

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 30, n. 88,  
Rio de Janeiro: CiFEFiL, janeiro/maio 2024**

**R454**

**Revista *Philologus*, Ano 30, n. 88, Rio de Janeiro: CiFEFiL,  
jan./mai.2024. 247p. il**

**Quadrimestral**

**ISSN 1413-6457 e e-ISSN 2675-6846**

**1. Filologia–Periódicos. 2. Linguística–Periódicos.**

**I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

# *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

## **EXPEDIENTE**

A Revista *Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL), que 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.

### **Editora**

**Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)**  
**Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ**  
**(21) 3368 8483, [publica@filologia.org.br](mailto:publica@filologia.org.br) e <http://www.filologia.org.br/rph/>**

<b>Diretor-Presidente:</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Vice-Diretora-Presidente:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Anne Caroline de Moraes Santos
<b>Secretária:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Celina Márcia de Souza Abbade
<b>Diretor Cultural</b>	Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner
<b>Diretor Financeiro Interino</b>	Prof. Dr. José Mario Botelho
<b>Diretora de Publicações</b>	Prof <sup>a</sup> M <sup>a</sup> Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Vice-Diretor de Publicações</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Regina Céli Alves da Silva

### **Equipe de Apoio Editorial**

Constituída pelos Diretores e Secretários do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL). Esta Equipe é a responsável pelo recebimento e avaliação dos trabalhos encaminhados para publicação nesta Revista.

### **Conselho Editorial**

Aira Suzana Ribeiro Martins (CP II), Alexandre António Timbane (UNILAB), Alexandre Coly (UASZ-Senegal), Alcía Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Moraes Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nhampoca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

(UNESP), Glaucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (UERJ), João Muteteca Naeuge (ULAN-Angola), João Veloso (FLUP-Portugal), José Mario Botelho (FFP-UERJ), Julieta Cardigni (UBA-Argentina e CONICET), Katia de Abreu Chulata (UNICH-Itália), Leonardo Ferreira Kaltner (UFF), Liliane Santos (Univ-Lille), Lola Pons Rodríguez (US-Espanha), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT), Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO), Marcio Luiz Moitinha Ribeiro (FFP-UERJ e UERJ), Margaret Anne Clarke (University of London e University of Chester-Inglaterra), Maria da Graça Videira Lopes (UNL-Portugal), Maria Helena Santana (UC-Portugal), Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UAdeC-México), Paulo Osório (UBI-Portugal), Ramesh Chander Sharma (AUD-India), Ramón Mariño Paz (USC-Espanha), Regina Céli Alves da Silva (UNIVERSIDADE), Renata da Silva de Barcellos (UNICARIOCA), Renata Junqueira de Souza (UNESP), Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO), Ricardo Joseh Lima (UERJ), Ricardo Tupiniquim, Ramos (UNEB), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeira e Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China), Vera Lucia de Oliveira (UNIPG-Itália).

<b>Editor-Chefe:</b>	José Mario Botelho
<b>Diagramação, editoração e edição</b>	José Mario Botelho e Melyssa Cardozo Silva dos Santos
<b>Editoração eletrônica</b>	José Mario Botelho
<b>Projeto de capa:</b>	Emmanuel Macedo Tavares

### **Equipe de Revisoras**

Anne Caroline de Moraes Santos (Supervisora)	Ana Claudia dos Reis G. V. Fernandes
Gabrielle Gaspar	Larissa de Freitas de Souza

### **Distribuição**

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2019.

**REVISTA PHILOLOGUS**  
**[www.filologia.org.br/rph](http://www.filologia.org.br/rph)**

SUMÁRIO

<b>Editorial.....</b>	<b>7-11</b>
<b>1. A funcionalidade de conectivos no processo de leitura e compreensão textual.....</b>	<b>12-25</b>
<i>José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque</i>	
<b>2. A transitoriedade nas <i>Epistulae Morales ad Lucilium</i>, de Sêneca, e três possíveis reações diante da morte e de seus efeitos.....</b>	<b>26-44</b>
<i>Luís Carlos Lima Carpinetti</i>	
<b>3. A troca do pronome pessoal oblíquo átono <i>me</i> pelo tônico <i>mim</i>: um estudo sob a perspectiva da nasalidade.....</b>	<b>45-67</b>
<i>José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque e Ailma do Nascimento Silva</i>	
<b>4. Análise fonológica comparada de três línguas neolatinas.....</b>	<b>68-78</b>
<i>Ariel Montes Lima</i>	
<b>5. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alteridade na Educação Infantil.....</b>	<b>79-96</b>
<i>Noelma Oliveira Barbosa</i>	
<b>6. Comentários filológicos e sócio-históricos de uma Carta Régia do século XIX.....</b>	<b>97-112</b>
<i>Erivaldo Sales Freitas e Expedito Eloísio Ximenes</i>	
<b>7. Compêndio para o ensino dos surdos-mudos: um olhar historiográfico sobre a descrição da linguagem dos signaes naturais.....</b>	<b>113-29</b>
<i>Tiago Batista dos Santos e Mônica Maria Guimarães SAVEDRA</i>	
<b>8. Considerações acerca da correlação sintática e do Estruturalismo.....</b>	<b>130-40</b>
<i>Felipe de Andrade Constançio e André Nemi Conforte</i>	
<b>9. Descontinuidades textuais na <i>ecloga prima</i> (Séc. V): uma breve análise paleográfica.....</b>	<b>141-52</b>
<i>Ariel Montes Lima</i>	
<b>10. Encenações de notícias populares: análise da ficção em um jornal fluminense.....</b>	<b>153-69</b>
<i>Gustavo Estef Lino da Silveira</i>	

11. **Narrativas de aprendizagem de inglês de professores em formação inicial: crenças, métodos e abordagens.....170-85**  
*Joelinton Fernando de Freitas e Juliana Freitag Schweikart*
12. **Oração principal nos livros didáticos..... 186-96**  
*Felipe de Andrade Constançio*
13. **Páginas da guerra no trânsito da vida: Leituras da guerra civil moçambicana em “Ventos do apocalipse”, de Paulina Chiziane.....197-208**  
*Vaneza Silva Miranda e José Welton Ferreira dos Santos Júnior*
14. **Um ensaio sobre a educação bilíngue de surdos na perspectiva da decolonialidade, da translíngua e da multimodalidade...209-21**  
*Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento*
15. **Usos de *meio que* no português brasileiro: deslizamentos funcionais.....222-33**  
*Ilana Guimarães de Souza e Cristina dos Santos Carvalho*

**Resenha:**

16. **MARIÑO PAZ, RAMÓN. Fonética e Fonoloxía históricas da lingua galega.....234-41**  
*Alexandre Rodríguez Guerra*
17. **Uma perspectiva sobre identidade e discurso – resenha de *O que é lugar de fala?*, de Djamila Ribeiro.....242-48**  
*Tamara Cecília Rangel Gomes e Crisóstomo Lima do Nascimento*

**EDITORIAL**

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 88, da Revista *Philologus*, do primeiro quadrimestre de 2024, em sua versão eletrônica. Em duzentas e quarenta e oito páginas, com quinze artigos e duas resenhas, este número, que corresponde aos meses de janeiro a maio, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Ailma do Nascimento Silva (p. 45-67), Alexandre Rodríguez Guerra (p. 234-41), André Nemi Conforte (p. 130-40), Ariel Montes Lima (p. 68-78 e p. 141-52), Cristina dos Santos Carvalho (p. 222-33), Crisóstomo Lima do Nascimento (p. 242-48), Danielle Reis Araújo (p. 209-21), Erivaldo Sales Freitas (p. 97-112), Expedito Eloísio Ximenes (p. 97-112), Felipe de Andrade Constancio (p. 130-40 e p. 186-96), Gustavo Estef Lino da Silveira (p. 153-69), Ilana Guimarães de Souza (p. 222-33), João Paulo da Silva Nascimento (p. 209-21), Joelinton Fernando de Freitas (p. 170-85), José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque (p. 12-25 e p. 45-67), José Welton Ferreira dos Santos Júnior (p. 197-208), Juliana Freitag Schweikart (p. 170-85), Luís Carlos Lima Carpinetti (p. 26-44), Mônica Maria Guimarães Savedra (p. 113-29), Noelma Oliveira Barbosa (p. 79-96), Tamara Cecília Rangel Gomes (p. 242-48), Tiago Batista dos Santos (p. 113-29) e Vaneza Silva Miranda (p. 197-208).

No primeiro artigo, José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque, a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresenta reflexões sobre o uso de conectivos como recursos linguísticos que contribuem para o processo de leitura e compreensão textual. Seu objetivo principal foi analisar a relevância destes nesse processo, observando como sua presença ou ausência interferem, sobremaneira, no processo de construção dos sentidos do texto, elucidando, assim, a necessidade da inclusão dessa temática nas aulas de língua portuguesa.

Luís Carlos Lima Carpinetti, no segundo artigo, trata da questão da transitoriedade, de acordo com a conceituação de Sigmund Freud, em textos latinos da alta Antiguidade Romana, do período pós-clássico e da alta Idade Média, por meio de exemplares textuais, de três reações típicas diante da questão da morte e de seus efeitos. Como exemplificação dos três momentos tem-se uma prece ao Deus Marte, em latim arcaico; num segundo momento, uma epístola de Sêneca a Lucílio, tipificada pelo autor como divisor de águas ou meio-termo; em um terceiro momento ou derradeiro, o emblemático hino mariano *Stabat Mater*, um dos textos de um hinário católico, publicado pelos beneditinos de Solesmes.

No terceiro artigo, José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque e Ailma do Nascimento Silva analisam a variação linguística *me ~ mim*, referente ao pronome oblíquo *me*, quando este se encontra em posição adjunta ao verbo, fenômeno fonológico muito recorrente na fala de alunos do 8º ano de uma escola situada no município de Itainópolis-PI, e que se reflete na escrita. Busca-se investigar se a forma nasalizada como tais alunos pronunciam o pronome oblíquo átono *me*, articulando-o, em suas falas, como /mĩ/, é fator que contribui para a troca desse clítico átono pelo oblíquo tônico *mim* em suas produções escritas.

No quarto artigo, Ariel Montes Lima procura realizar uma análise comparativa dos inventários fonêmicos do português brasileiro (PB), espanhol peninsular (EP) e italiano (IT). Utilizando análise de *corpora* e revisão de literatura, o autor destaca as características comuns e divergentes de cada sistema.

No quinto artigo, Noelma Oliveira Barbosa reflete sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua “o eu, o outro e o nós” enquanto campo de experiências para o trabalho com a educação infantil, no que se refere à relação eu/outro e a partir da concepção de linguagem que o documento assume, ou seja, a partir da linguagem de orientação enunciativo-discursiva. O estudo adota como aporte teórico e metodológico o dialogismo do círculo de Bakhtin e releituras.

Erivaldo Sales Freitas e Expedito Eloísio Ximenes, no sexto artigo, apresentam uma análise filológica e histórica de um documento pertencente ao Arquivo Público do Ceará – APEC, datado de 19 de setembro de 1821, escrito no Rio de Janeiro. O referido documento é uma carta régia exarada por Dom João VI a favor de Ignacio Francisco de Matos Varejão, o qual foi agraciado com a propriedade de vários cargos públicos a serem exercidos na vila de Icó, pertencente a então capitania do Ceará.

Em seguida, no sétimo artigo, Tiago Batista dos Santos e Mônica Maria Guimarães SAVEDRA, com base numa pesquisa bibliográfica, buscam revisitar o Compêndio de Ensino aos surdos-Mudos, texto publicado em 1871, em que é realizada uma descrição dos Sinais naturais utilizados pelos surdos. O texto analisado trata da terceira edição, reimpressão feita logo após o congresso de Milão. Nesta investigação, os autores utilizam como base teórica elementos da historiografia da linguística e ancoram a discussão com base na análise textual, a fim de compreender como os Sinais aparecem descritos, organizados e sua finalidade na educação.



No oitavo artigo, Felipe de Andrade Constancio e André Nemi Conforte, a partir de comparações de discursos favoráveis e desfavoráveis à inclusão da correlação sintática como processo válido e potencial na articulação de orações, procuram sinalizar a relevância das gramáticas contemporâneas do português, produzidas a partir dos anos 2000, com a concepção de que a correlação deve constituir uma seção à parte nos estudos da organização do período, o que pontua a contramão da premissa estruturalista de que as unidades da língua devem ser tratadas por meio de oposições.

Ariel Montes Lima, nesse nono artigo, apresenta um relato acerca das discontinuidades no texto da *Ecloga Prima* encontrados no códice manuscrito *Vergilius Romanus* (Séc. V). Tal relato se divide em três categorias analisáveis: equívocos do escriba e dificuldades com abreviaturas; degradações materiais e alterações ortográficas e evoluções da língua latina. Para contrastar o último tópico, o autor apresenta uma análise lexical, usando a edição de 1784 das *Éclogas* atribuída a Petrus Burmannus. A metodologia empregada foi a análise documental aliada à investigação bibliográfica.

No décimo artigo, Gustavo Estef Lino da Silveira, a partir de um *corpus* selecionado de uma notícia de jornal de bairro do suplemento ‘Baixada’, do jornal *Extra*, discorre sobre o conceito de cenografia com base nos estudos de Maingueneau (2013; 1997) e, como um tipo de notícia do jornal fluminense *Extra* pode ter vindo a sofrer um possível deslocamento no seu quadro cenográfico, trazendo traços de outro(s) gênero(s) discursivo(s). Para tal finalidade, o autor utilizou a definição de gêneros do discurso de Bakhtin (1992) e Maingueneau (2013; 1997) e cenografia de Maingueneau (*op. cit.*) para tentar justificar a estabilidade (ou não) da notícia analisada dentro do seu quadro genérico.

Em seguida, no décimo primeiro artigo, Joelinton Fernando de Freitas e Juliana Freitag Schweikart, com base em narrativas, coletadas durante o primeiro semestre de 2022, em suas aulas de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, buscam verificar características relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa de professores em formação inicial de um curso de Letras por meio de pesquisa com narrativas de aprendizagem. Concluem os autores serem evidentes as crenças e as percepções que cada um têm sobre o processo de ensinar e aprender inglês.

No décimo segundo artigo, Felipe de Andrade Constancio propõe uma análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados ao terceiro ano do Ensino Médio. Nestas duas obras, objetiva-se mapear o tratamento que recebem as orações principais no âmbito do período composto. A discussão ensejada atrela-se ao fato de que as orações principais não são devidamente conceituadas em manuais didáticos de ensino de Língua Portuguesa, o que, segundo o autor, cria problemas de delimitação da categoria gramatical na estruturação do período.

Em seguida, no décimo terceiro artigo, Vaneza Silva Miranda e José Welton Ferreira dos Santos Júnior apresentam uma discussão sobre os aspectos da guerra civil em Moçambique, no período de Pós-independência. Nesse âmbito, a pesquisa será embasada, especificamente, a partir das descrições de elementos representacionais da guerra civil moçambicana, encontrados no romance “Ventos do Apocalipse”, da autora moçambicana Paulina Chiziane. A partir da pesquisa, os autores observam que o processo de transformação pelo qual o país passou, provocou alterações na sua organização política e social.

Danielle Reis Araújo e João Paulo da Silva Nascimento, a partir de abordagens epistemológicas para a educação de surdos, integrando perspectivas decoloniais, translíngues e multimodais, destacam, nesse décimo quarto artigo, a importância de superar paradigmas coloniais na educação, reconhecendo a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas. Portanto, os autores destacam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, culturalmente sensíveis e embasadas epistemologicamente por pressupostos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, para promover uma educação mais equitativa e eficaz para as comunidades surdas na perspectiva bilíngue que hoje se engendra.

Finalizando, Ilana Guimarães de Souza e Cristina dos Santos Carvalho, no décimo quinto e último artigo, analisam a construção *meio que* e seus deslizamentos funcionais no português brasileiro contemporâneo. O estudo é feito à luz de pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso. Com base nessa perspectiva, observa-se que *meio que* passa por processos de deslizamentos funcionais.

Depois desses quinze artigos, seguem duas resenhas: uma, de Alexandre Rodríguez Guerra, em língua galega, da obra *Fonética e fonoloxía históricas da lingua galega*, de Mariño Paz (2017), que, segundo o autor da Resenha, situa-se no nível da excelência; e a segunda, de Tamara Cecília Rangel Gomes e Crisóstomo Lima do Nascimento, da obra *O que é*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*lugar de fala?*, de Djamila Ribeiro, uma das principais intelectuais negras e feministas do Brasil.

Concluindo, o CiFEFiL agradece pelas críticas que nos puder enviar sobre este número da Revista *Philologus*, visto que pretende produzir um periódico cada vez melhor e mais interessante para o aperfeiçoamento da interação acadêmica dos profissionais de Linguística e Letras.

Aproveitamos para agradecer aos colegas que nos têm apoiado e que vêm contribuindo com seus artigos e resenhas, avaliações e pareceres, assim como vêm indicando nosso periódico aos seus orientandos.

Lembramos que a nossa Revista *Philologus* aguarda o Parecer da Capes, em resposta aos Recursos impetrados, referentes a *Qualis* recebido na última Avaliação (Extrato C), que consideramos despropositado, o qual esperamos ser reconsiderado no próximo relatório dos Periódicos *Qualis*, já que na previsão de 2019 o Extrato A3 nos fora atribuído. Como já nos foi notificado que os nossos recursos foram admitidos e foram encaminhados para uma análise de mérito, acreditamos num parecer favorável à nossa causa. Por isso, ampliamos o número de Conselheiros, convidando Especialistas estrangeiros para a análise e a avaliação de artigos e resenhas que poderão ser escritos também em inglês, espanhol, francês e italiano. Contudo, continuamos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 5 de maio de 2024.

  
Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A FUNCIONALIDADE DE CONECTIVOS NO PROCESSO  
DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL**

*José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque* (UESPI)  
[jk01976@yahoo.com.br](mailto:jk01976@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem como tema o uso de conectivos como recursos linguísticos que contribuem para o processo de leitura e compreensão textual, e seu objetivo principal foi analisar a relevância destes nesse processo, observando como sua presença ou ausência interferem, sobremaneira, no processo de construção dos sentidos do texto, elucidando, assim, a necessidade da inclusão dessa temática nas aulas de língua portuguesa. Para a realização deste estudo, fez-se uma pesquisa bibliográfica, focando em autores como Antunes (2017), Fávero (2002), Koch (1995), Brait (2016), entre outros, como forma de embasamento teórico e, após isso, foi realizada uma pesquisa de campo com sete alunos de uma turma de 8º ano de uma escola municipal da zona rural do município de Itainópolis-PI. Os dados encontrados mostraram que os conectivos são recursos que contribuem relevantemente para o processo de leitura e compreensão textual.

**Palavras-chave:**

**Conectivos. Texto. Leitura e Compreensão textual.**

**ABSTRACT**

This article's theme is the use of connectives as linguistic resources that contribute to the process of reading and textual understanding, and its main objective was to analyze their relevance in this process, observing how their presence or absence greatly interferes in the process of construction of meanings of the text, thus elucidating the need to include this theme in Portuguese language classes. To carry out this study, a bibliographical research was carried out, focusing on authors such as Antunes (2017), Fávero (2002), Koch (1995), Brait (2016), among others, as a form of theoretical basis and, after that, a field research was carried out with seven students from an 8th grade class at a municipal school in the rural area of the municipality of Itainópolis-PI. The data found showed that connectives are resources that contribute significantly to the process of reading and textual understanding.

**Keywords:**

**Connectives. Text. Reading and Textual Comprehension.**

**1. Introdução**

Os conectivos são recursos linguísticos empregados para garantir a coesão textual. Têm como função primordial, fazer as conexões necessárias entre palavras, frases, períodos e/ou parágrafos no texto, estabele-

cendo, entre eles, relações semânticas e garantindo que haja um encadeamento e uma sequenciação entre as ideias presentes, para que o seu objetivo maior, que é a sua produção de sentidos, seja alcançado pelo leitor ao ter contato com o texto.

A temática explorada é o uso de conectivos como recursos linguísticos que contribuem para o processo de leitura e compreensão textual e seu objetivo principal foi analisar a relevância destes nesse processo, observando como sua presença ou ausência interferem, sobremaneira, no processo de construção dos sentidos do texto.

O presente estudo possui grande relevância, pois, através dos resultados encontrados, procurar-se-á elucidar que o uso adequado dos conectivos, no decorrer do texto, tem um papel significativo no processo de leitura e compreensão, conscientizando os alunos da turma pesquisada, como também o professor de língua portuguesa desta, de que esse recurso linguístico deve ser levado em grande consideração ao se produzir e ao se ler um texto, buscando identificar sempre as ideias/sentidos que são expressos por eles na sua superfície.

Para a realização deste artigo, fez-se, de início, uma pesquisa bibliográfica em trabalhos científicos de autores que tratam do mesmo tema, como forma de embasamento teórico, focando, principalmente, na linha de pensamento de Antunes (2017), Fávero (2002), Koch (1995), Bakhtin (1895–1975), entre outros. Em seguida, como *corpus*, aplicaram-se, com os sete alunos de uma turma de 8º ano de uma escola municipal da zona rural de Itainópolis-PI, dois textos, um deles, o primeiro aplicado (considerado Texto 1), com ausência de conectivos que eram exigidos pelo contexto, e, depois, o mesmo texto agora aplicado com a presença de todos os conectivos necessários para que ele se tornasse coeso (considerado Texto 2), para perceber, assim, como se daria o processo de leitura e compreensão de ambos por parte dos discentes.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, a introdução, faz-se uma breve exposição da temática tratada, seu objetivo principal, a justificativa, do problema a ser investigado, bem como da metodologia utilizada. A segunda seção aborda o referencial teórico; em seguida, vem a terceira, em que são apresentados os resultados encontrados e as discussões devidas sobre eles. Na quarta seção, apresentam-se as considerações finais do autor do trabalho e, para finalizar, são mostradas as referências exploradas para realização desta pesquisa.

## **2. Aspectos Conceituais sobre o Texto e suas Funções**

Sabe-se que o conceito de texto sofreu variações durante o tempo, e essa variação acontece dependendo do autor e/ou da teoria adotada. De forma geral, o texto é uma manifestação linguística atualizada no processo comunicativo, sendo, então, o elemento primordial na comunicação humana. Mas sabe-se, também, que o conceito e as funcionalidades do texto vão muito além dessa concepção.

Pode-se verificar que, desde as origens da Linguística do texto até nossos dias, o texto foi visto de diferentes formas. Em um primeiro momento, foi visto como: a) unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas. Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passa a ser encarado, pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade comunicativa, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global. Desta forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada, passando a ser abordado no próprio processo de seu planejamento, verbalização e construção. (KOCH, 1995, p. 7)

Conforme a citação acima, as concepções sobre o texto passaram por vários estágios, tendo, de início, uma visão bastante limitada, quando era, por exemplo, relacionado a uma sucessão de frases, passando, mais tarde, a ser visto por uma ótica mais completa, que já o associa a uma sequência de atos de fala, um fenômeno psíquico, um elemento primordial no processo comunicativo.

O texto pode se apresentar, na comunicação, de forma oral ou escrita, produzindo significados independente de sua extensão verbal, atrelado sempre a um contexto de produção e a demais fatores socioculturais e históricos que lhe garantem que o processo comunicativo se concretize com eficácia.

O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo comunicativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, e intertextualidade. (FÁVERO, 2002, p. 7)

Todo o processo de interação comunicativa é concretizado, pelos falantes de uma língua, por meio de texto, em que estes se utilizam de

estratégias linguísticas para que esse fenômeno possa cumprir suas funções, estratégias essas que, para serem cumpridas, vão depender diretamente de um contexto de produção, da aplicabilidade, no texto, de elementos que garantam linearidade e referências/retomadas de ideias. Também sempre terá presente uma intenção de convencer um ou mais interlocutores, sendo, esse processo, sempre intertextual, ou seja, todo discurso presente em um texto produzido, tem relações com outros discursos sociais já produzidos anteriormente ou manterão ligações com discursos futuros.

De acordo com Brait, (2016), na reflexão filosófico-discursiva desenvolvida por Mikhail Bakhtin (1895–1975) e pelos demais membros do Círculo, especialmente Valentin N. Volochínov (1895–1936) e Pavel N. Medvedev (1891–1936), o sentido de texto é concebido como uma perspectiva dialógica da linguagem, ou seja, tais teóricos encaram o texto como sendo o principal meio de atualização/concretização da linguagem.

A combinação entre signos e a linguagem em uso dão ao texto um caráter linguístico, social, filosófico, cultural, e, acima de tudo, como sendo um produtor de sentidos. Para Brait (2016),

Essa combinatória constitutiva de elementos repetidos (sistema) e elementos novos (linguagem em uso) permite que sua existência seja reconhecida como pertencente a um sistema (linguístico, pictórico, musical, etc.) e, ao mesmo tempo, como portador de valores, de posições que garantem a produção de sentidos, sempre em confronto com outras posições e valores presentes numa sociedade, numa cultura.). (BRAIT, 2016, p. 14)

É assertivo dizer que o texto é um ato de linguagem posto em prática por um ou mais falantes, em que, nesse processo comunicativo, ambos são interlocutores, pois ora assumem o papel de emissor, ora de receptor de informações, assumindo funções diferentes de acordo com a situação comunicativa, fazendo uso dos recursos que a língua lhes proporciona, realizando adequações contextuais, recorrendo a elementos culturais, sociais e históricos para que suas intenções comunicativas se concretizem por meio dos textos produzidos nesse processo linguístico interativo.

### **2.1. A Coesão Textual**

A coesão textual é uma área de grande abrangência. São vários os elementos que contribuem, em um texto, para que ele se torne coeso e, assim, cumpra seu objetivo de produzir sentido ou sentidos ao ser lido. É essa propriedade quem é responsável por deixar todos os elementos que fazem parte da composição do texto interligados.

A coesão, como o próprio nome indica, é a propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados. Ela abarca, portanto, todos os recursos (lexicais e gramaticais) que deixam esses segmentos (concretamente: palavras, períodos, parágrafos, blocos supraparágraficos) ligados entre si ou inter-relacionados. (ANTUNES, 2017, p. 56)

Ainda segundo Antunes, (2017, p. 56), “nada no texto está desconectado, solto, sem articulação com qualquer outro elemento. Em todo texto, as coisas vão se retomando, vão criando uma sequência, um fio, uma espécie de continuidade”.

Conforme abordado, seguindo a visão da autora mencionada acima, o texto, para produzir sentido, deve seguir algumas estratégias que vão lhe deixar pronto para ser decodificado e compreendido pelo leitor, ou seja, ao se produzir um texto, o autor deve estar consciente de que precisa lançar mão de algumas estratégias coesivas que vão permitir que o mesmo proporcione para seu leitor, uma leitura fluente e interpretável, e isso se dá por meio dos elementos coesivos de que o escritor dispõe ao produzir o seu texto. “Todos esses recursos constam no texto para facilitar o trabalho interpretativo de quem o ouve ou lê. Em suma, um texto coeso é mais facilmente interpretável do que outro sem marcas de conexão.” (ANTUNES, 2017, p. 57).

Seguindo a linha de pensamento da autora supracitada, para deixar um texto coeso, a língua proporciona ao falante/escritor, diversos recursos linguísticos que podem ser explorados para se atingir esse fim. Na língua portuguesa, existem classes de palavras como conjunções, preposições, alguns advérbios, locuções adverbiais, pronomes, que contribuem eficazmente para que essa conexão entre os segmentos do texto se concretize. Além de promoverem a conexão entre os segmentos textuais, muitos desses articuladores também produzem valores semânticos que contribuem significativamente para os sentidos do texto.

Além de recursos gramaticais de que se dispõe para a coesão textual, ainda há a disponibilidade de recursos de coesão no nível lexical, como por exemplo, a repetição de palavras que estejam diretamente relacionadas à temática presente no texto, o uso de palavras-chave, de palavras sinônimas, de paráfrase, elisão, paralelismo. Todos esses são recursos coesivos que contribuem para que o texto se torne um ato de linguagem passível de uma leitura que proporcione ao leitor, uma oportunidade de compreensão daquilo que está sendo lido e, assim, o texto cumpre a sua real



função no processo de interação com seu leitor. “Há todo um aparato cognitivo-pragmático que, na verdade, comanda as escolhas do que dizer e do como dizer.” (ANTUNES, 2017, p. 68).

A coesão é um recurso que é percebido no texto pelo falante mesmo que ele não tenha um conhecimento sistemático/gramatical sobre os elementos coesivos, é uma espécie de gramática internalizada que ele possui com relação a essa estratégia textual. Qualquer falante é capaz de perceber, por exemplo, ao ler um texto, a ausência de articuladores na conexão de segmentos dentro dele, pois a quebra causada por essa ausência, prejudica claramente a sua leitura do texto e, conseqüentemente, sua compreensão por parte dele e, é nesse momento que ele se dá conta dessa falha na superfície textual, conforme aborda Antunes (2017),

Qualquer falante, mesmo intuitivamente, procura sinalizar onde estão os itens que, na superfície do texto oral ou escrito, expressam essa continuidade. E qualquer ouvinte procura recuperar os nexos estabelecidos e é capaz de perceber – e de se surpreender – quando essa inter-relação entre os elementos do texto é quebrada. (ANTUNES, 2017, p. 56)

Sobre a coesão textual como fator que contribui para a classificação de um encadeamento de sentenças como sendo um texto, apresenta-se a citação abaixo:

O que permite determinar se uma série de sentenças constitui ou não um texto, são as relações coesivas com e entre as sentenças, que criam a textura. ‘Um texto tem uma textura e é isto que o distingue de um não-texto. O texto é formado pela relação semântica de coesão’ (p. 2)’. (HALLIDAY; HASAN, 1976 *apud* FÁVERO, 2002)

De acordo com os teóricos acima, a coesão é fator que contribui para que um agrupamento de sentenças seja considerado um texto, pois a relação semântica expressa pelos elementos coesivos presentes, vai contribuir para essa determinação.

### **2.1.1. Conectivos no texto**

Os conectivos, articuladores que exercem uma função primordial no texto, são recursos utilizados pelo autor para estabelecer uma ligação entre os segmentos componentes do texto, fazendo com que haja um encadeamento e uma sequenciação das ideias presentes, facilitando, assim, a vida do leitor no que diz respeito ao processo de leitura e compreensão textual.

Esse tipo de articulador textual é representado por algumas classes de palavras como conjunções, preposições, alguns tipos de advérbios e suas respectivas locuções, cuja função principal é manter a conexão dos elementos presentes no texto, estabelecendo também um valor semântico no contexto empregado.

Existem classes de palavras cuja função principal é criar e sinalizar os nexos que vão garantindo a articulação entre os diferentes segmentos do texto; isto é, vão criando e sinalizando a necessária coesão entre esses segmentos. São termos, por isso mesmo, conhecidos como ‘marcadores’, exatamente porque ‘marcam’, porque ‘assinalam’ o ponto em que ocorreu algum tipo de conexão. As conjunções, preposições, alguns advérbios e respectivas locuções são exemplos típicos desses marcadores que vão indicando os pontos em que incidem as conexões. Não por acaso conjunções e preposições são normalmente chamadas de conectivos. (ANTUNES, 2017, p. 57)

Segundo Cunha & Cintra (2001),

*Conjunções* são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração. *Preposições* são palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente). O *advérbio* é, fundamentalmente, um modificador do verbo. Pode, ainda, reforçar o sentido de um adjetivo e de um advérbio. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 541, 542, 555, 579)

Dos elementos gramaticais, as conjunções são responsáveis por conectar orações ou termos de mesma função sintática, sendo classificadas como significado relacional abstrato (Cf. GLÓRIA, 2016).

Vale ressaltar que a função dos conectivos, na composição do texto, não se limita apenas ao estabelecimento de conexões entre os seus segmentos, além disso, eles promovem, nesse processo conectivo, relações semânticas que contribuem significativamente para a produção do sentido global do texto, o que auxilia relevantemente o leitor em seu processo de compreensão do que está sendo ou foi lido. Sobre isso, Antunes (2017) diz:

Essa conexão, expressa no nível da sintaxe, ou seja, aparecendo na linha da superfície onde as palavras estão combinadas, também atinge o nível semântico, isto é, o nível dos sentidos do texto, pois todos aqueles ‘marcadores’, além de cumprirem o papel de conectores, expressam sentidos; têm significados, portanto. (ANTUNES, 2017, p. 57-8)

Ainda considerando o pensamento de Antunes, (2017, p. 58), tais marcadores podem expressar, entre os segmentos do texto, sentidos de *adição*, *oposição*, *alternância*, *explicação*, *causalidade*, *temporalidade*, *proporcionalidade*.

Com base na citação da autora abordada acima, há, claramente, uma relação de interdependência entre a sintaxe e a semântica no interior do texto, uma corroborando com a outra na produção de sentidos na superfície textual.

O uso de conectivos, destacando aqui as conjunções, já se dá no falante desde criança em suas produções orais, conforme estudos já realizados na área, os quais mostram que, a partir da faixa etária de três anos de idade, as crianças já começam a empregar, em suas produções linguísticas orais, conjunções de uso mais simples e recorrente nas suas interações linguísticas.

Mesmo as conjunções sendo uma classe gramatical complexa, aos três anos de idade a criança já possui recursos lexicais de abstração suficientes para utilizá-las de forma flexível. Sua aquisição tem início pelas conjunções coordenativas e, posteriormente, pelas conjunções subordinativas. Sendo assim, a partir dos três anos, a criança já produz orações complexas unidas por conjunções e forma orações coordenadas e subordinadas, nas quais as coordenadas surgem primeiro. (GLÓRIA, 2016)

Considerou-se pertinente fazer essa abordagem da aquisição e uso de conectivos como as conjunções, pelos falantes desde a infância, para deixar claro a importância que esse tipo de conectivo tem nas produções linguísticas, a sua necessidade de uso nos contextos comunicativos, independente da faixa etária do falante.

### **3. Resultados e Discussão dos Dados**

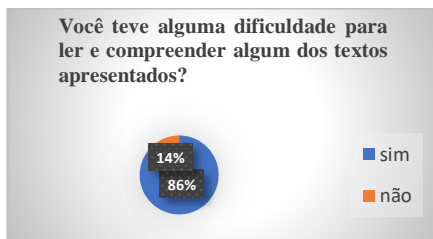
Nesta seção, serão apresentados e discutidos os dados encontrados durante a pesquisa realizada com alunos de uma turma de 8º ano de uma Escola Municipal localizada na zona rural do município de Itainópolis-PI. A discussão dos dados aqui será feita à luz do embasamento teórico advindo do estudo feito em trabalhos científicos dos autores explorados no referencial teórico.

Aplicou-se, com os sete alunos da turma supracitada, um texto escrito de extensão verbal mediana, de tipologia narrativa e dissertativa, sem o uso dos conectivos necessários (considerado Texto 1), os quais foram retirados propositadamente pelo pesquisador, que é o professor de língua portuguesa da turma em questão, para verificar como se daria o processo de leitura e compreensão do mesmo por parte dos discentes. Terminada a atividade de leitura, o mesmo texto fora aplicado com a turma, dessa vez, com o uso de todos os conectivos exigidos pelo contexto (considerado

Texto 2), para perceber como se daria, nessa segunda vez, o processo de leitura e compreensão. Logo em seguida, aplicou-se um questionário com os discentes, no qual havia cinco perguntas, sendo quatro fechadas e uma aberta, todas relacionadas aos textos lidos e analisados. Todas as perguntas feitas versavam sobre a leitura e compreensão dos textos, as quais foram respondidas pelos alunos.

A partir de agora, apresentar-se-á, na forma de gráficos, com exceção da quarta pergunta feita, cujo resultado está exposto em texto corrido, os dados encontrados, seguidos das análises cabíveis.

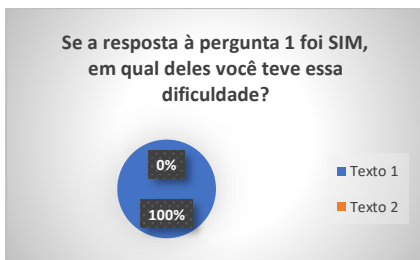
Gráfico 1: Primeira pergunta feita aos alunos da turma sobre os textos.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

É possível concluir, com base nos dados apresentados no gráfico 1, que praticamente todos os sete alunos da turma tiveram problemas na leitura e compreensão de pelo menos um dos textos apresentados, o que certamente está relacionado à ausência de conectivos no texto 1, pois tais marcadores eram exigidos pelo contexto e foram retirados propositalmente pelo pesquisador. Maiores esclarecimentos sobre isso serão feitos no decorrer das respostas dadas às demais perguntas feitas.

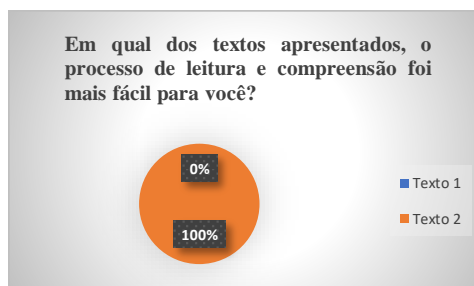
Gráfico 2: Segunda pergunta feita aos alunos sobre o texto.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

De acordo com o gráfico 2, conclui-se que a dificuldade encontrada pelos alunos para ler e compreender os textos está relacionada mesmo ao texto 1, devido à ausência dos conectivos que deveriam estar na superfície desse texto. Tais dados levam-nos a entender que a presença desses articuladores coesivos facilita o processo de leitura e compreensão textual, como assevera Antunes (2017, p. 56), “a coesão, como o próprio nome indica, é a propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados. Ela abarca, portanto, todos os recursos que deixam esses segmentos ligados entre si ou inter-relacionados” contribuindo, dessa forma, para a fluência da leitura e para a produção de sentidos. Vale ressaltar que os seis alunos que responderam SIM à pergunta 1, relataram ter tido dificuldade ao ler o texto 1, e apenas um aluno, o que respondeu não ter tido dificuldade ao ler nenhum dos textos, não respondeu à pergunta 2.

Gráfico 3: Terceira pergunta feita aos alunos sobre os textos.



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Conforme se pode perceber, com base no gráfico 3, todos os alunos responderam que tiveram mais facilidade para ler e compreender o texto 2, no qual havia a presença de todos os conectivos exigidos pelo contexto, o que, mais uma vez, leva-nos a defender que os articuladores coesivos exercem uma função de grande relevância no processo de leitura e compreensão textual.

Com relação à quarta pergunta feita aos alunos sobre os textos apresentados, cuja mesma foi “Caso em um deles o processo de leitura e compreensão tenha sido mais fácil para você, o que você acha que causou essa facilidade?”, na qual não foram colocadas opções de respostas de forma fechada, então, os alunos teriam que escrever sua resposta para a indagação feita. Todos os alunos relataram, em suas respostas, que a leitura e compreensão do texto 2 se tornou mais fácil para eles porque o texto estava

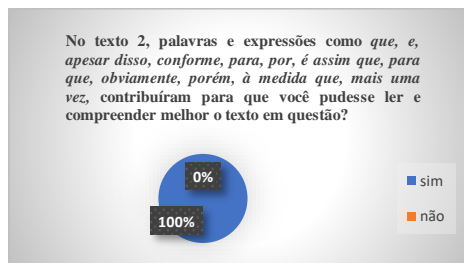
mais completo, mais explicativo. Isso mostra que essa “facilitação” mencionada por eles está relacionada ao uso de conectivos no texto, já que os únicos elementos linguísticos que havia no texto 2 que não estavam no 1, eram esses marcadores textuais.

As respostas dadas à quarta pergunta mostram que, mesmo se os alunos não tiverem um conhecimento sistemático/gramatical sobre os conectivos, mas eles percebem intuitivamente a necessidade de sua presença no texto, é como algo internalizado no falante, o que corrobora com o pensamento de Irandé Antunes (2017).

Qualquer falante, mesmo intuitivamente, procura sinalizar onde estão os itens que, na superfície do texto oral ou escrito, expressam essa continuidade. E qualquer ouvinte procura recuperar os nexos estabelecidos e é capaz de perceber – e de se surpreender – quando essa inter-relação entre os elementos do texto é quebrada. (ANTUNES, 2017, p. 56)

O pensamento de Irandé Antunes exposto acima, mais uma vez, evidencia e fortalece a tese defendida neste trabalho, de que os conectivos são elementos textuais que exercem uma função de destaque no encadeamento das ideias expostas no texto, bem como na sua construção e produção dos sentidos de que o leitor/falante necessita para cumprir seu papel como interlocutor nas interações linguísticas, sejam elas orais ou escritas, visto que a funcionalidade textual de tais articuladores se dá mesmo quando esses não estão materializados na superfície do texto.

Gráfico 4: Quinta pergunta feita aos alunos sobre os textos.



Conforme apresentado no gráfico quatro, os dados revelam que, para os alunos participantes desse estudo, as palavras e expressões mencionadas na quinta pergunta, todas elas conectivos empregados no texto 2, facilitaram o processo de leitura e compreensão do referido texto, o que reforça o argumento de que os conectivos, elementos linguísticos respon-

sáveis por fazer as devidas conexões entre segmentos do texto e estabelecer entre eles uma relação semântica, são recursos de grande relevância no processo de leitura e compreensão de textos.

“Todos esses recursos constam no texto para facilitar o trabalho interpretativo de quem o ouve ou lê. Em suma, um texto coeso é mais facilmente interpretável do que outro sem marcas de conexão” (ANTUNES, 2017, p. 57). Para finalizar esta parte do trabalho, retomou-se este pensamento de Irandé Antunes sobre o papel da coesão na leitura e na compreensão do texto, já que os conectivos, tema tratado neste trabalho, são elementos que contribuem significativamente para que haja a coesão textual, mostrando, assim, a sua funcionalidade no texto.

#### **4. Considerações finais**

Após realizado o trabalho de pesquisa e feitas as análises dos dados encontrados, concluiu-se que os conectivos, com sua função de fazer os elos necessários entre segmentos do texto, garantindo que haja um enca德amento e uma sequenciación entre as ideias presentes e atuando na sua produção de sentidos, são recursos que contribuem relevantemente para facilitar o processo de leitura e compreensão textual por parte dos alunos pesquisados, o que confirmou as hipóteses levantadas pelo produtor deste trabalho com relação ao assunto.

Com isso, fica evidente para o professor de língua portuguesa da turma e produtor deste estudo, que o trabalho de leitura e compreensão de textos, com o uso de articuladores textuais, deve ser considerado e explorado nas aulas, já que são recursos que auxiliam o aluno na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades com as atividades textuais.

#### **REFERÊNCIAS**

- ANTUNES, Irandé, 1937. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas / Irandé Antunes. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *O texto e seus conceitos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.
- BRAIT, Beth. *O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2002.

GLÓRIA, Yasmin Alves Leão. O uso das conjunções por crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *Revista CoDAS*, 28(3), p. 221-5, 2016.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London, Longman, 1976.

KOCH, Ingedore G. Villaça. O Texto: construção de sentidos. *SIGNO*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 29, p. 7-18, nov. 1995.

Outra fonte:

Brasil Escola. “Conectores discursivos”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/conectores-discursivos.htm>. Acesso em: 04 de julho de 2023.

ANEXOS: TEXTOS TRABALHADOS COM OS ALUNOS

Texto 1

**Jovens delinquentes**

Na noite de terça-feira passada (dia 9), em São Paulo, Victor Hugo Deppman, estudante de 19 anos, foi assassinado. As câmeras mostram ele entregou seu celular, o assaltante o matou sem razão, com um tiro na cabeça.

O criminoso se entregou à polícia declarando faltavam dois dias para ele completar 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aos 20 anos e 11 meses, no máximo, ele voltará a circular. A gente não pode nem deixar anotado o nome do assassino mantê-lo afastado de nossas vidas futuras: ele ser menor, seu anonimato é preservado. Protegemos o futuro do criminoso, uma vez regenerado pela mágica de três anos de internação (alguém acredita?), ele possa facilmente reintegrar a sociedade ser um cidadão exemplar, nosso vizinho.

Nos últimos dias, multiplicaram-se os pedidos de revisão do próprio ECA. Marcos Augusto Gonçalves observou, na boca dos políticos, esses pedidos escondem décadas de descaso em matéria de segurança pública. Concorro. Não sou político, não vou deixar de discutir, o estatuto do menor."

Fonte: site Brasil Escola (adaptado pelo pesquisador).



Texto 2

**Jovens delinquentes**

Na noite de terça-feira passada (dia 9), em São Paulo, Victor Hugo Deppman, estudante de 19 anos, foi assassinado. As câmeras mostram que ele entregou seu celular, e o assaltante o matou sem razão, com um tiro na cabeça.

O criminoso se entregou à polícia declarando que faltavam dois dias para ele completar 18 anos. Apesar disso, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aos 20 anos e 11 meses, no máximo, ele voltará a circular. A gente não pode nem deixar anotado o nome do assassino para mantê-lo afastado de nossas vidas futuras: por ele ser menor, seu anonimato é preservado. É assim que protegemos o futuro do criminoso, para que, uma vez regenerado pela mágica de três anos de internação (alguém acredita?), ele possa facilmente reintegrar a sociedade e ser um cidadão exemplar, nosso vizinho.

Obviamente, nos últimos dias, multiplicaram-se os pedidos de revisão do próprio ECA. Marcos Augusto Gonçalves observou que, na boca dos políticos, esses pedidos escondem décadas de descaso em matéria de segurança pública. Concorro. Porém, à medida que não sou político, não vou deixar de discutir, mais uma vez, o estatuto do menor."

Fonte: site Brasil escola.

**A TRANSITORIEDADE NAS *EPISTULAE MORALES*  
*AD LUCILIUM*, DE SÊNECA, E TRÊS POSSÍVEIS REAÇÕES  
DIANTE DA MORTE E DE SEUS EFEITOS**

*Luís Carlos Lima Carpinetti* (UFJF)  
[lucalicabr@gmail.com](mailto:lucalicabr@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo trata da questão da transitoriedade, de acordo com a conceitualização de Sigmund Freud, em textos latinos da alta Antiguidade Romana, do período pós-clássico e da alta Idade Média, por meio de exemplares textuais, de três reações típicas diante da questão da morte e de seus efeitos. Em primeiro lugar, orar pela saúde e a boa conservação dos bens materiais, animais e pessoas; em segundo lugar, estando em risco iminente de morte ou de perda, a busca de conselhos e admoestações visando ao afastamento de situações de perigo ou de risco à vida e à boa condução do destino e da própria sorte; e, em terceiro lugar, os momentos difíceis, ainda que tenha havido uma organização para enfrentar esses momentos derradeiros. Como exemplificação dos três momentos temos uma prece ao Deus Marte, em latim arcaico; num segundo momento, uma epístola de Sêneca a Lucílio que tipificamos como divisor de águas ou meio-termo; em um terceiro momento ou derradeiro, o hino mariano *Stabat Mater*, que encontramos como emblemático, um dos textos de um hinário católico, publicado pelos beneditinos de Solesmes.

**Palavras-chave:**

Transitoriedade. Literatura Latina. Epístolas de Sêneca.

**ABSTRACT**

This article deals with the issue of transience, according to the conceptualization of Sigmund Freud, in Latin texts from high Roman Antiquity, the post-classical period and the high Middle Ages, through textual examples, of three typical reactions to the issue of death and its effects. Firstly, pray for the health and good conservation of material goods, animals and people; secondly, if you are at imminent risk of death or loss, seek advice and admonitions aimed at avoiding dangerous or life-threatening situations and helping to guide your destiny and your own luck; and, thirdly, the difficult moments, even if there was an organization to face these final moments. As an exemplification of the three moments. We have a prayer to the God Mars, in archaic Latin; in a second moment, an epistle from Seneca to Lucilius that we typify as a watershed or middle ground; in a third or final moment, the Marian hymn *Stabat Mater*, which we find as emblematic, one of the texts of a Catholic hymnal, published by the Benedictines of Solesmes.

**Keywords:**

Transience. Latin Literature. Seneca's Epistles.

## **1. Introdução**

Todos nós sabemos que a civilização da Antiga Roma foi uma das mais longevas civilizações do mundo e a que, dentre as mais perenes, mais influência teve para a posteridade no mundo contemporâneo. Posto isso, iniciaremos pelas origens, no antigo Lácio, às margens do rio Tibre, até desembocarmos nos momentos em que os escombros civilizatórios se transformam em legado para o mundo inteiro e que, cada vez mais, tornam-se presentes em todas as regiões do planeta Terra.

A linguagem humana é testemunha do afã de se fazer imortal através da palavra ou até dos desenhos e pinturas rupestres. De algum modo, falam da luta pela sobrevivência e de sua condição contingencial de estar sujeito à morte ao travar essa luta.

Como diz Jean-Paul Sartre<sup>1</sup>, o homem está sujeito à mortalidade e existe na consciência de sua finitude e caminha em direção ao nada, em transformações contínuas. Ao longo do tempo da história, o homem tem elaborado, juntamente com o relato de suas experiências, alguma elaboração religiosa, a partir dos absurdos vivenciados nas suas tentativas de se fazer forte e resistir, seja aos animais mais fortes, seja aos micro-organismos que lhes ceifam a vida.

Nesse artigo traçaremos considerações sobre a literatura latina com o intuito de discorrer sobre um conceito encontrado na obra de Freud, a transitoriedade, e as reações a essa condição de todos os seres vivos. Trataremos de três reações: a de negação, a de consciência e as recomendações para evitá-la e, por fim a organização para a preparação para o fim, difícil, porém, inevitável.

Como um fator inexorável como é a morte e como a esquivação é uma das reações mais saudáveis do indivíduo em todas as ocasiões da vida, observamos que, à medida que a história do mundo avança, mais observamos que a sobrevivência dos seres humanos torna-se cada vez mais desafiadora.

Nesse sentido, ao lermos as epístolas de Sêneca em seus detalhes, observamos que a transitoriedade ou a finitude da existência encontra em Sêneca uma possível tese de que, naqueles textos, a finitude encontra em

---

<sup>1</sup> SARTRE, J.-P., autor de teatro, romances e ensaios filosóficos, tais como “A náusea”, “Huis clos”, “O ser e o nada”, “A puta respeitosa”, dentre outros.

Sêneca um meio-termo entre as três possíveis reações à morte e seus efeitos. Isto se configura como uma hipótese a ser testada em um trabalho de pesquisa de maior fôlego.

## **2. Capítulo de Freud sobre a transitoriedade**

Em curto artigo nas obras completas de Sigmund Freud, citadas na bibliografia, no volume XIV, páginas 344 a 348, fala da preocupação quanto ao prosseguimento das atividades, por parte de um jovem poeta, porém já famoso, no tocante à conclusão dos empreendimentos iniciados.

Sentia o jovem uma angústia diante da possibilidade de que tudo quanto era belo pudesse desaparecer na próxima estação do ano, de que tudo pudesse ser extinto e deixar de viver.

A conhecida e reverenciada cantora brasileira Gal Costa, em um depoimento, pouco tempo antes de vir a falecer, disse entre outras coisas, que receava que toda a sua vida estivesse por um fio, um risco de iminência da morte. Dizia coisas como “Tudo o que é belo, um dia acaba!”.

A questão da transitoriedade afeta a todos. Quem nunca ficou sem saber o que fazer diante de uma gripe ou um estado febril? Ou nunca se angustiou com a possibilidade de virem seus negócios darem errado e chegarem a falir?

Como falaremos desta questão dentro da Literatura Latina, é oportuno tecer considerações sobre a etimologia do substantivo “transitoriedade”. A palavra é composta a partir de verbo *transeo*, *transis*, *transire*, *transiui*, *transitum*, o qual significa “atravessar, transitar, passar. Nesse sentido, ser transitório significa estar sujeito a passar, a atravessar, a estar de passagem.

Assim como no trânsito dentro do contexto urbano, nós passamos pela vida, sempre na iminência do fim, coisa que nos afeta e nos angustia, em qualquer idade em que estejamos. Se isso é causa de sofrimento excessivo, há em nossos dias recursos farmacológicos específicos para amenizar e aliviar tal sofrimento.

Observamos que Freud inovou, com a criação da psicanálise, um meio de curar, pela fala, os sofrimentos psíquicos que advêm da dimensão das perdas ao longo da vida. Ao tratar a questão da transitoriedade, faz uma menção à sua importância e o quanto é vital não a subestimar em seu poder sobre o aparelho mental.

Freud observa, para além da perda ou finitude da existência, que o luto se faz bastante importante para que a libido encontre outros objetos ou saídas de saúde para absorver as perdas e seus impactos. Para nós também, ao final, deveremos estar preparados também para a nossa partida, bem como isto se faz importante também para a civilização, em termos de memória histórica, avanços, nascimentos ou transformações e mudanças.

### **3. O estoicismo como importante filosofia de resistência aos reveses da vida**

Se tratamos da obra literária de Sêneca, não podemos deixar de mencionar a filosofia estoica, da qual Sêneca é, ao lado de Marco Túlio Cícero e Marco Aurélio, representante ímpar entre os romanos. Sêneca desenvolveu e renovou o estoicismo em vários gêneros literários, tais como a epistolografia, os diálogos filosóficos, as tragédias.

O estoicismo foi criado por Zenão de Cítio, de origem semítica, que tinha interesse na cultura grega e em suas escolas filosóficas; informa-nos e tece considerações importantes sobre essa escola filosófica Giovanni Reale (1994, p. 261-385).

Um dos elementos importantíssimos é que constitui, juntamente com o epicurismo, o cinismo e o ceticismo, dentre outras escolas, produtos da era helenística, na qual era vigente a decadência e a falência das pólis gregas, sob o comando da dinastia de Alexandre, o Grande (356 a 323 a.C.), uma mudança nos padrões de pensamento desta importante fase da civilização grega e, como consequência, os de todas as civilizações que herdaram tais padrões, foi determinada pela retirada de cena das instituições democráticas das pólis.

Enquanto as pólis gregas eram ativas e governadas pelos seus líderes e suas leis, o Estado dava conta da vida dos cidadãos. Os legisladores legislavam (*βουλή* ou *Câmara legislativa*), o Governo da pólis (*Εκκλησία* ou *Ecclesia*) sancionava essas leis e administrava, por seu cargo, os julgamentos, as decisões e as punições aos cidadãos. Com a falência das pólis gregas, a questão das *phrónesis* (*φόρησις*, ou seja, “preocupações”), ou, em outras palavras, o caminho para dar conta da própria vida ou conseguir sobreviver ao caos instaurado pela ausência do controle do Estado democrático, foi colocado no centro de atenção dessas escolas filosóficas.

O estoicismo deve seu nome ao fato de que seus fundadores se encontravam para trocar ideias, conversar e organizar seu sistema filosófico,

junto ao pórtico (em grego *stoá*) da cidade. Os estoicos são, portanto, os filósofos do pórtico como costumam se autodenominar compositores que se reúnem em determinado local para as suas interlocuções e que esse local fica conhecido e lembram a origens dos mesmos.

O sistema estoico compreendeu, em sua fase inicial no século IV a.C. (312/311 d.C.), três disciplinas: a Lógica, a Física e a Ética. Vamos falar um pouco sobre cada uma delas.

### **3.1. A lógica estoica**

Diz-nos o evangelista João, no início de suas narrativas que “no princípio existia a palavra, a palavra estava em Deus, e a palavra era Deus”<sup>2</sup>.

Na era helenística, o grego e sua cultura se espalharam na porção oriental da Europa e do Oriente próximo ou Oriente Médio (Egito, Palestina, Síria, Pérsia, antiga Mesopotâmia). Foi, inclusive, nessa época que, a partir do século I da era cristã, teria seu surgimento, no panorama cultural, o cristianismo.

Tomando o conhecido e muito citado *incipit* do Evangelho de João, poderíamos dizer que tal frase constitui uma narrativa religiosa ou será produto da lógica estoica que coloca, na fase inicial do estoicismo, a palavra como representação e criação do mundo e das coisas que nos circundam?

A palavra, dessa forma colocada pelo evangelista João, é a fundação de um novo modo de pensar o mundo. Pela palavra criamos as coisas, criamos realidades, passa a existir aquilo que anteriormente era apenas um pensamento<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Em grego koiné: Ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ Λόγος, καὶ ὁ Λόγος ἦν πρὸς τὸν Θεόν, καὶ Θεὸς ἦν ὁ Λόγος. (João capítulo I, vers. 1)

<sup>3</sup> Leia-se o Apologético de Tertuliano, Capítulo XXI, 10 a 14. Nesse trecho, Tertuliano discorre sobre a relação entre as três pessoas da Santíssima Trindade, ressaltando a importância do Verbo, pelo qual o Pai cria o mundo e o universo a partir do nada (*ex nihilo*) e o homem, à sua imagem e semelhança. Há duas indicações bibliográficas da obra O Apologético, de Tertuliano, no final deste artigo.

A palavra tem, pois, em muitos casos, um poder extraordinário, capaz de construir bem como de destruir ou, até mesmo, matar<sup>4</sup>.

A disciplina da Lógica estoica estabelece critérios e elementos para normatizar o estudo da linguagem falada e escrita, ao estabelecer, por exemplo, as classes de palavras como nomes, pronomes, verbos, advérbios etc., dentre outras coisas. Nesse sentido, os estoicos deixaram importante legado para a posteridade, quando sistematiza normas gramaticais para constituir o letramento dos cidadãos. Na baixa Idade Média, surgirá uma instituição que subsiste até os dias atuais, que é a universidade que se abeberou na disciplina da Lógica estoica, dentre outras correntes de pensamento.

### **3.2. A física estoica**

Diferentemente da concepção de Platão, acerca da doutrina da alma que a crê como imaterial, Zenão elabora um sistema, onde praticamente tudo é corpóreo, com exceção do som que emitimos ao falar, nossas palavras, que Zenão admite que não têm corpo.

A maior parte dos seres, animados e inanimados, são corpóreos, pois ocupam lugar no espaço e têm peso, forma, cor e densidade. Zenão admite que também a alma é corpórea, haja vista as inúmeras relações do ser corpóreo e da alma que anima o próprio corpo.

Como os padres da Igreja são os herdeiros diretos de seus predecessores estoicos, tais como Tertuliano, Jerônimo, dentre outros, tais autores copiam a concepção materialista herdada dos filósofos do pórtico, tais como Crísipo e Possidônio, além do mestre Zenão de Cítio, a ideia da corporeidade de todos os seres, panteísta e naturalmente dotada de razão e razoabilidade.

---

<sup>4</sup> Leia-se a obra “A vida de Jesus” de Ernest Renan, na edição francesa publicada pelas edições Robert Laffond, vol. I, citada na bibliografia, às páginas 206 a 300. Lembre-se também o que sucedeu com o eminente latinista brasileiro Ernesto Faria, autor de memoráveis obras para o estudo da cultura clássica latina no Brasil, tais como seu “Dicionário escolar latino português” e sua “Gramática Superior da Língua Latina”, ao participar de uma reunião administrativa, na então capital do Brasil, o Rio de Janeiro, que terminou deliberando pela retirada do latim dos cursos “ginasiais”. Ernesto Faria morreu durante aquela reunião.

Assim vemos Tertuliano, em sua obra *De spectaculis*<sup>5</sup>, falar da importância dos bens materiais, dos imóveis e dos veículos, bem como todos os outros bens materiais. Vejamos o seguinte trecho do autor e da obra mencionada:

*Plane et ipsae extructiones locorum, quod saxa, quod caementa, quod marmora, quod columnae dei res sunt, qui ea ad instrumentum terrae dedit; sed et ipsi actus sub caelo dei transiguntur. Quam sapiens argumentatrix sibi uidetur ignorantia humana, praesertim, cum aliquid eiusmodi de gaudiis et de fructibus saeculi metuit amittere.* (capítulo II, parágrafo 2).

Claramente também as construções dos imóveis, porque as pedras, porque os cimentos, porque os mármore, porque as colunas são patrimônios de Deus, que as deu à terra para equipá-la. E também as próprias representações se dão sob o céu de Deus.<sup>6</sup> Quão sábia argumentadora<sup>7</sup> para si mesma parece a ignorância humana, sobretudo, quando teve medo de perder, desta maneira, alguma porção das satisfações e das vantagens mundanas! (Tradução do autor do artigo)

A concepção do mundo como materialista e corpórea foi ao encontro da necessidade de mudança no sistema religioso, sobretudo do cristianismo, que considera o mistério da Encarnação de Deus em Jesus Cristo que, de divindade do verbo, passou a ter corpo, voz e todas as necessidades de que é importante não se esquecer. Há quem considera o estoicismo como uma santa filosofia, por ter ajudado na acomodação a padrões civilizatórios da Antiguidade Tardia a herança clássica greco-romana, que representa o cristianismo em sua formação e regulação da instituição eclesial.

É importante não perder de vista que o cristianismo não surgiu pronto. Levou séculos até se organizar em sua complexidade que existe até hoje. Podem ser encontradas, na bibliografia, obras que se referem a este tema.

---

<sup>5</sup> A obra *De Spectaculis* (“Os espetáculos”) tem como data de publicação o segundo século da Era Cristã, mais ou menos no ano 206 d.C (TERTULIANO, 2013, p. 38).

<sup>6</sup> Cf. Apologético 38, 4. Nesse trecho, Tertuliano se refere à renúncia que os cristãos fazem aos espetáculos que acontecem nos teatros ao ar livre, nos estádios, nos anfiteatros, nas arenas e nos circos, bem como nos embates bélicos.

<sup>7</sup> Essa palavra traduz o termo “argumentatrix” que, por sua vez, é um hápax de Tertuliano para o verbo *argumentari*, que significa argumentar, construir um discurso à base de argumentos. Um hápax é uma atestação isolada, dentro da língua, que é própria de determinado autor e que não se encontra em outros. Consideramos, de acordo com nossas pesquisas, que Jerônimo tinha grande apreço por Tertuliano e que se referia a ele como mestre. Portanto, é provável que o termo tenha encontrado eco posteriormente. Em grego, a palavra hápax (ἄπαξ) é um advérbio e significa “uma única vez”.



### 3.3. A ética estoica

A disciplina da Ética do estoicismo suplanta as disciplinas da Lógica e da Física estoicas, que, com o passar dos tempos, perderam a importância que outrora tinham. Não porque representassem desinteresse, mas porque foram ofuscadas pelo crescimento daquela.

Como já foi dito, a época helenística requereu de cada indivíduo que o mesmo desse conta da questão de sua vida. Com isso, cada ser tinha que se desdobrar de variadas maneiras para suprir a falta que fazia a falência das instituições políticas que ajudavam aos cidadãos a administrar o funcionamento regulatório da sociedade. Tal falência trouxe de roldão o caos político e a necessidade de que cada indivíduo passou a ter, a de lidar com os desdobramentos de cada questão, e resolver, cada um, seus próprios problemas.

A diferença existente entre esse estado de coisas e as virtudes que os antigos romanos cultivavam torna patente o desamparo que os cidadãos da era helenística experimentavam.

Os romanos cultivavam a temperança, a ponderação, a clemência e a firmeza. Por *frugalitas* (temperança), os romanos entendiam que era necessário ser moderado no consumo dos alimentos à mesa. Por *grauitas* (seriedade), que era necessário ser equilibrado e sábio nas decisões e deliberações que envolviam a questão de escolher com justiça o encaminhamento de cada assunto. Por *clementia* (solidariedade), sabiam os romanos ter compaixão e solidariedade para com os seus pares, em todos os momentos. Por *constantia* (constância), os antigos romanos tinham como costume o de dar continuidade e de se aperfeiçoar sempre e cada vez mais nas suas práticas, saberes, artes e instituições.

Já a ética estoica faz derivar das virtudes primárias (sabedoria, temperança, fortaleza e justiça) outras tantas que, com estas, quatro principais mantêm afinidade e especificidade. Assim, acham-se associadas à sabedoria o conselho, a reflexão, a perspicácia, o bom senso, a destreza e a cautela. À temperança, a tempestividade, o decoro, o recolhimento, a continência. À fortaleza, a firmeza, a coragem, a magnanimidade, o ardor, a operosidade. À justiça, a piedade, a bondade, a sociabilidade, o ardor, a afabilidade. Este é o catálogo de virtudes de Estobeu, um dos mestres da filosofia do Pórtico (Cf. REALE, 1994, p. 343).

Com o decorrer dos tempos, a civilização posterior à era helenística irá incorporar a disciplina ética estoica às leis e aos códigos de direito civil,

na formação escolar, nas mais diversas disciplinas e instituições, seja no campo do poder temporal, seja no do poder espiritual.

#### **4. Três momentos da literatura latina e três atitudes em face da transitoriedade da vida humana**

As primeiras manifestações foram versificadas em medidas do verso satúrnio, num ritmo pesado e monótono. Eram, sobretudo, cânticos litúrgicos e de orações às divindades Marte, Júpiter e Quirino. Segundo Georges Dumézil, em “La religion romaine archaïque” (A religião romana arcaica), essas são as três divindades mais importantes do panteão romano.

Vejamos uma dessas orações litúrgicas, sendo a que segue dirigida ao Deus Marte:

*Mars pater te precor quaesoque / Ut sies volens propitius / Mihi domo familiaeque nostrae / Quoius rei ergo / Agrum terram fundumque meum / Suovetaurilia circumagi iussi / Ut tu morbos visos unvisosque / Viduertatem vastitudinemque / Calamitates intemperiasque / Prohibessis defendas averruncesque; / Ut fruges frumenta vineta virgultaque / Grandire dueneque evenire siris / Pastores pecuaque salva servassis / Duisque duonam salutem valetudinesque / Mihi domo familiaeque nostrae. / Harunce rerum ergo / Fundi terrae agrique mei / Lustrandi lustrique faciendi ergo, / Sicuti dixi, / Macte hisce suovetaurilibus / Lactentibus immolandis esto. / Mars pater eiusdem rei ergo / Macte hisce suovetaurilibus / Lactentibus esto.*

(Ó pai Marte, te peço e invoco, / Que sejas bem-disposto e propício a mim, / À casa e à nossa família: / Coisa pela qual, portanto, em torno ao campo, à terra, / À minha propriedade, / Mandei candiar os porcos, as ovelhas e os touros, / A fim de que as doenças visíveis e invisíveis, / A esterilidade e a devastação, / As calamidades e as intempéries / Tu as tenhas afastadas, / Afugentes e as desvies; / E a fim de que as colheitas, / O trigo fino, os vinhedos e as vergôntes / Tu as deixes crescer e ter bom êxito./ E os pastores e os bichos tu os conserves, e boa saúde e prosperidade / Tu as dês a mim, à casa e à nossa família. / A mim, pois, à casa e à nossa família. / Por tais benefícios, de expiação e purificação, / Como disse, a propriedade, a terra e o meu campo, / Sejam honrados estes lactantes, os porcos, as ovelhas e os touros. / Ó pai Marte, por tal benefício / Honradamente a estes porcos, ovelhas e touros / Lactantes haverão de ser!)

Observamos que, desde os tempos mais recuados da latinidade, remontando à época arcaica, com as formas mais estranhas e difíceis de ser entendida ao leitor moderno, vemos a religiosidade desses agricultores, dedicados ao trabalho no campo, com os rebanhos, as plantações, o pedido de afastamento das ameaças à saúde dos animais e das pessoas. Isso mostra

que a sabedoria e o conhecimento das causas das doenças não é exclusividade do nosso tempo. Nesse sentido, a oração ao deus Marte é bastante emblemática, nesse sentido.

A consciência da finitude da existência<sup>8</sup> e da transformação dos seres humanos, das colheitas que alimentam os humanos e os animais é um tema clássico e perene, percebido e registrado em todas as épocas da literatura. Tão relevante tema é conhecido, pela prática e experiência, desde a época em que, provavelmente, a referida oração era declamada e entoada verso satúrnio, dando-nos conta de sua relevância e importância.

Em um lapso temporal de sete séculos para trás do marco do ano zero da era comum e, em outro lapso, de seis séculos para adiante da era comum ou era cristã, encontramos nas epístolas de Sêneca o mesmo tema sobre o qual discorreremos nessa breve exposição: a finitude ou transitoriedade. Negada e renegada culturalmente de todos os modos, formas e atitudes, a morte enalça a todos, permeando todos os momentos e as nossas escolhas. Está presente na linguagem de forma sutil e sorradeira, em todos os atos. Perpassa as transações financeiras, as relações de poder, propriedade e demais setores da vida.

A morte permeia a relação de Sêneca com Lucílio em grande parte das epístolas. Com bom humor e espirituosidade, Sêneca se dirige a seu discípulo a quem prodigaliza conselhos, admoestações, reflexões. O próprio nome de Sêneca, segundo Antenor Nascentes (1952), contém em suas letras o étimo de *senex*, velho em latim. Sêneca atravessou um período turbulento na história romana, marcado por controvérsias ideológicas e imperadores corruptos, devassos e cruéis. O próprio preceptor de Nero, Sêneca, o filósofo, sucedeu a Cláudio por cuja responsabilidade veio a sofrer exílio. Tibério, Cláudio, Nero e Calígula reinaram nesse século decadente. Vale lembrar que Sêneca recusava jantares por receio de que estivessem envenenados.

Mediante tantas perseguições e tribulações, encontrava em Lucílio um alento para resistir aos desmandos e às posições políticas equivocadas. Época de recessão e severa crise financeira, a nau do glorioso Império Romano irá capengar por séculos a fio, após esse registro de resistência de

---

<sup>8</sup> Temos, como referência à questão da finitude da existência de todos os seres vivos, o termo “transitoriedade”, tradução do termo alemão “Vergänglichkeit”, usado por Sigmund Freud em um artigo na obra *Das Land Goethes*, de 1914–1916, publicado em Stuttgart, pela editora Verlagsanstalt, p. 37-8. O artigo encontramos traduzido para o português brasileiro, sob direção de Jayme Salomão, na coleção “Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud” citada na bibliografia (vol. XIV, p. 345-8).

um estoicismo renovado, segundo Max Pohlenz em seu clássico estudo “Stoa: storia di un movimento spirituale” (POHLENZ, 2005, p. 632 e seguintes). Diferentemente de Cícero, no Século I a.C., Sêneca irá nos legar uma sabedoria vivida na renovação da moral estoica, sendo um filósofo no mundo político, ao passo que Cícero tenta, na prática, exercer a sabedoria estoica, em todos os atos e atitudes políticas, publicamente, na prática e em sua obra literária.

Já no século VI d.C, a regra de São Bento apregoava a seus discípulos, por meio da clássica *Regula Sancti Benedicti*, que um bom monge deveria viver como se o momento presente fosse o último da existência carnal: *Mortem semper habere suspectam*. (Ter sempre a suspeição da morte), como já preceituava Sêneca o Filósofo, na epístola XII, no intuito de se corrigir e não pecar, para que houvesse o tempo de se redimir e não ser condenado às chamas eternas do inferno. A regra de São Bento teria se inspirado no estoicismo de Sêneca, em suas epístolas morais a Lucílio?

Também preceitua São Bento em sua Regra, conforme menciona a obra “A regra de São Bento” (A regra de São Bento, 1990, p. 32) que os monges não deveriam “dizer palavras vãs próprias a provocar o riso”: *Verba vana aut risui apta non loqui*, como menciona o personagem de Jorge de Burgos, no filme “O nome da rosa”, homônimo da obra de Umberto Eco<sup>9</sup>. No romance, tal passagem se encontraria na segunda jornada, na hora terça (9h da manhã), conforme nos aponta a edição italiana de 1983 (Cf. ECO, 128-41). Nesse momento, no romance, a discussão dos personagens gira em torno do riso.

Como meio termo, situada entre as duas religiões, encontra-se a pagã, professada pelos primitivos habitantes do Lácio, politeístas e agricultores simples e, por outro lado, os monges cristãos e beneditinos, comandados pela regra do mestre São Bento de Núrsia, encontrando-se, entre essas duas pontas, a relação de Sêneca com seu discípulo Lucílio, adepto da “sancta philosophia”, fundada pelo filósofo de origem semítica, Zenão de Cítio.

O mestre Zenão de Cítio, de origem semítica, criou em língua grega um elaborado sistema filosófico, com a lógica, a física e a proverbial ética, tão difundida por séculos afora, construindo um nicho no qual a tradição

---

<sup>9</sup> Na bibliografia, citamos o link do filme dublado para o português de Jean-Jacques Annaud. Na cena representada na segunda jornada, às 9h da manhã, na conversa de Guilherme de Baskerville e Jorge de Burgos, este lança uma das máximas citadas na Regra de São Bento: “Verba vana aut risui apta non loqui” (A regra de São Bento, *op. cit.*, p. 32).

cristã irá se assentar e repousar em berço esplêndido. Iremos abordar, a seguir, uma das epístolas, a epístola XII, como uma das mais emblemáticas da questão da transitoriedade:

[1] *Quocumque me uerti, argumenta senectutis meae uideo. Veneram in suburbanum meum et querebar de impensis aedificii dilabentis. Ait uilicium mihi non esse negligentiae suae uitium, omnia se facere, sed uillam ueterem esse. Haec uilla inter manus meas creuit: quid mihi futurum est, si tam putria sunt aetatis meae saxa?* [2] *Iratus illi proximam occasionem stomachandi arripio. 'Apparet' inquam 'has platanos negligi: nullas habent frondes. Quam nodosi sunt et retorridi rami, quam tristes et squalidi trunci! Hoc non accideret si quis has circumfoderet, si irrigaret.'* Iurat per genium meum se omnia facere, in nulla re cessare curam suam, sed illas uetulas esse. *Quod intra nos sit, ego illas posueram, ego illarum primum uideram folium.* [3] *Conuersus ad ianuam 'quis est iste?' inquam 'iste decrepitus et merito ad ostium admotus? foras enim spectat. Unde istunc nactus es? Quid te delectauit: alienum mortuum tollere?' At ille 'non cognoscis me?' inquit: 'ego sum Felicio, cui solebas sigillaria afferre; ego sum Philositi uilici filius, delicioium tuum'. 'Perfecte' inquam 'iste delirat: pupulus, etiam delicioium meum factus est? Prorsus potest fieri: dentes illi cum maxime cadunt.'* [4] *Debeo hoc suburbano meo, quod mihi senectus mea quocumque aduenteram apparuit. Complectamur illam et amemus; plena est uoluptatis, si illa scias uti. Gratissima sunt poma cum fugiunt; pueritiae maximus in exitu decor est; dedito uino potio extrema delectat, illa quae mergit, quae ebrietati summam manum imponit;* [5] *quod in se iucundissimum omnis uoluptas habet in finem sui differt. Iucundissima est aetas deuexa iam, non tamen praeceps, et illam quoque in extrema tegula stantem iudico habere suas uoluptates; aut hoc ipsum succedit in locum uoluptatum, nullis egere. Quam dulce est cupiditates fatigasse ac reliquisse!* [6] *'Molestum est' inquis 'mortem ante oculos habere.' Primum ista tam seni ante oculos debet esse quam iuueni - non enim citamur ex censu -; deinde nemo tam sene est ut improbe unum diem speret. Vnus autem dies gradus uitae est. Tota aetas partibus constat et orbes habet circumductos maiores minoribus: est aliquis qui omnis complectatur et cingat - hic pertinet a natali ad diem extremum -; est alter qui annos adulescentiae excludit; est qui totam pueritiam ambitu suo adstringit; est deinde per se annus in se omnia continens tempora, quorum multiplicatione uita componitur; mensis artiore praecingitur circulo; angustissimum habet dies gyrum, sed et hic ab initio ad exitum uenit, ab ortu ad occasum.* [7] *Ideo Heraclitus, cui cognomen fecit orationis obscuritas, 'unus' inquit 'dies par omni est'. Hoc alius aliter excepit. Dixit enim alius parem esse horis, nec mentitur; nam si dies est tempus uiginti et quattuor horarum, necesse est omnes inter se dies pares esse, quia nox habet quod dies perdidit. Alius ait parem esse unum diem omnibus similitudine; nihil enim habet longissimi temporis spatium quod non ut in uno die inuenias, lucem et noctem, et in alternas mundi uices plura facit ista, non alia alias contractior, alias productior.* [8] *Itaque sic ordinandus est dies omnis tamquam cogat agmen et consummet atque expleat uitam. Pacuuius, qui Syriam usu suam fecit, cum uino et illis funebribus epulis sibi parentauerat, sic in cubiculum ferebatur a cena ut inter plausus exoletorum*

*hoc ad symphoniam caneretur: “βῆτορα, βῆτορα”. [9] Nullo non se die extulit. Hoc quod ille ex mala conscientia faciebat nos ex bona faciamus, et in somnum ituri laeti hilaresque dicamus: Vixi et quem dederat cursum fortuna peregi. Crastinum si adiecerit deus, laeti recipiamus. Ille beatissimus est et securus sui possessor qui crastinum sine sollicitudine exspectat; quisquis dixit ‘uixi’ cotidie ad lucrum surgit. [10] Sed iam debeat epistulam includere. ‘Sic’ inquis ‘sine ullo ad me peculio ueniet?’ Noli timere: aliquid secum fert. Quare aliquid dixi? Multum. Quid enim hac uoce praeclarius quam illi trado ad te perferendam? ‘Malum est in necessitate uiuere, sed in necessitate uiuere necessitas nulla est.’ Quidni nulla sit? Patent undique ad libertatem uiae multae, breues faciles. Agamus deo gratias quod nemo in uita teneri potest: calcare ipsas necessitates licet. [11] ‘Epicurus’ inquis ‘dixit: quid tibi cum alieno?’ Quod uerum est meum est; perseuerabo Epicurum tibi ingerere, ut isti qui in uerba iurant nec quid dicatur aestimant, sed a quo, sciant quae optima sunt esse communia. Vale.*

Passemos agora à tradução da epístola XII feita por J. A. Segurado e Campos na obra *Cartas a Lucílio*, citada na bibliografia deste artigo<sup>10</sup>:

Para onde quer que eu me vire, vejo os indícios da minha velhice. Tinha ido à minha quinta nos arredores e queixava-me das despesas a fazer com uma casa em ruínas. O feitor diz-me que o mal não está em falta de cuidados seus, simplesmente a casa é velha. Ora esta casa cresceu entre as minhas mãos: como não estarei eu, se tão podres estão estas pedras da minha idade? Irritado, aproveito a primeira ocasião para me zangar com o homem. “Parece” – digo-lhe – eu “que estes plátanos não são cuidados. Não têm folhas nenhuma! Olha como os ramos estão nodosos e ressequidos, como os troncos estão macilentos e sujos! Isto não aconteceria se as árvores fossem escavadas e regadas!” O homem jura pelo meu Gênio<sup>11</sup> que faz tudo o que é preciso, que toma todos os cuidados necessários: elas é que já são velhotas! Aqui entre nós, fora eu que as plantara, eu que uira brotar as suas primeiras folhas.

Virei-me para a porta. “Quem é este?” – Perguntei. “Este velho decrepito que, com toda a razão, puseram junto da porta? Onde foste desencantar este indivíduo? Que ideia foi essa de ir buscar um morto que não é nosso? Diz-me o velho: “Então não me conheces? Eu sou Felicidade, a quem tu costumavas oferecer bonecos<sup>12</sup>, sou o filho do teu feitor Filósofo, o teu companheiro preferido”. “Belo” – digo eu – “este está doído, catrio, e ainda por

<sup>10</sup> Colocaremos, junto a essa tradução, as notas de rodapé que seu autor elaborou. Farei a transcrição integral das mesmas.

<sup>11</sup> Na religião romana, o Gênio (*Genius*) era uma das divindades domésticas (a par dos Lares e dos Penates) individualmente associada a cada homem: cada homem possuía o seu *Genius*, tal como cada mulher possuía uma contrapartida feminina, a sua *Iuno*. Especialmente venerado era, em cada casa, o *Genius* do chefe de família, simbolizado por uma serpente pintada no altar.

<sup>12</sup> Por ocasião das Saturnais (*Saturnalia*), antigas festas do calendário romano celebradas por volta de 17 de dezembro de cada ano em honra de Saturno, era costume haver troca de

cima armado em meu companheiro preferido! Até está correcto: já lhe estão caindo todos os dentes!”

Fico em dúvida com a minha quinta: para onde quer que eu me virava fazia--me dar conta da minha velhice. Pois abracemo-la, apreciemo-la, apreciemo-la: se a soubermos usar a velhice é uma fonte de prazer. Os frutos tornam-se mais agradáveis quando estão passados; é no seu termo que mais brilha a graça da infância; aos bebedores, o último copo é que dá mais prazer, aquele que culmina e dá o último impulso à embriaguez; aquilo que cada prazer tem de mais saboroso é guardado para o fim. É extremamente agradável esta idade, já tendente para o fim embora ainda não tombar; estar prestes a atingir a beira do telhado, acho que é situação dotada dos seus encantos, bastará a simples ausência de necessidades. Como é bom já ter cansado os nossos desejos, tê-los abandonado.

“Mas é penoso” – dirás – “ter a morte diante dos olhos”

Bom, ter a morte diante dos olhos é coisa que tanto deve fazer um velho como um jovem (já que ela nos não chama por ordem de idades); além disso, não há ninguém tão velho que não tenha direito a esperar um dia mais. Aliás, um dia é um degrau na vida. Toda a nossa existência consta de partes, de círculos concêntricos em que os maiores abarcam os menores: há um círculo que delimita os anos da adolescência; outro que dentro da sua órbita rodeia os anos da infância; além disso, cada ano de per si contém as subdivisões do tempo, de cuja combinação resulta a nossa vida; um mês está contido num círculo menor; um dia tem um perímetro ainda mais curto, nem mesmo ele tem um princípio e um fim, uma origem e um termo. Por isso dizia Heráclito, o filósofo que deveu a fama à sua linguagem obscura, “que qualquer dia é igual a todos os outros”<sup>13</sup>.

Esta ideia foi expressa por outros, cada qual da sua maneira. Disse um que é igual que em número de horas, e com razão, pois, se um dia é um espaço de vinte e quatro horas, necessariamente todos os dias são iguais entre si: a noite tem a mais o que o dia tem a menos. Disse um outro que todos são iguais na sua aparência geral, porquanto nada há num enorme espaço de tempo que se não possa encontrar num único dia – a luz e as trevas, no constante alternar do universo, tudo isto aparece multiplicado, mas não diferente, ...<sup>14</sup> apenas numas vezes mais curto, noutras mais dilatado. Organizemos, portanto, cada dia como se fosse o final da batalha, como se fosse o limite, o termo da nossa vida. Pacúvio, que usufruía da

---

presentes entre amigos, e mesmo, como é aqui o caso, entre senhores e escravos (por exemplo os livros XIII e XIV de Marcial recolhem uma coleção de epigramas apenas pelo poeta a presentes oferecidos por essas festas). Neste período, os escravos gozavam em relação aos seus senhores de uma grande liberdade, como pode verificar-se, e.g., na sátira 7 do livro II de Horácio (diálogo entre o Poeta e o seu escravo Davo).

<sup>13</sup> Heráclito fr. Diels-Kranz.

<sup>14</sup> O texto apresenta aqui uma lacuna.

Síria como se lhe pertencesse de direito<sup>15</sup>, depois de a si mesmo se ter celebrado com libações e suntuosos banquetes fúnebres, fazia-se transportar do festim para o quarto entre as palmas dos seus “amiguinhos” que cantavam em coro: βεβίωται, βεβίωται<sup>16</sup>. Todos os dias fez o seu próprio funeral. Ora o que ele fazia com a consciência pesada façamo-lo nós com ela tranquila, e ao irmos dormir digamos com satisfação e alegria,

*Vivi, cumpri o curso que a fortuna me deu*<sup>17</sup>.

Se a divindade nos conceder o novo dia, aceitemo-lo com alegria. O mais feliz dos homens, o dono seguro de si próprio é aquele que aguarda sem ansiedade o dia seguinte. Quem quotidianamente diz: “Vivi”! Quotidianamente ficará a lucrar.

Mas já é altura de fechar esta carta. – “Olá! Então e ela vem sem me trazer um brinde?” – não te assustes: vai levar qualquer coisa. Qualquer coisa: muita coisa. Que há, na verdade, de mais notável que esta frase que eu aqui incluo para ti? “É um mal viver na necessidade de viver na necessidade.”<sup>18</sup> Como não seria assim? Em todo o lado estão patentes as vias para a liberdade: muitas, curtas e fáceis. Agradecemos à divindade o facto de ninguém poder ser obrigado a permanecer vivo: é-nos possível dar um pontapé na própria necessidade.

Dirás tu: “Essa frase é de Epicuro”; para que recorrer à propriedade alheia? “Tudo quanto é verdade, pertence-me. E vou continuar a citar-te Epicuro para que todos quantos juram pelas palavras e se interessam, não pela ideia, mas pelo seu autor, fiquem sabendo que as ideias correctas são pertença de todos. Adeus. (Termina aqui a tradução da epístola.)

Em suas epístolas morais a Lucílio, Sêneca está a meio caminho entre a prece suplicando por bênçãos e saúde e o enfrentamento das horas difíceis da agonia e morte corporal, exemplificadas neste artigo, mais adiante, pelo hino cristão em latim, o *Stabat Mater*. Sêneca, a nosso ver, representa, no primeiro século da era cristã, ao que nos parece na hipótese deste artigo, um divisor de águas nas questões de transitoriedade, é uma espécie de prenúncio dos séculos seguintes, que culminaria na cristandade medieval, com o culto a Maria, em especial. Se os antigos romanos na região do Lácio já se preocupavam com a questão da finitude, com a oração ao deus Marte, implorando saúde, colheita e fartura, que se mantives-

---

<sup>15</sup> O governador efectivo da Síria, nomeado por Tibério, era Élio Lâmia, que, impedido de sair de Roma pelo Imperador, administrava a província por intermédio do seu legado Pa-cúvio (cf. Tácito, *Annales*, VI, 27 e I, 80).

<sup>16</sup> “Já viveu, já viveu!” (isto é, “está morto!”)

<sup>17</sup> Virgílio, *Aen.* IV,653.

<sup>18</sup> Epicuro, fr. 487 Usener.



sem afastadas as doenças – as visíveis e as invisíveis – é possível vislumbrar nisso preocupações de ordens diversas, quanto à saúde e a própria sobrevivência.

São recorrentes, em Sêneca, as reflexões acerca da iminência da morte, registradas em suas admoestações a seu discípulo Lucílio, como podemos verificar em sua epístola XII. Porém, é com as reflexões sobre a morte, elaboradas, sobretudo, a partir da leitura da leitura sobretudo dos Evangelhos e das composições musicais para as celebrações dos ofícios religiosos, que a cristandade medieval nos legará hinos como o *Stabat Mater*, o qual transponho integralmente em latim medieval. Tal composição data do século XIII. Neste hino, percebe-se já o morrer como espetáculo e drama da perda, culminando na morte corporal do Cristo, filho de Maria, concebido por ação do Espírito Santo, crucificado para salvar o mundo do pecado, sofrendo, através da asfixia de estar suspenso no madeiro, os intensos sacrifícios e dores.

Vamos ao hino mariano em latim, acompanhado de sua tradução:

STABAT MATER<sup>19</sup>

*Stabat Mater dolorosa juxta crucem lacrimosa dum pendebat Filius. / Cujus animam gementem, contristatam et dolentem pertransivit gladius. / O quam tristis et afflicta fuit illa benedicta Mater Unigeniti. / Quae maerebat et dolebat pia Mater dum videbat Nati poenas inclyti. / Quis est homo qui non fleret, Matrem Christi si videret in tanto supplicio? / Quis non posset contristari, Christi Matrem contemplari dolentem cum Filio? / Pro peccatis suae gentis vidit Jesum in tormentis et flagellis subditum. / Vidit suum dulcem natum moriendo desolatum dum emisit spiritum. / Eia Mater, fons amoris, me sentire vim doloris fac, ut tecum lugeam. / Fac ut ardeat cor meum, in amando Christum Deum, ut sibi complaceam. / Sancta mater, istud agas, Crucifixi fige plagas cordi meo valide. / Tui nati vulnerati, tam dignati pro me pati, poenas mecum divide. / Fac me tecum pie flere, Crucifixo condolare, donec ego vixero. / Juxta crucem tecum stare, et me tibi sociare, in planctu desidero. / Virgo virginum praeclara, mihi jam non sis amara: fac me tecum plangere. / Fac ut portem Christi mortem, passionis fac consortem, et plagas recolere. / Fac me plagis vulnerari, fac me cruce inebriari, et cruore Filii. / Flammis ne urar succensus, per te Virgo sim defensus in die judicii. / Christe, cum sit hinc exire, da per Matrem me venire ad palmam victoriae. / Quando corpus morietur, fac ut animae donetur Paradisi gloria. Amen. Alleluia.*

Tradução

---

<sup>19</sup> Texto em latim da obra *Paroissien Romain*, citada na bibliografia (p. 1634 a 1637). O texto traz partitura musical, de modo a tornar o hino litúrgico com a melhor melodia possível. A tradução ao português contemporâneo é do autor deste artigo.

A mãe estava de pé junto à cruz, vertendo lágrimas, enquanto o filho estava deprimido. / Cujas almas gemendo, contristada e em dores uma espada transpassou. / Ó quão triste e aflita foi aquela bendita Mãe do Unigênito! Piedosa Mãe que sofria tristeza e dores enquanto via os castigos do ilustre filho. / Qual é o ser humano que não choraria se visse a Mãe de Cristo em tamanho suplício? / Quem não poderia se entristecer, contemplar a Mãe de Cristo a se condoer com o Filho? / Pelos pecados de sua gente, viu Jesus sob torturas e submetido à flagelação. / Viu o seu doce rebento morrendo desoladamente, enquanto entregou o espírito. / Eia Mãe, fonte do amor, faz-me sentir a força da dor, para que contigo eu pranteie. / Faz com que arda meu coração ao amar a Cristo Deus, para que com ele me compraza. / Santa mãe, realiza isto, fixa as chagas do Crucificado vivamente ao meu coração. De teu rebento ferido, que tanto se dignou a sofrer por mim, as penalidades comigo divide. / Faz-me contigo chorar piedosamente, condoer-me com o crucificado, enquanto viver. / Desejo estar de pé junto à cruz contigo e a ti me associar no pranto. / Virgem entre as virgens mais distinta, já não me sejas amarga, faz-me contigo prantear. / Faz com que eu carregue a morte de Cristo, faz-me consorte da paixão, renova as chagas. Faz-me ser ferido pelas chagas, faz-me inebriar-me com a cruz e com o sacrifício sangrento do Filho. / Que eu não queime pelo incêndio das chamas, por ti Virgem eu seja defendido no dia do Juízo. / Cristo, quando estiver a sair daqui, dá que pela Mãe eu chegue à palma da vitória. / Quando o corpo morrer, faz com que à alma seja doada a glória do Paraíso. Amém. Aleluia.

O intuito de tais apresentações é o de difundir, através deste artigo, um pouco da literatura latina através dos tempos, alargando os horizontes que circunscrevem à época clássica, o domínio literário de excelência, ignorando a permanência da língua latina no mundo literário, dado à luz no decorrer dos séculos.

##### **5. Considerações finais**

Ao fim deste artigo, reflete-se que o tema tratado, nesse curto texto, tende a estender-se a uma produção de porte maior e de maior envergadura. Pretende-se dar continuidade a esta proposta, servindo este registro, no momento breve e sucinto, como apropriação de um projeto, como forma de documentar esta possibilidade.

Como atestam as diversas fontes bibliográficas mencionadas neste estudo, fica-nos patente a pujança da literatura de Sêneca, o Filósofo, nas leituras deste pela posteridade medieval e, até mesmo, pela contemporaneidade.

Como tal, precisamos aprofundar e aperfeiçoar a ideia e os estudos dos textos e a busca de outras fontes textuais, no intuito de refinar e ampliar o projeto ora apresentado como esboço de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

A *REGRA DE SÃO BENTO* (Latim – português). Trad. e notas de D. João Evangelista Enout. Rio de Janeiro: Edições Lumen Christi, 1990.

ANNAUD, J.-J. *O nome da rosa*. Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=o+filme+o+nome+da+rosa](https://www.youtube.com/results?search_query=o+filme+o+nome+da+rosa).

CARDOSO, Zélia A. *A literatura latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

CARPINETTI, L. C. L. *A definição da trindade no Apologético de Tertuliano*. Disponível em: [https://www.academia.edu/35359114/A\\_DEFINI%C3%87%C3%83O\\_DA\\_TRINDADE\\_NO\\_APOLOG%C3%89TICO\\_DE\\_TERTULIANO](https://www.academia.edu/35359114/A_DEFINI%C3%87%C3%83O_DA_TRINDADE_NO_APOLOG%C3%89TICO_DE_TERTULIANO)

CIZEK, E. *L'époque de Néron et ses controverses idéologiques*. Leiden: E.J. Brill, 1972.

DUMÉZIL, G. *La religion romaine archaïque*. Paris: Payot, 2000.

ECO, Umberto. *Il nome della rosa*. Milão: Bompiani, 1980.

FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GRIFFIN, M. T. *Seneca: a philosopher in Politics*. Oxford: At the Clarendon Press, 1976.

GRIMAL, P. *Sénèque ou la conscience de l'Empire*. Paris: Les Belles-Lettres, 1979.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Tomo II (Nomes próprios). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1952.

*PAROISSIEN ROMAIN*. Par les bénédictins de Solesmes. Paris: Société de Saint Jean Évangéliste, 1936.

POHLENZ, *La Stoa*. Storia di un movimento spirituale. Presentazione di Giovanni Reale. Milão: Bompiani, 2005.

REALE, Giovanni. *Historia da filosofia antiga*. Vol. 3. Trad. de Marcelo Perini. São Paulo: Loyola, 1994.

ROSTAGNI, A. *Storia della Letteratura Latina*. 3 volumes. Turim: Unione Tipografico-Editrice Torinese, 1983.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Trad., prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

\_\_\_\_\_. *Epistula XII ad Lucilium*. Disponível em: <https://www.thelatinlibrary.com/sen/seneca.ep1.shtml>. Acesso em: 03/12/2023.

\_\_\_\_\_. *Lettres à Lucilius*. Tome I. Texte établi par François Préchac et traduit par Henri Noblot. Paris: Les Belles-Lettres, 1945.

TERTULIANO. *Apologético O pálio*. Trad., introdução e notas de Luís Carlos Lima Carpinetti. São Paulo : Paulus, 2021.

\_\_\_\_\_. *Apologétique*. Texte établi et traduit par Jean-Pierre Waltzing avec la collaboration de Albert Séveryns. Paris: Les Belles-Lettres, 2003.

\_\_\_\_\_. *Les spectacles*. Introduction, texte critique, Traduction et commentaire par Marie Turcan. Paris: Les Editions du Cerf, 2013.

TRAINA, A. *Lo stile “drammatico” del filosofo Seneca*. Bologna: Pàtron Editore, 1984.

Outras fontes:

*STOICI ANTICHI TUTTI I FRAMMENTI*. Raccolta di Hans von Arnim. A cura di Roberto Radice. Milão: Bompiani, 2014.

*THE GREEK NEW TESTAMENT*. Former Editions edited by Kurt Aland, Matthew Black, Carlo M. Martini, Bruce M. Metzger. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft & United Bible Societies, 1994.

**A TROCA DO PRONOME PESSOAL OBLÍQUO ÁTONO *ME*  
PELO TÔNICO *MIM*: UM ESTUDO  
SOB A PERSPECTIVA DA NASALIDADE**

José Kelli Santos Ibiapino Albuquerque (UESPI)  
jk01976@yahoo.com.br

Ailma do Nascimento Silva (UESPI)  
ailmanascimento@uespi.br

**RESUMO**

Este artigo trata da variação linguística *me* ~ *mim*, referente ao pronome oblíquo *me*, quando este se encontra em posição adjunta ao verbo, fenômeno fonológico muito recorrente na fala de alunos do 8º ano de uma escola situada no município de Itainópolis-PI, e que se reflete na escrita. Busca-se investigar se a forma nasalizada como tais alunos pronunciam o pronome oblíquo átono *me*, articulando-o, em suas falas, como /mĩ/, é fator que contribui para a troca desse clítico átono pelo oblíquo tônico *mim* em suas produções escritas. Este estudo assenta-se em autores como Bisol (2014), Matzenauer (2017), Câmara Jr. (1970), Silva (2002), entre outros. Como *corpus* para a pesquisa, analisaram-se produções textuais narrativas escritas de sete alunos da turma supracitada, nas quais o pronome pessoal oblíquo de primeira pessoa do singular fora empregado, bem como cinco frases escritas por eles em que esse tipo de pronome também se fez presente.

**Palavras-chave:**

Nasalidade. Pronomes *Me/Mim*. Escrita e Fala.

**ABSTRACT**

This article deals with the linguistic variation *me* ~ *mim*, referring to the oblique pronoun *me*, when it is in an adjunct position to the verb, a very recurrent phonological phenomenon in the speech of 8th grade students at a school located in the municipality of Itainópolis-PI, and which is reflected in writing. The aim is to investigate whether the nasalized way in which these students pronounce the unstressed oblique pronoun *me*, articulating it, in their speech, as /mĩ/, is a factor that contributes to the exchange of this unstressed clitic for the tonic oblique *mim* in their written productions. This study is based on authors such as Bisol (2014), Matzenauer (2017), Câmara Jr. (1970), Silva (2002), among others. As a corpus for the research, written narrative textual productions of seven students from the aforementioned class were analyzed, in which the first person singular oblique personal pronoun was used, as well as five sentences written by them in which this type of pronoun was also used.

**Keywords:**

Nasality. *Me/Mim* pronouns. Writing and Speaking.

## 1. Introdução

O uso dos pronomes pessoais oblíquos de primeira pessoa do singular é bastante recorrente nas interações linguísticas dos falantes da língua portuguesa, tanto na modalidade oral como na escrita. É bastante comum encontrarmos inadequações no uso desse tipo de pronome e, no tocante aos alunos do 8º ano de uma escola localizada no município de Itainópolis-PI, essa também é uma realidade evidente.

Neste trabalho, trata-se da variação linguística *me ~ mim*, referente ao pronome oblíquo *me*, quando este se encontra em posição adjunta ao verbo, ou seja, como objeto, fenômeno fonológico muito recorrente na fala de alunos do 8º ano de uma escola situada no município de Itainópolis-PI, e que se reflete na escrita. Tem como objetivo investigar se a forma nasalizada como tais alunos pronunciam o pronome oblíquo átono *me*, os quais articulam-no como /mĩ/, é fator que contribui para a troca desse clítico átono pelo oblíquo tônico *mim* em suas produções escritas.

Vale ressaltar que o uso nasalizado, tanto na fala como na escrita, do pronome oblíquo átono mencionado, não é fator que afeta a compreensão textual ou mesmo frasal, porém é válido destacar que a apropriação da sua representação gráfica correta, é um conhecimento que se faz necessário por parte dos discentes, pois isso ajudar-lhes-á na aquisição de melhores resultados na sua vida escolar, bem como em outros contextos extraescolares.

A pesquisa realizada é do tipo quali-quantitativa, pois buscou-se descrever os dados encontrados, fazendo as análises e as interpretações cabíveis, bem como foram quantificados. Os alunos participantes são de uma turma de 8º ano de uma escola situada no município de Itainópolis-PI. A turma funciona no horário da tarde, das 13h às 17h, de segunda a sexta-feira, às vezes, também aos sábados, pelo menos uma vez por mês, e é composta por sete alunos, sendo quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, com faixa etária entre treze e quinze anos, oriundos da comunidade onde está situada a escola ou de localidades vizinhas.

A escola é de médio porte, possui energia elétrica, *internet*, água encanada, transporte escolar, mas ainda precisa melhorar em alguns aspectos estruturais para proporcionar mais conforto para seus alunos.

Para maior embasamento teórico sobre a temática em questão, toda discussão assenta-se nos estudos de Bisol (2014), Matzenauer (2017), Câmara Jr. (1970), Silva (2002), entre outros, o que favoreceu uma análise mais criteriosa do *corpus*.

Pretende-se, com os resultados obtidos por meio desta pesquisa, auxiliar o professor de língua portuguesa da turma, na elaboração de ações pedagógicas voltadas para a solução ou amenização do problema ortográfico detectado com relação ao uso do pronome pessoal oblíquo em foco neste artigo.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: de início, apresentam-se um panorama da temática tratada, seu objetivo, justificativa e metodologia utilizada. Em seguida, são apresentadas duas seções de fundamentação teórica, seguidas da metodologia aplicada e dos resultados obtidos na pesquisa de campo realizada e respectivas análises e, por último, são abordadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

## **2. Distinções e Relações entre Fonética e Fonologia**

Os estudos sobre os sons da língua têm despertado interesses entre estudiosos da área desde tempos bem remotos. Os primeiros estudos nessa área não traziam visões e informações precisas sobre o objeto investigado, mas pode-se dizer que eles foram essenciais para que se chegasse aos conhecimentos que já se têm hoje acerca dos sons da(s) língua(s). Seguindo essa abordagem, Vagones (1980), assegura:

De fato, o interesse dos homens pelos sons vocais, visto de uma maneira geral, não é recente. Parece-nos suficientemente claro que, o fato do homem emitir sons vocais para transmitir mensagens, deve ter chamado a atenção dos usuários das línguas para esses sons, desde os tempos mais remotos. Da Antiguidade, temos, entre outros, vestígios de preocupações linguísticas entre os egípcios, os sumerianos e acadianos, os chineses... (VAGONES, 1980)

Considera-se necessário, de início, fazer uma distinção entre os estudos fonéticos e fonológicos. A *fonética* e a *fonologia* costumam gerar, a princípio, muitas dúvidas com relação aos seus objetos de estudo. Apesar de serem ciências que tratam dos sons da língua, por isso serem confundidas com frequência, as duas áreas têm distinções em seus objetivos. Para Matzenauer (2017),

*Fonologia e Fonética* apresentam campos de estudo relacionados, mas objetivos independentes. A fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto

de vista articulatório, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons. A fonologia, ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação “mente e língua” de modo que a comunicação se processe. (MATZENAUER, 2017, p. 11)

Ainda para Matzenauer (2017, p. 11), “a fonética se dedica ao estudo de todo som produzido pelo aparelho fonador e utilizado na fala; a fonologia, diferentemente, detém-se nos sons capazes de distinguir significados – designados *fonemas*”.

Segundo Callou e Leite (1993, p. 11), “enquanto a fonética estuda os sons como entidades físico-articulatórias isoladas, a fonologia irá estudar os sons do ponto de vista funcional, como elementos que integram um sistema linguístico determinado”.

Sintetizando, com base nas diferenças mostradas acima entre ambas as ciências que tratam dos sons da língua, fica claro que a fonética estuda os sons da língua de um ponto de vista físico, enquanto a fonologia parte para uma análise desses sons de uma perspectiva mais distintiva, mais prática de sua produção.

Devido à complexidade existente entre os sons linguísticos, esta percebida pelos estudiosos dessa área, uma necessidade de se estabelecer uma diferenciação quanto ao objeto de estudo entre as disciplinas Fonética e Fonologia fez-se necessária, uma vez que há fenômenos diferentes na produção e análise dos sons, o que deveria ser estudado por áreas diferentes para que se pudesse chegar a explicações mais sólidas e conscientes sobre tais fatos linguísticos. Daí por diante, surge uma maior diversidade na literatura fonética e fonológica, que serve de embasamento teórico para estudos e compreensão nessa área.

Com base nos estudos, pode-se entender a Fonética como sendo a ciência que trata da parte física da produção dos sons da fala, isto é, essa disciplina se preocupa em estudar e explicar a função dos órgãos físicos e articulatórios envolvidos na produção dos sons, tendo ela, portanto, um viés físico/fisiológico em seus estudos. Já a Fonologia volta-se para o estudo do som produzido, ou seja, seu objeto de estudo é o fonema. Pode-se dizer aqui que a Fonética se volta para a fala, enquanto a Fonologia, para a língua. De acordo com Vagones (1980),



[...] a Fonética atual se propõe estudar os fatores materiais dos sons da fala humana: seja as vibrações do ar que a eles se correspondem, seja as posições e movimentos dos órgãos que os produzem. A Fonologia quer estudar não os sons, mas os fonemas, isto é, os elementos constitutivos do significante linguístico [...] (VAGONES, 1980, [s.p.])

A Fonética tem uma postura investigativa mais individualizada, isolada, ao estudar a produção dos sons e suas particularidades, enquanto a Fonologia, para realizar suas investigações científicas, necessita de um todo, isto é, de agrupamentos para analisar as relações estabelecidas pelos fonemas no processo linguístico. Nessa perspectiva, Vagones (1980), assegura que

[...] o foneticista é necessariamente atomista ou individualista (no sentido gnoseológico do termo). Cada som da fala humana só pode ser estudado de forma isolada, fora de toda relação com os demais sons da língua. Semelhante procedimento é impossível em fonologia. Uma vez que um fonema constitui um elemento diferencial, somente pode ser definido por suas relações com os outros fonemas do mesmo sistema. (VAGONES, 1980, [s.p.])

De um modo mais sucinto, isso significa que a Fonética, ao estudar um fenômeno linguístico da fala, precisa analisar os fatos um por um, um falante por vez para se chegar aos resultados práticos almejados, enquanto a Fonologia, em seus estudos investigatórios, ao analisar, por exemplo, a diferenciação entre sons para constituir o(s) significante(s) e seu valor semântico social, precisa fazer essa análise de forma coletiva, fazendo comparações para se chegar às diferenciações e, conseqüentemente, aos seus resultados.

A partir dos estudos dos sons da fala, é possível perceber e compreender a necessidade do aprofundamento, por parte do docente de língua portuguesa, nas áreas fonética e fonológica, e que há uma diferença entre o objeto de estudo de ambas, que deve ser compreendida e levada em consideração, para que se possa obter resultados satisfatórios no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula.

### **2.1. A nasalidade no português do Brasil (PB)**

A nasalidade é um fenômeno fonológico que pode ser percebido tanto em vogais como em consoantes no português. Ela acontece quando a corrente de ar, após passar pela glote e encontrar o véu palatino abaixado e a passagem naso-faríngea aberta, tem uma parte do ar desviado para a

cavidade nasal, criando, assim, os sons nasais ou os nasalizados. Os sons nasais distinguem-se dos sons nasalizados.

A organização dos sons é estabelecida no nível fonológico e materializada no nível fonético. Os fenômenos que ocorrem nesses níveis linguísticos são estudados pela fonética e pela fonologia. Dentre esses fenômenos, destacamos o processo de nasalização que ocorre quando uma vogal oral assimila o traço nasal da consoante nasal seguinte, conforme assegura Câmara Jr. (2009 [1970]). Sobre isso, Mendonça e Oliveira asseveraram:

Como já vimos, há dois tipos de nasalização, uma fonológica por causar contraste, uma vogal oral, travada por uma consoante nasal, como em /'kaNto/ “canto”, se opõe a uma vogal oral sem travamento, como em /'kato/ “cato”. Este tipo de contexto favorece a aplicação da regra de modo categórico. Outro tipo de nasalização é denominado de fonética, por não estabelecer contraste. Para que esse tipo de nasalização ocorra, não é suficiente o encontro da vogal com a consoante nasal. Outros fatores linguísticos estão envolvidos no processo. Nos níveis fonológico e fonético, o acento e o ponto de articulação da consoante nasal promovem um ambiente que favorece a nasalização obrigatória, já que vogais acentuadas seguidas de uma consoante nasal sempre serão nasalizadas, como em ['kãme] “cama”, e vogais seguidas da nasal palatal terão nasalização categórica, como em ['bãpũ] “banho” e [kõ'jesũ] “conheço”. Vogais não acentuadas seguidas de uma consoante nasal bilabial, como em [a'migas] ~ [ã'migas] “amigas”, ou alveolar, como em [ana'lizi] ~ [ãna'lizi] “análise”, podem ou não sofrer a nasalização, o que caracteriza a regra de nasalização fonética como variável. (MENDONÇA; OLIVEIRA, 2019, p. 43-58)

De um ponto de vista sociolinguístico, a variação é inerente às línguas, o que significa que nas línguas são encontradas formas distintas, mas equivalentes semanticamente nos diferentes níveis linguísticos. (Labov, 2008 [1970]).

Como pontuam Mendonça & Oliveira, (2019), a regra de nasalização fonética é variável, ou seja, sua aplicação, conforme a teoria da variação linguística, está condicionada a aspectos linguísticos e sociais. Alguns estudos sugerem que a nasalização é condicionada linguisticamente pela classe gramatical, pelo acento e pelo tipo de consoante nasal. Além disso, há conclusões que apontam para uma divisão dialetal do Brasil baseada na nasalização fonética. A nasalização seria bem mais frequente no Norte/Nordeste do que no Sul/Sudeste do Brasil.

A nasalização fonética está intrinsecamente ligada, então, a fatores de variação linguística no país, em que em determinadas regiões do País,

conforme mostram estudos na área, há uma tendência maior, em determinados segmentos, a se articular as vogais mais oralmente do que de forma nasalizada, como se pode observar, por exemplo, no vocábulo *c[a]mareira*, no qual a vogal “a” é articulada, dessa forma, mais nas regiões sul/sudeste do país. Já a variante *c[ã]mareira*, na qual o “a” apresenta-se articulado de forma nasalizada, é mais comum entre os falantes das regiões Norte/Nordeste. Em casos como esse, pode-se dizer que a diferença entre os vocábulos fica apenas no campo fonético e não semântico, caracterizando-se como um processo de alofonia.

Consoante Lopez, (1979, p. 54 *apud* Bisol, 2014, p. 205), os sons nasais consonantais do Português brasileiro são [m], [n] e [ɲ]. Como exemplos, trazem-se, respectivamente: *mala*, *nata*, *banha*. Na produção desses sons, há um fechamento da cavidade bucal, além do abaixamento do véu palatino. Na articulação do [m], ocorre a obstrução pela aproximação dos lábios; com o [n], a obstrução é obtida pela junção da ponta da língua com a parte posterior dos dentes superiores; e com o [ɲ], a obstrução se dá com a parte anterior da língua encostada no palato duro.

Entende-se, então, que os sons nasais do português brasileiro, de um ponto de vista físico-articulatório, são apenas consonantais, não generalizando todos eles, apenas os três especificados acima, sendo, então, nesse viés, os sons vocálicos, nessa língua, apenas nasalizados e não nasais, conforme se abordará, mais abaixo, a tese de Câmara Jr. (1970), sobre as vogais nasais no português do Brasil.

Quando não há obstrução total do ar na cavidade bucal, mas há a ressonância nasal, o som é nasalizado, como é o caso das “vogais nasais” (assim consideradas pelas gramáticas normativas e compêndios gramaticais). Daí, Câmara Jr. (1970), ter defendido a tese de que não há vogal nasal em português, mas vogais nasalizadas, uma vez que a vogal é sempre um som bucal, cuja emissão da corrente de ar se faz livremente, ao contrário do que ocorre com a emissão da corrente de ar na produção de uma consoante, que se caracteriza como um obstáculo.

Em consonância com o pensamento de Câmara Jr. (1970), no que diz respeito à nasalidade das vogais do português brasileiro, pode-se concluir que o processo nasal das vogais nessa língua, dá-se por meio de uma assimilação do som de uma consoante nasal posterior, em que há um espraiamento desse som nasalizado da consoante para a vogal precedente, tornando-se, assim, uma vogal nasal. Sobre isso, Botelho declara:

Tal nasalização da vogal pode ser fonética ou fonológica. Naquela, a vogal (que é sempre oral) recebe uma leve nasalização por conta do contato com uma consoante nasal da sílaba seguinte (ex.: “mamãe”, “cana”, “aranha”); na nasalização fonológica, a nasalização (que não é nada leve) da vogal se dá por conta do contato com um elemento nasal (arquifonema /N/) no declive da sílaba (ex.: “tampa”, “minto”, “mundo”). Certamente, não constituem fenômenos equivalentes, porquanto o resultado da nasalização fonológica é uma forma distinta daquela em que a vogal tem prolação oral, diferente do que ocorre com as formas em que se verifica a nasalização fonética. (BOTELHO, 2007, p. 56)

Ainda com relação à distinção entre a nasalidade causada pelo contato da vogal com uma consoante nasal na sílaba subsequente ou na mesma sílaba, nesse caso, em posição de coda, sendo, assim, essa consoante, um arquifonema, Câmara Jr. (1970) diz:

É preciso ainda distinguir, no português, a nasalidade transmitida por uma consoante nasal na mesma sílaba, como em *lança*, daquela resultante do contato com uma nasal na sílaba seguinte, como em *lama*. No primeiro caso, a emissão nasal da vogal é fonológica, tem valor distintivo, isto é, *lança* distingue-se de *laça*. No caso de *lama*, a emissão nasal da vogal não gera contrastes de sentido. Assim sendo, a última não é fonológica. (CÂMARA JR., 1970 *apud* BISOL, 2014, p. 170)

Com base na tese acima, conclui-se que há uma diferença entre nasalidade fonológica e nasalidade fonética, devendo estarmos atentos a esses dois processos, pois, no primeiro, ao se articular a vogal de forma oral em um determinado vocábulo, gera-se um signo com valor semântico diferente daquele produzido ao se pronunciar a mesma vogal de forma nasalizada. Já no segundo, não há distinção semântica no signo produzido, independente de se articular a vogal oral ou nasalmente.

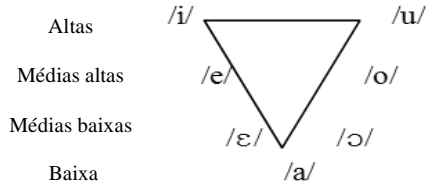
Não há um consenso entre estudiosos da área no que diz respeito ao processo de nasalidade das vogais no português brasileiro, isto é, se há ou não vogais nasais nessa variante do português falado no Brasil, ou se são apenas nasalizadas pela influência de outros segmentos nasais próximos a elas. Porém, ressalta-se aqui que esta pesquisa, nesse sentido, segue a linha de pensamento de Câmara Jr. abordada anteriormente nesta seção.

## **2.2. As Vogais do Português Brasileiro (PB)**

Câmara Jr. (1970, p. 31 *apud* BATTISTI; VIEIRA, 2014, p. 166), apresenta as vogais do português como um sistema triangular, em cujo vértice mais baixo está a vogal /a/. A elevação gradual da língua, na parte

anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau, vogais médias de 2º grau e vogais altas.

Figura 1: Sistema vocálico tônico oral do Português Brasileiro.



Fonte: Câmara Jr. (1970, p. 33 *apud* Battisti & Vieira, 2014, p. 167)

Do ponto de vista articulatório, os sons vocálicos são produzidos pela vibração das cordas vocais. Todas as vogais são sonoras, produzidas com a passagem do ar livre pela boca.

Segundo Silva, (2002), no português existem sete segmentos vocálicos, que são produzidos com a passagem do ar sem interrupção na linha central da boca, como se vê a seguir: [i] para o som da vogal *i* em *li*; [e] para o som da vogal *e* em *lê*; [ɛ] para o som da vogal *e* em *fê*; [a] para o som da vogal *a* em *pá*; [ɔ] para o som da vogal *o* em *pó*; [o] para o som da vogal *o* em *capô*; [u] para o som da vogal *u* em *Itu*.

As vogais são segmentos sonoros imprescindíveis para a composição dos signos da língua, constituindo-se como núcleo silábico, ou seja, não há sílaba, na língua portuguesa, sem a presença de uma vogal para compô-la. Sendo assim, se todo signo linguístico é composto por uma ou mais sílabas, e se cada sílaba só existe com a presença de um segmento vocálico na sua estrutura, daí se pode concluir que as vogais são elementos primordiais para a efetivação da língua, tanto na escrita quanto na oralidade.

### **2.3. O sistema consonantal do português**

De acordo com Silva, (2002), por meio de parâmetros articulatórios, para classificarmos uma consoante, no português, deve-se levar em conta quatro aspectos: i) mecanismo de corrente de ar; ii) vozeamento e

desvozeamento; iii) oralidade e nasalidade; iv) lugar e modo de articulação. Como este artigo trata de nasalidade, dar-se-á, nesta seção, enfoque ao que se refere às consoantes nasais.

Na produção dos sons consonantais, a corrente de ar é sempre pulmonar; quanto ao vozeamento e desvozeamento, as consoantes podem ser surdas ou sonoras. O movimento do palato mole e da úvula pode dar ao som a característica de oralidade ou nasalidade.

Consoante Silva, (2002), os lugares de articulação são: bilabial, lábio-dental, dental ou alveolar, alveopalatal, palatal, velar, glotal. Com relação às consoantes nasais, estas são classificadas, quanto ao lugar de articulação, como:

– **bilabial**: quando o lábio inferior encontra o lábio superior. A consoante nasal produzida é [m], como na palavra *mico*;

– **dental ou alveolar**: quando a ponta da língua/lâmina se move em direção aos dentes superiores ou aos alvéolos, produzimos a consoante nasal [n] de *nada*;

– **palatal**: quando a parte central da língua se move em direção ao palato duro, produzimos a consoante nasal [ɲ] de *banha*.

Conforme o modo de articulação, as consoantes são: oclusivas, nasais, fricativas, africadas, tepe, vibrantes, retroflexas, lateral. As consoantes nasais apresentam as seguintes características quanto ao modo de articulação:

– **nasais**: bloqueio do ar que vem dos pulmões pela ação dos articuladores, entretanto, o véu palatino se posiciona abaixado, produzindo consoantes nasais. Sons produzidos: [m], [n] e [ɲ], nas respectivas palavras: *dama*, *cano* e *manha*.

As consoantes são, portanto, segmentos fonológicos que exercem uma função de grande relevância na efetivação da língua, seja na modalidade oral, seja na escrita. Para que possam ser pronunciadas, é necessário o auxílio de articuladores na produção dos sons, sejam eles ativos ou passivos.

Não são capazes de formar uma sílaba sem o auxílio da vogal, necessitando desse segmento tanto para a composição silábica, como para facilitar a pronúncia das palavras. No que concerne às consoantes nasais,

estas podem espalhar seu traço de nasalidade para vogais anteriores ou subsequentes, causando, assim, distinção semântica entre vocábulos ou apenas alofonias.

### 3. *Uma breve abordagem sobre os pronomes pessoais da língua portuguesa na perspectiva da gramática tradicional (GT)*

Como este artigo trata do uso dos pronomes oblíquos “me/mim”, faz-se, de início, nesta seção, uma abordagem sobre os pronomes pessoais da língua portuguesa, mas seu foco está voltado para o uso prescrito, pela gramática normativa, dos pronomes oblíquos citados neste trabalho.

Segundo Cunha & Cintra, (2001, p. 277), quanto à função, as formas do pronome pessoal podem ser RETAS ou OBLÍQUAS. RETAS, quando funcionam como sujeito da oração; OBLÍQUAS, quando se empregam na oração como objeto”. Para melhor esclarecimento, abordam-se dois exemplos abaixo:

Ex.: **Ela** foi à festa. (pronome pessoal reto)

Ela **me** convidou para ir a uma festa. (pronome pessoal oblíquo)

O quadro abaixo mostra claramente a correspondência entre essas formas:

Quadro 01: classificação dos pronomes pessoais.

		PRONOMES PESSOAIS RETOS	PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS	
			ÁTONOS	TÔNICOS
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe	ele, ela
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes	eles, elas

Fonte: construção do pesquisador (adaptado).

De acordo com Ferreira, (2014, p. 291), “os pronomes pessoais são aqueles que, num ato de comunicação, representam as três pessoas do discurso.” A primeira pessoa do discurso é aquela que fala; a segunda pessoa é aquela com quem se fala e a terceira, aquela de quem (ou de que) se fala.

Para melhor exemplificação do funcionamento das pessoas do discurso, imaginemos uma conversa em que João (primeira pessoa) fala com Maria (segunda pessoa) sobre Antonio (terceira pessoa).

Ex.: – **Eu** já **te** disse: não quero falar sobre **ele**!

Na frase acima, **Eu** é um pronome que indica a primeira pessoa, a pessoa que fala (João); **te** é um pronome que indica a segunda pessoa, isto é, Maria, com quem João fala; **ele** é um pronome que indica a terceira pessoa, de quem se fala, ou seja, Antonio.

Quadro 02: pronomes pessoais retos e oblíquos de 1ª pessoa.

1ª pessoa	do singular	<i>eu, me, mim, comigo</i>
	do plural	<i>nós, nos, conosco</i>

Fonte: construção do pesquisador(adaptado).

Os pronomes pessoais oblíquos funcionam como complementos de verbos, e são divididos em *átonos* e *tônicos*.

O português literário moderno conhece duas séries de formas oblíquas que se correspondem respectivamente. Uma não podem ser regidas de preposição e figuram sempre como vocábulos átonos, a saber: *me, te, nos, vos, lhe, lhes, o, a, os, as, se*; as outras são sempre tônicas e dependentes de preposição: *mim* (outrora *mi*), *ti, nós, vós, elle, ella, ellas, elles e o reflexivo si*. (JESUS, 2007, p. 58)

### **3.1. Emprego dos Pronomes Oblíquos**

Para Cunha & Cintra, (2001, p. 277), os pronomes oblíquos da língua portuguesa são classificados em duas categorias: *átonos* e *tônicos*.

#### **3.1.1. Formas tônicas**

As formas oblíquas tônicas dos pronomes pessoais vêm acompanhadas de preposição. (Cunha; Cintra, 2001, p. 296). Para elucidar, mostram-se os seguintes exemplos com o emprego do oblíquo tônico “*mim*”:

Ex.: Entregue a encomenda somente a **mim**.

Ele emprestou o livro para **mim**.

As formas tônicas dos pronomes são assim chamadas por apresentarem mais força ao serem pronunciadas, ou seja, o falante pronuncia-as de uma maneira mais forte, com uma tonicidade mais evidente, ao contrário do que acontece ao se pronunciar uma forma átona.



Os pronomes pessoais oblíquos tônicos, por serem acompanhados de uma preposição, funcionam como objeto indireto da oração.

### **3.1.2. Formas átonas**

Podem empregar-se como objeto direto ou indireto. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 301). Para melhor esclarecimento, trazem-se exemplos de uso do pronome oblíquo átono “me”:

Ex.: Ela **me** convidou para ir ao cinema hoje à noite. (objeto direto)

Maria **me** pediu para organizar a festa. (objeto indireto)

As formas átonas são assim chamadas por apresentarem uma pronúncia mais fraca por parte dos falantes, ao articularem tais oblíquos em suas produções linguísticas orais.

A Gramática Tradicional (GT) preceitua regras que contribuem para o uso adequado da língua em contextos orais e escritos. É um instrumento de apoio para o falante, no qual este se respalda para o uso formal da língua, possibilitando-lhe resultados exitosos no ambiente escolar, bem como em contextos extraescolares.

## **4. Procedimentos metodológicos**

Nesta seção, discorre-se sobre os procedimentos adotados para a coleta dos dados dessa pesquisa. Os sete alunos participantes, sendo 04 do sexo feminino e 03 do sexo masculino, com faixa etária entre 13 e 15 anos, estudantes de uma turma de 8º ano de uma escola localizada no município de Itainópolis-PI, oriundos da comunidade onde está situada a escola ou de localidades vizinhas, serão aqui identificados como Aluno 1, Aluno 2, Alunos 3, Aluno 4, Aluno 5, Aluno 6 e Aluno 7.

De início, solicitou-se aos alunos que produzissem um texto narrativo escrito com no mínimo dez linhas, em que eles fariam sobre acontecimentos do seu dia, sobre sua rotina em um dia específico, isto é, o mesmo dia da produção do texto, mais especificamente, na manhã daquele dia. A narrativa produzida poderia ser real ou fictícia. Na produção dos textos, foram orientadas para os discentes, pelo produtor deste trabalho, situações que provocaram o aparecimento do pronome pessoal oblíquo átono de primeira pessoa do singular “me”, tais como: (o aluno teria que relatar no seu texto que um(a) amigo(a) ligou pra ele naquela manhã, que

o convidou para uma passeio, que lhe falou sobre como estava sua vida, que lhe contou um segredo e lhe pediu que não fosse repassado a mais ninguém), isso para verificar se este pronome seria substituído, nos textos produzidos, pelo pronome oblíquo tônico “mim”, e assim constatar, na escrita, a nasalidade do primeiro pronome citado neste parágrafo.

Após a produção textual, solicitou-se que escrevessem cinco frases que foram ditadas. Em cada frase que fora ditada aos alunos, havia a presença do pronome pessoal oblíquo “me”, o qual fora nasalizado propositalmente pelo pesquisador, para identificar a influência da nasalidade deste na escrita dos discentes.

### **5. Resultados e discussão dos dados**

Parte-se agora, nesta seção, para a apresentação e a análise dos dados encontrados durante a pesquisa realizada. A princípio, são abordados os resultados encontrados por meio da produção textual solicitada.

Na produção textual do Aluno 1, houve 05 (cinco) ocorrências do pronome oblíquo tônico *mim* como adjunto do verbo, ou seja, como objeto, em vez de *me*, (... *minha amiga mim ligou, mim chamando para almoçar fora,...*; “*só vou tomar um banho e mim arrumar*”; ... *e quando terminei fui mim arrumar, e mim vestir*) e nenhuma ocorrência deste último pronome, o que seria, de fato, de acordo com as regras de uso da gramática normativa da língua portuguesa, o pronome pessoal adequado para ser empregado no contexto. De acordo com Cunha & Cintra (2001, p. 296), as formas oblíquas tônicas dos pronomes pessoais vêm acompanhadas de preposição, classe gramatical essa que não se fez presente nos contextos exemplificados, caracterizando, assim, usos inadequados do oblíquo tônico na produção do aluno.

No texto do Aluno 2, foram 04 (quatro) ocorrências do pronome *mim* em vez de *me* (... *daí ela mim ligou falando que não daria mais certo ...; daí um amigo meu mim ligou convidando para ir para uma festa, ...; aí quando foi a noite minha amiga mim ligou me chamando...*; *ela passou aqui em casa para mim buscar*) e, em 04 vezes, este último apareceu de forma adequada no contexto (*Hoje acordei com minha Amiga me ligando para ir para o shoppi,...*; ..., *ai nois conversando ele me falou da sua vida...*; ..., *e no final ele me agradeceu pois estava...*; .. *minha amiga mim ligou me chamando para ir...*).

O aluno 3 empregou 02 (duas) vezes, em seu texto, o *mim* no lugar do *me* (... meus amigos estavam **mim** ligando para jogar futebol na quadra ...; .. fui pra escola vi todos os meus amigo **mim** diverti com eles...), e, em apenas uma vez, o oblíquo átono foi usado de forma adequada por ele (...minha mãe **me** aconselhou...).

Já o texto do aluno 4 apresentou 01 (uma) ocorrência do oblíquo tônico *mim* no lugar do *me* (...até que percebi que não estava em casa era um lugar estranho aquele até que **mim** convidaran para um passeio...), sendo que em duas vezes, este último foi empregado por ele de forma adequada em sua produção escrita (... convidaran para um passeio por ligação então **me** arrumei...; ... ele esta com uma fantasia de coelho e estava sangrando ai ele **me** levou uma casa...).

O aluno 5 teve 01 (uma) ocorrência inadequada do pronome *mim* ao invés do *me* em seu texto (Ela **mim** perguntou ser ela lagava ele ou ficava...), e, em três vezes, ele empregou o átono de forma adequada (... e **me** perguntou se eu estava bem...; ... e **me** convidou para um passeio; ... e **me** pediu conselhos).

Partindo para a análise das produções textuais dos Alunos 6 e 7, estes dois não apresentaram nenhuma ocorrência do pronome oblíquo tônico *mim* em vez do átono de primeira pessoa do singular, ou seja, em todas as situações em que o pronome pessoal oblíquo átono de primeira pessoa foi exigido em seus textos, eles empregaram-no de forma coerente com os preceitos da gramática normativa para o uso desse tipo de pronome (Aluno 6: ..ele **me** ligou para saber se eu estava bem...; ... disse que queria sair comigo para **me** dizer que...; ... é ele **me** pediu alguns conselhos... Aluno 7: hoje meu amigo **me** ligou e **me** chamou para um passeio, e **me** fez algumas perguntas, se eu tinha assistido ao jornal e **me** perguntou qual era a noticia, ele **me** falou sobre sua vida pessoal, que tinha algumas coisas de errado acontecendo disse que estava cheio de dividas contas de luz água pra pagar, e **me** pediu um conselho, ...). Cunha & Cintra, (2001), afirmam que os pronomes oblíquos átonos podem ser empregados como objeto direto ou indireto. Entende-se, então, que estes dois últimos estudantes possuíam um conhecimento prévio das regras gramaticais de uso do pronome *me*, levando-os a aplicarem em suas produções escritas.

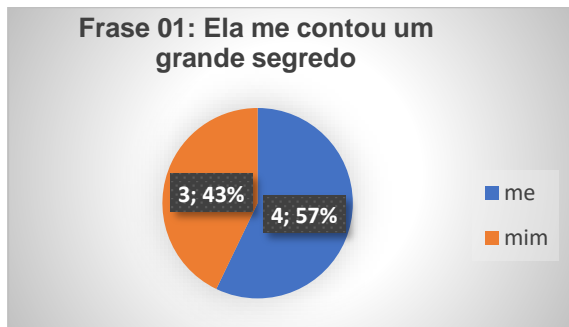
A variação linguística entre os pronomes *me* ~ *mim*, quando estes estão posicionados próximos a um verbo, é um fenômeno fonológico recorrente nas falas dos estudantes pesquisados. De acordo com Labov, a variação linguística é um fenômeno regular no uso das línguas. “De um

ponto de vista sociolinguístico, a variação é inerente às línguas, o que significa que nas línguas são encontradas formas distintas, mas equivalentes semanticamente nos diferentes níveis linguísticos.” (LABOV, 2008 [1970]). Vale ressaltar que a presença de tal fenômeno variacional com o uso, pelos referidos discentes, dos pronomes oblíquos abordados, fica no campo fonético, e não no fonológico, uma vez que tal variação não causa distinção semântica, caracterizando-se, apenas, como uma alofonia.

É mister frisar que é comum aos alunos pesquisados, ao usarem em suas falas o pronome pessoal oblíquo “me”, nasalizarem-no, pronunciando-o “mim ~ /mĩ/”, podendo ser este um fator que os influencia a levar essa inadequação da fala para suas produções escritas, fenômeno observado nos dados relatados neste tópico. A nasalidade, pelos falantes em questão, do pronome “me” ~ /mĩ/ é um processo fonológico facilitado pela presença da vogal média “e” pronunciada, nesse caso, como vogal alta “i”, junto a uma consoante nasal bilabial “m”. Tomando-se por base o que assevera Câmara Jr. (1970), uma vogal oral, ao assimilar o traço nasal de uma consoante nasal próximo a ela, transforma-se em vogal nasal. Ou seja, ocorre um processo de assimilação da nasalidade, por meio do espraçamento da consoante nasal para a vogal oral, a qual se torna um segmento nasal no contexto.

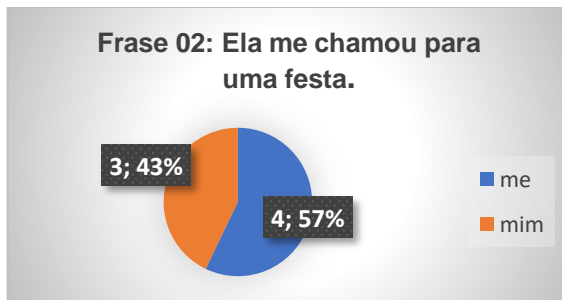
Parte-se agora, para a exposição dos resultados encontrados por meio de frases ditadas, nas quais se fazia necessário, de acordo com a gramática tradicional, o uso do pronome oblíquo átono *me*. Os dados encontrados estão representados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Cômputo da ocorrência de *me/mim* na primeira frase solicitada aos alunos.



Fonte: *Corpus* desta pesquisa.

Gráfico 2: Cômputo da ocorrência de *me/mim* na segunda frase solicitada aos alunos.



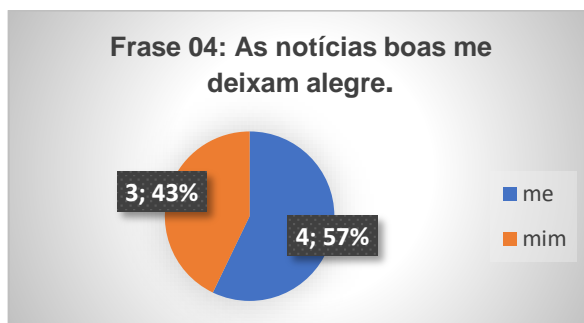
Fonte: *Corpus* desta pesquisa.

Gráfico 3: Cômputo da ocorrência de *me/mim* na terceira frase solicitada aos alunos.



Fonte: *Corpus* desta pesquisa.

Gráfico 4: Cômputo da ocorrência de *me/mim* na quarta frase solicitada aos alunos.



Fonte: *Corpus* desta pesquisa.

Gráfico 5: Cômputo da ocorrência de *me/mim* na quinta frase solicitada aos alunos.



Fonte: *Corpus* desta pesquisa

Partindo para uma análise dos dados apresentados nos gráficos, vê-se que, dos sete alunos pesquisados quanto ao uso do pronome oblíquo *mim* em vez do *me*, em posição proclítica adjunta ao verbo, nas cinco frases mostradas, os alunos 1, 2 e 3, apresentaram ocorrência do uso inadequado do pronome oblíquo tônico *mim* no lugar do pronome oblíquo átono *me*, em todas as frases ditadas pelo professor, representando tal uso inadequado do “*mim*”, entre os referidos alunos, um total de 43%. Os exemplos são mostrados no quadro abaixo:

Quadro 03: Frases ditadas pelo professor e escritas pelos alunos.

ALUNO	REGISTRO FORMAL	REGISTRO DO ALUNO
Aluno 1	Ela me contou um grande segredo	Ela <i>mim</i> contou um grande segredo
	Ela me chamou para uma festa	Ela <i>mim</i> chamou para uma festa
	Sempre me sinto bem aos domingos	Sempre <i>mim</i> sinto bem aos domingos
	As notícias boas me deixam alegre	As notícias boas <i>mim</i> deixam alegre
	Pedi para ela me ligar	Pedir pra ela <i>mim</i> ligar
Aluno 2	Ela me contou um grande segredo	Ela <i>mim</i> contou um grande segredo
	Ela me chamou para uma festa	Ela <i>mim</i> chamou para uma festa
	Sempre me sinto bem aos domingos	Sempre <i>mim</i> sinto Bem aos domingo
	As notícias boas me deixam alegre	As notícias boas <i>mim</i> deixam alegre
	Pedi para ela me ligar	Pedi pra ela <i>mim</i> ligar
Aluno 3	Ela me contou um grande segredo	ela <i>mim</i> contou um grande segredo
	Ela me chamou para uma festa	ela <i>mim</i> chamou para uma festa

	Sempre me sinto bem aos domingos	<i>sempre mim sinto bem aos domingos</i>
	As notícias boas me deixam alegre	<i>as notícias boas mim deixam alegre</i>
	Pedi para ela me ligar	<i>pedi pra ela mim ligar</i>

Fonte: *Corpus* desta pesquisa.

Já os alunos 4, 5, 6 e 7, nas cinco frases ditadas, não apresentaram nenhuma ocorrência do uso inadequado do oblíquo tônico em questão no lugar do átono *me*, isto é, em todas as sentenças, nas quais o pronome oblíquo átono fora nasalizado propositadamente pelo professor, os referidos alunos escreveram-no corretamente, representando assim, um uso total de 57% desse pronome nas frases solicitadas. Os exemplos são mostrados no quadro abaixo:

Quadro 04: Frases ditadas pelo professor e escritas pelos alunos.

ALUNO	REGISTRO FORMAL	REGISTRO DO ALUNO
<b>Aluno 4</b>	Ela me contou um grande segredo	<i>Ela me contou um secreto</i>
	Ela me chamou para uma festa	<i>Ela me chamou para uma festa</i>
	Sempre me sinto bem aos domingos	<i>Sempre me sito bem aos domingos</i>
	As notícias boas me deixam alegre	<i>As notícias boas me deixam alegre</i>
	Pedi para ela me ligar	<i>Pedi pra ela me ligar</i>
<b>Aluno 5</b>	Ela me contou um grande segredo	<i>Ela me cotou um grande secrendo</i>
	Ela me chamou para uma festa	<i>Ela me chamou para uma festa</i>
	Sempre me sinto bem aos domingos	<i>sempre me sito bem aos domigos</i>
	As notícias boas me deixam alegre	<i>as notícias boas me deixa alegre</i>
	Pedi para ela me ligar	<i>Pedir pra ela me ligar</i>
<b>Aluno 6</b>	Ela me contou um grande segredo	<i>ela me contou um grande segredo</i>
	Ela me chamou para uma festa	<i>ela me chamou para um festa</i>
	Sempre me sinto bem aos domingos	<i>sempre me sinto bem aos domin-gos</i>
	As notícias boas me deixam alegre	<i>As notícias boas me deixa Alegre</i>
	Pedi para ela me ligar	<i>Pedi pra ela me ligar</i>
<b>Aluno 7</b>	Ela me contou um grande segredo	<i>ela me contou um grande segredo</i>
	Ela me chamou para uma festa	<i>ela me chamou para uma festa</i>
	Sempre me sinto bem aos domingos	<i>sempre me sinto bem aos meninos</i>
	As notícias boas me deixam alegre	<i>as notícias boas me deixam alegre</i>
	Pedi para ela me ligar	<i>pedi pra ela me ligar</i>

Fonte: *Corpus* desta pesquisa.

Para Cunha & Cintra (2001, p. 277), os pronomes oblíquos da língua portuguesa são classificados em duas categorias: *átonos* e *tônicos*. Ainda segundo Cunha & Cintra (2001, p. 296), as formas oblíquas tônicas

dos pronomes pessoais vêm acompanhadas de preposição, o que não aconteceu nas produções frasais dos alunos 1, 2 e 3, apresentando, assim, uso inadequado do oblíquo tônico *mim*. Já as formas átonas podem ser empregadas como objeto direto ou indireto (Cf. CUNHA; CINTRA, 2001, p. 301), uso que pode ser constatado nas produções frasais dos alunos 4, 5, 6 e 7, caracterizado como uso adequado do oblíquo átono *me*.

Ressalta-se que os alunos 1, 2 e 3 tiveram ocorrências significativas de troca do pronome oblíquo átono *me* pelo tônico *mim* em suas produções textuais e em todas as frases escritas solicitadas. Os alunos 4 e 5 tiveram apenas uma ocorrência de uso inadequado do “*mim*” em vez do “*me*” em suas produções textuais e nenhuma ocorrência de uso inadequado deste último pronome oblíquo nas frases escritas. Os alunos 6 e 7 não apresentaram nenhuma ocorrência de uso inadequado, de acordo com a gramática normativa, do tônico *mim* no lugar de *me*, nem nas suas produções textuais, nem nas frases escritas solicitadas.

Como a nasalidade do oblíquo *me*, nas falas dos alunos em foco, é uma realidade observada pelo produtor deste trabalho, por ser o professor de língua portuguesa deles, entende-se que a troca inadequada do pronome oblíquo átono pelo tônico, nas produções escritas recebidas e analisadas (alunos 1, 2 e 3), seja um fator influenciado por essa nasalização apresentada nas falas dos alunos, o que fá-los levar essa inadequação para suas produções escritas. Entende-se também que esses três alunos não possuem domínio gramatical de uso desses pronomes pessoais oblíquos.

Com relação aos alunos que apresentaram, na escrita, pouca ocorrência dessa troca inadequada entre os pronomes oblíquos supracitados (alunos 4 e 5), infere-se que pode haver também influência da nasalidade do pronome nesta inadequação, mesmo eles podendo ter conhecimento das regras de uso gramatical desse tipo de pronome. Referente aos alunos que não apresentaram nenhuma ocorrência de uso inadequado do oblíquo “*mim*” no lugar do “*me*”, em todas as suas produções escritas (alunos 6 e 7), o que se supõe é que eles possuem conhecimento gramatical normativo sobre o uso desses pronomes, não sendo influenciados, na modalidade escrita, pelo processo de nasalidade, na fala, do pronome oblíquo átono de primeira pessoa do singular.



## 6. Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, pôde-se observar que, entre os alunos pesquisados, há, em suas produções escritas, tanto o uso inadequado do pronome pessoal oblíquo tônico *mim* em vez do átono *me*, quanto o uso adequado deste último, de acordo com as normas estabelecidas pela gramática da língua portuguesa.

Foi possível concluir, de acordo com os dados encontrados e a partir da análise do *corpus* fornecido pelos estudantes em foco, que a maioria deles faz uso inadequado do oblíquo *mim* ao invés do *me*, em posição adjunta ao verbo, isto é, como objeto, o que se acredita ser um reflexo da interferência, nas suas produções escritas de textos e frases, da forma nasalizada como articulam este último pronome nas suas interações linguísticas por meio da fala. Mesmo podendo haver conhecimento, por parte desses alunos, das regras prescritas pela gramática normativa com relação ao uso desse tipo de pronome, o fator nasalidade interfere significativamente na escrita de grande parte deles.

Mesmo com os resultados já encontrados neste trabalho, pensa-se que ainda se faz necessária a realização de um estudo mais aprofundado sobre a questão da influência da nasalidade do pronome oblíquo átono, percebida na fala dos alunos da turma pesquisada, na escrita destes, para que o professor de língua portuguesa da referida turma, possa criar estratégias interventivas eficazes de ensino dos pronomes pessoais oblíquos de primeira pessoa do singular para o alunado de tal turma com deficiência neste conteúdo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATTISTI, Elisa, VIEIRA, Maria José Blaskovski. *O sistema vocálico do português*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. [RECURSO ELETRÔNICO], /ORG. Leda Bisol. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 286 p.

BISOL, Leda (Org.). *Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. [RECURSO ELETRÔNICO], /ORG. Leda Bisol. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 286p.

BOTELHO, José Mario. A nasalidade das vogais em português. *SOLETRAS*, Ano VII, n. 14, São Gonçalo: UERJ, jul./dez., 2007.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. Iniciação à fonética e à fonologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes. 42. ed. 2009 [1970].

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

\_\_\_\_\_. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

EVANILDO, Bechara. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

HORA, Dermeval da; MATZENAUER, Carmem Lúcia. *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2017. 192p.

JESUS, Margareth dos Santos. *Pronome pessoal oblíquo na linguagem escrita contemporânea de língua portuguesa: uma pesquisa sociolinguística*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2007 [21-?]. 121f.

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

MAIA, Lilian de Sant'anna; KANTACH, Gessilene Silveira. Uso de ME/MIM em posição adjunta ao verbo. *WEB – Revista Sociodialeto*, v. 8, n. 23. Ago/Nov 2017.

MENDONÇA, Ana Maria Santos de; OLIVEIRA, Alan Jardel. Nasalização fonética no português brasileiro: uma revisão sistemática de literatura. *UFAL. Revista do GELNE*, v. 21, n. 2, 2019.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Aprender e praticar gramática*. Volume único: ensino médio. 4. ed. São Paulo: FTD, 2014.

RODRIGUES, Éllis Márcia Batista. *A Nasalidade na escrita de alunos do quarto e quinto ano do ensino fundamental I – Descrição e intervenção pedagógica*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Uberlândia, 2016. 151f.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2002.

TERRA, Ernani. *Português de olho no mundo do trabalho*. Volume único. São Paulo: Scipione, 2004.

TRUBETZKOY, N. S. A fonologia atual. In: DASCAL, M. (Org). *Fundamentos metodológicos da Linguística*. Vol. II. Fonologia e Sintaxe. Campinas: UNICAMP, 1981.

VAGONES, Elvira Wanda. A Fonética e seus precursores. *Alfa*, 24, p. 179-85, São Paulo, 1980.

Outra fonte:

[https://fonologia.org/Fonética articulatória – Consoantes do português](https://fonologia.org/Fonética_articulatória_-_Consoantes_do_português). Acessado em: 01 de setembro de 2023.

**ANÁLISE FONOLÓGICA COMPARADA  
DE TRÊS LÍNGUAS NEOLATINAS**

Ariel Montes Lima (UFMT)  
[gabrielfelipe0308@gmail.com](mailto:gabrielfelipe0308@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo realiza uma análise comparativa dos inventários fonêmicos do português brasileiro (PB), espanhol peninsular (EP) e italiano (IT). Utilizando análise de *corpora* e revisão de literatura, destaco as características comuns e divergentes de cada sistema. O PB, neolatino com ampla dispersão, apresenta vasto conjunto de fones consonantais. O EP, representando variantes espanholas, mostra características distintivas, enquanto o IT, de origem ítalo-falante, possui peculiaridades próprias. A análise comparada revela similaridades alveolares e diferenças nos fones alveopalatais. O PB destaca-se por sua diversidade, possivelmente influenciada por sua posição nas Américas. Os fonemas oclusivos permanecem estáveis, e a prevalência alveolar sugere uma possível marca protolinguística.

**Palavras-chave:**

Análise fonética. Línguas neolatinas. Fonética e Fonologia.

**ABSTRACT**

This article conducts a comparative analysis of the phonemic inventories of Brazilian Portuguese (BP), Peninsular Spanish (EP), and Italian (IT). Using corpora analysis and literature review, I highlight the shared and divergent characteristics of each system. BP, a Neolatin language with wide dispersion, features a broad range of consonantal phones. EP, representing Spanish variants, shows distinctive features, while IT, originating from Italian-speaking territories, has its own peculiarities. The comparative analysis reveals alveolar similarities and differences in alveopalatal phones. BP stands out for its diversity, possibly influenced by its position in the Americas. Occlusive phonemes remain stable, and the prevalence of alveolar suggests a possible protolinguistic mark.

**Keywords:**

Phonetic analysis. Romance languages. Phonetics and Phonology.

**1. Introdução**

No presente artigo, apresento uma análise comparativa dos inventários fonêmicos de três línguas romances. Para tanto, foram selecionados os conjuntos referentes ao português brasileiro (PB), ao espanhol peninsular (EP) e ao italiano (IT). A pesquisa se desenvolveu mediante análise de *corpora* associada à revisão de literatura. Ademais, foram selecionados somente os fonemas consonantais para essa análise. Para tanto, recorreremos

à literatura científica dedicada à descrição dos inventários fonêmicos de cada língua em sua variante específica.

Meu problema de pesquisa consiste na busca pelas diferenciações presentes no bojo de cada arcabouço fonêmico. Assim, nos detemos sobre as simetrias e assimetrias, convergências e divergências ali presentes, tendo como parâmetro a fonologia comparativa. Saliento ainda que, dadas as limitações inerentes ao gênero aqui adotado, não me interessa alongar-me na discussão a respeito das motivações que direcionaram as referidas línguas em seu percurso de diferenciação.

À justificativa da relevância da presente pesquisa, saliento que a sistematização dos dados aqui discutidos é importante enquanto um subsídio tanto para pesquisas vindouras quanto como um recurso pedagógico para estudantes da área das linguagens.

## **2. Fonética e a Fonologia**

A fonética e a fonologia são dois campos fundamentais da linguística que estudam os sons da fala humana, mas abordam esses sons de maneiras diferentes, focando em aspectos distintos do sistema sonoro de uma língua (Cf. KARNOPP, 2006).

A fonética é o campo responsável pelo estudo dos sons da fala em sua forma física e acústica. Ela investiga a produção, transmissão e percepção dos sons da linguagem. A fonética está interessada nos aspectos concretos e físicos dos sons, examinando como eles são articulados (órgãos envolvidos na produção), como o ar é modificado durante a fala e como esses sons são transmitidos e percebidos (Cf. CAGLIARI, 2002). A fonética também se preocupa com a variação individual e contextual dos sons, podendo, ainda, ser dividida em:

**Fonética Articulatória:** Examina a maneira como os órgãos articulatórios, como a língua, os lábios e as cordas vocais são usados para produzir diferentes sons da fala. Ela analisa as posições relativas dos órgãos durante a fala.

**Fonética Acústica:** Concentra-se nas propriedades acústicas dos sons da fala. Isso envolve a medição de características como frequência, duração e intensidade dos sons para entender como eles são percebidos auditivamente.

**Fonética Auditiva:** Explora como os seres humanos percebem os sons da fala e como o cérebro processa esses sons. Isso envolve a análise das habilidades auditivas e a percepção dos diferentes sons da fala.

A fonologia, por outro lado, é o estudo dos sons da fala em relação ao sistema linguístico de uma determinada língua. Ela lida com os padrões de sons significativos que existem em uma língua e como esses sons são organizados para criar significado. A fonologia concentra-se nas unidades distintivas de som, chamadas fonemas, que são responsáveis por diferenciar significado em uma língua (Cf. KARNOPP, 2006). A fonologia envolve:

**Fonemas:** São as unidades mínimas de som que podem distinguir palavras umas das outras em uma língua.

**Alófonos:** São as variações fonéticas de um fonema em contextos específicos. Essas variações não alteram o significado das palavras.

**Regras Fonológicas:** Descrevem como os sons são combinados e afetados em diferentes posições nas palavras.

Em resumo, a fonética lida com os aspectos físicos e acústicos dos sons da fala, enquanto a fonologia estuda a organização desses sons dentro do sistema linguístico de uma língua. Ambos os campos são essenciais para entender a complexidade da linguagem e como os seres humanos se comunicam por meio do som.

### **2.1. Inventário Fonêmico do português brasileiro**

O português é uma língua neolatina, oriunda da península Ibérica, tendo se desenvolvido nos moldes em que a concebemos hoje aproximadamente no séc. XIV, com a publicação da *Grammatica da linguagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira (1536) e a de João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa* (1540) (Cf. ASSIS, 2011, p. 77). O português destacou-se do ramo ibérico, distanciando-se do galego, com o qual ainda mantém similitudes nos níveis fonéticos, morfológicos e sintáticos.

a língua portuguesa estruturou-se ainda fora do território português, estendendo-se por um vasto conjunto de nações lusófonas, como: Moçambique, Angola e Brasil. O último, destarte, é o *locus* no qual se desenvolveu a variante aqui estudada, apresentando determinadas idiosincrasias que representam o mote de nosso presente estudo.

Além disso, o PB constitui-se de uma gama ampla de fones consonantais. Para os explicitarmos, apresentamos abaixo a tábua fonética do PB, com sua descrição. Para tanto, nos baseamos em Silva (2003):

Tabela 01: Tábua Tabela 01 – Tábua Fonética do PB.

Articulação		Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar
Maneira	Lugar						
Oclusiva	Desvozeada	p		t			k
	Vozeada	b		d			g
Africada	Desvozeada				tʃ		
	Vozeada				dʒ		
Fricativa	Desvozeada		f	s	ʃ		x
	Vozeada		v	z	ʒ		y
Aproximante	vozeada						w
Nasal	Vozeada	m		n		ɲ	
Tepe	Vozeada			r			
Vibrante	Vozeada			r			
Retroflexa	Vozeada			ɻ			
Lateral	Vozeada			l		ʎ	

**Plosivas (Oclusivas):** As plosivas no Português Brasileiro envolvem o fechamento temporário da passagem de ar em algum ponto da boca, seguido de uma liberação repentina. Os fonemas /p/ e /b/ são exemplos de plosivas bilabiais, em que os lábios são pressionados juntos e depois separados. /t/ e /d/ são plosivas alveolares, com a língua tocando o alvéolo, a parte logo atrás dos dentes superiores. Já /k/ e /g/ são plosivas velares, formadas com a elevação da parte posterior da língua próxima à região do palato mole.

**Fricativas:** As fricativas no Português Brasileiro são produzidas pelo estreitamento da passagem do ar na cavidade oral, causando um fluxo de ar turbulento. Os fonemas /f/ e /v/ são fricativas labiodentais, formadas pelo contato entre os dentes inferiores e os lábios superiores. /s/ e /z/ são

fricativas alveolares, com o ar passando entre a língua e os alvéolos. /ʃ/ e /ʒ/ são fricativas pós-alveolares, formadas pela aproximação da língua à região logo atrás dos alvéolos. O fonema /x/ é uma fricativa velar, na qual o fluxo de ar passa pelo véu palatino.

**Aproximante:** No Português Brasileiro, a aproximante velar /w/ é um fonema que ocorre em algumas palavras e contextos específicos. Essa consoante é representada pelo símbolo /w/ na notação fonética e é mais frequentemente encontrada em empréstimos linguísticos de outras línguas, especialmente em palavras de origem estrangeira.

A produção da aproximante velar /w/ envolve a articulação da língua próxima ao palato mole (a parte posterior do céu da boca), enquanto os lábios são arredondados. É como uma mistura entre o som “u” em “lua” e o som “v” em “vaca”. Essa combinação de arredondamento labial e posicionamento velar é o que dá à consoante sua qualidade distinta.

**Nasais:** Os fonemas nasais do Português Brasileiro são caracterizados pela passagem de ar através do nariz. /m/ e /n/ são nasais bilabiais e alveolares, respectivamente, onde o ar passa pelos lábios ou entre a língua e os alvéolos. /ɲ/ é um nasal palatal, produzido com a língua próxima ao palato duro. /ŋ/ é um nasal velar, com a parte posterior da língua elevada em direção ao palato mole.

**Tepe:** o tepe aparece em contextos em que um “r” intervocálico ou pós-nasal é seguido por outra vogal. Sua produção envolve uma articulação muito rápida da língua contra o alvéolo (a região logo atrás dos dentes superiores) e a subsequente liberação do contato. Basicamente, a língua toca brevemente o alvéolo sem criar uma obstrução completa do fluxo de ar, resultando em um som suave e quase imperceptível. Ocorre, por exemplo, na palavra “caro”.

**Laterais:** Os fonemas laterais são produzidos ao deixar o ar fluir pelas laterais da língua enquanto essa está em contato com um ponto da cavidade oral. O fonema /l/ é uma lateral alveolar, onde o ar passa pelas laterais da língua enquanto ela toca os alvéolos, característico, por exemplo em: “lata”. O fonema /ʎ/ é uma lateral palatal, produzida com a língua próxima ao palato duro. Está presente em “calha”.

**Vibrantes:** As vibrantes envolvem a vibração rápida de um órgão articulatorio. O fonema /r/ é uma vibrante simples alveolar, caracterizada por um toque rápido da língua contra os alvéolos. O fonema /r̄/ é uma vi-



brante múltipla, sendo produzida em dialetos específicos a língua. Sua presença é constatada na maioria das variantes encontradas na região sul do país.

## 2.2. Inventário fonêmico do espanhol peninsular

O que chamo Espanhol Peninsular (EP), na verdade, representa um epítome para um conglomerado de outras variantes correntes em solo espanhol. Esse conjunto, dada sua situação de prestígio social e econômico, possui diversos estudos que versam a seu respeito. Por essa razão, foi mister realizarmos um recorte relativamente estreito da literatura, com vistas a evitar a repetição de dados já trabalhados pelos autores.

Ademais, enfatizo que o presente estudo versa a respeito de comparação entre línguas da mesma família (neolatina) considerando as possíveis convergências e/ou divergências colocadas a partir do distanciamento geográfico entre elas. Assim, me interessa investigar – embora não seja o tema central desse artigo – de que maneira o dito distanciamento pôde implicar traços distintivos entre os sistemas linguísticos.

Seguindo por essa perspectiva, apresento abaixo a tabela fonêmica do EP juntamente à sua análise, baseada em Quilis (1997):

Tabela 02: Tábua do EP.

Articulação		Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar
Maneira	Lugar						
Oclusiva	Desvozeada	p		t			k
	Vozeada	b		d			g
Africada	Desvozeada				tʃ		
	Vozeada				dʒ		
Fricativa	Desvozeada		f	s			x
	Vozeada						y
Aproximante	Vozeada	β					
Nasal	Vozeada	m		n		ɲ	
Tepe	Vozeada			r			
Vibrante	Vozeada			r			
Lateral	Vozeada			l		ʎ	

**Plosivas (Oclusivas):** As plosivas no EP envolvem a interrupção temporária do fluxo de ar seguida de uma liberação súbita. O fonema /p/ é

uma plosiva bilabial, formada com os lábios pressionados e liberados. /t/ é uma plosiva alveolar, com a língua tocando os alvéolos. /k/ é uma plosiva velar, produzida elevando a parte posterior da língua próxima ao palato mole.

**Fricativas:** As fricativas no EP são formadas pelo estreitamento do fluxo de ar na cavidade oral, gerando um som turbulento. O fonema /f/ é uma fricativa labiodental, criada pelo contato dos dentes inferiores com os lábios superiores. /θ/ e /s/ são fricativas interdentais e alveolares, respectivamente, com a língua entre os dentes para /θ/ e passando pelos alvéolos para /s/. /x/ é uma fricativa velar, produzida com a parte posterior da língua próxima ao palato mole.

**Aproximante:** A produção da aproximante labiodental /β/ envolve a aproximação dos lábios enquanto o ar passa entre os dentes superiores e a parte inferior dos lábios. É como uma mistura entre o som “b” e o som “v”, com a vibração das cordas vocais. Essa consoante contribui para a sonoridade característica do espanhol peninsular e é considerada uma marca de pronúncia regional.

**Nasais:** Os fonemas nasais do EP envolvem o fluxo de ar através do nariz. /m/ e /n/ são nasais bilabiais e alveolares, respectivamente, com a passagem de ar entre os lábios ou entre a língua e os alvéolos.

**Laterais:** O fonema lateral /l/ é uma lateral alveolar, produzida ao deixar o ar passar pelas laterais da língua enquanto esta toca os alvéolos.

**Vibrantes:** As vibrantes no EP incluem duas variedades. O fonema /r/ é uma vibrante simples alveolar, caracterizada por um breve toque da língua nos alvéolos. O fonema /r/ é uma vibrante múltipla alveolar, produzida com uma sequência rápida de toques da língua nos alvéolos.

**Laterais:** O fonema /l/ é uma consoante lateral alveolar, similar à sua contraparte no português. Na pronúncia, a língua faz um contato leve com a região alveolar, permitindo que o ar escape pelas laterais da língua. Esse som é proeminente em palavras como “luz” (luz) e “alto” (alto).

O fonema /ʎ/ é uma consoante lateral palatal, representando um som mais distinto na fonologia do espanhol peninsular. Nesse caso, a língua faz contato com o palato mole, produzindo um som que é semelhante a um “lh” mais suave em português. Esse som é encontrado, por exemplo, na palavra “llevar” (levar) e “calle” (rua).

### 2.3. Inventário fonêmico do italiano

O italiano, diferentemente das variantes acima referidas, não pertence ao Ramo Ibérico. Sua origem deriva do Ramo Itálico, que se distingue do Ibérico mais ou menos no mesmo ponto do nó evolutivo da família latina. Fora isso, diferentemente do espanhol e do português, o italiano não expandiu sua influência para além das fronteiras europeias, tendo evoluído circunscrito nos poucos territórios ítalo falantes.

A respeito dos fones do IT, seguem-se a tabela e a análise, produzidas a partir de Bertinetto e Loporcaro (2005) e Rogers e d’Arcangeli (2004).

Tabela 03: Tábua Fonética do IT.

Articulação		Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar
Maneira	Lugar						
Oclusiva	Desvozeada	p		t			k
	Vozeada	b		d			g
Africada	Desvozeada			ts	tʃ		
	Vozeada			dz	dʒ		
Fricativa	Desvozeada		f	s			
	Vozeada						
Aproximante	Vozeada					j	w
Nasal	Vozeada	m		n		ɲ	
Vibrante	Vozeada			r			

**Plosivas (Oclusivas):** As plosivas no Italiano envolvem o bloqueio temporário do fluxo de ar seguido de uma liberação rápida. O fonema /p/ é uma plosiva bilabial, formada com os lábios pressionados e liberados. /t/ é uma plosiva alveolar, com a língua tocando os alvéolos. /k/ é uma plosiva velar, produzida elevando a parte posterior da língua em direção ao palato mole.

**Fricativas:** As fricativas no Italiano são formadas pelo estreitamento do fluxo de ar na cavidade oral, criando um som turbulento. O fonema /f/ é uma fricativa labiodental, gerada pelo contato dos dentes infe-

riores com os lábios superiores. /v/ é uma fricativa labiodental sonora, semelhante ao /f/, mas com vibração das cordas vocais. /s/ e /z/ são fricativas alveolares, com a passagem de ar entre a língua e os alvéolos.

**Nasais:** Os fonemas nasais no Italiano são produzidos com o fluxo de ar através do nariz. /m/ e /n/ são nasais bilabiais e alveolares, respectivamente, com a passagem de ar entre os lábios ou entre a língua e os alvéolos.

**Vibrantes:** O Italiano inclui uma vibrante simples e uma vibrante múltipla. O fonema /r/ é uma vibrante simples alveolar, caracterizada por um toque rápido da língua contra os alvéolos. Está presente em palavras como “ragazzo”.

**Laterais:** O fonema /l/ é uma consoante lateral alveolar, semelhante à sua realização em outras línguas. Nesse caso, a língua faz um contato leve com a região alveolar, permitindo que o ar escape pelas laterais da língua. Esse som é frequente em palavras como “lago” (lago) e “alto” (alto).

O fonema /ʎ/ é uma consoante lateral palatal, criando um som distintivo na fonologia italiana. Nesse caso, a língua faz contato com o palato mole, produzindo um som que se assemelha ao “gli” em palavras como “figlio” (filho) ou “famiglia” (família).

## 2.4. Análise comparada

Nessa seção, apresentamos a análise comparada dos sistemas fonêmicos acima trabalhados. Para tanto, assinalamos suas similitudes e discrepâncias. Nesse mister, apresentamos nossa análise em dois momentos: no primeiro são trazidos os fonemas comuns a todas as três línguas e, no segundo, os fones específicos de cada sistema. De modo a facilitar a compreensão, apresentamos abaixo a tabela contendo os fones comuns aos referidos:

Tabela 04: Fonemas Compartilhados.

<b>Bilabiais</b>	/p/, /b/ e /m/
<b>Labiodentais</b>	/f/
<b>Alveolares</b>	/t/, /d/, /s/, /n/, /r/ e /l/
<b>Alveopalatais</b>	/ʃ/ e /dʒ/
<b>Palatais</b>	/ɲ/ e /ʎ/.
<b>Velar</b>	/k/ e /g/

Apontados os fones referidos, destaco abaixo os fonemas particulares do PB:

Tabela 05: Fonemas do PB.

<b>Bilabiais</b>	---
<b>Labiodentais</b>	/v/ (comum com o IT)
<b>Alveolares</b>	/x/, /t/ (comum com o EP)
<b>Alveopalatais</b>	/ʃ/ e /ʒ/
<b>Palatais</b>	---
<b>Velar</b>	/y/ e /x/(comuns com o EP) e /w/ (comum com o IT)

Apresentamos, agora, os fones particulares do EP:

Tabela 06: Fonemas do EP.

<b>Bilabiais</b>	/β/
<b>Labiodentais</b>	---
<b>Alveolares</b>	/x/, /t/ (comum com o PB)
<b>Alveopalatais</b>	/tʃ/ e /dʒ/
<b>Palatais</b>	---
<b>Velar</b>	/y/ e /x/ (comuns com o PB)

Enfim, apresentamos as particularidades do IT:

Tabela 07: Fonemas do IT.

<b>Bilabiais</b>	---
<b>Labiodentais</b>	---
<b>Alveolares</b>	---
<b>Alveopalatais</b>	/ts/ e /dz/
<b>Palatais</b>	/j/
<b>Velar</b>	----

As diferenças nos inventários fonêmicos têm um papel significativo nas pronúncias distintas de cada língua, moldando suas identidades sonoras únicas. Apesar das semelhanças e diferenças, esses sistemas fonêmicos contribuem para a riqueza e diversidade das línguas, impactando diretamente a maneira como os falantes comunicam-se e expressam-se.

Ademais, é possível notar a proeminência dos compartimentos alveolares; sendo essa categoria detentora de 06 fones em intersecção. Se mostraram, ainda, particularmente diversos os fones alveopalatais. Esses, por sua vez, foram os que mais apresentaram idiossincrasias. Dessarte, o PB apresentou os fones /ʃ/ e /ʒ/. O EP apresentou /tʃ/ e /dʒ/. Já o IT apresentou /ts/ e /dz/. Isso pode indicar um determinado padrão de derivação e diferenciação entre as línguas. A familiaridade mais próxima entre PB e EP ainda indicou uma tendência à realização das fricativas, em comparação com o IT.

### 3. Considerações finais

Ao final do presente artigo, é possível percebermos a prevalência dos fonemas alveolares nos três idiomas eleitos para a análise, sugerindo uma tendência dentro das línguas latinas. Isso é um possível indício de marca protolinguística, cujo aprofundamento e comprovação pode vir a ser mais explorado em trabalhos vindouros.

Também podemos concluir que os fonemas oclusivos são os menos variáveis dentro do conjunto, mantendo-se estáveis em todos os pontos de articulação.

Notamos ainda que o PB foi a língua que mais apresentou variações em relação às demais. Teorizo que esse aspecto se deve ao fato de que ambos EP e IT estão em terreno europeu, encontrando um substrato social e geopolítico similar, ao passo que o PB se vê diante de uma conjuntura diversa, em solo americano e em uma configuração sociopolítica distinta.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Maria Cristina de. *História da língua portuguesa*. 2011. Disponível em: 00\_-\_HLP\_-\_HISTORIAD.-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.Cloud front.net). Acesso em: 24 de ago. 2023.

BERTINETTO, Pier Marco; LOPORCARO, Michele. The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome. *Journal of the International Phonetic Association*, v. 35, n. 2, p. 131-51, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Análise fonológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KARNOPP, Lodenir. *Fonética e fonologia*. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUILIS, Antonio. *Principios de fonología y fonética españolas*. Arco libros, 1997.

ROGERS, Derek; D'ARCANGELI, Luciana. Italian. *Journal of the International Phonetic Association*, v. 34, n. 1, p. 117-121, 2004.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português*. São Paulo: Contexto, 2003.

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)  
E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Noelma Oliveira Barbosa (FURG)  
[noelma\\_barbosa@hotmail.com](mailto:noelma_barbosa@hotmail.com)

**RESUMO**

Com o presente trabalho buscou-se compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conceitua “o eu, o outro e o nós” enquanto campo de experiências para o trabalho com a educação infantil, no que se refere à relação eu/outro e a partir da concepção de linguagem que o documento assume, ou seja, a partir da linguagem de orientação enunciativo-discursiva. O estudo adota como aporte teórico e metodológico o dialogismo do círculo de Bakhtin e releituras. Essa perspectiva entende que a produção de sentidos ocorre no diálogo entre múltiplos discursos, que o discurso do sujeito sempre se encontra com o discurso de outrem, e que é por meio do discurso que esse sujeito se posiciona perante si (o eu para mim) e perante outros (o eu para o outro e o outro para mim). A análise desenvolvida mostra que o texto da Base considera a interação como espaço em que as crianças constroem seu ponto de vista, percebem e compreendem o dos outros, assim, reforça a importância do diálogo como espaço de constituição dos sujeitos. Embora o termo alteridade não apareça, é essa noção que está colocada no cerne da definição dada ao campo de experiência em questão.

**Palavras-chave:**

Alteridade. Dialogismo. Educação infantil.

**ABSTRACT**

The aim of this study was to provide an understanding of how the National Common Core Curriculum conceptualizes "the self, the other and the us" as a field of experience for working with pre-school children, in terms of the self/other relationship from the perspective of the document's understanding about language, in other words, from the standpoint of enunciative-discursive language. The study is based on Bakhtin's circle of dialogism and its reinterpretations as a theoretical and methodological contribution. According to this perspective, the production of meanings involves a dialog between multiple discourses, that the subject's discourse always encounters the discourse of others, and that it is through discourse that these subject positions itself in relation to itself (the self for me) and in relation to others (the self for the other and the other for me). The analysis carried out demonstrates that the text of the Common Core National Curriculum considers interaction as a space in which children construct their standpoint, perceive and understand that of others, thus reinforcing the relevance of dialog as a space for the constitution of subjects. Although the term alterity does not appear, it is this notion that is at the heart of the definition given to the field of experience in question.

**Keywords:**

Alterity. Dialogism. Pre-school education.

## 1. Introdução

A concepção enunciativo-discursiva de linguagem busca compreender a linguagem humana além do sistema linguístico de Saussure, para além das significações da língua, a partir de uma orientação que vê a palavra de forma ativa, dentro de um contexto social, histórico e ideológico, uma palavra que se torna outra sempre que em uso. Assim, uma orientação que se dá no sentido e no movimento da transformação. Essa é a perspectiva dialógica do círculo<sup>20</sup> de Bakhtin.

Para Bakhtin, é nas relações dialógicas que ocorre o acontecimento do ser. Há uma movência dos sentidos nos usos da linguagem que deve ser entendida sempre em relação aos significados e valores ideológicos que preenchem a linguagem. Isso produz possibilidades sobre os modos de estar na linguagem, algo de interesse crescente para a área da educação, sobretudo, na busca de estratégias para lidar com a heterogeneidade dos aspectos que envolvem o sujeito em sua relação com o outro, com a complexidade do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, com políticas educacionais.

Com base nessas questões, o presente estudo visa compreender como a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) conceitua o campo de experiências o “eu, o outro e o nós”, no que se refere à relação eu/outro e a partir da concepção de linguagem que assume, ou seja, a partir de uma linguagem de orientação enunciativo-discursiva. O texto apresenta, seguindo esta *introdução*, o tópico *dialogismo bakhtiniano*, entendendo-o como *o encontro com outrem* e uma noção acerca de como essa teoria reúne as perspectivas enunciativa e discursiva; em seguida, temos o tópico *alteridade dialógica*, uma breve discussão sobre a relação eu/outro enquanto constitutiva do sujeito; na sequência, o artigo traz *a alteridade na BNCC e a etapa da Educação Infantil*, com excertos do texto da Base sobre a etapa de educação infantil e respectiva análise sobre os aspectos da alteridade dialógica contemplados neles, seguidos da *conclusão*.

---

<sup>20</sup> O chamado círculo de Bakhtin foi um grupo de estudiosos que se ocupou do pensamento russo do século XX, enfocou a centralidade das questões de relevância social e de criação artística, incluindo importantes reflexões sobre a linguagem.



## **2. Dialogismo bakhtiniano – o encontro com outrem**

O século XX foi de grande relevância para os estudos dos fenômenos da língua. O Curso de Linguística Geral<sup>21</sup>, de Ferdinand Saussure, que trouxe o reconhecimento da língua como sistema de signos, foi (sem dúvida) o marco mais importante para as pesquisas na área. Entretanto, com o avanço dos estudos na área das ciências humanas em geral e o crescente interesse por compreender o ser humano e suas relações sociais, históricas e culturais, tornou-se necessário considerar, nos estudos linguísticos, que há uma assimetria entre os seres e suas realidades e que isso faz produzir diversidade nos atos e usos da língua.

Na segunda metade desse século, os estudos linguísticos passaram a dar mais atenção à linguagem além do sistema linguístico, de uma maneira que se pudesse considerar o objeto língua em ação. Nessa modalidade, a unidade de estudo passa das palavras ou frases, como no sistema, para os enunciados e discursos produzidos na enunciação. Estes contam com a língua dada, com sua estrutura e os significados dicionarizados, mas levam em conta também o dizer, que não pode ser apartado do contexto que o gerou. Significa dizer que enunciados são produzidos ao interagirmos com outros interlocutores, ao fazermos uso da linguagem; logo, devem ser entendidos a partir de uma esfera social de uso concreto da linguagem.

Para Volóchinov (2021, p. 155), compreender a língua com suas manifestações requer pensá-la sob duas tendências, “para a primeira tendência a língua é um fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo”. Conforme esse pesquisador, a riqueza da interação entre os seres tem base na primeira delas, ou seja, no fluxo de atos discursivos, que se produz por meio de enunciados ativos. Esse é um princípio desenvolvido pelo círculo de Bakhtin em toda a sua formulação teórica.

Na concepção de linguagem, segundo Bakhtin e círculo, ao produzir enunciados o sujeito entra em relações dialógicas e estas são a condição

---

<sup>21</sup> Curso de Linguística Geral é uma obra póstuma de Ferdinand Saussure, publicada em 1916. Nele, o autor traz as chamadas dicotomias da língua, que definem o que deve ser considerado ao se fazer um estudo científico da linguagem, foi a consolidação da Linguística enquanto ciência moderna. Em suas considerações, língua é eleita, em oposição à fala, como objeto central da Linguística.

para a realização interdiscursiva da linguagem, pois é somente nesse processo que construímos sentido discursivo. Sobral (2009, p. 32) explica que essa concepção é chamada de dialógica porque “propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal”<sup>22</sup>.

Logo, essa dialogia não existe no sistema da língua, mas é produzida pelo uso da linguagem. Significa dizer que as formas linguísticas e seus significados, dados pelo sistema linguístico, produzem relações dialógicas somente quando envolvidos no fenômeno da interação entre os sujeitos. Nesse sentido, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1079) esclarecem que as palavras que aprendemos a usar são aquelas vindas da interação que estabelecemos, via linguagem, com outras pessoas, de nossos pais a tantas outras pessoas que encontramos na vida. Assim,

Criamos enunciados únicos a partir de outros enunciados e usamos palavras e frases não como vindos de gramáticas ou dicionários, mas a partir de seu uso em enunciados concretos, reais, ditos por alguém em algum momento e lugar a alguém com uma dada intencionalidade, carregados de valor, de valoração. [...] as palavras, antes de serem assimiladas e usadas por nós, são palavras alheias, palavras dos outros; depois, elas passam a ser como uma sociedade: meio nossas, meio dos outros, palavras próprias-alheias, sendo que só mais tarde elas se tornam palavras nossas. Isso mostra o que é dialógico: o fato de as palavras passarem a existir para cada um de nós no diálogo, na interação e de os enunciados conversarem inevitavelmente uns com os outros. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1079-80)

Nesse sentido, as formas da língua são a base material dos enunciados e têm um significado, que é dado e se repete. Para Sobral e Giacomelli (2016, p. 1080), “a frase é da língua, e o enunciado é do discurso, sendo, portanto, mais do que frase. Logo, discurso envolve interação e não somente língua”. Dessa maneira,

A língua permite produzir frases, que têm significações, e o discurso usa frases para criar enunciados. O locutor usa enunciados na interação (o contato com interlocutores), e a interação acontece em um contexto. A enunciação cria uma união entre a significação das palavras e frases (nível na língua) e seu uso no discurso, que cria os sentidos do que é dito (nível da linguagem). (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017, p. 452)

Nesse entendimento, as circunstâncias em que essas formas da língua são usadas são únicas e irrepetíveis e, ao mobilizar os significados, fazem produzir sentidos, produz discurso. Ao enunciado como um todo

---

<sup>22</sup> Sobral (2009) esclarece que subjetividade aqui é entendida ao mesmo tempo em termos psíquicos, sociais e históricos.

Bakhtin chamou de tema. Para entendermos o tema de um enunciado, precisamos compreender além dessas formas linguísticas, saber como ele foi dito e em que contexto foi dito, ou seja, é necessário saber onde, quando, quem, como e a quem algo foi dito para entender o que foi dito (SOBRAL, 2009; SOBRAL; GIACOMELLI, 2020; 2017; 2016).

Conforme Sobral e Giacomelli (2016), um enunciado tem três componentes: um componente ligado à referencialidade, que dá conta do fato de que o enunciado fala de alguma coisa do mundo; um componente ligado à expressividade, que dá conta da avaliação/valoração do locutor sobre esse referente, e; o componente ligado à endereçabilidade, que dá conta do fato de todo enunciado ser dirigido a alguém. Cada enunciado é carregado de especificidades, como emoção e juízo de valor, é único e irrepetível, com entonação e apreciação própria.

O nosso discurso interior, que nos possibilita realizar a enunciação, é formado pela heterogeneidade dialógica de vozes sociais e se concretiza no curso da comunicação verbal. Os limites dessa enunciação se configuram pelos pontos de contato que estabelecem com o meio extra verbal e verbal (isto é, as outras enunciações). Nesse sentido, Fiorin (2016, p. 30/31) adverte que “um discurso pode ser tanto um lugar de encontro de ponto de vista de locutores imediatos (...) como de visões de mundo, de orientações teóricas, de tendências filosóficas, etc.”, visto que o enunciado se dirige “não somente a um destinatário imediato, cuja presença é percebida mais ou menos inconscientemente, mas também a um superdestinatário, cuja compreensão responsiva (...) é determinante da produção de sentido”<sup>23</sup>.

O enunciado nasce do discurso do outro, e a enunciação individual é também um fenômeno sociológico, porque “as leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas” (VOLÓCHINOV, 1929, p. 130). Sempre que alguém produz um enunciado, está participando de um diálogo com outros discursos. Assim, construindo relações de sentido que são históricas, pois o enunciado traz sempre “ecos e lembranças de outros

---

<sup>23</sup> Compreensão responsiva diz respeito à responsividade. Bakhtin chamou de atitude responsiva a expectativa de resposta, que é própria dos enunciados dentro do processo dialógico. Um enunciado é sempre resposta a outro anterior e, por sua vez, suscita uma resposta. Numa atitude responsiva ativa, o ouvinte concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (VOLÓCHINOV, 1929).

enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, prespõe e assim por diante” (FIORIN, 2016, p. 24).

Para Bakhtin, o enunciado é uma realidade sgnica e todo signo é ideológico, pois recebe uma valoração social, sua natureza é estar carregado de valores e relacionado a um contexto. Nesse sentido, linguagem e ideologia estão intrinsecamente ligadas. Conforme Sobral e Giacomelli (2016a, p. 1083), não há dizer ingênuo, pois sempre está ligado aos interesses de quem diz. Assim, todo enunciado atende a um projeto de dizer.

Os signos são usados no discurso a partir de uma dada posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor. Não recebemos palavras neutras da língua, mas signos que vêm de pessoas reais e revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083)

Para a teoria de Bakhtin, o enunciado, assim, reflete as realidades específicas e as finalidades de cada esfera de utilização da língua, como a igreja, o trabalho (numa fábrica, na política, num jornal, num hospital etc.), a escola, os grupos de amizade, esporte e assim por diante. Cada uma das esferas de atividade humana elabora tipos de enunciados que Bakhtin disse serem *relativamente estáveis*. São assim, porque, conforme Fiorin (2016, p. 68), a condição dessas esferas de atuação é que produz “certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividade” (FIORIN, 2016, p. 68). Estamos falando do conceito de gêneros do discurso.

Para a dialogia de Bakhtin, os sujeitos conversam (interagem) por meio de gêneros, cujas características (marcas linguísticas e enunciativas) estão relacionadas com a realidade das esferas de atividades a que pertencem. Sobral e Giacomelli (2016b, p. 48) afirmam que “os gêneros não se reduzem nem à forma nem ao conteúdo, nem ao texto nem ao contexto. Eles integram a organização social dos sujeitos, as maneiras de interagir, com os aspectos linguístico-textuais mais estritos”. Para esses pesquisadores, a especialidade do gênero enquanto enunciado está em realizar o tema.

A relativa estabilidade dos gêneros do discurso é fruto da própria historicidade das interações sociais, e sua riqueza e diversidade “são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”; “em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262). O que promove essa mudança é a dinâmica no uso que os interlocu-

tores fazem desses gêneros. Embora se observe alguma mudança na organização do texto, essa se deve à mesma dinâmica. Também pode ocorrer de sua espécie de texto permanecer e o gênero mudar, a exemplo do e-mail, que nasceu no meio digital e conserva elementos do gênero carta (SOBRAL, 2009; SOBRAL; GIACOMELLI, 2017; 2016). Os gêneros mais corriqueiros do cotidiano são os chamados *gêneros primários*; os mais elaborados, dentro de esferas mais complexas, são os *gêneros secundários*.

### 3. *Alteridade dialógica*

Para teoria dialógica de Bakhtin, a realidade fundamental da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que ocorre por meio de enunciações. Para esse pensamento, a língua, tomada em uso concreto, tem a propriedade de ser dialógica. E “essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face (...) Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (FIORIN, 2016, p. 21).

Sobral (2009) adverte que o enunciado e o discurso, por mais “fechados” ou “subjettivos” que sejam, continuam a ser dialógicos, porque: não pode haver enunciado sem sujeito enunciadore; o sujeito não pode agir fora de uma interação, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente, e; não há interação sem diálogo, mesmo no caso do “discurso interior”. Ao conceituar dialogismo, esse pesquisadore aponta três planos distintos dessa noção, o primeiro deles designa em primeiro lugar a consideração essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. Situação em que “o sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos”. Nesse sentido,

A existência do sujeito humano (que é mais do que um ser biológico) está fundada na diferença, no confronto entre um “isto” e um “aquilo”, um “eu” e um “tu”. A criança vem ao mundo como um ser biológico que só se torna ser social na interação com outros seres que vieram antes dela. O fato de essas pessoas terem vindo ao mundo antes não faz a relação desses sujeitos com ela deixar de constituir o ser delas, visto que não se trata de uma relação de uma só direção em que a criança é receptáculo do que os outros lhe “transmitem”, mas sempre de uma inter-relação. Claro que o peso específico dos adultos nessa fase é maior do que o da criança, mas nem por isso ela deixa de afetá-los, e mesmo de manipulá-los; a criança cedo descobre como fazê-lo! (SOBRAL, 2009, p. 35)

O segundo dialogismo de que trata esse estudioso designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido, lembrando que o sujeito adquire a linguagem em contato com os usos da linguagem nas situações a que é exposto. Nessa perspectiva, isso implica que o sentido nasce de diálogos entre formas de enunciados/discursos passados, que já foram produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros que podem vir a ser produzidos.

[...] antes mesmo de pronunciar uma só palavra diante do outro, seja qual for a materialidade da expressão, o sujeito já está “respondendo” a esse outro, “antecipando-se” a objeções suas, “perguntando-lhe” algo, questionando-o e questionando a si mesmo (“devo dizer isso?” “devo dizer assim?” etc.). (SOBRAL, 2009, p. 36)

Por fim, o terceiro dialogismo apontado por Sobral (2009, p. 36) é “a base de uma forma de composição de enunciado/discursos, o diálogo”, que “não se restringe às réplicas “mostradas” de uma interação na superfície textual”. Assim, quando se diz a si mesmo sobre alguma coisa “não é tão ruim assim”, aquele que o diz está respondendo a um enunciado “nãodito”: “é ruim”, “é bem ruim” etc. “No caso da representação do diálogo no discurso, tanto marcado por aspas ou travessões etc. como não marcado, há uma oposição de forma com respeito à forma de composição monológica”.

Em todos os casos, para Bakhtin, há no discurso, um confronto de vozes. Cada voz é única, mas, ao falar, cada sujeito traz de certo modo sua versão de mundo, “percebe-se com clareza que todo discurso (e mesmo toda palavra) é arena, lugar de enfrentamento, de presença do outro” (Sobral, 2009, p. 36). Significa que “nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1979, p. 314-18 *apud* SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 10). Conforme essa perspectiva, “na composição do sentido, não há nada que esteja acima da formação e independente da ampliação dialética do horizonte social” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 238). Para Bakhtin, o diálogo<sup>24</sup> é a forma mais simples e mais clássica da comunicação verbal. Nesse processo, o enunciador sempre leva em conta o discurso do outro para construir o seu próprio discurso. O diálogo, assim, é constituído por

---

<sup>24</sup> Para essa perspectiva, “diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva” (Sobral, 2009, p. 34). *Relações dialógicas* “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 323).

múltiplos discursos, produzidos por palavras que são signos sociais ideológicos.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não se pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1988, p. 88 *apud* FIORIN, 2016, p. 21)

Para o círculo de Bakhtin, a linguagem é uma forma de viver a ética enquanto ato responsivo responsável, a partir da alteridade no e para o diálogo. Esse ato são encontros que acontecem do ser com o mundo e com os outros em momento único. Nele, o sujeito posiciona-se de forma responsiva perante a si mesmo (é o eu para mim) e perante outros sujeitos (é o eu para o outro e o outro para mim) por meio de discursos conhecidos e valorados.

O ato de que Bakhtin fala não é somente um ato físico, é também um ato de pensar, de enunciar, de apreciar algo, posicionar-se. É nesse ato que se manifesta a unicidade do sujeito, a consciência de seu lugar único, que implica responsabilidade (pois cabe somente ao ser em sua unicidade realizá-lo). Petracca (2018) afirma que o ato em Bakhtin é um aspecto basilar na existência humana, o sujeito que o realiza está intrinsecamente ligado ao contexto que o gerou. Assim, o ato concreto realizado pelo sujeito é o modo como ele se apresenta ao mundo, que Bakhtin chamou o evento do ser, o ser humano compreendido como evento único (MOSER *et al.*, 2019).

Fora desse posicionar-se responsável e responsivamente perante o outro, não há alteridade dialógica, pois em torno do ato há sempre uma rede dialógica. O enunciado que o sujeito produz, como já vimos, sempre leva em conta o discurso de outrem. Assim, todo enunciado vem (inevitavelmente) de um sujeito de linguagem e dialoga com uma multiplicidade de discursos sociais. É nesse sentido que acessamos um objeto por meio dos discursos relacionados a ele, por meio da relação entre sujeitos. Logo, o objeto sem discurso se torna vazio.

Nesses termos, “a alteridade, entendida como a presença do outro nos enunciados e na vida de cada locutor, é constitutiva da identidade

deste, que se define assim em contraposição ao outro” (SOBRAL; GIA-COMELLI, 2020, p. 10). É nesse sentido que, conforme Bakhtin, o sujeito está sempre atrelado a outros sujeitos, cuja consciência individual é construída a partir do diálogo. Para o filósofo, nossas palavras nós as tomamos da boca dos outros, pois antes de serem ditas por nós, outros já as disseram.

Ponzio (2021, p. 21) corrobora, ao afirmar que o enfoque de Bakhtin sobre os problemas da cultura “tende a pôr em discussão a categoria de identidade em favor da alteridade”. Conforme esse pesquisador, nosso encontro com o outro não se realiza com base no respeito ou na tolerância, que são iniciativas do eu, pois independentemente dessas iniciativas, é o outro quem lhe impõe alteridade irredutível. Para o autor,

O diálogo não é uma proposta [...], mas uma necessidade, uma imposição, em um mundo que já pertence a outros. O diálogo não é um compromisso entre o eu, que já existe como tal, e o outro; ao contrário, o diálogo é o compromisso que dá lugar ao eu: o eu é esse compromisso, o eu é um compromisso dialógico – em sentido substancial, e não formal - e, como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um cruzamento, um bastardo. A identidade é um enxerto. (PONZIO, 2021, p. 23)

O sujeito é um ser de linguagem e é por meio dela que ele está ligado ao mundo e pode com ele interagir. É por meio da alteridade que ocorre a criação do eu e de sua identidade e é por meio dela que o sujeito está ligado ao produto cultural. Para Ponzio (2021), apesar de todos os seus esforços, o eu não consegue conter a palavra, a entoação e os pensamentos alheios dentro dos limites de sua identidade: “tudo o que revela a alteridade escapa da identidade do eu” (PONZIO, 2021, p. 24).

Bakhtin acredita na historicidade viva do sujeito e na construção dialógica do pensamento, de modo que a maneira com que dialoga com interlocutores por meio de sua teoria, centrando-se nas questões de significado na vida social em geral, é sempre uma abertura a possibilidades. Essa abertura é o carácter dialógico da obra e do pensamento desse estudioso, um convite a subverter os discursos totalizantes. Sobre isso, eis o que diz o pesquisador Brandist (1995)<sup>25</sup>

As visões-chave do círculo são as de que a produção linguística é essencialmente dialógica, formada no processo de interação social, e que isso leva à interação de diferentes valores sociais sendo registrados em termos de

---

<sup>25</sup> A fonte dessa informação, a Internet Encyclopedia of Philosophy, ‘não divulga datas de publicação específicas’. O ano de 1995 refere-se à data de sua fundação.



reintegração do discurso de outros. Enquanto o estrato dominante tenta postular um único discurso como exemplar, as classes subordinadas tendem a subverter esse fechamento monológico. (BRANDIST, 1995, [s.p.]

Nesse sentido é que Bakhtin afirma ser as leis de geração da linguagem também leis sociológicas. “Sempre estamos imersos em vozes sociais, em palavras outras (...) às quais constantemente somos chamados a responder, resultando em atitudes que revelam o nosso modo de ser e estar no mundo” (MOSER *et al.*, 2019, p. 282-3). Há uma criatividade nos usos da linguagem que deve ser entendida sempre em relação aos significados e valores ideológicos. Assim, há na língua possibilidades de dizer, concretizadas apenas na interação entre os sujeitos.

Essa abertura a possibilidades sobre os modos de estar na linguagem, sobre a perspectiva da alteridade dialógica, vem interessando cada vez mais à área da educação. Isso ocorre porque, como observam Moser *et al.* (2019, p. 310), essa perspectiva teórica atende a realidade escolar tanto como estratégia para encarar os desafios em lidar com as heterogeneidades do mundo contemporâneo, que pede novas formas de educar a cada dia, quanto pela própria natureza interacional da escola, pois, ao lidarem com o contexto escolar, “gestores, funcionários, professores ou alunos: todos carregam um pouco da alteridade com a qual se relacionam”. Observa-se que as diretrizes educacionais têm se movimentado nessa direção, como é o caso da BNCC.

#### **4. A alteridade na BNCC e a etapa da educação infantil**

É sabido que as crescentes reflexões sobre linguagem, que consideram uma orientação enunciativo-discursiva, foram de grande contribuição para respaldar as discussões linguísticas realizadas nas últimas décadas, sobretudo, as que produziram as Orientações Curriculares para a Educação Básica nos anos de 1990 e início da década seguinte. Tais reflexões apontam, por meio das diretrizes produzidas, o caminho em que as propostas curriculares devem seguir para direcionar a organização didática para o ensino de língua na educação básica. Sobre essa questão, o texto dos PCN afirma que,

[...] o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido

é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos. (BRASIL, 2006, p. 25)

Tais orientações curriculares já apontavam para uma preocupação em se organizar os conteúdos de ensino e as situações de aprendizagem a partir da consideração das múltiplas interações entre os sujeitos e destes com os contextos da vida social. Essa mesma preocupação, de uma maneira geral, se observa no texto da BNCC, que diz:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 2018, p. 67)

Ao definir a perspectiva de linguagem assumida enquanto “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica”, a compreensão da Base parece ser a de unicidade do ser humano, manifesta enquanto este interage com o mundo e consigo por meio de atos irrepetíveis. Nessa mesma direção, ser a linguagem “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade” remete a ideia de que há um ressoar de vozes e valores na interação entre os sujeitos que determina o modo como encaramos o ensino língua.

O texto prevê que, no decorrer da Educação Básica, os estudantes desenvolvam competências gerais, que possam lhes assegurar “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 23). Ao incluir a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, esse dispositivo determina que seja ela o início dessa caminhada, dessa maneira, busca uma ‘base sólida’ a partir da qual todos os conhecimentos serão construídos. Assim, dispõe sobre essa etapa de ensino como sendo “o início e o fundamento do processo educacional” (p. 36).

Isso requer inovação no modo de trabalhar os conteúdos da educação Infantil, sendo em torno dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* que deve acontecer a organização curricular para essa etapa de ensino, sobretudo, os *campos de experiências*. Estes representam uma abordagem interdisciplinar, cujo objetivo é construir uma base prática e consistente para as demais etapas de ensino. A organização didática para a Educação Infantil está estruturada no recorte que segue:

Quadro 1: Educação infantil na BNCC.



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 25).

Como se observa nesse recorte, a BNCC estabelece cinco campos de experiências essenciais, a partir das quais “as crianças podem aprender e se desenvolver” dentro daquilo que lhes assegura como *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, conforme os *eixos estruturantes* para essa etapa de ensino (interações e brincadeiras).

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37)

Em termos enunciativo-discursivos, o documento nos faz pensar que há um entendimento acerca da compreensão responsiva a ser considerado no trabalho escolar já nessa primeira fase de escolarização. Uma observação importante é que o texto da base enfatiza essa responsividade ao considerar que as crianças devem ser levadas a “vivenciar desafios e a *sentirem-se provocadas* a resolvê-los”<sup>26</sup>, entendendo que, nessas mesmas “situações”, elas “possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. Isso remete à questão da *alteridade*, como algo fundamental para o êxito das crianças no processo de ensino/aprendizagem.

<sup>26</sup> Acrescentamos os grifos.

Esse entendimento nos parece mais claro quando o texto passa a discorrer sobre os chamados campos de experiência, explicando que estes constituem “um arranjo curricular que *acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana* das crianças e seus saberes, *entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural*”<sup>27</sup> (p.40). São os comportamentos e habilidades em torno dessas situações que constituem, para a Base, as *aprendizagens essenciais*, postas como *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*. Essa maneira de definir os campos de experiências, então, parece afirmar, nesse ponto da Base, uma noção clara de dialogismo, ao dizer que esse arranjo “acolhe” a historicidade das crianças, ao mesmo tempo em que reconhece o ‘entrelaçamento’ de suas vivências cotidianas com o produto cultural mais amplo.

Mais adiante, o documento discorre mais detidamente sobre a presença do outro na formação do estudante, embora o termo alteridade não seja mencionado diretamente. O campo de experiências que tomamos para análise neste trabalho designa-se como **o eu, o outro e o nós**, e como observado no quadro acima, esse é o primeiro dos cinco campos de experiências de que trata a BNCC, para a educação infantil. Este traz um conjunto de saberes ou competências que envolve a convivência da criança com o mundo e com os outros. Com esse campo, a Base acredita que é “*na interação com os pares e com adultos* que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que *existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista*”<sup>28</sup> (p. 40).

Ao mencionar “interação com os pares e com adultos” como espaço em que as crianças constroem seu ponto de vista, percebem e compreendem o dos outros, o texto remete à importância do diálogo como espaço de constituição dos sujeitos. É a importância da alteridade que está posta, pois o que se vê é a ideia de um sujeito que precisa da interação com o outro para construir a sua própria identidade, “um modo próprio de agir, sentir e pensar”. Isso nos leva também às reflexões que Bakhtin faz acerca da própria palavra como elo (enunciado) dessa interação. Para esse pensamento, não existe a primeira nem a última palavra, porque não há limites para o contexto dialógico. Nesse sentido, a palavra é tomada socialmente, ela ocorre como fenômeno da estrutura social, é carregada de sentido, logo, ela é dialógica por natureza (VOLÓCHINOV, 2021).

---

<sup>27</sup> Acrescentamos os grifos.

<sup>28</sup> Acrescentamos os grifos.

Nessa direção, o texto da Base continua esclarecendo que, “conforme [as crianças] vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), [elas] constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (p. 40). Assim, reconhece que o sujeito constrói a sua identidade é a partir da relação com o outro, sem o qual não seria possível. Essa questão remete à ideia de sujeito relacional em Bakhtin, o sujeito que é constituído pelo outro ao mesmo tempo que o constitui, um sujeito que está ligado ao produto cultural e social por meio do ato (responsável e responsivo), realizado dialogicamente. Conforme esse pesquisador, nos “elementos de *expressão* (...) se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro)”, pois “o ser da expressão é bilateral”, só se realiza na interação dessas duas consciências (BAKHTIN, 2017, p. 58).

A BNCC termina sua explanação sobre o conceito desse campo de experiências, **o eu, o outro e o nós**, dizendo que: “nessas experiências, elas [as crianças] podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos”. Essa afirmação (da mesma forma que os excertos anteriores) nos parece inequívoca sobre o entendimento acerca da alteridade dialógica, do quão importantes são as relações dialógicas na construção do sujeito e necessárias para que as crianças ampliem o modo de “perceber a si mesmas e ao outro” condição sem a qual estes não podem existir, pois é por meio da alteridade que o sujeito constrói a sua identidade, entendendo-se um sujeito singular e plural ao mesmo tempo.

Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do referido campo de experiências giram em torno do reconhecimento do espaço físico e do *outro*, para que os estudantes possam entender a si mesmo e o que os torna diferentes: é o perceber-se perante os outros e a partir dos outros, sempre reforçando a interação “com outras crianças da mesma faixa etária e adultos”. Assim, tais objetivos propõem que as crianças possam demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as dos outros, bem como adaptar-se ao convívio social, respeitando suas regras básicas e manifestando “interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida” (p. 44-5).

Ressalta também a importância de a escola desenvolver aprendizagens que levem as crianças a comunicarem suas necessidades, desejos e emoções, fazendo uso produtivo da linguagem, no sentido de compreender

o outro e fazer-se compreendido. Ainda, que elas possam “perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos” e demonstrar empatia e “atitudes de cuidado e solidariedade na interação” com os outros, percebendo que estes possuem sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir diferentes. Nesse sentido, essas aprendizagens essenciais devem buscar “ampliar as relações interpessoais” e desenvolver “atitudes de participação e cooperação”, além de visar o uso de “estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações”. (p. 44-5).

Assim, percepção, reconhecimento e respeito para com *outrem* estão postos pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para o campo de experiências em questão, como forma de sustentação para que ocorra a articulação e desenvolvimento das aprendizagens essenciais ao educando. Da forma como estão colocados, tais objetivos implicam em assunção de posturas que são éticas e responsáveis para com o outro e consigo mesmo, como em Bakhtin: no sentido de que “todo dever ético nasce em situação, ou seja, mantém a estrutura comum que compartilha com outros deveres éticos, mas se realiza de maneira específica, dependente da situação concreta (SOBRAL, 2021, p. 31). Logo, a interação verbal e extraverbal<sup>29</sup> entre os sujeitos é o princípio norteador dessa etapa educacional, que é o início e o fundamento da Educação Básica.

## 5. Conclusão

A concepção enunciativo-discursiva de linguagem é a perspectiva assumida pela BNCC. Esta considera que as crianças aprendem a diferenciar-se e identificar-se como seres individuais e sociais, conforme vivem suas primeiras experiências sociais. O texto propõe que as relações de aprendizagens entre os estudantes devem ser conduzidas com vistas ao contexto de suas vivências.

A análise de como a BNCC realiza a explanação acerca do campo de experiências **o eu, o outro e o nós**, objeto de estudo deste artigo, permite-nos retomar o objetivo deste estudo e considerar que esse dispositivo entende o referido campo como base para os conhecimentos a serem desenvolvidos nas demais etapas da educação básica. A análise desenvolvida a partir dos excertos apresentados, mostra que o texto entende que as crianças desenvolvem a sua identidade, ao mesmo tempo em que “constroem

---

<sup>29</sup> *Interação e Brincadeiras* são os eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme a BNCC.

percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros”, à medida que vivem suas primeiras experiências sociais. Ou seja, o sujeito constrói a sua identidade é a partir da relação com o outro.

Ao considerar a interação como espaço em que as crianças constroem seu ponto de vista, percebem e compreendem o dos outros, o texto reforça a importância do diálogo como espaço de constituição dos sujeitos. Embora o termo alteridade não apareça nesses trechos analisados, é essa noção que está colocada no cerne da definição dada ao campo de experiência em tela. Isso remete à ideia de sujeito relacional em Bakhtin, um sujeito constituído pelo outro ao mesmo tempo que o constitui. Logo, o que se vê é um sujeito que precisa da interação com o outro para construir a sua própria identidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BRANDIST, Craig. *Círculo de Bakhtin*. Internet Encyclopedia of Philosophy. Disponível em: <https://iep.utm.edu/bakhtin-circle/>. Acesso em: janeiro/2023.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MOSER, Avelino; NAUKOSKI, E. Araujo; LOPES, L. Fernando; PETRACCA, R. Mendonça. *Ética, Estética e Educação*. Curitiba: Intersaberes, 2019.

PETRACCA, R. Mendonça. *Música e alteridade: uma abordagem bakhtiniana*. Curitiba: Appris, 2018.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução de Valdemir Miottello. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SOBRAL, Adail U. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2021.

\_\_\_\_\_. *Gêneros discursivos, as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. GIACOMELLI, Karina. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. *Línguas & Letras*, v. 21, n. 49, 2020.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Linguagem & Ensino*, v. 20, n. 2, 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, 2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs). *Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução feita a partir do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: 34, 2021 [1929].



**COMENTÁRIOS FILOLÓGICOS E SÓCIO-HISTÓRICOS  
DE UMA CARTA RÉGIA DO SÉCULO XIX**

*Erivaldo Sales Freitas* (UECE-POSLA)  
[erivaldosales123@hotmail.com](mailto:erivaldosales123@hotmail.com)  
*Expedito Eloísio Ximenes* (UECE-POSLA)  
[expedito.ximenes@uece.br](mailto:expedito.ximenes@uece.br)

**RESUMO**

Este artigo tem a intenção de realizar análise filológica e histórica de um documento pertencente ao Arquivo Público do Ceará – APEC, datado de 19 de setembro de 1821, escrito no Rio de Janeiro. O referido documento é uma carta régia exarada por Dom João VI a favor de Ignacio Francisco de Matos Varejão, o qual foi agraciado com a propriedade de vários cargos públicos a serem exercidos na vila de Icó, pertencente a então capitania do Ceará. A partir do método de edição de textos manuscritos, apresentamos as edições mecânica e semidiplomática e fizemos comentários filológicos e históricos sobre o texto, tomando como base Spina (1977), Cambráia (2005), Bastos (2018), Le Goff (2016) entre outros. Tal análise recupera informações sócio-históricas e linguísticas concernentes ao contexto do qual o manuscrito é originário.

**Palavras-chave:**

Filologia. Carta régia. Edição Semidiplomática.

**ABSTRACT**

This article aims to perform a philological and historical analysis of a document belonging to the Public Archive of Ceará-APEC, dated September 19, 1821, written in Rio de Janeiro. The document at play is a royal letter issued by Dom João VI in favor of Ignacio Francisco de Matos Varejão, who was granted the ownership of several public positions to be exercised in Icó. This was a town which belonged to the captaincy of Ceará at that time. Using the method of editing handwritten texts, we present the mechanical and semi-diplomatic editions and provide philological and historical comments on the text, based on the works of Spina (1977), Cambráia (2005), Bastos (2018), Le Goff (2016), among others. This analysis recovers socio-historical and linguistic information related to the context from which the manuscript originated.

**Keywords:**

Philology. Royal letter. Semi-diplomatic edition.

**1. Introdução**

Este artigo se situa no âmbito dos estudos e das discussões realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará – PRAETECE, o qual visa recuperar e fazer edição semidiplomática de documentos cearenses referentes aos séculos XVIII e XIX, para estudos

na área da filologia, da história, da linguística e de outras ciências correlatas. Nessa perspectiva, a intenção do artigo vincula-se às discussões de aspectos que fazem parte da história do Brasil, notadamente no que tange às tradições relativas a produções de textos de caráter oficial produzidos no período colonial. Nesse sentido, analisa-se uma carta régia expedida pelo rei Dom João VI, cujo teor refere-se à nomeação vitalícia de Ignácio Francisco de Mattos Varejão da propriedade dos cargos de “Escrivão do crime, cível, e Tabelião do Público Judicial e Notas” para exercê-los na então vila de Icó, pertencente à capitania do “Siará Grande”. O manuscrito é analisado sob a ótica da filologia, através, inicialmente, da edição mecânica e semidiplomática e, em seguida, mediante o estudo dos elementos sócio-históricos que permeiam o documento.

A realização deste estudo parte do princípio de que os textos históricos guardam dados do contexto em que foram produzidos, estabelecendo relevantes registros para fins de recuperação de informações sócio-históricas, linguísticas e, mormente, de preservação da história de uma sociedade da qual somos herdeiros. Desse modo, os documentos escritos nas sociedades pretéritas são uma relevante ferramenta para, de um lado, compreendermos as características e peculiaridades de uma época histórica e, de outro, entendermos nosso contexto presente, tendo em vista que a atual realidade – além de ser consequência de nossas ações imediatas – é fruto, em certa medida, de sequências de acontecimentos históricos que moldaram a hodiernidade.

## **2. Filologia: campo de atuação**

Os estudos no campo da filologia demandam do pesquisador um olhar crítico sobre o *corpus* de trabalho, principalmente em razão do caráter holístico no processo de análise de um texto. Nessa perspectiva, Spina (1977, p. 77), ao discutir sobre as abordagens da filologia, destaca que “o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época”. Assim, a criticidade na pesquisa filológica vincula-se à percepção de que os elementos linguísticos presentes em um determinado texto histórico, por exemplo, possuem estreita relação com o contexto de produção, evidenciando práticas sociais e culturais relativas à sociedade da qual o texto se origina.

É nesse âmbito que a atuação do pesquisador sob a perspectiva da filologia possui algumas nuances que necessitam ser compreendidas de

modo a ser possível identificar os principais campos de atuação do filólogo e, sobretudo, os objetivos da análise filológica. Preliminarmente, conforme evidencia Ferreira (2016), no trabalho intitulado “Os sentidos dos textos ou algumas considerações sobre Filologia, Hermenêutica e Análise de Discurso”, é necessário compreender que o ponto crucial do trabalho filológico é tratar do sentido do texto, com base nos diversos vieses possíveis: histórico, social, linguístico, cultural etc. Nessa perspectiva, a interpretação de um documento na ótica filológica perpassa também por uma análise dos elementos contextuais que dele fazem parte, notadamente em relação aos documentos históricos, os quais se encontram permeados de dados peculiares à determinada situação comunicativa, sendo fundamental a utilização de informações sócio-históricas com vistas a uma compreensão fidedigna dos sentidos e finalidades do texto analisado.

Por outro lado, para a descrição do labor filológico de forma mais pormenorizada, a compreensão das funções atribuídas à filologia e, conseqüentemente, das finalidades de quem faz um estudo dessa natureza se faz necessária. Desse modo, é levante mencionar um conceito defendido por Auerbach:

A Filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem. Como se trata de uma ciência muito antiga, e como é possível ocupar-se da linguagem de muitas e diferentes maneiras, o termo Filologia tem um significado muito amplo e abrange atividades assaz diversas. [*sic*] (AUERBACH, 1972, p. 11)

Mesmo considerando que essa definição de Auerbach já não contempla as perspectivas atuais da noção que temos de filologia, sobretudo por circunscrevê-la estritamente ao campo da linguagem escrita e das obras de arte, nota-se que o autor reconhece a multiplicidade de perspectivas sobre as quais esse campo de estudo da linguagem se ocupa. Dadas as inúmeras maneiras de se empreender um estudo dessa natureza, há uma amplitude na tarefa filológica. Nessa perspectiva, é possível delimitar alguns vieses do estudo filológico.

Como se nota, esse campo do saber se ocupa da linguagem em diálogo com aspectos históricos e culturais. Nessa perspectiva, é possível delimitar alguns vieses – os quais são bastante desenvolvidos – do estudo filológico. Carvalho (2003) traz algumas possibilidades de se realizar a análise filológica: a edição crítica de textos e o comentário ou explicação de textos históricos ou modernos. Aquela procura reestabelecer a forma genuína do texto, através do estudo comparativo de cópias de determinada

obra; este, busca trazer à baila observações referentes às informações presentes em um texto histórico – trata-se de uma interpretação. Consideramos que a ação de tornar o documento histórico inteligível, em todos os seus meandros, é também uma tarefa relevante (inclusive, neste trabalho, esse aspecto será fundamental para a análise dos documentos que compõem o nosso *corpus*). Corroborando a conclusão de Le Goff (1996) a respeito da ideia de que o documento é, antes de tudo, um monumento, entendemos que o texto antigo traz uma profusão linguística e cultural de informações referentes ao contexto em que foi produzido. Tais componentes, a princípio, encontram-se submersos em uma aparente ausência de comunicabilidade do documento, ou seja, em um olhar superficial, um texto antigo não nos revela os seus sentidos. O comentário filológico, contudo, estabelece um canal de diálogo entre nós, o texto e o que ele representa: nas palavras de Le Goff (1996), “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo”. Cabe, portanto, esclarecer o que é, de fato, o comentário ou explicação de um texto sob a perspectiva filológica e quais os seus percursos analíticos.

Já mencionamos anteriormente que a filologia se ocupa principalmente de aspectos relacionados aos sentidos de um texto (elementos linguísticos, sócio-históricos, codicológicos, paleográficos, diplomáticos etc.). Assim, a explicação ou comentário de textos é um dos principais meios para a realização dessa tarefa, cujo surgimento confunde-se com a própria existência da filologia, como destaca Auerbach (1972):

A explicação de textos se impõe desde que existe a Filologia; quando nos encontramos diante de um texto difícil de compreender, cumpre tratar de aclará-lo. As dificuldades de compreensão podem ser de várias espécies: ou bem puramente linguísticas, quando se trate de uma língua pouco conhecida, ou fora de uso, ou de um estilo peculiar de emprego de palavras em sentido novo, de construções peremptas, arbitrárias ou artificiais; ou então dificuldades que digam respeito ao conteúdo do texto. (AUERBACH, 1972, p. 38)

Percebe-se, em Auerbach, que a necessidade de comentar ou explicar um texto, sobretudo o antigo, impõe-se por dois motivos: linguístico – a possível existência de palavras e expressões inusuais na atualidade, ou empregadas em sentido peculiar ao contexto de produção – e contedústicos, sobretudo em razão das práticas sociais relativas à época em que o documento foi exarado. Portanto, trata-se de uma prática cuja finalidade é, através da pesquisa sobre o que será explicado, trazer informações que

subsidiem o entendimento do texto histórico, tornando inteligíveis todos os elementos presentes nele. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade do trabalho filológico torna-se mais transparente, haja vista que a explicação/comentário se apoia em conhecimentos e métodos de outras áreas do científicas (História, Diplomática, Paleografia etc.).

Seguindo essa linha de pensamento, é fundamental o estabelecimento de parâmetros para a realização de comentários/explicações de um texto histórico, pois, como afirma Ximenes (2020, p. 103), ao citar Righi 1967, o trabalho genuinamente filológico não pode ser realizado “às tontas e às loucas”, ou seja, são necessários um rigor científico e um intenso trabalho de pesquisa para que as afirmações acerca de um documento antigo não sejam reduzidas somente à subjetividade do pesquisador. Desse modo, Bastos (2018) elenca – como metodologia básica para a análise de composições escritas históricas – o que ele chama de comentário de textos históricos. De acordo com o autor, esse procedimento metodológico visa estabelecer parâmetros de comportamentos básicos a respeito da análise das fontes documentais. Tal caminho procedimental pressupõe quatro passos principais: a fase preliminar, a fase de informação, a fase de análise e explicação propriamente ditas e a conclusão. Na primeira fase, ocorre uma espécie de preparação do texto, com a reunião de bibliografia e de informações básicas acerca do material de análise. Na segunda – a fase de informação – encaminha-se para verificar a contextualização do texto, analisando-se sua natureza, autoria, destinatários e intencionalidade. Na terceira – análise propriamente dita – adentra-se nas informações imanentes do texto, no tocante à ideia principal e a explicação dela, relacionando com os dados históricos. Por fim, na fase de conclusão, faz-se uma síntese interpretativa do documento, considerando a relevância do texto para o entendimento do contexto, buscando relações com outros dados com vistas à compreensão mais aprofundada dos fenômenos linguísticos e sociais encontrados (Cf. BASTOS, 2018, p. 107).

A nosso entender, toda a análise que podemos fazer de um texto, não pode ser desvinculada da cultura que predomina em todas as ações humanas em todos e qualquer tempo em que os textos são produzidos. Portanto, faz-se necessária uma discussão sobre o conceito de cultura a partir de autores que discutem o tema.

No tocante ao aspecto cultural como atividade transcendente da filologia, é uma condição *sine qua non* a realização de um diálogo com a história social, cuja característica basilar reside na análise de processos e

relações sociais entre os indivíduos numa perspectiva histórica. Essas interações concretizam-se, de um lado, pelas ações coletivas – entre outras formas, no que tange às instituições oficiais – pelo fato de elas serem instâncias catalisadoras das atitudes comuns de uma sociedade; por outro lado, o indivíduo age também sobre essa coletividade, imprimindo modos particulares e inovadores no seio da sociedade. Raymond Williams explorou essa ótica no livro “Recursos da Esperança”, especificamente no capítulo “A cultura é algo comum”. Nele o autor assevera que a cultura é inerente a toda sociedade, cuja especificidade está relacionada aos propósitos estabelecidos. Por essa razão, os documentos históricos, que são um testemunho tanto das ações individuais de um tempo pretérito quanto das organizações institucionais, contribuem para o estudo das representações culturais dessas instâncias (individuais e coletivas), pois o próprio Williams destaca que há várias formas de expressão da cultura: as artes, o conhecimento e as *instituições*. É relevante assinalar que o conceito de instituição em Williams (2003), a partir do século XX, significa um elemento organizado de uma sociedade, englobando, outrossim, as instâncias oficiais. Dito isso, torna-se relevante elencar o conceito de cultura com o qual estamos trabalhando; para isso recorreremos novamente a Williams (2015), que nos mostra os dois vieses desse conceito:

Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. [...] Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns –; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. (WILLIAMS, 2015, p. 05)

Nessa referência, Williams ressalta que uma das características relacionadas ao conceito de cultura é não somente aquilo que se torna partilhado por todos – uma espécie de conhecimento que seja comum –, mas também as idiossincrasias, isto é, as inovações decorrentes das criações individualizadas. Com base nisso, podemos dizer que o primeiro aspecto (os significados comuns) seja, por sua própria natureza, mais assimilável, mais institucionalizável e, sobretudo, passível de ser registrado historicamente de forma mais explícita, exatamente por residirem nele as esferas de poder. Williams, no livro *Marxismo e literatura*, destaca que “as formas sociais são, evidentemente, mais reconhecíveis quando são articuladas e explícitas” (WILLIAMS, 1979, p. 132). Essas esferas se explicitam nas instituições do estado que atuam no sentido de afirmarem as estruturas de poder necessárias a manutenção do *status quo*. Por essa razão o olhar para o texto de um determinado período histórico deve levar em conta que se está analisando um produto escrito o qual é fruto de vontades individuais

e, principalmente, de um emaranhado de intenções concernentes às estruturas de poder. Em um documento, pode-se perceber, através de um estudo mais aprofundado, as motivações e as representações culturais de uma realidade passada; isso se torna possível pelo fato de a produção escrita, como uma forma de testemunho do contexto do qual é oriunda, evidenciar as condições culturais da sociedade.

Na subseção seguinte, trataremos do método filológico de edição de textos manuscritos, um dos modelos adotados para preservar as informações dos textos é o modelo semidiplomático, como veremos.

### **3. O método filológico de edição de textos manuscritos**

O método de edição semidiplomática, de acordo com Spina (1977), busca fazer uma melhoria no texto, facilitando a sua leitura, mas sempre conservando as peculiaridades do documento testemunho. Como a leitura de um manuscrito, muitas vezes digitalizado, é um pouco difícil, exigindo conhecimentos paleográficos do pesquisador, neste tipo de edição, é realizada a transcrição integral do texto, mantendo todos os seus elementos. O editor, dessa forma, atua como um mediador entre o texto e o leitor, possibilitando a sua leitura, como nos afirma Cambraia:

Pode-se dizer que há, neste tipo (a edição semidiplomática), um grau médio de mediação, pois, no processo de reprodução do modelo, realizam-se modificações para o tornar mais apreensível por um público que não seria capaz de decodificar certas características originais, tais como os sinais abreviados. (CAMBRAIA, 2005, p. 95)

Observa-se em Cambraia (2005) que esse modelo de edição contribui para a acessibilidade do documento e das informações para o público em geral, ao mesmo tempo em que mantém incólume as suas características intrínsecas. Neste trabalho, portanto, utilizamos a edição mecânica seguida da semidiplomática, porque o nosso intuito é preservar as características estruturais e linguísticas do documento.

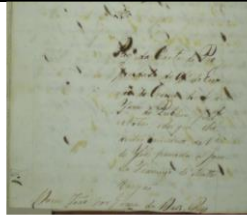

Os procedimentos que adotamos para esse tipo de edição foram os estabelecidos pelo grupo de pesquisa Práticas de Edição de Textos do Estado do Ceará – Praetece, os quais estão disponibilizados no seguinte endereço eletrônico: <http://praetece-ce.blogspot.com/2011/03/das-normas-de-edicao-dos-manuscritos.html>.

Apresentamos, a seguir, a edição mecânica ou fac-similar à esquerda e a edição semidiplomática à direita, por questão do pouco espaço.



## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*


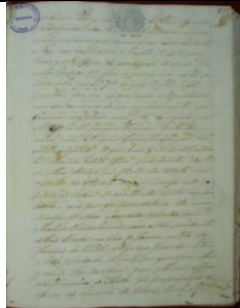
As mudanças de fólho estão marcadas a exemplo 186 verso, 187 rosto (186v e 187r) sucessivamente; as abreviaturas foram desenvolvidas, as letras acrescentadas e itálico e negrito; as linhas mudam de acordo com o manuscrito dentre outras normas.

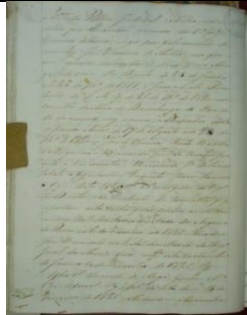
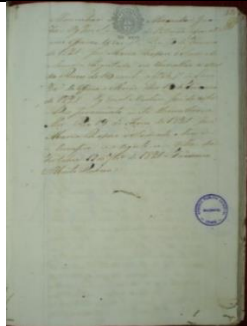
### **3.1. As edições mecânica e semidiplomática do manuscrito**

	5	Fólio 186v Registo da Carta de Propriedade do <i>Officio</i> de Escrivaõ do Crime, Cível, e <b><i>Tabelliam</i></b> do Publico <b><i>Judicial</i></b> e Notas, e dos que lhe andaõ anexos, da <b><i>Villa</i></b> do Ycó, passada a Ignacio Francisco de Mattos Varejaõ
	10	Reydo Reino Unido de Portugal edo Brasil Alvarges, d'Aquem e d'Alem Mar Em Africa Senhor de Guiné e da Conquista, Navegaçaõ, Commercio da Ethiopia, Arabia Percia da Yndia & Faço saber aos que esta Minha Carta virem que por parte
	15	de Ygnacio Francisco de Mattos Varejaõ Me fes apresentado hum Alvará por Mim assignado, registado nas Mercês e passado pela Minha Chancelaria, cujo theor
	20	hé o seguinte = Eu ElRey Faço saber aos que este Alvará virem: Que atendendo ao que Me representou <b><i>Dona</i></b> Isabel Theotonia de Miranda Varejaõ Hey por bem
	25	Faser Mercê a seo filho mais velho Ignacio Francisco de Mattos Varejaõ, da Propriedade do <i>Officio</i> de Escrivaõ do Crime, e Cível, e dos que lhe andaõ anexos da <b><i>Villa</i></b> do Yco, Comarca do Ceará, vagos por falecimento de seo Pai, e marido da <b><i>Suplicante</i></b> ,
	30	Jozé Francisco de Mattos. E Mando aos Meus Desembargadores do Paço, que apresentado-se-lhes o dito Ignacio Francisco de Mattos Varejaõ com este Alvará <b><i>por</i></b> Mim assignado, registado



	<p>35 40 45 50 55</p>	<p>Fólio 187v Registado nas Mercês pas- sado pela Minha Chancellaria e feitas as diligencias do estilo lhe façõ passar Carta em forma da Propriedade do dito Officio na qual se incorporará este Alvará, pagando primeiro os Direitos or- denados, com declaração que Havendo Eu por bem de lho tirar, ou extinguir em algum tempo Minha Fasenda, lha não ficará por isso obrigada a satis- fação alguma, cumprindo-se inteiri- mente como nele se contem, e valerá posto que seu effeito haja de durar mais de hum anno, Sem embargo da Ordenação do Livro 2º Numero 1º em contrario. Pagou de Novos Direitos Trinta reis, que se carre- garaõ ao Thesoureiro deles a <i>folha</i> 167 Verso do Livro 6º de sua receita, como se vio do seo Conhecimento em forma registado a <i>folha</i> 185 Verso do Livro 15º do registo geral, e a margem do Registo dos Diretos por que este se expedio, se porá a verba necessa- ria = Rio de Janeiro em 27 de Maio de 1820 = Rey = Monsenhor Miranda = Monsenhor Almeida = Bernardo</p>
	<p>60 65 70 75 80</p>	<p>Fólio 188r (Rubrica) Bernardo José de Sousa Lobato a fez escre- ver = Henrique Sousa Novaes a fez. Pedindo-me o dito Ignacio Francisco de Mat- tos Varejaõ lhe mandasse passar Carta da Propriedade da sobredita Mercê = E visto seu Requerimento, dito Alvará, resposta do Desembargador, Procurador da Minha Co- rõa, e Fasenda, eo mais que lhe por presente em consulta da Mesa do Desembargo do Paço, sobre se dever declarar na referida Car- ta serem anexos ao dito Officio de Escrivaõ do Crime e Civel, o de <i>Tabelliam</i> do Publico Judicial e Notas e mais anexos. Servido consideração ao todo o referido, ea resposta que a este respeito tambem deo o Desembargador Procurador da Minha Corõa e Fasenda eao mais que Me foi presente naMencionada consulta, Com cujo parecer Sou servido conformar-Me Por Minha Immediata Resolução de 21 de <i>7tembro</i> do anno preterito; Epor con- fiar do Suplicante que em tudo deque encarregar Me servirá bem e fielmente como a Meu</p>

		Serviço, e bem das partes cumpre, e por lhe faser Mercê: Hei por bem e a dou da qui em diante por Proprietario do <b>sobre dito</b>
	85 90 95 100 105	Fólio 189r (Rubrica) por bem Por quanto Fui Servido de o dispensar das Habilitaçõs, menor idade e exame que devia fazer, não obstante a Ley em contrario, havelo <b>por</b> apto por servir o dito Officio, de que pagou de novos Direitos 2#000 <b>reis</b> , que se carregaraõ ao Thesoureiro delles no <b>Livro</b> 7º de sua Receita <b>afolha</b> 11, e prestou fiança ao que mais se liquidar dever, como se vio de seo conhecimento em forma registado no <b>Livro</b> 16º do Registo geral a <b>folha</b> 157 <b>Verso</b> e elle Ignacio Francisco de Mattos jurará em Minha Chancellaria aos Santos Evangelios, de que bem e verdadeiramente servirá o dito Officio, guardando em tudo Meo Serviço, e ás partes seo direito, e nos registos do Alvará acima incorporado se poraõ as Verbas do conteudo nesta minha Carta, que por firmeza de tudo lhe mandei dar <b>por</b> Mim assignada, passada pela Minha Chancelaria, ecom o Selo pendente della. Dada no Rio de Janeiro em 2ts de Janeiro de 1821 = Rey = com Guarda = Estava O Sello pendente = Carta por que Vossa Magestade Há por bem fazer Mercê a Ignacio Francisco de Mattos da propriedade do Officio de Escrivaõ do Crime, Cível, e <b>Tabeliam</b>
	110 115 120 125	Fólio 189v e <b>Tabeliam</b> do Publico Judicial, e Notas, e dos outros que lhe andaõ annexos da <b>Villa</b> de Ycô, Comarca do Ceará, vagos por falecimento de Seo Pay José Francisco de Mattos, na forma acima declarada = Para Vossa Magestade Ver = Por Decreto de 2ts de Junho e de 2ts de <b>7tembro</b> de 1819, e Immediata Resolução de <b>Sua Magestade</b> de 21 de <b>9vembro</b> de 1820, emconsulta da Mesa do Desembargo do Paço de 16 do mesmo mez e anno, e Despachos da referida Mesa de 17 de Agosto e de 23 de <b>9vembro</b> de 1820 = Jozé de Oliveira Pinto Botelho e Mosqueira = Bernardo José da Cunha Gusmaõ e Vasconcellos = Bernardo <b>Jose</b> de Sousa Lobato a fez escrever = Torquato Soares Loureiro A fez = desta 1#600 <b>reis</b> = eA margem do <b>registo</b> dos Diretos, eda resolução da consulta <b>porque</b>

	130	se passou esta carta ficaõ postas as verbas necessárias = Secretaria d' Estado dos Negocios do Reino em 6 de Fevereiro de 1821 = Theodoros Jose Biancard = Nesta Secretaria do Registo Geral das Mercês fica <i>registada</i> esta carta = Rio de Janeiro 10 de Fevereiro de 1821 = <i>Pagou</i> = = 1#800 <i>reís</i> Visconde de Magé = Gratis = <i>Numero</i> 236 = 4 # 000 <i>reís</i> = Pagou 4 # <i>reís</i> do Sello
	135	Rio 1 de Fevereiro de 1821 = Medeiros = Monsenhor
	140	Fólio 188v do sobredito Officio de Escrivaõ do Crime Civil, e Tabelaõ do Publico Judicial e Notas e dos outros que lhe andaõ annexos da Vila do Ycô, Comarca do Ceará vagos <i>por</i> falecimento de seo Pai Joze Francisco de Mattos, na forma acima declarada, assim e da maneira que ele dever ser, e como o foraõ os mais Proprietarios seus antecessores, que o mesmo Officio serviraõ, o qual terá, e servirá
	145	em quanto Eu Houver por bem e não Mandar o contrario, com declaração, que Havendo por Meo Serviço de lho tirar, ou extinguir em algum tempo Minha Faseda lhe não será por isso obrigada a saptisfação algumas Pelo que Mando ao Ouvidor da Comarca do Cear, que meta de
	150	posse do mencionado Officio ao dito Ygnacio Francisco de Mattos Varejaõ, e lho deixe servir em tendo a idade da Ley, e haver o Ordenado /
	155	se o tiver/, e todos os proes e precalsos que diretamente lhe pertencerem, e a todas as mais Justissas, Officiaes e Pessoas a que esta for a-
	160	Presentada lhe cumpraõ, e guardem inteiramente, como nela se contem; sem lhe por duvida, ou embargo algum, <i>por</i>
	165	Fólio 190r (Rubrica) Monsenhor Miranda = Gratis = <i>Pagou</i> 200 <i>reís</i> de Lotação 4#000 <i>reís</i> e aos Officiaes 1#800 <i>reís</i> . Rio 13 de Fevereiro de 1821 = José Maria Raposo de Andrade e Sousa = Registada na Chancellaria Mor do Reino do Brasil a <i>folha</i> 184 <i>Verso</i> do Livro 3º de Officios e Mercês. Rio 15 de Fevereiro de 1821 = <i>Pagou</i> 800 <i>reís</i> Nicolau José da Costa = Deo Juramento nesta Chancellaria Mor. Rio 13 de Março de 1821 = José
	170	Maria Raposo de Andrade e Sousa = Cumpra-se e registre-se = Villa da

	Fortaleza 19 de 7 <sup>tem</sup> bro de 1821 = Francisco Alberto Rubim.
--	---

#### 4. A tipologia documental carta régia

A Carta Régia, no contexto do período colonial, era utilizada, em grande parte, quando o rei concedia mercês aos seus súditos, outorgando-lhes títulos, privilégios, dentre outros direitos. Por ser um documento de natureza jurídico-administrativa, possui uma estruturação rígida e formal e também um caráter técnico, no que concerne ao uso da língua.

Conforme Belloto (2002), esse tipo documental era um dispositivo de caráter normativo, exarado pelo próprio rei, cuja intenção era conceder privilégios às pessoas a quem as cartas se dirigiam. Na maioria dos casos, esses privilégios se compreendiam cargos públicos. Nesse sentido, os sujeitos que eram agraciados com as prerrogativas das cartas régias certamente possuíam uma certa proximidade com o poder central. Confirmando essa ideia, Scarato ([s.d.]) destaca o aspecto patrimonialista do Estado português, pelo fato de o soberano deter a máquina estatal; doava notadamente os cargos públicos aos seus subordinados. Tal ação, segundo Scarato ([s.d.]), tinha a intenção de conciliar os interesses dos súditos, com o fito de assegurar a fidelidade real, colocando-os na dependência do poder da coroa.

O texto em análise está exarado no livro de registro de cartas e alvarás régios, provisões e cartas imperiais, o qual se encontra armazenado no Arquivo Público do Ceará do Estado do Ceará-APEC. O documento é a última carta régia que aparece na ordem do livro. Inicia-se no fôlio 186v, e termina no de número 190r. Assim, é a mais longa em relação às outras cartas. Todos os fôlios estão numerados e rubricados, apenas no flr. também há um carimbo do APEC:



Rubrica, fôlio 187r.



Carimbo do Arquivo Público do Ceará.

O objetivo da referida carta régia é dar a Ignacio Francisco de Matos Varejão a propriedade de uma série de cargos públicos: escrivão do

crime, cível e tabelião do Público Judicial e notas. Tais funções, deveriam ser exercidas na vila do Icó, em caráter indefinido, ou seja, pelo fato de Ignacio ser “proprietário” dos ofícios mencionados, poderia exercê-los, em tese, durante toda a sua vida.

Um detalhe importante sobre o documento reside no fato de que a solicitação ao rei para que fossem dados a Ignacio os cargos partiu da sua mãe, Dona Isabel Theotonia de Miranda Varejão. Conforme a informação no documento, Ignacio ainda não possuía idade para atuar, por conta própria na articulação para a obtenção de favores reais, já que era menor de idade. Assim, sua mãe, possivelmente, no intuito de garantir que seu filho, futuramente exercesse os cargos que eram outrora do pai, solicitou ao rei que lhe concedesse a mercê, obtendo êxito na empreitada.

##### **5. Comentários filológicos e sócio-históricos**

Conforme já mencionado, um texto histórico pode conter informações linguísticas e sócio-históricas referentes ao contexto no qual foi produzido. Na carta em tela, podemos destacar alguns traços relacionados à administração colonial no contexto cearense. Um dos elementos visíveis está relacionado à perspectiva sobre a qual eram concebidos os cargos públicos. A respeito disso, é importante ressaltar as informações socioculturais presentes nos termos usados no documento, tendo em vista que eles materializam, em certa medida, o funcionamento da máquina administrativa na época colonial e, outrossim, a visão de mundo daquela época no tocante à coisa pública.

A carta régia em análise evidencia que o sujeito para o qual os cargos se direcionavam seria “proprietário” deles, ou seja, essa forma de provimento dos ofícios privatizava-os em favor de quem os exerceria. O Estado não seria mais o detentor dessas funções, mas sim o “proprietário” delas. Tal ideia é corroborada pelo fato de a morte do titular não encerrar a posse dos cargos, pois o herdeiro seria privilegiado com as mercês, bastando haver uma requisição ao rei, conforme exemplifica o manuscrito:

Faço saber aos  
que este Alvará virem: Que atendendo  
ao que Me representou *Dona* Isabel Theotonia de Miranda Varejaõ Hey por bem  
Faser Mercê a seo filho mais velho Ignacio Francisco de Mattos Varejaõ, da Propriedade do Officio de Escrivaõ do Crime, e Cível, e dos que lhe andaõ anexos da *Villa*

do Yco, Comarca do Ceará, vagos por falecimento de seo Pai, e marido da *Suplicante*, Jozé Francisco de Mattos.

Como se nota, havia essa relação “hereditária” na transmissão de alguns cargos públicos. Logicamente, nem sempre isso ocorria, pois havia ofícios que eram exercidos geralmente por um período de três anos, no qual, ao finalizar esse prazo, cessavam os direitos do titular, sendo nomeado outro para sucedê-lo. Nos documentos que compõem o *corpus* em que a carta em estudo se situa, o estabelecimento desse prazo ocorre com bastante frequência. Isso nos sugere que o *status* de proprietário de algumas funções públicas na estrutura administrativa colonial não era destinado para todos os membros da estrutura estatal. Outro aspecto a se destacar é que essa transmissão não ocorria de forma automática, já que havia sempre uma solicitação ao soberano para que ele concedesse a mercê. Desse modo, todo esse processo era controlado, em última instância, pelo rei, no caso aqui, por meio do chamado “sistema de concessão de mercês”. O soberano, diante da sua posição, decidia a quem outorgava privilégios e regalias aos seus súditos. Esses favores reais, conforme assevera Fragoso *et al.* (2000) poderiam ser, entre outros, sob a forma de concessão de ofícios, terras etc. Com isso, depreende-se que os que conquistavam esses cargos (ofícios) não necessariamente seriam os mais capacitados para exercê-los, mas sim aqueles que tinham o melhor poder de barganha. Importante ressaltar que isso se dava desde o alto escalão e se reproduzia até as pessoas com menor hierarquia, conforme destaca Kelmer Mathias (2005):

Em linhas gerais, a prática de concessão de mercês tinha início com o rei e ia sendo transmitida a pessoas de menor hierarquia de forma a reproduzir o poder e hierarquizar os sujeitos, inserindo-os em relações de favor e dependência, o que não suprimia seus projetos pessoais mas forçava-os a coadunarem-se com os recursos materiais e sociais por esses sujeitos detidos, com os quais buscavam efetivar tais projetos. (KELMER MATHIAS, p. 57, 2005)

É importante ressaltar que – durante esse período – vigorava o estado absolutista, não havendo a clássica separação de poderes hoje vigente (Executivo, Legislativo e Judiciário); portanto, o critério atual da impessoalidade inexistia na administração colonial.

## 6. Considerações finais

A intenção deste trabalho foi contribuir para os estudos relacionados à perspectiva filológica, enfatizando o estudo dos aspectos sócio-históricos presentes em documentos manuscritos do século XIX, no caso, uma carta régia. Tais informações são trazidas à baila através dos elementos linguísticos, nos quais se encontram diversos tipos de informações que emergem por meio do labor filológico.

Mediante a análise filológica do documento, trouxemos a lume informações semânticas acerca de seu sentido, relacionando com aspectos do contexto social e histórico no qual ele se encontra inserido. Constatamos a maneira como se desenrolavam as atividades administrativas, essas giravam sempre em torno do soberano. Enfim, realizamos um estudo interdisciplinar do documento, que nos proporcionou conhecer um pouco da nossa própria história. Dessa forma, a contribuição deste trabalho se concretiza no resgate e na preservação de dados do nosso passado linguístico e histórico.

## REFERÊNCIAS bibliográficas

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1972.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

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

CARVALHO, Rosa Borges Santos. A Filologia e seu objeto: Diferentes Perspectivas de Estudo. *Revista Philologus*, ano 9, n. 26, Rio de Janeiro: CiFEFiL, mai./ago. 2003.

FERREIRA, Ceila Maria. Os sentidos dos textos ou algumas considerações sobre Filologia, Hermenêutica e Análise de Discurso. *LaborHistórico*, v. 2(2), p. 227-34, Rio de Janeiro, Jul/dez. 2016.

KELMER MATHIAS, Carlos Leonardo. *Jogos de interesses e redes clientelares na revolta mineira de Vila Rica* (c. 1709 – c. 1736). Rio de Ja-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

neiro: UFRJ, PPGHIS, 2005. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/34/teses/CarlosLeonardoKelmerMathias.pdf>. Acesso em: 22 de dezembro de 2020.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; LOPES, Célia Regina dos Santos; BASTOS, Mário Jorge da Motta; OLIVEIRA, Thiago Laurentino de. *Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval*. São Paulo: Parábola, 2018.

SALGADO, Graça, coord. *Fiscais e meirinhos: a administração no Brasil colonial*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/Pró-Memória/ Instituto Nacional do Livro, 1985. Disponível eletronicamente em: [http://mapa.an.gov.br/images/publicacoes/Fiscais\\_E\\_Meirinhos/FiscaisMeirinhos/assets/basic-html/page-1.html#](http://mapa.an.gov.br/images/publicacoes/Fiscais_E_Meirinhos/FiscaisMeirinhos/assets/basic-html/page-1.html#).

SCARATO, Luciane Cristina. ADMINISTRAÇÃO E POLÍTICA COLONIAL. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/administracaoepoliticacolonial.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, 1977.

WILLIAMS, Raymond. *Recursos da esperança: cultura, democracia, socialismo*. São Paulo: Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. *Palabras clave: un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

XIMENES, Expedito Eloísio. *Filologia: Uma ciência antiga e uma polêmica eterna*. *Revista Philologus*, v. 18, n. 52, p. 93-115, Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/52/07.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_. *Filologia: Uma ciência antiga e uma polêmica eterna*. *Revista Philologus*, v. 18, n. 53, p. 74-91, Rio de Janeiro: CiFEFiL, maio-ago. 2012.

Outra fonte:

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ (APEC). *Livro de registro de cartas e alvarás régios, provisões e cartas imperiais*. 1809-1842.



**COMPÊNDIO PARA O ENSINO DOS SURDOS-MUDOS:  
UM OLHAR HISTORIOGRÁFICO SOBRE A DESCRIÇÃO  
DA LINGUAGEM<sup>1</sup> DOS SIGNAES NATURAIS**

*Tiago Batista dos Santos (UFF)*

[tiagobatista@id.uff.br](mailto:tiagobatista@id.uff.br)

*Mônica Maria Guimarães Savedra (UFF)*

[msavedra55@gmail.com](mailto:msavedra55@gmail.com)

**RESUMO**

Conhecer o passado é um caminho para encontrar respostas para questões contemporâneas. A revisita aos documentos e a leitura historiográfica nos permitem entender pensamentos e reflexões que fizeram parte de um determinado período ou corrente histórica sob a ótica de questões que emergem em nosso presente. As discussões acerca da descrição das línguas de sinais ganharam bastante força após as pesquisas que deram status linguísticos para essas línguas, na segunda metade do século XX. No caso da Libras, Língua Brasileira de Sinais, a partir dos anos de 1980 daquele século, foram publicados uma série de trabalhos que contribuíram para compreendermos o seu funcionamento. Esta pesquisa busca revisitar o Compêndio de Ensino aos surdos-Mudos, texto publicado em 1871, em que é realizada uma descrição dos Sinais naturais utilizados pelos surdos. O texto analisado trata da terceira edição, reimpressão feita logo após o congresso de Milão. Nesta investigação, utilizamos como base teórica elementos da historiografia da linguística e ancoramos a discussão com base na análise textual, a fim de compreender como os Sinais aparecem descritos, organizados e sua finalidade na educação. Esse é um dos primeiros materiais contendo a descrição da forma natural de comunicação dos surdos publicado no Brasil, em português. Uma pesquisa de base historiográfica que apresenta como o Compêndio de Ensino aos surdos-Mudos faz a descrição dos sinais naturais e que elementos gramaticais, fonológicos, sintáticos e semânticos estão presentes nesse trabalho.

**Palavras-chaves:**

Historiografia. Sinais naturais. Surdos-mudos.

**ABSTRACT**

Knowing the past is a way to find answers to contemporary questions. Revisiting documents and reading historiography allow us to understand thoughts and reflections that were part of a certain period or historical current from the perspective of issues that emerge in our present. Discussions about the description of sign languages gained a lot of strength after the research that gave linguistic status to these languages in the second half of the 20th century. In the case of Libras, Brazilian Sign Language, from the 1980s onwards, a series of works were published that contributed to our understanding of its functioning. This research seeks to revisit the Compendium of Teaching to the deaf-Mutes, a text published in 1871, in which a description of the natural signs used by the deaf is carried out. The analyzed text is the third edition, reprinted shortly after the Milan congress. In this investigation, we use as a theoretical basis elements of the historiography of linguistics and we anchor the discussion based on textual analysis, in

order to understand how Signs appear described, organized and their purpose in education. This is one of the first materials containing the description of the natural form of communication of the deaf published in Brazil, in Portuguese. A historiographical based research that presents how the Compendium of Teaching to Deaf-Mutes describes the natural signs and which grammatical, phonological, syntactic and semantic elements are present in this work.

**Keywords:**

**Historiography. Natural signs. Deaf-mutes.**

## **1. Introdução**

O atual estágio de ensino da língua brasileira de sinais – Libras – pode ser pensado a partir dos resultados de muitos anos de pesquisa e investigação acerca da natureza dessa língua, seu aprendizado pelas pessoas surdas e ouvintes e sua estrutura de funcionamento. Existem, hoje, muitas políticas linguísticas relacionadas a essa modalidade de língua, e uma das consequências é o surgimento de vários cursos e pesquisas relacionadas ao ensino dela tanto para surdos como a primeira língua, como para pessoas ouvintes como segunda língua. Assim, podemos apontar que o ensino dessa língua não é algo novo, pois se entende que, a partir da chegada de Edouard Huet ao Brasil, com o material que ele trouxe da França, identificado como os sinais metódicos, houve uma ação de ensino e disseminação dos sinais para os surdos brasileiros.

A história sobre o ensino da língua está diretamente ligada ao desenvolvimento da comunidade surda brasileira e da transformação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos (1855), no Instituto Imperial dos meninos surdos Mudos (1857). Essa instituição foi a grande responsável por produzir material e discutir a educação dos surdos no Brasil. O atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES foi criado por decreto imperial sob a influência de um surdo francês. Assim, a partir de meados do século XIX, o Brasil passou a contar com uma instituição voltada para educação de surdos.

A utilização da comunicação sinalizada no país antes da criação do Instituto ainda carece de esclarecimentos e pesquisas mais detalhadas, a fim de que seja possível compreender qual(is) era(m) a(s) língua(s) utilizada(s) nos anos pré-Instituto. A partir da chegada de E. Huet, surdo francês, a língua francesa de sinais exerceu grande influência na sinalização dos surdos do instituto, sendo os sinais praticados pelo professor introduzidos na comunicação, tornando-se parte da língua de sinais que seria utilizada no Brasil.

A educação dos surdos no país esteve, nos primeiros anos, pensada para o desenvolvimento da fala articular, assim o primeiro dicionário destinado ao aprendizado dessas palavras é composto pela combinação da imagem dos sinais ao termo escrito. Essa associação permitia que os surdos aprendessem as palavras utilizando o recurso visual das imagens. A iconografia dos sinais dos surdos Mudos (1875) é reconhecida e citada como o primeiro dicionário sobre a língua brasileira de sinais (SOFIAFO; REILY, 2012) e apresenta um manual ilustrado com palavras e sinais, por Flausino da Gama.

Neste Trabalho, faremos uma breve discussão acerca das ideias apresentadas para a descrição dos sinais presente no compêndio para ensinar surdos mudos (1881), que destina uma parte (p. 14-22) a explicar sobre a linguagem e uso dos sinais. Esta produção histórica traz orientações sobre a educação dos surdos, e uma abordagem descritiva da então identificada “linguagem dos signaes”.

Realizaremos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, construindo uma narrativa historiográfica acerca da descrição dos sinais que os surdos utilizavam no país no período de lançamento deste compêndio. Trata-se de uma pesquisa baseada nas orientações de Severino (2007) que envolve “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (p. 123). A discussão do compêndio e a análise das descrições configuram-se numa abordagem da Historiografia linguística (KOERNER, 2014). A investigação está construída a partir do aparato teórico metodológico proposto por Swiggers (2013), a fim de descrever e narrar um pensamento historiográfico e compreender o funcionamento dos sinais no período do século XIX.

Como trajeto descritivo, buscamos apresentar a importância da análise historiográfica desse documento, em seguida trazemos alguns aspectos que podem ser observados a partir das propostas de Swiggers (2013), perfazendo uma parte da historiografia acerca da língua brasileira de sinais, apreendida das informações do compêndio analisado.

## **2. *Um caminho para investigar a linguagem dos signaes naturais para ensinar os surdos-mudos***

Os seres humanos, ao estarem no mundo, são sujeitos sócio-históricos, são constituídos de/em narrativas. As preexistentes que fazem com

que ele se situe como indivíduo em seu círculo familiar, as territoriais que contribuem para a sua identificação de pertencimento e identidade e assim por diante. Ao desenvolverem-se como sujeitos, os indivíduos recorrem ao passado para identificar-se e produzir novas narrativas. A convivência em um grupo cultural, nas instituições e nas próprias ações sociais são frutos de uma consciência histórica. Isso implica dizer que estamos inseridos em uma condição de existência permeados de situações historicamente construídas.

A tarefa de construir narrativas e significados sobre o passado é árdua e desafiadora, pois envolve descrição, construção de uma narração e a busca pelo preenchimento das lacunas que darão legitimidade, canonicidade e inteligibilidade ao fato passado. O testemunho é construído através de investigação de artefatos e fontes históricas que, através de métodos de análise subsidiavam a interpretação dessas construções. Ao descrever o objetivo da História, Martins (2019) diz:

O objetivo da história é o mesmo do conjunto das ciências sociais: dar inteligibilidade ao mundo social. Sua especificidade está em construir essa inteligibilidade por meio da narrativa singular de acontecimentos específicos. Os acontecimentos examinados, descritos, narrados e explicados pela História situam-se no passado. Dizer que algo “é passado” supõe que os acontecimentos estejam concluídos, finalizados. Isso não impede que seus desdobramentos possam alcançar o presente (MARTINS, 2019, p. 24)

A descrição, construção de uma narração e a busca pelo preenchimento de lacunas que darão legitimidade, canonicidade e inteligibilidade ao fato passado, cujo testemunho foi construído através de fontes históricas. Essa tarefa é uma construção do historiador, pois cabe a ele, ao juntar suas fontes e organizar suas informações, produzir narrativas acerca do que foi atestado em suas pesquisas. Essas narrativas, como todas as demais, são produtos históricos que podem ser revisitados, como que para uma observação sobre as formas de pensar a história apresentada.

Recorrendo novamente a Martins (2019), identificamos o campo de estudos que busca compreender a produção histórica humana, relacionar as fontes e analisar os seus produtos narrativos. O autor destaca que

[...] a historiografia, com o apoio das muitas especialidades com que dialoga, exprime, na narrativa argumentada, na demonstração discursiva, a compreensão e a explicação a que chega a história enquanto prática investigativa, geradora de síntese intelectual. Trata-se de uma conquista consolidada ao longo de um século 20 extremamente fecundos para a história. A segurança científica da história se afirma: ela demonstra, argumenta, explica com base em dados hauridos das fontes. (MARTINS, 2019, p. 28)

A historiografia, em sua apresentação discursiva, atua na compreensão e na explicação dos dados produzidos pela história. Por meio dela é possível construir reflexões e argumentações a partir das fontes históricas e das narrativas produzidas historicamente.

Dada a sua natureza investigativa, a historiografia, se manifesta em diferentes áreas do conhecimento humano, visto que todas as áreas foram construídas a partir de narrativas, fenômenos e fatos históricos. Interessa, especialmente, compreender a dimensão desse campo na área da linguística. Para Koerner a “historiografia linguística deve ser entendida como uma atividade consciente metodológica e epistemologicamente da escrita da história” (2014, p. 17). Em relação ao papel da Historiografia, destacamos a seguinte defesa:

A Historiografia Linguística tem como objeto a história dos processos de produção e de recepção das ideias linguísticas e das práticas delas decorrentes que, por sua vez, geraram novas ideias e novas práticas, em um processo de continuidades e discontinuidades, de avanços e de retomadas, inerentes à busca de conhecimento. As maneiras pelas quais o conhecimento linguístico se produziu, desenvolveu, foi divulgado e percebido também fazem parte, em suma, da sua História (ALTMAN, 2019, p. 31)

Compreendendo a função da historiografia, buscamos trazer uma discussão acerca de fontes linguísticas históricas, considerando alguns aspectos de sua materialidade, o texto, “o objeto primário que se deve estudar” (SWIGGERS, 2016, p. 41). O retorno ao passado, através dos textos, pode ser uma fonte inesgotável de informações e compreensões de diversos contextos. Os trabalhos escritos podem trazer informações subjacentes inexploradas por historiadores, quando confrontados com métodos adequados e reflexões contemporâneas que podem ajudar a compreender aspectos narrados.

A historiografia linguística proposta do Koerner (2014), na medida em que é orientada para a teoria, fornece ao cientista a perspectiva e a distância que lhe permitirão distinguir ganhos significativos diante de ‘teorias’ imaturas e alegações infundadas, que este conhecimento histórico possa impedi-lo de dogmatismo na teoria linguística e levá-lo à moderação e à aceitação de uma diversidade de pontos de vista possíveis. (Cf. KOERNER, 2014, p. 13).

Ao propormos investigar as noções acerca dos sinais existentes no compêndio da segunda metade do século XIX, sob esta ótica, esperamos compreender como as informações podem conter sentidos subjacentes que

indiquem o pensamento sobre essa forma de comunicação existente no período. Para Koerner (2014) “a historiografia linguística fornece ao linguista praticante material para obter conhecimento sobre o desenvolvimento do seu próprio campo” (p. 13). Assim, essa leitura é de extrema importância, em virtude da possibilidade de contribuir com as discussões acerca das concepções de ensino de sinais para pessoas surdas que já vem sendo fonte de consultas históricas.

### **3. *Compêndio para ensinar surdos mudos.***

O primeiro dicionário que utiliza a língua portuguesa escrita e os sinais foi publicado por Flausino da Gama, *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos* (1875). Este material apresenta uma série de sinais com termos em língua portuguesa separados por categorias (alimentos, comidas, bebidas, etc.) e já mostra uma preocupação com o aprendizado dos sinais. Em relação a esse trabalho, Sofiato e Reily dizem:

A obra de Flausino constitui-se basicamente de 382 estampas, compostas por imagens referentes aos sinais que foram escolhidos para compor o léxico e, também pelos verbetes em Língua Portuguesa correspondentes ao significado desses mesmos sinais. No prefácio da *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, escrito pelo próprio diretor, Tobias Leite, encontramos as finalidades atribuídas a sua existência; entre elas, destacamos: a intenção de “vulgarizar a linguagem dos signaes, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação de seus pensamentos e mostrar o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado”. (SOFIATO; REILY, 2012, p. 632)

Este material é considerado um marco na iconografia e na demonstração dos sinais realizados pelos surdos no país, pois contribui para que as pessoas possam conhecer o sinal e associá-lo a uma palavra. A indicação do próprio diretor do Instituto, professor Tobias Leite, quem escreve o prefácio do Material indica uma preocupação com o aprendizado e uso correto dos sinais.

Logo após o congresso de Milão<sup>30</sup>, na Itália, fez-se necessário a publicação de mais um compêndio para tratar sobre a educação dos surdos no Brasil. Esse material foi reeditado pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, em 2012. A edição trazida a público é a terceira do texto publicado pelo então diretor do Instituto, Tobias Leite, sendo este,

---

<sup>30</sup> Congresso que ficou conhecido por adotar o método oral puro na educação dos surdos, privando-os de contato e de instrução na língua de sinais. SÉRIE HISTÓRICA Vol. II - Atas do Congresso de Milão.

reimpresso logo após a realização do congresso. Trata-se de um texto traduzido do material disponível em língua francesa, “Lições de Linguagem Escripta, extrahidas do Methode pour enseigner auz surds-mets, do venerando professor J. J. Vallade Gabel.Ique” (1857), editado no Brasil, em língua portuguesa, na primeira edição em 1871, a segunda 1874 e por fim este que utilizaremos nesta pesquisa, de 1881. O compêndio contém duas partes, uma destinada a responder perguntas consideradas comuns em relação à educação de surdos e outra dedicada a lições temáticas.

Este material chama bastante atenção, pois embora seja a terceira edição e datado de 1881, portanto posterior ao que se considera como o primeiro dicionário (1875), o lançamento de sua primeira edição aconteceu antes da iconografia, período em que o uso dos sinais ainda não havia sido banido da educação dos surdos (1880). Dada a data de sua publicação, podemos perceber que a descrição dos sinais e do funcionamento da língua, constantes neste material, pode ser uma das primeiras com este conteúdo publicadas no Brasil.

O material traz informações aos leitores, aos professores e a partir dessas apresentações, iniciam-se as discussões sobre educação e o uso da linguagem. Nele é possível encontrar descrições acerca da fonologia, sintaxe e semântica dos sinais utilizados pelos surdos e, até aquele momento histórico, chamado de “linguagem natural dos signaes”.

Na instrução aos leitores, Leite (2012 [1881]) fala sobre a abrangência do compêndio, “não se acreditando na proficuidade do ensino aos surdos mudos, offereci 500 exemplares das Lições aos presidentes das provincias de Minas, S. Paulo, Paraná, Goyaz, para serem distribuídos aos professores primarios dos logares em que houvesse maior número de surdos-mudos” [*sic*] (p. 6). Essa declaração aponta para uma atenção ao ensino dos surdos em diferentes partes do país, revelando também que havia uma preocupação com a disseminação dos sinais na escolarização dos surdos e com a existência de sinais naturais em outras regiões do país, fora do Rio de Janeiro.

#### **4. O compêndio e a descrição sobre a “linguagem dos signaes”**

O autor dedica uma parte de seu trabalho no compêndio a descrever e explicar a sua compreensão acerca da “linguagem dos signaes”. Como metodologia de escrita, o texto está registrado em forma de perguntas e respostas. Nesta seção, apontaremos algumas asserções presentes no texto

original e como elas dialogam com alguns conhecimentos contemporâneos acerca das línguas de sinais. Como primeira questão, temos a seguinte pergunta:

P. Que entendeis por linguagem natural dos signaes?

R. É o conjuncto de signaes naturaes ou imitativos, e de signacs de convenção que os surdos-mudos inventão para exprimir seus pensamentos. [*sic*] (LEITE, 1881, p. 14)

Ao responder à questão, é possível observar que há um reconhecimento da existência de sinais naturais que compõem a comunicação entre os surdos, mesmo sem considerá-los como parte de uma língua. O reconhecimento e o *status* das línguas de sinais como línguas naturais começam a ser discutidos apenas após a década de 1960 do século XX, com a publicação da *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*, pelo linguista norte americano William Stokoe.

Ao pensarmos na “relação com o tempo” (SWIGGERS, 2016, p. 48), em que o documento está apresentado, é possível perceber que, mesmo inexistindo, naquele momento, uma noção de língua, estávamos diante de uma língua e não apenas de gestos artificiais. A concepção de “signaes naturais” e de “signaes de convenção” trazem subjacentes uma ideia de língua natural, que apenas seria descortinada no século XX. Essa concepção de língua natural recebe destaque no Brasil no ano de, com a publicação da obra “Por uma gramática da língua brasileira de sinais” (1995), nela a autora faz a seguinte defesa.

[...] a LIBRAS é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. É uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português, o Inglês, o Francês, etc. Surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam (BRITO, 1995, p. 11)

Além desse esclarecimento e reconhecimento de que a língua de sinais é tão natural e com as mesmas complexidades das línguas orais. Também se percebe que a formação dessa modalidade de língua ocorre a partir da convenção de signos realizada por uma comunidade de falantes.

Outro aspecto presente na defesa do texto envolve a noção de que “os surdos-mudos inventão para exprimir os sinais” [*sic*] (LEITE, p. 14),



essa informação comporta a concepção de que os sinais emergem do contato entre os surdos para se comunicarem. A seguir, trazemos o início da descrição dos sinais:

P. Os braços e as mãos são as únicas partes do corpo que contribuem activamente para a formação de signaes mimicos?

R. Não; o concurso do semblante é indispensável. Sem o jogo da physionomia, que lhes dá a vida e o sentimento, os signaes serão inintelligíveis.

P. Provai esta ultima asserção.

R. O homem mais habil em exprimir-se pela linguagem dos signaes deixa de ser compreendido, desde que cobre o rosto com um véo. [*sic*] (LEITE, 1881, p. 14)

É possível perceber que ao descrever a formação dos sinais, há uma atribuição especial ao “uso do semblante e da physionomia”, ou seja, temos um reconhecimento que a para uma efetiva comunicação é necessário além do uso dos sinais o acréscimo de elementos não manuais que compõem a fala. Quadros (2009), ao apresentar um capítulo para a descrição da fonologia das línguas de sinais, traz a existência de expressões não-manuais – EMM:

As expressões não manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU, orações relativas, topicalizações, concordância e foco, [...]. As expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. (Quadros, 2009, p. 60)

As expressões não manuais são parâmetros das línguas de sinais que exercem funções gramaticais, o uso desses elementos marcam a indicação de grau, negação ou ainda diferentes tipos de sentenças, como as interrogativas, as afirmativas e negativas. Outro aspecto que chama a atenção envolve a utilização das expressões como elemento que dá vida e sentimento ao sinal. As expressões faciais podem ser pensadas a partir de dois grupos, as expressões gramaticais e as expressões que transmitem afetividade, nelas estão contidas as noções de sentimentos (alegria, tristeza, raiva, angústia, medo, etc.). Elas podem ocorrer simultaneamente em um ou mais itens lexicais e com funções variadas, o que nos ajuda a compreender que a ausência delas, como sugere a resposta da asserção, torna a informação

inteligível. Assim, os falantes de línguas de sinais podem utilizar as expressões faciais para indicar uma sensação ou sentimento e/ou como elemento gramatical.

P. Quaes são as condições necessarias para bem se exprimir por signaes?

R. São: bem comprehender a si mesmo; dar constantemente á physionomia a expressão conveniente; ponderar bem o pensamento que se quer exprimir; não precipitar os movimentos que o descrevem; emfim, separar quanto for possível os differentes signaes que fórmão a mesma phrase.

P. Como se marca o fim de um signal e o começo de outro?

R. Fazendo entre elles uma pequena pausa, ou formando o signal subsequente em outro ponto do espaço.

P. Como se exprime a mudança do interlocutor no dialogo? R. O surdo-mudo intelligente faz comprehender essa mudança collocando-se ora á direita, ora á esquerda, occupando assim alternativamente o logar em que elle suppõe as pessoas que põe em scena. [*sic*] (LEITE, 1881, p. 16)

Além do uso das expressões faciais outro aspecto considerado no compêndio envolve a organização dos sinais, sendo a sua utilização orientada seguindo padrões de espaçamento entre eles, o que revela uma compreensão de que possuem uma significação a partir de sua completude, sendo o seu uso recortado prejudicial à produção e compreensão da informação.

Em sua apresentação, ao apontar o movimento do corpo do sinalizador, ora à direita, ora à esquerda, traz uma importante noção sobre o uso do espaço na sinalização. A utilização dos recursos de modificação da posição do corpo possibilita organizar a concordância das sentenças, além de indicar elementos presentes, ausentes, demonstrando ordenamento discursivo e retomada de referências. Por meio do giro do corpo é possível indicar quem assume a posição de sujeito da sentença. Outra possibilidade estabelecida pela utilização corporal do espaço é a retomada de elementos anteriormente citados na narrativa, estabelecendo assim uma relação de concordância e indicação anafórica dos referentes da narrativa.

P. Quando é que um signal é natural?

R. E quando póde ser compreendido á primeira vista sem explicação. Se colloco as mãos á direita e á esquerda da testa, de fórma a representar os chifres de um boi, eu dou idéa desse animal; eu tenho feito um signal natural.

P. Dai um exemplo de signal natural de uma cousa que não pode ser apreciada pelo sentido.

R. A cólera, a vergonha são dous sentimentos internos que se não podem vêr nem tocar; mas a cólera se manifesta externamente pela expressão do olhar e pela violencia dos movimentos; a vergonha pelo abaixamento das palpebras, pelo rubor do rosto, e pela inclinação da cabeça. Portanto, quando manifesto a attitude e expressão de physionomia de um homem agitado pela cólera ou pela vergonha, todos comprehendem a idéa que eu quero exprimir. [*sic*] (LEITE, 1881, p. 17)

Ao defender a ideia de sinal natural, o autor apresenta uma concepção de que estes estariam associados ao mundo real, como uma representação manual de uma situação da realidade. As línguas de sinais apresentam elementos icônicos, isto é, aqueles que de alguma forma se baseiam em aspectos da realidade. Gesser (2009) traz essa discussão apresentando a seguinte questão da iconicidade das línguas de sinais e a possibilidade de expressar conceitos abstratos. Em sua descrição, a autora aponta que é possível perceber que a utilização de elementos abstratos, ou seja, sem relação direta com a realidade gestual e que “os sinais não são gestos” (p. 23).

Ao apresentar aspectos das expressões faciais como traço distintivo, é possível perceber que a indicação presente na informação nos remete ao uso de expressões faciais com valor afetivo, indicando sentimento. A utilização do sinal em si, não marca um elemento do mundo real, mas uma abstração na utilização do sinal manual acrescido da expressão facial.

P. Convem fazer sempre o mesmo signal para a mesma palavra?

R. O signal deve mudar com o sentido da palavra. Por exemplo: eis o fim de meu livro o signal que exprime-fim-se faz com a mão direita disposta em forma de machado, que se eleva e se abaixa brusca mente sobre as extremidades dos dedos da mão esquerda; em Deus está o nosso unico fim-fim tem ahi o sentido de alvo, ou meta ou designio, e se exprime fixando os olhos sobre um ponto á certa altura diante de si, e depois dirigindo rapidamente o indicador sobre este mesmo ponto.

P. A mesma idéa deve ser sempre expressada pelos mesmos signaes?

R. Posto que a linguagem dos signaes não seja rica, ha meios de exprimir uma só idéa por differentes signaes. Segundo a impressão que soffrem vendo, por exemplo, um elephante, os surdos-mudos exprimem a idéa desse animal, uns por sua massa gigantesca, outros por suas largas orelhas, outros por sua tromba movel, etc. Os surdos-mudos, portanto, empregão naturalmente a figura de rhetorica que consiste em designar a parte pelo todo?

R. Sim, muitas vezes elles dão o nome do objecto para designar a qualidade do minante; assim, por exemplo, para exprimir as idéas de mansidão e de força empregão os signaes que exprimem carneiro e leão. [*sic*] (LEITE, 1881, p. 18)

Uma noção importante em relação aos significados dos sinais se apresenta nesta pergunta sobre o uso do mesmo termo para falar sobre contextos diferentes. Ao mencionar o uso das palavras e das construções distintas de significados nos sinais, podemos compreender que o uso dos sinais naturais se organizavam, na fala dos surdos-mudos, independente da relação com a língua portuguesa oral. Essa noção é importante, pois desfaz um mito ainda existente a respeito das línguas de sinais, de que “a língua de sinais seria uma versão sinalizada da língua oral” (GESSER, 2009, p. 33). Essa concepção subjacente é substancial, na medida em que compreendemos como sistema de comunicação autônomo, as suas referências de vocabulário (sinal) configuram-se a partir de experiências distintas daquele grupo, logo as construções semânticas sobre os sinais, como ocorre nas línguas naturais, emergem e acontecem especificando cada situação de uso.

Para descrição da construção de significados, um mito se apresenta na forma da pergunta e uma discussão ainda presente nas línguas de sinais é levantada, que a “língua de sinais não é rica”. Essa afirmação parece contraditória, à medida que o autor apresenta possibilidades distintas de narrar o mesmo fato e a capacidade que o uso dos sinais permite organizar na categorização existente nesta forma de comunicação sinalizada. Porém ressaltamos que essa é uma noção presente no senso comum até os dias de hoje, a saber, de que a língua de sinais é limitada. Ao contrapor esse binarismo de que os sinais seriam “ricos” e “pobres”, o compêndio apresenta uma noção de valor em relação às possibilidades de expressividade dos signaes naturais, e que persistem em relação à língua de sinais.

P. A linguagem natural dos signaes não segue os incidentes gramaticaes?

R. Não; quasi nunca os signaes se succedem na ordem das palavras de cada phrase, e não exprimem as idéas do numero, do genero, do tempo, e do modo senão quando é indispensavel para entender-se o pensamento.

Nós dizemos:	O surdo-mudo diz	por signaes:
Eu estou doente	Eu doente	
Eu soffro	Eu sofrer	
Tu não és sabio	Tu sabio não.	
Tu não trabalhas	Tu trabalhar não	
Tenho um jardim	Jardim um eu ter	
Eu não gosto de frutas	Frutas eu gostar não	
Os livros estão sobre a mesa	Mesa livros sobre	
Tenho minha caixa de rapé	Bolso caixa de rapé [rapé no bolso] – minha em eu ter	
Traze a chave da porta do jardim	Jardim porta chave trazer	
Eu creio que choverá	Chover futuro eu crêr. [sic] (LEITE, 1881, p. 20)	

Nessa descrição, o autor apresenta uma forma de organização sintática da língua; nela, ficam evidentes sentenças cuja marcação de sujeito gramatical da oração ocorre em posição inicial, seguindo a estrutura de ordem direta. A eliminação de verbos copulativos também aparece como exemplo de construção, mostrando como os elementos gramaticais que indicam esse fenômeno podem ser omitidos, deixando em evidência o prediativo do sujeito da oração.

A presença da negação também é um elemento que se destaca devido a sua utilização na posição pós-verbal. Embora neste compêndio não se apresente outras formas de negação, essa descrição contribui para que o leitor compreenda a posição deste advérbio na estrutura das frases. A ordem dos elementos na sentença é uma preocupação para os estudantes de qualquer língua, por meio destes exemplos, podemos compreender como essas possibilidades acontecem no uso da “linguagem dos sinais”,

que apresentam traços significativos de posição de termos que encontramos hoje na língua brasileira de sinais.

Outro aspecto que compõe a formação da sentença é o uso da indicação temporal. Na exemplificação apresentada por Leite, a distinção entre os tempos verbais ocorre na sentença em sinais. Ao apresentar a oração em Língua portuguesa e uma ordem na língua de sinais temos: “Eu creio que choverá – Chover futuro eu crêr”. (LEITE, 1881, p. 20). Ao inserir o item lexical, com valor de advérbio, na posição pós-verbal, o autor apresenta uma noção bem sofisticada de marcação de tempo indefinido para a ocorrência da ação verbal. Um dos traços da língua brasileira de sinais envolve a inserção de um elemento com valor temporal na sentença para apresentar o tempo da ação verbal. Pode ocorrer de forma especificada, indicando dias, meses, anos especificados no contexto; ou indeterminada, apenas situando o tempo da ação verbal expressa na sentença indicando presente, passado ou futuro, com advérbios dessa natureza.

P. O conhecimento da linguagem dos signaes naturaes é util a quem quer ensinar surdos-mudos?

R. Sim, porque conhecendo-se esta linguagem adquire-se mais influencia sobre o alumno, que poderá responder a perguntas, fazer outras, e tornar assim facil a tarefa do ensino.

P. A que alumnos a linguagem dos signaes naturaes é mais util?

R. Aos pouco intelligentes, aos que estão pouco tempo nas escolas especiaes. P. Por que?

R. Porque uns e outros, não podendo aprender a ler e a exprimir-se por escripto, e por meio da linguagem natural dos signaes, desenvolvem suas faculdades intellectuaes de tal modo que aprendem seus deveres de homens e de christãos. [*sic*] (LEITE, 1881, p. 22)

A finalização desta seção do compêndio estabelece um dos objetivos da permissão do uso dessa linguagem na educação das pessoas surdas: cumprir os seus “deveres de homens e cristãos”. Assim, é possível perceber que há uma preocupação de caráter religioso na manutenção deste ensino, a língua apresenta-se com uma função definida, garantir que esses estudantes cumprissem um papel doutrinal como membros do cristianismo.

As discussões sobre a funcionalidade da língua não tinham, nessa Época, caráter social, mas eram apresentadas como meio de garantir a religiosidade dessas pessoas. Historicamente, esse período já é marcado pela secularização das instituições e pela modernidade (segunda metade do Século XIX), o que demonstra essa orientação final, em relação ao uso dos sinais naturais, é que o exercício da fé ainda tinha bastante influência no pensamento a respeito do ensino dos sinais no Brasil.

## **5. Considerações finais**

Ao concluir este trabalho, espera-se que as descrições linguísticas apontadas contribuam para as discussões acerca da natureza da Libras e do uso que fazemos dos sinais neste século, pois compreendemos que o passado é parte de nossa construção e daquilo que somos ou produzimos hoje. Buscamos por meio de análise documental e bibliográfica explorar os aspectos linguísticos existentes na descrição apresentada no Compêndio para ensinar surdos mudos de 1881. Ao trazer para este trabalho fragmentos do texto, foi possível observar que o autor apresenta concepções que embora não fossem defesas à época, estão atrelados a conceitos que mais tarde, no século XX, estariam associados à própria noção de língua.

A análise apresentada aqui permite observar descrições em diferentes níveis linguísticos, fonológicos, sintáticos e semânticos. Ao descrever a importância das expressões faciais na produção dos sinais, sob a possibilidade de que eles não fossem entendidos, apresentamos uma possibilidade de descrição fonológica dos sinais, pois compreende-se, hoje, que as expressões não manuais são componentes gramaticais essenciais à língua de sinais. A descrição destes elementos constitutivos dos sinais não aparece sob alguma ordem específica. Porém, no texto, ao referir-se às expressões faciais, há um indicativo de sentimentos, isto é, as expressões não manuais exercem uma função na sentença em sinais. Isto implica dizer que este parâmetro constitutivo dos sinais também é apresentado de maneira subjacente no texto do Compêndio.

Por meio dessa análise também foi possível compreender como as estruturas morfológicas e sintáticas estavam presentes na descrição dos sinais no século XIX. A marcação das diferentes posições dos elementos nas sentenças, descritas como a mudança de posição da pessoa que sinaliza é uma breve descrição sobre formas de indicar referentes e apontar uma das formas de estabelecer concordância nos sinais. Na inserção do elemento

de negação, indicativo de grau ou na descrição do papel do semblante, observamos o papel sintático da expressão facial, que também exerce função na expressão de sentimentos. Assim, podemos ter a apresentação desses elementos significativos como um embrião das descrições linguísticas produzidas no século XX, já com o reconhecimento desses sinais como língua natural.

A descrição apresenta também noções semânticas dos sinais, fazendo referência ao uso dos termos e a construção de significados, mostrando que os sinais emergem e são atribuídos significados sem relação com o uso da língua oral. Como apresentado, é desfeito o mito de que a língua de sinais seria uma reprodução das palavras da língua falada. Há também a descrição dos sinais como elementos que não seguem a gramática da língua oral. Nesta breve observação, percebemos exemplos que abordam a posição do sujeito, o uso de advérbios como marcadores de tempos, topicalização e outros tipos de sentenças. Embora não se faça uma análise das posições dos verbos, tampouco de sua tipologia, essa apresentação contrastiva é capaz de demonstrar em linhas gerais o comportamento de alguns desses elementos na sentença.

É possível perceber também por meio dessa pesquisa que há uma crença na inferioridade dos sinais de expressar conceitos e produzir significações, assim como na capacidade intelectual das pessoas surdas, que o utilizam como forma de comunicação. Outro aspecto que chama a atenção se relaciona com a função dessa língua na vida das pessoas surdas, a serem educados para cumprirem o seu dever de homem e exercer a sua fé cristã. Essa concepção ajuda na compreensão de que esses indivíduos viviam ainda sobre a doutrina religiosa e a permissão do uso dos sinais era, sobretudo, com essa função doutrinária.

Essa pesquisa não esgota as possibilidades de análise da descrição, tampouco as concepções que estão subjacentes neste compêndio. Assim, espera-se que possa contribuir com novas leituras acerca deste e de outros documentos históricos que apresentem conteúdos relacionados às línguas de sinais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina *et al.* *Historiografia da Linguística*. Organizado por Ronaldo Batista. São Paulo: Contexto, 2019.



GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

LEITE, Tobias. *Compendio para o ensino dos surdos-mudos*. 3. Ed. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Vol. 3. Rio de Janeiro: INES, 2012 [1881].

KORNER, E. F. K. A importância da historiografia linguística e o lugar da história nas ciências da linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Centro de Estudos em Letras Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Coleção: LINGÜÍSTICA 11: Estúdio de Artes Gráficas – Braga, Portugal, agosto de 2014.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista [online]*, v. 35, n. 74, p. 17-33, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63035>. Acesso 30 Agosto 2022.

QUADROS, Ronice. KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre, Artmed, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOFIATO, C. G.; REILY, Lucia. Justaposições: o Primeiro Dicionário Brasileiro de Língua de Sinais e a Obra Francesa que Serviu de Matriz. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 18, n. 4, p. 569-86, Marília, Out.-Dez., 2012.

\_\_\_\_\_. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. *Revista Brasileira de Educação [online]*, v. 16, n. 48, p. 625-40, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300006>. Acesso em: 30 Agosto 2022.

STOKOE, W. C. Sign Language structure: an outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, v. 8, Buffalo, NY: University of Buffalo, 1960.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 44/45, p. 39-59, 2013.

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CORRELAÇÃO SINTÁTICA E DO ESTRUTURALISMO

*Felipe de Andrade Constancio* (UFRJ)

[felipe.letras.ac@gmail.com](mailto:felipe.letras.ac@gmail.com)

*André Nemi Conforte* (UERJ)

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

### RESUMO

A herança dicotômica de Saussure (1995, p. 95), durante o século XX, foi adotada, em grande medida, na matriz descritiva das unidades gramaticais do português. Ao que tudo indica, essa herança permite um entendimento acerca do percurso teórico adotado pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959, doravante NGB) na escolha da coordenação e da subordinação, vistas como processos únicos na organização do período composto. Neste trabalho, cotejam-se discursos favoráveis e desfavoráveis à inclusão da correlação sintática como processo válido e potencial na articulação de orações. Além desse cotejo, o trabalho objetiva sinalizar a relevância das gramáticas contemporâneas do português, produzidas a partir dos anos 2000, com a concepção de que a correlação deve constituir uma seção à parte nos estudos da organização do período, o que pontua a contramão da premissa estruturalista de que as unidades da língua devem ser tratadas por meio de oposições. A metodologia de pesquisa empregada centrou-se basicamente no cotejo bibliográfico crítico das visões diversas e por vezes divergentes de gramáticos e linguistas de língua portuguesa acerca do estatuto da correlação sintática.

### Palavras-chave:

Correlação. Estruturalismo. Gramaticografia.

### ABSTRACT

Saussure's dichotomous inheritance (1995, p. 95), during the 20<sup>th</sup> century, was adopted, to a large extent, in the descriptive matrix of Portuguese grammatical units. Apparently, this inheritance allows an understanding of the theoretical path adopted by the Brazilian Grammatical Nomenclature (1959, hereinafter NGB) in the choice of coordination and subordination, seen as unique processes in the organization of the compound period. In this work, favorable and unfavorable speeches are compared to the inclusion of syntactic correlation as a valid and potential process in the articulation of sentences. In addition to this comparison, the work aims to highlight the relevance of contemporary Portuguese grammars, produced since the 2000s, with the conception that correlation should constitute a separate section in studies of the organization of the period, which goes against the premise structuralist that language units must be treated through oppositions. The research methodology employed was basically centered on the critical bibliographic comparison of the diverse and sometimes divergent views of Portuguese grammarians and linguists regarding the status of correlation.

### Keywords:

Correlation. Grammaticography. Structuralism.

## 1. Considerações iniciais

Câmara Jr. (1972), motivado pela tradição dos estudos estruturalistas, sobretudo os de vertente norte-americana (já que seus estudos foram influenciados especialmente pelos pressupostos teóricos de Leonard Bloomfield), comenta o direcionamento adotado pela NGB:

Quero aqui apenas focalizar dois pontos em que acho que a comissão da Nomenclatura prestou um grande serviço ao estudo e ao ensino da língua materna entre nós em questão de análise sintática: a supressão dos conceitos de “correlação” e “justaposição” como estruturas frasais paralelas à ordenação e à subordinação. (CÂMARA Jr., 1972, p. 64-65)

Adotando o conceito dicotômico para a apreensão das unidades da língua, o linguista brasileiro assim se pronuncia:

A eliminação dos conceitos de “justaposição” e “correlação”, na nova Nomenclatura oficial, foi, por tudo isso, a meu ver uma medida das mais salutares. O retorno à dicotomia coordenação-subordinação (ou parataxe-hipotaxe) reata uma tradição gramatical que se apoia na verdadeira natureza da expressão linguística (...) (CÂMARA JR., 1972, p. 69)

Outros linguistas, como Nascentes (*Apud* LUFT, 1978, p. 145), também rechaçam veementemente a inclusão da correlação na NGB: “a correlação, recentemente inventada, não passa de uma coordenação simétrica ou de uma subordinação (...)”. Esse tipo de discurso, portanto, foi endossado por quem constituía a comissão da NGB, o que confirma a baixa adesão a um tratamento mais específico sobre as orações correlatas.

Na década de 1980, período relevante para a produção de obras didáticas do português, houve, de modo geral, uma certa reivindicação teórica por parte de alguns linguistas que não entendiam a correlação como um processo sintático à parte. Moraes (1981, p. 208) pontua, por exemplo, que são “inaceitáveis as ideias de interdependência e reciprocidade” conferidas às chamadas construções correlatas. O autor prefere defender que só há dois processos de conexão de orações, quais sejam: a coordenação e a subordinação.

Para Neves (1997, p. 39-40), os modelos formalistas – o estruturalismo e o gerativismo – concebem o estudo das unidades da língua de modo descontextualizado, sem considerar os usos ou os registros linguísticos em que essas unidades estão imersas. Para essas correntes formalistas, há, portanto, oposições que se situam em cada nível de análise linguística (fonema, sílaba, palavra, sintagma, oração e período) de modo que os níveis dialogam pouco, sugerindo uma falsa autonomia e a consideração de que existem oposições no interior de cada nível linguístico.

A autora traz, no âmbito das considerações sobre o estruturalismo, a noção de que “a análise da forma linguística parece ser primária” (NEVES, 1997, p. 39). Essa constatação acerca do ideário estruturalista dialoga com a exclusão da correlação do cenário classificatório da NGB, uma vez que fatores como independência e dependência sintáticas vigoraram no projeto da nomenclatura, o que resultou, como legado do período composto, apenas em considerações sobre as orações que se enquadravam nesse ideário formal.

Correntes funcionalistas, mais preocupadas com a descrição das unidades linguísticas em âmbito contextual, surgiram (também no século XX) para iniciar estudos mais comprometidos com os significados das unidades da gramática (Cf. NEVES, 1997, p. 41) e com suas possíveis implicações semânticas, pragmáticas e estilísticas.

Localizam-se, na esfera funcionalista, os estudos empreendidos em torno da correlação sintática. Motivados pela baixa adesão da correlação no projeto da NGB, esses estudos têm como ferramenta essencial o fator contextual de imersão das unidades da língua, sem o qual o estudo da forma restringe-se apenas a elementos de natureza interna aos sistemas linguísticos. A correlação, como se verá, é dotada de itens de natureza gramatical – os conectores – e assume funções textuais bastante peculiares.

## **2. Discursos pró-correlação**

Com o avanço dos estudos linguísticos, correntes teóricas que tratam o texto como categoria fundante investiram paulatinamente na premissa de que as unidades da língua podem operar no extrato textual, conferindo-lhe processos de significação e de sistematização das categorias da gramática.

Partindo dessa premissa, Oiticica (1947) já defendia o estudo da correlação sintática aplicado à análise de textos da tradição literária:

Sendo tidas, em geral, como casos especiais da subordinação, cousa inadmissível, pouco se tem ocupado as gramáticas e os *Métodos* com as correlações, dificultando imensamente o estudo da análise, sobretudo de Camões, onde os períodos correlatos se sucedem. (OITICICA, 1947, p. 245-6)

Dessa forma, o investimento da tradição gramatical na análise de textos clássicos e literários, de modo geral, contribuiu para que houvesse maior difusão de iniciativas, ainda que isoladas, mais atentas à esfera de

organização do período composto, sem perder de vista a relevância da correlação e da justaposição como processos válidos de organização do período.

Não se pode deixar de mencionar o papel que esses estudos (de análise sintática em textos literários) tiveram para a difusão da chamada norma-padrão. Com o avanço da prática de análise de textos, muitos manuais de análise sintática foram produzidos no século XX, com o objetivo justamente de dar visibilidade ao projeto da NGB. Vieira (2018, p. 10) chama esse processo de “paradigma tradicional de gramatização”, cujos efeitos descritivos são perceptíveis na produção de gramáticas e manuais do século XX<sup>31</sup>.

Oiticica (1947), de acordo com os estudos sobre a questão, é o primeiro filólogo a lançar luz sobre o fenômeno da estrutura correlata em paralelo com as práticas de análise textual, muito comuns em antologias produzidas por gramáticos e por críticos devotados aos comentários estilísticos e gramaticais em textos da tradição.

A correlação sintática recebeu investimento de pesquisadores interessados em abordagens estilísticas do texto e, mais recentemente, tem recebido atenção de linguistas que se debruçam, por exemplo, em torno de questões epistemológicas atuais. Castilho (2002, p. 144), em estudo seminal sobre a língua falada, assim se posiciona:

Um raciocínio menos rígido admitirá a existência de categorias intermediárias, que se dispõem no intervalo das categorias prototípicas. Por outro lado, os processos correlativos [...] são recorrentes, vale dizer, gramaticalizados.

[...] as correlativas podem ser vistas emblematicamente como uma sorte de sintaxe dialógica, em que ambas as sentenças atuam como turnos emparelhados. (CASTILHO, 2002, p. 144)

Diferentemente da tradição gramatical, que se debruça, de modo geral, sobre os textos escritos de fonte literária, o autor é um dos primeiros a se dedicar à abordagem das orações correlatas em território pouco explorado – a língua falada. Por meio de exemplos retirados de gravações (inquéritos) da língua falada, Castilho (2002) sinaliza que, embora sejam estruturas complexas à organização cognitiva, o falante domina e usa orações correlatas em suas práticas dialógicas de organização da linguagem.

---

<sup>31</sup> A discussão, portanto, é ampla. Linguistas e filólogos, de modo geral, costumam retomar este período para o debate em torno da chamada configuração da norma-padrão nacional.

O trabalho de Castilho (2002), seguindo uma esteira de outras investigações, circunscreve-se aos domínios de outras produções – as gramáticas contemporâneas do português, que, desde os anos 2000, têm investido em análise descritiva da língua nos moldes opostos da gramática de base estruturalista. Linguistas motivados por estudos de viés funcionalista dedicam-se à análise das categorias gramaticais relacionadas a critérios discursivos e funcionais variados.

Essas gramáticas tornaram-se um marco divisor no que se refere ao rompimento com perspectivas estruturalistas que enxergavam as unidades da gramática desgarradas do seu contexto social de produção. Nesse sentido, a abordagem das orações correlatas alcançou um patamar em que se pode notar uma maior preocupação com questões voltadas para o universo motivacional/icônico no uso dessas estruturas imersas em textos (falados ou escritos). A seguir, retomam-se algumas dessas gramáticas contemporâneas para a observação de como são tratadas as estruturas correlatas por intermédio dessa perspectiva teórica.

### **3. O período composto e as orações correlatas na gramática contemporânea**

Conforme adverte Leite (2014, p. 133), as gramáticas do século XXI orientam-se por meio de projetos “de descontinuidade e continuidade”. Trata-se de obras que ora adotam a terminologia da NGB, ora apoiam-se em correntes linguísticas contemporâneas.

Seis dessas gramáticas corroboram projetos de descontinuidade em relação à NGB. Em linhas gerais, nessas obras, a correlação sintática recebe investimento descritivo endossado por distintas correntes (gerativismo, cognitivismo, sociofuncionalismo, análise do discurso). A seguir, são abordadas as principais contribuições dessas gramáticas acerca da correlação sintática.

Neves (2011) assim trata as orações correlatas aditivas:

Um tipo diferente de **construções aditivas** são as **correlativas**, do tipo de **NÃO SÓ... MAS TAMBÉM, NÃO SÓ... COMO TAMBÉM**, como se vê nos enunciados:

*Pesquisador infatigável, estudava NÃO SÓ o organismo humano, MAS TAMBÉM o animal.*

*As mulheres também retornavam quase correndo, NÃO SÓ pelo frio COMO TAMBÉM pelo peso dos potes. (NEVES, 2011, p. 742) (grifos da autora)*

A autora abre uma seção no capítulo referente às junções para tratar especificamente do caso das orações correlatas aditivas. A análise desse tipo de junção é detalhada por exemplos e, inclusive, a autora menciona a relevância das construções “nem... nem” de modo a criar um subtipo de categoria correlata – “correlação aditiva negativa” (NEVES, 2011, p. 752).

Em outra obra, Neves (2018, p. 843-845) trata das construções correlatas alternativas: “a CONJUNÇÃO COORDENATIVA *ou* marca disjunção, com alternância entre o elemento COORDENADO no qual ela ocorre e o elemento anterior”. A autora utiliza o exemplo “**Ou** se tem chuva e não se tem sol/**ou** se tem sol e não se tem chuva!” para sinalizar o fator semântico de exclusão relativo aos membros oracionais desmembrados pelo “ou” (a teorização gramatical, pautada pela lógica formal, tem chamado esse tipo de articulação de “disjunção”, o que sinaliza um traço sintático no mínimo curioso: os conectores nem sempre ligam orações).

A obra de Neves (2018) também lança luz sobre os tipos específicos de orações correlatas comparativas e consecutivas. Utilizando exemplos da língua escrita, a autora aborda os períodos organizados pela correlação e ratifica a noção de que esse tipo de construção é comumente utilizado em textos literários e midiáticos de modo geral.

Azeredo (2021) endossa a relevância da correlação como um “expediente” para a organização de textos argumentativos:

A união sintática de dois sintagmas ou de duas orações pode ainda ser expressa *por um par de palavras ou locuções que separadamente assinalam cada um dos termos conectados*. É o que se passa com a construção **tanto eu quanto ele**, comparada a ‘*eu e ele*’. Trata-se da **correlação**, processo usual na linguagem da argumentação, utilizado para dar idêntico realce às unidades conectadas. (AZEREDO, 2021, p. 388) (grifos do autor)

Embora conceba a tese de que “a correlação é um expediente retórico, de rendimento enfático no discurso, e não um processo sintático distinto da coordenação e da subordinação” (AZEREDO, 2021, p. 388), o autor tece contribuições para o entendimento de que as estruturas correlativas são comuns ao período simples (elas manifestam-se entre sintagmas) e ao período composto (elas conectam orações). Na tradição gramatical, essa representatividade da correlação não é mencionada, o que sugere o pioneirismo da obra de Azeredo (2021) no tratamento das estruturas em vários níveis de análise.

Outra contribuição de Azeredo (2021) está na esfera da abordagem discursiva do fenômeno gramatical, a saber: o fator argumentativo envolto

ao uso das orações correlatas. Na perspectiva argumentativa, o emprego dos conectores correlatos pode oferecer maior reforço textual e, portanto, maior monitoramento na construção do modo argumentativo de organização do discurso.

Castilho (2012, p. 384-90) inaugura uma seção em sua obra – “Estaduto da correlação” – para lidar com as orações correlatas e seus fatores – lexicais, semânticos, discursivos e gramaticais (perspectiva “multissistêmica” no trato das unidades da língua).

Para Castilho (2012),

não é adequado tratar as aditivas e as alternativas exclusivamente como coordenadas, nem as comparativas e as consecutivas como subordinadas adverbiais. Elas são diferentes (i) discursivamente, pois põem em relevo dois atos de fala; (ii) semanticamente, pois combinam diferentes categorias; e (iii) gramaticalmente, pois são interligadas por meio de conjunções complexas. (CASTILHO, 2012, p. 387)

Para o linguista, os fatores discursivos, semânticos e gramaticais apontam traços prototípicos da correlação sintática cujas especificidades são distintas da coordenação e da subordinação. Desse modo, o tratamento da correlação avança em termos de escopo e de abordagem, deixa de dar visibilidade apenas à estrutura em si e passa ao enfoque de fatores relacionados ao ideário contextual da ocorrência da estrutura.

Além de pontuar os fatores extralinguísticos no uso das orações correlatas, Castilho (2012, p. 388) traz a seguinte contribuição: “abundantes na língua escrita, as correlatas têm uma presença discreta na língua falada”. Embora o texto escrito seja o portador prototípico de veiculação de estruturas correlativas, não se pode deixar de mencionar, conforme sugere o autor, que a correlação, enquanto estrutura complexa, ocorre também no texto falado. Ainda que seja uma estrutura decorrente de graus variados de monitoramento sintático, o falante tende a usá-la em situações de maior tensão argumentativa, como pontua o autor.

Com o avanço das pesquisas sociofuncionalistas, muitos linguistas passaram a utilizar, como fonte de pesquisa, inquéritos (transcrições) de língua falada. Sem sombra de dúvida, esses inquéritos ajudaram na (re)descoberta de níveis de análise gramatical em que as unidades da língua passaram a ser concebidas por intermédio do processamento de dados (as ocorrências criam uma espécie de recorrência de estruturas simples ou complexas, no caso do português).



A correlação sintática, observada pelo viés do processamento linguístico de grandes fontes de dados, passou a receber enfoque nos últimos anos. Nesse sentido, o enfoque da linguística na língua falada propiciou o estudo desse tipo de estrutura complexa, o que motivou o surgimento de pesquisas variadas, tanto em torno da fala quanto em torno da escrita. As gramáticas do século XXI tornaram possível um debate mais consistente em torno da correlação.

Bagno (2011) defende que

[...] as conjunções correlativas ocorrem sempre em dupla, precisamente porque introduzem sentenças que estão em interdependência, a meio caminho entre a coordenação e a subordinação. Podem introduzir elementos de caráter nominal tanto quanto de caráter verbal [...]. (BAGNO, 2011, p. 886)

A abordagem de Bagno (2011) adota a hipotaxe adverbial no entendimento de que as orações correlatas se situam num *continuum* evolutivo (“a meio caminho entre a coordenação e a subordinação”). Segundo o autor, as orações correlatas assumem marcas de conexão oracional motivadas por processos complexos de gramaticalização de conjunções, que, ao longo da história do português, assumiram mais traços gramaticais, de modo a gerar uma lista considerável de itens que se tornaram pares (não só... mas também; nem... nem etc.).

A hipotaxe adverbial, conforme sugere o autor (2011, p. 886), “é um processo sintático que, para se concretizar, forçou a gramaticalização (ressemantização e recategorização) de palavras das mais variadas classes gramaticais. Os pares de conectivos correlativos, em sua maioria, passaram por processos de gramaticalização até se estabilizarem e assumirem valores semânticos (adição, exclusão, comparação e consecutividade).

No cenário da descrição gramatical portuguesa, a obra coletiva de Raposo (2013, p. 1993-1994) menciona o caráter estático das chamadas orações correlatas comparativas (“Os meninos comeram *mais* doces *do que* as meninas.”). De acordo com o autor, essas construções tendem, por sofrerem processos de gramaticalização, a assumir posições mais estáticas no interior da frase portuguesa. Diferentemente de outras estruturas adverbiais, cuja movimentação sintagmática é mais comum, as correlatas comparativas tendem a se fixar na tensão oracional do período complexo.

Os fatores semânticos e discursivos assumem relevância descritiva para o tratamento das orações correlatas nas gramáticas do século XXI. Na contramão dos estudos estruturalistas, essas gramáticas adotaram um discurso, *lato sensu*, de base essencialmente funcional, em que as construções

dialogam com especificidades do âmbito do significado das formas da língua.

Módolo (2016, p. 191-202) foi um dos primeiros linguistas a sistematizar os processos de junção das orações correlatas. Conforme estudo do autor, as orações correlatas podem ser de quatro tipos, a depender da junção operada por conectivos gramaticalizados, a saber:

A) oração correlata aditiva: não só... mas, não só... senão, não só... porém, não só... como, não só... também, não somente... mas, não somente... senão, não somente... porém, não somente... como, não só... mas também, não só... mais ainda, não só... mas até, não só... senão também, não só... senão ainda, não só... senão que, não só... porém também, não só... porém sim, não só... que também, não somente... mas também, não somente... mas até, não somente... senão também, não somente... senão ainda, não somente... senão que, não somente... porém também, não somente... como também;

B) oração correlata alternativa: já... já, nem... nem<sup>32</sup>, ora... ora, ou... ou, quer... quer, seja... seja;

C) oração correlata comparativa: tanto... quanto, tão... quanto, mais... que, mais... do que, menos... que, menos... do que, assim como... assim;

D) oração correlata consecutiva: tanto... que, tanta... que, tão... que, tal... que, tamanho... que, de tal arte... que, de tal sorte... que;

E) oração correlata proporcional: quanto mais... mais<sup>33</sup>.

O autor sugere mais um tipo de oração correlata de base hipotética. Por meio do par “*se... então*”, Módolo (2016, p. 200) vale-se do exemplo “*Se não vinha da Itália, então de onde vinha?*” para sinalizar um caso típico de ocorrência dessa estrutura em português.

---

<sup>32</sup> Módolo (2016) opta por alocar o par “nem... nem” entre as orações correlatas alternativas, mas outros autores consideram-no como par correlativo aditivo. A escolha por uma denominação, nesse caso, parece estar mais restrita aos casos de valores semânticos – exclusão (alternativa) e inclusão (aditiva).

<sup>33</sup> Módolo (2016, p. 200) menciona que esse tipo de oração correlata é o que menos recebe investimento descritivo e, portanto, não é encontrado nos manuais e gramáticas com certa frequência.

#### 4. Considerações finais

Ainda que o debate em torno da validação, ou não, do estatuto das orações correlatas divida muitos gramáticos e linguistas, muito se tem documentado a respeito dos mecanismos de junção (variedade de formas de conectores) desse tipo de conexão oracional.

Como se pode notar, o estudo desses mecanismos de junção tem recebido o enfoque de muitos pesquisadores, sobretudo daqueles que se interessam pelos processos de gramaticalização. A crescente investigação em torno do processo da correlação sintática tem demonstrado que o estruturalismo linguístico pouco investiu, em termos de descrição, no âmbito do processo de articulação de orações, lacuna que acreditamos venha a ser preenchida com o avanço dos estudos de base funcional, sem prejuízo ou demérito para as muitas contribuições anteriores ao estudo da correlação, seja como processo sintático em si, seja como arranjo sintático específico a serviço da coordenação e da subordinação.

Mais do que trazer conclusões definitivas acerca dessa centenária discussão, o que extrapolaria em muito as pretensões deste trabalho, interessa-nos, antes que tudo, apresentar o estado da arte da questão, chamando a atenção em especial para os novos olhares que se têm debruçado sobre o processo correlativo em português.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2021.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Dispensos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012

LEITE, Marli Quadros. “Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI”. In: CASSEB-GALVÃO, V.C.;

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

NEVES, M.H. de M. (Orgs). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2014.

LUFT, Celso Pedro. *Gramática resumida: explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1978.

MÓDOLO, Marcelo. As construções correlatas. In: NEVES, M.H. de M. (Org.). *A construção das orações complexas*. São Paulo: Contexto, 2016.

MORAIS, Clóvis Barleta de. A correlação em português. In: SALUM, I.N. *Estudos de filologia e linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: EDUSP, 1981.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Unesp, 2018.

OITICICA, José. *Manual de análise léxica e sintática*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947.

RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva *et al.* *Gramática do português*. Vol. II. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. de Izidoro Blikstein *et al.* São Paulo: Cultrix, 1995.

VIEIRA, Francisco Eduardo. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

Outra fonte:

NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em: 21/02/2024.

**DESCONTINUIDADES TEXTUAIS NA *ECLOGA PRIMA* (Séc. V):  
UMA BREVE ANÁLISE PALEOGRÁFICA**

Ariel Montes Lima (UFMT)  
[gabrielafelipe0308@gmail.com](mailto:gabrielafelipe0308@gmail.com)

**RESUMO**

O presente artigo busca relatar as descontinuidades no texto da *Ecloga Prima* encontrados no códice manuscrito *Vergilius Romanus* (Séc. V). Dividimos nosso relato em três categorias analisáveis: equívocos do escriba e dificuldades com abreviaturas; degradações materiais e alterações ortográficas e evoluções da língua latina. Para contrastar o último tópico, foi feita uma análise lexical usando a edição de 1784 das *Éclogas* atribuída a Petrus Burmannus. A metodologia empregada foi a análise documental aliada à investigação bibliográfica. Pudemos constatar ao fim da pesquisa, uma série de idiosincrasias próprias do texto manuscrito que o tornam virtualmente distinto do texto como abstração socialmente compartilhado.

**Palavras-chave:**

Descontinuidade textual. *Éclogas* latinas. *Vergilius Romanus*.

**ABSTRACT**

The present article aims to report the discontinuities in the text of *Ecloga Prima* found in the manuscript codex *Vergilius Romanus* (5th century). We have divided our account into three analyzable categories: scribe errors and difficulties with abbreviations; material degradations and spelling changes; and evolutions of the Latin language. To contrast the last topic, a lexical analysis was conducted using the 1784 edition of the *Eclogues* attributed to Petrus Burmannus. The methodology employed was documentary analysis combined with bibliographic investigation. At the end of the research, we were able to observe a series of idiosyncrasies inherent to the manuscript text that make it virtually distinct from the text as a socially shared abstraction.

**Keywords:**

Latin Eclogues. Textual discontinuity. *Vergilius Romanus*.

**1. Introdução**

O presente artigo busca analisar as descontinuidades textuais presentes na *Ecloga Prima*, do livro *Bvcolica* – obra escrita pelo poeta mantuano Públio Virgílio Maro. Para tanto, empregamos como fonte primária o manuscrito do Séc. V de nome *Vergilius Romanus*, disponível *on-line* em edição fac-similada na Bibliotheca Apostolica Vaticana (cód. 3867), fólhos 01 recto-03 verso.

Nosso objetivo é apresentar e diferenciar os múltiplos fatores de interferência encontrados na materialidade do texto. Dessa maneira, não nos deteremos sobre aspectos relativos às constituições literárias ou transcendentais da obra.

Pelo contrário, almejamos trabalhar com a natureza “telúrica” do manuscrito. Tomamos tal decisão fundados na necessidade de estabelecermos fontes seguras para a futura análise em níveis mais sutis, uma vez que a corrupção do texto material por diferentes fatores é uma dificuldade inelutável ao longo de sua transmissão pela história (Cf. CAMBRAIA, 2005).

Nosso trabalho, nessa perspectiva, busca apresentar as discontinuidades textuais supracitadas a partir de três categorias: equívocos próprios do escriba, corrupções no material onde se encontra o texto e mudanças linguísticas que acarretaram modificações na transição da língua latina clássica ao latim hoje estudado.

Para a execução do trabalho, optamos por não enfatizar o fato de as letras (ramistas do século XVI) [j] e [u] não existirem no Latim Clássico, uma vez que esse é um tema tangencial à análise paleográfica aqui proposta.

### ***1.1. Os cochilos dos escribas e as abreviaturas***

Um dos primeiros pontos a ser discutido na análise textual é o grau de correção empregado por um escriba no seu labor. A esse respeito, cumpre enfatizar que o documento aqui analisado é um trabalho alógrafo; a saber, uma “cópia do texto de um autor manuscrita por outra pessoa” (GLOSSÁRIO, 2023). Dessa maneira, à confiabilidade dada ao texto antecede o prisma da reticência.

Ademais, acerca de tal labor, “um escriba de um manuscrito do séc. IX também não tinha uma visão ‘suave e leve’ do acto de escrever; comparava-o ao duro trabalho dos campos” (SANTOS, 1994, p. 64). Desse modo, seria incorreto concluir que o trabalho nos *scriptoria* oferecia suficiente bem-estar laboral para a produção dos códices completamente desprovidos de erros particulares ao ato mecânico de escrever, ainda que saibamos que “os escribas, os mestres de caligrafia e os impressores não se acomodaram nunca” (GOMES, 2018, p. 291).

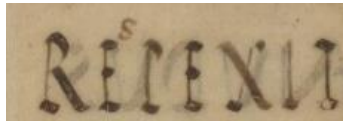
Dessa maneira, elencamos abaixo os possíveis equívocos do copista, bem como algumas das abreviaturas presentes no texto da *Écloga Primeira*:

Figura 1.



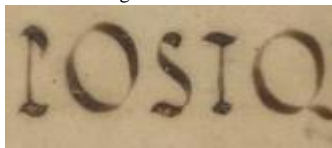
No fólho primeiro, linha 06, o escriba emprega a contração DS para se referir à palavra Deus. Embora seja uma abreviatura, no verso seguinte e no v. 09 do verso do primeiro fólho, ele escreve por extenso tal vocábulo (DEVVS na grafia da época). Pode-se teorizar, entretantes, que semelhante emprego tenha visado manter a configuração justificada do texto.

Figura 2.



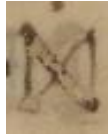
No v. 02 do segundo fólho – recto, podemos perceber o erro do escriba ao escrever *repexit*. Posteriormente, dada a percepção do engano, foi enxertado um pequeno “s”. Com isso, corrigiu-se o vocábulo para *respexit*. Houve aqui um provável erro (*mendum*), uma emenda. O manuscrito pode ter sido revisado por outro copista mais experiente

Figura 3.



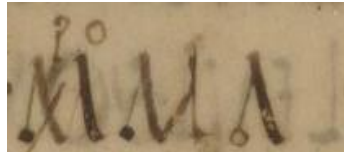
No v. 04 do mesmo fólho, há a contração do termo *postque* para *postq*.

Figura 4.



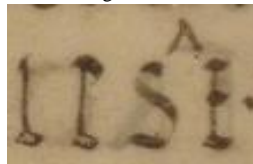
No oitavo verso do fólio segundo – recto, percebe-se que o escriba grafou um sinal incorreto; não pertencente ao texto. Para corrigir-se, então, sobrescreveu-o com outro traço indicando o erro. O sinal acima demarca, desse modo, um signo não pertencente ao texto, que se segue naturalmente após o sinal em questão.

Figura 5.



Adiante, no v. 10 do mesmo fólio, o escriba cometeu outro erro ortográfico. O vocábulo correto *poma* foi primeiramente grafado como *MMA*. Diferente do equívoco anterior, porém, aparentemente percebido em tempo (antes de completar a linha), esse só foi depreendido depois de preenchido o espaço do fólio referente ao verso. Assim, para corrigir-se, o escriba riscou o primeiro *M* e escreveu em letra menor, acima desse, a sílaba *po*. Nota-se, no entanto, que a caligrafia empregada na segunda escrita -assim como na figura 2- é diferente da original. Isso reforça a possibilidade de que a última tenha sido escrita por um outro escriba mais experiente.

Figura 6.





Um equívoco semelhante ocorreu no v. 11, no qual o profissional da escrita escreveu originalmente *ipse*. Contudo, o termo foi alterado para *ipsae*, tendo sido o *a* incluído posteriormente no texto também em caligrafia reduzida. É possível, todavia, que semelhante alteração tenha ocorrido em função da grafia da época, não sendo, necessariamente, um engano do escriba.

Figura 7.



Por fim, no espaço precedente aos versos 10-11 do terceiro fólio-recto, notam-se raspados as abreviaturas *TIT*, de Tityrus e *MEL*, de Meliboeus. Percebe-se que os nomes foram raspados diagonalmente, debaixo para cima com leve inclinação para a direita.

### ***1.2. Degradação material***

Outro aspecto de fundamental importância no nível dos estudos filológicos é a questão da preservação dos textos enquanto fonte material. Na realidade, como assevera Marcotulio *et al.* (2018), o material que temos à disposição não se compõe de

[...] textos completos, [...] mas textos que apresentam alguns impedimentos ao global, como manchas, rasuras, fragmentos deteriorados pela falta de conservação adequada ou sequências inacabadas. Trabalhamos sempre com o material disponível e tentamos fazer o melhor uso dele, de modo a cumprir o nosso objetivo maior, que é o estudo da história da língua a partir da documentação disponível. (MARCOTULIO *et al.*, 2018, p. 49)

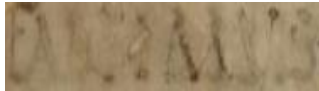
Por esse motivo, cabe salientarmos que, embora o texto em seu aspecto imaterial das *Bucólicas* virgilianas tenha sobrevivido ao tempo, o mesmo não se pode dizer sobre o manuscrito que aqui tomamos como fonte primária de estudo.

Em relação ao ponto anterior, também é relevante destacarmos que esse manuscrito representa uma das fontes mais bem preservadas no campo de estudos em questão. Todavia, tanto o fazer mecânico da escrita executada por sujeitos humanos dela encarregados quanto o influxo temporal; as travessias espaciais executadas pelo manuscrito; a qualidade do material e outros múltiplos fatores justapostos na história desse texto contribuem para que sua materialidade não corresponda ao seu ideal enquanto obra literária.

Evidentemente, na verdade, é mister que tomemos como distintos os objetos “texto” e “obra”, pois aqui – ressaltado – nos detemos sobre o aspecto físico do texto e não sobre a obra poética de Virgílio. Diferentes fatores corroboram para tal escolha teórica. O principal deles é que nossa análise não possui cunho literário, mas filológico. O segundo mais importante é que não dispomos de um manuscrito do próprio autor que nos permita conhecer a originalidade do trabalho poético do mantuano.

Assim sendo, demarcamos os pontos do texto em que a leitura não foi possível em razão da má conservação da escrita:

Figura 8.



O primeiro termo incompreensível foi encontrado no v. 04 do fólio primeiro – recto. Podemos depreender algumas formas gráficas como contornos de letras. O final do termo também pode ser identificado como *MVS* sinalizando ser um verbo conjugado na 1ª pessoa do plural. No entanto, a integralidade do sintagma não foi compreendida.

Figura 9.



No v. 05 do mesmo fólio encontramos o mesmo problema. O sintagma integral não pode ser compreendido, nos restando apenas o fragmento final – *sonare*. A marcação final *-are* indica desinência verbal em forma infinitiva.

Figura 10.



Mais adiante, no v. 06 também do primeiro fólio, pudemos encontrar uma série de degradações que obstaculizou uma parte significativa da compreensão da sentença. Percebe-se que o material usado está bastante fragilizado pelo tempo, tal que se tornou bastante fino. Isso levou à presença constante de sombras das letras contidas no lado oposto do fólio.

Figura 11.



Finalmente, no v. 07 do presente fólio, foi percebida a degradação quase completa da sentença nele contida.

Acerca de tal tema, cumpre enfatizarmos que, dentro dos limites aqui estabelecidos a partir da extensão da *Écloga Primeira*, apenas o fólio 01 – recto apresentou degradações significativas para impedir a compreensão de elementos fundamentais. Os demais fólhos, pelos quais se estendia o poema, apresentaram bom estado de conservação com eventuais sombreamentos – cuja presença não impediu a leitura-.

### ***1.3. Alterações ortográficas e evoluções da língua latina***

Nesta última sessão, cumpre destacarmos que o latim aqui analisado é a variação linguística alcunhada Latim Clássico, variante usada do Séc. I a. C. – III/IV d. C. (WEISS, 2009).

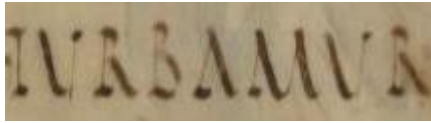
Ademais, sabemos que:

O LC é o latim que possui a maior produção de textos, não apenas porque o período foi muito frutífero (Júlio César, Virgílio, Ovídio, Cícero etc.), mas também porque muitos autores posteriores procuraram imitar a língua dessa época. (DRIGO, 2017, p. 121)

Além disso, podemos perceber que a configuração lexical empregada no texto não corresponde àquela do Latim Tardio, usado do Séc. IV-VII d. C. Tais distinções serão apresentadas em seguida. Para tanto, nos

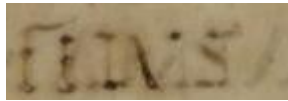
baseamos na edição semidiplomática datada de 1784 do editor Petrus Burmannus.

Figura 12.



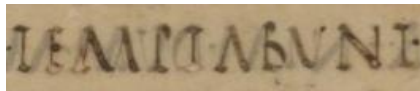
No v. 03 do fólíio 01 – verso, encontramos o vocábulo *TURBAMVR*. Posteriormente, se tornaria *turbatur* (havendo passagem da 1ª p. do pl. para a 3ª do sg). O câmbio de [v] para [u] não teve natureza fonética, mas apenas ortográfica, (já que “V” era a forma maiúscula de “u”) e, certamente, considerou-se a necessidade de diferenciação entre vogal e consoante. Contudo, esse aspecto não é tomado em conta.

Figura 13.



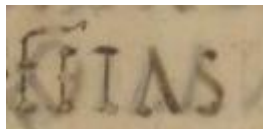
Outro termo cuja escrita se alterou foi *FETVS* (v. 12, idem), tornado *foetus*.

Figura 14.



No v. 04, fólíio segundo- verso, encontra-se o vocábulo *TEMPTABVNT*, o qual passou por simplificação e tornou-se *tentabunt*.

Figura 15.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

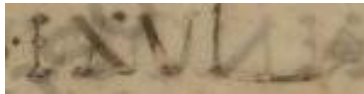
No mesmo verso, a palavra *FETAS* se alterou para *foetas* na edição de Burmannus.

Figura 16.



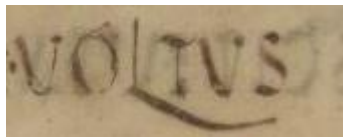
Já no v. 16 do mesmo fólio, o termo *PERERRANTIS* perdeu a marca de nasalização, tornando-se *pererratis*.

Figura 17.



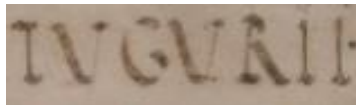
Já ao fim do mesmo verso, percebemos a posterior inserção da consoante [s] no vocábulo *EXVL*, que se tornou *exsul*.

Figura 18.



Ainda no mesmo fólio, no v. 18, nota-se a mudança da palavra *VOLTVS* para *vultus* na edição de 1784.

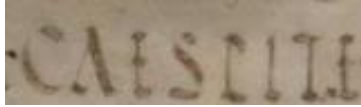
Figura 19.



Afinal, no v. 05 do fólio terceiro – recto, há o termo *TVGVRII*. Posteriormente, esse termo seria grafado como *tugurî*. Trata-se de uma marcação de vogal longa: algo representado no manuscrito pela repetição da letra. Posteriormente, usar-se-ia o acento mácron [ī] para fazer a mesma

representação. Autores como Ørberg (1991) e Rónai (1954) empregam tal notação em seus livros didáticos.

Figura 19.



Por fim, a palavra *CAESPITE*, presente no mesmo verso da anterior perde a ditongação, tornando-se simplesmente *cespite*.

## 2. Conclusão

No presente artigo, buscamos apresentar as diferentes discontinuidades presentes no texto da *Ecloga Prima* (f. 01 r. – 03 v.). Para tanto, diferenciamos tais irregularidades em três categorias:

1. Equívocos do escriba e abreviaturas;
2. Degradação material e
3. Evoluções linguísticas e alterações ortográficas.

No primeiro tópico, assinalamos as correções tardias realizadas após a escrita incorreta, as marcas de raspagem no papel efetuadas após grafia em lugar equivocado e um exemplo de abreviação. Nossa escolha por inserir esse último exemplo se deve ao fato de que o escriba – embora haja abreviado o termo no verso em questão- usa por mais duas vezes, no mesmo fólio, a palavra escrita por extenso.

No segundo tópico, apresentamos os trechos do material cuja leitura não foi possível em razão da degradação material do texto. Nesses trechos, as letras se encontravam desbotadas ou o afinamento do substrato provocou o aparecimento das sombras dos grafos presentes no lado oposto do fólio.

Finalmente, no terceiro tópico, destacamos as palavras cuja escrita se encontra de uma forma no códice, porém, com a evolução da língua latina, adquiriram nova ortografia. O modelo contrastivo empregado foi a edição de 1784 das *Éclogas* atribuída a Petrus Bumannus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

DRIGO, J. As Línguas da Itália Antiga: um Breve Panorama. *Mare Nostrum*, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 117-30, 2018. DOI: 10.11606/issn.2177-4218.v8i9p117-130. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/143316>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

GLOSSÁRIO DE CRÍTICA TEXTUAL. Universidade de Nova Lisboa-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/invest/glossario/glossario.htm>. Acesso em 17 de fev. de 2023.

GOMES, S. A. Paleografia: passado e presente. In: LOSE, A.D.; SOUZA, A.S. de. *Paleografia e suas interfaces*. Salvador: Memória & Arte, 2018.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz *et al.* *Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ØRBERG, Hans. *Lingva latina per se illvstrata: pars i familia romana*. Officina Typographica Special-Trikkerit Viborg, 1991.

RÓNAI, Paulo. *Curso Básico de Latim I – Gradus Primus*. 5. ed. Cultrix, São Paulo, 1954.

SANTOS, Maria José de Azevedo. *Da visigótica à carolina: a escrita em Portugal de 882 a 1172 (aspectos técnicos e culturais)*. Coimbra: Calouste Gulbenkian; Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. 1994.

Outras fontes;

VERGILIUS ROMANUS. Bibliotheca Apostolica Vaticana. Vat.lat.3867. Disponível em: [Vat.lat.3867 | DigiVatLib](http://vatlib.it/VatLat/3867).

VIRGILIUS. Ex-Ed. BURMANNUS, Petrus. *Bvcolica, Georgica et Aeneis*. Glasgae: in aedibus academicis, excudebat Andreas Foulis, Academiae Typographus. M.DCC.LXXXIV. Glasgae, 1784. Disponível em: [Publii Virgilii Maronis Bucolica, Georgica et Aeneis. Ex editione Petri Burmanni - Publius Vergilius Maro – Google Livros](https://books.google.com.br/books?id=PubliiVirgiliiMaronisBucolicaGeorgicaetAeneisExeditionePetriBurmanni-PubliusVergiliusMaro). Acesso em: 26 de out. de 2022.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

WEISS, Michael. *Outline of the Historical and Comparative Grammar of Latin*. New York/Ann Arbor: Beech Stave Press, 2009.



**ENCENAÇÕES DE NOTÍCIAS POPULARES:  
ANÁLISE DA FICÇÃO EM UM JORNAL FLUMINENSE**

*Gustavo Estef Lino da Silveira* (UERJ)  
[gustavolinosilveira@gmail.com](mailto:gustavolinosilveira@gmail.com)

**RESUMO**

No presente artigo, discorreremos sobre o conceito de cenografia com base nos estudos de Maingueneau (2013; 1997) e, como um tipo de notícia do jornal fluminense *Extra* pode ter vindo a sofrer um possível deslocamento no seu quadro cenográfico, trazendo traços de outro(s) gênero(s) discursivo(s). Utilizaremos para tal finalidade a definição de gêneros do discurso de Bakhtin (1992) e Maingueneau (2013; 1997) e cenografia de Maingueneau (*op. cit.*) para tentar justificar a estabilidade (ou não) da notícia analisada dentro do seu quadro genérico. O *corpus* foi selecionado de uma notícia de jornal de bairro do suplemento ‘Baixada’, do jornal *Extra*. As notícias desta seção são escritas através de denúncias de leitores, enviadas via aplicativo de mensagem *WhatsApp* à redação do veículo jornalístico. Na análise do *corpus*, podemos perceber que tal notícias sofreram um certo grau de alteração em seu quadro genérico se comparada a uma outra notícia que circula fora do suplemento ‘Baixada’ e que também não foi escrita através de denúncias oriundas do *WhatsApp*. A notícia que sofreu alteração no gênero tem entre suas características o fato de ter sido coescrita pelo leitor do jornal através da denúncia enviada e o jornalista em questão e trazer a inserção de um personagem chamado Zé-Lador.

**Palavras-chave:**

Cenografia. Notícia. Gêneros do discurso.

**ABSTRACT**

In the present article we will discuss the concept of scenography based on the studies of Maingueneau (2013; 1997) and how a certain type of news from the Rio de Janeiro newspaper *Extra* may have suffered a possible shift in its scenographic framework bringing traces of (an)other discursive genre(s). For this purpose, we will use Bakhtin’s (1992) and Maingueneau’s (2013; 1997) definitions of speech genres and Maingueneau’s scenography (*op. cit.*) to try to justify the stability (or not) of the analyzed piece of news within its generic framework. The corpus was selected from the supplement ‘Baixada’ of the newspaper *Extra*. The news in this section is written through complaints from readers, sent via *WhatsApp* message app to the editorial office of the journalistic vehicle. In the analysis of the corpus, we can see that such news has undergone a certain degree of change in its generic framework compared to other pieces of news that circulate outside the ‘Baixada’ supplement and which were not written through complaints from *WhatsApp*. The news that suffered alteration in the genre has among its characteristics the fact of having been co-written by the reader of the newspaper through a denouncement and the journalist himself. It also brings the insertion of a character called Zé-Lador.

**Keywords:**

News. Scenography. Discourse genres.

## 1. Introdução

Com a invenção da imprensa pelo alemão Gutemberg em torno de 1430 houve então uma mudança radical na forma com que as pessoas consumiam livros e periódicos. Já nos dias atuais, também podemos afirmar que a *internet*, *smartphones* e as redes sociais têm levado não apenas a uma queda expressiva na venda de jornais impressos<sup>34</sup> como também a uma alteração no ritmo de produção de notícias (que tende a ser cada vez mais veloz) e também na forma de se criar matérias jornalísticas. É nesse último ponto: a forma de se escrever notícias, que o presente estudo adentra. Tentaremos aqui analisar, de que forma a inserção de aplicativos de mensagens instantâneas, mais precisamente o *WhatsApp*, na escrita de notícias-denúncias do jornal, faz com que o jornal se aproxime de seu público.

Por conseguinte, o jornalista, de certa forma, coescreve suas notícias com base nos relatos do leitor. A notícia aqui analisada traz em si elementos característicos de uma história em quadrinhos (HQs) tanto na construção da narrativa quanto no uso de um personagem que é o mascote<sup>35</sup> do jornal. Logo, esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma o gênero notícia sofre uma modificação no seu quadro genérico a partir da inserção de novos componentes na escrita da matéria, entre eles: uma denúncia enviada pelo leitor através do app *WhatsApp*, a criação da notícia em forma de narrativa ficcional e também a inclusão de um super-herói que ajudará a comunidade local na solução de seu problema.

Para tal fim, este artigo divide-se em cinco partes. Na introdução, apresentamos os objetivos iniciais a que propomos investigar e a pergunta-motriz que norteia este estudo. Em seguida, trazemos a fundamentação teórica, na qual faremos uma breve revisão da literatura acerca dos conceitos de gênero do discurso em Bakhtin (1992) e Maingueneau (2013; 1997) e cenografia em Maingueneau (2013; 1997). Logo em seguida, na seção intitulada “metodologia de pesquisa: um percurso cartográfico”, definimos o percurso metodológico e a escolha pela cartografia como uma metodologia de pesquisa. Na seção “análises das categorias de gênero e cenografia”, fazemos a análise da do *corpus*<sup>36</sup> de estudo. Por fim, trazemos as considerações finais que o estudo aponta.

## 2. Fundamentação teórica

Nesta seção trataremos os conceitos teóricos de gênero discursivo e cenografia a que nos atrelamos nesta pesquisa. Bakhtin define gênero do discurso como sendo “uma esfera de comunicação da língua que utiliza tipos de enunciados relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1992, p. 279). A vantagem dessa concepção é o reconhecimento de que os enunciados concretos se inscrevem nas diferentes esferas da atividade humana e se estabilizam. Essa estabilidade lhes confere uma espessura sócio-histórica passível de ser investigada. Ainda sobre gênero, o autor diz que “uma dada função (...) e dadas condições (...) geram um dado gênero (...) relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Essa estabilidade que o autor define é essencial ao lermos, por exemplo, uma notícia de jornal e a reconhecermos como pertencente a um determinado gênero. Esta pode vir a conter diversas características que a qualificam como tal, por exemplo: discurso relatado, discurso direto, verbos *dicendi*<sup>37</sup>, fotografias, fonte, data de publicação, entre outras.

Ainda acerca do que fora dito anteriormente sobre gênero, o autor acrescenta:

Aprendemos a moldar nossa fala pelas formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos logo, desde as primeiras palavras, descobrir seu gênero, adivinhar seu volume, a estrutura composicional usada, prever o final, em outras palavras, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo. (BAKHTIN, 1992, p. 285)

Parece ser possível dizer que a visão de Bakhtin entende o gênero como sendo pertencente ao conhecimento coletivo de uma sociedade, como se fosse parte do imaginário social de um grupo, pois “(...) ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, presen-

---

<sup>34</sup> Fonte: <https://jornal.usp.br/radio-usp/a-decadencia-na-circulacao-do-jornal-impresso/>

<sup>35</sup> Utilizaremos aqui a concordância ‘o mascote’ ao invés de ‘a mascote’ por questões de uso e por se tratar de um boneco do gênero masculino.

<sup>36</sup> Embora *corpus* seja uma palavra de origem latina cujo plural é *corpora*, seguimos a tendência de ROCHA (2013) por uma escolha lexical que se assemelhe à língua portuguesa, ou seja, ‘*córpus*’.

<sup>37</sup> Verbos *dicendi* são aquele que introduzem uma fala, geralmente do entrevistado. Por exemplo: *dizer, reclamar, argumentar, etc.*

tir-lhe o gênero (...)” (BAKHTIN, 1992, p. 302). Desse modo, os enunciados concretos tanto remetem a textos anteriores quanto possuem uma dimensão de antecipação.

No entanto, notícias podem ser escritas de diversas formas, mas, mesmo assim, ainda as reconhecemos como tais. E esse gênero, considerado por muitos como sendo estanque, pode vir a sofrer modificações diacrônicas ou estilísticas, pois acredita-se que, diferentemente de uma receita de bolo ou receita médica, que têm seus estágios mais delimitados, a notícia pode ter sua estrutura organizacional e textual modificada. Corroborando essa ideia, citamos por fim mais um excerto do autor russo que parece ilustrar esta fala:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Tendo revisitado algumas considerações de Bakhtin acerca da definição de gênero do discurso, cremos ser importante adicionar a visão de Maingueneau (2013) acerca do assunto, pois este delinea critérios operatórios para o conceito de gênero, tais quais: uma finalidade reconhecida (um objetivo), o estatuto de parceiros legítimos (quem está autorizado a proferir algo), o lugar e o momento legítimos, um suporte material (no caso desta pesquisa, o jornal), uma organização textual e recursos linguísticos específicos (como o uso de voz passiva, 3ª pessoa do plural etc.).

Maingueneau (1997) defende que os gêneros são macroatos da linguagem e que, dentro dos gêneros, conseguimos perceber diferentes atos. Esses atos que o autor menciona vão ao encontro do que Bakhtin diz, quando discorre das formas do gênero e sua estrutura composicional.

Embora o conceito de gênero possa sempre nos parecer uma ideia fixa no sentido de uma estrutura rígida a ser seguida, essa definição pode ser um pouco limitada e nos remeter ao nível textual, pelo qual se interessam as abordagens estruturais. Todavia, há de se convir que os gêneros do discurso podem ser “bastante diversificados, incluindo desde os de maior estabilidade, aos mais fugazes” (ROCHA, 2013, p. 2).

Rocha (2013, p. 145) afirma que “investir em um gênero (isto é, investir em uma forma mais estabilizada) é necessariamente investir em forças em oposição (ou seja, investir em cenografias)”. E complementa

dizendo que “nos casos de menor visibilidade dessas forças desestabilizantes, a impressão é a de que o gênero se apresenta em estado ‘puro’, desprovido de qualquer cenografia”.

Na prática, pensamos que devemos considerar a notícia como sendo um gênero de enunciados não-estáveis e que podem muitas vezes ser camuflados com uma certa cenografia.

O que vamos analisar neste estudo é a grande variedade de formas e enunciados das quais se pode apropriar uma notícia em seu ofício de anunciar fatos. Um pequeno exemplo de como uma notícia pode vir a se modificar seria se pensarmos no suporte onde a mesma será publicada – notícias de jornais de bairro diferem das de internet, do antigo *Jornal do Brasil*, de um jornal popular etc. Ao pensar na flexibilidade de um gênero, Maingueneau abre caminho para pensarmos como um gênero é maleável, podendo ser híbrido, em sua composição.

Cremos ser oportuno abrir um parágrafo para que se faça a definição do que vem a ser para Maingueneau o quadro cênico e o conceito de cenografia.

Para Maingueneau, o quadro cênico é composto de duas cenas: a englobante e a genérica. A primeira seria oriunda do tipo de discurso que se analisa nesta pesquisa, o jornalístico. Já a segunda seria proveniente do gênero, neste caso, a notícia impressa. Ambas as cenas também podem ser definidas da seguinte forma: a cena englobante “caracteriza o tipo de discurso em questão” e a cena genérica corresponde “às determinações dos gêneros do discurso” (ROCHA, 2013, p. 3).

Maingueneau (2013) explicita ainda mais essas definições ao fazer uso dos seguintes exemplos:

A cena englobante é a que corresponde ao tipo de discurso. Quando recebemos um folheto na rua, devemos ser capazes de determinar a que tipo de discurso ele pertence: religioso, político, publicitário [...], ou seja, qual é a cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo [...]. (MAINGUENEAU, 2013, p. 96)

Em um outro nível, o autor defende que esse quadro cênico pode vir a ser dissimulado, “deixando-se momentaneamente apagar” por uma cenografia. Em outras palavras, a cenografia seria, grosso modo, a desestabilização de um gênero. Ou seja, um gênero fantasiado, ou quiçá travestido de outro gênero.

Sendo assim, qual seria a forma estável que prevaleceria em um texto? Um outro gênero discursivo, ali não muito visivelmente presente, provoca um deslocamento no gênero mais estável. Aquele gênero é remetido ao plano da cenografia, na qualidade de “cilada” e, desse modo, parece enganar o leitor.

A cilada dos textos a serem analisados parece, à primeira vista, ocorrer no fato de o leitor se deparar com o gênero notícia, muito recorrente na cena englobante do discurso jornalístico. No entanto, há uma inserção do que podemos chamar de elementos que remetem a outras cenas genéricas neste exemplar, como por exemplo a história ficcional, e sendo caracterizada, assim, uma encenação do gênero notícia. Pode-se dizer que o referido exemplar ainda seria considerado como uma notícia, mas com inserções de características de um outro gênero. É essa a questão a ser analisada mais adiante.

Maineugneau (2013) afirma(va) que há (havia) gêneros que não permitem(iam) cenografias, como a receita médica, por exemplo, e gêneros onde seria possível haver a cena, como a campanha publicitária. No entanto, mais tarde, refutou essa ideia dizendo que em todos os gêneros é possível haver um certo nível de cenografia.

Por esse mesmo raciocínio, Rocha já indica um caminho de análise a seguir ao afirmar que:

Um plano cenográfico sempre estará presente, acompanhando o quadro cênico: em graus variados de manifestação, a cenografia compreende desde os mais ínfimos deslocamentos da relação instituída entre os coenunciadores [...] até as metamorfoses mais substanciais, quando o próprio quadro cênico não mais pode ser percebido de imediato. (ROCHA, 2013, p. 6).

Em um outro momento, o autor reitera sua posição ao dizer que “o investimento cenográfico sempre estará presente na produção dos textos, variando apenas seu grau de visibilidade” (ROCHA, 2013, p. 9).

À guisa de ilustração faremos a seguinte demonstração: imagine que você entra em uma famosa loja de colchões de uma grande cidade e precisa comprar um novo produto para sua cama pois está tendo dificuldades para dormir. Ao entrar no estabelecimento um funcionário vestido com um jaleco branco comprido se apresenta e promete lhe trazer todas as soluções para suas noites mal dormidas. Ele faz uma anamnese sobre suas queixas e lhe apresenta o produto indicado para tratar o seu mal. Esse funcionário que se desloca de uma posição tradicionalmente focada apenas no setor de vendas traz para si uma encenação na forma de médico com sua

vestimenta, procedimentos, perguntas e a indicação do produto final (remédio/colchão). Fizemos aqui essa comparação para melhor ilustrar o que vem a ser o conceito de cenografia.

Para finalizar, dois últimos instantes que ilustram esses diferentes posicionamentos entre os autores podem ser exemplificados quando Rocha opta por dizer que “as cenografias funcionam como marcas dialógicas de mobilidade de um gênero, mas estão longe de ser as únicas (ou mesmo as mais evidentes)” e “estão sempre presentes e mais ou menos cristalizadas” (ROCHA, 2013, p. 13).

Como dito, a cenografia tem uma forma mais volátil, menos cristalizada. Para o autor, cenografias sempre hão de existir a fim de contribuir para os deslocamentos dos gêneros. De fato, o que ele quer dizer é que não existem gêneros sem cenografia. Quando não a percebemos é porque, segundo Maingueneau, esta é endógena. Por cenografia endógena leia-se aquela que se desenvolve no interior do quadro definido pela cena genérica. Já a exógena resulta da importação de uma cena de enunciação exterior.

Por fim, Maingueneau reitera que “cada gênero de discurso define seus próprios papéis: num panfleto de campanha eleitoral, trata-se de um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”; numa aula, trata-se de um professor dirigindo-se a alunos, etc.” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). Parece haver, nos textos publicados que vieram do *WhatsApp*, uma pluralidade de papéis envolvidos no processo escrita-leitura de notícias (diferentemente do que afirma o autor), a partir da ruptura da forma tradicional de reportar fatos. É importante lembrarmos que as pessoas no passado já tiveram sistemas como esse, mas não na escala de interação que a rede social permite. Basta lembrarmos o papel dos rádios no passado, em que o ouvinte ligava para fazer uma denúncia em tempo real. Voltando às redes sociais, quem produz conteúdo também é aquele que lê o jornal e fala sobre a comunidade local em que está inserido.

### **3. Metodologia de pesquisa: um procedimento cartográfico**

Como delineamos um mapa, um cartógrafo vai traçando o percurso de sua pesquisa, descrevendo os percursos, paisagens e acidentes geográficos que encontra. Assim podemos, grosso modo, fazer uma metáfora do método de pesquisa cartográfico. Para Kastrup (2014, p. 32), “a cartografia

é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção”. A autora ressalta ainda que o método “se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para se atingir um fim” (KASTRUP, 2014, p. 32). Podemos dizer assim que o método não possui um modelo estanque de investigação e produção de pesquisa. Conforme Costa (2014) relata, a cartografia seria

[...] uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo. É cada vez mais recorrente o uso da cartografia em projetos de pesquisa, em monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado. De toda forma, há uma rica gama de possibilidades em relação ao procedimento cartográfico; ele pode ser utilizado em toda e qualquer realidade onde o pesquisador queira acompanhar um processo. (COSTA, 2014, p. 70)

Ainda corroborando as visões supracitadas, Barros e Kastrup (2014, p. 53) insistem na visão de que a cartografia visa acompanhar processos, e não representar objetos. Para os autores, a pesquisa cartográfica precisa explicitar, detalhadamente, cada passo dado, como um cartógrafo ao descrever os traçados de um mapa. Outra definição que se soma a esta ideia é a de que a cartografia “é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p. 15). Ou seja, é um terreno acidentado pelo qual não se sabe onde iremos chegar; aqui, o pesquisador está tateando seu objeto em busca de pistas que o levem a um destino final.

Para Passos e Barros (2014, p. 17) “a cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivo previamente estabelecidos”. Sendo assim, esta pesquisa, assim como as demais que fazem uso desta metodologia, não parte de nenhum pressuposto para testar ou validar uma hipótese, também não trabalha com regras prescritivas ou fórmulas prontas.

O pesquisador-cartógrafo não sabe, de antemão, o que irá lhe atravessar, quais serão os encontros que irá ter e no que estes mesmos encontros poderão acarretar. O cartógrafo, de certa forma, é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que se farão no decorrer do caminho. (COSTA, 2014, p. 70-1)

Ademais, o método cartográfico pode ser utilizado tanto em uma pesquisa dita como quantitativa quanto qualitativa. Há de se convir que



muitos acadêmicos tendem a opor os dois tipos de estudo em polos opostos. Contudo, acerca da cartografia, Passos, Kastrup e Escóssia (2014, p. 8) afirmam que “pesquisas quantitativas e qualitativas podem constituir práticas cartográficas, desde que se proponham ao acompanhamento de processos”. É essa noção de processo que foi crucial para a escolha do método utilizado e para o filtro de um *corpus* tão grande que pudesse ser analisado manualmente e que revelasse, de fato, os dados que mereciam destaque.

Começamos a análise do material em busca de elementos que se repetiam nas notícias. No início desse estudo, tínhamos um volume de mais de cinquenta notícias de jornais, mas fomos inserindo critérios de busca para diminuirmos essa quantidade. Optamos por reduzir o *corpus* e mantermos apenas aquelas notícias que seguissem três critérios: tivessem sido escritas na Baixada Fluminense, trouxessem uma fotografia e estapassem o mascote do jornal. Tais critérios de seleção nos permitiram reduzir em demasiado a quantidade de exemplares a serem estudados.

A análise se deu primeiro a partir da transcrição das notícias em formato de texto digitalizado. Isso nos proporcionou uma melhor visualização acerca das escolhas lexicais do autor, dos movimentos retóricos do texto e das peculiaridades que o gênero trazia, conforme descreveremos a seguir. Conseguimos assim, depreender do texto as agruras vividas por essa população que clama através de uma pesquisa que se delineia pelo fazer, sem que com isso o pesquisador se distancie de seu objeto.

#### **4. Análise das categorias de gênero e cenografia**

Ao pensarmos sobre a forma de trabalho do jornalista, podemos nos lembrar das antigas editorias de jornais. Nelas, havia (e ainda há) uma redação composta de diversos profissionais de comunicação, fotógrafos e repórteres de rua especializados no ofício do texto jornalístico. Todavia, não cabe a este estudo destrinchar a forma de trabalho de um jornalista – até porque não se trata de um estudo da área de Comunicação Social –, mas o que nos interessa são as marcas linguísticas deixadas pelos autores. Logo, como questionamento inicial desta pesquisa e também para se analisar o verbal dos textos, nos perguntamos se o leitor-denunciante estaria assumindo o papel de jornalista também nas notícias e, se sim, como essa voz poderia ser percebida no texto. Será que o *status* de “especialista” da notícia também fora assumido por qualquer um e em qualquer lugar?

O leitor, outrora consumidor de notícias, parece assumir um papel criativo à frente do conteúdo, não apenas contribuindo com a pauta, mas também auxiliando na construção da notícia. É ele, o leitor, quem fotografa ou filma o acontecimento, redige o texto (ou parte dele) e o envia à redação do jornal. Mesmo sendo o conteúdo filtrado pelo editor do jornal, que decidirá o que vai ou não ser publicado, o jornal cria, com essa estratégia, o efeito de transferir ao leitor-denunciante a responsabilidade pelos fatos relatados.

Isso significa também uma mudança no cotidiano do trabalho do jornalista, pois ele não precisaria mais “apurar”, ou seja, sair da editoria às ruas para buscar pautas e atestar a veracidade dos acontecimentos, gerando economia de gastos à empresa, algo visto com bons olhos por seus executivos, mas que pode vir a prejudicar a imagem do jornal, ou necessidade de retratação, em se tratando de uma notícia falsa<sup>38</sup> – situação em que o jornal poderá rebater, alegando que não tem responsabilidade sobre o que lhe é enviado. Com isso, uma parte do eixo operacional do jornal é modificado, transformando postos de trabalho e fazendo com que, talvez, lugares que o jornal não pudesse acessar sejam alcançados pela população mais necessitada.

O uso do mascote mudou, de certa forma, as duas notícias analisadas do jornal *Extra* (Anexos, Figuras 1 e 3). Nunes (2015, p. 14) afirma que o boneco “tirava de cena o protagonismo do repórter, que passou a atuar nos bastidores”. Não apenas o Zé Lador, mas a tecnologia também mudou a forma de os repórteres trabalharem. Nunes (2015, p. 24) defende, enquanto jornalista do *Extra* à época da criação das notícias que continham o mascote, que tanto o uso do *WhatsApp* quanto do rádio Nextel afetaram o processo de produção dessas reportagens. A autora relata que, antes, era preciso que os jornalistas fizessem plantão em hospitais e delegacias à espera de notícias e atualizações, mas que as novas tecnologias possibilitaram que jornalistas estivessem em contato com suas fontes 24 horas por dia.

Entre os benefícios do aplicativo, ela destaca que “o *WhatsApp* facilita essa comunicação e permite a troca de mensagens com fotos e arquivos entre o repórter e a fonte, além do envio do material aos editores, antes do retorno do jornalista para a redação” (NUNES, 2015, p. 25). Outras

---

<sup>38</sup> Por notícia falsa, leia-se não intencionada de ser falsa, mas por se tratar da falta de conhecimento do leitor que pode ser leigo em relação ao que viu. Diferentemente das chamadas *fake news*, que são criadas maliciosamente com o intuito de espalhar boatos ou ofender a honra alheia.

ferramentas, como *e-mails* criptografados, *Skype* e conversas via rádio evitam o grampo de gravações por telefone.

Se por um lado essa nova forma de trabalhar otimiza o tempo e facilita o contato entre jornalistas e fontes, por outro ela também pode provocar um distanciamento do repórter no local onde os fatos estejam acontecendo. “(...) Essa forma de produção de reportagens com o uso de tecnologia vem modificando a rotina das redações” (NUNES, 2015, p. 25).

Embora possam dizer que a análise do *corpus* deste trabalho não permite afirmar que seja possível delimitar que a tecnologia afetou o *modus operandi* dos jornalistas e das criações de notícias, encontramos na figura de Nunes (2015) embasamento para afirmar que esse movimento parece ter acontecido.

Corroborando essa ideia, reiteramos que “Barsotti (2014) analisou o trabalho de editores de dois *sites* e verificou que os jornalistas *on-line* estão absorvendo outros papéis diante das mudanças da nova rotina de trabalho” (BARSOTTI, 2014 *apud* NUNES, 2015, p. 49).

Acerca da composição das notícias, há no *corpus* há a presença do mascote do jornal, muitas vezes podendo até mesmo confundir o leitor mais distraído sobre a autoria do texto, mas há de se convir que um personagem ficcional, como o mascote do jornal, não escreveria uma notícia, pois sua figura é apresentada na 3ª pessoa do singular. Outra alteração encontrada é o fato do leitor, que envia fatos do seu dia a dia, utilizando um *smartphone* e coescrevendo notícias junto aos jornalistas, o que parece ser algo que jornais há alguns anos não imaginariam fazer. É por isso também que afirmamos que existe um deslocamento do gênero notícia em sua forma clássica como o conhecemos, seja ele travestido em cena genérica de uma narrativa ficcional através do uso da piada ou do personagem pictórico Zé Lador. Embora possamos considerá-la uma notícia, os dois exemplares do *corpus* (Anexo) assim são chamados pela falta de um novo nome para os classificarem. Mas há, com certeza, um novo tipo de notícia sendo feito pelo jornal.

Um contraste entre um exemplar do *corpus* de análise (notícia 1, Figura 1, Anexo) e uma notícia dita como tradicional, escrita sem o uso do *WhatsApp* (notícia 2, Figura 2, Anexo), nos auxiliará a visualizar melhor o que tentamos defender. A notícia 1 (Figura 1) faz uso da ironia já na manchete. É o que ocorre ao lermos que a “rua é formosa apenas no nome”. Tal característica não foi encontrada na notícia 2 (Figura 2, Anexo), a que chamaremos aqui de notícia tradicional.

A notícia 1 (Figura 1, Anexo) também se diferencia notícia 2 (Figura 2, Anexo) pelo fato de a primeira se assemelhar às narrativas de histórias de ficção, ao narrar que “o motorista pediu a ajuda do Zé Lador através do *WhatsApp*”. Caso semelhante não foi encontrado na notícia tradicional.

Ainda no tocante ao gênero, não podemos com toda a certeza classificá-la como sendo pertencente a um outro gênero que não a notícia. No entanto, há a incorporação de características de gêneros outros que “conversam” com este, como por exemplo: o uso de uma rede social para registrar a denúncia do leitor, a sugestão de pauta de notícia vinda do leitor, o uso da ironia, a personificação do mascote do jornal em ajudar a população a resolver seus problemas e traços de uma história de ficção. Assim sendo, poderia se dizer que há um “travestimento” de notícia em forma de narrativa ficcional. Bernardo (2019b) afirma que o ser humano possui uma necessidade por ficção que é psicológica e antropológica. Com isso, todos os discursos que conhecemos têm uma estrutura ficcional.

Trazemos, por fim, a reflexão sobre a forma que o fazer notícia está sendo impactado pelo uso crescente das redes sociais. Podemos afirmar que a prática de se fazer notícia vem sendo modificada pelas redes através da possibilidade de se alcançar vozes que anteriormente não tinham um espaço de fala no jornal. Enunciadores esses que apenas consumiam notícias e viam seus bairros retratados somente sob a ótica do outro. Esses podem trazer o olhar de quem está inserido no cotidiano daquela comunidade, dando maior credibilidade ao que está sendo denunciado e também demarcando um posicionamento social e político como cidadãos de uma cidade que precisa alcançar a todos (tanto os da capital e das áreas turísticas quanto os das regiões periféricas e pobres).

Mesmo tendo ganhado um lugar de fala maior e mais participativo, as comunidades carentes e periféricas representadas no *corpus* ainda têm sua fala, de certa forma, selecionada pelo jornal, pois a pauta da matéria – ou seja, o conteúdo que veio do *WhatsApp* que será publicado (leia-se texto e/ou imagens) – ainda passará pelo crivo do editor-chefe do veículo. Poderíamos ir além e dizer que tais notícias parecem não ser apenas uma manifestação ou denúncia; mas também um pedido de ajuda. No entanto, a população não tem a opção de se manifestar livremente como se é anunciado pelo jornal, criando assim uma falsa imagem democrática entre seus leitores.

Após focarmos nos detalhes da análise, cremos ser importante uma breve pausa para explicarmos nossa observação sobre como as notícias são estruturadas. Os textos podem ser divididos em três momentos específicos. O primeiro deles seria a ‘contextualização’, onde uma narrativa ficcional é contada; uma espécie de prólogo, de uma historinha, onde serão dados elementos precedentes ou elucidativos da trama que vai se desenrolar.

Há, em um segundo momento, a ‘denúncia do leitor’, e aqui entra a figura do Zé Lador, que pode ser visto como repórter, amigo, prefeito, Deus, porque ele está em todos os lugares observando e cuidando da cidade; ou seja, a narrativa e a imagem do mascote constrói um etos de si. Aí se dá o desenrolar da narrativa, o problema é contado, em forma de desabafo e em tom informal, seja pelo leitor ou pelo mascote.

Por fim, o terceiro e último momento é onde se dá a entrada do poder público, com a promessa de que o problema será sanado, e o jornal continuará, através do mascote, a observar se houve a solução.

A esses movimentos da notícia chamaremos de movimentos retóricos (MR), que se dividirão em 3 etapas conforme podem ser vistas na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: movimentos retóricos (MR) das notícias do *corpus*.

Movimentos Retóricos das Notícias (MR)	Etapas
MR1	Contextualização
MR2	Denúncia do leitor
MR3	Promessa de solução do problema

Mencionaremos um outro exemplo que demonstra o que apresentamos anteriormente. Tomemos a notícia 3 (Figura 3, Anexo), que se divide em 3 etapas: em primeiro lugar, na contextualização do problema, quando o Zé Lador encontra a rua sem asfalto; em seguida, há a denúncia do leitor, que valida o que o mascote havia achado; e, por último, a intervenção do veículo junto ao poder público. Conforme pode ser visto abaixo na Tabela 2, demonstramos exemplos que nos auxiliam a visualizar melhor as etapas da Tabela 1.

Tabela 2: exemplos dos movimentos retóricos da notícia 3, Figura 3, Anexo.

MR	Etapas	Exemplos
MR1	Contextualização	O Zé Lador encontrou na Rua Mauá, no bairro Vila São João, em São João de Meriti, um lixão bem no meio da via.

MR2	Denúncia	Os garis só pegam o que fica na porta das casas – explica o funcionário público Almir Gonçalves, de 45 anos.
MR3	Promessa	A Secretaria municipal de Serviços Públicos informou que em 48 horas uma equipe irá até o local para buscar uma solução para o problema dos moradores.

Ainda de acordo com Bernardo (2019a), o ser humano precisa de ficção para viver, por isso sonhamos e fantasiamos tanto. Até mesmo o *Jornal Nacional* se estrutura como um romance desses de jornalista, em que a mocinha passa inúmeras páginas sofrendo em uma narrativa trágica para ter um breve final feliz, ou pelo menos na esperança de tê-lo.

Por fim, reiteramos a posição que o jornal assume ao se posicionar como um mediador das reivindicações do povo. Parece, com isso, que o veículo quer atestar a incapacidade dessa população em se organizar e pleitear suas necessidades ou aproveitar-se desta lacuna para tomar para si um papel de solucionador de conflitos.

### 5. *Considerações finais*

Cabe aqui o questionamento de que talvez as comunidades descritas não tenham a real dimensão do seu papel e da sua força quando unidas coletivamente em prol de uma causa, e enxerguem na mídia um poder mediador para resolver um conflito. Podemos dizer ainda que a imprensa parece contribuir com essa desorganização comunitária, angariando maior publicidade e valor social, e criando para si um etos de mediadora de conflitos, esvaziando, assim, o protagonismo político da união de uma comunidade, da cobrança por seus direitos aos vereadores que elegeram, por exemplo. Em suma, podemos afirmar que esses são os efeitos de uma dada prática discursiva, na qual uma comunidade discursiva (no caso, a midiática) sustenta um certo tipo de notícia.

Como podemos observar houve um deslocamento do gênero notícia que assume traços de uma HQ tanto através da inserção do mascote do jornal, o chamado Zé Lador como também da narrativa suavizada que difere de uma notícia tradicional.

O super-herói carrega o emblema do jornal no peito, é de cor de pele negra e tem seu uniforme com as cores da bandeira do Brasil. O mascote encontra um problema (que na verdade foi fotografado e enviado pelo

leitor), e faz a ponte entre a população e o poder público. Tal fato demonstra uma falta de articulação das comunidades locais em se mobilizarem e reivindicarem seus direitos seja através de associações de moradores ou passeatas. Tais grupos populares ainda acreditam que a mídia, ou mais especificamente o jornal impresso ainda tem um papel de grande importância na solução de seus problemas.

A cena criada é uma espécie de cilada que confunde o leitor, este parece acreditar que aquela se trata de uma simples notícia, mas na verdade, é uma notícia encenada que sofreu alteração em seu quadro genérico trazendo características de uma narrativa ficcional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 52-75.

BERNARDO, G. *Ficção demais faz mal?* 2019a. Disponível em: [http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq\\_coluna=29](http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=29). Acesso em: 31 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. *Tudo é ficção?* 2019b. Disponível em: [http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq\\_coluna=30](http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=30). Acesso em: 31 jan. 2020.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria-RS, v. 7, n. 2, p. 66-77, mai./ago. 2014.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 32-51.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, A. S. *O dilema do boneco cidadão: o papel da imprensa popular é ser fiscal ou aliada da prefeitura do Rio?* 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PASSOS, E. BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 17-31.

ROCHA, D. Cartografias em Análise do Discurso: rearticulando as noções de gênero e cenografia. *D.E.L.T.A.*, v. 29, n. 1, p. 135-159, São Paulo, 2013.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

### Anexos

Figura 1: Notícia 1 – publicada em 3 de junho de 2015, *Extra*, Mais Baixada, p. 2.

# Rua é formosa apenas no nome

Via de Belford Roxo não tem asfalto nem saneamento básico. A prefeitura diz que providenciará melhorias

**Clara Bittencourt**  
falabaixada@extra.inf.br

► Cansado de atravessar tantos problemas pela Rua Formosa, no bairro Vila Pauline, em Belford Roxo, o motorista

Luiz da Silva, de 45 anos, pediu a ajuda do Zé Lador através do WhatsApp.

— Aqui não tem saneamento básico, o esgoto passa a céu aberto e as pessoas fi-

cam expostas à água podre. Não tem pavimentação nem calçadas — reclama Luiz: — Temos que andar pela rua, com os carros.

Sem saída, o motorista foi até a prefeitura com outros moradores da região:

— Já avisamos às autoridades várias vezes, mas não adiantou, infelizmente.

Em dias de chuva, o cenário de abandono piora.

— É muita lama. Corremos risco de escorregar. Crianças e idosos têm muita dificuldade para caminhar — relata Luiz: — Temos que deixar o carro em outras ruas porque, se passar por aqui, atola. Precisamos de ajuda.

A Secretaria de Obras de Belford Roxo informou que uma equipe será enviada ao local, nos próximos dias, para verificar os problemas relatados pelos moradores e providenciar os reparos necessários para a via. x



Rua Formosa, na Vila Pauline, atolada em lama e abandono



Figura 2: Notícia 2 – Notícia comum do jornal *Extra* sem menção ou uso das redes sociais, publicada no dia 27 de janeiro de 2017.



Figura 3: Notícia 3 – publicada em 12 de maio de 2015, *Extra*, Mais Baixada, p. 2.



**NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS  
DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL:  
CRENÇAS, MÉTODOS E ABORDAGENS**

*Joelinton Fernando de Freitas* (UNESP)

[joelinton.freitas@unemat.br](mailto:joelinton.freitas@unemat.br)

*Juliana Freitag Schweikart* (UNEMAT)

[juliana.freitag@unemat.br](mailto:juliana.freitag@unemat.br)

**RESUMO**

O presente estudo buscou verificar características relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa de professores em formação inicial de um curso de Letras por meio de pesquisa com narrativas de aprendizagem. Esse tipo de estudo, segundo Barcelos (2020), caracteriza-se pela utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados. As narrativas aqui analisadas foram coletadas durante o primeiro semestre de 2022, nas aulas de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Os participantes eram acadêmicos das fases finais do curso e a escrita da narrativa foi uma das avaliações propostas para compor a média final. Ao analisar as histórias contadas pelos participantes, ficam evidentes as crenças e as percepções que cada um têm sobre o processo de ensinar e aprender inglês. Muitas vezes, essas crenças estão relacionadas a experiências negativas, como aulas tediosas, repetitivas ou com foco apenas em pontos gramaticais, deixando de lado as habilidades orais, por exemplo. Há também os aspectos positivos, tais como o uso de músicas ou atividades interativas em duplas, trios ou grupos, trechos de filmes ou séries, dentre outros.

**Palavras-chave:**

Língua Inglesa. Formação de professores. Narrativas de aprendizagem.

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to examine characteristics related to the English language teaching and learning process of pre-service teachers in a language program through learning narrative research. According to Barcelos (2020), this type of study is characterized using narratives in qualitative research as one of the data collection tools. The narratives analyzed here were collected during the first semester of 2022 in the Applied Linguistics for Foreign Language Teaching class. The participants were students in the final stages of the course and writing the narrative was one of the assessments proposed to make up the final average. Analyzing the narratives told by the participants reveals the beliefs and perceptions that each person has about the process of teaching and learning English. Often these beliefs are related to negative experiences, such as boring, repetitive classes or classes that focus only on grammar points, leaving out oral skills, for example. There are also positive aspects such as the use of music or interactive activities in pairs, trios or groups, excerpts from films or series, among others.

**Keywords:**

English Language. Learning Narratives. Teacher Education.

## **1. Introdução**

A arte de contar histórias e de compartilhar experiências é algo que acontece há muito tempo. Mesmo antes da invenção da escrita, histórias eram passadas de geração em geração por meio da oralidade e iam se modificando a partir de diferentes perspectivas. Conquistas, batalhas, grandes guerras, navegações, o início e extinção de povos sempre foram compartilhadas em histórias que percorreram e, em muitos casos, ainda percorrem o mundo todo.

Em nosso cotidiano, é comum nos reunirmos para “jogar conversa fora”, como muitos dizem, contar piadas, rir, conversar e até mesmo fofocar. Para Gomes Junior (2020, p. 11) “(...) nossas formas de entretenimento se pautam primordialmente em narrativas: lemos livros e assistimos a filmes, peças, novelas e seriados para descobrir histórias”. A partir dessas histórias, nos emocionamos, nos identificamos, nos inspiramos e aprendemos.

Dessa forma, ouvir e contar histórias faz parte do nosso cotidiano e não seria diferente com relação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Todo o aprendizado decorrido desse processo pode trazer informações muito importantes para fomentar pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente na área de ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeira.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é compreender e analisar as narrativas de aprendizagem de inglês escritas por acadêmicos de um curso de Letras de uma universidade pública estadual, localizada no norte do estado de Mato Grosso. O estudo foi direcionado a partir das seguintes perguntas de pesquisa: a) Como futuros professores de inglês compreendem o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras? b) O que as narrativas contam com relação às crenças internalizadas pelos participantes sobre a aprendizagem de inglês? c) Quais métodos e abordagens de ensino e aprendizagem são identificados a partir das narrativas coletadas?

Diante disso, o artigo está dividido em cinco seções. A primeira seção trata-se do referencial teórico, onde discutimos questões relacionadas à pesquisa narrativa e à pesquisa com narrativas, ademais, também trazemos insumo teórico com relação às crenças na perspectiva dos processos de aprendizagem de línguas. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico, com a natureza da pesquisa, o contexto e características dos participantes, além do método de coleta e análise de dados. O artigo finaliza-se com a seção de análise e as considerações finais.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. Pesquisa narrativa ou pesquisa com narrativas?**

É importante iniciar as discussões buscando definir as diferenças e semelhanças entre a pesquisa narrativa e a pesquisa com narrativas. Barcelos (2020) argumenta que a pesquisa com narrativas se utiliza de várias terminologias como auto narrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas, ou seja, as histórias são apresentadas como dados. Já a pesquisa narrativa, caracteriza-se por contar histórias como uma forma de analisar os dados e apresentar resultados.

Paiva (2008, p. 03) também aponta que “(...) a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. Com isso, a pesquisa narrativa não faz parte apenas dos estudos em LA, mas também aparece em outras áreas, como semiótica, psicologia, psicanálise, sociologia, filosofia, dentre outras.

As narrativas podem ser utilizadas para diferentes finalidades, mas em se tratando da formação de professores de línguas, elas podem servir como insumo para debates sobre o próprio processo formativo. Do mesmo modo, Barcelos (2006) afirma que

[...] através das histórias de nossos alunos podemos compreender melhor suas crenças sobre aprendizagem e quem eles são ou se tornaram como aprendizes. Suas histórias mostram sua luta, suas frustrações, sucessos e fracassos como aprendizes em seus contextos e experiências. (BARCELOS, 2006, p. 150)

Assim, concordamos com a autora no sentido de que dar voz às experiências que acadêmicos e futuros professores relatam, faz com que suscite no grupo um processo reflexivo entre teoria, prática e processo de aprendizagem. Para Mello (2020, p. 48) “(...) cabe salientar que, nessa perspectiva teórico-metodológica, a experiência é estudada com o outro, e não sobre o outro”.

Ao expor as narrativas de aprendizagem ou quando as compartilhamos com outras pessoas, fazemos um movimento para fora, ou seja, extrospectivo, passamos a recontar a partir das nossas experiências e entendimentos. Ainda para Mello (2020, p. 49), o processo de “(...) recontar, portanto, não é contar de novo, mas compor os sentidos das experiências

já contadas. O movimento de reviver é aquele de pensar possibilidades futuras para um agir diferente diante de experiências semelhantes àquelas contadas e recontadas”.

Semelhantemente, Brandão, Oliveira e Santos (2023) advertem que:

A pesquisa narrativa na LA se configura como uma maneira de ouvir e dialogar com professores e alunos de línguas. Constitui-se, também, como uma forma de viabilizar reflexões e aprendizagens a partir da narrativa de experiências vivenciadas em contextos de ensino-aprendizagem de línguas - tanto para os pesquisadores quanto para os próprios participantes de pesquisa. (BRANDÃO; OLIVEIRA; SANTOS, 2023, p. 02)

Ao analisarmos as afirmativas das pesquisadoras, podemos inferir que a pesquisa com narrativas de aprendizagem pode dialogar muito com o campo teórico-metodológico, uma vez que damos voz às emoções, sentimentos, sensações, crenças e percepções que podemos sinalizar outros caminhos para uma aprendizagem mais efetiva e significativa para os aprendizes.

O trabalho com narrativas deveria fazer parte do cotidiano dos docentes, pois assim, compreenderiam muito mais sobre a realidade dos seus alunos, suas expectativas, experiências, traumas e poderiam ofertar um processo de ensino mais personalizado e atento às especificidades e realidade de cada indivíduo aprendendo uma LE.

Outrossim, Mello (2020) assevera:

Em síntese, entendo que a diferença dos tipos de pesquisa narrativa reside na noção e função da narrativa; no lugar do pesquisador no estudo; além do aspecto relacional entre pesquisador e participantes. Cabe, porém, ressaltar que todos os tipos de pesquisa narrativa são importantes, e não há ganhos na manutenção de qualquer movimento acadêmico dicotômico com objetivo de validar alguns tipos e outros não. (MELLO, 2020, p. 51)

Pode-se relacionar fortemente as narrativas com as crenças, portanto, na próxima seção, fazemos o entrelaçamento entre crenças, atitudes e percepções sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e as pesquisas com narrativas.

## ***2.2. Crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras***

As pesquisas com/sobre crenças em LA começaram no Brasil na década de 1990 e, a partir de então, tornaram-se campo de estudo de diversos pesquisadores. No entanto, não existe em Linguística Aplicada uma

definição única para esse conceito. Faz-se necessário, primeiramente, esclarecer sobre as definições e discussões sobre as crenças quanto ao ensino e aprendizagem de línguas.

De acordo com Barcelos (2004),

As crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de inúmeras investigações, tanto no exterior quanto no Brasil. Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) de 1995, não se encontra 81 nenhuma referência a estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito têm crescido bastante. Isso mostra, mais uma vez, a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele. (BARCELOS, 2004, p. 124)

Além disso, Barcelos (2001, p. 72), por exemplo, define crenças como “(...) opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Almeida Filho (2002, p. 13), por sua vez, refere-se a crenças de professores como “(...) o conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira”. Já Kalaja (1995, p. 192) define como “(...) o que os aprendizes de línguas têm a dizer – o que eles pensam sobre vários aspectos da aquisição de segunda língua”.

Ancoramo-nos nos pressupostos de Barcelos (2004) nos quais a autora compreende que as crenças são as opiniões e experiências que os estudantes têm em relação ao ensino e que essas crenças não são estáticas, podem sofrer alterações de acordo com as experiências vivenciadas pelos alunos, variam de pessoa para pessoa e interferem em como os alunos recebem e se portam com relação à aprendizagem de uma LE. Além disso, se forem crenças limitantes ou negativas, elas podem ser uma barreira no ensino-aprendizagem, mas caso sejam positivas, impulsionam a motivação da/para a aprendizagem.

Silva (2005) define, também, crenças como:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão [...] são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período. (SILVA, 2005, p. 77)

Com o passar do tempo, o ensino e a aprendizagem, bem como os métodos de ensino da língua inglesa, passaram a ser estudados por diversos

pesquisadores. Para Madeira (2008, p. 119) “A partir das décadas de 70 e 80, as discussões na área de ensino/aprendizagem de línguas tomaram novos rumos”. Com o surgimento da abordagem comunicativa, assim como de diversas teorias de aquisição de segunda língua, houve a ampliação da visão do processo de aprendizagem de LEs, e assim, pesquisadores passaram a ponderar sobre diversos fatores neste âmbito.

A respeito disso, Madeira (2008) afirma:

Dentro desse ambiente que se formou, o aluno passou a ser visto de maneira diferente: passou-se a se levar em conta suas necessidades, interesses e sentimentos. Esse conhecimento mais aprofundado do aprendiz fez constatar que ele traz consigo expectativas em relação à maneira como se aprende uma nova língua, isto é, concepções que influenciam na formação do conhecimento metacognitivo sobre o processo de aprendizagem. (MADEIRA, 2008, p. 120)

Essas concepções passam a ser denominadas crenças e o estudo com crenças se faz necessário para compreender diversas nuances presentes na formação de professores de línguas. Inclusive, como estes futuros professores compreendem e assimilam os diferentes métodos e abordagens de ensino. No próximo tópico, discutimos justamente sobre este assunto.

### **2.3. Métodos e abordagens no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira**

Antes de prosseguir, é importante esclarecer as diferenças entre métodos de ensino e abordagens. Para isso, nos ancoramos nos pressupostos defendidos por Leffa (2016), que, segundo o autor,

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos [...] o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 2016, p. 22)

Pelo mesmo viés, Oliveira (2014) aponta que o método deve esclarecer princípios teóricos. Logo, é composto por três partes: abordagem (teoria da língua, teoria da aprendizagem); design (*syllabus*/ementa, tipos de atividades, papéis do aluno, papéis do professor, papéis dos materiais didáticos), e procedimentos (técnicas, comportamentos).

Embora haja métodos e abordagens variadas desde que os estudiosos da LA passaram a elaborá-los e aplicá-los, muitas instituições como escolas de idiomas, cursos livres e até mesmo cursos de formação de professores ainda adotam posturas de ensino muito rígidas ou que remontam aos primeiros métodos de ensino. Para esclarecer as semelhanças ou diferenças entre eles, apresentamos a seguir, com base nas afirmações de Paiva (2014) e Oliveira (2014), um quadro que contempla as principais propostas que causaram mais impacto nos estudos sobre aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quadro 01: Resumo das principais abordagens didáticas.

Abordagem didática/metodológica	Método de gramática/tradução	Método audio-lingual	Abordagem Comunicativa	Abordagem socioconstrutivista	O pós-método
<b>Teoria de ensino</b>	cognitivismo, instrução, abstração e reprodução	behaviorismo, condicionamento e reprodução	<i>speech-act theory</i> ; recombinação de modelos	“ <i>learning by doing</i> ”	Não há uma maneira rígida de ensinar
<b>Papel da língua</b>	estetizada, objeto de estudo	conteúdo programático	conteúdo programático	ferramenta para atingir outros objetivos	um meio de comunicação e expressão
<b>Papel da gramática</b>	centro do ensino (papel morfossintático)	totalmente invisível, desconsiderada e ensinada como vocábulos	secundária, pois a competência comunicativa vale mais do que a correção	coadjuvante, entra apenas onde a correção formal é importante	Integrada e contextualizada
<b>Papel do professor</b>	detentor do conhecimento, domina todas as atividades	aplicador técnico; instância corretiva	aplicador técnico, motivador, animador e instância corretiva	secundário, não há divisão entre aprendizagem e aplicação	Há o empoderamento do professor para teorizar a partir de sua prática
<b>Papel do aluno</b>	reprodutor passivo de conhecimento sobre a língua	reprodutor passivo de conhecimentos orais decorados	reprodutor ativo de modelos (ator)	co-aprendiz, produtor de conteúdo relevante	Reconhecimento da diversidade dos alunos, suas motivações e estilos de aprendizagem

Fonte: elaborado pelos autores com base em Weininger (2001) e Borges (2019).

Ao fazer a leitura do quadro podemos perceber que com o passar do tempo, a visão sobre o processo de aquisição e de aprendizagem de língua passou de algo muito estanque, repetitivo e cansativo, para algo em que o aprendiz se torna protagonista do processo de aprendizagem. Isso vai ao encontro do novo perfil de aluno do século XXI, o qual precisa aprender línguas para interagir e se integrar no mundo.

Convergemos com Borges (2019, p. 469), ao apontar caminhos contemporâneos, pois “(...) atualmente, o método (e a abordagem) deixa apenas de ser o protagonista no contexto de ensino de línguas, mas não deixa



de coexistir ao lado de outros fatores importante nas tentativas de se compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas”.

Outro ponto importante com relação a este escopo, diz respeito a hipótese do Filtro Afetivo proposta por Stephen Krashen, em 1987. Segundo o linguista, a hipótese do filtro afetivo sugere que o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua está ligado a fatores emocionais e afetivos. São eles: afeto positivo; ansiedade e bloqueio; motivação; elementos afetivos; apoio social.

Essa hipótese destaca a importância de um ambiente emocionalmente positivo para facilitar a aprendizagem de uma segunda língua, enfatizando a necessidade de reduzir a ansiedade e aumentar a motivação dos aprendizes. Assim, segundo essa hipótese, um ambiente emocionalmente positivo e motivador é propício para a aprendizagem de uma segunda língua, enquanto emoções negativas podem atuar como obstáculos no processo de aquisição.

Na próxima seção, delimitamos a metodologia da pesquisa e esclarecemos algumas informações com relação aos participantes e o método de coleta de dados.

### **3. Metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa de cunho interpretativista, pois conforme aponta Zanella (2013, p. 99) “(...) preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados”. Além disso, como já citado anteriormente, utilizamos a pesquisa com narrativas como método de coleta de dados, uma vez que os participantes escreveram suas narrativas de aprendizagem em forma de texto (relato) que serviu como uma avaliação da disciplina que estavam cursando naquele momento.

Com relação aos participantes de pesquisa, os quatro eram alunos regularmente matriculados na disciplina de LA ao ensino e aprendizagem de LE e cursavam o sétimo ou oitavo período do curso de Letras. Com base nos pressupostos éticos da pesquisa, todos os participantes receberam nomes fictícios (Tiffany, Jack, Daisy, Anne), preservando o direito garantido do anonimato.

A seguir, apresentamos um quadro com algumas características de cada um deles:

Quadro 02 – Características dos participantes

<b>Nomes fictícios</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolaridade</b>
Tiffany	45	Graduação em Turismo
Jack	30	Ensino médio completo
Daisy	50	Ensino médio completo e curso técnico em enfermagem
Anne	27	Ensino médio completo

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Consideramos que a idade dos participantes tem interferência com os aspectos elucidados a partir de suas crenças, pois muitos já possuem experiências não muito agradáveis com a aprendizagem de inglês. No entanto, é importante reconhecer que essas experiências negativas não estão necessariamente ligadas à capacidade intrínseca do adulto em aprender, mas sim a fatores externos e percepções que podem ser abordados através de métodos de ensino mais flexíveis, adaptáveis e centrados no aluno.

Para analisar as crenças presentes nessas narrativas, utilizamos o cunho interpretativista proposto por Bortoni-Ricardo (2008), para esta autora o termo *interpretativismo* compõe um conjunto de métodos que se empregam à pesquisa qualitativa, dentre eles: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, dentre outros.

Todos esses levam em conta as questões sociais e de interação, afinal, “(...) não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Sendo assim, na próxima seção apresentamos as quatro narrativas de aprendizagem selecionadas para análise, em formato de recortes para discussões. Por se tratar de um artigo que delimita a quantidade de páginas, não conseguimos trabalhar com todas as narrativas, por isso optamos apenas por selecionar algumas.

#### **4. Análise e discussão dos dados**

A partir desta seção iniciamos as análises das narrativas de aprendizagem. Como já dito anteriormente, os dados foram coletados por meio de narrativas de aprendizagem e, a partir daqui, apresentamos pequenos recortes para análise.

A seguir, trazemos o primeiro relato:

Tiffany – Nesta época, era novidade a escola oferecer o inglês para alunos do grau menor (1º ao 4º ano). A empolgação com a matéria nova me fez tornar monitora de inglês pelas notas excelentes que eu tirava. No decorrer dos anos tanto no grau maior como no segundo grau fui me tornando uma aluna regular e sem maiores progressos. O verbo *To be* e o presente simples foram matérias comuns a todas as séries. O livro didático sempre acompanhava um CD que ensinava a pronúncia das palavras, desta forma a metodologia utilizada pelo professor era escutar o áudio do CD baseado em diálogos e em seguida acontecia a repetição dos alunos em voz alta, era o máximo de interação com a língua em sala de aula. Já no grau maior, que era de quinta a oitava série, recordo das frases para mudar as formas e do estudo do vocabulário que era por meio da memorização, ou seja, tínhamos que decorar.

Ao analisarmos o relato de Tiffany, podemos verificar que, em um primeiro momento, a participante se mostrou empolgada por ter aulas de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isso fez com se tornasse aluna monitora, mas com o passar do tempo isso mudou. Tiffany atribui esse recuo na aprendizagem ao processo de ensino utilizado pela professora na época. Assim, em um primeiro momento percebemos características do método gramática-tradução, como o relato do ensino de verbo *To Be*, mas também é possível perceber indícios do uso de método audiolingual, quando Tiffany afirma que os diálogos e exercícios precisavam ser repetidos em voz alta e que isso era o máximo de interação com a língua em sala de aula.

Na última parte, ela retoma indícios do método gramática-tradução (OLIVEIRA, 2014) ao afirmar que com o passar dos anos e o avanço nas séries escolares, a forma de ensino e aprendizagem era com memorização de vocabulário e o estudo da forma, ou seja, gramática. Isso mostra as características já antes mencionadas, como o papel passivo do aluno, como um mero reprodutor de conhecimento da língua (PAIVA, 2014). Ademais, a ela atribui crenças negativas a esse tipo de abordagem ao afirmar que com o passar do tempo a motivação para o aprendizado foi diminuindo.

Em sequência, temos o segundo relato:

Jack – Recordo-me que durante o ensino fundamental e o ensino médio só tínhamos contato com inglês uma vez na semana, para ser mais exatos as aulas de ensino estrangeiro aconteciam todas as sextas-feiras nos dois últimos horários. Não recordo do professor que lecionou inglês durante o ensino fundamental, mas lembro perfeitamente da professora que ensino tal língua no ensino médio. Professora Eleonora Monteiro, eram perceptíveis a insegurança e o despreparo da profissional ao administrar o conteúdo, por muitas vezes íamos para casa sem sabermos o real significado de algumas

palavras quando questionadas em sala de aula. O assunto mais ensinado em sala era o verbo *To Be*. Então, reafirmo que o contato com o Inglês durante esse período, não nos despertou interesse pela língua estrangeiras, e só estudávamos porquê de fato fazia parte da nossa grade curricular.

Nesta narrativa fica evidente a frustração de Jack com as aulas de língua inglesa. O participante atribui crenças negativas à disciplina como carga horária baixa e, segundo ele, era nítido o despreparo da professora com relação à organização e didática nas aulas de inglês. Além disso, o participante afirma que nesta época não via sentido para aprender a língua e, mais uma vez, nos deparamos com o relato de que a gramática/tradução era o foco das aulas.

Para Leffa (2016), este método tem sido o mais utilizado na história do ensino de línguas, e o que mais críticas tem recebido. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. Isso se concretiza tanto no relato de Tiffany quanto de Jack. Outro ponto em evidência, diz respeito a pouca motivação, ou seja, o filtro afetivo estava alto o que prejudicou a aprendizagem. Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam dificuldade para compreender o utilizar o insumo linguístico (PAIVA, 2014, p. 32).

O próximo relato aponta:

Daisy – Meu primeiro contato com a língua estrangeira o inglês ocorreu na sétima série do ensino fundamental no ano de 1981. Na época o método de ensino era mais tradicional, usava-se o livro onde continha textos, orientações e atividades, o aluno estudava apenas no livro didático e caso precisasse de mais informações deveria recorrer a biblioteca [...] as atividades eram repetitivas e os colegas não levavam muito a sério, por ser escola pública a situação econômica e social dos alunos não era muito boa, tinha sempre uma divisão na sala de aula, não nos misturamos muito e começava por aí um dos entraves o de que os colegas da cidade sabiam mais que os do interior e que o pobre não iria usar isso para a nada, eu assim como outros tínhamos vergonha de falar errado. A carga horária da disciplina era apenas uma aula de 45 minutos por semana totalizando 69 horas de aula em um ano letivo. As turmas eram grandes com 30 até 40 alunos, eu tinha vontade de aprender, achava legal falar diferente, porém não obtive muito sucesso, a mim faltou maturidade e incentivo para desenvolver as habilidades tanto na escrita quanto na fala e na audição, e assim foram os cinco anos da disciplina de língua inglesa entre o ensino fundamental e médio, por mais que me esforçava meu aproveitamento girava em torno de 70% a 80% de aproveitamento.

Também no relato anterior, podemos verificar a presença do método audiolingual ao afirmar que as atividades eram repetitivas e calcadas

no livro didático. É importante destacar uma crença negativa presente nesta narrativa, ela afirma que os colegas de sala não levavam as aulas a sério “por ser escola pública”. Infelizmente, a crença de que não se aprende inglês na escola pública aparece em diversos relatos sobre aprendizagem, tanto de discentes quanto de docentes.

Barcelos (2006) salienta que, para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada como ruim e desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores. Todas essas questões aparecem nas narrativas dos participantes e a eles são atribuídas crenças com aspectos negativos e limitantes.

No relato de Daisy, também podemos notar a questão do esforço para a aprendizagem, que segundo ela não era o suficiente para obter um aproveitamento adequado da disciplina de inglês. Além disso, na visão desta participante, também houve pouco incentivo para que pudesse desenvolver as habilidades orais, escritas e auditivas na língua. Podemos inferir que, na visão de Daisy, esse incentivo deveria vir da figura do professor.

Em seguida, temos a última narrativa:

Anne – Quando eu completei meus dezesseis anos de vida, minha mãe me colocou em um curso de inglês em uma dessas empresas privadas que ‘garantiam’ seu inglês fluente em apenas cinco anos. Confesso que, no início, fiquei bastante empolgada, mesmo tendo que falar bastante em suas aulas que sempre aconteciam no sábado [...] Eu particularmente achava que a ‘teacher’ ensinava rápido demais, deixando coisas pequenas de lado e não focando em fazer com que a gente decorasse a atividade anterior, porém, seguimos em frente. Foi então em um belo dia que tudo desandou e meu sonho de ter fluência no inglês foi de ladeira à baixo. Tivemos uma aula chata e cansativa sobre ‘como falar as horas em inglês’, não podíamos falar traduzindo normalmente, e algumas palavras eram diferentes demais e tínhamos que falar de um modo que não me entrava na mente. Fiquei para trás. Desde então eu tento aprender inglês sozinha, vendo séries e filmes legendados, sempre traduzindo as palavras em inglês que não consigo entender, até falando com nativos desse lugar tão sonhado e desejado por muitos de nós, os Estados Unidos da América.

Um ponto interessante na narrativa de Anne é com relação a “ter que falar bastante nas aulas”. Assim, isso pode estar relacionado a uma crença anterior de que para se aprender inglês outras habilidades pudessem

ser mais importantes do que a oralidade ou talvez, que suas vivências anteriores no contexto da escola pública, por exemplo, pudessem ser diferentes do que ela presenciou quando iniciou o curso na escola de idiomas.

Outro aspecto a ser considerado é que, para essa participante, o ritmo das aulas estaria muito acelerado e ela não conseguia entender todo o conteúdo, assim como os outros colegas. Pode se dizer que, eventualmente, essa abordagem ou método utilizado durante as aulas fez com que ela se desanimasse e criasse barreiras para aprender inglês, sua motivação já não parecia ser a mesma de antes o que, mais uma vez, pode ser classificado e investigado dentro da teoria do filtro afetivo (KRASHEN, 1987).

Não fica evidente na narrativa qual método ou abordagem era utilizado, mas ela afirma que aula era cansativa e que não seria permitido traduzir. Nesse âmbito, pode ser que o método audiolingual fosse utilizado, pois segundo Oliveira (2014), este método está ancorado nos princípios do behaviorismo proposto por Skinner, assim, a combinação do estruturalismo e do behaviorismo resultou numa série de princípios que iriam moldar o ensino de línguas sob a ótica do audiolingual.

Há um contraponto no relato de Anne, mesmo que as experiências não tenham sido tão positivas, a aprendiz afirma que tem buscado aprender inglês, sozinha, ou seja, de forma autônoma, utilizando de recursos como filmes e séries em inglês (com legendas) para impulsionar seu aprendizado. Entretanto, mais adiante em sua narrativa, podemos notar a crença de que é preciso aprender inglês traduzindo, ou seja, mais uma vez podemos ver resquícios do método/gramática e tradução fortemente presente no processo de aprendizagem, mesmo que de forma individualizada.

## **5. Considerações finais**

Como já dito anteriormente, este estudo buscou verificar características relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa de professores em formação inicial de um curso de Letras por meio de pesquisa com narrativas de aprendizagem. Além disso, também buscamos responder às seguintes questões: a) Como futuros professores de inglês compreendem o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras? b) O que as narrativas contam com relação às crenças internalizadas pelos participantes sobre a aprendizagem de inglês? c) Quais métodos e abordagens de ensino e aprendizagem são identificados a partir das narrativas coletadas?

Podemos concluir que os participantes compreendem o desenvolvimento da aprendizagem de inglês como algo complexo e dinâmico, pois de acordo com suas experiências, o método ou abordagem utilizado durante o processo pode contribuir para o sucesso ou o fracasso da aprendizagem. Com relação às crenças, podemos notar que a maioria delas são parecidas e, infelizmente, se caracterizam como crenças negativas sobre o ensino e aprendizagem de inglês.

Defendemos a importância de evidenciar e debater sobre crenças, pois, conforme salienta Barcelos (2004, p. 145), “(...) nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos”. Assim, o trabalho com as crenças se mostra crucial para o desenvolvimento reflexivo de futuros professores.

Com relação aos principais métodos e abordagens de ensino presentes nas narrativas, notamos que o método da gramática-tradução e audiolingual (Behaviorismo), foram os que mais apareceram, mesmo que estes sejam considerados métodos tradicionais e muito antigos; assim, estes ainda estão fortemente enraizados nas escolas públicas e nos cursos privados de língua inglesa (OLIVEIRA, 2014). Além disso, também evidenciamos a hipótese do filtro afetivo, pois muitos relataram questões relacionadas à motivação e a sentimentos ou sensações que ora auxiliaram ora atrapalharam o processo de aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41

\_\_\_\_\_. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R.C. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-56, Pelotas, 2004.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, Belo Horizonte, 2001.

BORGES, E. F. do V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Revista Linguagem & Ensino*, v. 13, n. 2, p. 397-414, 13 mar. 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, A. C. de L.; OLIVEIRA, V. A.; SANTOS, G. P. Visual narrative inquiry and the study of English teachers' identity. *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6145>.

GOMES JÚNIOR, R. C. Narrativas e metáforas. In: \_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nova Jersey: Prentice Hall International, 1987.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, p. 119-29, 2008.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: GOMES JUNIOR, R.C. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. E. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 261-6, 2008.



*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto Mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

## ORAÇÃO PRINCIPAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

*Felipe de Andrade Constancio (UFRJ)*  
[felipe.letras.ac@gmail.com](mailto:felipe.letras.ac@gmail.com)

### RESUMO

Propõe-se, neste trabalho, a análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao terceiro ano do Ensino Médio. Nestas duas obras, objetiva-se mapear o tratamento que recebem as orações principais no âmbito do período composto. A discussão ensejada atrela-se ao fato de que as orações principais não são devidamente conceituadas em manuais didáticos de ensino de Língua Portuguesa, o que cria problemas de delimitação da categoria gramatical na estruturação do período. A falta de conceitualização e de propostas atreladas aos aspectos sintático-discursivos no ensino das orações principais revela a necessidade de um exercício crítico frente ao ensino de gramática, sobretudo, nos materiais produzidos para aplicação na escola básica.

### Palavras-chave:

Ensino de gramática. Oração principal. Livro didático.

### ABSTRACT

In this work, we propose the analysis of two Portuguese language textbooks intended for the third year of high school. In these two works, the objective is to map the treatment that the main prayers receive within the scope of the compound period. The discussion is linked to the fact that the main clauses are not properly conceptualized in Portuguese language teaching manuals, which creates problems in delimiting the grammatical category in the structuring of the period. The lack of conceptualization and proposals linked to syntactic-discursive aspects in the teaching of main clauses reveals the need for a critical exercise in the teaching of grammar, especially in materials produced for application in basic schools.

### Keywords:

Teaching grammar. Main clause. Textbook.

### 1. *Considerações iniciais*

Assim como existem problemas de conceitualização em gramáticas e em compêndios de referência na tradição descritiva do português a respeito da constituição sintático-funcional das orações principais, existem inconsistências pedagógicas no trato desse tópico da língua em materiais didáticos.

Veja-se o que diz Neves (2017):

Tenho acompanhado seguidamente a questão, e neste texto volto a uma análise empírica, agora balizada pelo exame de livros didáticos em uso na

segunda faixa do atual ensino fundamental. O estudo situa-se no processo escolar de estudo da língua materna, buscando verificar, muito especificamente, nessas obras destinadas ao uso direto pelos alunos, o modo de conceituação das classes gramaticais, dentro do quadro de entidades tradicionalmente reconhecidas na gramática do português. (NEVES, 2017, p. 123-4)

Embora Neves (2017, p. 123-4) aborde os problemas de conceituação de categorias gramaticais em seu estudo, eles são discutidos à luz dos conteúdos gramaticais analisados no nível do ensino fundamental. Diferentemente dessa proposta, a análise do tratamento das orações principais é operada, neste trabalho, por via da investigação em materiais didáticos voltados ao ensino médio.

A seguir, sugere-se uma discussão relacionada aos seguintes aspectos: os materiais didáticos parecem não contemplar um diálogo entre o que se opera no período simples e a sua respectiva repercussão no período composto; os domínios da coordenação e da subordinação parecem ser trabalhados em descompasso, na medida em que a decomposição de períodos ainda é uma prática recorrente nas aulas de língua portuguesa; consequentemente, o tratamento das orações principais fica aquém das expectativas da análise do período composto, uma vez que se dedicam maiores esforços na descrição de orações substantivas, adjetivas e adverbiais.

Além dessas críticas pontuais, o trabalho busca fundamentar a insuficiência de abordagem das orações principais na análise de dois livros didáticos destinados à última série do ensino médio, fase escolar em que os alunos são imersos no território específico de estudo do período composto. Analisam-se, ainda, algumas propostas de exercícios voltados ao reconhecimento das orações principais, especificamente antepostas às orações substantivas, que são o objeto de nossa investigação. Em linhas gerais, este estudo torna-se, portanto, mais uma tentativa de observar que um estudo improdutivo com as orações principais no ensino básico ratifica a noção de que há uma herança das abordagens linguísticas tradicionais que repercute na escola.

## **2. *Problemas de delimitação e de conceituação***

Sobre a abordagem dessa temática revisitada, pontua Duarte (2014, p. 206): “é lamentável que muitas gramáticas pedagógicas mais recentes só tratem desses dois mecanismos de organização sintática – a coordenação e a subordinação – no âmbito do período composto”. A reclamação da autora parece configurar uma problemática que está na ordem do dia.

De fato, parece não haver um reconhecimento das noções de coordenação e de subordinação no período simples. Em relação à subordinação, que configura, de modo geral, o interesse mais amplo deste trabalho, as designações *oração principal* e *orações subordinadas* estão destacadas prototipicamente nas seções dedicadas, em livros didáticos, ao período composto por subordinação.

A crítica de Duarte (2014) reside, portanto, no fato de que o trabalho em “seção” parece anular a validade desses estatutos que podem ocorrer simultaneamente em períodos, cuja concomitância revela nitidamente um conhecimento linguístico-discursivo por meio do qual o utente da língua lança mão em contextos de fala ou de escrita variados. A abordagem da coordenação e da subordinação perde, nos materiais didáticos, a possibilidade de se operar com estruturas complexas da língua em uso.

Assim sugere Duarte (2014):

Em resumo, quando falamos/escrevemos utilizamos dois processos fundamentais de organização sintática: a coordenação e a subordinação. No primeiro caso, colocamos lado a lado estruturas (simples ou oracionais) independentes uma da outra sintaticamente: uma não é constituinte da outra; no segundo, subordinamos termos (simples ou oracionais), isto é, construímos estruturas em que um termo se subordina a outro, isto é, funciona como constituinte do outro. (DUARTE, 2014, p. 207)

Além de toda essa negligência, revista e reivindicada por Duarte (2014), a autora reporta-se, neste momento, a um outro problema observado na descrição desses estatutos em materiais didáticos, a saber: as definições e os exemplos parecem não coadunar uma linha coerente no tratamento do período composto.

Por vezes, a definição das categorias do período composto não dá conta de uma realidade específica de uso observada nos próprios exemplos utilizados como *corpora*, uma vez que estes desabonam a conceituação, por meio de suas possibilidades de usos que apresentam flutuação das potencialidades sintático-semânticas distintas daquelas que são preconizadas no material didático.

A seguir, investe-se na análise mais detida no processo de descrição das orações principais em dois livros didáticos. Vale ressaltar que o objetivo do trabalho se insere na proposta mais restrita que é dar visibilidade à estrutura da oração principal geralmente precedente às orações substantivas, como se pode notar nos livros didáticos avaliados.

### 3. Dois livros didáticos

Para examinar especificamente a conceituação e a exemplificação das orações principais no eixo do período composto, mais detidamente no encadeamento dessas orações ditas principais com as orações substantivas, são postas em análise dois livros didáticos, a saber: *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja e outros autores (2016), e *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre e outros autores (2016), ambos destinados ao trabalho com a terceira série do ensino médio.

No livro didático *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de Cereja e outros autores (2016), a descrição do período composto fica reservada a um apêndice no fim da obra, cuja designação é “Análise sintática do período composto”. Sobre a justificativa para a existência do capítulo, pontua Cereja (2016):

A análise da função que as orações podem exercer nos períodos, também conhecida como análise sintática do período composto, já teve, no passado, bastante relevância nos estudos de gramática na escola.

Nos dias de hoje, quando os estudos de língua se voltam mais para as funções sociais do texto e a adaptação da linguagem a situações de comunicação diversas – isto é, o uso da língua para produzir e ler textos dos mais variados gêneros de forma adequada e coerente – a análise das orações perdeu prestígio. Alguns de seus conceitos básicos, entretanto, podem auxiliar no estudo de certos tópicos importantes da gramática prescritiva e da norma-padrão, como a pontuação. (CEREJA, 2016, p. 330)

Embora façam menção à designação período composto, os autores (2016) não conceituam esse tópico da dita “gramática prescritiva”. Há a conceituação das orações subordinadas: “são aquelas que mantêm uma dependência sintática em relação à oração principal, ou seja, desempenham uma função sintática em relação a outra” (CEREJA, 2016, p. 331). A oração principal também é mencionada no dito apêndice gramatical, mas, igualmente, não é conceituada.

O manual, neste sentido, parece pressupor que o leitor já tem pleno domínio da designação oração principal, uma vez que faz menção à existência desse tipo de oração no período composto por subordinação, por exemplo, no item “orações substantivas”. Veja-se como, mais uma vez, é negligenciada a conceituação das principais, quando o autor define as orações substantivas:

São aquelas que têm valor de substantivo e exercem em relação à oração principal uma das funções próprias do substantivo, que pode ser de sujeito,

de objeto direto, de objeto indireto, de complemento nominal, de predicativo do sujeito e de aposto. Introduzidas pelas conjunções integrantes que e se. (CEREJA, 2016, p. 331)

Por meio de exemplos descontextualizados, Cereja (2016, p. 331) ocupa-se tão somente de classificar e de separar as orações principais das orações substantivas, por meio de um espaço em branco. Segue um exemplo do autor (2016, p. 331):

(1) “É bom que você chegue mais cedo amanhã”.

or. principal            or. subord. subst. subjetiva

Além de os exemplos serem criados pelo autor (2016), eles só priorizam o aspecto classificatório, uma vez que os segmentos separados não oferecem ao suposto consulente (alunos do ensino médio, vale lembrar) as razões que o levaram a classificar segmentos oracionais com as denominações “oração principal” e “oração subordinada substantiva subjetiva”. O leitor não tem, portanto, acesso a uma conceituação de oração principal.

O livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre e outros autores (2016) divide-se em três seções – Literatura, Gramática e Produção de texto. Os conteúdos referentes à exploração das orações principais estão localizados, na obra, na seção de Gramática, mais especificamente, em três capítulos.

Abaurre (2016, p. 181) define o período composto por subordinação e as respectivas orações que dele participam; a oração principal, no entanto, não é conceituada. Diferentemente do livro de Cereja (2016), a autora (2016, p. 181) investe em muitos exemplos que ajudam a ancorar a compreensão das estruturas oracionais do período composto junto aos respectivos usos das orações.

A oração principal é diversas vezes mencionada ao longo de três capítulos sobre o período composto por subordinação, mas em nenhum deles recebe um enfoque direcionado para as suas questões conceituais, assim como não recebe um enfoque a respeito de sua constituição interna. A oração principal é vista como mero coadjuvante no processo de subordinação de períodos:

Período composto por subordinação é aquele constituído por uma oração principal à qual se subordinam as demais orações, que atuam, sintaticamente, como termos da oração principal (sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo, aposto, agente da passiva, adjunto adnominal e adjunto adverbial). (ABAURRE, 2016, p. 181)

Embora não haja uma conceituação de oração principal na obra de Abaurre (2016), a autora lança mão de análises específicas da estrutura interna das principais. Por meio de exemplos e de recursos visuais, muitos registros são usados para ilustrar o encadeamento entre as orações principais e as orações substantivas.

No exemplo abaixo, Abaurre (2016, p. 195) investe em uma análise morfossintática dos constituintes das orações do período composto:

(2) “Não, acho que ele tá rindo!”

Por meio de quadros distribuídos ao longo do capítulo, são efetuadas análises sintáticas do período. No caso deste exemplo específico, a autora considera os itens sintáticos na seguinte análise: “o verbo da primeira oração (acho) é transitivo direto e não tem, nessa mesma oração, um objeto direto que complete o seu sentido”. Veja-se que a consideração da estrutura predicatoria do verbo parece remeter à análise do período simples (aliás, sempre trazido à tona nas análises do período composto) e, por conseguinte, a oração substantiva, responsável pelo preenchimento sintático do verbo da principal, comporta-se como um complemento, sendo neste caso um complemento oracional.

Além das análises sugeridas em caixas autoexplicativas, os recursos visuais (setas, cores distintas, legendas) são, com frequência, usados no texto expositivo deste livro didático. A segmentação entre orações principais e orações substantivas é empreendida por via desses recursos visuais, o que torna a leitura igualmente autoexplicativa. Talvez o leitor não saiba definir uma oração principal após a leitura atenta do texto, mas indubitavelmente ele é levado a refletir sobre a sua estrutura morfossintática ao longo da exposição e dos comentários dos exemplos.

A seleção de exemplos para a segmentação das orações principais mostra uma preocupação constante das autoras (2016) em fornecer, para a apreensão e o reconhecimento do período composto, gêneros textuais variados (tirinhas, artigos de opinião). Embora esses textos sejam oferecidos ao leitor, eles não encaminham, na obra, a noção de que o texto é pretexto para o ensino de gramática. Por essa ótica, vê-se que o livro didático de Abaurre (2016) oferece ao leitor um panorama acerca do ensino de gramática e sua consequente reflexão sobre os usos da língua. A seguir, exploram-se as atividades destinadas ao reconhecimento de orações principais e substantivas neste livro.

#### **4. Sugestão de atividades em livros didáticos**

Como o livro didático de Cereja (2016) não oferece práticas pedagógicas – exercícios e outras atividades – a respeito do funcionamento sintático das orações principais, pontuam-se a seguir algumas observações acerca de atividades sugeridas no livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido*, de Abaurre (2016).

Após apresentar os conceitos e os respectivos exemplos das orações substantivas, sem a conceituação da oração principal, Abaurre (2016) propõe seis exercícios para a aplicação do que se estudou na unidade período composto, de modo a evidenciar uma aplicação pedagógica em torno dessas orações em estudo. São, de modo geral, exercícios de interpretação, de decomposição e de classificação de orações.

Sobre os exercícios de interpretação, pode-se dizer que eles são um investimento na compreensão dos enunciados do cartum, da tirinha e do artigo de opinião, todos usados como item motivador das perguntas mais globais, isto é, perguntas voltadas para o que se pode chamar de interpretação textual. Nenhuma dessas perguntas, portanto, vale-se da oração principal como item motivador de algum fator de interpretação.

Os exercícios de decomposição e de classificação de orações têm basicamente o seguinte comando (2016, p. 202): “essa fala tem uma estrutura subordinada. No caderno, transcreva as orações que a compõem e classifique-as”. Espera-se, desse modo, que o aluno classifique as orações mencionadas no comando da questão como principal e substantiva. Nesse sentido, os exercícios de classificação parecem exigir, no livro didático em questão, apenas a memorização das estruturas que sequenciam, de modo que questões como o posicionamento de ambas as orações e a seleção das unidades que as compõem sejam negligenciadas.

No entanto, há um exercício, no livro em questão, que busca enfatizar o uso das orações principais como fator de reiteração e de construção de posicionamento de enunciador. Este exercício localiza-se na última página do capítulo destinado à análise das orações substantivas e é elaborado em torno de um artigo de opinião, intitulado “O grito” e escrito por Martha Medeiros.

Transcreve-se abaixo um trecho deste artigo de opinião que motivou a produção do exercício, o único portanto, em que o uso de orações principais antepostas a orações substantivas parece ter um alcance no domínio sintático-semântico:



O grito

Não sei o que está acontecendo comigo, diz o paciente para o psiquiatra.

Ela sabe.

Não sei se gosto mesmo da minha namorada, diz um amigo para o outro.

Ele sabe.

Não sei se quero continuar com a vida que tenho, pensamos em silêncio.

Sabemos, sim. (MEDEIROS *apud* ABAURRE, 2016, p. 202)

O exercício que avalia essa potencialidade sintático-semântica das orações principais diz: “para tratar desse assunto, a autora utiliza uma estrutura sintática recorrente. Transcreva no caderno os períodos em que ocorre essa estrutura”. Obviamente, a questão pede que o aluno apresente as orações em estrutura de paralelismo sintático iniciadas por “não sei”, que é uma oração principal recorrente, reiterada nos períodos do texto de Martha Medeiros.

Evidencia-se, em um exercício desta natureza, que as orações principais podem ter uma função discursiva, a saber: elas podem ser a âncora discursiva para o que se quer veicular em termos de opinião. O texto opinativo de Martha Medeiros construiu-se motivado pelas estruturas reincidentes de oração principal. Sem essas orações, não seria possível projetar a estrutura argumentativo-opinativa que constitui a arquitetura de todo o texto.

Da análise específica dos exercícios do livro de Abaurre (2016), constata-se o seguinte equívoco: não há um diálogo explícito entre a parte teórica da obra e a sua respectiva sugestão prática, na medida em que as orações principais não são sequer conceituadas, não têm sua potencialidade discursiva explorada ao longo da exposição, mas, contraditoriamente, são exigidas (por meio de reconhecimento, classificação e atribuição de valor semântico) ao longo da elaboração dos exercícios.

Embora a análise dos dois livros didáticos tenha ratificado a noção de que a estrutura e o funcionamento da oração principal são negligenciados, há que se destacar um aspecto conveniente a este trabalho: talvez a estrutura e o funcionamento da oração principal sejam menos relevantes quando esta antecede uma oração substantiva, como se mostra nos livros didáticos analisados; talvez a oração principal que tenha posição de destaque, ou seja, que se antepõe a uma oração adjetiva ou a uma oração adverbial, mereça mais enfoque em relação ao seu conteúdo semântico nas gramáticas escolares.

No mesmo livro didático de Abaurre (2016, p. 211), quando se expõem os conteúdos sintático-semânticos das ditas orações adverbiais, a autora lança mão do seguinte exemplo:

- (3) “O Papa ficou tão furioso com o cacarejo das galinhas que mandou desativar o galinheiro.”

De acordo com a autora (2016, p. 211), a oração sublinhada deve classificar-se como oração principal e, conseqüentemente, a oração restante, como oração adverbial consecutiva. E a explicação não para por aí. Ainda segundo a autora, a oração sublinhada apresenta o intensificador semântico “tão”, o que cria no período uma tensão discursiva em que o conteúdo semântico que decorre daí deve ser interpretado como conteúdo consecutivo. O exemplo mostra como um item posicionado no interior da oração principal intervém, sobremaneira, para que haja uma reinterpretação da oração subordinada adverbial.

Este descompasso de análise – só as orações principais que estão diante das orações adverbiais merecem tratamento discursivo – parece se reproduzir nos materiais didáticos adotados no ensino médio, com certa recorrência. Essa incongruência teórico-metodológica tem, portanto, conseqüências decisivas para o ensino de língua portuguesa, mais especificamente em torno do período composto por subordinação.

A falta de conceituação e de materiais linguísticos, que deem conta de uma abordagem mais discursiva das orações principais antepostas a orações substantivas, deve redirecionar o olhar investigativo dos professores de língua portuguesa e de outros profissionais da linguagem, no sentido de que pode implicar a reprodução de práticas pedagógicas cujos efeitos são majoritariamente a mera reprodução de exercícios de decomposição e de classificação de períodos.

## 5. *Considerações finais*

Vê-se, por intermédio da análise das duas obras didáticas voltadas para o ensino médio, que a incoerência metodológica na descrição pode acarretar um trabalho improdutivo com categorias da gramática. Dessa forma, revisitar o texto didático pode significar, por parte do analista da língua, um retorno acerca do que se tem feito em nível de pesquisa linguística no Brasil, de modo que os materiais didáticos parecem, ainda, conservar moldes descritivos que não investem, portanto, em questões como

pragmática, discurso e expressividade no uso de certas categorias gramaticais.

O exame das orações principais que antecedem orações substantivas demonstrou que há um descompasso significativo em relação ao tratamento das principais no eixo do que se tem chamado análise do período composto. De modo geral, pode-se dizer que não só nas obras de referência da tradição gramatical ainda figuram inconsistências de abordagem teórico-metodológica, mas também se pode notá-las em obras destinadas à escola básica. A Tabela 1, a seguir, sintetiza essa inconsistência nas obras didáticas estudadas, nas quais a oração principal sequer é conceituada:

Tabela 1: Abordagens dos livros didáticos.

AUTORES/OBRAS	CONCEITOS
Cereja (2016, p. 331) / <i>Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso</i>	Sobre a oração substantiva: “São aquelas que têm valor de substantivo e exercem em relação à oração principal uma das funções próprias do substantivo, que pode ser de sujeito, de objeto direto, de objeto indireto, de complemento nominal, de predicativo do sujeito e de aposto. Introduzidas pelas conjunções integrantes que e se.”
Abaurre (2016, p. 181) / <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	Sobre o período composto por subordinação: “Período composto por subordinação é aquele constituído por uma oração principal à qual se subordinam as demais orações, que atuam, sintaticamente, como termos da oração principal (sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal, predicativo, aposto, agente da passiva, adjunto adnominal e adjunto adverbial).”

Fonte: Constancio (2018, p. 64-5).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. *et al. Português: contexto, interlocução e sentido*, v. 3. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

CEREJA, William *et al. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, v. 3. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CONSTANCIO, Felipe de Andrade. *Oração principal: dos bastidores gramaticais à cena discursiva*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

DUARTE, Maria Eugênia. Coordenação e subordinação. In: BRANDÃO, S.F.; VIEIRA, S.R. (Orgs). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. Categorias gramaticais em materiais didáticos. In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M.H. de M. (Orgs). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

**PÁGINAS DA GUERRA NO TRÂNSITO DA VIDA: LEITURAS  
DA GUERRA CIVIL MOCAMBICANA EM “VENTOS  
DO APOCALIPSE”, DE PAULINA CHIZIANE**

Vaneza Silva Miranda (UEBA)

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

José Welton Ferreira dos Santos Júnior (UFBA)

[jwferreira@uneb.br](mailto:jwferreira@uneb.br)

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma discussão sobre os aspectos da guerra civil em Moçambique, no período de Pós-independência. Nesse âmbito, a pesquisa será embasada, especificamente, a partir das descrições de elementos representacionais da guerra civil moçambicana, encontrados no romance “Ventos do Apocalipse”, da autora moçambicana Paulina Chiziane. Estabelecendo o diálogo com uma produção historiográfica, as considerações de Pereira (2012; 2017) e Souza (2019) contribuíram para compreender o fenômeno da guerra civil moçambicana (1976–1992) em um quadro complexo de disputas políticas e sociais. Com foco na interpretação e análise do texto literário, a pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa permitiu compreender as potencialidades da literatura para representar processos históricos por meio de uma instigante tensão entre realidade e ficção. A partir disso, foi possível notar que o processo de transformação pelo qual o país passou, provocou alterações na sua organização política e social. Através da ficção, observamos aspectos dessas mudanças nas personagens, que, em meio a perdas, sejam elas familiares, materiais ou simbólicas, tentam conciliar o passado com o presente, na tentativa de um futuro melhor.

**Palavras-chave:**

Guerra. Moçambique. Representações femininas.

**RESUMEN**

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una discusión sobre aspectos de la guerra civil en Mozambique, en el período posterior a la independencia. En este contexto, la investigación se basará, específicamente, en las descripciones de elementos representacionales de la guerra civil de Mozambique, que se encuentran en la novela “Ventos do Apocalipse”, de la autora mozambiqueña Paulina Chiziane. En diálogo con una producción historiográfica, las consideraciones de Pereira (2012; 2017) y Souza (2019) contribuyeron a comprender el fenómeno de la guerra civil mozambiqueña (1976–1992) en un complejo marco político y social. Centrándose en la interpretación y análisis del texto literario, la investigación bibliográfica y cualitativa permitió comprender el potencial de la literatura para representar procesos históricos a través de una tensión instigadora entre realidad y ficción. De esto se pudo advertir que el proceso de transformación que atravesó el país provocó cambios en su organización política y social. A través de la ficción, observamos aspectos de estos cambios en los personajes, quienes, en medio de pérdidas, ya sean familiares, materiales o simbólicas, intentan reconciliar el pasado con el presente, en un intento por un futuro mejor.

**Palabras clave:**

**Guerra. Moçambique. Representaciones femeninas.**

## **1. Introdução**

Segundo Pesavento (2006, p. 7), “A literatura é, (...), uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam”. Assim, pode-se entender que a literatura é também um recurso para o conhecimento da história, uma vez que muitos escritores podem mobilizá-la como ferramenta para narrar acontecimentos marcantes da humanidade, explorando e reconfigurando as complexas relações entre o que se entende por realidade e por ficção.

Partindo dessa premissa, o romance “Ventos do Apocalipse” (2010) nos oferece uma percepção de como era e como ficou a sociedade moçambicana com as mudanças ocorridas, quando, depois do movimento de independência, a Frente de Libertação Moçambicana<sup>39</sup> (FRELIMO) assumiu a administração do país (1975), depois de uma longa luta armada contra as forças coloniais portuguesas que teve início em 1964.

Com a assinatura do Acordo de Lusakata<sup>40</sup>, no dia 07 de setembro de 1974, foi determinado o cessar-fogo entre a FRELIMO e o governo de Portugal. A independência completa de Moçambique foi proclamada no dia 25 de junho de 1975, deixando um desafio para a reconstrução do território e da sociedade devastados pelos efeitos da guerra. A vitória da FRELIMO significava não apenas a autodeterminação política, mas também a formulação de um projeto político, social e econômico para a construção do país que superasse as desigualdades e mecanismos de exclusão do período colonial. Após os primeiros anos de transição política, durante seu terceiro Congresso em 1977, a FRELIMO se autoproclamou um partido marxista-leninista, definindo o futuro de Moçambique, sua aproximação

---

<sup>39</sup> Esta organização foi fundada em 1962 através da fusão de 3 movimentos constituídos no exílio, nomeadamente, a UDENAMO (União Nacional Democrática de Moçambique), MANU (Mozambique African National Union – União Nacional Africana de Moçambique) e a UNAMI (União Nacional de Moçambique Independente) (Informação extraída do Portal do Governo de Moçambique).

<sup>40</sup> “Lusaka” é um acordo com sabor à vitória que definiu a liberdade de um povo que lutou uma década pela sua independência total e completa. (Informação extraída do jornal O País).

da Ex-URSS e o roteiro que conduziria o país a uma constante instabilidade política.

Segundo Ubiratã Souza (2017, p. 6), a partir de 1976), uma nova organização paramilitar, intitulada Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), começou a propagar ataques armados nas regiões de Moçambique com uma prática de guerrilha de “terra arrasada”, uma onda de devastação com “grau de barbárie que tocava o horror”. Iniciava, assim, uma guerra no período pós-independência que, na década de 1980, quase levaria o país a um colapso.

Durante a guerra civil, Moçambique viveu um período de extrema violência, desordem social e humanitária. O país, recém independente, mal teve tempo de se reestruturar socialmente e economicamente, e logo estava imerso em novo um conflito armado, agora com a participação também dos cidadãos, em um ambiente polarizado marcado pela adesão ou questionamento das políticas instauradas pelo partido do governo.

De acordo com Geffray (1991), algumas das causas da adesão da sociedade no conflito, seria o descontentamento das pessoas para com os ideais implantados pelo governo vigente. Apesar do debate historiográfico ainda estar em curso, as narrativas sobre a guerra revelam que estaria em jogo a possibilidade de participação do poder político, insuflada por coordenadas externas e pela retomada de conflitos herdados ainda do período colonial. Para outra parcela da população, havia a busca efetiva por sua dignidade, levantando-se contra a política autoritária, por vezes, imposta pela FRELIMO e cristalizada pelo projeto ideológico de fundo bélico e normatizador do “Homem novo” moçambicano. Nesse complexo cenário de definição dos caminhos de uma sociedade em construção, a guerra produziu efeitos sobre a população que, no campo ou na cidade, viria a sofrer as consequências dos conflitos armados. De forma direta ou indireta, homens e mulheres, imbuídos da conquista de um projeto de vida longe do colonialismo, se tornariam reféns, eram explorados e até assassinados no campo de batalha produzido e alimentado pela disputa entre a RENAMO e a FRELIMO.

Ao longo do conflito, a população passou por inúmeros desafios, inclusive relacionados a moradia, pois muitos se locomoviam constantemente na tentativa de fugir da guerra; assim, o confronto também deixou uma grande quantidade de pessoas deslocadas compulsoriamente. Segundo Geffray (1991, p.148), “as deslocções massivas de populações estão provavelmente na origem da fome catastrófica (...). Desse modo, além

das problemáticas relacionadas à falta de segurança, o povo moçambicano também enfrentou obstáculos intrínsecos a guerra, o que intensificou a dificuldade de sobrevivência no país.

O conflito só terminou em 1992, com a assinatura do acordo de paz e com o compromisso de convocar eleições multipartidárias. Depois de diversas negociações entre os beligerantes, a resolução, segundo Souza (2017), “comprometia a RENAMO a abandonar as armas e se integrar às estruturas militares do Estado, e a FRELIMO a reconhecer os direitos políticos da RENAMO, e fazer cumprir a democracia multipartidária como forma de governo do país” (SOUZA, 2017, p. 7).

A ficção da escritora moçambicana Paulina Chiziane é um exemplo de como o uso da escrita e da oralidade pode assumir a condição de instrumento crítico para conhecimento de realidades sociais marcadas por acontecimentos traumáticos. Esse é o caso do seu romance “Ventos do Apocalipse”, que recupera a guerra civil moçambicana ocorrida entre 1976 e 1992, como tema e paisagem principal para as imbricações entre ficção e realidade ao representar os efeitos dos conflitos armados na vida de moçambicanos no período pós-independência pela lente de um narrador que acompanha personagens em deslocamento pela “terra arrasada”, microcosmo da nação em um contexto de busca por sua organização política e social.

Paulina Chiziane nasceu no ano de 1955, em Manjacaze, na província de Gaza e cresceu nos subúrbios de Maputo, anteriormente chamado de Lourenço Marques, em Moçambique. Dentre algumas das características presentes na sua escrita, cita-se aqui, a exemplo, o protagonismo da mulher negra e o realismo social. No romance “Ventos do Apocalipse”, (2010), alguns desses traços surgem na escrita intensa e materialmente ligada à vida dos moçambicanos realizada pela autora.

No prólogo da obra, são narradas três histórias: a primeira do “Marrido cruel”, a segunda “Mata, que amanhã faremos outro” e a terceira, “A ambição de Massupai”. Em sequência, o romance está dividido em 25 capítulos e organizado em duas partes: a primeira conta a história do ex-régulo Sianga, que tem, como é descrito no romance, seu trono arrastado pelos ventos da independência, e não conseguindo se adaptar à mudança, tenta voltar ao poder. Nessa parte, conhecemos a vida dessa personagem, sua família e a estrutura do modo de vida do povo de Mananga até o momento em que a aldeia sofre um ataque armado; na segunda parte do romance, podemos acompanhar os sobreviventes indo em direção à aldeia



do Monte, em busca de uma vida melhor. Durante o percurso, podemos conhecer as piores faces da guerra, até a chegada ao destino desejado. Nesse momento, também conhecemos novos personagens que definem a capacidade que a obra revela de formular representações sociais no tecido literário.

Desse modo, intercalando as relações entre passado e presente, nota-se que as três histórias se repetem em momentos diferentes e de maneiras variadas no decorrer do romance, evidenciando as formas de vida e as dificuldades conjunturais que se agudizam no cenário da guerra. Entre elas, emergem a seca e as chuvas em excesso, agenciadas pelas forças da natureza, alegorias do que poderíamos chamar de destino. Em paralelo, surge ainda a ação humana, inscrita na luta do pós-independência e no anseio pela reconstituição de um ambiente seguro que confira condições materiais para a manutenção da vida da comunidade. Dessa forma, são articuladas temporalidades e forças que tornam o romance uma teia de acontecimentos historicamente situados estrategicamente atravessados por eventos místicos assentados, sobretudo, na relação intertextual com o último e mais aterrorizante livro da Bíblia.

Nessa perspectiva, a leitura de “Ventos do Apocalipse” aqui proposta enfatiza as peripécias de personagens como Minosse, uma mulher submissa, que vivia em função do marido e da família, e Emelina, uma mulher que trai a família e o seu povo, por meio das quais buscar-se-á evidenciar como um ambiente caótico, mergulhado em um conflito civil, pode provocar modificações/mudanças tanto na formação pessoal do seu povo, quanto na estruturação política de um país recém-independente em meio a lutas que ocorrem no plano subjetivo e no plano objetivo que emaranham aquelas personagens.

## **2. Representações femininas**

### **2.1. Minosse – Submissão e resiliência**

*As turbulências da guerra emprestaram-lhe novas formas de vida e nova visão de mundo. (CHIZANE, 2010, p. 129)*

Após o conflito armado na aldeia, os moradores de Mananga partem para a aldeia do Monte na esperança de reconstruir a vida. A caminhada até o Monte é a marcha dos que sobreviveram aos bombardeios, à

fome e à seca. Nessa passagem do romance, torna-se possível observar as mudanças ocasionadas na nova estrutura familiar dos sobreviventes da guerra.

Uma personagem muito relevante nesse novo contexto, é Minosse, mulher de Sianga, ex-régulo e uma forma de poder que representa as antigas estruturas que, contraditoriamente, cooperaram para a ação colonialista, como asseguram estudos antropológicos mais recentes (FARRÉ, 2015). Na primeira parte do romance, é revelada, através dessa personagem, a condição de submissão da figura feminina em relação ao homem: “Esposa dos velhos tempos, ainda preserva as tradições e o respeito dos antigos. Aproxima-se do marido, faz uma vénia, ajoelha-se solenemente, de olhos fitos no chão” (CHIZIANE, 2010, p. 17).

Além da postura submissa, Minosse era constantemente humilhada pelo marido: “– Ah, maldita. Gastei as minhas vacas comprando-te, mulher preguiçosa e sem respeito (CHIZIANE, 2010, p. 17).

Durante sua vida na aldeia de Mananga, Minosse exercia o papel de esposa e mãe. Suas decisões e ações estavam vinculadas às condições da sua estrutura familiar, sejam elas relacionadas ao seu casamento com o regulo, e até mesmo antes de se casar, quando ainda era uma menina:

Durante toda a minha vida satisfiz os desejos dos homens. Primeiro do meu pai e depois do meu marido. Na adolescência o meu pai ensinou-me a guardar as cabras e a guardar-me para pertencer a um só homem em toda a minha vida, e cumpri. O Sianga comprou-me com lobolo, que é uma cerimónia solene, mas um negócio porque se faz com valores e dinheiro vivo. Entreguei o meu corpo aos prazeres do meu senhor porque na realidade nunca senti nenhum (CHIZIANE, p. 2010, p. 159)

Chiziane procura em sua escrita, expor a representação da mulher na sociedade. Dessa forma, no romance, a autora nos possibilita observar a atuação de algumas mulheres ao reconstruir um cenário ficcional aterrozante imerso no conflito armado. E assim como sintetiza Ianá Souza Pereira (2017), as mulheres apenas não sofreram com as consequências da guerra, mas de fato lutaram com suas famílias contra ela. Foram obrigadas a abandonar suas casas e aldeias, vivenciaram/presenciaram de perto a morte de filhos e maridos, foram presas, estupradas, morreram.

Minosse era obediente e passiva diante das imposições da sociedade. Na aldeia do Monte, ao tentar reconstruir a vida, depois de perder todo seu núcleo familiar, marido e filhos, durante o ataque em Mananga, Minosse se vê perdida, sem função na sociedade:

Os de Mananga navegam na nova vaga, mas Minosse permanece na margem da onda ninguém entende bem porquê. Vive solitária recolhida no seu mundo de guerra e paz. [...] Na luz do dia sente-se mais segura e mais leve, mas quando a noite cai a vida pesa-lhe como um caixão de chumbo. As turbulências da guerra emprestaram-lhe novas formas de vida e nova visão do mundo” (CHIZIANE, 2010, p. 129)

A personagem só se insere na vida social do Monte quando decide cuidar de algumas crianças órfãos que viviam na aldeia: Muzondi, Sara e seus irmãos, Mabebene e Joãozinho. O ato benevolente e afetivo é apresentado como uma possibilidade de cura e de reintegração ao tecido social pela agência da mulher que recusa a imposição violenta da desagregação criada pela guerra, conforme a narrativa informa: “Minosse não tem pesadelos, hoje. A tenda é mais confortável porque tem aconchego humano. As insónias já não a assustam.” (CHIZIANE, 2010, p. 138). Ainda de acordo com Pereira (2012):

Minosse renasce na narrativa ao ser resgatada da loucura momentânea a que foi acometida pela guerra, pois, ao tornar-se mãe-avó dessas crianças, ela recobra sua lucidez, tem sua existência renovada e revelada sua natureza materna à medida que sua esperança de vida é retomada no cuidado com a geração do futuro. Por conseguinte, também se ressaltam suas qualidades femininas como a solidariedade, o carinho e o cuidado com o sustento da família, representando o feminino como eixo de equilíbrio na sobrevivência e na continuidade humana. (PEREIRA, 2012, p. 100)

É perceptível que, antes de reencontrar um sentido para continuar vivendo, essa personagem oscila entre a realidade e a loucura, em decorrência dos efeitos da guerra civil que agiam de maneira particular sobre as mulheres moçambicanas, esteio da produção da vida material no campo e responsável pela reprodução social das comunidades. Torná-las alvo da ação belicosa significava tanto ceifar as condições materiais de sobrevivência quanto impedir a reprodução social de um grupo.

Cientes disso, como indicam os planos de gestão no início do governo da FRELIMO, os dirigentes do partido destacavam a importância da mulher no projeto da nação, o que veio a ser desmantelado pela tendência machista que preponderou na *práxis* do Estado nos anos seguintes à independência. Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique, defendeu publicamente a participação da mulher como agente do processo de construção do país, seguindo a tendência que reconhecia a relevância política de Josina Muthemba Machel, sua esposa e guerrilheira na luta de independência do país.

O romance parece enfatizar os dramas protagonizados por mulheres, recusando a uniformização das experiências e apostando na pluralidade de caminhos pelos quais elas teriam sido levadas em um contexto de clara ameaça à dignidade e à vida. Como demonstra a trajetória da personagem, à histórica opressão proveniente de uma sociedade predominantemente patriarcal junta-se o contexto brutal promovido pelos conflitos armados, gerando traumas difíceis de serem esquecidos ou superados. Ao ampliar a lente sobre os conflitos vividos por Minosse, a narrativa indica estratégias encontradas pela personagem diante de uma conjuntura histórica em que a guerra protagonizada por homens enxerga nas mulheres – e também nas crianças – um alvo privilegiado.

Seligmann-Silva (2008), ao examinar o contexto dos traumas gerados pelo holocausto, explica:

Na situação testemunhal o tempo passado é tempo presente [...]. Mais especificamente, o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa. O trauma mostra-se, portanto, como o fato psicanalítico prototípico no que concerne à sua estrutura temporal. [...]. Este teor de irrealidade é sabidamente característico quando se trata da percepção da memória do trauma. Mas, para o sobrevivente, esta “irrealidade” da cena encriptada desconstrói o próprio teor de realidade do restante do mundo (SILVA, 2008, p. 69)

Ou seja, o trauma ocasiona a constante permanência da sensação perturbadora dos fatos vivenciados. E ainda de acordo com Seligmann-Silva, sobreviventes de eventos traumáticos carregam o sentimento contraditório da culpa da sobrevivência. No romance de Chiziane, poucos dias após a chegada na aldeia do Monte, os refugiados ainda não conseguiam assimilar tudo que viveram:

Os recém-chegados ainda se sentem mortos, não têm a consciência da própria presença. Mas há uma dor insuportável que lhes sai do coração, da alma, dos ossos, e do sangue. Sentem um esgotamento profundo, que testemunha a sua presença no reino dos vivos. Afinal de contas a morte é uma coisa boa, eles reconhecem. A vida que tanto defendem é algo que amargura, que oprime. A morte verdadeira é mais saudável porque acaba com todos os tormentos. (CHIZIANE, 2010, p.121)

## **2.2. *Emelina – Subversão e ambição***

*“O amor é uma fantasia inventada pelos homens [...]”* (CHIZIANE, 2010, p. 43)

Na segunda parte do romance, também é destacada outra figura feminina marcante imersa no ambiente ficcional caótico da guerra. Emelina,

movida pela paixão e pela ambição, surge, enigmática, em meio ao cenário insalubre do Monte. Diferente de Minosse. que oscila entre a tristeza e a fuga da realidade, Emelina, além da tristeza e loucura, nutre um imenso rancor, que posteriormente provocará o infortúnio de todos os habitantes do Monte, pois, tomada pelo sentimento de vingança, entrega a localização do lugar.

A sua personalidade também é totalmente diferente da de Minosse. Ela é gananciosa e, ao se apaixonar por um estrangeiro casado, mata os próprios filhos para poder fugir com ele, porém o homem percebe que a mulher o induz a cometer crimes e a abandona. Por causa de suas atitudes, ela é desprezada pelo povo e, por isso, nutre um sentimento de ódio, por não ter a compreensão das pessoas.

Quando conta sua vida para a enfermeira Danila, Emelina esperava um gesto de acolhimento:

Danila está atordoada pela narração fantástica, macabra. Envolve-se no mundo da história e a história no mundo dela num envolvimento de comunhão, recíproco. Como o abraço e o beijo. Os seus cinco sentidos agitam-se como num pesadelo. Inadmissível, incrível, Emelina é mesmo louca, o povo tem razão de a desprezar. Já se sente protagonista da mesma história e pergunta ao coração como iria reagir perante um caso semelhante. Olha para a narradora com um mito de ódio e piedade. Os olhos de Emelina procuram o auxílio de qualquer Deus porque compreende que quem a escuta não partilha do seu universo de loucura. O seu semblante demonstra sofrimento. (CHIZIANE, 2010, p. 156)

Semelhante a Minosse, Emelina também é uma vítima da guerra: “O ponteiro da cabeça deve ter virado para o lado esquerdo perdendo o balanço com o detonar das bombas. A guerra deve tê-la traumatizado a fundo” (CHIZIANE, 2010, p. 151). Contudo, suas ações as diferenciam: a primeira tem a postura submissa, mas a sua infelicidade desperta compaixão nas pessoas que, vendo o seu distanciamento físico e mental, desejam se aproximar e inseri-la novamente no convívio social; a segunda age de forma autônoma, movida pela ambição em função das circunstâncias brutais da guerra, mas seu comportamento às vezes provoca piedade, outras vezes causa repulsa, e o povo opta por excluí-la.

Esses olhares de julgamento destinados às mulheres estão, de certo modo, relacionados à qualificação que a sociedade lhes atribui. Segundo Maria Nazareth Soares Fonseca (2004), as mulheres já ultrapassaram alguns empecilhos que as aprisionavam às funções domésticas, no entanto, a mulher:

[...] continua à margem, em diferença, definida por muitos dos padrões que a sociedade legítima. Os detalhes de um lugar mais íntimo, mais velado, submisso por vezes, deliberado em outras, persistem como emblemas de vidas mais reclusas, mesmo quando as atividades do dia a dia impõem uma participação intensa daquela a quem, conforme tradições ainda vivas em África e em tantos outros lugares do planeta, cabe a tarefa de gerar os filhos, criá-los, educá-los e prepará-los para a vida. (FONSECA, 2004, p. 283)

Tal como é pontuado pela autora, as mulheres em África, bem como em outros lugares, ainda são subjugadas, enquadradas em crenças e tradições, moldadas aos padrões de uma sociedade majoritariamente machista.

O tribunal estreou-se com o julgamento das mulheres. Quer as velhas quer as jovens sofreram um julgamento dramático. Havia argumentos de sobre: a mulher é a causa de todos os males do mundo; é do seu ventre que nascem os feiticeiros, as prostitutas. É por elas que os homens perdem a razão. (CHIZIANE, 2010, p. 56)

As vivências das personagens Minosse e Emelina, mesmo apresentando atitudes/personalidades divergentes, são de certo modo frutos da guerra, pois a situação à qual estavam expostas exigiu que elas encontrassem meios para continuar sobrevivendo em uma sociedade patriarcal, que desfavorece a condição da mulher.

Assim, o romance *Ventos do Apocalipse* (2010), evidencia a história dessas mulheres, que surgem em um enredo emblemático, mergulhadas nas dores de uma guerra, nas dores de uma vida marcada por restrições e imposições, mas que, no romance, ganham espaço e visibilidade.

### 3. *Considerações finais*

Ao realizarmos investigações que buscavam analisar a representação da figura feminina em meio ao contexto da guerra civil em Moçambique, tornou-se viável observar o papel da mulher em uma sociedade majoritariamente patriarcal e mergulhada em um conflito armado. Através de personagens como Minosse, uma mulher submissa e resiliente, e Emelina, subversiva e ambiciosa, foi possível acompanhar as formas de vida e as visões de mundo que as intempéries da guerra impuseram a essas mulheres. Imersas nesse cenário ficcional caótico do conflito armado, as personagens tentavam reestruturar sua vida social, diante da desarticulação promovida pelo contexto beligerante.

O romance de Paulina Chiziane se revela uma janela possível para observar tais dilemas recriados a partir da complexa atuação das mulheres

no contexto da guerra civil moçambicana. Ao recusar um papel passivo para suas personagens, a autora explora as contradições inerentes à condição humana e as articula à condição de gênero, enquanto estratégia representacional que investe nas relações de aproximação e de distanciamento entre literatura e história.

Desse modo, “Ventos do Apocalipse”, metonimizado nos percursos e percalços de Mínosse e de Emelina, de forma criativa e sensível, nos apresenta uma narrativa fundada na história recente de Moçambique, elaborando estratégias discursivas que materializam a experiência da guerra e de seus efeitos sobre o povo. Explorando, pois, elementos que configuram uma representação da guerra por meio da ótica feminina, a exímia contadora de histórias transpõe o real, desvela os impactos da guerra sobre as mulheres e faz da literatura um poderoso instrumento de crítica social a partir de uma consistente e dialética revisão da história moçambicana.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZIANE, Paulina. *Ventos do Apocalipse*. 3. ed. Moçambique: Ndjira, 2010.

FARRÉ, A. Assimilados, régulos, Homens Novos, moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão em Moçambique. *Anuário Antropológico* 40 (2):199-229, 2015.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura africana de autoria feminina: estudo de antologias poéticas. *Scripta*, v. 8, n. 15, p. 283-96, Belo Horizonte, 2004.

GEFFRAY, Christian. *A causa das armas: Antropologia da guerra contemporânea em Moçambique*. Porto: Afrontamento, 1991.

NGUNGA, A. S. A. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. *Revista África*, n. 42, p. 86-108, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/193963>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PEREIRA, I. S. *Vozes femininas de Moçambique*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 117f.

\_\_\_\_\_. Sair do anonimato: a identidade social de mulheres no romance de Paulina Chiziane. *REVISTA CRIOULA (USP)*, p. 170-85, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, C.B.B. da; MACHADO, M.C.T. *História e literatura: identidades e fronteiras*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicol. clin. [online]*, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008.

SOUZA, U. Introdução: Quais relações para literatura e história em Moçambique? In: *Entre palavras e armas: literatura e guerra civil em Moçambique [on-line]*. São Bernardo do Campo-SP: UFABC, pp. 1-16, 2017.

Outras fontes:

Paulina Chiziane (1955). Biografias de mulheres africanas. Disponível em: Paulina Chiziane (1955) – Biografias de Mulheres Africanas (ufrgs.br). Acesso em: 10 abril 2023.

Paulina Chiziane vence prémio Camões 2021. Euronews, 2021. Disponível em: <https://pt.euronews.com/2021/10/21/paulina-chiziane-vence-premio-camoes-2021> Acesso em 16, abril 2023.

Paulina Chiziane vence Prémio Camões. Instituto Camões, 2021. Disponível em: Paulina Chiziane vence Prémio Camões – Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (instituto-camoes.pt). Acesso em: 16 abril 2023.



**UM ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS  
NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE,  
DA TRANSLINGUAGEM E DA MULTIMODALIDADE**

*Danielle Reis Araújo* (UERJ e INES)

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

*João Paulo da Silva Nascimento* (UERJ e SME-RJ)

[jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho explora abordagens epistemológicas para a educação de surdos, integrando perspectivas decoloniais, translíngues e multimodais. O ensaio destaca a importância de superar paradigmas coloniais na educação, reconhecendo a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas. A translíngua é apresentada como uma prática que vai além das fronteiras linguísticas, encorajando o uso de diferentes línguas e modos de comunicação. Além disso, a abordagem multimodal destaca a relevância de recursos visuais e gestuais nos processos de ensino-aprendizagem de surdos. O texto, portanto, destaca a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, culturalmente sensíveis e embasadas epistemologicamente por pressupostos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, para promover uma educação mais equitativa e eficaz para as comunidades surdas na perspectiva bilíngue que hoje se engendra.

**Palavras-chave:**

Decolonialidade. Multimodalidade. Educação de surdos.

**ABSTRACT**

This essay explores epistemological approaches to deaf education, integrating decolonial, translanguaging and multimodal perspectives. The essay highlights the importance of overcoming colonial paradigms in education, recognizing the linguistic and cultural diversity of deaf communities. Translanguaging is presented as a practice that goes beyond linguistic borders, encouraging the use of different languages and modes of communication. Furthermore, the multimodal approach highlights the relevance of visual and gestural resources in the teaching-learning processes of deaf people. The text, therefore, highlights the need for inclusive pedagogical practices, culturally sensitive and epistemologically based on the assumptions of Applied Linguistics to Language Teaching, to promote a more equitable and effective education for deaf communities in the bilingual perspective that is being created today.

**Keywords:**

Decoloniality. Multimodality. Education of the deaf.

## **1. Introdução**

A educação de surdos tem sido objeto de constante reflexão e busca por abordagens que possam proporcionar um ambiente inclusivo, bilíngue e enriquecedor para as comunidades surdas, que se caracterizam, por diversos fatores históricos e sociais, como um grupo linguístico minorizado (CAVALCANTI, 1999; BAALBAKI, 2016). No esteio dessas reflexões, nas últimas décadas, tem havido uma série de ações no âmbito das políticas de ensino que visam a assentar bases para uma mudança social, como, por exemplo, a recente reformulação da LDB, que passa a dispor da obrigatoriedade da modalidade bilíngue (Libras/português) para surdos no Brasil via promulgação da Lei nº 14.191/21.

Apesar de tais mudanças representarem avanços, é oportuna a reflexão que se estabelece em torno do rótulo “bilíngue” em relação à educação de surdos. Como aponta Lagares (2018), em se tratando de contextos de bilinguismo desigual, esse conceito perpassa por instrumentalizações ideológicas que, por vezes, limita-se ao indivíduo pressuposto, sem avançar ao âmbito das práticas, das condições e dos estigmas sociais que marcam as tensões dessa configuração bilíngue minorizada. Por essa razão, urge a necessidade de não apenas defender o bilinguismo como filosofia principal na educação de surdos, mas também de consolidar bases epistemológicas consistentes, culturalmente sensíveis e aplicáveis às realidades sociolinguísticas que se prospectam no cotidiano das comunidades surdas.

Nesse contexto, o presente ensaio visa a explorar uma base teórica que integra os conceitos de decolonialidade, translinguagem e multimodalidade, engendrando uma reflexão necessária à educação bilíngue de surdos. A escolha pelo manejo teórico desses três pilares caros à Linguística Aplicada decolonial se justifica tendo em vista os diálogos que estabelecem e seus desdobramentos na premissa de um bilinguismo que se pretende factível.

Entendemos que a perspectiva decolonial propõe um desafio à hegemonia linguística e cultural, destacando a importância de desconstruir narrativas opressoras. Paralelamente, a translinguagem emerge como uma abordagem que ultrapassa fronteiras linguísticas convencionais, reconhecendo a diversidade linguística e comunicativa dos surdos. Por sua vez, a multimodalidade oferece uma lente para compreender a riqueza de expressões visuais e multissemióticas, reconhecendo a pluralidade de linguagens presentes na experiência surda.

À vista disso, o gesto reflexivo proposto neste artigo, a partir dessa articulação epistemológica, visa não apenas ampliar os horizontes teóricos da educação de surdos, mas também provocar uma crítica sobre as estruturas tradicionais que podem perpetuar desigualdades caso não sejam mobilizadas para além dos dispositivos legais.

Inserido neste propósito, o texto se divide em duas seções temáticas, além desta introdução e das considerações que o findam. Na primeira parte, lançamos luz aos conceitos em foco, recuperando aspectos imprescindíveis de sua caracterização no contexto da crítica decolonial. Na segunda, construímos uma leitura reflexiva sobre a educação de surdos, anelando possibilidades de moldar o pensamento pedagógico nesse contexto em torno da articulação teórica apresentada.

## **2. Decolonialidade, translinguagem e multimodalidade**

As práticas coloniais representam um período na história em que potências europeias conquistaram e subjugaram vastas regiões ao redor do mundo (e.g. continente africano e americano), resultando na civilização de povos colonizados por meio da exploração econômica, escravidão, genocídios, assimilação cultural forçada e imposição de sistemas políticos e sociais. Compreendemos, assim, que a situação colonial “provocou transformações profundas na cultura dos sujeitos envolvidos no processo colonialista decorrido desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX” (REIS; ANDRADE, 2018, p. 2).

Nessa perspectiva, as lutas anticoloniais surgem como resposta às injustiças e opressões impostas pelas potências colonizadoras. No entanto, a resistência dos povos colonizados não significa automaticamente a libertação total das influências coloniais, uma vez que as sequelas do colonialismo persistem em suas estruturas sociais, políticas e econômicas. De acordo com Colaço (2012), compreendemos que

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua. (COLAÇO, 2012, p. 8)

A decolonialidade surge, então, como um movimento teórico e prático que busca dismantelar as estruturas e mentalidades coloniais. Propõe

a desconstrução dos sistemas de conhecimento eurocêntricos, a valorização das epistemologias dos povos oprimidos e a promoção da diversidade cultural. Além disso, a decolonialidade procura abordar as desigualdades sociais e econômicas geradas pelo colonialismo, buscando reparação e justiça social.

Ao invés de conceber a colonização como uma fase histórica já ultrapassada, Colaço (2012) a interpreta, a partir da visão decolonial, como um fenômeno duradouro, permeado por inúmeras rupturas ao longo do tempo. Essa perspectiva sugere que os impactos da colonização persistem e se manifestam de diversas formas na sociedade contemporânea.

Essa ênfase na não superação do momento colonial pelo momento pós-colonial é imprescindível para compreender a prática decolonial. Ao contrário de simplesmente transitar de uma fase para outra, a proposta é provocar um posicionamento contínuo de transgressão e insurgência. Isso implica reconhecer que as dinâmicas coloniais ainda estão presentes e que a luta contra essas configurações é um processo constante e em evolução.

O termo “decolonial” reflete a necessidade de desafiar ativamente as formas de pensamento e sistemas que perpetuam as desigualdades e opressões originadas na colonização. Assim, a luta proposta pelo pensamento decolonial é contínua, não se limitando a um momento específico no tempo. Isso sugere a importância de uma abordagem dinâmica e adaptativa para confrontar as diversas manifestações da colonização ao longo do tempo e em diferentes contextos.

A desconstrução da colonialidade envolve uma reavaliação crítica das narrativas históricas, uma rejeição das hierarquias culturais impostas e uma busca por formas mais igualitárias e inclusivas de coexistência. Isso abrange não apenas as esferas acadêmicas, mas também políticas, sociais e econômicas. A luta pela decolonialidade é uma busca contínua pela transformação profunda das estruturas que perpetuam a marginalização, a exploração e a exclusão.

Podemos depreender, ainda, com base em Cláudia Hilsdorf Rocha (2019), outro conceito que emerge após o colonialismo, o de “transcolonialidade” (Cf. TRIVEDI, 1999), que representa a transgressão das fronteiras que são difusas e imaginadas.

De acordo com Rocha (2019, p. 4. Adaptação nossa), “os termos pós ou trans[colonialidade] não devem ser tomados como diametralmente

opostos, sendo mais interessante olharmos para o que se manifesta a partir desses conceitos e, assim, para suas intersecções”.

Ademais, Rocha (2019) irá atrelar a noção de transcolonialidade ao pensamento de Paulo Freire, à medida que o autor promove visões pós-coloniais acerca do ensino, apresentando-se de modo questionador a respeito das opressões sociais e desigualdades, como em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1968). Nesse contexto, a abordagem de Freire fundamenta-se na concepção de uma educação libertadora, na qual o diálogo e a participação ativa dos educandos são essenciais para a transformação social, premissa relevante para a educação decolonial.

Portanto, a relação proposta entre transcolonialidade e o pensamento de Paulo Freire sugere uma abordagem mais abrangente e contextualizada na compreensão das dinâmicas educacionais, destacando a necessidade de superar não apenas as barreiras geográficas do colonialismo, mas também os padrões sistêmicos que perpetuam a opressão em suas várias formas. Essa perspectiva alinha-se com a busca por um ensino que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova a conscientização crítica e a capacidade de agir contra as estruturas injustas que permeiam as sociedades.

Sabemos, com base em Kalaf Epalanga, que a língua se enquadra como o primeiro instrumento de opressão (Cf. ROCHA, 2019). A argumentação de Epalanga destaca como a linguagem, muitas vezes, é utilizada como uma ferramenta de poder, reforçando hierarquias sociais e marginalizando determinados grupos.

A transcolonialidade, conforme abordada por Rocha, vai além de uma análise meramente geográfica do colonialismo, explorando as interconexões entre diversas formas de opressão. Essa perspectiva ampliada destaca como as estruturas linguísticas podem ser utilizadas como meios de subjugação, influenciando não apenas a comunicação, mas também a construção de identidades e o acesso a recursos e oportunidades.

Ao alinhar a transcolonialidade com a obra de Paulo Freire, Rocha busca estabelecer uma ponte entre as visões pós-coloniais e as práticas pedagógicas emancipatórias. A proposta é questionar as normas coloniais presentes na educação, reconhecendo o papel fundamental da linguagem como veículo de poder e controle.

Dessa forma, o pensamento de Freire, centrado na educação libertadora, ganha novas nuances ao ser contextualizado dentro das dinâmicas

transcoloniais, sublinhando a importância do diálogo, da conscientização crítica e da ação transformadora.

A translinguagem e a transcolonialidade podem contribuir para a edificação de políticas educacionais mais concretas formadas por meio do diálogo em espaços públicos (Cf. ROCHA, 2019). Nessa perspectiva, compreendemos que

[...] os espaços translíngues são capazes de articular e gerar novas identidades, valores e práticas, em meio a movimentos criativos – que acatam e também refutam as normas linguísticas impostas, e críticos – que analisam e problematizam, de modo fundamentado e transformativo, as ideologias. Cabe mencionar que, ao envolverem as dimensões críticas e criativas (Li Wei, 2011), os espaços translíngues revelam sua natureza transcolonial, possibilitando a ruptura com pensamentos hegemônicos. (ROCHA, 2019, p. 24)

A capacidade dos espaços translíngues de articular diferentes linguagens e perspectivas não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também desafia e transforma as estruturas ideológicas preexistentes. Ao se engajarem de forma crítica e criativa, esses espaços não apenas aceitam a diversidade linguística, mas também questionam ativamente as normas impostas, promovendo assim uma abordagem mais inclusiva e emancipatória.

A compreensão da natureza transcolonial dos espaços translíngues destaca a importância de romper com padrões de pensamento hegemônicos, possibilitando uma revisão profunda das estruturas educacionais e sociais. Ao promover a transgressão de normas linguísticas e a insurgência contra ideologias opressivas, os espaços translíngues emergem como locais cruciais para a construção de uma educação mais justa, diversificada e alinhada aos princípios da transcolonialidade. Por isso, “se a translinguagem é uma prática (de linguagens e educativa) e também uma orientação, podemos assumir que estejamos sempre, em maior ou menor grau, e de diferentes modos, translinguando” (ROCHA, 2019, p. 25).

Ao defender que a translinguagem apresenta bases políticas, a partir da visão de Lee (2017), Rocha (2019) expõe que

[...] práticas translíngues, nesse viés, reconhecem e representam vozes e epistemologias periféricas, em uma ótica que rompe com o olhar corretivo e com uma ordem social pré-estabelecida, colonizadora e universalista. Nessas bases, as relações entre translinguagem e transcolonialidade emergem mais fortemente, permitindo a tessitura de uma multiplicidade - nem sempre harmônica, mas sempre aberta e promissora, de lentes pelas quais

podemos (re)pensar as práticas de linguagens e os processos educativos na atualidade. (ROCHA, 2019, p. 28)

Atrrelado às noções de decolonialidade e translinguagem, ressaltamos o conceito de multimodalidade, que vem sendo privilegiado no contexto atual nas práticas de ensino–aprendizagem de leitura e escrita na educação básica. Com base em Santos e Pimenta (2014, p. 302), “o campo da multimodalidade pretende explorar a produção de significados, levando em consideração os vários modos e meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais”.

A multimodalidade representa uma abordagem que vai além da comunicação verbal, incorporando diferentes formas de linguagem, como imagens, vídeos, gestos e outros elementos visuais e auditivos (Cf. KRESS, 2010). Essa diversidade de modalidades amplia as possibilidades de expressão e compreensão, reconhecendo a riqueza das múltiplas formas de representação cultural e linguística.

Ao adotar a multimodalidade nas práticas educacionais, os educadores podem proporcionar experiências de aprendizagem mais inclusivas e dinâmicas. Essa abordagem reconhece e valoriza as diferentes maneiras como os estudantes podem assimilar e expressar conhecimento, promovendo uma maior equidade no processo de ensino.

A integração da multimodalidade também se alinha com os princípios da decolonialidade e translinguagem, pois desafia as formas tradicionais de ensino que podem estar enraizadas em perspectivas coloniais. Ela amplia o leque de recursos disponíveis, permitindo uma representação mais autêntica das diversas vozes e culturas presentes na sala de aula.

Assim, ao incorporar a multimodalidade no contexto educacional, não apenas expandimos as oportunidades de aprendizado, mas também contribuímos para a desconstrução de paradigmas coloniais, promovendo uma educação mais inclusiva, diversificada e alinhada aos princípios da contemporaneidade e da valorização da pluralidade cultural.

### **3. *Ampliando horizontes na Educação de Surdos: contribuições e perspectivas***

A educação de surdos, ao longo da história, tem enfrentado desafios significativos, muitos dos quais relacionados a abordagens educacionais que, por vezes, reproduziram/reproduzem dinâmicas coloniais (Cf.

ARAÚJO, 2023). As práticas educacionais segregadoras surgiram, em grande parte, como resultado do capacitismo direcionado às comunidades surdas, em consonância com a perspectiva clínica da surdez. Essa concepção

[...] advém de uma visão tradicional pautada em questões biológicas de composição dos corpos sobre as pessoas surdas, por meio de compreensões de mundo desenvolvidas em contextos europeus que produziram noções de normalidade que perpassam diferentes vieses, desde a própria noção de surdez a diretrizes relacionadas a formas específicas de sexualidades, de linguagens etc. (LIMA; SOUZA; SOUZA, 2023, p. 53-4)

Sabemos que nas últimas décadas ocorreram uma série de transformações no que concerne ao paradigma da educação linguística de surdos no Brasil. Essa transformação foi impulsionada pela perspectiva bilíngue delineada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que não apenas regulamentou a Lei de Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), mas também introduziu a língua de sinais como disciplina curricular e promoveu a formação de professores para atender alunos surdos (Cf. ROCHA, 2023).

Desde então, marcos normativos significativos foram estabelecidos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) em 2008, uma versão atualizada em 2020 e a promulgação da Lei nº 14.191 em 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) para incorporar disposições referentes à modalidade bilíngue de surdos (Cf. ROCHA, 2023). No entanto, “a despeito das legislações vigentes, na maioria das vezes, ainda vigora uma perspectiva monolítica de língua, que desconsidera as complexas e plurais práticas de linguagens de pessoas surdas” (Cf. ROCHA 2023).

A introdução de práticas decoloniais neste contexto emerge como uma perspectiva inovadora e necessária, buscando romper com estruturas opressoras e promover uma educação de surdos mais inclusiva e enquadrada nos conformes do que vem se entendendo como Bilinguismo (Cf. BRASIL, 2021). Sendo assim, encaramos o olhar linguístico-identitário como uma atitude decolonial ou uma iniciativa de quebra de paradigmas, visando compreender as experiências dos surdos como oportunidades de existir e interagir no mundo por meio e com o uso das línguas de sinais (Cf. LIMA; SOUZA; SOUZA, 2013).

A perspectiva decolonial no ensino de surdos parte do reconhecimento de que as práticas educacionais tradicionais muitas vezes foram



permeadas por uma visão hegemônica, impondo normas linguísticas e culturais dominantes (Cf. BAALBAKI, 2016). Ao invés de simplesmente adotar uma abordagem assimilacionista, as práticas decoloniais buscam respeitar e valorizar a diversidade linguística e cultural da comunidade surda (Cf. LIMA; SOUZA; SOUZA, 2013).

Um dos pilares fundamentais das práticas decoloniais no ensino de surdos é a promoção da translanguagem, uma vez que “por tornar central o aspecto dinâmico e heteroglóssico dos usos de língua(gem) de alunos bi/multilíngues, abordagens translíngues têm se mostrado mais úteis para o ensino de línguas nesses contextos” (NOGUEIRA, 2020). Isso implica a aceitação e o incentivo à utilização de diferentes línguas e modos de comunicação, reconhecendo que a língua de sinais e outras formas de expressão são igualmente válidas e essenciais para a construção do conhecimento. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece a identidade dos surdos ao reconhecer a diversidade linguística como um ativo, não como um obstáculo.

Nesses procedimentos translíngues e transformadores de criação de significados e conhecimentos, as práticas sociais podem ser interpretadas como vivências de linguagens e letramentos que permeiam nossos corpos (Cf. ROCHA, 2023). Além disso, as práticas decoloniais no ensino de surdos destacam a importância de incluir narrativas e perspectivas surdas nos currículos educacionais. Isso significa incorporar a história, a cultura e as realizações da comunidade surda, proporcionando uma representação autêntica que contribua para a construção de identidades positivas e afirmativas.

Outro aspecto crucial é a participação ativa dos surdos no processo educacional (Cf. CAMPELLO; REZENDE, 2014; BAALBAKI, 2018). As práticas decoloniais promovem uma abordagem colaborativa, crítica e criativa, na qual os alunos surdos são agentes ativos em seu próprio aprendizado, promovendo a ruptura com práticas hegemônicas (Cf. ROCHA, 2023). Isso envolve a criação de espaços de diálogo, onde as vozes dos surdos são ouvidas e respeitadas, contribuindo para um ambiente educacional mais democrático e igualitário.

A educação na sua abordagem translíngue se revela como um instrumento eficaz na promoção de práticas mais inclusivas, especialmente para as comunidades surdas. Raramente encontram-se ambientes educacionais que estejam dispostos a permitir a exploração completa e com-

plexa das vastas potencialidades dos repertórios linguísticos, multissemióticos, multimodais, culturais e identitários dessas comunidades (Cf. ROCHA, 2023).

Quando se trata do ensino de línguas em ambientes bi/multilíngues, uma abordagem translíngue, ao contextualizar as interações comunicativas no espaço e no tempo, adapta-se à diversidade e à imprevisibilidade e abre espaço para a ampla variedade de recursos presentes nos repertórios comunicativos que os estudantes podem utilizar em suas interações (Cf. NOGUEIRA, 2020). Ademais,

Conforme Swanwick (2017), o contexto bi/multilíngue dos alunos surdos acomoda, na teorização sobre a translíngua, uma dinâmica particular de interação entre recursos linguísticos e semióticos em diferentes modalidades, uma vez que envolve a combinação de línguas de sinais, línguas orais – com uma ênfase na modalidade escrita dessas línguas por ser considerada mais acessível que a forma falada, embora esta última também possa estar presente –, além do uso de outros recursos semióticos multimodais. (NOGUEIRA, 2020, p. 295)

Embora a conexão a aplicação do conceito de translíngua em ambientes de ensino bi/multilíngues seja um aspecto que recebe pouca atenção nos estudos sobre educação de surdos no Brasil, sua consideração é vital para promover uma abordagem mais abrangente e eficaz no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas à diversidade linguística e cultural desses contextos educacionais específicos (Cf. NOGUEIRA, 2020). A integração desse elemento às práticas multimodais pode abrir novas perspectivas e oportunidades de aprendizado, contribuindo para uma educação mais equitativa e alinhada às necessidades e potencialidades dos estudantes surdos.

No entanto, para que as práticas decoloniais no ensino de surdos sejam eficazes, é imperativo superar barreiras estruturais e promover mudanças institucionais. De acordo com Nascimento (2023), esse processo inclui investimentos em formação de professores, atualização de materiais didáticos e promoção de condições linguísticas para garantir os recursos necessários à comunicação. Essas medidas são cruciais para estabelecer um ambiente educacional mais inclusivo, que reconheça e valorize as diversas expressões linguísticas e culturais das comunidades surdas.

#### 4. Considerações finais

Nas reflexões sobre decolonialidade, translinguagem e multimodalidade na educação de surdos, é fundamental reconhecer a importância de abordagens que vão além do convencional. A busca por práticas educacionais decoloniais representa um compromisso crucial para desmantelar estruturas opressivas, permitindo que as comunidades surdas alcancem seu pleno potencial.

A inserção da translinguagem e multimodalidade destaca a diversidade linguística e expressiva das comunidades surdas, oferecendo espaços onde suas identidades culturais e linguísticas podem prosperar. Essas abordagens não apenas reconhecem, mas também celebram a riqueza de repertórios multissemióticos presentes nesses contextos.

Contudo, para efetivar transformações significativas, é imprescindível superar obstáculos estruturais, investir na capacitação de educadores e proporcionar recursos adequados. O desafio está em construir um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, onde a decolonialidade, a translinguagem e a multimodalidade não sejam apenas conceitos, mas sim alicerces para uma educação que respeita e valoriza a diversidade surda.

Ao ponderarmos sobre esses temas, é fundamental enfatizar que a jornada rumo a uma educação mais justa e inclusiva para surdos exige não apenas a compreensão teórica, mas também a ação prática e contínua. A construção de um ambiente educacional verdadeiramente decolonial, translingue e multimodal é um compromisso que, quando concretizado, reflete não apenas a evolução das práticas pedagógicas, mas também o respeito pela riqueza e singularidade das experiências surdas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. R. *Autorrepresentações e afirmações identitárias em Le cri de la mouette (1994), de Emmanuelle Laborit: um olhar intimista sobre a condição surda*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 118p., 2023.

BAALBAKI, A. C. F. O “Movimento surdo em favor da educação e da cultura surda”: uma questão de militância no espaço urbano?. *DISCURS*, 2018.

\_\_\_\_\_. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “relatório sobre a política linguística de educação bilíngue–língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, 2016.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, p. 71-92, 2014.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 15, p. 385-417, 1999.

COLAÇO, T. L. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 2014 [1968].

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. Parábola, 2018.

LEE, J. W. *The politics of translanguaging: After Englishes*. Routledge, 2017.

LIMA, C. S. M.; SOUZA, S. L.; SOUZA, K. F. Perspectivas (de)coloniais na educação linguística. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 26, n. 1, p. 52-66, 2023.

NASCIMENTO, J. P. S. A formação docente em Português Língua Adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio De Janeiro. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, v. 14, n. 1, p. 204-33, 2023.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. *Diacrítica*, v. 34, n. 1, p. 291, 2020.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista espaço acadêmico*, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. e2019350403, 2019.

ROCHA, C. H. *et al.* Educação de surdos, letramentos e translinguagem na pós-modernidade: palavras e movimentos iniciais. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, 2023.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.

SWANWICK, R. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 233-49, 2017.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, v. 43, n. 5, p. 1222-35, 2011.

**USOS DE *MEIO QUE* NO PORTUGUÊS BRASILEIRO:  
DESLIZAMENTOS FUNCIONAIS**

*Ilana Guimarães de Souza* (UNEB)

[ilanaguimaraes@hotmail.com](mailto:ilanaguimaraes@hotmail.com)

*Cristina dos Santos Carvalho* (UNEB)

[crystycarvalho@yahoo.com.br](mailto:crystycarvalho@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Este artigo objetiva analisar a construção *meio que* e seus deslizamentos funcionais no português brasileiro contemporâneo. O estudo é feito à luz de pressupostos da Linguística Funcional Centrada no Uso (MARTELOTTA, 2011, BYBEE, 2016 [2010], ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016 etc.). Com base nessa perspectiva, observa-se que *meio que* passa por processos de deslizamentos funcionais. Dependendo do contexto linguístico em que se encontra, *meio que* pode acionar os valores de parcialidade (espacial), comparação hipotética e atenuação/modalização. O *corpus* da pesquisa é constituído de textos do português brasileiro do século XXI, integrantes do banco de dados *Corpus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006). Quanto à abordagem, a pesquisa é realizada em viés qualitativo: os dados levantados são analisados, relacionando os usos encontrados à sua função discursivo-pragmática, visando à descrição dos contextos de uso. Os resultados preliminares demonstram uma tendência à abstratização semântica da construção investigada: são mobilizados valores que vão de um domínio cognitivo mais concreto (*meio que* empregado como indicador de parcialidade espacial) para um domínio cognitivo mais abstrato (*meio que* usado com função modalizadora/atenuadora).

**Palavras-chave:**

Abstratização semântica. Deslizamentos funcionais. *Meio que*.

**ABSTRACT**

This article aims to analyse the construction *meio que* and its functional shifts in contemporary Brazilian Portuguese. The study is conducted in light of the principles of Usage-Based Functional Linguistics (MARTELOTTA, 2011, BYBEE, 2016 [2010], ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, etc.). Based on this perspective, it is observed that *meio que* undergoes functional shifts. Depending on the linguistic context in which it is found, *meio que* can activate the values of partiality (spatial), hypothetical comparison, and attenuation/modalization. The research corpus consists of texts from 21<sup>st</sup>-century Brazilian Portuguese, which are part of the Portuguese Corpus Database (DAVIES; FERREIRA, 2006). Regarding the approach, the research is conducted qualitatively: the collected data is analyzed by relating the identified usages to their discursive-pragmatic function, aiming to describe the motivating contexts for these usages. Preliminary results demonstrate a tendency toward the semantic abstraction of the investigated construction: it mobilizes values that range from a more concrete cognitive domain (used as an indicator of spatial partiality) to a more abstract cognitive domain (used with modalizing/attenuating function).

**Keywords:**

Functional shifts. *Meio que*. Semantic abstraction.

## 1. Introdução

A língua manifesta fenômenos da sociedade e atua sobre ela como ferramenta de leitura de mundo. De acordo com Martelotta (2011, p. 64), “a gramática é um fenômeno sociocultural, o que sugere que sua estrutura e sua regularidade vêm do discurso, sendo moldadas em um processo contínuo”. Nessa perspectiva, é importante analisar de que maneira os fenômenos linguísticos podem refletir comportamentos e pensamentos de uma dada sociedade e como a emergência de novas expressões da língua podem operar sobre os seus falantes.

Alguns estudos sobre *meio que* (Cf. LIMA, 2016, LIMA; SOUSA; SILVA, 2017 etc.) têm explicado a emergência dessa construção a partir da abordagem clássica da gramaticalização: considera-se que houve uma mudança, mais precisamente uma gramaticalização, da locução [meio + que] em um dado contexto linguístico. Nos termos de Nogueira (2019, p. 278), “*meio* compõe, ao juntar-se à partícula *que*, uma locução e sinaliza uma avaliação com certo grau de imprecisão. Funcionaria como um evidencial na situação comunicativa”. Ainda sobre essa questão, Lima, Sousa e Silva (2017, p. 70) acrescentam que, com a gramaticalização, em usos de *meio que* associados a adjetivos, os falantes, por meio dessa locução, “tentam-se desvincular do que sustentaram e do compromisso com adjetivos de sentido robusto”.

Tendo em vista as considerações acima, este artigo se debruça sobre a construção *meio que*, cujo emprego tem, do ponto de vista semântico-pragmático, um papel importante na relação entre quem diz e o que é dito, desempenhando uma função subjetiva nas interações comunicativas. Nessa direção, este texto visa a analisar usos da construção *meio que* em dados empíricos do português brasileiro do século XXI. Para tanto, tomam-se como base os fundamentos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU).

Com o intuito de contemplar a descrição de *meio que*, este texto está dividido em cinco seções, além desta introdução. Inicialmente, comentam-se alguns estudos anteriores sobre a construção *meio que* (Cf. LIMA, 2016, LIMA; SOUSA; SILVA, 2017; NOGUEIRA, 2019). Posteriormente, faz-se uma breve exposição de alguns conceitos e pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso. Em seguida, explicitam-se aspectos metodológicos da pesquisa. Logo após, apresenta-se uma análise dos dados levantados para a pesquisa, destacando os padrões de

uso de *meio que*. Por fim, expõem-se as considerações obtidas a partir da análise e as referências utilizadas no trabalho.

## 2. Estudos sobre “*meio que*”

Pesquisas sobre a construção *meio que* já foram desenvolvidas sob o prisma funcionalista (tanto na fase clássica como na contemporânea), em alguns casos, conjugando esse modelo a outras perspectivas teóricas. Aqui serão comentados os estudos dessa construção realizados por Lima (2016), Lima, Sousa e Silva (2017) e Nogueira (2019). Nesses estudos, foi comum a constatação de que há uma forte vinculação entre os itens *meio* e *que*, encontrados juntos com alta frequência nas referidas pesquisas.

Lima (2016), em um estudo diacrônico, analisa os usos de *meio que* no vernáculo de Vitória da Conquista-BA. Sob o viés sociofuncionalista, a autora entende que o item *meio* passou por um processo de gramaticalização e indica *meio que* como uma de suas formas mais gramaticalizadas, ressaltando o efeito semântico de “abrandamento da informação”:

Ao mesmo tempo que desempenha funções gramaticais, substantivo, adjetivo, numeral e advérbio, o item *meio* exerce um papel ainda mais gramatical na formação de *meio que*, uma expressão que articula texto e cujo emprego evoca certo abrandamento do sentido da informação. (LIMA, 2016, p. 89)

Lima, Sousa e Silva (2017) analisam *meio que* sob a perspectiva do funcionalismo norte-americano e da abordagem da gramaticalização. Explicam que, ao passar pelo processo de gramaticalização, *meio que*:

[...] ganha propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas e desempenha um papel importante no discurso, visto que é portadora da ideia ou do sentimento de incerteza. O falante consegue, portanto, transcender a finalidade de ser mais expressivo e amplia, ao máximo, a aparente necessidade de quebra de clareza do pensamento. (LIMA; SOUSA; SILVA, 2017, p. 74)

Com base em pressupostos teóricos da gramaticalização e lançando mão de conceitos da abordagem construcional, Nogueira (2019) faz uma análise de estratégias de imprecisão, observando o funcionamento das construções *quase*, *meio*, *um pouco* e *tipo*. No estudo, em que descreveu usos linguísticos de 32 crianças bilíngues do Brasil, da Alemanha e da Suíça, a autora sinaliza que reconhece “um espectro funcional de



imprecisão em graus de abstratização distintos” (NOGUEIRA, 2019. p. 106) e exemplifica diferenças de usos entre *meio* e *meio que*.

A pesquisa detalha dez diferentes padrões funcionais para os usos de *meio*, a partir da análise dos escopos sob os quais a expressão atua, tais como verbos, substantivos, locuções adverbiais ou até mesmo orações inteiras. De acordo com a pesquisadora, o item *meio* apresenta-se mais associado à categoria cognitiva *qualidade*, enquanto *meio que* remete à categoria *avaliação*, tomando como referência o *continuum* de categorias cognitivas proposto por Lima-Hernandes (2010, p. 89, *apud* NOGUEIRA, 2010. p. 97): corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação<sup>41</sup>.

Ainda a respeito de *meio que*, Nogueira (2019, p. 279) defende a alta complexidade da construção em relação às demais pesquisadas, citando subprincípios postulados por Givón (2009):

De acordo com o subprincípio da quantidade (GIVÓN, 2009), quanto mais forma é colocada sintaticamente, mais complexos são os itens em suas funções sintática, semântica e pragmática. E essas são reflexos da cognição. Além disso, como também já mencionado, quanto mais forma for inserida entre dois itens, afastando-os sintaticamente, mais distantes estarão também cognitivamente, como postulado pelo subprincípio da distância (*idem*). Portanto, dentre os padrões funcionais de *meio* na amostra desta pesquisa, *meio que* é um dos mais complexos. (NOGUEIRA, 2019, p. 279)

Apesar de Nogueira (2019) fazer uso também de conceitos da abordagem construcional para descrever o percurso de gramaticalização de *meio que*, a perspectiva teórico-metodológica da gramaticalização foi a escolhida pelos autores aqui citados, que demonstraram o caráter mais gramaticalizado da construção. Esses resultados confirmam a existência de novos padrões de uso para *meio que*.

### **3. Linguística funcional centrada no uso: pressupostos teóricos**

A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) é uma corrente teórica que associa postulados do Funcionalismo norte-americano e da Linguística Cognitiva. A perspectiva cognitivo-funcional acrescenta à visão funcionalista a abordagem construcional da gramática, na qual, se-

---

<sup>41</sup> Como bem lembra Nogueira (2019), o *continuum* proposto por Lima-Hernandes (2010) se baseia no estudo crítico do *continuum* de categorias cognitivas estabelecido por Heine, Claudi e Hünemeyer (1991): pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade.

gundo Traugott e Trousdale (2021 [2013], p. 25), “a língua é conceitualizada como sendo constituída de pareamentos de forma-significado, ou ‘construções’ organizadas em rede”. Esse conceito de construção é explicado por Bispo e Lopes (2022), como

[...] uma entidade abstrata, uma generalização com base em instâncias de uso da língua em práticas interacionais. Associadas à construção estão as noções de esquematicidade, produtividade e composicionalidade, as quais são tomadas como propriedades daquela. Esses conceitos têm natureza operacional, pois são utilizados para a análise de padrões linguísticos, em termos de sua caracterização formal e de sua descrição funcional. (BISPO; LOPES, 2022, p. 2)

Em outras palavras, para a LFCU, a língua é vista como uma “rede de construções”, e a construção gramatical é vista como o “pareamento convencionalizado de sentido e forma como esquema simbólico a partir do qual são instanciados todos os componentes da gramática” (Cf. GOLDBERG, 1995, 2006 *apud* ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2016, p. 239). Dessa forma, o sentido construcional é maior do que a simples soma dos sentidos reconhecíveis em seus componentes isoladamente, de modo que não se observam apenas os itens específicos, mas a vinculação entre as partes, assim como parece ocorrer com os itens da construção *meio + que*.

Além da noção de construção, a LFCU assume como um dos seus pressupostos básicos o de que a gramática de uma língua emerge do uso, sendo, portanto, resultado de modelos convencionalizados baseados na interação entre linguagem, cognição e contexto comunicativo. Com base nisso, refuta-se a existência de regras gramaticais fixas, já que se considera que a gramática é uma estrutura em constante mutação, e ganham destaque as propriedades contextuais e sua relação com processos cognitivos, pois

São levados em conta, na análise das línguas, aspectos relacionados a restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, assim como aspectos associados à capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada desses dados. Mas é importante entendermos que esses aspectos de ordem cognitiva só se materializam na interação, ou seja, não refletem apenas o funcionamento de nossa mente como indivíduos, mas como seres inseridos em um ambiente cultural. (MARTELOTTA, 2011, p. 56)

Outra discussão importante para a perspectiva teórica da LFCU é a abordagem sobre o antigo binômio *função x forma*. Enquanto, nas décadas iniciais do Funcionalismo, havia predominância da função sobre a forma, a abordagem atual integra ambas, reconhecendo que propriedades funcionais e formais se influenciam mutuamente (Cf. ROSÁRIO; OLIVEIRA,

2016). Nos termos dos autores, a LFCU, em vez de considerar a função como o único motivador do uso linguístico, destaca a correlação entre aspectos funcionais e formais na origem e na estabilização das categorias linguísticas, o que equilibra os eixos relativos ao sentido e à estrutura, obtendo-se a direcionalidade *função* ↔ *forma*. Isso amplia a importância da forma e contribui para maior rigor e controle na pesquisa funcionalista, enfocando a explicitação e descrição desses aspectos.

A fim de desenvolver com precisão a empreitada investigativa aqui proposta, reconhece-se a perspectiva cognitivo-funcional como a mais adequada para se obterem resultados consistentes quanto à análise da construção *meio que*. Nessa interface, a visão mais holística da língua permite a detecção de propriedades mais gerais tanto de estrutura quanto de sentido, já que

Um foco nesses processos dinâmicos que criam a língua também nos permite ir além de um foco de atenção exclusivo nas estruturas linguísticas e formular um objetivo mais amplo: derivar a estrutura linguística a partir da aplicação de processos de domínio geral. Nesse contexto, processos de domínio geral seriam aqueles que se podem mostrar operantes em outras áreas da cognição humana que não a da linguagem. (BYBEE, 2016 [2010], p. 18)

Entre os processos cognitivos que atuam sobre a linguagem, destaca-se o *chunking*, “responsável pela formação de estruturas mais complexas a partir de sequências de elementos que frequentemente coocorrem” (FURTADO DA CUNHA; BISPO; SILVA, 2013, p. 32). Sobre essa questão, Bybee (2016 [2010]) salienta:

A principal experiência que aciona o *chunking* é a repetição. Se dois ou mais *chunks* menores ocorrem juntos com certa frequência, um *chunk* maior contendo os menores se forma. É uma propriedade tanto da produção quanto da percepção e contribui significativamente para a fluência e a desenvoltura nas duas modalidades. Quanto mais a sequência puder ser acessada junta, tanto mais fluente a execução, e a compreensão ocorrerá mais facilmente. (BYBEE, 2016 [2010], p. 65)

Nesse contexto, a LFCU propõe uma visão mais ampla, derivando a estrutura linguística a partir de processos cognitivos de domínio geral, como o *chunking*, que desempenha um papel fundamental na formação de estruturas linguísticas mais complexas. Assim, ao adotar essa perspectiva, a análise da construção *meio que* ganha em precisão, permitindo a investigação aprofundada das propriedades gerais tanto de estrutura quanto de sentido, evidenciando o dinamismo e a interação intrínseca entre linguagem, cognição e contexto comunicativo.

#### **4. Aspectos metodológicos**

Neste trabalho, os excertos analisados foram colhidos do banco de dados *Corpus* do Português (Cf. DAVIES; FERREIRA, 2006), disponível em <https://www.corpusdoportugues.org>, e mais especificamente da interface *Now*. Nesse caso, selecionaram-se apenas textos representativos do português brasileiro contemporâneo do século XXI.

Quanto à abordagem, a pesquisa é realizada em viés qualitativo: os dados levantados são analisados, relacionando os usos encontrados à sua função discursivo-pragmática, visando à descrição dos contextos de usos.

Na análise, foram desconsiderados os casos em que *meio + que* não correspondem a um bloco único (*chunk*), ou seja, as ocorrências de *meio* como substantivo e *que* como pronome relativo, conforme se verifica a seguir:

(01) A sessão começou na manhã desta terça-feira, 25, e terminou neste início de noite. Foram reconhecidas as qualificadoras do motivo fútil e do uso de **meio que** impossibilitou a defesa da vítima. Lima atacou Marcondes com um pedaço de pau no dia 1º de janeiro de 2018, em Penha. (<https://omunicipio.com.br/justica-condena-jovem-que-matou-professor-indigena-21-anos-de-prisao/>)

Como se verá na próxima seção, a proposta aqui é distinguir efeitos semânticos de *meio que*, tomando como base a avaliação dos sentidos dos escopos sob os quais a construção atua, bem como do contexto mais amplo do dado.

#### **5. Análise de dados**

No *corpus* examinado, foram encontrados os seguintes valores semânticos para *meio que*: (a) parcialidade espacial; (b) comparação hipotética e (c) modalização/atenuação. Tais valores serão explicados e ilustrados nas seções subsequentes deste trabalho.

##### **5.1. Parcialidade espacial**

Os excertos aqui indicados representam a noção de parcialidade espacial, rótulo usado para designar as situações em que *meio que* representa um espaço pela metade, ou não plenamente ocupado, como se percebe em (02) e (03):

(02) A nossa amiga Phoebe nem acordou. Quando a luz estava acesa e tal, eu meio que fiquei um tempo olhando pra ela. Ela estava ali deitada dormindo, com o rosto **meio que** na lateral do travesseiro. Estava com a boca bem aberta. É engraçado. Você veja lá os adultos, eles ficam com uma cara nojenta quando estão dormindo de boca aberta, mas criança não. (<https://estadodaarte.estadao.com.br/>)

(03) Porque as pessoas não tinham ideia do que estava acontecendo, mas em todos os lugares era um milhão de coisas diferentes. Estava **meio que** em um canto, batendo a cabeça contra a parede. Não sabia para onde ir. Estou tão exausta. Sinceramente, está tudo acabado. Eu me preocupo com a saúde e bem-estar dele. Mas eu não consigo mais fazer isso. (<https://ne10.uol.com.br/canal/entretenimento/celebridades/noticia/2016/08/08/selena-gomez-diz-que-gostaria-de-namorar-um-homem-discreto-630631.php>)

Em (02), o *meio que* refere-se à locução adverbial *na lateral do travesseiro*, que denota um sentido de lugar, espaço físico em que se encontra o rosto da menina Phoebe. Com a presença do *meio que*, é notado que o rosto não estava completamente na lateral do travesseiro, mas apenas uma parte dele.

Situação semelhante ocorre em (03), porque, novamente, o *meio que* está associado a uma locução adverbial que remete ao sentido de lugar, neste caso, a expressão “em um canto”. Reconhece-se que a pessoa que produz o relato não quis afirmar categoricamente que estava totalmente em um canto, mas parcialmente.

## 5.2. Comparação hipotética

Diferentemente da noção de parcialidade espacial – segundo a qual as ações, de fato, ocorrem, ainda que parcialmente –, sob a designação “comparação hipotética”, não há ocorrência “em parte”, mas o uso de uma possível imprecisão vocabular. Para confirmar o uso desse rótulo, foram selecionados casos em que fosse possível fazer a permuta com a expressão “como se fosse”. Assim, os excertos a seguir implicitamente demonstram uma possível comparação entre termos.

(04) Há quase dois anos, Ana e a família (o marido também indigenista) voltaram a Belo Horizonte, sua cidade natal, morando no sexto andar de um edifício de 24. Por mais de dez anos, ela alternou sua estadia entre Boa Vista, em Roraima, e as aldeias. Loirinho dos olhos azuis, Lino era

**meio que** um “Etzinho”, carinhosamente levado de colo em colo pelas mulheres ianomâmis, que o adoravam. Acostumado à natureza, ele gosta de ir ao sítio da avó ou passear no jardim da bisa. (<https://www.otempo.com.br/opiniaio/laura-medioli/as-diferencas-do-mundo-1.2199704>)

(05) São os franceses que conduzem a agricultura para o restante da comunidade. Embora o setor constitua uma parcela muito pequena do PIB do país, eles o consideram **meio que** uma cláusula pétreia. É uma questão não só de segurança alimentar, mas ambiental, tem um peso político. (<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/28/acordo-com-uniao-europeia-tira-mercosul-de-isolamento-entenda.ghtml>)

Analisando (04), não se pode afirmar que Lino era *parcialmente* um “etzinho”, diferentemente de (02), em que é possível dizer que Phoebe tinha o rosto *parcialmente* no travesseiro. O exemplo (04) demonstra bem o que já haviam constatado Lima, Sousa e Silva (2017), quando descreveram usos em que o falante se desobriga do compromisso com o que diz. No caso em análise, a expressão *etzinho* poderia soar pejorativa ao se atribuir a uma criança, mas que acabou sendo usada diante da falta de um termo melhor no momento da fala, o qual pudesse trazer sentidos associados à ideia de “diferença” ou “estranheza”.

Também em (05), a expressão *cláusula pétreia* não deve ser compreendida em sua totalidade ou em sua parcialidade semântica, mas como uma comparação hipotética, até mesmo uma analogia, demonstrando, mais uma vez, uma imprecisão vocabular.

### 5.3. Modalização/atenuação

Aqui foram considerados os casos em que não há imprecisão vocabular nem parcialidade entre as ações (que não podem ocorrer parcialmente), mas apenas o distanciamento entre o emissor e o que ele diz. Com esse uso de *meio que*, o enunciador expõe uma ação que não é concebível em partes como se verifica em:

(06) Também sabíamos que Tom era um grande fã dele, e acho que no primeiro ou segundo dia de filmagem, Tom veio pra mim e disse, ‘Sabe, no ano passado eu **meio que** escrevi essa lista de desejos de tudo que eu queria realizar’, e o empresário dele o incentivou a colocar pessoas com quem ele queria trabalhar. E o primeiro nome que ele escreveu foi Jake Gyllenhaal. (<https://observatoriodocinema.uol.com.br/filmes/2019/06/che-fe-da-marvel-realizou-desejo-de-tom-holland-em-homem-aranha-2>)

(07) Meu pai e minha mãe me criaram falando sempre a verdade, mesmo sobre assuntos delicados. Tenho isso com a minha filha também. Sua separação teve a ver com isso? Hoje vocês se dão bem? Teve. A partir do acidente dos dentes, a Nina *meio que* desistiu. Não vou culpar o alcoolismo por o casamento ter acabado, ia acabar de qualquer forma. Mas contribui para que o término não fosse saudável e honesto. Hoje, ela é uma grande amiga e parceira, tem orgulho da minha força de vontade. (<https://oglobo.globo.com/cultura/estou-limpo-ha-sete-meses-diz-ex-baterista-de-caetano-veloso-23762803>)

Comparando-se os exemplos expostos como representativos de modalização/atenuação e os demais rótulos aqui empregados, nota-se que não se pode afirmar que *meio que* foi usado para indicar que a ação de escrever aconteceu parcialmente: a lista foi escrita (há até referência a um nome presente nela), a ação de escrever ocorre plenamente, ainda que o enunciador pareça querer atenuar essa informação. Assim também ocorre com “a nina *meio que* desistiu”. Percebe-se, pela análise do trecho, que houve uma desistência real, inclusive incitada por um marco descrito: “o acidente com os dentes”. Com o uso de *meio que*, o sentido do verbo “desistir”, no entanto, é atenuado.

## 6. *Considerações finais*

A frequência de uso e os distintos papéis semânticos demonstram indícios de deslizamentos funcionais de *meio que*, já que se constata em suas funções cognitivas.

Tomando-se como referência o *continuum* de categorias cognitivas proposto por Lima-Hernandes (2010) e referenciado por Nogueira (2019), o qual propõe a categorização de padrões funcionais de mais concretos a mais abstratos – corpo > pessoa > objeto > (atividade) > espaço > tempo > processo > qualidade > avaliação –, foi verificada, neste estudo, tendência à abstratização semântica de *meio que*, partindo-se de uma categoria cognitiva mais concreta, como *espaço* (parcialidade espacial) a categorias mais abstratas, como operador comparativo (comparação hipotética) e como um modalizador (atenuação/modalização), esses últimos compreendidos como pertencentes à categoria *avaliação*. Além disso, a forte vinculação entre as partes da construção [meio+que], bem como o alto grau de encaixamento na gramática da língua apontam para a emergência, no português brasileiro, de um *chunk* (BYBEE, 2016 [2010]) com diferentes padrões funcionais.

Tendo em vista a relação entre discurso e gramática, entende-se, a partir da análise de *meio que* aqui empreendida sob a perspectiva teórica da LFCU, a relevância de se descrever de que maneira as construções linguísticas podem ser acionadas para diferentes usos, funcionando como estratégias interacionais em contextos comunicativos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISPO, E. B.; GUIMARÃES LOPES, M. Linguística Funcional Centrada no Uso: teoria, método e aplicação. *Revista Odisseia*, v. 7, n. Especial, p. i-x, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/28489>. Acesso em: 31 out. 2023.

BYBEE, Joan. *Língua, uso e cognição*. Trad. de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

DAVIES, Mark; FERREIRA, Michael. *Corpus do Português*. 2006. Disponível em: <http://www.corpusdportugues.org>. Acesso em: 13 out. 2023.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M.M.; FURTADO DA CUNHA, M.A. (Orgs). *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2013. p. 13-39

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike; HÜNNEMEYER, Friedderike. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago e London: The University of Chicago Press, 1991.

LIMA, Gilsleide Cristina Barros. De *meio a meio que*: usos e gramaticalização do item linguístico *meio* no vernáculo conquistense. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2016. 101f.

LIMA, Gilsleide Cristina Barros; SOUSA, Valéria Viana; SILVA, Jorge Augusto Alves da. O emprego da locução [*meio + que*]: um enfoque funcionalista no vernáculo conquistense. *Entrepalavras*, v. 7, p. 57-75, Fortaleza, jan./jun. 2017.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.



NOGUEIRA, Priscilla de Almeida. *Ele quase chegou perto. Er war knapp dran*: estratégias de imprecisão como recurso de enriquecimento cultural. Tese de doutorado. USP. São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Mariangela R. Gramaticalização de construções como tendência atual dos estudos funcionalistas. *Estudos Linguísticos*, 42(1), p. 148-62, 2013.

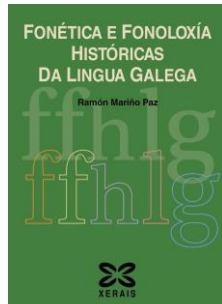
ROSÁRIO, Ivo da C. do; OLIVEIRA, Mariangela R. de. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa*, 60(2), p. 233-59, 2016.

SOARES, Caroline; FERRARI, Lilian. Ainda não se acostumaram ao novo normal?: uma análise funcional-cognitiva da construção “novo normal”. *Letras Escreve*, v. 11, n. 1, p. 155-68, Macapá, 1º sem., 2021.

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

**MARIÑO PAZ, RAMÓN. FONÉTICA E FONOLOXÍA  
HISTÓRICAS DA LINGUA GALEGA**

Alexandre Rodríguez Guerra (Universidade de Vigo)  
[xandre@uvigo.gal](mailto:xandre@uvigo.gal)



MARIÑO PAZ, Ramón. *Fonética e fonoloxía históricas da lingua galega*. Vigo: Xerais, 2017. 699p.

[https://www.todostusbros.com/libros/fonetica-e-fonoloxia-historicas-da-lingua-galega\\_978-84-9121-187-7](https://www.todostusbros.com/libros/fonetica-e-fonoloxia-historicas-da-lingua-galega_978-84-9121-187-7)

No ano 2017 escribín que estaba agardando “con expectación” (Cf. RODRÍGUEZ GUERRA, 2017: 148) a saída do prelo do libro de MARIÑO PAZ, 2017. Dende o mesmo momento en que o tiven nas mans a expectación volveuse fonda admiración por unha obra que se sitúa no nivel da excelencia.

Non é a primeira vez, e sabemos que non vai ser a última, que o seu autor nos sorprende cun texto chamado a se converter nun referente no seu eido. Dezanove anos antes, Mariño Paz agasallounos cunha *Historia da lingua galega* que supuxo un antes e un despois na aproximación a esa disciplina dende a vertente galega. De primeiras e grazas a esa obra, Mariño Paz encheu unha lagoa bibliográfica galega secular e conseguiu un texto dunha calidade máxima, para deleite da lingüística propia e foránea. O autor noiés volveuno conseguir: cento oito anos despois da publicación dos *Elementos de gramática histórica galega*, de Vicente García de Diego, e vinte e dous dende a *Gramática histórica galega*, de Manuel Ferreiro, Mariño Paz puxo nas nosas mans un volume de case sete centos de páxinas destinado a ser, xa o é, unha obra imprescindible no estudo e coñecemento da fonética e fonoloxía galegas (e, xa que logo, portuguesa e románica) dende a perspectiva histórica.

Trátase dunha obra voluminosa, publicada con moito esmero pola editorial Xerais, que, coa súa aparición, materializa un dos tres pés de que consta o proxecto de Gramática Histórica Galega do Instituto da Lingua

Galega. Quero ir entrando en materia a través dalgúns datos numéricos que reflecten a laboriosidade deste traballo: máis de 50 táboas orixinais (que translocen o interese do autor por amosar estruturadamente unha boa cantidade de información), unha bibliografía, citada, integrada por máis de cincocentos títulos de máis de douscentos setenta autores diferentes (que demostra o amplo coñecemento que da súa disciplina posúe Mariño Paz) e un índice con case nove mil palabras (que pon de manifesto a preocupación do investigador por certificar as argumentacións a través do maior número posible de exemplos dispoñibles).

Falando de exemplos, é preciso que destaque unha das principais características que fan desta unha obra única e que subliña a transcendencia do seu método: o fío condutor do traballo está constituído pola análise nas distintas etapas dos corpus textuais que chegaron a nós, de aí a relevancia de recursos informáticos como o *RILG*, o *TILG* ou o *TMILG*. Mais non só, porque na bibliografía final tamén se recompilan as fontes de estudo citadas: máis de noventa referencias do galego medieval e latín vulgar, e máis de cincuenta do galego medio (para o galego contemporáneo as fontes directas citadas pertencen basicamente á primeira metade do s. XIX e a elas súmanse obras gramaticais, lexicográficas e dialectais).

Convén insistir nesta escolla metodolóxica: os exemplos non constitúen só simples engadidos dos puntos temáticos que se desenvolven. Non: son eles o eixe sobre o que pivota toda a explicación e o seu estudo directo, enriquecido coas reflexións propias do autor ou doutros traballos precedentes, conforma a verdadeira cerna expositiva deste libro.

Verbo das decisións que tivo que afrontar Mariño Paz á hora de deseñar esta magna monografía, unha das principais foi a elección do fío condutor a partir do cal describir todos os fenómenos fonético-fonolóxicos considerados. A escolla final non defrauda: é o paso do tempo o que vertebra os grandes capítulos desta obra. Así, non van ser os xa tradicionais procesos (trans/des)fonoloxizadores que levaron dun fonema, latino, a outro, galego, os que articulen a exposición.

Xa que logo, cantas fases ou períodos se teñen en conta? Mariño Paz estableceu tres, máis por necesidade ca por convicción, como el mesmo explica, dada a falta de información (fiable) e de estudos das etapas máis afastadas da nosa historia lingüística. Estes tres períodos, que van do capítulo II ó IV, denomínanse “do latín ó galego medieval”, do “galego medio” e do “galego contemporáneo”. A súa extensión temporal é moi desigual pois, mentres o primeiro abrangue dezasete séculos (do II a.d.n.e.

ó XV d.d.n.e.), o segundo ocupa tres (do XVI ó XVIII) e o terceiro pouco máis de dous (do XIX á actualidade). De xeito proporcional, as páxinas dedicadas a cada un tamén varían: máis de trescentas para a primeira fase, cen na segunda e cincuenta na terceira.

A maiores, Mariño Paz obséquianos cun primeiro capítulo, dun cento de páxinas, sobre variación e mudanza lingüísticas. Nel, entre outros contidos, desenvólvense conceptos chave do cambio das linguas, como son as motivacións, o xeito de difusión ou a tipoloxía das innovacións lingüísticas (exemplificando sempre e en todo momento con casos procedentes da lingüística histórica galega). Son especialmente atraentes o que se dedica ás fases da mudanza lingüística (magnificamente representadas con dúas táboas que recollen as distintas etapas e resultados do cambio que levan do latín CANES e CANTÁTIS ás diversas formas galegas de todas as épocas) e o exhaustivo repaso crítico das fontes existentes para o estudo histórico da lingua galega.

Así mesmo, cada un dos tres capítulos centrais do libro vai introducido por unhas poucas páxinas en que se debuxa, a través dos trazos esenciais, o contexto sociolingüístico que permite situar nun marco histórico-social concreto todos os procesos de mudanza lingüística estudados.

Dentro do espléndido panorama deseñado e ó longo de todo o traballo, Mariño Paz é fiel ós tres principios básicos enunciados (p. 77) que subliñan que os espazos variacionais, en xeral e en cada unha das grandes fases históricas consideradas en particular, son complexos, moi dinámicos e, neles, as mudanzas lingüísticas pódense acabar consumando ou non.

Certamente, o capítulo II constitúe a medula desta obra. Nel establécense dúas estremeiras inequívocas, o latín clásico e o galego medieval, que son os dous apoios que nunca faltan nos exemplos dos diferentes fenómenos estudados (exemplos que tamén recollen a variación documentada). A primeira conformará metodicamente o punto de partida de todas as explicacións e virá seguida practicamente sempre das innovacións lingüísticas identificadas como latinovulgares. A segunda, exemplificada –sistemática e ordenadamente– coas distintas solucións galegas dos séculos XIII, XIV e XV, adoita vir precedida por información sobre a situación do romance galego nos séculos inmediatamente anteriores.

Este capítulo, o II, fóra da introdución inicial sobre o contexto sociolingüístico, divídese en seis subcapítulos que responden realmente a dúas grandes áreas de estudo: o vocalismo (ó que se lle dedican os cinco primeiros) e o consonantismo (o último). Aqueles son un dos mellores exemplos do ben construído que está todo o libro e, así, para a descrición e interpretación das innovacións no vocalismo Mariño Paz establece unha quíntupla división: vocalismo tónico, átono, vogais nasais, hiatos e ditongos. Coas vogais tónicas, alén de describir as evolucións “non sometidas a procesos de indución fonética” (pp. 110-117) e de observar o comportamento nos vocábulos (semi)cultos, dedícalles doce subepígrafes ós condicionantes fonéticos que interferiron na evolución das vogais tónicas. Entre eles están os procesos de alteración do grao de abertura (elevación/pechazón ou descenso/abertura) provocados por vogais átonas finais, as inflexións debidas a outras vogais en contacto ou a consoantes nasais posnucleares etc. Cómpre subliñar que Mariño Paz desenvolve argumentadamente todas estas innovacións á marxe de que se trate de solucións estándares ou dialectais con maior ou menor extensión –como a inflexión de /e/ por /-e/ átono final. En todas as ocasións o autor realiza unha minuciosa descrición dos distintos resultados medievais (se non se coñece documentación antiga empréganse rexistros máis modernos) a partir da identificación de todos os étimos, explicando as diverxencias e atendendo ás variantes, incluídas as que nos proporcionan os modernos estudos dialectais.

Mais hai un capítulo que quero destacar por riba dos demais. Un capítulo que me gusta de xeito especial e que condensa o maxistral xeito de investigar de Mariño Paz. Trátase do capítulo dedicado ós “efectos do iode” sobre as vogais tónicas. Estrutúrase en dúas grandes subepígrafes, en función de que o iode sexa heterosilábico ou homosilábico. A partir de aí, e sempre tendo en conta a(s) consoante(s) dos distintos grupos (así como a posible transmisión semiculta dalgunha voz), estúdase sistematicamente se o iode produciu ou non inflexión das vogais tónicas con que se combinou. Na fin deste capítulo inclúese unha recapitulación (pp. 148-152) que permite enxergar con total nitidez cal foi o comportamento do galego medieval dende esta perspectiva: co iode heterosilábico rexístrase unha inflexión case sistemática das vogais tónicas medias abertas, inflexión que non é tan acusada coas vogais medias pechadas e que está ausente da vogal /a/; co iode homosilábico esta última vogal e as medias abertas amosáronse especialmente receptivas á acción do iode e, entre as medias pechadas, distínguese entre as velares, máis receptivas ós efectos deste iode, e as anteriores, máis resistentes. Estas conclusións constitúen

unha suxestiva “escala de resistencia ou sensibilidade das vogais tónicas á acción do iode” (p. 151).

Do resto de seccións dedicadas ó vocalismo destacaréi a centrada nas vogais átonas, que se estudan a partir das tres posicións básicas: pretónica inicial, pretónica e postónica internas e átona final. En todas elas realízase, con precisión cirúrxica, un repaso exhaustivo polas distintas opcións evolutivas: por exemplo, para as pretónicas iniciais considéranse os casos de mantemento da vogal etimolóxica, as vogais medias abertas tras coalescencia, os casos de oposición entre vogais medias abertas e pechadas, fenómenos de perda (aférese e síncope) ou de alteración (harmonización, elevación por iode, disimilación, asimilación e labialización), todo isto sen desatender as vogais concretas que interveñen e o posible carácter (semi)culto das palabras. Para a posición átona final destaco especialmente o seguimento que se fai das formas con /-i/ e mais da apócope de /-e/, perfectamente estudada.

Con respecto á evolución das consoantes latinas no seu camiño cara ó galego medieval, Mariño Paz inicia a súa exposición cunha presentación do sistema consonántico latino (táboa da p. 304), pero non se limita a enumerar os fonemas que o integran senón que realiza un repaso polos trazos opositivos dese sistema, tampouco rexeita falar do discutido status fonolóxico das labiovelares, do iode ou do wau, engade unha descrición fonética das fricativas, nasais e líquidas, e incorpora unha completa aproximación ós grupos consonánticos latinos. Despois, o autor presenta o sistema consonántico inicial do galego medieval (táboa da p. 315) e estrutura as innovacións consonánticas ó redor de tres grandes subcapítulos:

–No primeiro desenvolve polo miúdo un dos principais cambios no sistema, o dos procesos palatalizadores que orixinaron a aparición dunha nova serie de fonemas consonánticos. A partir deles ofrécese unha demorada explicación dos distintos pares de fonemas sibilantes, africados e fricativos, do galego medieval. Realízase un exhaustivo repaso das súas orixes latinas e, alén doutros datos importantes como os que se refiren ás representacións gráficas destes fonemas sibilantes, quero resaltar o tratamento dos resultados intervocálicos de [tj] e [kj], xordo /ts/ ou sonoro /dz/, e a xustificación dos primeiros a partir da “xeminación consonántica ante iode” (p. 320). Tamén son moi esclarecedoras as explicacións de como se produciron os procesos de desafricación e desonorización dos fonemas sibilantes (pp. 343-349).

—O segundo céntrase nos casos de lenición consonántica en “posición intervocálica ou entre vogal e consoante líquida” (p. 355). Unha boa proba do *savoir-faire* do autor constitúea a completa táboa da p. 357, que recolle os procesos lenitivos das consoantes latinas (organizadas segundo o seu punto e modo de articulación), divididos en tres bloques en función das consoantes latinas de que se parta: longas, xordas breves ou sonoras breves. Cómpre salientar a perspectiva global adoptada por Mariño Paz, que non se limita a restrinxir as súas reflexións á, tradicional, lenición das consoantes só oclusivas. No esclarecemento do fenómeno páttese, por suposto, da “perda de tensión articulatoria que acusticamente se manifesta como unha diminución da duración” (p. 357). É preciso destacar tamén as epígrafes dedicadas tanto ás motivacións da lenición consonántica coma ó betacismo, expoñentes tan claros como actuais do *status quaestionis* de ambos os temas, nos que o propio Mariño Paz non elude ofrecer a súa propia visión, sempre razoada, dos feitos.

—O terceiro, que realmente son dous, xira ó redor da estrutura da sílaba e nel caracterízanse os sons que poden aparecer no ataque silábico (basicamente (semi)consoantes mais tamén se fala dos hiatos), e analízase o proceso, tamén lenitivo, sufrido polas consoantes na coda silábica. Finaliza este bloque cunha recapitulación moi ilustrativa sobre o comportamento de vogais e consoantes na coda silábica dos vocábulos patrimoniais (pp. 424-426).

Non quero concluír esta rápida aproximación ó capítulo II sen chamar a atención sobre un feito: como se acaba de comprobar, o fío condutor das diferentes seccións non está conformado por cada unha das vogais ou consoantes, senón por unha serie de fenómenos fonético-fonolóxicos de gran repercusión. Agora ben, quen quixer recuperar a evolución específica dalgún fonema vocálico/consonántico latino ou romance poderao facer sen moito esforzo grazas, por unha banda, ós milleiros de exemplos empregados e recollidos alfabeticamente no índice final e, por outra, á escrupulosa secuencialización expositiva que non amorea os fonemas en cada un dos puntos tratados senón que os vai distribuíndo ordenadamente (o que facilita a súa localización).

No capítulo III, focalizado no galego medio, Mariño Paz, ademais da introdución sobre a situación sociolingüística deses tres séculos, desenvolve catro temas sobre o vocalismo (inestabilidade do vocalismo átono, a finalización do proceso de desnasalización vocálica, os hiatos interiores e mais os ditongos decrecentes) e outros catro consonánticos (procesos que lle afectaron ó subsistema de sibilantes, a gheada, a

deslateralización de /k/ e o tratamento das dúas marxes silábicas –ataque e coda–). Que Mariño Paz é un dos máximos especialistas no galego dos séculos escuros advírtese en cada parágrafo deste capítulo, non hai máis que ver, por exemplo, a magnífica exposición dedicada ós primeiros testemuños da gheada (pp. 491-498).

Por último, no capítulo IV, á parte do consabido limiar sobre a situación sociolingüística do galego contemporáneo, preséntase un elenco coas principais innovacións no sistema vocálico, que coinciden con algunhas características do “galego popular”, recollidas no *Atlas Lingüístico Galego*, que “mostran o mantemento de certas constantes históricas do sistema vocálico galego” (p. 541), xa incluídas na caracterización dos períodos precedentes. Verbo do consonantismo, Mariño Paz préstalles a súa atención ó subsistema das sibilantes, á gheada e á fricativa velar xorda, á síncope de /d/ en *-ado(s)*, á deslateralización de /k/, ó fortalecemento de /i/ intervocálico e ós grupos consonánticos –homosilábicos e heterosilábicos. Finaliza este capítulo cunha rápida reflexión sobre os “modelos de entoación castelanzante” (p. 578).

Todo o anterior ofréceo Mariño Paz envolto nunha redacción clara e precisa, formalmente exquisita e onde case é misión imposible atopar algunha gralla. Esta precisión alcanza tamén a exactitude terminolóxico-conceptual e o uso das convencións gráficas para referirse a grafías <>, sons [ ] e fonemas // . Como xa sinaléi, non hai proceso evolutivo que non presente exemplos suficientes (sempre coa tipografía adecuada), impecablemente localizados nas fontes e con información de natureza cronolóxica, tanto absoluta coma relativa. En todo caso, esta acumulación demostrativa non se fai nada pesada porque está acompañada de táboas ou esquemas clarificadores, de explicacións, demoradas cando o tema o esixe, e de hipóteses xustificativas.

Neste sentido, insisto no uso maxistral que se fai da bibliografía, ben acoplada nunha estrutura uniforme, sen que en ningún caso se poida interpretar como unha colaxe de contribucións soltas (propias –editadas, como se verifica na bibliografía con máis de trinta títulos espallados ó longo de case 25 anos de traballo ininterrompido, ou inéditas, como se confirma, por exemplo, co visto para a inflexión da vogal tónica por iode– ou alleas). Todo este vasto coñecemento non repercute en absoluto nunha falta de unidade, máis ben ó contrario: estamos diante dun traballo de autor que sabe manexar á perfección, sempre en función dos intereses temáticos, ese caudal bibliográfico, e o resultado final é tan sólido como homoxéneo e irreprochable.



Dous séculos e medio despois dos *Elementos etimológicos según el método de Euclides*, estou certo de que frei Martín Sarmiento se sentiría tremendamente orgulloso desta obra de Mariño Paz, que vería como o mellor dos colofóns do seu ensaio inaugural. En verdade, a lingüística histórica –galega e románica– está de celebración..

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARIÑO PAZ, Ramón. *Fonética e fonoloxía históricas da lingua galega*. Vigo: Xerais, 2017. 699p.

RODRÍGUEZ GUERRA, Alexandre. Recensión de R. Mariño Paz e X. Varela Barreiro (eds). *A lingua galega no solpor medieval*, 2016, *Estudos de Lingüística Galega*, 9, 148-52.

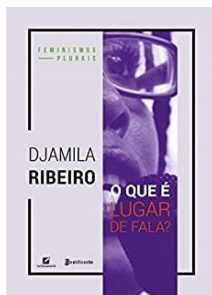
**UMA PERSPECTIVA SOBRE IDENTIDADE E DISCURSO  
– RESENHA DE *O QUE É LUGAR DE FALA?*,  
DE DJAMILA RIBEIRO**

Tamara Cecília Rangel Gomes (SEEDUC-RJ)

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

Crisóstomo Lima do Nascimento (UFF)

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



RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112p. (Feminismos plurais)

[https://www.amazon.com.br/que-%C3%89-Lugar-Fala/dp/8595300402/ref=sr\\_1\\_1?adgrpid=1143492809992102](https://www.amazon.com.br/que-%C3%89-Lugar-Fala/dp/8595300402/ref=sr_1_1?adgrpid=1143492809992102)

Djamilia Ribeiro é uma das principais intelectuais negras e feministas do Brasil. A influência para falar sobre questões sociais envolvendo corpos negros veio de casa. Nascida em 1980, na Baixada Santista, seu pai – estivador – foi um dos fundadores do Partido Comunista de Santos.

Trabalhou numa barraca de pastel e foi auxiliar de serviços gerais enquanto estava na graduação em Jornalismo, numa época em que não se discutiam políticas afirmativas (como as cotas raciais e o Prouni), que fomentam a permanência dos estudantes em seus cursos.

Após o falecimento de sua mãe e do adoecimento do seu pai, conseguiu trabalho na biblioteca da Casa de Cultura da Mulher Negra, onde teve contato com autores e autoras negras. Destas potentes influências cursou graduação e o mestrado em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo.

É uma filósofa que dialoga com sua contemporaneidade, tratando assuntos com os recortes de classe, raça e gênero com linguagem e preços acessíveis aos seus interlocutores. Há de se pontuar que a coleção *Feminismos Plurais*, que coordenou na Editora Letramento, possui a peculiaridade de apresentar-se editorialmente em edições que em tempos de outrora

chamaríamos de “livro de bolso”, estampando em suas capas as fotografias das vozes que se anunciam, dos seus autores. Desta forma, traz seu retrato na capa de *O que é lugar de fala?*, assim como os retratos dos demais autores que se encontram nesta coleção.

Cumpra-nos pontuar que estas fotografias anunciam a presença e a autoria destas vozes. Não são vozes anônimas. São vozes e são rostos que pretendem trazer esclarecimentos que fortaleçam a pauta que resiste ao apagamento e ao silenciamento.

Para discorrer sobre lugar de fala, Djamilia nos propõe uma extensa revisão de literatura, incluindo-se no debate com autores que trazem conceitos referentes às diferentes ondas do feminismo e o recorte da inserção do feminismo negro e suas particularidades.

Dito isto, a leitura aponta para sua própria justificativa: a relevância social de se discutir o lugar de fala, de quem é esta fala e de onde ela parte pelo próprio conceito de lugar. Milton Santos (2007) e suas contribuições para o pensamento geográfico e para a ciência que estuda o espaço e a construção sócio-histórica da paisagem nos auxilia na compreensão de que, diferente do espaço em si, o conceito de lugar remete ao privado, ao exclusivo.

Isto posto, tornou-se comum o quase dito popular reiteradamente falar que “vou colocar fulano no lugar dele” ou “ponha-se no seu lugar”, numa clara alusão de que devemos ter ciência das delimitações que são impostas para uma efetiva ocupação, não sendo franqueados acessos aos espaços públicos. As categorias de análise de classe, raça e gênero também se utilizam de delimitações de espaço, fortalecendo movimentos segregacionistas. A história não nos permite esquecer o *Apartheid* estabelecido na África do Sul no século XX e as possíveis novas tipificações de *Apartheid* palestino.

No Brasil, assistimos cotidianamente a diferentes formas de *apartheid*. Tornou-se comum o não estranhamento do elevador de uso exclusivo para “serviço” (ou, por que não dizer para quem presta o serviço?), as construções arquitetônicas que insistem na dependência chamada “quartinho de empregada”, em dimensões menores que demarcam as diferenças dos demais quartos.

Em residências onde a renda familiar não permite o pagamento de uma funcionária e seus direitos trabalhistas, garantidos pela consolidação das leis do trabalho, a CLT, o “quartinho de empregada” transforma-se no

“quartinho da bagunça”, aquele lugar da casa ou do apartamento, onde esconde-se o que não deveria ficar à vista das visitas da sala. Desta forma, nós continuamos reproduzindo na arquitetura espaços/lugares racistas.

Gilberto Freyre, um dos maiores clássicos da historiografia nacional, apesar das críticas em torno do mito da democracia racial, nos deixou por legado duas obras que traçam exatamente essa divisão de lugares sob o filtro da raça/classe: “Casa Grande e Senzala” e “Sobrados e Mucambos”, desde os tempos coloniais os lugares estão postos e demarcados.

De igual forma, recentemente nossa sociedade levantou a discussão do lugar do entregador de aplicativo: afinal ele sobe ou não para fazer a entrega de um lanche? E se não sobe o morador do condomínio, insatisfeito, armamentista, pode alvejá-lo de tiros?

As discussões acerca do lugar de fala associam-se aos lugares sociais dos sujeitos, aos espaços cujo acesso não lhes são franqueados e aos espaços que lhes são atribuídos. Em possibilidade de evento de uma intempérie climática e os prováveis alertas para as “áreas de risco”, naturalizamos assistir nas mídias digitais e analógicas ao desespero de uma parcela da população afetada com desmoronamentos, enchentes, enxurradas. Quase podemos adivinhar quais serão, potencialmente, os corpos soterrados em meio a lama ou os corpos que sofrerão a dor de ter perdido tudo: a moradia, os mantimentos, as roupas... A dignidade também se perde e o racismo, além de histórico, também é geográfico.

Estas são algumas das razões que justificam a atualidade e urgência desta resenha. Pensar no lugar de fala é, antes de mais nada, entender--se como voz e contribuir academicamente para que não se legitime supremacias daqueles que falam de espaços de poder e privilégio.

No texto inicial, “Um pouco de história”, Djamila apresenta o percurso intelectual e da militância de mulheres negras ao longo da história. Neste sentido, pontua o exemplo de Sojourner Truth na produção de discursos contra hegemônicos, marcando a primeira onda do feminismo, ainda no século XIX. Nestes discursos encontravam-se como problemas a universalização da categoria mulher. Esta onda também contribuiu para as lutas contra a escravidão, pelo sufrágio feminino e pela justiça social (Cf. p. 14).

Pontua a relevância acadêmica de Lélia Gonzalez, como uma das primeiras intelectuais a destacar a importância da interseccionalidade ao

analisar as experiências das mulheres negras, enfatizando como raça, gênero e classe se interligam para moldar suas vidas, tecendo uma crítica incisiva das estruturas de poder que perpetuam o racismo no Brasil, destacando como as políticas governamentais e as práticas sociais excluíam e marginalizavam a população negra, desestabilizando a epistemologia hegemônica.

Outrossim, bell hooks criticou o colonialismo e suas ramificações contemporâneas, destacando como o racismo, o sexismo e outras formas de opressão são intrinsecamente ligados ao legado colonial, promovendo o pensamento decolonial. Enfatizou, também, a importância de uma análise interseccional que considere não apenas a raça, mas também a classe, o gênero, a sexualidade e outras identidades como elementos fundamentais na compreensão das dinâmicas coloniais e de poder.

Djamila, na p. 19, também explicita as contribuições de Linda Martín Alcoff para o feminismo são marcadas por sua análise crítica e suas reflexões sobre questões de identidade, raça, gênero e poder, dialogando com outras formas de identificação construídas socialmente e como essas categorias influenciam as experiências das pessoas, especialmente das mulheres.

No texto seguinte, “Mulher negra: o outro do outro”, a autora menciona como premissa que se fale da mulher negra a partir da mulher negra. Sob esta perspectiva, o olhar colonizador sobre os corpos, saberes e produções das mulheres negras reforçando o silenciamento histórico. Neste contexto, Simone Beauvoir, cunha a categoria de outro, que representa a maneira pela qual as mulheres são definidas e compreendidas em relação aos homens na sociedade. Beauvoir argumenta que as mulheres são frequentemente consideradas como “o outro” em relação aos homens, ou seja, são vistas como diferentes, secundárias e subordinadas em comparação com a norma masculina.

O que dizer, então, da mulher negra? Para Grada Kilomba, a mulher negra é o outro do outro. “O outro do outro”, de Kilomba (Cf. RIBEIRO, 2017, p. 23), é uma reflexão sobre como as pessoas que são historicamente consideradas “o outro” na sociedade – como as pessoas negras, indígenas, LGBTQ+, imigrantes, entre outros grupos marginalizados – também podem internalizar a visão de si mesmas como “outros”. Isso significa que, além de serem percebidos como diferentes, diversos e marginalizados pela sociedade dominante, esses grupos também podem internalizar e reproduzir essa visão de si mesmos.

Em *O que é lugar de fala?*, Ribeiro procura discutir uma das categorias centrais para o entendimento do que é lugar de fala, pontuando o lugar social que as mulheres negras ocupam e o percurso para a consolidação de sua fala, de seu discurso.

Para a filósofa, a demanda pelo esclarecimento do uso do termo discurso e a importância de se interromper ciclos de autorização discursiva, sob a perspectiva foucaultiana, como um sistema que estrutura determinado imaginário social, com categorias de análise de poder e controle. (Cf. p. 32).

Djamila Ribeiro pontua a epistemologia sobre o termo “lugar de fala”, localizando-o em traduções literais do “ponto de vista feminino” em diferentes documentos que tratam do feminismo em si, na psicanálise representada em obras de autores como Michel Foucault, Linda Alcoff e Gayatri Spivak, reforçando sua hipótese de que esta demarcação teórica do termo se faz necessária, quando se consideram implícitas dentro de normatizações hegemônicas.

Isto posto, o uso do termo lugar de fala caracteriza-se, sobretudo, em situações que remetem a possibilidade de existir, refutando processos históricos de dominação e subordinação discursiva consequente de hierarquização social hegemônica, de estruturas de perpetuação do racismo e de urgência da compreensão do direito de existência digna, de pertencimento social, de vez e voz em seu próprio locus social e franqueamento de acessos em outros espaços.

Em palavras da própria autora “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre este lugar” (RIBEIRO, 2017, p. 39), não há experiências universalizantes, razão pela qual lugar de fala não diz respeito ao quê se fala, propriamente, mas de onde se fala e esta perspectiva desestabiliza normas tidas como apropriadas, normatizadas, hegemônicas porque sugerem enfrentamentos de poder instituídos.

Na sequência, têm-se o texto, “Todo mundo tem lugar de fala” que aborda a importância do reconhecimento da diversidade de experiências, vulnerabilidades e perspectivas dentro das discussões sociais. A autora argumenta que é fundamental dar voz às pessoas que vivenciam diferentes formas de opressão e discriminação, destacando a necessidade de incluir essas vozes nas conversas sobre questões sociais, políticas e culturais. A autora ressalta a importância de reconhecer e valorizar o lugar de fala de cada indivíduo, especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados ou silenciados.

Em nossa contemporaneidade, o espaço virtual tem-se colocado como lugar de disputas de discursos, de narrativas, de falas de grupos vulneráveis em luta por seu lugar de existir. No entanto e, apesar disto, importa considerar os limites identificados no espaço das redes sociais, dos aplicativos de mensagens virtuais e toda ferramenta de compartilhamento de narrativas, sobretudo as contraproducentes contradições percebidas.

Tais contradições residem nos embates entre a liberdade de expressão e discurso de ódio que geram um dilema fundamental entre garantir o direito à expressão livre e proteger grupos vulneráveis contra mensagens que incitam o ódio e a violência.

Enquanto a liberdade de expressão é um princípio democrático essencial, o discurso de ódio pode causar danos reais, cancelamentos, “hates”, promovendo a discriminação, o preconceito e até mesmo a violência contra certos grupos sociais. Assim, a questão central é encontrar um equilíbrio entre proteger a liberdade de expressão e combater o discurso de ódio, garantindo que a expressão livre não seja usada como um pretexto para propagar mensagens que ataquem a dignidade e os direitos humanos dos outros. Este equilíbrio muitas vezes envolve estabelecer limites legais claros para o discurso de ódio, enquanto protege vigorosamente o direito à expressão de opiniões e ideias diversas.

Djamila enfatiza ainda que “há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível voz de ninguém, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade. Não é à toa que iniciamos esse livro com uma citação de Lélia Gonzalez: “o lixo vai falar, e numa boa”. (RIBEIRO, 2017, p. 51).

Dito isso, destaca-se a atualidade das reflexões e elucidações de Djamila Ribeiro e a necessidade de divulgação de seu pensamento, numa perspectiva interdisciplinar que visa acercar-se dos fenômenos contemporâneos e refletir sobre estratégias para contorná-los, sobretudo trazendo visibilidade a estas discussões.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo do feminismo negro?. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Edusp, 2007.