar como "[...] um sujeito capaz de aprender, inventar e criar 'em' e 'durante' o seu caminho" (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 18), alterando, a todo o momento, as identidades. Nessa direção, Morin (2007, p. 13) nos diz que os saberes docentes são complexos e provisórios e se apresentam "[...] com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza". Nessa perspectiva, temos que entender a docência como um exercício múltiplo e surpreendente ou como qualifica Tardif (2014, p. 54) "[...] plural, essencialmente heterogêneo", onde não há espaço para o estativo, intransponível, imutável.

Destarte, o nosso saber docente é constituído de diversos saberes os quais estão permeados pelas nossas histórias de vida pessoal e profissional e atravessados por todos os discursos "[...] das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana" (Tardif, 2014, p. 54). É dentro dessa teia de saberes docentes – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos que brotam de nossas experiências – e em consonância com as novas demandas advindas da situação pandêmica e, consequente, do distanciamento do convívio social, que tivemos que nos mover no nosso fazer pedagógico, buscando, na medida do possível, seguir aquilo que nos recomenda Pimenta (2012), isto é, a associar os saberes da docência à construção de uma identidade profissional dos professores, processada mediante a significação social da profissão, bem como da constante revisão dos significados sociais da profissão, das tradições e das práticas urdidas culturalmente.

Os saberes pedagógicos acumulados ao longo de nossa vida apontaram-nos o caminho a continuidade do nosso labor na formação de professores cingidos para atuar no atual contexto, onde a virtualidade antecipou a sua instalação em nossas vidas e não pretende deixar-nos. Trata-se da composição de um repertório validado e legítimo de conhecimentos acerca do ensino que nos permite enfrentar os obstáculos impostos pela falta de letramento digital.

Nessa linha, norteamo-nos em Nóvoa (2010, p. 186), para quem "[...] formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação se faz na produção, e não no consumo do saber." Ainda na esteira de Nóvoa (2010), era necessário termos como âncora de nossa prática formativa os três pilares: Formação-Ação, Formação-Investigação e Formação-Inovação. Acreditávamos que esses pilares nos permitiriam perceber os sujeitos (alunos e professores) na sua singularidade, provocando-os a mobilizar diferentes recursos em um processo permanente de elaboração do conhecimento individual e coletivo.

Nesse sentido, a tecnologia foi o recurso responsável pelo estabelecimento de conceção entre docente e discentes, juntos manuseando e usando os recursos disponíveis para viabilizar a aprendizagem dos sabres científicos, afetivos, tecnológicos, emocionais, ao mesmo tempo, urdindo, por meio da tríade ciência-tecnologia-educação, a superação das relações simplificadoras, lineares e dicotômicas que disjuntam o homem-natureza, o sujeito-objeto, a objetividade-subjetividade, a ciência/tecnologia, conforme pensa Morin (2005).

3. Ressignificação de práticas pedagógicas do presencial para o online

Conforme dito anteriormente, nos dois últimos semestres do curso de graduação em Letras, o estudante intensifica ainda mais o contato com prática docente se inserindo em uma comunidade escolar, fora dos limites do espaço físico da universidade, para interagir com todos os atores daquele ambiente e possa, gradativamente, aprimorar a sua formação científica em constante diálogo com exercício prático de sua profissão, vivendo todo o cotidiano da sala de aula.

Em relação aos processos formativos dos professores, Nóvoa (2017) defende que os processos mais interessantes são aqueles centrados no contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização em um determinado universo profissional. Nessa direção, faz-se necessário a construção de um ambiente formativo entrelaçando a universidade, as escolas e os pro-

fessores. Para tornar-se professor, durante o processo formativo, vínculos e cruzamentos devem ser criados.

Ninguém se torna professor sem a interação, sem a imersão no cotidiano escolar. A dinâmica dos processos interativos no *locus* de prática e de vivência é que nos permitem aprende a melhorar, a aperfeiçoar, a transformar e a elevar a outro patamar as nossas práticas educativas. Mas, como criar vínculos e cruzamentos entre professores em formação com as escolas fechadas e a sociedade privada do convívio social? Como fomentar o convívio escolar "no mundo das tecnologias, das virtualidades" em estágio de docência sem, contudo, deixar de experimentar todas as fases do processo a que o estagiário, em situações normais, percorre durante a realização do estágio em uma unidade escolar?

Sabíamos da necessidade de sermos criativos, de inovarmos, de reinventarmos o percurso formativo, adaptando-nos às novas circunstâncias em que estávamos inseridos. Não nos restavam uma alternativa, a não ser, encontrar uma fórmula para minimizar os efeitos negativos do não estarmos no universo profissional do ambiente escolar que nos proporcionasse o contato direto com a profissão, com o conhecimento e com a socialização, assim como nos aconselha Nóvoa (2017). Além disso, era necessário simularmos vivências próximas daquelas que, certamente, experimentaríamos, caso não estivéssemos impossibilitados da interação na comunidade escolar. Era fundamental refletirmos sobre o fazer pedagógico dos que nos antecederam no ofício de educador e estabelecermos diálogos profícuos entre os saberes científicos e práticos do ontem e do hoje, identificando os aspectos positivos e negativos, bem como, os pontos de convergência e divergência. E, na medida do possível, propor intervenções pedagógicas e metodológicas que colaborassem, de forma eficiente e condizente com os modus vivendi atuais, com o processo de ensino aprendizagem.

Durante o desenvolvimento dos componentes Estágio III e Estágio IV, após reflexão sobre os aportes teóricos atuais atinentes ao fazer pedagógico em relação ao ensino de língua portuguesa, de produção de textos e de literaturas em língua portuguesa, algumas etapas fundamentais são vividas pelo futuro profissional no próprio ambiente escolar, visando o estabelecimento de conexões entre os diferentes saberes constitutivos de seu processo formativo.

Dentre essas etapas estão: 1) as visitas a unidade escolar, objetivando conhecer a comunidade, todos os atores envolvidos; 2) a observação das aulas ministradas pelo professor regente, a partir de um lastro teórico, analisando o fazer pedagógico do profissional que atua como docente, a relação professor e aluno e o próprio processo ensino aprendizado instaurado pelo

professor responsável pela classe; 3) a partir da realidade analisada e sob a supervisão do professor de estágio, elaboração de projeto de intervenção pedagógica contendo sequências didáticas; 4) aplicação do projeto pedagógico com a supervisão do professor regente e orientações do professor de estágio, que acompanha o desenvolvimento das atividades prática de regência, sugerindo, quando necessário, de ajustes para adequar-se às circunstâncias e experiências advindas da dinâmica do fazer pedagógico que se ressignifica e se reformula no próprio processo.

Acreditando que as ferramentas digitais passarão a fazer parte do cotidiano escolar, propomos uma metodologia de trabalho em que todos nós (professor e formador e estudante em formação) experimentassem algumas ferramentas tecnológicas que pudessem ser usadas nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental II. Assim, não precisaríamos esperar a formação terminar para usarmos os conhecimentos que estavam sendo apreendidos na resolução de alguns problemas de aprendizagem. Acreditávamos ainda que a formação não se restringiria na área específica dos conhecimentos pedagógicos e aprofundaríamos em questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações para a aprendizagem no contexto pandêmico.

Em detrimento do contexto já descrito anteriormente, natural, portanto, a impossibilidade de proceder a imersão na comunidade escolar para instauração do processo de interação do estagiário com os atores que agem e fazem acontecer a educação formal no espaço da escola pública. Sem inserir os estagiários na comunidade escolar, também não era possível a realização de observações de um conjunto de aulas ministradas pelo professor regente, para que, posteriormente, elaborassem o projeto de intervenção pedagógica e o aplicasse em consonância com as especificidades do grupo observado.

Para suprir tais carências, propomos aos estagiários revisitar suas memórias escolares do ensino fundamental II e ensino médio, visando a escrita de um memorial que desse conta de suas vivências. Os estudantes, ao invés de ler e discutir textos teóricos sobre o fazer pedagógico, foram instigados a focar à docência, a analisar a se próprio, suas vivências pessoais em todo a sua trajetória formativa em língua portuguesa, mapeando os saberes pedagógicos e os saberes teóricos, os saberes construídos no exercício da profissão de seus professores, em diferentes contextos, contribuíram para urdir a sua tessitura de professores em formação.

A primeira proposta foi a escrita das memórias referentes aos espaços físicos frequentados durante a trajetória escolar. A instrução era observar, em detalhes, os espaços da escola dos portões para dentro, se percebendo como ser cognoscente, social, experimentando e tecendo-se cognitivamente

dentro daquela atmosfera. Para isso, era necessário atravessar os portões, adentrar pátio adentro, caminhar, atentamente, até as salas de aula e, lá, observar a tessitura das paredes, os aspectos do piso, das janelas, da lousa, a presença e/ou ausência da corrente de ar, a temperatura ambiente. Sinestesicamente, perceber o ecossistema onde se desenvolvia o processo de ensino aprendizagem. Inserir-se integralmente naquela atmosfera, fazer emergir os sentimentos, as sensações, as percepções de seu mundo exterior e interior. Ir em suas reminiscências e, em um processo regressivo, experimentar todos os sentimentos vividos durante a sua estada naquele espaço. Identificar quando ocorreu o sentimento de pertencimento, quando se sentiu um estranho, quando foi acolhido, quando foi rejeitado, bem como as consequências (positivas ou negativa) de tudo isso no seu aprendizado.

Acreditamos que refletir sobre o ambiente escolar é de fundamental importância nos processos de ensino aprendizagem, independentemente do nível escolar em que o sujeito faça parte. No caso específico dos alunos que cursavam estágio III e IV, tínhamos formulado a hipótese de que, a partir da reflexão sobre a experiência pessoal de cada estagiário durante a sua história escola, conhecendo a relevância e a significação do ambiente escolar para o aprendizado, quando no exercício da profissão de educador, o estagiário poderia ter um engajamento maior na construção de ambientes acolhedores que favoreçam ao acolhimento e ao estímulo da aprendizagem.

Cabe destacar que os estudantes utilizam das diferentes linguagens para perceber o mundo circundante, consequentemente, recorrem às diferentes linguagens para inserir-se e/ou sentir-se excluídos em determinados processos educacionais. Para ir em direção ao conhecimento, em primeira instância, faz-se necessário nutrir o sentimento de pertencimento, para, em seguida, exercer a capacidade de ter ideias, formular hipóteses, testar, experimentar e elaborar conceitos.

É fato inconteste que todo ser vivo interage com o mundo a sua volta por meio dos órgãos dos sentidos. Contudo, a percepção de mundo circundante dá-se a partir dos estímulos externos, os quais são capazes de transformar em informações e em interpretações os signos não linguísticos do meio em conhecimento. Tais saberes incorporados a partir da experimentação das sensações no espaço escolar são armazenados e poderão ser acessados, em qualquer fase da vida, quando um gatilho é acionado. Todo processo interativo dentro do espaço escolar gera aprendizado cognitivo.

Nessa direção, segundo Piaget (2007), o conhecimento humano se constrói quando o sujeito se relaciona com novas experiências ambientais. Assim sendo, o profissional em educação deve estar engajado na busca constante para tornar o ambiente escolar propício ao exercício constante do de-

senvolvimento do sentimento de pertencimento e, ao mesmo tempo, fomentar a reflexão sobre os papéis sociais que cada ator desempenha naquele ambiente e como cada um pode colaborar para torná-lo menos inóspito.

A segunda proposta foi o revisitar das memórias do aprendizado dos conteúdos da língua portuguesa no ensino fundamental II e ensino médio, mapeando as experiências pessoais com o aprendizado dos conteúdos referentes à língua portuguesa, buscando identificar, na postura e na metodologia de cada professor, quais aspectos contribuíram mais ou menos para a assimilação e aprendizagem dos conteúdos explorados pelos diferentes profissionais que atuaram durante o seu processo formativo nos referidos níveis.

O estágio curricular pode ser considerado como o momento do curso em que o futuro profissional em educação ver sua capacidade de assimilação, de inferência e de transformação dos conhecimentos colocada a prova. É o momento de operar a transformação dos conhecimentos teóricos em práticos e em factíveis. Conforme já nos referimos anteriormente, o contato com a comunidade escolar e com o grupo com o qual desenvolverá seu primeiro projeto de intervenção pedagógica é fundamental para traçar estratégias metodológicas e definição de conteúdo a ser explorado. É momento de processar o aprofundamento dos conhecimentos relativos à área de atuação escolhida, bem como dos conhecimentos científicos e dos diferentes métodos e/ou formas de aplicabilidade dos conhecimentos em uma situação real de prática docente.

Como as atividades de regência aconteceriam e formato virtual e não dispúnhamos de uma realidade concreta a ser observada, o revisitar as memórias, neste segundo momento, proporcionariam aos estagiários elementos para a reflexão crítica de modelos e/ou antimodelos a serem seguidos ou não.

Acreditávamos que a observação das aulas era um momento muito singular para o aprendizado do futuro educador. Assim sendo, observar aulas de um professor constitui-se em uma atividade formativa. É o momento quando o estudante em formação, mediado por conceitos, teorias, hipóteses e crenças, lança o olhar crítico para o fazer de um profissional em pleno exercício de seu ofício, objetivando "aprender", com a prática dele, a ser também um profissional, igual ou melhor que este.

Durante esse processo, são estabelecidas relações pedagógicas entre alguém que já é um profissional reconhecido dentro de um ambiente institucional de trabalho e um estudante se tecendo profissional. Partindo desse pressuposto, todos os conhecimentos, as competências e as habilidades envolvidas e necessárias ao exercício da atividade docente são postos em estado de latência, quando o estagiário adentra o ambiente escolar para realizar

observações, mesmo que estas sejas operadas pelo exercício do revisitar as suas memórias escolares.

Ao acessar aos arquivos da memória, o professor em formação entrará em contato com as experiências acumuladas ao longo de sua vida escolar, e identificará as situações de ensino aprendizagem produtivas, eficazes que vivenciou, bem como, identificará aquelas situações e ou abordagens não eficientes que se constituíram em desestímulo, desinteresse e, consequentemente, não aprendizado.

As experiências bem-sucedidas e as não bem-sucedidas servirão de parâmetros para o seu exercício profissional, na prática do ofício, quando da escolha das estratégias, das metodologias, das formas de se relacionar com seus alunos e de tratar, de forma pertinente, os problemas e conflitos gerados no ambiente da sala de aula. Destarte, a vivência enquanto observador fornecerá subsídios valiosos para a reflexão sobre o fazer pedagógico, bem como, fornecerá as ferramentas necessárias e adequadas para a execução de projetos pedagógicos que promovam a aprendizagem significativa, crítica, reflexiva, ética e humana exigidas pela sociedade contemporânea.

Contudo, há de se advertir que não temos garantia de que a imersão no ambiente escolar, nem mesmo os saberes acumulados durante o processo formativo dentro da universidade, construam saberes sobre a docência e produzam um bom professor. Nessa direção, devemos propiciar ao professor em formação o desenvolvimento de uma postura reflexiva. Os formadores de professores devem partir do pressuposto que sua ação modifica pouco as práticas escolares se, essa se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes prontos e apresentar modelos ideais. Aconselham que os formadores devem explorar a incorporação de elementos reflexivos e investigativos aos saberes particulares e individuais dos seus alunos.

4. Considerações finais

Ao longo do texto, refletimos sobre a nossa própria experiência como docente dos componentes Estágio III e Estágio IV durante dois semestres letivos. Destacamos a necessidade de o profissional em educação ressignificar sua prática, ajustando-a aos contextos adversos, como foi o vivido durante o período de reclusão social imposto pela pandemia da Covid19. Destacamos ainda que as questões educacionais necessitam de respostas rápidas, exequíveis e conclamam a participação, a reflexão e o questionamento de todos os atores sobre as demandas que vão se atualizando em consonância com o atual contexto social, político e cultural.

Por fim, sinalizamos que os nossos saberes docentes formam atravessados por novas experimentações, ressignificação de algumas práticas, deslocando-nos do papel de mediadores presenciais para mediadores virtuais, bem como, deslocando o protagonismo do processo formativo para os profissionais em formação e despertando-os para a necessidade de estarem aptos a enfrentar os desafios dos dias contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa*: teoria, passos e fidedignidade. Ciênc. Saúde coletiva [online]. 2012, vol. 17, n. 3, p. 621-626. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF, UNESCO, 2000.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA Raul. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.

_____; FINGER, Mathias (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. Trad. de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores*: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SACRED LANGUAGES, CONVULSING BODIES: EPILEPSY, BIBLICAL PHILOLOGY, AND NEUROPHOBIA IN MEDICAL EDUCATION

Renato Faria da Gama (UFF, UFRJ e FMC)
renatofgama@gmail.com
Prince Kazadi (UL)
princekazadi54@gmail.com
Marcos Weiss Bliacheris (AGU)
bliacheris@gmail.com
Crisóstomo Lima do Nascimento (UFF e UENF)
crisostomoln@gmail.com
Camila Castelo Branco Pupe (UFF)
cpupe@id.uff.br

ABSTRACT

This article offers a critical philological analysis of representations of epilepsy in the original languages of the Bible – Hebrew, Greek, and Latin – with the aim of understanding how these linguistic constructions have historically shaped the religious, medical, and social imagination regarding this neurological condition. This study employs a contemporary philological method that integrates textual criticism, genetic criticism, and the sociology of texts to examine canonical passages involving figures such as Saul, Ezekiel, the epileptic boy, and the apostle Paul. Terms such as רוּחַ רָעָה (evil spirit), σεληνιάζεται (to be moon-struck), and *stimulus carnis* (thorn in the flesh) reveal a symbolic framework in which epilepsy is conceived as a spiritual, social, or cosmological rupture. By contrasting these formulations with the foundations of modern neurology and classical medical works – especially the Hippocratic treatise *De Morbo Sacro* –, the study proposes an ethical and integrative re-reading of these narratives. Finally, it addresses the persistence of these symbolic meanings in contemporary medical education, through the lens of the neurophobia phenomenon, suggesting interdisciplinary approaches for more humanized neurological care.

Keywords:
Epilepsy. Medical Education. Social Stigma.

RESUMO

Este artigo oferece uma análise filológica crítica das representações da epilepsia nas línguas originais da Bíblia Social Stigma. hebraico, grego e latim Social Stigma. com o objetivo de compreender como essas construções linguísticas moldaram historicamente o imaginário religioso, médico e social a respeito dessa condição neurológica. Este estudo emprega um método filológico contemporâneo que integra crítica textual, crítica genética e sociologia dos textos para examinar passagens canônicas envolvendo figuras como Saulo, Ezequiel, o menino epiléptico e o apóstolo Paulo. Termos como רוּחַ רָעָה (espírito maligno), σεληνιάζεται (ser atingido pela lua) e *stimulus carnis* (espinho na carne) revelam uma estrutura simbólica na qual a epilepsia é concebida como uma ruptura espiritual, social ou cosmológica. Ao contrastar essas formulações com os fundamentos da

neurologia moderna e das obras médicas clássicas Social Stigma – especialmente o tratado hipocrático *De Morbo Sacro Social Stigma* –, o estudo propõe uma releitura ética e integrativa dessas narrativas. Por fim, aborda a persistência desses significados simbólicos na educação médica contemporânea, sob a ótica do fenômeno da neurofobia, sugerindo abordagens interdisciplinares para um cuidado neurológico mais humanizado.

Palavras-chave:
Epilepsia. Educação Médica. Estigma Social.

1. Introduction

Epilepsy is one of the oldest neurological conditions documented in the history of medicine and culture, appearing from Mesopotamian records to Hippocratic treatises. Its description permeates myths, sacred texts, medical treatises, and popular narratives, and is often associated with spiritual possessions, divine punishments, states of insanity, or manifestations of holiness. Long before the consolidation of neuroscience as a scientific field, the names attributed to epilepsy – such as "evil spirit", "lunatic", and "possessed" – were expressions loaded with religious and moral symbolism, which contributed to a historical legacy of stigmatization and social exclusion.

Some of the most emblematic records are biblical texts from both the Old and New Testaments, where manifestations compatible with epileptic seizures are described within contexts of demonic possession, prophetic rupture, or spiritual disorder. These reports, written and preserved in their original languages – Hebrew, Greek, and Latin – constitute a semantic field whose influence extends beyond the theological realm, shaping social representations that persist in clinical and educational settings. A literal or uncritical reading of these texts can reinforce moralizing interpretations of epilepsy, making it difficult to understand it as a legitimate medical condition, especially in the context of professional health training.

In this scenario, the phenomenon of neurophobia, described as the emotional and cognitive rejection of neurology by students and physicians, gains prominence. This aversion, as pointed out by Gama (2018) and Gama *et al*. (2023), does not originate only from the technical complexity of the neurological field, but also from a collective imagination historically permeated by narratives of fear, mystery, and misunderstanding – many of which have their origins in deeply rooted religious and cultural traditions. The persistence of terms such as "lunatic" in clinical, legal, and social lexicons highlights the permanence of this symbolic imaginary in contemporary language.

Based on this issue, this article proposes a critical philological analysis of biblical passages that describe episodes compatible with epilepsy, us-

ing the contemporary philological method as an instrument to reveal the historical, semantic, and hermeneutical meanings associated with the disease. The hypothesis is that the words used in the original texts not only describe neurological symptoms but also construct symbolic and social identities – such as impure, crazy, possessed, or cured –, with direct implications for the way epilepsy is understood and treated in current clinical and educational contexts.

The objective is, therefore, to examine how the original languages of the Bible participated in the symbolic construction of epilepsy, relating these formulations to classical medical interpretations – especially Hippocrates' treatise *De Morbo Sacro* – and to contemporary scientific studies on spirituality, stigma and medical education. With this, we seek to contribute to more critical, humanized, and integrative training, which recognizes the role of the humanities in overcoming stigmas and promoting comprehensive care for people with epilepsy.

2. Methodology

This study adopts a qualitative, interdisciplinary, and hermeneutic approach, based on the contemporary critical philological method, as described by Borges (2022), with articulation between philology, biblical theology, and historical neurology. The research was organized into three main methodological axes:

2.1.Application of the critical philological method

The philological method used comprises three interdependent dimensions:

2.1.1. Textual criticism

The main versions of the Bible were surveyed and compared: The Masoretic Text (Hebrew), the Septuagint (Greek), the Greek New Testament (Nestle-Aland 28th ed.), and the New Vulgate (Latin). Morphological, semantic, and etymological aspects of words associated with states of possession, healing and suffering were analyzed. Among the terms studied are:

- רוּחַ רָעָה (ruach ra'ah): evil spirit.
- רָפָא (rapha): to heal, to restore.
- σεληνιάζεται (selēniazetai): to be affected by the moon.

• πνεῦμα ἄλαλον (pneuma alalon): mute spirit.

• σκόλοψ τῇ σαρκί (skólops tē sarki): thorn in the flesh.

• *stimulus carnis*: thorn in the flesh (Latin translation).

It is important to emphasize that the Hebrew terms analyzed here belong to the Masoretic biblical text and reflect a theological worldview specific to that corpus. They should not be confused with the vocabulary developed in later rabbinic tradition, such as that found in the Talmud or among the *Rishonim*, which includes distinct designations for epilepsy such as **נכפה** (*nikhpeh*) and **חולי הנופל** (*choli hanofel*). This distinction is crucial to avoid anachronistic or homogenized readings of Hebrew terminology, acknowledging that different historical periods and intellectual traditions produced diverse understandings of the epileptic condition. In this regard, terms such as **רוּחַ רָעָה** ("evil spirit") are interpreted within their ancient symbolic context, not as valid medical or theological explanations today, but as linguistic expressions that historically contributed to the moral framing and stigmatization of epileptic conditions.

2.1.2. Genetic criticism

The processes of composition, translation, and stabilization of the studied passages over time were examined. Textual variations (for example, the omission of Matt. 17:21 in certain manuscripts) and interpolations with potential theological and clinical impact were identified. The editorial genesis of expressions such as *lunaticus* was also investigated, with emphasis on their lexical and doctrinal circulation.

2.1.3. Sociology of the texts

Based on the sociology of the texts, the analysis was made of how these expressions circulated in different historical and social contexts, with emphasis on their presence in Catholic and Protestant biblical translations, legal devices (such as canon and criminal law), liturgical practices, and popular representations of epilepsy as possession or impurity.

2.2. Retrospective clinical interpretation (Historical neurology)

The biblical passages analyzed were interpreted in light of modern neurological semiology, in a retrospective and symbolic manner, as suggested by authors such as Budrys (2007), Ross (1978), Lewin and Altschuler

(2002), Janz (1986), and Landsborough (1987). This reading did not seek to establish diagnoses, but to identify plausible clinical correspondences with epileptic seizures, states of stupor, mutism or chronic pain. The following were analyzed:

- 1Sam 16:14 -23 (Saul): possible partial epilepsy or affective-epileptic disorder.
- Ezek 1-3 (Ezekiel): temporal lobe syndrome (ecstatic visions + mutism).
- Matt. 17; Mk. 9; Lk. 9 (lunatic boy): generalized tonic-clonic seizure.
- 2 Cor 12:7 (Paul): possible focal epilepsy or chronic pain with theological significance.

2.3.Sources, documentary corpus and validation

The following were used as the main corpus:

- Biblical texts: Masoretic Text; Septuagint; Greek NT (NA28); New Vulgate;
- Specialized lexicons:

  The Brown-Driver-Briggs Hebrew and English Lexicon (BDB).

  The Strong's Exhaustive Concordance.

  The Greek-English Lexicon of the New Testament (BDAG).

  The Louw & Nida's Lexicon of Semantic Domains.

Triangulation with theological, historical, and medical scientific literature ensured the validation of the analysis and the semantic consistency of the words studied.

2.4.Scope definition

The research was limited to biblical passages that describe episodes that can be interpreted as epileptic or related manifestations. The interpretative proposal is based on a historical-hermeneutical bias, with no direct clinical intention, but with implications for medical teaching and practice. Analyses of apocryphal texts or extra-biblical traditions were not included.

2.5.Expected product

The expected result of the analysis includes:

- A critical interpretative edition of relevant biblical passages.
- A theoretical essay on the role of the original languages in the construction of the imaginary about epilepsy.
- Support for the interdisciplinary teaching of neurology, based on the integration between medical sciences and humanities.

3. Results

The application of the critical philological method to biblical passages in Hebrew, Greek, and Latin allowed us to identify linguistic and symbolic structures that influenced the historical and cultural construction of epilepsy in the Judeo-Christian context. The findings are organized into four interpretative axes:

3.1.Key words and semantic transformations

Textual analysis revealed that the terms used to describe epileptic manifestations in the Scriptures varied across linguistic and translation traditions:

a) Hebrew

- רוּחַ רָעָה (ruach ra'ah) – translated as "evil spirit" (1Sam 16:14) → Indicates states of psychic disturbance attributed to a punitive spiritual force[66].
- רָפָא (rafá) – "to heal", "to restore", "to reconcile" → Present in contexts of symbolic reintegration of the subject into community life.

[66] In addition to the Hebrew terms found in the Masoretic biblical text, it is important to note that in later rabbinic tradition – especially in the Talmud and among the *Rishonim* – other designations were applied to epilepsy. The masculine term **נכפה** (*nikhpeh*) and the feminine **נכפית** (*nikphit*) derive from the root **כפה** (*kafá*, "to force"), evoking the idea of involuntary movements during a seizure. Another designation is **חולי הנופל** (*choli hanofel*, "the falling sickness"), which similarly describes the convulsive episodes. These expressions reflect an attempt to empirically describe the condition, distinct from the possession-related language found in some biblical texts, and they demonstrate the development of a distinct semiological framework within halakhic and Jewish medical thought.

b) Greek (New Testament)

- σεληνιάζεται (Matt. 17:15) – "to be affected by the moon" → Points to an etiology associated with lunar cycles and behavioral instability.
- πνεῦμα ἄλαλον / πνεῦμα ἀκάθαρτον (Mk. 9:17, 25; Lk. 9:39) – "mute / unclean spirit" → Associated with symptoms of convulsions, rigidity, mutism, and foaming.
- θεραπεύω and ἰάομαι – "to care for / treat / cure" → They suggest a relational conception of healing, which involves not only the body but also the social and spiritual context of the subject.
- σκόλοψ τῇ σαρκί (2 Cor 12:7) – "thorn in the flesh" → Ambiguous term, with potential association with chronic neurological suffering.

c) Latin (New Vulgate)

- *lunaticus est* (Matt. 17:15): maintains the idea of lunar influence.
- *curatus est puer*: reinforces the reading of explicit physical healing.
- *stimulus carnis*: Latin version of σκόλοψ, with connotation of spiritual trial and persistent suffering.

3.2. Convergences and divergences between textual traditions

The comparison between the Masoretic Text, the Septuagint, and the Vulgate indicated:

- A tendency towards an intensification of the demonic character of the manifestations in Greek and Latin.
- Ambiguity between spiritual and physical healing, depending on the word and the theological context.
- Persistence of stigmatizing expressions – such as lunaticus and possessus – in the Latin versions and their translations, with an impact on secular medical and legal system.

3.3. Clinical reconstruction of the conditions described

Based on specialized medical literature and contemporary neurological semiology, retrospective interpretations were reconstructed for the biblical episodes analyzed:

Table 1. Possible clinical hypothesis for biblical episodes analyzed.

Character	Base text	Possible clinical hypothesis
Saul	1 Sam 16:14-23	Focal epilepsy with affective manifestations
Ezekiel	Ezekiel 1-3	Temporal lobe epilepsy
Epileptic boy	Matt. 17; Mk. 9; Luke 9	Tonic-clonic seizure of unknown onset; or focal seizure evolving into bilateral tonic-clonic
Paul	2 Cor 12:1-9	Focal epilepsy

4. Permanence and impact of terms on culture and stigma

The trajectory of translations and interpretations revealed that:

- Expressions such as "lunatic", "possessed by demons" and "evil spirit" were maintained or adapted for centuries, reinforcing social constructions of fear and exclusion.
- The absence of biomedical categories in older translations made it difficult to recognize epilepsy as a clinical entity.
- The language used acted as a mediator of stigma, influencing the way people with epilepsy were understood and treated in religious, legal and clinical contexts.

5. Discussion

5.1. Biblical representations: illness, spirit and rupture

The analyzed biblical passages do not use the term "epilepsy" as defined by current medical nosology but instead describe clinical manifestations compatible with epileptic seizures through language imbued with spiritual and moral categories. Terms such as רוּחַ רָעָה ("evil spirit", 1Sam 16:14); σεληνιάζεται ("lunatic being", Matt. 17:15); and πνεῦμα ἄλαλον ("mute spirit", Mk. 9:17) illustrate how these texts link neurological suffering to possession, disruption of divine order, or spiritual contamination.

This language not only describes symptoms but also establishes symbolic identities – such as impure, demon-possessed, lunatic, or cured – that imply moral and social positions. Even in the New Testament, where acts of healing appear linked to compassion and restoration, the ambiguity between spiritual liberation and physical treatment remains.

The persistence of terms such as lunaticus in Latin translations and their derivatives in modern languages confirms the durability of this symbolic field and its influence on the contemporary medical, legal, and educational imaginary.

5.2.Hippocrates: epistemological rupture and desacralization

In opposition to this symbolic-religious model, the Hippocratic treatise *De Morbo Sacro* offers one of the first attempts at an epistemological rupture. In it, Hippocrates argues that the so-called "sacred disease" is no more divine than any other, being caused by natural causes, particularly those linked to the brain:

> [...] it (this disease) appears to me to be nowise more divine nor more sacred than other diseases, but has a natural cause from the originates like other affections. Men regard its nature and cause as divine from ignorance and wonder, because it is not et all like the orther diseases. And this notion of its divinity is kept up by their inability to comprehend it, and the simplicity of the mode by which it is cured, for men are freed from it but purifications and incantations. (Hyppocrates, [*n.d.*])

This critique of supernatural etiology marks the birth of a rational and secular medical approach. The doctor rejects purifications and sacrifices as methods of healing and proposes the observation of symptoms and physiological understanding as the basis of therapy. In epistemological terms, this transition inaugurates the dissociation between disease and sin, between body and demon.

However, despite Hippocratic rationalization, symbolic representations have resisted over the centuries, sustained by power structures and cultural tradition.

5.3.Contemporary reading: between metaphor and clinical practice

Modern authors revisit the ambiguity between mystical and clinical interpretations of epilepsy. Ross (1978) highlights the semiological richness of the Gospel narratives, noting that the Gospels offer descriptions that are surprisingly compatible with generalized tonic-clonic seizures. Lewin and Altschuler (2002) propose that Ezekiel's ecstatic episodes and visions could correspond to temporolimbic seizures with psychosensory manifestations. Landsborough (1987) interprets Paul's "thorn in the flesh" as a possible allusion to a persistent neurological disorder, possibly epileptic.

Janz (1986), in turn, interprets epilepsy biblically as a metaphysical rupture that suspends chronological time and introduces the sacred. The seizure, in this case, becomes an opening to the transcendent, and the convulsive body assumes an ambiguous symbolic value: simultaneously suffering and a sign.

Complementing this approach, Mameniškienė *et al*. (2022) demonstrate that the epileptic was historically situated between the cursed and the mystical, being sometimes marginalized, sometimes canonized.

Contemporary Jewish sources continue to reflect this tension between medical and symbolic interpretations of epilepsy. For example, the Yeshivá.org portal – a digital repository of rabbinic teachings – describes epilepsy (nefilut) both in biomedical terms and through references to traditional beliefs, such as the association between parental behavior and epileptic outcomes in children, as found in Talmudic literature[1]. This exemplifies how ancient interpretive frameworks persist and are recontextualized within modern Orthodox discourse, reinforcing the importance of critically engaging with the full historical and cultural breadth of epilepsy representations.

5.4.Symbolic persistence in contemporary cultures

Contemporary anthropological studies confirm the persistence of spiritual interpretations of epilepsy. Cavanna *et al*. (2010), for example, documented in Haiti the belief that epilepsy represents possession by loa – Haitian voodoo entities – requiring offerings and rituals to "pacify" the spirits. Although these beliefs attribute a sacred status to the condition, they can also delay access to evidence-based medical interventions. The same applies to several African, Latin American, and Asian contexts (Doss, 2020), where epilepsy is understood as a spiritual, magical, or ancestral phenomenon.

5.5.Implications for medical education: neurophobia and the humanities

This symbolic-religious imaginary remains active in clinical language and in the formative imaginary. The phenomenon of neurophobia – understood as an affective-cognitive rejection of neurology – is widely documented among medical students (Gama, 2018; Gama *et al*., 2023). Fragmented training, the scarcity of significant clinical experiences, and the persistence of cultural stigmas contribute to this aversion.

The philological approach adopted in this study allows us to reconnect clinical practice with the humanities, offering tools for criticizing the dis-

courses that still influence the way people view epilepsy today. The analysis of words in their original languages reveals how language acts in the production of meaning, in the reinforcement of stigmas, and in the construction of clinical and social identities.

6. Final considerations

The philological analysis of representations of epilepsy in the original languages of the Bible reveals a complex and enduring symbolic field, where the disease is conceived not merely as a physiological dysfunction but also as a spiritual, moral, or cosmological rupture. Terms such as רוּחַ רָעָה ("evil spirit"); σεληνιάζεται ("lunatic being"); πνεῦμα ἄλαλον ("mute spirit"); and *stimulus carnis* ("thorn in the flesh") express this ontological ambiguity, attributing to epilepsy an identity that transcends the body and enters the realm of the sacred, the impure, or the transcendent.

The permanence of these meanings throughout history – consolidated by translations such as lunaticus and reinforced by legal, religious and cultural traditions – has contributed to the stigmatization of people with epilepsy, hindering their social inclusion and the recognition of the condition as a legitimate neurological pathology. This symbolic legacy is not only historical: it still echoes in the contemporary imagination and, as demonstrated by recent studies, even influences medical training. In this sense, the phenomenon of neurophobia, characterized by the affective and cognitive rejection of neurology, can also be understood as the heir to narratives of incomprehension and fear.

The residual presence of terms such as "lunatic" and "possessed" in clinical and social lexicons reveals that medical language still bears marks of this symbolic matrix. As demonstrated by Gama (2018) and Gama *et al.* (2023), the dissociation between theory and practice, combined with the lack of significant formative experiences, reinforces students' evasion in the face of the complexities of neurology. By proposing a critical philological reading of biblical texts, this article not only revisits the meanings historically attributed to epilepsy but also proposes a strategy for symbolic and pedagogical confrontation of neurophobia. The incorporation of humanities – particularly philology, history, and hermeneutics – Into medical education can foster the construction of knowledge that is more reflective, integrative, and sensitive to the diversity of experiences and meanings attributed to neurological suffering.

In this way, revisiting sacred texts with the tools of contemporary criticism is not an anachronistic exercise, but an ethical and formative gesture. It

allows us to denaturalize historical stigmas, recognize the plurality of meanings attributed to the convulsive body, and, above all, promote more welcoming, culturally sensitive, and humanely informed neurological care.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BORGES, R. S. Estudos crítico-filológicos: teorias e práticas editoriais. *Anais do XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, v. XXII, n. 03, p. 494-50, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022.

BROWN, F., DRIVER, S. R.; BRIGGS, C. A. *The Brown-Driver-Briggs Hebrew and English Lexicon: with an appendix containing the Biblical Aramaic.* Peabody: Hendrickson, 2004.

BUDRYS, V. Neurological diseases in the Bible: what was written, what was meant? *Seizure*, v. 16, n. 2 (147-151), 2007. DOI: https://doi.org/10.1016/j.seizure.2006.11.008

CAVANNA, A. E. *et al*. Epilepsy, religion, and the scientific method. *Epilepsy & Behavior*, v. 17, n. 3 (497-501), 2010. DOI: https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2010.01.017.

DANKER, F. W.; BAUER, W. *A Greek-English Lexicon of the New Testament and Other Early Christian Literature*. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

DOSS, A. Religious and cultural influences on epilepsy. *Epilepsy & Behavior Reports*, v. 14, 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ebr. 2020.100399.

GAMA, R. F. Neurofobia tem cura. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 42, n. 4 (5-6), 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180067ING.

GAMA, R. F., SOUZA, S. N.; RIBEIRO, C. C. A. Neurofobia: reflexões sobre as causas do desinteresse de jovens médicos por uma especialidade tão promissora. In: GAMA, R. F. (Org.). *Avanços na neurologia e na sua prática clínica*. Macaé: CiFEFiL, 2021. Cap. 22, (199-210). DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.88320120822. Disponível em: https://www.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2022/01/neurofobia-reflexoes.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

GAMA, R. F., SOUZA, T. L.; MOURA, M. L., SANTOS, M. C.; TEIXEIRA, P. G.; NASCIMENTO, C. L. Mitigação da neurofobia enquanto estratégia de capacitação de estudantes de medicina ao cuidado integral do paciente neurológico. In: Congresso COCCEM, 2023, São Paulo. *Anais eletrônicos*.

São Paulo: ABEM. Disponível em: https://www.abem-educmed.org.br/wp-content/uploads/2024/01/COCCEM-2023.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

HIPÓCRATES. *On the Sacred Disease (De Morbo Sacro)*. Translated by Francis Adams, [*s.d.*]. Retrieved June 28, 2025, from https://classics.mit.edu/Hippocrates/sacred.html

JANZ, D. Epilepsy viewed metaphysically: an interpretation of the biblical story of the epileptic. *Epilepsia*, v. 27, n. 1 (15-21), 1986. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1528-1157.1986.tb03504.x.

LANDSBOROUGH, D. St. Paul's illness: a suggested diagnosis. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, v. 50, n. 4 (469-70), 1987. DOI: https://doi.org/10.1136/jnnp.50.4.469

LEWIN, R. J.; ALTSCHULER, E. L. (2002). Possible temporal lobe epilepsy in Ezekiel: a case report. *Epilepsy & Behavior*, v. 3, n. 6 (542–543). DOI: https://doi.org/10.1016/S1525-5050(02)00549-2

LOUW, J. P.; NIDA, E. A. *Greek-English Lexicon of the New Testament: based on semantic domains*. 2. ed. New York: United Bible Societies¸1988.

MAMENIŠKIENĖ, R., VILIŪNAS, P.; JATUZIS, D. Historical perceptions and stigmatization of people with epilepsy: an international exploration. *Epilepsy & Behavior*, v. 132, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2022.108732

ROSS, J. J. Epilepsy in the Bible. *Developmental Medicine & Child Neurology*, v. 20, n. 6, p. 789-92, 1978. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1978.tb04329.x

STRONG, J. *The Exhaustive Concordance of the Bible: showing every word of the text of the common English version of the canonical books*. Nashville: Abingdon Press, 1890.

VATICANO. *Nova Vulgata – Novum Testamentum Latine*. Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2001. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/bible/nova_vulgata/documents/nova-vulgata_novum-testamentum_lt.html. Acesso em: 10 maio 2025.