

# REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457  
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 85 Suplemento,  
Rio de Janeiro: CiFEFiL, janeiro/abril 2023  
Anais do XV SINEFIL**

**R454**

**Revista *Philologus*, Ano 29, n. 85 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL,  
jan./abr.2023. 305p. il**

**Suplemento: *Anais do XV SINEFIL***

**Quadrimestral**

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

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

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

**CDU801(05)**

# *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 Morais Santos
<b>Secretário:</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Celina Márcia de Souza Abbade
<b>Diretora 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-Diretora de Publicações Interina</b>	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Celina Márcia de Souza Abbade

### **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), Alícia Duhá Lose (UFBA), Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ), Angela Correa Ferreira Baalbaki (UERJ), Anne Caroline de Morais Santos (UVA e FACHA), Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues (UERJ), Camila Lira Santos (EUV-Alemanha), Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS), Darcilia Marindir Pinto Simões (UERJ), Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRRJ), Eduardo David Ndombele (ISCED-UG-Angola), Esteban Lidgett (UBA-Argentina), Expedito Eloísio Ximenes (UECE), Ezra Alberto Chambal Nham-poca (UEM-Moçambique), Francisca Paola Soares Maia (UNILA), Francisco de Assis

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Florêncio (UERJ), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Glaucia V. Silva (UMass Dartmouth-USA), Isabel Margarida Duarte (UP-Portugal), Iva Svobodová (MU-Rep. Tcheca), Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (IFF), João Muteteca Naugee (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 Lúcia Mexias Simon (USS), Maria Teresa Morabito (UNIME-Itália), Mário Eduardo Viaro (USP), Monica Paula Rector (UNC-Estados Unidos), Nataniel dos Santos Gomes (UEMS), Oswaldo Méndes Ramírez (UA de C-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), Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS), Roberval Teixeirae Silva (UM-China), Rosa Borges dos Santos (UFBA), Stefan Moal (UR2-França), Sylvia S. L. Jeong (UM-China) e 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

### **Distribuição**

A Revista *Philologus* circula apenas em suporte eletrônico e virtual desde janeiro de 2023.

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

SUMÁRIO

<b>Editorial.....</b>	<b>8-9</b>
<b>1. A importância do <i>feedback</i> efetivo na aprendizagem de idiomas.....</b>	<b>10-18</b>
<i>Luana Moreira de Souza</i>	
<b>2. A memória da glória de Portugal registrada em “Os Lusíadas” como recurso político-ideológico para a legitimação da primeira república portuguesa: aspectos estético-literários na construção da identidade.....</b>	<b>19-34</b>
<i>Luiz Eduardo Rodrigues Amaro</i>	
<b>3. Abordagens inovadoras para o ensino de estudantes de Medicina: uma análise de métodos ativos de aprendizagem.....</b>	<b>35-41</b>
<i>Ana Paula Borges de Souza, Lidiane Silva Torres e Eliana Crispim França Luquetti</i>	
<b>4. Alteração na linguagem em pessoas idosas com doença de alzheimer.....</b>	<b>42-53</b>
<i>Elisângela Andrade Moreira Cardoso, Maria Eduarda Silva Gomes Roberto e Nirvana Ferraz Santos Sampaio</i>	
<b>5. Análise das repetições na linguagem de um sujeito com doença de Alzheimer: há algo de novo?.....</b>	<b>54-63</b>
<i>Milena Cordeiro Barbosa, Nirvana Ferraz Santos Sampaio e Mikaela da Silva Souza</i>	
<b>6. As convicções são inimigas mais perigosas da verdade do que as mentiras: a verdade de Pilatos à luz da Linguística Cognitiva”.....</b>	<b>64-80</b>
<i>Rayane Santos Dourado e Viviane Faria Lopes</i>	
<b>7. As representações da Bahia no romance “Furundungo” (1934), de Souza Carneiro.....</b>	<b>81-94</b>
<i>Natalia Silva Araújo e Gildeci de Oliveira Leite</i>	
<b>8. Autismo: a linguagem pragmática no ambiente escolar.....</b>	<b>95-104</b>
<i>Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias, Carlos Henrique Medeiros de Souza e Daniele Fernandes Rodrigues</i>	
<b>9. Cinderela surda: o uso da literatura no contexto do ensino regular.....</b>	<b>105-12</b>

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Jessica Rabelo Nascimento, Francyllayans Karla da Silva Fernandes,  
João Paulo Romero Miranda e Michele Vieira de Oliveira*

10. **Edição semidiplomática do manuscrito “Senna”, escrito por Capelli Camarano.....113-25**  
*Michelli dos Santos Maciel e Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida*
11. **Ernesto Faria e a Gramaticografia Latina no Brasil.....126-33**  
*Leonardo Ferreira Kaltner*
12. **Importância da formação continuada e do uso do lúdico como estratégia inovadora na disciplina de Língua Portuguesa.....134-44**  
*Rodrigo da Costa Amil e Carlos Henrique Medeiros de Souza*
13. **Incursões semântico-cognitivas iniciais no discurso religioso de Eulálio Motta.....145-52**  
*Eliane Santos Leite da Silva*
14. **Língua brasileira de sinais e língua de sinais Boliviana em contato.....153-68**  
*João Paulo Romero Miranda, Michele Vieira de Oliveira, Jéssica Rabelo Nascimento e Francyllayans Karla da Silva Fernandes*
15. **Literatura digital – outros modos de ler.....169-76**  
*Emanuelle da Silva Evangelista e Luciana Sacramento Moreno Gonçalves*
16. **Metáfora: uma análise do verbo “provar” no português brasileiro.....177-85**  
*Mizilene Kelly de Souza Bezerra*
17. **O outro em “A menor mulher do mundo”: uma análise pós-colonial em Clarice Lispector.....186-94**  
*Daryjane Pereira Costa, Sebastião Marques Cardoso e Silvana Maria Santiago*
18. **Os critérios da coerência e adequação na ciência: entre Saussure e Hjelmslev.....196-203**  
*Miriam Gurgel da Silva*
19. **Os orixás femininos e a mitologia afro-brasileira em “A orelha de Obá”, de Zora Seljan.....204-9**  
*Jaine Alcantara Pereira e Gildeci de Oliveira Leite*
20. **Os textos literários infantis como recurso para aprendizagem de crianças hospitalizadas: um breve estudo bibliográfico.....210-17**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*Carina Florentino de Barros e Caroline dos Santos Florentino de Barros*

21. **Perspectivas da mitologia afro-brasileira na obra “Negrinha de Iemanjá”**.....218-23  
*Isabela dos Santos e Gildeci de Oliveira Leite*
22. **Postos e graduações das mulheres no Exército Brasileiro: uma breve visão sociolinguística sobre o tratamento atribuído**....224-35  
*Lucas Iester Pereira Ipólito*
23. **Relato de experiência na interpretação remota durante a pandemia da Covid-19 na UFMS/CG**.....236-42  
*Jéssica Rabelo Nascimento, Janaina Saraiva Lemes e Elaine Aparecida de Oliveira da Silva*
24. **Terceira idade e *Internet*: perspectivas sobre a linguagem da cibercultura**.....243-9  
*Fernando Basílio dos Santos, Lidiane Silva Torres e Rosalee Santos Crespo Istoe*
25. **Um ruir sinestésico: análise dos impactos da “Sala das sensações” para a comunidade escolar do Ifal – Campus Santana do Ipanema**.....250-66  
*Cristian Luan dos Santos e Odair José Silva dos Santos*
26. **Uma análise de livro didático de Língua Inglesa com base na Teoria Crítica**.....267-77  
*Miriam Gurgel da Silva, Ana Glícia de Oliveira e Daryjane Pereira Costa*
27. **Uma perspectiva inclusiva do ensino de gêneros textuais multimodais para pessoas com deficiência visual**.....278-87  
*Alexsandra de Holanda Giovanini Coutinho*
28. **Uma proposta de estudo romanístico sobre a língua portuguesa dos séculos XIV-XVI e uma prévia reflexão sobre a emergência de um português pré-moderno**.....288-305  
*José Mario Botelho*

**EDITORIAL**

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 85 da Revista *Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2023, em 305 páginas, com 28 artigos; todos os artigos são de pesquisadores, que se inscreveram para se apresentar no XV Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, que foi realizado nos dias 4 e 5 de abril de 2023, em formato híbrido, na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ, sob a coordenação geral e local do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner.

Neste suplemento, foram publicados os artigos dos seguintes autores, relacionados em ordem alfabética, com a indicação das páginas em que estão incluídos os seus trabalhos: Alexsandra de Holanda Giovanini Coutinho (p. 278-87), Ana Glícia de Oliveira (p. 267-77), Ana Paula Borges de Souza (p. 35-41), Carina Florentino de Barros (p. 210-17), Carlos Henrique Medeiros de Souza (p. 95-104 e p. 134-44), Caroline dos Santos Florentino de Barros (p. 210-17), Cristian Luan dos Santos (p. 250-66), Daniele Fernandes Rodrigues (p. 95-104), Daryjane Pereira Costa (p. 186-95 e p. 267-77), Elaine Aparecida de Oliveira da Silva (p. 236-42), Eliana Crispim França Luquetti (p. 35-41), Eliane Santos Leite da Silva (144-52), Elisângela Andrade Moreira Cardoso (p. 42-53), Emanuelle da Silva Evangelista (p. 169-76), Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias (p. 95-104), Fernando Basílio dos Santos, Lidiane Silva Torres (p. 243-9), Francyllayans Karla da Silva Fernandes (p. 105-12 e p. 153-68), Gildeci de Oliveira Leite (p. 81-94, p. 204-9 e p. 218-23), *Isabela dos Santos* (p. 218-23), Jaine Alcantara Pereira (p. 204-9), Janaina Saraiva Lemes (p. 236-42), Jessica Rabelo Nascimento (p. 105-12 e p. 153-68 e p. 236-42), João Paulo Romero Miranda (p. 105-12 e p. 153-68), José Mario Botelho (p. 288-305), Leonardo Ferreira Kaltner (p. 126-44), Lidiane Silva Torres (p. 35-41 e p. 243-9), Luana Moreira de Souza (p. 10-18), Lucas Iester Pereira Ipólito (p. 224-35), Luciana Sacramento Moreno Gonçalves (p. 169-76), Luiz Eduardo Rodrigues Amaro (p. 19-34), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (p. 113-25), Maria Eduarda Silva Gomes Roberto (p. 42-53), Michelli dos Santos Maciel (p. 113-25), Michele Vieira de Oliveira (p. 105-12 e p. 153-68), Milena Cordeiro Barbosa (p. 54-63), Mikaela da Silva Souza (p. 54-63), Miriam Gurgel da Silva (p. 196-203 e p. 267-77), Mizilene Kelly de Souza Bezerra (p. 177-85), Natalia Silva Araujo (p. 81-94), Nirvana Ferraz Santos Sampaio (p. 42-53 e p. 54-63), Odair José Silva dos Santos (p. 250-66), Rayane Santos Dourado (p. 64-80), Rodrigo da Costa Amil (p. 134-



44), Rosalee Santos Crespo Istoe (p. 243-9), Sebastião Marques Cardoso (p. 186-95), Silvana Maria Santiago (p. 186-95), Viviane Faria Lopes (p. 66).

Os números regulares da Revista *Philologus* têm em torno de 300 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bem superior. Este suplemento está com 305 páginas, e sairá também como parte da primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2023*, no mês de dezembro.

A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM. Porém, a partir desta data passa a ser editado somente em formato virtual, alojado na página da Revista *Philologus*.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este suplemento do número 85 da Revista *Philologus* e *Anais do XV SINEFIL*, visto ser o seu objetivo produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de Linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a Filologia em seu sentido mais restrito. 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.

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, 10 de julho de 2023.

  
Editor-Chefe da Revista *Philologus*

## A IMPORTÂNCIA DO *FEEDBACK* EFETIVO NA APRENDIZAGEM DE IDIOMAS

Luana Moreira de Souza (UVA)  
[teacherluanasouza@gmail.com](mailto:teacherluanasouza@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo elaborar sobre a importância do *feedback* efetivo para alunos de idiomas e seu impacto no ambiente escolar. O artigo parte da necessidade de entender as diferentes formas de construir *feedback* e como professores e alunos podem usar esta técnica para a construção de conhecimento em aulas de Língua Estrangeira. Em relação à metodologia, esta pesquisa foi baseada em um conteúdo explicativo, através de artigos e estudos feitos na área de educação. A abordagem utilizada é de caráter qualitativo, pois procura explicar e entender como o *feedback* atua como elemento catalisador na educação. As principais fontes consultadas são artigos acadêmicos, como os de Thac Si (2008) e Gus (2001) e livros, como os de Brown (2001) e Covington (1992).

### Palavras-chave:

Educação. *Feedback*. Ensino de Idiomas.

### ABSTRACT

The present article aims to elaborate on the importance of giving effective *feedback* to language learners and its impact on the school environment. This article focuses on the need to understand different ways on how to give *feedback* and how teachers and students can use this technique to build knowledge in foreign language classes. This research is based on explicative methodology done through articles and studies created in the education area. It focuses on qualitative research since it aims to explain and understand how *feedback* acts as a booster component in education. The main sources consulted were academic texts, like academic works written by Thac Si (2008) and Gus (2001) and books, such as the ones written by Brown (2001) and Covington (1992).

### Keywords:

Education. *Feedback*. Language Teaching.

## 1. Introdução

O *feedback* educativo pode ser caracterizado como uma ferramenta de melhoria de performance, pois é utilizada como elemento-chave no âmbito escolar, a fim de permitir que alunos consigam atingir um resultado esperado. Através do *feedback*, alunos podem analisar avaliações e alinhar seus objetivos com os de seus professores.

De acordo com Hattie e Timperley (2007, p. 81), o *feedback* pode

ser considerado o recurso de maior influência no ensino–aprendizagem. Essa influência pode ter impactos positivos ou negativos, de acordo com a forma como é dado, o que faz com que professores necessitem entender diferentes estratégias de como utilizá-lo de maneira efetiva na escola.

O *feedback* poder ser formativo ou somativo. O primeiro é dado de forma contínua ao longo do processo de aprendizagem e pode acontecer através de comentários, testes, lições de casa, entre outros. Já o *feedback* somativo baseia-se em resultados obtidos a partir de uma análise padronizada, como provas bimestrais, semestrais ou anuais. Neste artigo, falaremos sobre o *feedback* formativo e da importância de dá-lo de maneira efetiva em aulas de idiomas.

Para Goodwin and Miller (2012, p.82-83), o *feedback* efetivo é direcionado, específico e pontual e pode ocasionar em melhores resultados na *performance* do aluno. De acordo com os autores, para que o *feedback* seja efetivo é necessário que o professor leve em consideração as necessidades e individualidades de cada aluno, à medida que avalia sua produção oral, escrita, auditiva e de compreensão textual.

Um bom *feedback* é aquele que o aluno consegue receber, entender e aplicar. No entanto, muitos professores de idiomas ainda possuem dificuldades de efetuar-lo de maneira construtiva, o que faz com que muitos alunos o recebam de uma forma defensiva ou não entendam como usá-lo.

A dificuldade do docente em dar *feedback* acontece, majoritariamente, quando este o faz de maneira corretiva. Nesses casos, professores tendem a focar nos erros cometidos durante a produção e acabam esquecendo-se de valorizar seus pontos positivos. Consequentemente, os alunos se tornam desmotivados a aprender e tornam-se perdidos em seu próprio aprendizado.

Neste artigo, iremos discutir técnicas de como usar *feedback* formativo de maneira efetiva através de técnicas de planejamento e de aplicação e também, como permitir que o aluno o aplique de maneira eficiente aos seus estudos de idiomas.

## **2. O *feedback* além da ferramenta corretiva**

Para Gus (2001) o *feedback* apresenta duas áreas distintas: a avaliação e a correção. Enquanto a avaliação foca no conceito, na elaboração de nota ou comentário sobre o trabalho realizado, a correção procura

explicar a origem do erro, fornecer correções e comentários, a fim de corrigir produções de maneira efetiva.

A partir do momento em que se entende que o *feedback* vai além de uma ferramenta corretora e permite que alunos o recebam, assimilem e aperfeiçoem a prática do idioma, ele passa a atuar como ferramenta transformadora e comunicativa.

No entanto, para que o professor seja capaz de utilizar o *feedback* não só para apontar erros, mas também para comunicar e aperfeiçoar o desenvolvimento do aluno, é necessário que ele compreenda as necessidades, dificuldades e propósitos de cada um. Ao fazer isto, o professor abandona análises superficiais e mostra a seus alunos as melhores maneiras de alcançar seus objetivos.

*O feedback* como ato de comunicação torna o professor sempre “presente”, conferindo não somente intencionalidade pedagógica à atividade em questão, mas também, e principalmente, garantindo ao aluno o acompanhamento assistido, fundamental para que este possa atingir todo o seu potencial de desempenho. (FLUMINHAM<sup>1</sup>; MURGO; FLUMINHAM<sup>2</sup>, 2018, p. 6)

Na aprendizagem de língua estrangeira, o *feedback* atua como elemento primordial para que alunos tenham a sensação de progresso e não se sintam abandonados pelo professor. Quando o professor mostra o caminho a ser seguido e é capaz de fornecer devido amparo aos seus alunos, ele também se transforma em uma ferramenta motivacional.

O *feedback* como elemento comunicativo e motivacional deve ser fornecido pelo professor nas aulas de idioma e precisa ser acompanhado e treinado por instituições pedagógicas. Desta forma, o professor terá o devido auxílio e conhecimento para ajudar seus alunos na busca por conhecimento de forma efetiva.

### **3. Como fornecer *feedback* efetivo**

O *feedback* pedagógico pode acontecer em relação à produção oral, escrita, auditiva e de compreensão textual. Abaixo, apresentam-se quatro técnicas de como fornecer *feedback* efetivo de forma a compreender todas as habilidades linguísticas. São elas: Balanceamento, Personalização, Acolhimento e Colaboração.

### **3.1. Balanceamento**

O *feedback* balanceado tem como objetivo focar em produções adequadas e corretas, ao mesmo tempo em que fornece auxílio em relação ao que pode ser melhorado. No entanto, muitos professores ainda apresentam dificuldades de como equilibrar diferentes tipos de *feedback* com seus alunos.

Balancear *feedback* também significa fornecer auxílio suficiente em ambos sintaxe e conteúdo. Caso o professor foque apenas na correção de erros gramaticais, provavelmente receberá textos estruturados perfeitamente, porém, o discurso fugirá de sua proposta inicial. No entanto, se a análise considerar somente a compreensão do tópico, o professor corrigirá trabalhos repletos de erros de pontuação e gramática.

Para que nenhum dos dois aconteça é necessário que o professor busque o equilíbrio ao dar seu *feedback* ao aluno. Se todo *feedback* for positivo por medo da reação que o aluno terá com *feedback* negativos, o aluno pensará que tudo está sempre bem. Caso todo *feedback* seja negativo, o aluno se sentirá humilhado e incapaz de seguir adiante, o que ocasionará em sua desmotivação para aprender.

Segundo Covington (1992, p. 8) é necessário reduzir a importância das notas, pois o foco de interesse do professor deve ser melhorar o desempenho de seus alunos e não provocar ainda mais ansiedade neles. O *feedback* balanceado deve ajudar a construir um ambiente saudável e confortável para o aluno aprender. Desta forma, tanto o professor quanto o aluno poderão se beneficiar do conhecimento e caminhar juntos em um preparo de excelência para o futuro.

#### **3.1.1. Personalização**

Para Wang & Lehman (2021) a personalização é capaz de motivar e melhorar habilidades cognitivas dos alunos de língua estrangeira, à medida que se torna direcionado às necessidades e objetivos de cada um.

Professores podem personalizar o *feedback* dado de acordo com o perfil do aluno, conhecimento acerca do conteúdo e suas características individuais. A personalização também é capaz de abrir espaço para o diálogo, uma vez que alunos podem tirar dúvidas individualmente e de forma direcionada.

Quando há necessidade de corrigir, seja por algum tipo de dificuldade, de

compreensão ou utilização, levo em consideração a personalidade do aluno para uma correção adequada. Existem alunos que gostam de ser corrigidos e outros que não gostam, até mesmo por timidez. A maneira de corrigir vai depender da pessoa. (LYSTER; RANTA, 1997, p. 37-66)

Para que o professor tenha sucesso ao dar *feedback* de forma personalizada, é necessário que ele se atente a certos parâmetros que o farão ter uma melhor resposta do que um *feedback* não direcionado. Para isso, é necessário que o professor mantenha constância em relação à frequência de *feedback* dado, estabeleça relações de confiança com seus alunos, relacione o *feedback* ao conteúdo estudado por eles e evite dar *feedbacks* generalizados.

Wang & Lehman (2021) afirmam que o *feedback* personalizado possui grande impacto na motivação do aluno, porém, quando não dado de forma significativa e consistente, apresenta poucos resultados em relação a sua performance. Para que os resultados sejam positivos é primordial que o professor se atente a como seu *feedback* impactará seus alunos e evite posturas autoritárias, implicando assim em um estímulo-resposta efetivo.

Além de promover a motivação do aluno em relação à aprendizagem do idioma, o *feedback* personalizado permite que o professor consiga traçar planos individuais para cada aluno envolvido quando este se torna possível de acontecer em conjunto da turma. Desta forma, tanto o professor quanto o aluno poderão trabalhar pontos fortes e fracos de maneira descomplicada e pessoal.

### **3.1.2. Acolhimento**

Um *feedback* acolhedor é capaz de promover bons resultados de forma significativa no ambiente escolar, uma vez construído em um ambiente de confiança. Para que isso aconteça, é necessário que o professor não somente fale, mas também seja capaz de ouvir questionamentos, sugestões e opiniões de seus alunos, construindo assim um ambiente favorável ao diálogo.

Deixar claro as intenções de cada *feedback*, bem como explicar seus critérios de avaliação no processo de aprendizagem é fundamental para que alunos e professores construam uma relação transparente e acolhedora. Sendo assim, alunos poderão ser motivados a entender a importância do *feedback*, ao mesmo tempo em que estarão mais abertos a trocar informações com seus professores.

James (1998) explica que o *feedback* acolhedor também deve ser dado sem que haja comparações entre alunos evitando assim que haja constrangimento entre eles. Muitos professores apresentam dificuldade em adotar tal prática, devido à falta de apoio por instituições de ensino ou, até mesmo, falta de preparo e conhecimento sobre diferentes técnicas de abordagem.

Um ponto importante na técnica de acolhimento afirmado por Hadley (2001) é o entendimento sobre a forma como cada aluno reage em relação a *feedbacks* dados pelo professor. Tal medida é necessária, uma vez que alunos aprendem de maneiras diferentes e, conseqüentemente, recebem *feedback* de maneiras distintas.

Entender como cada aluno recebe críticas e sugestões é primordial para que o professor entenda como lidar com as particularidades de cada um e, assim, ajudar a construir um ambiente confortável e acolhedor para os seus alunos.

Um *feedback* acolhedor também é formado pelo tipo de relacionamento construído entre professor-aluno através do *rapport*. Para Brown (p.14, 2001) o *rapport* pode ser definido como “uma conexão estabelecida entre alunos e professores baseada em confiança e respeito”. Estabelecer um bom *rapport* com alunos implica em uma prática pedagógica mais acolhedora, à medida que relações de afeto e empatia motivam o aluno a se abrir a diferentes estímulos.

Por último, a prática de acolhimento deve ser feita não somente entre professores e alunos, mas também, entre professores e responsáveis quando alunos forem menores de idade. Ao construir um ambiente acolhedor para dar *feedback*, pais e alunos poderão se tornar mais próximos da escola, entender como melhorar o aprendizado do aluno e ver o *feedback* como algo transparente, necessário e humanizado.

### **3.1.3. Colaboração**

Para muitos autores, o *feedback* vem, majoritadamente, de professores e raramente de colegas. Segundo Thac Sî (2008) quando alunos recebem *feedback* de seus professores, estes geralmente são vagos e pouco contribuem para a construção de conhecimento de alunos. Alguns exemplos de frases formuladas por professores são “well done” (bom trabalho) ou “study more” (estude mais).

Para o autor, frases pouco formuladas como as anteriores acontecem devido à falta de tempo de preparação do professor e pouco conhecimento sobre técnicas de *feedback* em sala de aula. Consequentemente, alunos ficam confusos sobre como melhorar, de fato, a sua performance, o que leva à frustração e desistência em continuar estudando o idioma, quando poderiam obter diferentes tipos de *feedback* de colegas de classe.

Além de fornecer inúmeros benefícios aos alunos, o *feedback* em pares/grupos fornece vantagens ao professor, considerando que esta é uma maneira de economizar tempo, promover uma aula mais dinâmica aos alunos e construir um ambiente menos estressante para aprendizagem. Isso faz com que a aprendizagem deixe de ser uma prática independente e passe a ser algo construído de maneira colaborativa.

De acordo com Vygotsky (1948) indivíduos constroem a aprendizagem através de interações sociais, o que é fundamental para o desenvolvimento humano. Para que isso aconteça, é necessário que o professor encoraje seus alunos a trabalhar juntos e a alcançar resultados colaborativamente, de tal forma que essa interação também contribua para a sua vida social.

Vygotsky (1948) contribui para os estudos sobre o *feedback* colaborativo, ao mencionar a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois esta afirma que, para que o indivíduo seja capaz de internalizar o conhecimento é necessário que haja o auxílio de alguém mais experiente em relação a alguém menos experiente em uma atividade social. Sendo assim, através de uma interação de apoio mútuo, alunos são capazes de aprender entre si e melhorar a fluência da língua-alvo.

Ao linguajar sobre o uso da língua, por meio de diálogo colaborativo, a partir de percepção de dificuldades linguísticas, os aprendizes seriam levados a prestar atenção a como estão expressando sua mensagem e, ao refletir sobre essas dificuldades de produção, tentar solucioná-las por eles mesmos e / ou com a ajuda de seus pares e / ou de *feedback* do professor em situação de natureza comunicativa. (VIDAL, 2010, p. 184)

Além de posicionar-se como avaliador, o professor deve atuar como mediador deste processo e motivar alunos a criarem o hábito do *feedback* colaborativo. Ao dar direcionamentos sobre como avaliar seus colegas, o professor ajuda seus alunos a não só aprenderem a analisar o trabalho do outro, mas também ao seu próprio. Assim, refere-se a esse tipo de suporte do professor como *scaffolding*, no qual o professor oferece diferentes instruções e assistências, a fim de que seus alunos consigam se desenvolver progressivamente até alcançarem independência.



Fuchs, Fuchs, Mathes, and Simmons (1997, p. 174-206) afirmam que, “através do *feedback* colaborativo, pode-se observar um avanço significativo na fluência, precisão e letramento no idioma estudado pelo aluno”. Permitir que alunos tenham a chance de oferecer e receber *feedback* de seus colegas é, ao mesmo tempo, uma oportunidade para que alunos aprendam a construir *feedbacks* construtivos e desenvolvam habilidades metacognitivas.

#### **4. Conclusão**

O *feedback* efetivo desempenha um papel importante no ensino-aprendizagem de idiomas. Ele é capaz de melhorar a *performance* do aluno, motivá-lo a aprender e oferecer diferentes oportunidades para que este consiga alcançar autonomia. Além disso, o *feedback* efetivo é capaz de ajudar o aluno a reconhecer seus pontos fortes e fracos e refletir sobre eles, a fim de melhorar a qualidade da sua retenção. Ademais, a prática de *feedback* permite que não somente alunos reflitam sobre seu desempenho, mas também professores repensem suas estratégias de ensino e as aperfeiçoem. Este artigo procurou explicar os benefícios do *feedback* efetivo na educação de idiomas e técnicas sobre como realizá-lo de maneira adequada.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

COVINGTON, M. V. *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

FLUMINHAM, C.; MURGO, C.; FLUMINHAM, A. O *Feedback* como ferramenta avaliativa e motivadora no processo de aquisição de Língua Estrangeira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/16810>. Acesso em: 09 jan. 2023.

FUCHS, D.; FUCHS, L.; MATHES, P.; SIMMONS, D. Peer-assisted

learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, v. 34, 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312034001174>.

Acesso em: 10 jan. 2023.

GUS, C. *O feedback avaliativo e corretivo em composições de língua inglesa analisadas por professores não-nativos*. Universidade do Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1815>. Acesso em: 10 jan. 2023.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The Power of *Feedback*. *American Educational Research Association*, v. 77, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>. Acesso em: 09 jan. 2023.

JAMES, C. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998.

LYSTER, R. & RANTA, L. *Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

THAC SĨ, L.V. *The impact of online peer feedback on EFL learner's motivation in writing performance: a case study at Can Tho University*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Can Tho: Can Tho University, 2008. 89f.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, Belo Horizonte, 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/7KKzMT8dxqy4fDMzYCHdDMzYCHdDkb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

VYGOTSKY, Lev. *Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1948.

Wang, H., & Lehman, J. D. Using achievement goal-based personalized motivational *feedback* to enhance online learning. *Educational Technology Research and Development*, v. 69 n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi-org.libproxy.library.unt.edu/10.1007/s11423-021-09940-3>.

Acesso em: 10 jan. 2023.

**A MEMÓRIA DE PORTUGAL REGISTRADA NOS LUSÍADAS  
(1572) COMO RECURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO  
PARA A LEGITIMAÇÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA  
PORTUGUESA: ASPECTOS ESTÉTICO-LITERÁRIOS  
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**

*Luiz Eduardo Rodrigues Amaro* (UFRR)  
[amaro@uol.com.br](mailto:amaro@uol.com.br)

**RESUMO**

O escritor Luís Vaz de Camões utilizou alguns arquétipos em seu pensamento, como o Mar e o Messianismo, a questão do povo guerreiro cuja missão era levar a outras terras a fé e o império, o nacionalismo expansionista, exaltando os fatos bélicos e históricos nos registros literários épicos que se fixaram como a imagem hipertrofiada na identidade coletiva portuguesa: a busca incessante de um passado irrecuperável, perdido nos áureos tempos pretéritos, como ensinou Eduardo Lourenço em *Psicanálise mítica do destino português*. A ideia orienta-se a partir da premissa de que “Os Lusíadas” (1572) são o maior construtor da arquitetura mitogênica e poética da nacionalidade portuguesa e, por conseguinte, aglutinador da identidade coletiva dos portugueses. Encontramos aspectos do patriotismo enraizados na obra, a própria dedicatória a D. Sebastião e a influência do pensamento de Camões, que resgata a história de Portugal para entendemos a reconstrução identitária proposta pela Renascença Portuguesa Portuguesa e o uso ideológico de Camões pelos republicanos com fins notadamente políticos. Demonstramos, pelos registros imagético-textuais de revistas portuguesas da época do Tricentenário de Camões e da Análise do Discurso, os processos discursivos e históricos utilizados para atingirem seus objetivos políticos e instaurarem a primeira república portuguesa em 1910.

**Palavras-chave:**  
Camões. Identidade. Memória.

**ABSTRACT**

The writer Luís Vaz of Camões used some archetypes in your thought, like the Sea and Messianism, the subject of the warlike people whose mission was to take to other lands the faith and the empire, the nationalism of the navigations, exalting the warlike and historical facts in the epic literary registrations that noticed as the image increased in the Portuguese collective identity: the incessant search of an unrecoverable raisin-pity, lost in the golden past times, as wrote Eduardo Lourenço in *Mythical Psychoanalysis of the Portuguese Destiny*. The idea is guided starting from the premise that “Os Lusíadas” (1572) are the largest builder of the mythic architecture and poetic of the Portuguese nationality and consequently agglutinate-pain of the collective identity of the Portuguese. We found aspects of the patriotism taken root in the work, the own dedication to D. Sebastião and the influence of Camões, that it rescues the history of Portugal for we understood the identity re-construction proposed by Renascença Portuguesa Portuguesa and the ideological use of Camões by the republicans with especially political purpose. We demonstrated, for the images and text registrations of Portuguese

magazines (from Camões Tercentenary) and the Analysis of the Speech, the discursive and historical processes used for they reach your political objectives and they establish the first Portuguese republic in 1910.

**Keywords:**  
Camões. Identity. Memory.

## **1. Introdução**

Este artigo aborda algumas questões importantes para a construção da identidade portuguesa, na qual Camões, “pessoalizando” a pátria, como escreveu Eduardo Lourenço em “O Labirinto da Saudade” (2013), colaborou para sua construção. É com base na camonologia que compreendemos como, séculos depois da publicação da epopeia lusitana, a Renascença Portuguesa Portuense, movimento que surgiu em 1912 na cidade do Porto de perspectiva nacionalista, ligada ao neogarrettismo e ao sebastianismo messiânico, e pessoas como Teófilo Braga, ligadas ao republicanismo federalista, voltaram seus olhos para Camões a fim de usarem a sua imagética para reconstruírem a identidade portuguesa e planejarem um caminho político diferente para Portugal. Foi Teófilo Braga que, inclusive, após a Proclamação da República em 5 de outubro de 1910 na varanda dos Paços do Conselho de Lisboa, instaurou um governo provisório que administrou o país até a homologação da Constituição de 1911.

As vozes, presentes em “Os Lusíadas” (1572), uma obra de arte que possui a forte presença da questão expansionista, a relação do eu com o outro (Portugal em relação aos “mouros”, Portugal em relação aos espanhóis), em que há no Velho do Restelo uma recuperação dialógica da ideologia presente na fundação da Pátria e na sua tentativa de diferenciação com o país vizinho, em sua autoafirmação, não é muito diferente do alarido de papel de Teófilo Braga, Teixeira de Pascoaes e tantos outros em fins do século XIX e começo do século XX. A questão da expansão e das colônias, a “portugalidade” ou “lusitanidade”, aspectos da internacionalização do país e divulgação de suas ideias, economia, religião. Isso tudo foi representado no “poema nacional”, escrito por Camões, pois a literatura camoniana tem a característica de atravessar os séculos e ser revistada.

Dentro do contexto do tempo, o patriotismo de Camões salvaguardou aquele mínimo de lucidez – que porventura era então o máximo que se podia salvaguardar – sem o qual nos pareceria, pese a todos os dons poéticos, ridículo ou odioso. Camões glorifica e exalta no peito ilustre lusitano valores ou atitudes que ele crê universalmente válidos e louva os Portugueses na medida em que são a seus olhos encarnação deles. Embora hiperbólica e privada dos preconceitos generalizados da época, essa glorificação tinha

a seu favor – e tem na nossa memória dela – o facto de sustentar uma relação efectiva com a gesta e o geral sentido dela na comum consciência ocidental. A bazófia lusitana, que os autores espanhóis tanto ridicularizaram, tem em *Os Lusíadas* uma tradução evidente, mas não menos evidente era um tipo de existência individual e colectiva capaz de justificá-la em parte. Historicamente, a hipertrofia do sentimento nacional, tal como *Os Lusíadas* a configuraram, só se tornará grave e patológica à medida, ou nos momentos, em que a distância entre a nossa hora solar e a realidade decaída que a prolonga se acentuará. (LOURENÇO, 2013, p. 153-54)

Selecionamos algumas imagens de importantes meios de comunicação da época e trouxemos os discursos de nomes importantes como Guilherme d’Azevedo, Eça de Queirós, Oliveira Martins e José Miguel Sardica para o embasamento crítico da nossa análise.

## 2. *Desenvolvimento*

Principiamos a nossa análise por meio de uma representação pictórica que condensa a semântica camoniana.

Figura 1: Camões salvando “Os Lusíadas” do naufrágio.



Fonte: O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 96.

A imagem acima, que se intitula “Camões salvando ‘Os Lusíadas’ do naufrágio”, é um desenho de Manuel de Macedo, grafador de “O Occidente”, baseado em uma fotografia do quadro de Slingeneyer. Ou seja, é uma intervenção artística, que resgata e reinterpreta a essência de um olhar estrangeiro pela perspectiva de um português. O episódio icônico do naufrágio é relatado pela primeira vez em publicação datada de 1735, de autoria de Bernardo Gomes de Brito, intitulada *Historia tragico-maritima: em que se escrevem chronologicamente os naufragios que tiveraõ as naos*

*de Portugal, depois que se poz em exercicio a navegação da India.*

Nossa análise revela uma posição de destaque dessa imagem na edição que é reproduzida, por utilizar praticamente a totalidade da página. O resgate histórico do naufrágio, que aconteceu com o navio em que o poeta estava na costa da África, é o mote dessa arte, a qual faz diálogo com os versos camonianos, que transcrevemos a seguir:

Este receberá, plácido e brando,  
No seu regaço o Canto que molhado  
Vem do naufrágio triste e miserando,  
Dos procelosos baxos escapado,  
Das fomes, dos perigos grandes, quando  
Será o injusto mando executado  
Naquele cuja lira sonora  
Será mais afanada que ditosa. (CAMÕES, 1980, p. 634)

Eis aqui um ótimo exemplo de construção dialógica identitária, reelaborada por “O Occidente”, pois percebemos a interdependência entre o quadro pintado por Slingeneyer, o desenho de Manuel de Macedo, a poesia épica escrita por Camões e o registro histórico. Todas essas vozes, compondo uma significação exaltativa do *ethos* português a serviço dos republicanos.

O quadro tem uma noção de profundidade, que traz o mar ao fundo com toda a carga semântica referente, que nos remete àqueles arquétipos da tradição portuguesa, que serão reiterados em Pessoa. O mar é parte do *ethos* português e ele dá significado à Saudade, tanto a tradicionalmente encontrada em Garrett, por exemplo, quanto aquela que nos remete ao distanciamento físico, ou seja, a saudade do solo lusitano.

Ele é um símbolo riquíssimo no *ethos* português, muito bem utilizado por Camões. A epopeia acontece tanto em mar, quanto em terra, mas é justamente no mar o lugar em que os marinheiros enfrentarão o maior desafio: o gigante Adamastor. As principais significações são a viagem pelo oceano e a vitória sobre a personificação do Cabo das Tormentas. Dentro da mundividência camoniana, Adamastor representa o opositor em figuração épica (o Velho do Restelo é uma oposição humana, a dele é divina), grandiosa e que desafia a coragem dos portugueses, predizendo a história trágico-marítima das naus.

O oceano da imagem em análise abre um caminho de água por onde deposita os corpos dos marinheiros mortos. Em um plano mais elevado, está o poeta com os manuscritos ao seu lado, vivo, olhando para o céu. A roupa rasgada denota a batalha contra a fúria do mar bravo e o peito aberto

afronta o poder superior, que não foi capaz de matá-lo; dessa forma, ele o venceu, tal qual os portugueses o fizeram, ele é um “homem superior” em relação aos outros, que sucumbiram. Metaforicamente, ao salvar os manuscritos de “Os Lusíadas” nesse fatídico naufrágio, Camões salva “a alma lusitana”, triunfando onde os outros fracassaram.

Figura 2: Monumento a Camões.



Fonte: Wikimedia Commons.

O Monumento a Camões, ilustrado acima, é de autoria do escultor Victor Bastos. Ele foi construído com verba pública e projetado a partir de 1860, sendo inaugurado em 1867 na presença do rei D. Luís e de seu pai D. Fernando, rei consorte, e colocado na Praça de Luís de Camões em Lisboa, mais conhecida como Largo de Camões. O Monumento abre caminho para as comemorações do Tricentenário da morte do poeta, idealizado por Teófilo Braga com o apoio de Antero de Quental, Oliveira Martins, João de Deus e Ramalho Ortigão, cuja intenção era fazer propaganda da história nacional ao refletir, sob a ideologia romântica da Pátria, seus valores éticos e heróis históricos.

Na procissão cívica não se manifestou só uma grande tendência de renascimento e um grande *symploma* de vitalidade latente: manifestaram-se belas disposições artísticas, excelentes dedicações individuais. O povo pode não ter ficado ainda muito certo de quem seja Camões, entretanto no seu espírito entrou a noção nova de que o trabalho moderno tem uns ídolos tão dignos de respeito, pelo menos, como os dos velhas dogmas, e sobretudo muito mais compreensíveis – e em muito melhor estado de conservação. Sob este ponto de vista a procissão cívica é um dos factos mais profundamente revolucionários que em Portugal se tem realizado. (OCCIDENTE, 1880, p. 102)

A estátua é de bronze e tem 4 metros de altura. Foi posta sobre um

pedestal de mármore branco, oitavado, que mede 7,5 metros de altura. Ao redor dele existem 8 estátuas de pedra de lioz, bem menores que a de Camões, com 2,4 metros de altura cada, representando os grandes nomes da cultura e das letras portuguesas, eles são os espectadores vivos da grandeza: Fernão Lopes, Azurara, João de Barros, Castanheda, Pedro Nunes; e da decadência da pátria: Quevedo, Corte-Real e Sá de Menezes.

É justamente este o objeto que está na ilustração que analisamos em sequência:

Figura 3: Camões agradecido à Comissão do Tricentenário.



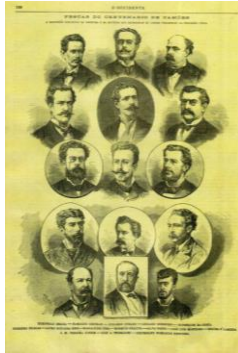
Fonte: O Penacho, jun, 1880, p. 76-7.

Esta composição retrata bem a ideia que os organizadores do evento queriam ao promover a figura de Camões como representativa do espírito português: trazerem para si os louros da vitória conquistada pelo engenho de outrora. Observamos a estátua de Camões descendo do pedestal de mármore em uma posição de gratidão a um grupo de pessoas que, no caso, era a Comissão do Tricentenário.

Segue-se a apresentação em retrato composto da Comissão executiva da imprensa e os artistas que delinearam os carros triunfais da procissão cívica, a saber: Teófilo Braga, Ramalho Ortigão, Eduardo Coelho, Luciano Cordeiro, Rodrigues da Costa, Jaime Batalha Reis, Magalhães Lima, Rodrigo Pequito, Silva Porto, José Luiz Monteiro, Simões d'Almeida, J. M. Ferreira Junior, Luiz A. Thomazini, Columbano Bordalo Pinheiro. José Luiz Monteiro delineou o carro da Imprensa; José Maria Pereira o do Comércio e Indústria; Simões d'Almeida o da Arte; o paisagista Silva Porto foi o responsável pelo carro da Guerra; Thomazini fez o Galeão do século XVI e o carro das Colônias, o pintor Columbano Bordalo; Luciano Cordeiro, que era o Secretário Perpétuo da Sociedade de Geografia e jornalista do Comércio de Lisboa, foi quem deu início a festividade.

Figura 4: A Comissão Executiva da Imprensa e os artistas que delinearam os carros triunfais da procissão cívica.





Fonte: O OCCIDENTE, 3º Anno, Vol. III, nº 63, 1º Ago 1880, p. 128.

No entanto, o evento em homenagem a Camões não possuía apenas uma perspectiva. Observamos, ao estudar os periódicos do período, que vozes antagônicas existiam e criticavam o olhar saudosista, divergiam do legado camoniano como o grupo de Teófilo Braga pregava, demonstrando, desta forma, que havia mais de um projeto de nação em curso, além deste, que saiu vitorioso.

Camões teve uma vida de infortúnios. Sofreu muitas injustiças, sendo preso por desacato e agressão, foi à guerra, esteve na África, onde provavelmente perdeu um olho, teve uma vida modesta e o reconhecimento veio apenas em 1572, quando recebeu uma tença anual no valor de apenas 15 mil réis.

Sobre este fato, a poetisa Sophia de Mello Breyner Andresen, uma das mais importantes celebridades femininas da poesia portuguesa no século XX, escreveu:

Irás ao Paço. Irás pedir que a tença  
Seja paga na data combinada  
Este país te mata lentamente  
País que tu chamaste e não responde  
País que tu nomeias e não nasce

Em tua perdição se conjuraram  
Calúnias desamor inveja ardente  
E sempre os inimigos sobejaram  
A quem ousou seu ser inteiramente

E aqueles que invocaste não te viram  
Porque estavam curvados e dobrados  
Pela paciência cuja mão de cinza

Tinha apagado os olhos no seu rosto

Irás ao Paço irás pacientemente  
Pois não te pedem canto mas paciência

Este país te mata lentamente  
(Disponível em: <http://www.escritas.org/pt/t/2148/camoes-e-a-tenca>.  
Acesso em 19 Abril 2023).

Figura 5: Camões... Catita.



Fonte: O SORVETE, à Camões, nº 107, 3º ano, 1880.

A imagem do periódico *O Sorvete*, um dos mais bem sucedidos jornais humorísticos da época, cujo autor é o caricaturista Sebastião Sanhudo, é irônica, pois o Camões da caricatura traz consigo uma representação de nobreza, que ele não possuía, exprimindo o seguinte pensamento: “Se valesse hoje... Seria um janota – a julgar pelo ruído das festas”. Janota significa aquele que dá muita importância à aparência, vestindo-se de forma extravagante. Algo cujo conteúdo fica escamoteado em relação à aparência. A importância da obra épica de Camões está diminuída pela utilização propagandística dela. Trata-se, portanto, de uma crítica bem-humorada à roupagem republicana do escritor.

As festas do Centenario ainda que não tivessem outras vantagens e representassem outras afirmações, afirmavam pelo menos o seguinte: a inutilidade dos poderes constituídos em face da iniciativa particular. Pode afoitamente sustentar-se que o grande cortejo cívico do dia 10 de junho fosse organizado pelo estado, o estado, à maneira do que lhe succede com o estado de S. Jorge, ainda a estas horas andaria embrulhado com elle por essas ruas, perguntando aos moradores da rua Augusta se davam notícia do carro da Indústria e deixando extraviar completamente o carro das Colonias – como lhe está succedendo com as próprias colônias. (OCCIDENTE, 1880, p. 102)

Havia mais de uma ideia de nação em Portugal naquela época. Nem

todos compartilhavam desta visão que os republicanos expressavam. Guilherme d’Azevedo, colunista da revista *O Occidente*, utilizou, na passagem acima, uma imagem da passeata cívica para fazer uma crítica à política portuguesa em relação às colônias, aproximando os carros alegóricos dos países colonizados.

A condução da economia portuguesa estava des governada, analogamente ao Carro das Colônias. Como verificamos, a posição de Azevedo, em relação à política de Estado e o Governo em si, é oposicionista. Assim também é a do famoso historiador Oliveira Martins, que defendia o republicanismo democrático e era contra a Monarquia nessa época.

A visão de Oliveira Martins<sup>1</sup> sobre Camões também descontrói a imagética sublime, apoteótica e quase inatingível do vate, construída por aqueles que querem utilizá-la como ferramenta de ocultação da realidade. Ele não nega a importância de Camões para a nação portuguesa, pelo contrário, ele a reafirma. Porém, a forma como ele vê a relação do Poeta com o rei e os motivos norteadores são os diferenciais. A imagem mais crua da realeza, aquilo que ela representava sem floreios para o povo.

O poeta que d’este modo nomeava o rei chegou como dissemos a Lisboa, de volta do Oriente, no anno da peste grande. Vinha pobre, triste, dorido dos açoites do infortúnio. Via por seus olhos o desconjuntar do império portuguez. A Índia, onde vivera, era “um cahos escuro de confusão; era Babylonia, onde o mal se afina, o bem se damna”. Mais podia lá, que a honra, a tyrannia. O cyclo das façanhas terminara, os heroes mortos não tinham legado descendência. A historia da nação prolongara-se, para o poeta, no Ultramar; e desde que os portuguezes tinham montado o Cabo, Portugal mudara os penates para o Oriente. Agora, convencido da raiva irremediável da Índia, regressando ao reino, era o momento de vêr se uma nova fonte de acções heroicas podia continuar a antiga historia e restaurar a fortuna perdida. (OCCIDENTE, 1880, p. 98)

Tais palavras foram escritas em uma edição comemorativa do Tricentenário do autor, o que navega, indubitavelmente, contra a maré exaltativa da festividade.

O mito do Sebastianismo estava nascendo e Camões teve importante colaboração para a sua construção. O vate, a serviço de D. Sebastião,

---

<sup>1</sup> Joaquim Pedro de Oliveira Martins (1845 – 1894) foi um dos maiores expoentes da historiografia portuguesa. Influenciou o pensamento de Antonio Sergio, Antonio Sardinha e Eduardo Lourenço. O ideário de Oliveira Martins é como um rio que corre, sendo influenciado pela geografia local: ele muda, conforme o historiador vai lendo a realidade. Monárquico em um momento, republicano em outro; anarquista proudhoniano e liberal; socialista e proto-fascista. Oliveira Martins é uma metamorfose constante, precisamos lê-lo necessariamente com o contexto em mente.

pregou a “aventura desesperada” de uma nação em busca de si mesma: a exaltação da nacionalidade e do valor do ser português não são gratuitos, são uma tentativa de resgatar a pátria, que se encontrava à beira da derrocada. Maquiar a realidade era uma necessidade que, tanto o rei, quanto o Poeta, percebiam com nitidez.

A empreita do rei em África, como é fato notório e histórico, acabou em ruínas. O rei menino faleceu e seu corpo nunca fora encontrado. Camões, da mesma forma, arruinou-se: ele viu cair por terra as esperanças de reconstrução de sua pátria e o realizar “profético” das palavras da sua mais contundente criação, o Velho do Restelo: “a que novos desastres determinas de levar estes reinos e esta gente?” (CAMÕES, 1980, p. 97)

Essa visão dura e crítica da história portuguesa coloca-se justamente como o oposto da imagem que está em “A Salvação dos Lusíadas”, que nos revela o escapismo e o heroísmo atribuídos a Camões. O poeta-soldado é o único em pé, todas as outras pessoas sucumbiram, foram mortas pelas águas bravias do oceano. Ao seu lado, um rolo de papel, que representa “Os Lusíadas”.

Na época do Tricentenário, em fins do século XIX, um modesto grupo de intelectuais, no qual Eça de Queirós destacava-se, almejava transformar a sociedade e a política, mostrando a realidade às pessoas, construindo assim uma mentalidade consciente, menos escapista e mais democrática e igualitária. A história chamou esses jovens de a “intelligentsia lisboeta” (SARDICA, 2009, p. 18).

Escreve Sardica, em seu estudo intitulado *O jornalismo e a intelligentsia portuguesa nos finais da Monarquia Constitucional*, publicado pela Universidade Católica Portuguesa de Lisboa em 2009:

Nas últimas décadas do século XIX e nos primeiros anos do século XX, a imprensa tornou-se o meio por excelência para a reorganização sociocultural da nação, e os jornalistas os grandes agentes construtores, intérpretes e porta-vozes desse novo Portugal acordado para uma maior consciência cívica, para uma participação mais exigente e para um renovado desejo de europeização cultural. Consequentemente, esse foi também o tempo em que o jornalismo mais se modernizou – no estilo, nos conteúdos e até no grafismo –, atingindo um volume de tiragens, vendas e influência na vida social e nos centros decisores da política que se prolongaria até ao final da I República, e que permanece até hoje inigualado. (SARDICA, 2009, p. 18)

Em parceria com Ramalho Ortigão, Eça imprimiu um diálogo realista e contundente, que logo lhe daria a reputação de respeitado teórico e escritor intelectualizado, quando os textos de “As Farpas” vieram a

público.

A situação é esta. Uma parte importante da Nação perdeu totalmente a fé (com razão ou sem razão) no parlamentarismo, e nas classes governamentais ou burocráticas que o encarnam; e tende, por um impulso que irresistivelmente a trabalha, a substituí-las por outra coisa, que ela ainda não definiu bem a si própria. Qual pode ser essa outra coisa? Que soluções se apresentam? // Por um lado a República não pode deixar de inquietar o espírito de todos os patriotas. Ela seria a confusão, a anarquia, a bancarrota. Além disso (é de urgente patriotismo falar com franqueza) a República entre nós não é uma questão de política interna, mas de política externa. Um movimento insurreccional em Lisboa, triunfante ou semi-triunfante, seria no dia seguinte um exército de intervenção marchando sobre nós da fronteira monárquica da Espanha. E se a Espanha, pela morte da criancinha inocente que é rei, se convertesse numa república conservadora - um movimento paralelo em Portugal, apoiado por ela e coroado de êxito, seria o fim da nossa autonomia, da nossa civilização própria, da nossa nacionalidade, da nossa história, da nossa língua, de tudo aquilo que nos é tão caro como a própria vida, e por que temos, durante séculos, derramado sangue e tesouros. // Por outro lado uma «revolução feita de cima», uma concentração de força na Coroa (que a muitos espíritos superiores, e que veem claro, se apresenta como a nossa salvação), concentração, que, apoiada na parte mais inteligente e mais pura das classes conservadoras, procedesse às grandes reformas que a consciência pública reclama, não seria compreendida pela Nação irremediavelmente impregnada de liberalismo e que nessa concentração de força só veria uma restauração do absolutismo e do poder pessoal. (QUEIRÓS, 1890, p. 541)

Percebemos claramente que Eça de Queirós não é a favor da implantação da República, pois ele teme por um agravamento ainda maior da situação de Portugal, uma vez que, sob a sua perspectiva, a questão não seria a política interna e sim a externa. Sua visão objetiva e lúcida da situação de Portugal também não pactua com a ideia de “uma revolução feita de cima”, imposta, pois o liberalismo, que era forte entre os portugueses, não aceitaria tal empreitada da Coroa.

Figura 6: Camões lendo os “Lusíadas” a D. Sebastião na Penha Verde em Cintra.



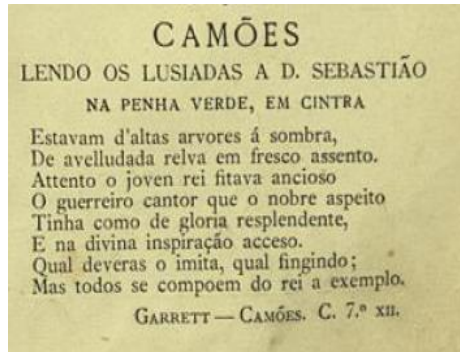
Fonte: O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 92.

A composição de Manoel de Macedo, “Camões lendo Os Lusíadas a D. Sebastião na Penha Verde em Cintra”, ao mesmo tempo em que faz “um resgate histórico” pelo registro do episódio, serve para criar no imaginário popular a importância desse acontecimento e insinua uma proximidade do poeta com o rei.

Macedo constrói a cena, colocando Camões em frente ao rei menino, recitando para ele e sua corte os versos da epopeia recém escrita. Eles estão centralizados no plano da tela e, ao redor, os nobres que acompanham o encontro. Em várias expressões deles, percebemos que estão compenetrados nos cantos épicos que ecoam no ambiente, proferidos pela voz do próprio autor, como se observa no homem atrás da árvore em que está D. Sebastião, cuja mão, que segura o queixo, autoriza-nos essa dedução; naquele que, sentado, olha diretamente para Camões e nos dois que conversam ao lado direito, em uma aparente indagação sobre a história, que estão ouvindo ali.

A imagem ilustra um recorte do texto de Almeida Garrett. Apesar de não explicitar a relação de cumplicidade ideológica entre eles diretamente, faz uma conexão, quando interpretamos de forma a relacionar a pintura com a poesia e com a crônica, oferecendo-nos esta possibilidade interpretativa.

Figura 7: Versos de Garrett



Fonte: O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 91.

Escreve o historiador:

[...] O entusiasmo mystico era em Camões, porém, a necessidade de acção de um temperamento forte, e não o desvario de uma imaginação dolente. Partidos de um mesmo estado de espírito, Loyola chegava à visão, Cervantes ao bom-senso e Camões, nem santo, nem sceptico, à doutrina da acção positiva: // *Não se aprende, Senhor, na fantasia // Sonhando, imaginando ou estudando // Senão vendo, tratando e pelejando*. Tal era o estado de espírito do poeta e do rei, quando a sorte approximou um do outro. Em ambos o mesmo pensamento; em ambos equal idea, para resolver a crise lugubre em que viam o reino. Camões e D. Sebastião ouviram-se, comprehenderam-se. O louco arrebatamento do último exprimia de um modo temerário, desvairado, o pensamento do primeiro. Ambos olhavam para a história: e em frente do roído cadáver do império ultramarino, apelavam para a política africana esquecida por ele, inspirando-se nas tradições heroicas da nação. Um cantava-as no seu poema. O outro ia em pessoa vêr os túmulos dos avós, e venerar, compenetrado, a pessoa de D. João II, cujo cadáver mandou erguer do tumulo, de pé, com a espada em punho. (O OCCIDENTE, Suplemento ao n. 59, 1880, p. 98)

Pensando na composição pelo número de pessoas presente (e quem são essas pessoas), a forma como muitas delas se comportam, o que já evidenciamos, não se trata tão somente de uma banalidade ou coincidência: Camões está, por seu canto, “comunicando” a importância da guerra ao rei e, com isso, sendo “cúmplice” dele – o ponto que Oliveira Martins afineta em sua crônica, cujo trecho está supracitado.

Há base para essa interpretação. Sabemos que “Os Lusíadas” (1572) seguem a estrutura do épico, percebendo de forma positiva as inovações que o escritor introduziu. Atentemo-nos para a estrutura da obra épica, em que o poeta se dirige diretamente ao rei menino. Evidentemente que há toda uma estrutura épica exortativa na Dedicatória e uma rígida

norma a seguir, mas caberia aqui uma pequena observação, a fim de explicarmos o que nos interessa no momento, que é o ponto de vista de Oliveira Martins. Conseguimos entendê-lo ao ler os versos, pois Camões coloca no rei a missão de renovar a memória do passado português, pelas figuras metonímicas de seus dois avós:

Em vós, se vem, da olímpica morada,  
Dos dous avós as almas cá famosas;  
Ûa, na paz angélica dourada,  
Outra, polas batalhas sanguinosas.  
Em vós esperam ver-se renovada  
Sua memória e obras valerosas;  
E lá vos tem lugar, no fim da idade,  
No templo da suprema eternidade. (CAMÕES, 1980, p. 83)

Observe que Camões realmente incita o rei menino à guerra, pois ele vai além de um simples elogio, ao colocar no inimigo – real – de Portugal (o “bárbaro gentio”), um temor que não existia:

Em vós os olhos tem o mouro frio,  
Em quem vê seu exício afigurado;  
Só com vos ver o bárbaro gentio  
Mostra o pescoço ao jugo já inclinado;  
(CAMÕES, 1980, p. 82)  
E, em quanto eu estes canto e a vós não posso,  
Sublime rei, que não me atrevo a tanto,  
Tomai as rédeas vós do reino vosso,  
Dareis matéria a nunca ouvido canto:  
Comecem a sentir o peso grosso  
(Que polo mundo todo faça espanto)  
De exércitos e feitos singulares  
De África as terras e do Oriente os mares. (CAMÕES, 1980, p. 82)

Camões antecipa uma glória futura, aproximando assim algo ainda não concretizado, uma realidade apenas desejada de um fato encarado como iminente: “e acostumai-vos já a ser invocado” (CAMÕES, 1980, p. 98, 1980). Percebemos que a leitura do historiador é plausível e, sob a presente análise, válida-se.

### **3. Considerações finais**

Verificamos, pelas análises das imagens deste artigo, a utilização de Camões como expressão da realidade e como instrumento de construção e desconstrução largamente utilizado em fins do século XIX e começo do século XX. Difundiu-se a ideia, principalmente, por meio do novo jornalismo, esse, que levado à população pela imprensa, fez o papel que “Os



Lusíadas” fizeram no século XVI: divulgar uma ideologia nacionalista para construir o *ethos* português. Aqueles novos “Velhos do Restelo”, críticos e realistas em relação à economia e política, bradavam para os navegantes, representantes oficiais do Governo, alertando-os. Tanto republicanos democratas, quanto monarquistas socializados nas ideias proudhonianas, queriam mudanças e ambos criticavam os políticos e a decadência da nação, utilizando a imprensa. As imagens camonianas, ora usadas para o propósito de maquiar a realidade, ora como um contraponto semântico para demonstrar a realidade, fizeram parte dessa história.

Eça de Queirós sabia que os ânimos se embrenhavam em luta pelo poder. A perspicácia dele é extraordinária. Sua capacidade analítica nos impressiona ao observar a realidade e as movimentações político-ideológicas. Guilherme d’Azevedo, nas páginas de *O Occidente*, percebera que a presença do Exército era perigosa nas Comemorações do Tricentenário e que a República, ao menos em possibilidade, viria por um golpe militar. Não aconteceu em 1910, foi em 1926. Da mesma forma, ao perceber essa aproximação do Partido Republicano com a força militar, o escritor de *A Cidade e as Serras* (1901) agiu como um verdadeiro oráculo.

[...] Ora o facto incontestável (e que seria antipatriótico disfarçar) é que o Partido Republicano procura atrair o exército; e que, forçado a defender-se, o regímen constituído apela por seu turno para o concurso leal do exército, decerto inabalável na sua lealdade. // Mas pelo simples facto do exército ser a força essencial com que conta o regímen constituído, e com que conta o partido de revolução, ele toma fatalmente uma preponderância inesperada nos nossos destinos políticos. Dele parece depender tudo, e portanto ele torna-se tudo. Assim como em Inglaterra, e já agora em França, o boletim de voto é tudo, e sobre ele se exerce ardentemente a propaganda dos partidos, assim entre nós parece desenhar-se o momento em que a espada do exército será tudo, e sobre ela, e só sobre ela, se concentrará a acção e a influência dos que legitimamente possuem, ou que subversivamente pretendem, o poder. // Isto, se não nos enganamos, pode importar proximoamente no advento do militarismo. Dirão (e dizem) os optimistas que o exército em Portugal nunca sairá da sua devida submissão ao poder civil. Assim o supomos. Mas nunca se deve basear um sistema de acção política no optimismo, na hipotética perfeição dos homens e das coisas, e em frases. O exército não é composto de entidades abstractas, e impessoais como princípios: é composto de homens de carne e osso, susceptíveis de todas as fraquezas e de todas as tentações humanas. Ora desde que uma classe sente que só ela é a força única, e que tudo gravita em torno dela, pode, mesmo mau grado seu, e pelo irresistível impulso da sua própria força, ser levada a tudo querer dominar, e fazer prevalecer, como superior a todos, o seu interesse de classe. Pode-o mesmo fazer por uma nobre ilusão patriótica, considerando que, desde que tudo em torno dela é fraco e impotente, e está morrendo dessa impotência e dessa fraqueza, no predo predomínio da sua força reside a salvação da pátria. (QUEIRÓS, 1890, p. 540)

O projeto de nação, que veio com a ideia civilizadora, historicamente registrado e explicitado nas imagens que analisamos neste artigo, atrelou-se ao Republicanismo, o qual, utilizando-se do Tricentenário de Camões (principalmente devido às articulações de Teófilo Braga) e a inerente aura cívica que dele emanou, alavancou a sua posição majoritária em relação aos imperialistas, encontrando na população e em setores da burguesia, o que era necessário para derrocar o rei. O próprio Braga tornou-se o comandante do executivo da República Portuguesa em 05 de Outubro de 1910, chefiando o Governo Provisório, que teria como primeiro presidente eleito, Manuel José de Arriaga Brum da Silveira e Peyrelongue, na data de 24 de agosto de 1911, ano em que Portugal recebeu a sua Constituição Republicana. Arriaga será sucedido novamente por Teófilo Braga em 29 de maio de 1915.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas (edição comentada)*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1980.

LOURENÇO, Eduardo. *O labirinto da saudade*. 9. ed. Lisboa: Gradiva, 2013.

QUEIRÓS, Eça de. *Novos Factores da Política Portuguesa*. Revista de Portugal. Vol. II. Abril de 1890, p. 526-41.

SARDICA, José Miguel. *O jornalismo e a intelligentsia portuguesa nos finais da Monarquia Constitucional*. *Comunicação & Cultura*, n. 7, 2009, p. 17-38.

#### Outras fontes:

O Occidente: revista illustrada de portugal e do estrangeiro. Lisboa: Manuel de Macedo Atelier de Gravura, n. 01–n. 1315. 1878–1915.

O Penacho: folha illustrada por Jacintho M. Navarro. Lisboa: Imprensa de J. G. de Sousa Noves, A.1, n. 1–n.14. 1880.

O Sorvete. Porto: Typographia Occidental. n. 1–n. 280. 1878–1900.

**ABORDAGENS INOVADORAS PARA O ENSINO  
DE ESTUDANTES DE MEDICINA: UMA ANÁLISE  
DE MÉTODOS ATIVOS DE APRENDIZAGEM**

Ana Paula Borges de Souza (UENF)

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

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

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

Lidiane Silva Torres (UENF)

[lidianesilvatorres1@gmail.com](mailto:lidianesilvatorres1@gmail.com)

**RESUMO**

As metodologias ativas na educação médica podem envolver os alunos de maneira mais participativa e prática pois são projetadas para aprimorar o aprendizado, promovendo o pensamento crítico, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades práticas. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar métodos de aprendizagem ativos no ensino de estudantes de medicina, apontando seus principais resultados e traçando reflexões sobre os benefícios destas metodologias. Para realizar este estudo qualitativo, uma revisão narrativa da literatura foi realizada usando as bases de dados PubMed e SciELO com um conjunto de palavras-chave. A seleção dos estudos foi realizada de forma independente pelos autores, considerando artigos publicados em português e inglês na última década. Os resultados indicam que as metodologias ativas de aprendizagem que exigem a participação ativa dos alunos no processo educacional têm um impacto positivo nos resultados de aprendizagem e nas habilidades de pensamento crítico. A revisão destacou várias metodologias ativas que promovem o envolvimento do aluno, retenção de conhecimento e habilidades de raciocínio clínico. O sucesso dessas metodologias foi atribuído a fatores como objetivos de aprendizagem claros, facilitação eficaz e estratégias de avaliação apropriadas. Em conclusão, as metodologias ativas são ferramentas valiosas para educadores médicos que visam otimizar os resultados de aprendizagem de seus alunos.

**Palavras-chave:**

Ensino médico. Prática reflexiva. Ensino centrado no aluno.

**ABSTRACT**

Active methodologies in medical education can involve students in a more participatory and practical way as they are designed to enhance learning, promote critical thinking, problem-solving, and the development of practical skills. This research aims to identify and analyze active learning methods in teaching medical students, pointing out their main results and drawing reflections on the benefits of these methodologies. To conduct this qualitative study, a narrative literature review was carried out using the PubMed and SciELO databases with a set of keywords. The selection of studies was independently performed by the authors, considering articles published in Portuguese and English in the last decade. The results indicate that active learning methodologies that require active participation of students in the educational

process have a positive impact on learning outcomes and critical thinking skills. The review highlighted several active methodologies that promote student engagement, knowledge retention, and clinical reasoning skills. The success of these methodologies was attributed to factors such as clear learning objectives, effective facilitation, and appropriate assessment strategies. In conclusion, active methodologies are valuable tools for medical educators aiming to optimize their students' learning outcomes.

**Keywords:**

**Medical education. Reflective practice. Student-centered teaching.**

## **1. Introdução**

O ensino de medicina é um tema bastante relevante e importante para a sociedade. A formação de médicos é fundamental para garantir uma assistência médica de qualidade e acesso à saúde para a população. É uma área que exige uma formação completa e atualizada, capaz de preparar os alunos para lidar com as mais diversas situações clínicas (Cf. AMORETTI, 2020).

Contudo, o ensino médico tem sido fundamentado em um modelo tradicional na maioria das universidades desde o século passado. Esse modelo é baseado em um paradigma biológico e mecanicista, que enfatiza o culto às doenças e não à saúde, reduzindo o ser humano a apenas um problema físico. A tecnologia é utilizada como uma forma simples de interpretação dos fenômenos vitais. A base do ensino é geralmente segmentada em disciplinas, sem integração entre as ciências básicas e clínicas (Cf. TSUJI; SILVA, 2010; FLORES; BEZ; BRUNO, 2014).

O modelo tradicional de ensino é caracterizado por uma abordagem mais centrada no professor, onde ele é o detentor do conhecimento e transmite esse conhecimento aos alunos de forma expositiva. Os alunos são vistos como receptores passivos de informação e são avaliados por meio de provas e testes. Esse modelo tem sido criticado por não levar em consideração as necessidades individuais dos alunos e não incentivar o pensamento crítico e a criatividade (Cf. PAIVA *et al.*, 2016). Dessa forma, é necessário que as instituições de ensino adotem metodologias que permitam uma formação mais completa e dinâmica, como as metodologias ativas.

As metodologias ativas de aprendizagem são uma abordagem pedagógica que tem ganhado destaque nos últimos anos. Elas se caracterizam por colocar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a reflexão crítica e a construção do

conhecimento de forma colaborativa. Dentre as metodologias ativas mais utilizadas, podemos destacar o aprendizado baseado em projetos, a sala de aula invertida, a aprendizagem cooperativa e simulações. Cada uma dessas abordagens possui suas particularidades e pode ser aplicada de acordo com as necessidades e objetivos da disciplina ou curso (Cf. MORAN, 2015; 2018; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; LOATO; MICHELOTTI; LORETO, 2018).

As metodologias ativas de aprendizagem apresentam uma série de vantagens em relação aos modelos tradicionais de ensino. Elas permitem que os alunos sejam mais participativos e autônomos, desenvolvam habilidades socioemocionais importantes, como a capacidade de trabalhar em equipe e de resolver problemas, além de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. No entanto, é importante ressaltar que a implementação das metodologias ativas exige uma mudança na postura do professor, que deve atuar como facilitador do processo de aprendizagem, além de demandar uma infraestrutura adequada e recursos tecnológicos que permitam a realização das atividades propostas (Cf. MORAN, 2015; VALENTE; ALMEIDA).

No contexto do ensino de medicina, as metodologias ativas se mostram especialmente importantes, pois permitem que o aluno desenvolva habilidades essenciais para a sua formação, como a capacidade de trabalhar em equipe, de tomar decisões em situações complexas e de lidar com a incerteza e a complexidade da prática clínica (Cf. FREITAS *et al.*, 2020).

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar métodos de aprendizagem ativos no ensino de estudantes de medicina, apontando seus principais resultados e traçando reflexões sobre os benefícios destas metodologias. Para realizar este estudo qualitativo, uma revisão narrativa da literatura foi realizada usando as bases de dados PubMed e SciELO com um conjunto de palavras-chave. A seleção dos estudos foi realizada de forma independente pelos autores, considerando artigos publicados em português e inglês na última década.

## **2. Ensino inovador na medicina: perspectivas sobre métodos ativos**

Os métodos ativos de aprendizagem têm sido cada vez mais utilizados no ensino de medicina. A utilização de métodos ativos pode representar uma opção vantajosa, entretanto, requer um esforço colaborativo, onde o docente não é mais o único responsável por um conteúdo elaborado

para ser ensinado em uma disciplina isolada, mas produzido para o grupo, com a constante troca de ideias entre os colegas. Desse modo, ocorre a superação do modelo de educação fragmentada, onde o professor é o centro do aprendizado, e coloca-se a aprendizagem como o cerne do processo (Cf. FLORES; BEZ; BRUNO, 2014).

Essa discussão é enfatizada a partir do estudo de Masocatto *et al.* (2019), que apresenta uma percepção positiva dos alunos de Medicina sobre o uso do método de ensino *Team-Based Learning* (TBL), que consiste em trabalhar em equipe para solução de problemas e aprendizagem do material. A utilização do método foi percebida como favorável em relação à aula expositiva tradicional, trazendo vantagens como o desenvolvimento de habilidades em raciocínio clínico e a possibilidade de construção do conhecimento com sua utilização prática.

Corroborando com estes resultados, Melo *et al.* (2018), ao analisar a concepção de estudantes de medicina de uma instituição de ensino superior do Brasil sobre as metodologias de ensino utilizadas pelas escolas médicas, verificaram a preferência dos estudantes por metodologias práticas e interativas, além da valorização da utilização de tecnologias educacionais. Os estudantes relataram que as metodologias adotadas pela escola são predominantemente expositivas e cansativas, e que a carga horária excessiva dificulta a participação em atividades extracurriculares e projetos de pesquisa.

Os benefícios da adoção da prática de métodos ativos podem ser visualizados quando verificamos o estudo de Rondon-Melo e Andrade (2019), que comparou três métodos de aprendizagem sobre anatomia e fisiologia do sistema miofuncional orofacial em estudantes de graduação em Fonoaudiologia. Os resultados indicaram que os métodos interativos de aprendizagem foram mais eficazes do que o método tradicional de aprendizagem, e que o uso do método interativo com uso do modelo computacional 3D foi mais eficaz em comparação ao método interativo com uso do jogo computacional 2D e ao método tradicional de aprendizagem, em termos de retenção de conhecimento em curto e longo prazo.

Outro método ativo foi avaliado a partir do estudo de Barros *et al.* (2021), que destaca a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) no contexto da Saúde Coletiva em um curso de Medicina no Brasil. A ABPj é uma metodologia de ensino-aprendizagem em equipe que utiliza a realidade vivida como fonte geradora de conhecimento. Os autores relatam a experiência de um grupo de estudantes de medicina que utilizou a

metodologia para desenvolver projetos relacionados às políticas públicas de saúde da mulher, do homem, da população LGBT e dos adolescentes e adultos jovens. Os autores recomendam fortemente o uso da ABPj na formação em Saúde como estratégia para se alcançar o perfil esperado para o profissional de saúde do século XXI, enfatizando a importância da experiência da monitoria e do ensino de gênero e sexualidade em cursos de medicina.

A sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) também foi utilizada como método e analisada no estudo de Patriota *et al.* (2022) no ensino do exame clínico em uma escola médica do Nordeste brasileiro. A sala de aula invertida consiste em disponibilizar o conteúdo teórico antes da aula presencial, para que o tempo em sala seja dedicado a atividades práticas e discussão de dúvidas. Os resultados mostraram que a implantação desse método resultou em ganhos na aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos em laboratórios de ensino de habilidades procedurais. Os estudantes avaliaram positivamente a metodologia, destacando a utilidade do pré-teste como ferramenta de direcionamento do estudo individual.

Discussões importantes também são presentes por Varga *et al.* (2009), ao analisar um método de aprendizagem por simulação. Os autores discutem a importância da simulação da prática profissional no ensino de medicina, descrevendo a experiência de duas universidades brasileiras nessa área. A simulação é considerada uma ferramenta importante para o desenvolvimento de habilidades técnicas e não técnicas, permitindo que os alunos aprendam fazendo, errem e aprendam com seus erros. A construção da competência clínica é abordada como um processo que envolve não apenas conhecimentos e habilidades, mas também a reflexão sobre a prática e a capacidade de aprender com os erros.

De acordo com Freitas *et al.* (2020), o processo de problematização vai além de simplesmente apresentar situações problemáticas. Envolve também a exposição de fatos, discussão de meios, sustentação de resoluções e vários outros aspectos que permeiam esse processo. No entanto, algumas concepções enraizadas no método tradicional precisam ser modificadas para contemplar esses processos. Para isso, é necessário, em primeiro lugar, uma orientação clara das competências fundamentadas nas necessidades de saúde da população, em vez de uma orientação por conteúdos e objetivos mal definidos. Em segundo lugar, é preciso mudar o simples ato de transmitir conhecimento pelo docente e memorização discente em um construir significativo e construtivo, permitindo agregar experiências vividas e desenvolver habilidades que serão requisitadas na prática.

Em terceiro lugar, é preciso ter docentes capacitados com a educação médica dispostos a agregar sem intimidação por poder na aprendizagem dos alunos, por meio de um processo passivo centrado neste último. Quarto, a prática médica deve ser integrada com o processo crítico-reflexivo desde o início do curso, ao invés de subdividir toda a teoria no início e a prática no final. Quinto, é importante trabalhar uma abordagem que agregue todos os níveis de atenção conjuntamente a um olhar universal do ser humano, tirando um pouco do aspecto biológico e desenvolvendo aspectos psicossociais de conceber todos os determinantes sociais que cercam a vida do paciente. Por fim, é necessário ultrapassar o olhar das avaliações de uma forma punitiva e somativa para avaliações formativas que contemplem todos os processos que a metodologia propõe, assim como o uso de feedbacks para a revitalização dos conteúdos (Cf. FREITAS *et al.*, 2020).

### **3. Considerações finais**

As abordagens inovadoras para o ensino de estudantes de medicina, utilizando métodos ativos de aprendizagem, têm se mostrado eficazes na formação de profissionais mais capacitados e preparados para enfrentar os desafios da área. Esses métodos proporcionam uma maior interação entre os alunos e os professores, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas. Além disso, estimulam o desenvolvimento de habilidades como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a tomada de decisões, que são fundamentais para a prática médica.

Dessa forma, é importante que as instituições de ensino adotem essas abordagens inovadoras em suas metodologias, para garantir uma formação de qualidade aos seus estudantes e um melhor atendimento à população.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMORETTI, R. A educação médica diante das necessidades sociais em saúde. *Revista brasileira de educação médica*, v. 29, p. 136-46, 2020.

BARROS, M. C. V. *et al.* Aprendizagem baseada em projetos para o ensino-aprendizagem de Saúde Coletiva na Medicina: relato de experiência. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 25, 2021.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das



metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-88, 2017.

FLORES, C. D.; BEZ, M. R.; BRUNO, R. M. O uso de simuladores no ensino da medicina. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 22, n. 02, p. 98, 2014.

FREITAS, F. R. N. *et al.* Metodologias ativas de ensino nos cursos de medicina: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e151973922-e151973922, 2020.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018.

MASOCATTO, N. O. *et al.* Percepção de Alunos de Curso de Graduação em Medicina sobre o Team-Based Learning (TBL). *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 43, n. 3, p. 111-14, jul. 2019.

MELO, E. A. S. *et al.* Concepção de discentes acerca das metodologias de ensino adotadas pelas escolas médicas. *Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco*, v. 8, n. 15, 2018.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

RONDON-MELO, S.; ANDRADE, C. R. F. Efeitos do uso de diferentes tecnologias educacionais na aprendizagem conceitual sobre o sistema miofuncional orofacial. *Audiology-Communication Research*, v. 24, 2019.

TSUJI, H.; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. *Aprender e ensinar na escola vestida de branco: do modelo biomédico ao humanístico*. São Paulo: Phorte, 2010.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 52, p. 455-78, 2017.

VARGA, C. R. R. *et al.* Relato de experiência: o uso de simulações no processo de ensino-aprendizagem em medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 33, p. 291-97, 2009.

## ALTERAÇÃO NA LINGUAGEM EM PESSOAS IDOSAS COM DOENÇA DE ALZHEIMER<sup>2</sup>

*Elisângela Andrade Moreira Cardoso* (UESB)

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

*Maria Eduarda Silva Gomes Roberto* (UESB)

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

*Nirvana Ferraz Santos Sampaio* (UESB)

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

### RESUMO

Estudos apontam a inexistência de um marcador biológico para a Doença de Alzheimer (DA), doença cerebral, até então de caráter progressivo e incurável, que compromete as funções corticais, afetando a memória, o raciocínio, a orientação espaço-temporal, a compreensão, a linguagem e a aprendizagem. Este trabalho visa apontar algumas considerações sobre a linguagem na DA, enfatizando alterações, perspectivas e alternativas, atribuídas por um sujeito com DA em processos interativo-discursivos, que permitem uso avaliativo de sinonímia, cooptação semântica e articulação de expressões, como formas alternativas de significação. Com metodologia qualitativa, apoiada na Neurolinguística Enunciativo-Discursiva, a pesquisa foi realizada com um idoso, identificado como BA, sem escolaridade, com diagnóstico de DA, residente em uma Instituição de Longa Permanência, em Vitória da Conquista - Bahia, Brasil. Constatou-se que, apesar de entender o enunciado, BA apresenta comprometimento parcial de linguagem, usa sinônimos e recorre a canções ouvidas na juventude, como recursos alternativos de fuga para o que ele não sabe responder ou para ganhar tempo até obter uma resposta na conversa para se fazer entender.

### Palavras-chave:

Linguagem. Doença de Alzheimer. Neurolinguística Enunciativo-Discursiva.

### ABSTRACT

Studies point to the lack of a biological marker for Alzheimer's Disease (AD), a brain disease, hitherto progressive and incurable, which compromises cortical functions, affecting memory, reasoning, space-time orientation, comprehension, language and learning. This work aims to point out some considerations about language in AD, emphasizing alterations, perspectives and alternatives, attributed by a subject with AD in interactive-discursive processes, which allow the evaluative use of synonymy, semantic cooption and articulation of expressions, as alternative forms of meaning. With a qualitative methodology, supported by Enunciative-Discursive Neurolinguistics, the research was carried out with an elderly person, identified as BA, without schooling, diagnosed with AD, residing in a Long Stay Institution, in Vitória da Conquista - Bahia, Brazil. It was found that, despite understanding the utterance, BA has partial language

---

<sup>2</sup> Este texto é uma produção efetiva da autora em uma pesquisa acadêmica intitulada "A Linguagem em processos interativo-discursivos de pessoas idosas com Doença de Alzheimer".

impairment, uses synonyms and resorts to songs heard in his youth, as alternative escape resources for what he does not know how to answer or to gain time until he gets an answer in conversation to make yourself understood.

**Keywords:**

**Language. Alzheimer's Disease. Enunciative-Discursive Neurolinguistics.**

## **1. Introdução**

Segundo o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que, em 2021, 14,7% da população brasileira é composta por pessoas acima de 60 anos. Com isso, é observada a inversão progressiva da pirâmide etária e o aumento da longevidade. Contudo, o atual envelhecimento populacional é antagônico à qualidade de vida, visto que crescem os desafios das doenças crônicas e doenças neurodegenerativas nesta parcela populacional, com ênfase para as síndromes demenciais.

A demência se caracteriza como síndrome clínica que leva ao acometimento crônico e progressivo dos domínios cognitivos, com impacto direto nas atividades de vida diária da pessoa acometida. As demências são recorrentes na população idosa, apesar de não caracterizarem parte do processo fisiológico do envelhecer. Elas podem se apresentar por meio de confusão mental, mudanças de humor, declínio intelectual, eventos mnésticos e alterações de linguagem (Cf. CAÇANDO; ALANIS; HORTA, 2016).

Entre as doenças neurodegenerativas progressivas, a Doença de Alzheimer (DA) é a apresentação mais prevalente, com efeito na população idosa. A doença se manifesta com atrofia da massa encefálica, apagamento dos sulcos cerebrais e destruição neuronal gradativa. Tem como principal característica eventos mnésticos que se associam a demais declínios cognitivos com o evoluir da doença. A DA apresenta caráter gradativo passível de ser dividido em três estágios de progressão: leve - presença de perda de memória, discurso espontâneo vago, impreciso; moderado - déficit mnéstico incapacitante, com apraxias, agnosias, perda das funções executivas; severo - alterações graves marcadas pela afasia, mutismo, disortografia, agrafia, alexia levando a incapacitação do indivíduo (Cf. MORATO, 2018; ARAÚJO *et al.*, 2015).

Morato (2004) aponta que a linguagem e o cérebro funcionam como um sistema dinâmico, ancorado nos outros domínios cognitivos que participam no processo de percepção do mundo e da aprendizagem. As

regiões envolvidas na linguagem são: as áreas de Broca – localizada no giro frontal inferior, e de Wernicke – temporoparietal – responsável pela parte motora e sensorial da linguagem, respectivamente, e conectadas pelo fascículo arqueado (Cf. CAÇANDO; ALANIS; HORTA, 2016). A afasia é consequência de lesão cortico-cerebral que além de afetar a linguagem, lesiona demais domínios responsáveis pela expressão e produção dos sentidos verbais e gramaticais (Cf. CODRY; FREIRE, 2017 *apud* BENVENISTE, 1995a). As afasias apresentam múltiplas classificações, sendo estas relacionadas com a área e o tipo de acometimento, podendo manifestar agnosias e apraxias associadas, ressalta-se críticas aos modelos localizacionistas de funções mentais superiores (LURIA, 1981).

Apesar de apresentarem natureza própria e independente, a afasia e as demências apresentam correlação intrínseca, por meio da necessidade do sujeito com DA necessitar da reestruturação da linguagem para a estruturação do fazer entender e o estabelecimento da relação comunicacional do “eu e o outro” (Cf. BAKHTIN, 2017).

## **2. Linguagem e Doença de Alzheimer**

A linguagem é um processo fluido e dinâmico que sofre influências do meio, dos fatores biopsicossociais dos atores sociais, das relações sociais, de fatores histórico-culturais, cujas influências são expostas ao sujeito, de forma a estruturar a linguagem, além da verbalização, significando-o mediante seu papel social (Cf. MORATO, 2001; NOVAES-PINTO, 2017; PANHOCA, 2013).

Assim, surge o viés da afasia como uma disruptura do cenário onírico do estabelecimento do sujeito com si e com o outro, como um ser de significado e significância no meio. Porém, a Neurolinguística traz um trinômio afasia-linguagem-sujeito, que nega o apagamento do sujeito e propõe sua reestruturação por meio de estratégias além da verbalização e grafia (Cf. SENHORINI *et al.*, 2016; NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009).

A DA é tipicamente apresentada com evolutiva atrofia na região do sistema límbico, com ênfase na formação hipocampal, levando a perdas mnestésicas gradativas que comprometem a memória episódica, de longo prazo e a memória bibliográfica. A progressão da degeneração tende a atingir a região cortical responsável pela linguagem levando ao quadro afasiológico ascendente. Os acometimentos da linguagem variam com os estágios de progressão da doença.

Em caráter ilustrativo, a progressão pode ser dividida em três estágios e com as seguintes características: inicial, dificuldade para iniciar e acompanhar conversas em situações complexas (como em grupo), prejuízo da memória semântica, anomia (evidenciada pelo uso de circunlóquios e algumas parafasias), maior uso de termos genéricos e imprecisos; moderado, comprometimento nas habilidades semântico-pragmáticas, dificuldade de compreensão de enunciados com sentido não literal, produção de fala sintaticamente fragmentada, maior incidência de repetições e de anomias; severo: agnosia, alexia, disortografia/agrafia e mutismo associado com apraxia e agnosia. Observa-se uma desordem no planejamento inicial da conversa, dificuldade em produzir novas ideias devido ao lapso da memória episódica.

Conforme Coudry (2008), os processos alternativos de significação exploram “silêncios com expressividade, palavras que não são ditas, palavras ditas, segmentos de palavras, não palavras, e palavras que involuntariamente se apresentam, entremeadas pela presença do corpo, de gestos, percepções, associações, objetos, ações” (COUDRY, 2008, p. 32). O que leva a conclusão que mesmo na evolução de severidade do quadro demencial, com a presença de alterações de linguagem pelo acometimento das zonas cerebrais responsáveis pela linguagem, em meio ao dinamismo cerebral, é possível a construção de sentido pelas situações enunciativo-discursivas significativas envolvendo a pessoa com DA, a partir da abordagem da neurolinguístico-enunciativa.

### **3. Caminho Teórico-Metodológico**

A Neurolinguística Enunciativo-Discursiva enfatiza a importância da relação entre língua, sujeito e cérebro, tanto na teoria quanto na prática da análise linguística. A linguagem é vista como uma atividade humana dinâmica e indeterminada, em que o sujeito atua com e sobre ela, e ambos se constituem em um movimento interativo. Este olhar para a linguagem é fundamentado em trabalhos de autores como Franchi (1992), Coudry (1998) e Galdi (1990), sendo considerado como um aspecto teórico de grande relevância para a Neurolinguística Enunciativo-Discursiva (Cf. MAZUCHELLI, 2017).

Isso permite que a Neurolinguística observe fenômenos relacionados à linguagem e ao envelhecimento, especialmente na dificuldade expressa pelo idoso em encontrar palavras nos momentos de interação com o outro. A análise qualitativa é uma metodologia ideal para essa reflexão,

haja vista que “(...) o foco é no entendimento da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas (...)” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 143), permitindo, com isso, compreender como as ações sociais e experiências sociais são criadas e sustentadas, uma vez que essa abordagem é fundamentada em práticas sistemáticas e interpretativas para buscar respostas a perguntas relevantes.

Nessa perspectiva, o corpus da pesquisa se formou a partir de sessões semanais de acompanhamento longitudinal (com duração média de 30 a 50 minutos), que foram gravadas e serviram como subsídios para a retirada dos dados, a constituição de corpora e a análise dos diferentes dados materializados, considerando os aspectos da linguagem nos enunciados verbais e não verbais de um sujeito demenciado e residente, desde o mês de maio de 2022, em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), em Vitória da Conquista, Bahia. O sujeito é aqui identificado, conforme o sistema de notas e codificações que se encontra no Banco de Dados em Neurolinguística (BDN), como BA, um senhor de 85 anos, natural da cidade de Jequié, interior da Bahia. BA é divorciado, tem sete filhos, sendo cinco do primeiro matrimônio e dois do segundo, estes dois ainda são menores em idade; além disso, tem cinco netos e dois bisnetos. Ele não tem escolaridade (não sabe ler e nem escrever), trabalhou na agricultura e como pedreiro até se aposentar. Foi diagnosticado em agosto de 2019 com DA por meio de acompanhamento neurológico e de testes padronizados. Vale registrar que a identidade da investigadora (Iea), seguiu, também, o padrão estabelecido pelo BDN e que as sessões foram autorizadas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto pelo sujeito participante quanto pelo seu responsável e que as transcrições reproduziram, de forma fidedigna, ou seja, na íntegra, a fala do sujeito, respeitando seus enunciados linguísticos. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, número 5.376.300.

Entre tantos temas desenvolvidos nos momentos interativo-discursivos, foram selecionados dois, com o intuito de apontar as alterações e as perspectivas utilizadas pelo sujeito, como alternativas para significação.

#### **4. Resultados e Discussão**

As reflexões aqui apresentadas são algumas de tantas ilações concretizadas a partir da análise de dados advindos pelo acompanhamento longitudinal, com sessões individuais, os quais evidenciam a linguagem de

BA, uma pessoa idosa demenciada.

Os episódios que se seguem apresentam as alternativas de linguagens, verbais e não verbais, utilizadas por BA, com o intuito de produzir significados, revelados no processo interativo-discursivo e construir sentidos.

Entre vários episódios, dois foram destacados, sendo que o contexto do primeiro se estabeleceu quando, após um extenso período de calor na cidade, a investigadora planejou discutir sobre as eventuais possibilidades que a chuva desponta, como a questão da plantação, uma realidade experienciada por BA que viveu, por muitos anos, na zona rural, e da probabilidade de ele falar com propriedade sobre agricultura, de forma geral, assim descrito:

Quadro 1: Episódio 1 – Chuva e plantação.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
1	Iea	Como o senhor está?		
2	BA	<b>Num tô fazeno mais nada... Como tá o povo lá?</b>		Gesto com a mão para trás.
3	Iea	Está tudo bem. E esse calor é pra chuva?		
4	BA	Teve uma noite que choveu a noite toda.		
5	Iea	Depois que chove é bom plantar o quê?		
6	BA	<b>É... mandioca, prantar... é... pinto, a galinha...</b>	Palavras associativas	Olha para o alto. Pausas longas.
7	Iea	Criar galinha?		
8	BA	<b>Hum... É bom. Num farta sem ovo, toda hora tá a galinha botano e...</b>	Interjeição Metonímia	Pausas longas.

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Corroborando com o pensamento de Franchi (1992), a linguagem não pode ser reduzida a um mero instrumento, uma vez que se assim fosse, as opções expressivas do falante seriam limitadas. Com base nessa afirmativa, os enunciados descritos acima vislumbram a riqueza presente na conversação entre a investigadora e o sujeito da pesquisa. O referido episódio aponta que BA respeita e participa dos turnos e, ainda no **Turno 2** “Num

**tô fazendo mais nada**”, pode-se perceber um saudosismo daquilo que um dia ele foi, homem de trabalho, esforçado, e que agora se encontra limitado, ou seja, ele compara sua vida atual com aquela que ele tinha. Após uma pausa longa, nota-se a subjetividade do antes sujeito, agora como investigador ao questionar sobre a família da investigadora (Iea) **“Como tá o povo lá”, Turno 2**, usando nesse enunciado gesto indicativo com a mão sobre os ombros, referindo-se à localização, uma linguagem não verbal como estratégia definida por Feiden (2014, p. 51), como “dêiticos”.

No **Turno 6 “É... mandioca, prantar... é... pinto... a galinha”**, BA responde ao questionamento de Iea sobre o que é bom plantar depois que chove, e ele usa de um verbo para começar a elencar o que se deve plantar, mas pode-se notar, além das pausas, a repetição de palavras **“É... é... é...”**, como forma de processar a palavra posterior à repetida e, por não conseguir recuperá-la, repete, sendo uma alternativa linguística que pode ajudar o sujeito com DA a se lembrar da palavra que está tentando acessar. Todavia, como não conseguiu acessar a (s) palavra (s), BA faz associação não apenas entre as palavras **“pinto, a galinha”, Turno 6**, mas também, à vida campesina por ele vivida, como fragmentos de sua memória biológica, revelados por meio das informações que foram armazenadas e recuperadas em seu cérebro nesse processo que envolve a linguagem.

Por fim, o **Turno 8 “Hum... É bom. Num farta sem ovo, toda hora tá a galinha botano e...”** apresenta, inicialmente, uma interjeição **“Hum...”**, que exprime aprovação para a indagação de Iea e, posteriormente, BA utiliza como alternativas de significação, além da associação entre as palavras ovo e galinha, também a metonímia, ou seja, ele enuncia a ave **“galinha”** à sua função em produzir ovo. Assim, a linguagem permite **“pensar”** e **“significar”** em meio a devaneios e coordenadas uniformes, construindo dessa forma, eixos imagináveis e possíveis (FRANCHI, 1992).

Outra situação bem presente nos momentos de interação, com BA diz respeito à musicalidade, pois, ele sempre recorria a fragmentos de músicas, de grande repercussão nos tempos de outrora, como alternativa de escape às perguntas, que, por hora, tinha dificuldade em responder, como por exemplo, constantemente, no desenrolar de um processo discursivo-interativo, ele começava a cantarolar **“Vem amor, vorta por caridade, ai que dô, tô pra morrer de saudade”**. Curiosamente, a investigadora (Iea) se debruçou em descobrir sobre esses versos, selecionou a música e apresentou a ele, quando fora constituído o episódio abaixo.



Quadro 2: Episódio 2 – Música “Vem amor...”.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
1	Iea	Que música é essa?		Liga o som na introdução da música.
2	BA	Que musga é? <b>Aí... agora é que eu... essa daí eu num sei.</b>		Pausas longas.
3	Iea	Sabe qual é?		Apresenta algumas dicas, diz que ele sempre canta e liga o som para ele ouvir.
4	BA	É... é... Eu...  Essa musga é bunita, viu!	Repetição de palavras. Começa a cantar. Risos	Pequenas pausas. Se emocionou e se empolgou cantando.  Olhos brilharam.

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

O episódio acima assinala momentos de esquecimento, como no **Turno 2 “Aí... agora é que eu... essa daí eu num sei”**, gerando, pois, um conflito entre o lembrar e o esquecer, visto que a lembrança evoca o passado, não necessariamente da forma como ocorreu, mas como uma “elaboração romanceada do passado, tecida de afetos ou fantasmas cujo valor, essencialmente subjetivo, estabelece-se na medida das necessidades e desejos atuais do sujeito” (GUILLAUMIN, 1968, p. 134) e o esquecer, nesse caso, conferido aqui pela patologia da Doença de Alzheimer. Todavia, após a investigadora lhe apresentar algumas dicas, definidas por Marinho (2012, p. 45), como “*prompting*”, um processo linguístico que ocorre durante uma interação entre pessoas, que tem como objetivo estabelecer e organizar a evocação de um enunciado ou ideia. Em outras palavras, o *prompting* ajuda a trazer à tona um determinado assunto ou pensamento durante uma conversa, o que foi crucial para que BA, após a repetição de palavras no **Turno 4 “É... é...”** e o reforço do “**Eu...**”, por ser a linguagem um processo subjetivo que se constitui nas práticas discursivas e nas interações sociais, e que linguisticamente é marcado com o “eu” e o “tu” (Cf. BENVENISTE, 1991), lembra e começa a cantar.

Todo esforço subsidiado pela alternativa, cooptada nas práticas

discursivo-enunciativas, propicia a participação efetiva do sujeito, tornando-o não apenas participante, mas também, um sujeito social-histórico-cultural, que se constitui na e pela linguagem, que transcende a emoção retratada na significativa lembrança do “*Essa musga é bunita, viu!*”, expressa no **Turno 4**.

Essas análises reportam à Franchi (1992), por considerar que a linguagem humana tem um caráter criativo e dinâmico, o que significa que ela está em constante mudança e evolução, além de sua flexibilidade e adaptabilidade, sendo a linguagem uma forma de potencializa o ser humano. Afinal, segundo esse autor,

[...] certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela aos outros nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços “contratuais” por que interagimos e nos compreendemos, influenciamos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. [...] temos então de apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências. (FRANCHI, 1992, p. 25)

Conclui-se, então, que a linguagem é uma ferramenta de socialização nas relações estabelecidas entre os seres humanos, independente do quadro clínico típico (normal) ou atípico (patológico) em que se encontra, como por exemplo, os sujeitos com Doença de Alzheimer.

## **5. Considerações finais**

As questões e os dados apresentados a partir dos enunciados de BA, diagnosticado com DA, revelam processos em desenvolvimento no quadro inicial da doença, os quais podem ser eficazes para reconstruir e reorganizar as memórias (Cf. BEILKE; NOVAES-PINTO, 2010), cujo processo enunciativo-discursivo se configura como construtor de sentidos, à medida que recursos alternativos se aperfeiçoam nas situações significativas entre o investigador e o sujeito.

Constatou-se que, apesar de entender o enunciado, BA apresenta comprometimento parcial de linguagem, usa sinônimos e recorre a canções ouvidas na juventude e à repetição de palavras, como recursos alternativos de fuga, também, para o que ele não sabe responder imediatamente, ou para ganhar tempo até obter uma resposta na conversa para se fazer

entender.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Aline Menezes Guedes Dias de *et al.* Linguagem em idosos com doença de Alzheimer: uma revisão sistemática. *Revista CEFAC* [online]. 2015, v. 17, n. 5, p. 1657-63. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620151754215> Acesso em: 28 mar. 2023.

BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: \_\_\_\_\_. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 21-56

BEILKE, Hudson Marcel Bracher; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 39 (2): p. 557-67, mai.-ago. 2010.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de Linguística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

CAÇANDO, F. A. X. C; ALANI, L. M; HORTA, M. L. Envelhecimento Cerebral. In: BETHLEM, N. *Pneumologia*. 4. ed. [S. l.]: Grupo Editorial Nacional (GEN), cap. 11, p. 232-55, 2016.

COUDRY, Maria Irma Hadler. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COUDRY, M. I. H. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução. *Estudos da Língua(gem)*, v. 6, n. 2, p. 7-36, Vitória da Conquista, dezembro de 2008.

FEIDEN, Juliana Andrade. *O acesso lexical na afasia: anomia, parafasia e estratégias comunicativas na produção oral*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014. 147p.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 22, p. 9-39, Campinas, 1992.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem, interação e ensino*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. 334p.

GUILLAUMIN, Jean. *La genèse du souvenir*. Paris: PUF, 1968.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. Trad. de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A. São Paulo: USP, 1981. 344p. (Edição consultada: 1984).

MARINHO, Júlia da Silva. *O prompting e suas funções linguístico-interacionais nas afasias*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas-SP: [s.n.], 2012. 140p.

MAZUCHELLI, Larissa Picinato. A Dificuldade de Encontrar Palavras: inferências a partir da análise qualitativa de entrevistas com sujeitos idosos. *Estudos Linguísticos*, 46 (2): p. 730-44, São Paulo, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-53, 2018.

MORATO, Edwiges Maria. Neurolinguística. Introdução à Linguística – domínios e fronteiras (Mussalim, F. & Bentes, Orgs), A. C. São Paulo: Cortez, 2001.

MORATO, E. M. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 45. ed. Campinas: IEL UNICAMP, 2004. 172p.

\_\_\_\_\_. Processos de (des)legitimação linguístico-cognitiva: notas sobre o campo das patologias. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 38, n. 105, p. 159-78, maio-ago., 2018.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [on-line], v. 22, n. 3, p. 413-21, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000300012>. Acesso em: 27 out. 2021.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Variações individuais nos processos linguístico-cognitivos de envelhecimento normal ou patológico: Cada caso é um caso. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 46 (2): p. 745-59, 2017.

PANHOCA, Ivone. Histórias de vida de pessoas com Doença de Alzheimer: Linguagem e presença de sujeito. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 42 (2): p. 878-88, maio-ago, 2013.

SENHORINI, G. et al. O processo terapêutico nas afasias: implicações da neurolinguística enunciativo-discursiva. *Revista CEFAC* [on-line]. 2016, v. 18, n. 1, p. 309-22. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982->

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

0216201618117214. Acesso em: 26 out. 2021.

Outra fonte:

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características Gerais dos Moradores. Rio de Janeiro-RJ: IBGE, 2022.

## **ANÁLISE DAS REPETIÇÕES NA LINGUAGEM DE UM SUJEITO COM DOENÇA DE ALZHEIMER: HÁ ALGO DE NOVO?**

*Milena Cordeiro Barbosa (UESB<sup>3</sup>)*

[milenacord.barbosa@gmail.com](mailto:milenacord.barbosa@gmail.com)

*Mikaela da Silva Souza (UESB)*

[202111192@uesb.edu.br](mailto:202111192@uesb.edu.br)

*Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)*

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

### **RESUMO**

As repetições são definidas como segmentos discursivos idênticos ou semelhantes produzidos duas ou mais vezes em uma mesma situação enunciativa-discursiva. Parte-se do pressuposto de que repetir elementos linguísticos não equivale a repetir o mesmo conteúdo e que, no contexto da língua falada, as repetições assumem a função de organização discursiva e coerência textual. Assim, questionou-se o que há de novo nas repetições produzidas por idosos com Doença de Alzheimer (DA)? Objetivou-se analisar os aspectos funcionais assumidos pela repetição na oralidade de um sujeito com DA, bem como os sentidos evocados no discurso. Para tanto, foi analisado um dado produzido sob a ótica de dado-achado decorrente de um acompanhamento longitudinal em curso. Foram utilizados conceitos da perspectiva textual-interativa e definições propostas pela psicanálise lacaniana que coadunam com o escopo teórico da Neurolinguística Discursiva. Os resultados apontaram que as repetições mais recorrentes assumem as funções de coesão textual, compreensão e interatividade, de modo que as hetero-repetições contribuíram para a construção colaborativa do texto. Assim, observou-se a importância do outro na sustentação do sujeito em seu próprio discurso. Concluiu-se que as repetições na linguagem do sujeito com DA expressam o novo tanto no âmbito textual, quanto no discursivo.

### **Palavras-chave:**

Linguagem. Repetição. Doença de Alzheimer.

### **ABSTRACT**

The repetitions are defined as equals or similar discourse segments, which are produced two or more times in the same enunciative-discursive situation. It is considered the premise that the repetition of linguistic elements is not equivalent to repeating the same informational content and that, in the speaking language context, the repetitions admit the discourse organizational functions and the textual coherence. Then, it was inquired: What is new in the repetitions produced in elderly people with Alzheimer's Disease (AD) speaking? The objective of the work was analyzing the functional aspects assumed in the oral repetition of an individual with AD, the meanings developed in the

---

<sup>3</sup> O presente trabalho foi produzido com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, e com apoio da UESB em forma de bolsa de Iniciação Científica.

discourse also were checked. Therefore, it was examined data produced, in the optic of a “found-data”, which was a consequence of a longitudinal assistance in course. It was used notions from the interactive-textual perspective and some definitions proposed from Lacan’s psychoanalysis that combine with Discursive Neurolinguistics theoretical framework. The results indicated that the more regular repetitions admit textual cohesion functions, understanding and interactivity, in a way that the hetero repetition contributed to the collaborative building of the text. So, it was noticed the importance of the other person in the support of the individual in his own discourse. The conclusion was that the repetitions in the language of the subject with AD express the new both in textual and discursive scope.

**Keywords:**

**Language. Repetition. Alzheimer’s disease.**

## **1. Introdução**

Há um consenso em considerar na linguística que as repetições são segmentos discursivos idênticos ou semelhantes produzidos duas ou mais vezes numa mesma situação discursiva (Cf. MARCUSCHI, 2002; 2006). Marcuschi (2002; 2006) as qualifica como uma estratégia de produção textual bastante presente na oralidade, inerente ao processo laborativo. As repetições são motivadas pelas situações interativas, que são diversas e singulares, sendo assim, não se apresentam como um mero ato metalinguístico (Cf. MARCUSCHI, 2002; 2006). Marcuschi (2002; 2006) enfatiza que repetir elementos linguísticos não equivale a dizer o mesmo. Ao tomar as repetições enquanto processo inconsciente, Costa (2010) tem chegado a uma constatação similar. A autora conclui em Freud que a repetição se refere ao que não está na cadeia associativa, ao que não se inscreveu, que retorna como estranho ao sujeito e possibilita uma nova significação em transferência. Já em Lacan, pela perspectiva de Costa (2010), a repetição é retratada como um dos quatro conceitos fundamentais da psicanálise, sendo determinante na formação do sintoma tendo em vista que está para os registros simbólico e real. Assim, o novo da repetição se apresenta pelo que traz outra vez no sintoma, se atualiza neste (Cf. COSTA, 2010).

Apesar de ser um recurso utilizado por todo e qualquer sujeito de linguagem, a repetição – bem como o excesso de pausas, hesitações, disfluência, e desorganização sintática – é associada de forma pejorativa à linguagem dos idosos (Cf. MARCUSCHI, 1991). Estas características linguísticas são destacadas por Preti (1991) que as explica pelas alterações psicofísicas que os indivíduos sofrem ao longo dos anos decorrentes de adoecimentos e do próprio envelhecer. A repetição está descrita ainda nos quadros de afasia, conforme verificado por Tagliaferre (2008). A autora

pontua que nas afasias a repetição ocorre em associação com a “dificuldade de encontrar palavras, ao problema de acesso ou de processamento lexical, a alterações sintáticas, aos problemas de ordem mnésica ou fonológico-articulatória” (TAGLIAFERRE, 2008, p. 27).

Essas marcas na linguagem, recaem em um lugar de desvalorização social e torna-se objeto de preconceitos (Cf. MARCUSCHI, 1991; NOVAES-PINTO, 2008; PRETI, 1991). No caso dos idosos, tendem a ser marginalizados e silenciados socialmente devido ao não lugar que ocupam em relação à cadeia produtiva (Cf. PELIS, 2020). Isto é agravado no contexto das demências, pois não é incomum que os sujeitos demenciados sejam desconsiderados enquanto sujeitos de linguagem (Cf. BEILKE; NOVAES-PINTO, 2010). Beilke (2010) discute que no imaginário social os sujeitos com Doença de Alzheimer, doravante DA, apresentam perda neuronal completa e, a partir dessa concepção, em muitas situações dialógicas, são desconsiderados como interlocutores por amigos, familiares e até mesmo profissionais da saúde que “falam *sobre eles* com os acompanhantes, mas não *com eles*” (BEILKE, 2010, p. 19, grifos do autor).

A demência compreende, segundo Beilke e Novaes-Pinto (2010), uma síndrome caracterizada como um quadro neurológico definido por múltiplos desarranjos nas funções cognitivas. Os casos com maior incidência diagnóstica são devido a Doença de Alzheimer (Cf. ARAÚJO; NICOLI, 2010), que provoca lesões difusas no Sistema Nervoso Central (SNC) ocasionando comprometimentos em atividades neurais como orientação espacial e temporal, memória e linguagem (Cf. WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022, on-line). Ao analisar a etimologia da palavra “demência” que do latim (*de+mens*) significa “sem mente”, Beilke (2010) considera inadequado o emprego de tal definição no tratamento e designação dos sujeitos demenciados, visto que a patologia compromete algumas funções cognitivas em determinados níveis que, no entanto, não apaga a existência do ser como sujeito mentalmente produtivo.

Nesse sentido, observa-se que as repetições orais dos idosos com DA apresentam como conteúdo suas próprias experiências de vida, ou seja, situações e memórias anteriores ao adoecimento, esse processo revela a tentativa do sujeito em proteger sua integridade psíquica dos efeitos da doença (Cf. CARDOSO; DINIZ NETO, 2016). Goldbarb (2014) verifica, através da sua prática clínica em articulação com a teoria freudiana, que nas fases iniciais da DA a recorrência à repetição do relato de vivências funciona como mecanismo de manutenção de algo de si, da identidade. Já nas fases mais avançadas, a repetição se vincularia mais a pulsão de morte,



tendendo a um movimento destrutivo de desvinculação de sua história e participação no presente (Cf. GOLDFARB, 2014). Acerca disso, Landi (2009) discute, a partir de Lacan (1975), que as alterações orgânicas presentes nas demências interferem na dimensão da identidade dos indivíduos e com o avanço da doença neurodegenerativa produzir estados de alienação subjetiva. A autora assegura que na relação com o outro o falante se mantém em movimento, faz uso das regras internas da língua, ainda que se perca a função comunicativa da linguagem.

Assim, este artigo questiona o que há de novo nas repetições produzidas por idosos com DA. Tem-se como hipótese que a repetição é um mecanismo de manutenção do diálogo que carrega em si múltiplas funções da linguagem para além de uma mera reincidência de um segmento. Parte-se do pressuposto que a repetição é composta por algo de novo, e essa capacidade constitutiva consiste em um dos indicadores da presença do sujeito na fala. Assim, intui-se analisar os aspectos funcionais assumidos pela repetição na oralidade de um sujeito com DA, assim como os sentidos evocados no discurso. Para tanto, foram utilizados conceitos da perspectiva textual-interativa e definições propostas pela psicanálise lacaniana que se associam com o solo teórico da Neurolinguística Discursiva (ND). Esta abordagem teórica permite a articulação entre aportes teóricos que compartilham pressupostos em comum sobre a relação entre cérebro e linguagem, estando orientada pela teoria discursiva na avaliação e acompanhamento do sujeito e análise dos dados (Cf. COUDRY; FREIRE, 2010).

## **2. Metodologia**

O dado que se segue foi coletado e analisado na perspectiva de dado-achado, este que é “produto da articulação de teorias com o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos” (COUDRY, 1996, p. 183). O acompanhamento longitudinal, pela interação e parceria na interlocução entre pesquisador e sujeito, oferece condições para o aparecimento das perturbações e das possibilidades de intervenção (Cf. COUDRY, 1996). O dado refere-se à linguagem de Margarida, nome fictício atribuído ao sujeito, em uma situação enunciativo-discursiva com Imb, pesquisadora, decorrente de um acompanhamento longitudinal em curso<sup>4</sup>. Na ocasião, Margarida tinha 91

---

<sup>4</sup> Este estudo é produto da dissertação de mestrado em desenvolvimento que tem como título *A repetição na oralidade de sujeitos com Doença de Alzheimer: diálogo entre a Neurolinguística Discursiva e a Psicanálise*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em

anos e encontrava-se na fase inicial da DA. Margarida é bastante alegre e receptiva às propostas de interação, é aposentada, viúva, natural de um município do interior da Bahia e hoje reside com a filha em Vitória da Conquista-BA.

O acompanhamento se dá de forma presencial, na residência do sujeito conforme acordo estabelecido previamente. A pesquisa teve início após submissão e apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa que gerou o parecer nº. 5.593.971, e assinatura dos temas de consentimento pelo sujeito e pelo cuidador principal. Realizou-se gravação do áudio, com a autorização do sujeito. A transcrição e análise seguem, com algumas adaptações, o modelo do Banco de Dados de Neurolinguística (BDN) da Unicamp (Cf. FREIRE; COUDRY, 2016). As repetições (R) foram analisadas à luz da teoria textual-interativa. Marcuschi (2002; 2006) propõe categorias de análise quanto ao segmento linguístico repetido, à produção, à distribuição na cadeia textual, à forma e à função. Neste trabalho, destacamos as funções assumidas pelas R no campo da composição textual e no discurso. Os processos de significação, por sua vez, foram explorados a partir da Neurolinguística Discursiva em articulação com a Psicanálise Lacaniana.

### 3. *Análise e Discussão*

O dado foi produzido em 17 de outubro de 2022. Na ocasião, foi proposta uma atividade de rememoração de brincadeiras infantis, em referência a data comemorativa do dia das crianças. Margarida relatava sobre experiências em sua infância, como brincadeiras e passeios.

Dado 1: Memórias de infância<sup>5</sup>.

Linha	Interlocutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal
1	Imb	Ia a senhora e quem mais?	
2	Margarida	E da minha família ia eu / que eu lembro era eu só. Zuína, é essa que fazia os cachos de vela...	
3	Imb	Sim.	
4	Margarida	<i>Ela não ia não.</i> Eu não sei por que	

Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

<sup>5</sup> Foram considerados os seguintes sinais gráficos: / representa uma pausa breve, // uma pausa longa, ( ) trecho incompreensível e ... uma interrupção.

		que <i>ela não ia</i> . Acho que era de <i>criança</i> pequena, né? <i>Eu não lembro não / Ela não ia, ela não ia. Eu que ia com mais criança.</i>	
5	Imb	Essas outras <i>crianças</i> eram que <i>moravam perto da casa da senhora?</i>	
6	Margarida	Ham?	
7	Imb	Essas outras <i>crianças</i> , <i>moravam perto da casa da senhora?</i>	
8	Margarida	Acho que era. <i>Eu não lembro</i> também nem <i>como é que chama</i> essas <i>crianças</i> mais, <i>como é que chamava</i> . <i>Nem lembro mais / Algumas amigas que mãe tinha, morava perto, já morreram / todas</i>	
9	Imb	Hum.	
10	Margarida	Tinha uma lá a gente conhecia. às vezes ia na <i>casa</i> , né? / às vezes gente // E caía <i>tanajura</i> , aquelas <i>tanajura</i> de <i>bunda grande</i> .	
11	Imb	As formigas?	
12	Margarida	Hãh?	
13	Imb	É umas <i>formigas da bunda grande?</i>	
14	Margarida	<i>Da bunda grande / é tanajura.</i>	
15	Imb	Sim.	
16	Margarida	A vizinha minha <i>catava catava</i> ou botava nós pra <i>catar tanajura...</i>	
17	Imb	Ah, é?	
18	Margarida	Nós <i>catava</i> e <i>panhava</i> , né assim ()	Sobreposição de vozes
19	Imb	Ela fazia o que com essas <i>tanajuras?</i>	
20	Margarida	Eu <i>panhava</i> óleo / eu <i>panhava óleo</i> na minha <i>casa</i> , na <i>casa</i> de minha mãe. <i>Óleo</i> e levava para ela <i>fritar as tanajura</i> . <i>As bunda de tanajura. Fritava e nós comia.</i>	Risos
21	Imb	Ahhhh.	
22	Margarida	<i>E nós comia.</i>	Risos.

Fonte: Banco de dados pelas pesquisadoras.

De modo geral, observa-se nesta situação discursiva a predominância das desinências *ava* e *ia* na conjugação dos verbos, característica predominante das narrativas e coerente com a atividade proposta. Nos quadros de alterações da memória, a narrativa tem se apresentado como um método de reconstrução e reorganização tanto dos elementos linguísticos, quanto dos fatos (Cf. BEILKE; NOVAES-PINTO, 2010).

Na linha 4, a matriz *ela não ia* é repetida expressando ênfase, função de compreensão. Isto, nos traz a impressão de que Margarida se dá conta no momento do relato que a amiga não ia ao passeio, levantando uma hipótese em seguida que justifique a sua ausência. Há uma tentativa do sujeito de produzir sentido sobre o vivido. A fala possibilita a reedição de suas lembranças, apesar de não estar dito (Cf. GOLDFARB, 2014), ao passo em que há a reelaboração da linguagem (Cf. COUDRY; FREIRE, 2010).

A matriz *eu não lembro* que, tem sua primeira ocorrência na linha 4 aparece novamente na linha 8 parafraseada, expressa continuidade co-textual. Trata-se da mesma forma, mas não do mesmo referente. Na linha 4 falava-se sobre quem ia ao passeio, na 8 refere-se ao nome das crianças. Margarida demarca o seu não saber, a sua relação com suas memórias e esquecimento, a subjetividade do sujeito que está marcada na língua (Cf. BENVENISTE, 1976). Apesar disso, Margarida fala sobre o que sabe, o que se recorda, e sustenta a interação pelas suas reminiscências (Cf. CARDOSO; DINIZ NETO, 2016; GOLDFARB, 2014). O sujeito faz laço com o seu sintoma (COSTA, 2010), neste caso o esquecimento.

O substantivo *crianças* ocorre pela primeira vez na linha 4 e é repetido nas linhas 4, 5, 7 e 8. Sobre a primeira ocorrência, infere-se que se refere a uma classe de crianças, as crianças pequenas, de um modo geral. Já nas demais linhas, o vocábulo expressa um grupo específico de crianças com quem o sujeito passeava. Essas R denotam referenciação, assegurando a coesão textual. Ainda é possível observar a função interativa que se estabelece entre o sujeito e o pesquisador, na medida em que o segundo ratifica o papel de ouvinte questionando sobre o que foi dito pelo outro, o que denota envolvimento.

Na linha 8, há repetição da construção *moravam perto* pelo sujeito retomando o tópico que havia sido introduzido na linha 5. Chama-nos a atenção que, ao afirmar não se lembrar o que foi questionado, Margarida fala sobre o que se lembra em relação às pessoas que de fato moravam próximas à casa de sua mãe. Observa-se autocorreções nos pares *chama – chamava* e *minha casa e casa de minha mãe* nas linhas 8 e 20 respectivamente. Há uma adequação verbal para o tempo sobre o qual se falava na linha 8. Acerca da casa, pode ser dito que o sujeito já não identifica aquela casa de outrora como sua. Num processo de comparação entre passado e presente, há a historicização do sujeito conforme discute Goldfarb (2004).

As linhas 10 e 14 apresentam a repetição do nome *tanajura*,

observa-se referenciação, assumindo função discursiva de compreensão. Em seguida, percebe-se as R *catava* e *panhava* estabelecendo ênfase. Além disso, há um processo de incorporação de sugestão, através de hetero-repetições, o qual sugere colaboração textual entre os interlocutores, evidenciando a função do outro na sustentação do sujeito com DA no discurso (BEILKE, 2010). Como assegura Landi (2009, p. 41), a fala do outro “evoca um texto, uma outra cena”.

#### **4. Considerações finais**

Observou-se a ação do interlocutor como um instrumento significativo para o alcance do intuito comunicativo do sujeito com demência, que se dá através do discurso repetitivo. Ademais, identifica-se o interlocutor como um importante suporte para a preservação de funções socializantes referentes à linguagem do sujeito com DA (Cf. DINIZ NETO; CARDOSO, 2016). As repetições analisadas do sujeito, provenientes de uma situação discursiva, demonstraram-se cheias de significações e de características singulares que não devem ser ignoradas ou interpretadas como “falas vazias” pelos seus interlocutores, e que revelam, assim, a permanência da relação do sujeito com a linguagem, mesmo com os comprometimentos cognitivos resultantes da demência de Alzheimer (Cf. LANDI, 2009).

Conclui-se assim, como expressa Novaes-Pinto (2008, p. 24) ao citar Sacks (1997), o organismo ou o indivíduo sempre reage a uma perda ou excesso para “restaurar, substituir, compensar e preservar sua identidade”, ou seja, o dano faz com que se busque o equilíbrio. Nesse sentido, as repetições puderam ser entendidas como estratégias utilizadas pelos sujeitos acometidos pela DA para manterem-se no jogo dialógico e para se reafirmarem enquanto sujeitos. Assim, o novo se expressou tanto nas relações discursivas, quanto na dimensão da composição textual.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAÚJO, Claudia Lysia de O.; NICOLI, Juliana Silva. Uma revisão bibliográfica das principais demências que acometem a população brasileira. *Revista Kairós Gerontologia*, v. 13, n. 1, p. 231-44. São Paulo, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/4872>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BEILKE, Hudson Marcel Bracher. *Linguagem e Memória na Demência*

de Alzheimer: Contribuições da Neurolinguística para a Avaliação da Linguagem. Mestrado em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas-SP, 2010. 136p.

BEILKE, Hudson Marcel Bracher; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas. *Estudos Linguísticos*, v. 39, n. 2, p. 557-67. São Paulo, mai-ago. 2010. Disponível em: [http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL\\_V39N2\\_11.pdf](http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/39/v2/EL_V39N2_11.pdf). Acesso em: 15. mar.2023.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CARDOSO, Sylvana; DINIZ NETO, Orestes. Considerações sobre a repetição da linguagem no idoso com Alzheimer: uma perspectiva psicanalítica. *Revista Subjetividades*, v. 16, n. 3, p. 58-69. Fortaleza, dez., 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692016000300005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300005). Acesso em: 15 fev. 2023.

COUDRY, Maria Irma Hadler. O que é dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: UNICAMP, 1996. p. 179-94

COSTA, Loren Alyne. *O que a repetição traz de novo: As dimensões de determinismo e contingência da repetição*. Mestrado em Psicologia – Universidade Federal de São João del-Rei, Programa de Mestrado em Psicologia, São João del-Rei-MG, 2010. 85p.

COUDRY, Maria Irma Hadler; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H. (Org.). *Caminhos da Neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-48

FREIRE, Fernanda Maria Pereira; COUDRY, Maria Irma Hadler. Banco de Dados de Neurolinguística: ver, analisar, intervir, teorizar. *5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa*, v. 3, p. 367-76. Portugal, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/979/955>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GOLDFARB, Delia Catullo. *Demências*. São Paulo: Casa do Psicólogo,

2014.

LANDI, Rosana. O sujeito e o efeito da própria fala na afasia e na demência. *Revista Kairós Gerontologia*, v. 12, n. 2, p. 33-45. São Paulo, nov. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/4412>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. Apresentação. In: PRETI, D. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 9-13.

\_\_\_\_\_. Repetição. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do Português Culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Unicamp, 2006, v. 1. p. 219-54

\_\_\_\_\_. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: V. KOCH, I. *Gramática do Português Falado*. 2 ed. rev. Campinas: Unicamp, 2002. p. 105-41

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Preconceito linguístico e exclusão social na normalidade e nas chamadas “Patologias de linguagem”. *Avesso do Avesso*, v. 6, n. 6, p. 8-36, Araçatuba, ago. 2008.

PELIS, Simone Maximo. *Silêncio: a linguagem em uma instituição de longa permanência para idosos*. Mestrado em Linguística – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista-BA, 2020. 136p.

PRETI, Dino. *A linguagem dos idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

TAGLIAFERRE, Rita de Cássia Silva. *Formas e funções da repetição no contexto das afasias*. Mestrado em Linguística – Instituição de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campinas-SP, 2008. 114p.

Outra fonte:

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *ICD-11 for mortality and morbidity statistics*. On-line, WHO; 2022.

**“AS CONVICÇÕES SÃO INIMIGAS MAIS PERIGOSAS DA VERDADE DO QUE AS MENTIRAS”<sup>6</sup>: A VERDADE DE PILATOS À LUZ DA LINGUÍSTICA COGNITIVA**

Rayane Santos Dourado (UEG)

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

Viviane Faria Lopes (UEG)

[viviane.lopes@ueg.br](mailto:viviane.lopes@ueg.br)

**RESUMO**

Na ocasião do julgamento de Jesus Cristo, o governador romano Pôncio Pilatos lhe perguntou o que era a verdade, o que intrigou a muitos estudiosos a respeito da intenção desse questionamento. Dessa feita, esta análise tomou por objeto investigativo a produção fílmica “A paixão de Cristo” (2004), dirigida por Mel Gibson, com o intento de avaliar o significado do verbete em questão, segundo o cenário sociocultural dos personagens históricos apontados. Para tanto, levaram-se em conta os aspectos teóricos balizados pelos estudos da Linguística Cognitiva, principalmente em relação à categorização cognitiva e a prototipicidade da acepção linguística, tomando autores como Marcuschi (2007), Lakoff (1987) e Geeraerts (2006). Constatou-se, assim, que importa a análise da mente linguística dos comunicadores, tendo em vista que a observância do mundo que contextualiza o momento interlocutivo interfere na interpretação dos significantes emitidos e recebidos e, em consequência, nos efeitos que eles promovem.

**Palavras-chave:**

Categorização. Linguística Cognitiva. *Veritas*.

**ABSTRACT**

On the occasion of the trial of Jesus Christ, the Roman Governor Pontius Pilate asked him what truth was, which intrigued many scholars about the intention of this questioning. Due to that, this analysis took as an investigative object the filmic production “The Passion of The Christ” (2004), directed by Mel Gibson, with the intention of evaluating the meaning of the entry in question, according to the sociocultural scenario of the historical characters mentioned. To do so, theoretical aspects based on Cognitive Linguistics studies were taken into account, mainly in relation to cognitive categorization and the prototypicality of the linguistic meaning, considering authors such as Marcuschi (2007), Lakoff (1987) and Geeraerts (2006). It was verified, therefore, that the analysis of the linguistic mind of the communicators is important, considering that the observance of the world that contextualizes the interlocutory moment interferes in the interpretation of the emitted and received signifiers and, consequently, in the effects that they promote.

**Keywords:**

Categorization. Cognitive Linguistics. *Veritas*.

---

<sup>6</sup> Trecho pertencente à obra de Nietzsche (2000).



## 1. Introdução

Este trabalho pauta-se nos estudos teóricos da Linguística Cognitiva para analisar o uso significativo da palavra *veritas* (verdade), pronunciada e questionada pelo governador romano Pôncio Pilatos ao judeu Jesus Cristo, no momento em que o julgava, no séc. I a.C., antes de o condenar à crucificação. Para a coleta de dados, foi escolhido o filme “A Paixão de Cristo” (2004), produção dirigida pelo norte-americano Mel Gibson (1956), todavia, sem avaliar qualquer aspecto midiático da obra fílmica.

O intento da pesquisa voltou-se à investigação significativa do verbebe mencionado e, por isso, a escolha por uma montagem cinematográfica em detrimento dos textos bíblicos visou à exploração do vocábulo sem a interferência da ideologia de fé que perpassa os textos mencionados. Igualmente, tomar uma narrativa que, apesar de projeção fabricada, pauta-se em acontecimentos registrados – quer sejam factuais, quer sejam mitológicos –, permite que não haja a preocupação em examinar a crença que envolve o discurso – o que é necessário ao se averiguar escritos religiosos.

Desse modo, a construção do trabalho foi organizada com a finalidade de entrecorrer ao resultado proposto. Na primeira seção, a linha teórica traçada começa na divisão entre as teorias linguísticas que utilizam o estudo da cognição e o campo teórico da Linguística Cognitiva em si, sendo marcada, principalmente, pela diferenciação entre elementos linguísticos e extralinguísticos. Apesar de precipuamente não ocorrer no conceito balizador desta investigação, é encontrada em outras teorias, como o gerativismo de Noam Chomsky (1928). Por não existir essa separação na Linguística Cognitiva, fez-se necessário demonstrar como essa categorização relaciona-se aos aspectos socioculturais do mundo, bem como esses dois conceitos podem se afetar, afinal, os romanos, a exemplo, categorizavam a si mesmos e a seus costumes, como o próprio conceito de ‘honra’.

Na segunda seção, por seu turno, ocorre a análise da palavra *veritas* propriamente dita, levando em consideração, principalmente, as teorias relacionadas à cultura, cognição e linguagem. Utilizou-se uma abordagem teórico-metodológica de análise descritiva e analítica, para, a partir dessa investigação, entender quais processos cognitivos e quais aspectos socioculturais estavam presentes e moldaram a perspectiva de Pilatos no momento de sua fala.

Ainda, importa ressaltar que o presente estudo não considerou necessário apurar a comprovação histórica dos eventos envolvidos, tendo em vista que as personagens se tratam de sujeitos históricos e, de igual modo,

o uso da palavra em apreço está autenticamente representada em seu contexto de uso. Portanto, tanto o objeto selecionado quanto as personalidades que pronunciam o vocábulo averiguado são amostras adequadas para esta aferição, que buscou pautar-se no cientificismo analítico linguístico.

## 2. “*Quandi us vixit vir fuit... Quan dius vixit honeste vixit*”<sup>7</sup>

Ao dissertarem sobre o momento histórico em que o campo teórico da Linguística Cognitiva aparece, Martelotta e Palomanes (2008) elucidam sobre as outras teorias existentes, igualmente determinadas cognitivas. A fim de explicar que existem conceptualizações linguísticas que levam em consideração o pensamento em seu caráter intelectual, os linguistas em questão apontam para a existência, na verdade, de um arquipélago teórico específico oriundo desse campo investigativo.

Dentre as tantas ‘ilhas’ especulativas, para esta pesquisa importa, acima das demais, a verificação do gerativismo de Noam Chomsky, por haver demonstrado, “de modo definitivo, a importância, para a compreensão da linguagem, dos fenômenos de natureza cognitiva, ou seja, relativos ao modo como nossa mente interage com o mundo que nos cerca” (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p. 177). Mas, apesar de possuírem similaridades, os autores citam uma diferença crucial entre o gerativismo e a Linguística Cognitiva, resumida em uma proposta que o gerativismo faz, a “de que a sintaxe é autônoma e constitui a essência da descrição linguística” (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p. 178).

O princípio da modularidade da mente (Cf. CHOMSKY, 2000), como também é conhecido, supõe que a cognição é dividida em módulos ou partes, e que cada uma dessas ‘medidas’ é responsável pela estruturação e desenvolvimento de um só conhecimento, não interagindo com qualquer outra até o final do processo (Cf. CHOMSKY, 2006). Além disso, dentro da linguagem, de acordo com o gerativismo, a categoria sintática se qualifica por ser autônoma em relação às demais estruturas gramaticais, como a fonológica e a semântica (Cf. CHOMSKY, 1975).

Quando a Linguística Cognitiva surge, muitos estudiosos se opõem a esse entendimento de proposição distinta aos estudos até então formulados. Dentre eles, George Lakoff (1941) foi o que, em meio a outras considerações, pontuou que “parece extremamente improvável que os seres

---

<sup>7</sup> “Enquanto viveu, foi um homem... Enquanto viveu, viveu com honra” (HENZEN *et al.*, 1982).

humanos não fazem uso de capacidades cognitivas gerais na língua. É bizarro deduzir que a língua ignora o mecanismo cognitivo (...)”<sup>8</sup> (LAKOFF, 1987, p. 182, tradução nossa). Sua ponderação voltou-se a explicar que a afirmativa gerativista vem de um legado objetivista, que define a razão como algo mecânico, imparcial e inalterado, o que, em consequência, tornari a ciência linguística em uma análise equivalente à ciência matemática, com respostas puramente objetivas. Ainda, defendeu que, “considerando que a categorização entra, fundamentalmente, em todo aspecto da língua, seria muito estranho presumir que a mente, em geral, usa um tipo de categorização e que a língua usa outro completamente diferente”<sup>9</sup> (LAKOFF, 1987, p. 182, tradução nossa).

De igual modo, Geeraerts avaliou que:

[o] significado linguístico não é separado das outras formas de conhecimento do mundo que temos, e nesse sentido é enciclopédico e não-autônomo: envolve conhecimento do mundo que está integrado nas nossas outras capacidades cognitivas<sup>10</sup> (GEERAERTS, 2006, p. 5) (tradução nossa)

A noção de conhecimento enciclopédico, nesse caso, se opõe a uma ideia de conhecimento de dicionário, e é o entendimento de que uma palavra não é acessada por completo levando em conta apenas considerações sintáticas ou morfológicas: ao contrário, a total compreensão de seu significado pede por informações coletadas por outros aparelhos cognitivos, como o senso de olfato ou o entendimento geométrico (GEERAERTS, 2006). Não somente o conhecimento teórico da língua, mas os elementos presentes no mundo do falante, assim como sua própria percepção, devem ser considerados. Em adjeção, Geeraerts (2006, p. 6, tradução nossa) explica que, por isso, a Linguística Cognitiva é um modelo de gramática baseada no uso, pois “se levarmos a natureza experimental da gramática a sério, nós teremos que levar a experiência da língua a sério, e isso é a experiência do próprio uso da língua”<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> “It seems extremely unlikely that human beings do not make use of general cognitive capacities in language. It is bizarre to assume that language ignores general cognitive apparatus [...]”

<sup>9</sup> “Considering that categorization enters fundamentally into every aspect of language, it would be very strange to assume that the mind in general used one kind of categorization and that language used an entirely different one.”

<sup>10</sup> “Linguistic meaning is not separate from other forms of knowledge of the world that we have, and in that sense it is encyclopedic and non-autonomous: it involves knowledge of the world that is integrated with our other cognitive capacities.”

<sup>11</sup> “If we take the experiential nature of grammar seriously, we will have to take the actual

Ante o exposto pelos linguistas citados, avalia-se que, dentro do conceito de significado, não há necessidade para a separação entre conhecimento linguístico e extralinguístico, tendo em vista que é importante considerar todos os processos subjacentes na captação de dados de experiência, assim como sua compreensão e armazenamento. E, como esses significados só se concretizam socialmente, Martelotta e Palomanes (2008, p. 179) afirmam que “não refletem apenas o funcionamento da nossa mente como indivíduos, mas como seres inseridos em um ambiente cultural”. Por essa linha teórica, depreende-se que linguagem, pensamento e experiência estão relacionados por um sistema.

Os estudos de Marcuschi (2007, p. 38, grifo do autor), por sua vez, consideram que, “sendo a linguagem uma faculdade humana, a língua será sempre uma forma específica de ação e cognição *situada* e não um simples sistema de representação de segunda ordem”. Ainda de acordo com o pesquisador, o conhecimento linguístico é adquirido, tendo como característica inerente apenas suas estruturas e, por ser um processo adquirido, está “condicionado pela inserção social e pelo contexto em que estamos situados” (MARCUSCHI, 2007, p. 39).

Ao falar sobre os processos inferenciais presentes na produção de sentido linguístico, Marcuschi (2007, p. 89) conclui que “não existem categorias naturais porque não existe um mundo naturalmente categorizado”. Dito isso, constata-se que as categorias existentes no universo humano, assim como a maneira que são separadas, não são um mero espelhamento da realidade, embora o argumento não seja de que esses elementos não sejam reais, mas, sim, um discurso construído. Ainda nas palavras do autor,

[o] mundo extra-mente existe, mas não de uma determinada, homogênea e única forma para todas as mentes humanas. A realidade conhecida é histórica e, coisas em que um dia se acreditou, hoje não se acredita mais. Coisas que uma comunidade distribui de uma forma, outras sociedades vêem de modo diverso. O protótipo natural ou a categoria pura é uma fantasia. (MARCUSCHI, 2007, p. 91)

Dessa feita, o linguista constata que, mais do que apenas uma equação matemática, o processamento linguístico, ao fazer parte do processamento cognitivo, é afetado e moldado pelo contexto sociocultural do falante (Cf. MARCUSCHI, 2007). Desse modo, ao mesmo passo em que a língua é afetada pelo contexto sociocultural, o contexto sociocultural

---

experience of language seriously, and that is experience of actual language use.”

também é determinado pela língua.

Em conformidade aos apontamentos analíticos de Marcuschi (2007), Holland e Quinn (1987, p. 3, tradução nossa), similarmente, afirmam que não somente são os humanos que impõem certa ordem ao mundo, como também essa ordem se torna mais aparente quando consideramos o mundo social, onde “instituições como o casamento, ações como a mentira, e costumes como o namoro acontecem porque os membros da sociedade pressupõem a sua existência<sup>12</sup>”. Além disso, essa construção cultural dos significados aponta para o grau de aceitação e compartilhamento dessas mesmas ordens pelos membros da comunidade.

Em relação aos romanos, Barton (2001) utiliza seu livro para relatar as formas em que a organização interna do povo romano se difere da organização interna do mundo ocidental atual, e como, de igual modo, distingue-se do entendimento que o mundo ocidental tem em relação a eles. A autora comenta que mesmo os que estudam sobre Roma comumente se recusam a lhes dar uma vida emocional interna profunda e rica, parcialmente pelo não entendimento das categorias presentes no mundo romano e o seu funcionamento. Nas palavras da autora, “as categorias de esclarecimento que nós achamos ser as mais estáveis e satisfatórias, mais ‘concretas’, tinham, por essa mesma razão, pouco poder de motivação para os romanos. Nós gostamos de isolar e afixar nossas motivações; os romanos gostavam que se movessem<sup>13</sup>” (BARTON, 2001, p. 3, tradução nossa).

Tais constatações, advindas das inquirições de Barton (2001), levam à compreensão de que esse cidadão não se via preso a dicotomias, nem tinha receio quanto a ambiguidades, sendo “comum que, no mundo romano, paradoxos e ambiguidades fossem usadas para apontar além do compasso das palavras, distante das amarras de um vocabulário limitado<sup>14</sup>” (Barton, 2001, p. 14, tradução nossa). Assim, constata-se que, quanto mais peso um conceito possuía dentro da cultura romana, maior ambivalência significativa a palavra que o representava exporia, e a definição do que pesava, isto é, a maneira como a categorização ocorria nessa

---

<sup>12</sup> “In which institutions such as marriage, deeds such as lying, and customs such as dating happen at all because the members of a society presume them to be.”

<sup>13</sup> “But the categories of explanation that we find most stable and satisfying, most “concrete,” had, for that very reason, little motive power for the Romans. We like to isolate and fix our motives; the Romans liked them to move.”

<sup>14</sup> “It often happened that, in the Roman world, paradoxes and ambiguities were used to point beyond the compass of words, past the confines of a limited vocabulary”

cultura, ainda mais se diferenciava das demais.

Conforme elucidada Barton (BARTON, 2001, p. 23, tradução nossa), se “a República tinha sobrevivido e prosperado por tantos séculos (...) devia, acima de tudo, ao ‘jeito’ romano, à *disciplina Romana*, o *decorum*, aos comportamentos formalizados e ritualizados da cultura.<sup>15</sup>” Para essa civilização, a força central que mantinha a paz social era o medo da vergonha, do não cumprimento dos traços culturais que tornavam os romanos tão grandiosos (Cf. BARTON, 2001).

A esse respeito, Lemos (2010) analisa a importância dada ao código de comportamento visto por essa sociedade, que era qualificada como o pilar da grandeza da República, mesmo que pudesse ser argumentado como algo feito para e pela elite senatorial. Conforme Bond (1994) demonstra, mesmo os governadores romanos de outras províncias precisavam de agir em concordância aos costumes de seu povo, impelidos também pelo próprio sentido de identidade.

Diante disso, verifica-se que, realmente, “[a consciência romana] lida com o que, para os romanos, era a vida que importava, a importância da vida – e a importância da vida era a honra.<sup>16</sup>” (BARTON, 2001, p. XI, tradução nossa). A exemplo, Sussman (1978) aponta o lamento de Sêneca<sup>17</sup> em relação à perda dos costumes ancestrais e de como todo o povo havia sofrido com isso. Dessarte, constata-se que o entendimento romano sobre seus próprios deveres sociais atravessava a sua cultura e, por conseguinte, permeava a sua língua.

### 3. “*AD IUDICEM SIC, SED EGO APUD PARENTEM LOQUOR*”<sup>18</sup>

Esta análise tem como suporte teórico-metodológico uma abordagem de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa), pois é por meio de uma orientação criteriosa que se pode fornecer referências de uso mais determinante. Busca-se, nesse sentido, analisar os dados mediante um

---

<sup>15</sup> “That the Republic survived and flourished for so many centuries [...] was due, above all, to the Roman “way,” the *disciplina Romana*, the *decorum*, the formalized and ritualized behaviors of the culture.”

<sup>16</sup> “It deals with what, for the Romans, was the life that mattered, the life of matter—and the life of matter was honor”

<sup>17</sup> Marco Aneu Sêneca (54 a.C. – 39 d.C.) foi um afamado orador e escritor romano.

<sup>18</sup> “Nós falamos para um júri, mas eu imploro diante de um pai.” (CÍCERO, 46 a.C.).

procedimento científico e anunciar resultados significativos, já que a vantagem desse modelo de perquirição “científica abarca a pluralização das esferas de vida no que concerne ao estudo das relações comunicativas, tendo por suposto o nascimento de contrastes sociais em recentes e heterogêneas formações reflexivas (Cf. LOPES, 2020. p. 82).

Conforme alucida Leung (2005), é possível compreender que os arranjos sociais não sejam apenas signos de demarcação comunicativa, já que apresentam, de fato, uma descrição do que acontece no contexto que o ampara. Mediante uma abordagem qualitativa, a exemplo, torna-se possível assimilar como específicos grupos culturais, quando interpretados analiticamente, revelam uma prática linguística pautada na seleção de enunciados que moldam preferências cognitivas com base cultural, em um processo sistemático, concedendo valores que, apesar de particulares, agregam discursos inerentes a seu tempo (Cf. LOPES, 2020).

De fato, para Bauer e Aarts (2002), a investigação qualitativa, antes de ser um arcabouço teórico, é um avaliador da importância em se averiguar o senso comum que costuma (des)montar a realidade na qual está incorporado o objeto linguístico vasculhado. A fim de que haja melhor compreensão de um contexto de interferência, esse modelo investigativo avalia os dados colhidos para a “compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 66).

A cinematografia abarca todo um composto de procedimentos técnicos para se fotografar e documentar uma história, projetando reproduzir, por vezes, uma narrativa aos ouvintes, desde uma simples animação – cujo intento traceja-se mais no divertimento – até uma montagem que substancia informes estribados em experiências factuais (Cf. GIANNETTI, 2008). Com uma finalidade investigativa, para escopo interpretativo desta pesquisa (Cf. GASKELL, 2002), elegeram-se como *corpus* uma obra audiovisual, a produção fílmica “A paixão de Cristo”, lançada em 2004, pela *Icon Productions*, sob a direção de Mel Columcille Gerard Gibson (A PAIXÃO..., 2004).

De narrativa bíblica, o filme pertence ao gênero drama épico, contemplando as doze horas finais de Jesus Cristo, desde sua agonia no Jardim de Getsêmani até sua crucificação e morte – apesar de, por meio de *flashbacks*, apresentar momentos de sua vida infantil e adulta (COMO “A PAIXÃO..., 2022). Os diálogos, no decorrer do longa-metragem, são

reconstruídos em aramaico, latim e hebraico, com legendas para os expectadores (COMO “A PAIXÃO..., 2022).

Para facilitar a leitura e, conseqüentemente, a análise feita, a tradução dos diálogos virão logo em seqüência à fala original, e não como nota de rodapé. Avaliemos:

(01) *Vox!* (A PAIXÃO..., 2004) – “Voz!”

Em “A paixão de Cristo”, *vox* é a primeira palavra pronunciada por Pilatos quando se posta diante do réu: um judeu qualquer, entregue às mãos do Império pelo próprio povo que o rechaça. Sangrando da cabeça aos pés, traz a pele suja, cortada em feridas, tanto que um de seus olhos já não mais se abre, de tão inchado. Tomando o protocolo de interrogação por diretriz, recebe a seguinte resposta do acusado e, em seqüência, vem sua refutação:

(02) *Ego in hoc nātus sum, ut testimoniam veritātī perhibéam. Omnēs quī veritatem audiunt, vocem meam audiunt.* (A PAIXÃO..., 2004) – “Eu vim ao mundo para isso, a fim de dar testemunho da verdade. Aqueles que ouvem a verdade ouvem a minha voz.”

(03) *Veritās. Quid est veritās?* (A PAIXÃO..., 2004) – “Verdade. O que é verdade?”

A indagação do governador romano, apesar de uma pergunta em construção enunciativa curta, carrega uma das grandes questões da humanidade: ‘O que é verdade?’ No entanto, mais do que o questionamento existencial milenar, o conteúdo da pergunta em si infere para outro ponto do diálogo: estaria Pilatos zombando da fala do interrogado ou erguendo a todos a inquietação que o termo promove quando usado?

Por não ser possível prescrutar os pensamentos do juiz, a dubiedade de seu pronunciamento permanece, dando abertura às diferentes interpretações de sua postura durante todo o julgamento. Dessa feita, ergue-se a questão de exame linguístico: como analisar o significado de uma palavra em seu uso? No momento em que o disse, da maneira em que o disse, o que a palavra significou para Pilatos (mesmo o do filme)?

Segundo argumenta Marcuschi (2007), a coerência (particularmente em textos orais dialogados face a face) é um processo de produção de sentido e, como tal, deve ser analisado em um contexto mais amplo, superando os limites de uma semântica das representações formais e os



limites da inferenciação lógica. Por isso, “[a]nalisar a inserção cognitiva no mundo mediado pela linguagem”, ele complementa, “é tentar entender como se dá a seleção de uma circunstância ou entidade do mundo como resposta adequada a um determinado estímulo linguístico” (MARCUSCHI, 2007, p. 32), no caso de Pilatos, a afirmação de seu réu. Além disso, se já se faz uma evidente adversidade comunicativa “*como* elaboramos nossos conhecimentos, (...) não é um problema menor saber como os traduzimos linguisticamente” (MARCUSCHI, 2007, p. 35, grifo do autor).

Mesmo admitindo o caráter extenso e complexo da questão, dentre outras conclusões presentes em seu livro, o linguista considera que se faz totalmente admissível a defesa da conformação que se entende, de modo a “relacionar fenômenos e não simplesmente representar mentalmente um mundo externo” (MARCUSCHI, 2007, p. 38). Importa avaliar que, “mais do que produtora de representações da realidade, a língua seria uma forma de apropriação sócio-cognitiva da realidade que se manifesta concretamente” (MARCUSCHI, 2007, p. 38), o que pauta a interpretação do discurso de Pilatos, tendo em vista a importância de se considerar tanto seu mundo simbólico quanto o concreto.

Tomando a referenciação em apreço, o exame do significado da palavra ‘verdade’ deve relacionar os conhecimentos encapsulados em seus contextos de uso, trazendo as informações “cognitivas categorizadas e organizadas” no seu cérebro e, assim, associando-as de forma apropriada (MARCUSCHI, 2007, p. 41). Diante disso, mais do que examinar a pergunta “*Quid est veritās?*” (O que é verdade?), proferida pelo governador, dever-se-ia indagar o que seria ‘verdade’ para Pilatos.

Considerando que o significado não é um produto e, sim, um construto, o falante não se torna apenas um agente estático no âmbito comunicativo, mas, ainda, um produtor de significados, que “leva em conta os dados da experiência para a construção de significação referente ao universo cultural” (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p. 181). Por isso, ao perguntar o que era a ‘verdade’, Pilatos não estava somente afrontando a Jesus, mas dando indícios da sua própria experiência com a palavra no meio em que cresceu e, de maneira individualizada, depreendeu.

De acordo com as pesquisas de Lakoff (1987), o pensamento é, entre outras características, imaginativo, já que vai além de um mero espelhamento literal da realidade, de modo a formar conexões e sistemas de significados que não são encontrados empiricamente da mesma maneira. Lakoff também aponta que “sempre que categorizamos algo de uma

maneira que não reflete a natureza, estamos usando capacidades humanas gerais de imaginação<sup>19</sup> (LAKOFF, 1987, p. XIV, tradução nossa). No entanto, ao mesmo tempo em que o pensamento não reflete literalmente a natureza, ainda estará baseado no contato com o mundo real para a sua formação, visto que outra característica do pensamento é a corporização (Cf. LAKOFF, 1987). Importa que se considere que os sistemas conceituais presentes no pensamento humano surgem de experiências corpóreas, mais especificamente, posto que “o cerne dos nossos sistemas conceituais está diretamente apoiado na percepção, movimento corporal, e experiências de caráter físico e social<sup>20</sup>” (LAKOFF, 1987, p. XIV, tradução nossa).

Nomeado “realismo experiencial” ou “*experiential realism*”, esse termo concorda com o objetivismo em relação ao compromisso de considerar estável o conhecimento do mundo real e igualmente em não considerar a coerência interna como a única faceta da verdade (LAKOFF, 1987, p. XV, tradução nossa). De modo a ir contra o objetivismo ao determinar que a razão e o pensamento significativo envolvem o organismo pensante, deve-se considerar a natureza do seu corpo, suas interações com o seu ambiente e seu caráter social (Cf. LAKOFF, 1987).

Embora as lentes pelas quais se possa analisar um contexto social sejam muitas, quanto às características do pensamento linguístico, Holland e Quinn (1987) propõem o conceito de modelos culturais. Modelos culturais são modelos do mundo vastamente compartilhados pelos membros de uma sociedade, mesmo que sem a consciência ativa desses membros, e que guiam os seus comportamentos dentro de suas realidades. Eles envolvem a premissa de que cada cultura é caracterizada e diferenciada das outras por temas fundamentais, assim como o entendimento que o conhecimento cultural não é estático, mas que se estende à compreensão de certas experiências ao serem enfrentadas (Cf. HOLLAND; QUINN, 1987). Em relação à língua, as autoras avaliam que “as intuições de falantes nativos sobre a língua são profundamente dependentes das intuições desses nativos como portadores de cultura<sup>21</sup>” (HOLLAND; QUINN, 1987, p. 16,

---

<sup>19</sup> “Every time we categorize something in a way that does not mirror nature, we are using general human imaginative capacities.”

<sup>20</sup> “The core of our conceptual systems is directly grounded in perception, body movement, and experience of a physical and social character”

<sup>21</sup> “The intuitions of native speakers about their language are heavily dependent on the intuitions of these natives as culture-bearers”

tradução nossa).

No entanto, como Barton (2001, p. 70, tradução nossa) demonstra, a delimitação das categorias culturais e léxicas dentro da cultura romana se torna uma tarefa complexa quando “o pensamento dos romanos não é facilmente traduzido às categorias e linearidades do pensamento moderno ocidental, com suas dicotomias rígidas e princípios de não-contradição<sup>22</sup>”. A autora assinala que os romanos não costumavam assimilar partes a um todo, deixando os limites conceituais se sobreporem um ao outro e se acumularem sem que fossem sistematizados (Cf. BARTON, 2001), desse modo, mesmo que a palavra/ideia da ‘verdade’ possuísse diversas significações, estariam atreladas a entendimentos diferentes.

Para exemplificação analítica, Barton (2001) cita alguns deles: 1) *verus*, como adjetivo, podia ser usado como uma simples afirmativa ou, como era comum na literatura republicana, significar ‘verdade’ no sentido de firme, capaz de passar por avaliação, também associado a palavras de som e significado semelhantes, como *severe*, *persevere*, *severus*; 2) *veritas* surgiu como a abstração da qualidade do comportamento humano, como *gravitas* ou *simplicitas*, com um significado parecido ao de *severitas*, a integridade de julgamento; 3) quem começou a usar frequentemente *veritas* como a verdade abstrata foi Cícero<sup>23</sup>, embora ele ocasionalmente usasse o significado antigo de severidade e constância.

Além disso, *veritas* não só era uma das virtudes prezadas pelos romanos, conforme já indicado no evento de Sêneca, que se entristeceu diante do declínio da *veritas* dentro da sociedade romana, como a causa da queda da república, mas, também, uma virtude (Cf. SUSSMAN, 1978). Importa ressaltar que a própria escolha “do termo *veritas* (...) é curiosa. A palavra esperada seria a mais inclusiva *virtus*. No lugar, encontramos *veritas* no sentido de ‘retidão, verdade, e integridade<sup>24</sup>’” (SUSSMAN, 1978, p. 146, tradução nossa). Por isso, o uso de *veritas* por Sêneca demonstra que ele havia percebido que *virtus* já não mais representava o conjunto de qualidades morais que ele defendia e, dessa forma, esse afamado escritor

---

<sup>22</sup> “The thought of the Romans is not easily translated into the categories or linearities of modern Western thought, with its rigid dichotomies and principle of noncontradiction”.

<sup>23</sup> Marco Túlio Cícero (106 a.C. – 43 a.C.) foi escritor e político romano.

<sup>24</sup> “The choice of the term *veritas*, one which must surely reflect his father's usage, is curious. The expected word would be the more inclusive *virtus*. Instead we find *veritas* in the sense of “righteousness, truth, and integrity.”

romano pronuncia *veritas* não só como verdade, mas como o símbolo da moralidade romana, presente no *mos maiorum*<sup>25</sup>.

A esse respeito, Lemos (2010) assinala que

[...] *mos maiorum*, cujo suposto abandono foi utilizado como explicação para as convulsões vivenciadas ao longo da história do Estado romano, pode ser compreendido como um conjunto de regras de conduta, morais e políticas, não sistematizado, transmitido no seio da aristocracia senatorial tradicional. (LEMOS, 2010, p. 47)

Segundo o pesquisador, a tradição de caráter ancestral foi observada em certa medida pela aristocracia senatorial, sendo difícil precisar a agudeza e a valoração que lhe era determinada, mas sendo concebível inferir sua representação cultural (Cf. LEMOS, 2010). Afinal, a crença de Sêneca que a glória romana estava baseada em seu conjunto de valores não era nova, tendo sido “uma ideia corrente entre os autores aristocratas do século I a.C., que reaparece na produção textual do século IV d.C” (LEMOS, 2010, p. 46).

Importa observar que não só a palavra *veritas* possui significado complexo, ambíguo e dinâmico (assim como os outros conceitos que tinham peso na cultura em referência), como é também uma parte vital da identidade de Roma e, por consequência, da conformidade de Pilatos como cidadão. Quando a verdade foi proferida e associada a um estrangeiro, entregue à crucificação pelo seu próprio povo, o entendimento sociocultural do governante e juiz tomou seu lugar de destaque em sua concepção interpretativa, mesmo que inconscientemente, ativando sua resposta evasiva. Esse vocábulo, para Roma, estava carregado de uma multiplicidade de conceitos, excludentes ou não entre si, sendo um ponto essencial da identidade romana, associado com a própria honra (Cf. SUSSMAN, 1978).

Todavia, apesar dos apontamentos precedentes, não significa que a pergunta de Pilatos lhe seja uma indagação sem resposta; ao contrário, Geeraerts *et al.* (2006) propõem que não só *veritas*, para Roma, mas como todas as palavras, nas línguas como um todo, não sejam categorizadas por um conjunto de elementos que possuem características idênticas e que só pertençam àquele grupo. O significado na língua, de acordo com os autores, está baseado em um sistema de protótipos, onde os limites são enevoados, e os significados possíveis de uma palavra vindo a se organizar com diferentes graus de saliência (Cf. GEERAERTS *et al.*, 2006).

---

<sup>25</sup> “costume ancestral; tradição”.

Essa prototipicidade, por sua vez, estende-se não somente a palavras, mas a esquemas imagéticos e suas redes, o que não torna a semântica um ‘saco de significados’, mas um potencial significativo prototipicamente estruturado e sensível a contextos, afinal, “o dinamismo do significado não só implica que é fácil acrescentar novos significados ao diretório semântico de uma expressão, mas também que não deveríamos pensar dessa estrutura de significados, no geral, como estável<sup>26</sup>” (GEERAERTS et al., 2006, p. 10). Outrossim, Marcuschi (2007, p. 139) considera “que exista certa relação entre linguagem e algo externo a ela”, apesar de negar que “seja estável, pronta, universal e a mesma para todo sempre”, por isso, classificar o significado linguístico como único, reduzindo-o a categorias concretas, não é somente uma fuga do contexto original romano, como, de acordo com a Linguística Cognitiva, uma má interpretação da cognição humana.

Portanto, ainda que os elementos significativos possuam alguma semelhança entre si, com todos vindo a pertencer a uma mesma família, não necessariamente haverá um conjunto de características único e distinto que os una por completo (Cf. GEERAERTS et al., 2006). Isso posto, deve-se considerar que, por estar dentro de um costume que não categoriza as palavras de forma objetiva, a questão enunciativa permanece: “*Quid est veritās?*”.

#### **4. Considerações finais**

Diante da análise feita, é possível considerar que, como Marcuschi (2007, p. 143) afirmou, “entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação discursiva”. Tendo concluído que a mente linguística é a mesma mente que analisa o restante do mundo, assim como levado em conta a noção de que o entendimento de mundo não é somente um processo nominal ou representacional, já que precisa de inferenciação, importa considerar “que o grande defeito das reflexões sobre esses temas tenha estado em sempre pensar relações entre uma coisa e outra coisa, como se essas coisas formassem uma dicotomia e já estivessem de algum modo prontas” (MARCUSCHI, 2007, p. 143).

---

<sup>26</sup> “The dynamism of meaning does not just imply that it is easy to add new meanings to the semantic inventory of an expression, but also that we should not think of this overall structure of meanings as stable”.

Ao arrazoar sobre a reação de Pilatos, é essencial que seja observado o mundo no qual esse governante romano viveu, assim como a maneira que os elementos desse mundo eram categorizados, da mesma maneira que, para discutir qualquer outra unidade linguística em qualquer outro contexto, faz-se necessária a completa compreensão do processo de captação e categorização de dados cognitivos. Pôncio Pilatos, por ser um governador aristocrata de ordem equestre, de provável família abastada, experiência militar e contato com o imperador Tibério (Cf. BOND, 1994), estava nos círculos sociais responsáveis pela administração política e governamental de Roma, sendo possível presumir que possuía conhecimento sobre as ideias e críticas em relação ao Império, especialmente quando eram reverberadas pelas maiores mentes pensantes, também de origem aristocrática, de sua época. Assim, mesmo sem levar em consideração a ideia da queda da república, como cidadão romano estava tão atrelado à identidade cultural de Roma quanto as pessoas ao seu redor e teria conhecimento sobre *veritas* como valor importante, além de todas as outras significações especificadas anteriormente.

Dessa forma, constata-se que o entendimento que os romanos possuíam em relação à própria existência e aos elementos abstratos do mundo, em muito se diferem desse mesmo entendimento na cultura ocidental. Levando em conta a importância da honra na identidade romana, assim como associando a ‘verdade’ como parte dela, a reação de Pilatos toma outra forma, e a sua pergunta passa de uma reação impulsiva frente ao comentário ousado de um acusado a uma amostra do mundo linguístico indomável e profundo de sua cultura. Afinal, se a verdade tem as convicções como inimigas de maior pujança em relação às próprias mentiras, ‘dar testemunho dela’, igualmente, retoma sua complexidade interpretativa e reforça que os vocábulos sejam uma ferramenta para a melhor compreensão da prototipicidade inerente ao significado que comportam.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, Carlin A. *Roman Honor: The Fire in the Bones*. Berkeley, Los Angeles, and London: University of California Press, 2001.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 39-63

BOND, Helen Katharine. *Pontius Pilate in History and Interpretation*. Thesis (Doctor of Philosophy) – Durham University, Course in Department of Theology, Graduate Program in Philosophy, Durham-North Carolina, 1994. 259p.

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado, 1975.

\_\_\_\_\_. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sobre a natureza e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CÍCERO, Marco Túlio. *Defesa de Ligário*. Trad. de Adriano Scatolin. São Paulo: Mandamu, 2023.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 64-89

GEERAERTS, Dirk. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

GIANNETTI, Louis. *Understanding Movies*. Toronto: Pearson Prentice Hall, 2008.

HENZEN, Wilhem; ROSSI, Giovanni; BORMAN, Eugene; HULSEN, Christian. *Corpus Inscriptionum Latinarum*. Berlin: G. Reimer, 1882.

HOLLAND, Dorothy; QUINN, Naomi. *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LEMOS, Márcia Santos. O ‘mos maiorum’ e a fortuna do Império Romano no século IV d.C. *Dimensões, Revista de História da UFES*, v. 25, p. 46-62. Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, 2010. Semestral. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3637554>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CONSTANTE, Leung. Convivial communication: recontextualising communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 15, n. 2, p. 119-44. New Jersey: John Wiley & Sons, 2005. Disponível em: *International Journal of Applied Linguistics*: v. 15, no. 2 (wiley.com). Acesso em: 21 de jan. 2023.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LOPES, Viviane Faria. *O poder da renúncia sublimado no discurso: análise crítica de correspondências históricas*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M.E. *et al. Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 176-92

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, Demasiado Humano*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

STEINBECK, John. *A leste do Éden*. Rio de Janeiro: Record, 1952.

SUSSMAN, Lewis A. *The Elder Seneca*. Leiden: Brill, 1978.

Outras fontes:

A PAIXÃO de Cristo. Direção: Mel Gibson. Estados Unidos: Newmarket Films, 2004. 1 DVD (127 min), widescreen, color.

Cono “A Paixão de Cristo” se tornou um dos filmes mais polêmicos de Hollywood. *UOL. AH Aventuras na História*. 17 abr. de 2022. Disponível em: Como “A Paixão de Cristo” se tornou um dos mais polêmicos filmes de Hollywood (uol.com.br). Acesso em: 21 de jan. 2023.



**AS REPRESENTAÇÕES DA BAHIA NO ROMANCE  
“FURUNDUNGO” (1934), DE SOUZA CARNEIRO**

*Natalia Silva Araujo* (UNEB)

[nattyaraujo03@gmail.com](mailto:nattyaraujo03@gmail.com)

*Gildecide Oliveira Leite* (UNEB)

[gildecide.leite@gmail.com](mailto:gildecide.leite@gmail.com)

**RESUMO**

O presente estudo é resultante do subprojeto “‘Furundungo’ de Antônio Joaquim de Souza Carneiro”, vinculado ao projeto “Baianidades: Literatura, Identidades, Memória, História”, sob coordenação do Professor Doutor Gildecide Oliveira Leite e financiado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através da Pró – Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF). Nesse aspecto, esse trabalho aborda a obra literária “Furundungo” (1934), escrita por um dos grandes intelectuais baianos – Antônio Joaquim de Souza Carneiro. Essa narrativa é protagonizada por Furundungo, um homem negro, sendo querido pelos moradores da cidade baiana de Campo Formoso – local onde se ambienta grande parte da história. A pesquisa é de cunho bibliográfico, baseada em abordagem qualitativa. Assim, partindo desse ponto, o objetivo do referido estudo está pautado em refletir como Souza Carneiro através do livro “Furundungo” (1934) retratou aspectos da baianidade, seja pela linguagem, seja pelos costumes e tradições do povo baiano, como por exemplo, a ida para Bom Jesus da Lapa a fim de pagar promessas e acompanhar as famosas romarias que acontecem nesse Santuário baiano.

**Palavras-chave:**

Baianidades. “Furundungo”. Antônio Joaquim de Souza Carneiro.

**ABSTRACT**

The present study is the result of the subproject “‘Furundungo’ by Antônio Joaquim de Souza Carneiro”, linked to the project “Baianidades: Literature, Identities, Memory, History” under the coordination of Professor Doctor Gildecide Oliveira Leite and funded by the State University of Bahia (UNEB) through the Pro – Rector of Affirmative Actions (PROAF). In this aspect, this work approaches the literary work “Furundungo” (1934), written by one of the great intellectuals of Bahia – Antônio Joaquim de Souza Carneiro. This narrative is starred by “Furundungo”, a black man, who is loved by the residents of the Bahian city of Campo Formoso – the place where much of the story takes place. The research is bibliographical, based on a qualitative approach. Thus, starting from this point, the objective of the aforementioned study is based on reflecting on how Souza Carneiro, through the book “Furundungo” (1934), portrayed aspects of baianity, either through language, or through the customs and traditions of the people of Bahia, such as, for example, going to Bom Jesus da Lapa in order to pay promises and accompany the famous pilgrimages that take place in this Bahian Sanctuary.

**Keywords:**

Baianities. “Furundungo”. Antonio Joaquim de Souza Carneiro.

## **1. Introdução**

De acordo com Cid Seixas, alguns autores definem o termo Literatura como “(...) a arte da escrita criativa. Ou o conjunto de obras artística de natureza verbal” (SEIXAS, 2003, p. 27). Assim, a Literatura é uma forma de arte que se constitui principalmente da escrita, porém não se limita a ela. Contempla uma série de características, sendo elas: linguagem opaca e conotativa, discurso subjetivo e o registro de uma viagem exploratória.

Para Silva e Santos (2021, p. 207) “a Literatura, como arte, representa uma dimensão de conhecimento de mundo bastante profundo, uma vez que lida com subjetividades, com sentimentos, experiências e sensibilidades”. Dialogando com essa assertiva, a Literatura baiana é uma forma de literatura riquíssima, apresentando a subjetividade e pluralidade do povo baiano. Muitos autores brasileiros que foram consagrados no país são oriundos dessa literatura baiana, alguns escritores que merecem destaque (Jorge Amado, Castro Alves, Antônio Torres, Aleiton Fonseca, Helena Parente Cunha, Gregório de Matos, Itamar Vieira Junior, Edison Carneiro e Antônio Joaquim de Souza Carneiro) e outros ficaram esquecidos do grande público leitor, a exemplo de Souza Carneiro. No entanto, o referido artigo resgataram as contribuições desse escritor para a sociedade.

Souza Carneiro escreveu “Furundungo” (1934) em que conta a história do personagem negro homônimo. A produção dele demonstra as riquezas existentes no estado baiano e a pluralidade que fazem desse espaço social um local tão diverso em culturas, tradições e nas próprias pessoas. Sendo assim, o presente estudo visa discutir a citada obra desse intelectual baiano. Desta maneira, objetivou-se com essa análise compreender como Souza Carneiro representou parte da Bahia no livro “Furundungo” (1934).

Para a elaboração do estudo foram feitas pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo baseado na vertente de Gil (2002). Além desse teórico também foram utilizados Leite (2017), Rossi (2012), Vasconcelos (2008) e dentre outros.

A justificativa desse trabalho está pautada na disseminação de informações sobre o livro foco do presente estudo, haja vista o pouco conhecimento que se tem da referida obra na sociedade.

Para facilitar a compreensão do leitor, este artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 2, são apresentadas a trajetória de vida de Antônio Joaquim de Souza Carneiro e a obra “Furundungo” (1934); na

seção 03, salientam-se representações da Bahia através do livro de Carneiro; e na seção 04, são tecidas as considerações finais desse estudo demonstrando a importância da obra para o povo baiano.

## **2. “Furundungo”: conhecendo a obra e seu criador**

A obra literária “Furundungo” é uma produção escrita em 1934. Ela contém mais de trezentas páginas. O livro é ambientado, em grande parte, na cidade baiana de Campo Formoso. Além de mostrar as belezas dos municípios de Petrolina-PE, Bom Jesus da Lapa-BA e o distrito de Catinga do Moura, pertencente ao município de Jacobina-BA. Atualmente, o povoado ainda possui a mesma nomenclatura mencionada na produção foco desse estudo.

A produção pesquisada nesse artigo é de autoria do baiano Antônio Joaquim de Souza Carneiro e mostra a história do protagonista negro Furundungo. Antônio Joaquim de Souza Carneiro, ou simplesmente Souza Carneiro, como também ficou conhecido, é um dos grandes intelectuais da Bahia, infelizmente esquecido do grande público.

Ele nasceu em Salvador-BA no ano de 1881 e faleceu em 1942, aos 61 anos de idade. Ainda na infância, Souza Carneiro ficou órfão de pai, vítima de um acidente ferroviário em Alagoas. Em relação a sua vida adulta, conforme pontua Leite (2017), o escritor do romance “Furundungo” (1934) foi professor universitário e engenheiro civil. Trabalhou na escola Polytechnica da Bahia, atualmente Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Teve três filhos: Nelson Carneiro, Ivan de Souza Carneiro e Edison Carneiro, o último, era um escritor envolvido com as causas populares, principalmente as causas negras.

O autor da narrativa exerceu uma contribuição relevante para a literatura e cultura brasileira e baiana, uma vez que escreveu diversas obras, dentre elas: “Os mitos africanos no Brasil” (1937), “Meu menino” (1934) e “Furundungo” (1934). Além dessas produções, segundo informa Rossi (2012), o professor Antônio Joaquim de Souza Carneiro, realizou estudos e artigos em diferentes temas, a exemplos de:

[...] estudos técnicos sobre minérios e geologia; artigos e colunas na imprensa baiana, através dos quais prestava tributo à facção oligárquica a que esteve ligado; ensaios sociológicos e de etnografia afro-brasileira e indígena; romances de motivos regionais e folclóricos; e, até mesmo, trabalhos de cunho esotérico, resultado de sua prática como espírita, maçom e membro de ordens místicas. (ROSSI, 2012, p. 84)

Então, Souza Carneiro realizou trabalhos importantes nos mais variados campos. Assim, o escritor baiano foi crucial tanto para a literatura como para sociedade, já que auxiliou na difusão do conhecimento socialmente referenciado.

Sobre a Literatura do autor foco desse artigo, a narrativa “Furundungo” (1934) merece destaque. Essa obra literária exalta as riquezas linguísticas e regionais da cultura baiana. Nessa sentido, com oitocentos termos do calão<sup>27</sup> brasileiro, a história escrita por Souza Carneiro valoriza o patrimônio linguístico popular brasileiro, nordestino e baiano. Pois, como ressalta ele, os vocábulos da faixa marítima entre Sergipe e Bahia apresentados no seu livro são:

[...] um grande tesouro de todo inexplorado e também inteiramente esquecido, embora seja, no paiz inteiro. O mais rico para os estudos que se queiram ou se pretendam fazer da evolução da Lingua Portuguesa no Brasil e sobre as modificações e reações operadas durante quatro seculos no emprego e na propriedade dos termos, nas regras de construção e de adatação das frases e dos vocabulo que se incorporaram ao patrimonio da lingua na America Portuguesa. (CARNEIRO, 1934, p. 249)<sup>28</sup>

Assim, evidencia-se como a língua é um tesouro que as pessoas contemplam, ao passo que através da evolução da sociedade, passa por mudanças. Entretanto, o professor Souza Carneiro chama a atenção para o fato de que os termos empregados entre Sergipe e Bahia representam um tesouro que na época ainda era pouco explorado. Mediante tal ponto, livros como “Furundungo” (1934) contribuem para entender as riquezas linguísticas do povo brasileiro.

Para além disso, a produção de Antônio Joaquim de Souza Carneiro, foco desse estudo, tem como figura central da narrativa Furundungo, homem negro que intitula o romance. No decorrer do livro, o narrador revela o verdadeiro nome desse personagem: Francisco Felix.

O protagonista é querido pelos moradores da sua cidade natal. Em diversos momentos da história, ele é visto como sendo um indivíduo forte, resistente e amigo. Seguindo essa linha de raciocínio, Souza Carneiro atribui a significação da palavra Furundungo, aos seguintes aspectos:

[...] furador e girador da vida, conhecedor das terras, das pessoas e das

---

<sup>27</sup> Segundo o dicionário Aurélio, o termo Calão refere-se a “gíria com uso de termos baixos” (FERREIRA, 2001, p. 120).

<sup>28</sup> Essa referida passagem foi extraída da produção “Furundungo” (1934) e ao longo deste trabalho será mantida a grafia original nas citações sobre o livro de Souza Carneiro.

coisas. Sertanêjo excepcional e raro. Furundungo, - o companheiro ou camarada que sabe resolver todas as dificuldades e que vê o perigo com a máxima antecedência. O termo Furundungo é mais usado nas Lavras Diamantinas, em Jacobina, nos vales do Itapicurú e do Vasabarris, regiões essas do Estado da Bahia. (CARNEIRO, 1934, p. 257-58)

Logo, essas significações para o termo “Furundungo” caracterizam bem o personagem da história, pois ele é um sertanejo forte que não desiste diante das dificuldades: está sempre disposto a ajudar, não medindo esforços para isso. Nesse viés, o referido é um homem amigo e resistente.

Essa resistência, na obra pode ser exemplificada através da viagem em que a personagem principal do romance, juntamente com seus amigos realizaram até o Santuário de Bom Jesus da Lapa, localizada na cidade de mesmo nome do espaço religioso. Quando eles estavam no caminho rumo ao Santuário baiano muitos contratemplos se fizeram presentes. Não obstante, Furundungo não se deixou abalar perante uma determinada situação e assim começou a cantar. A referida atitude demonstrou como ele é um sujeito resistente.

Além dele, a trama de Souza Carneiro apresenta outros personagens. Inicialmente, o livro expõe e caracteriza os personagens que farão parte do romance. O primeiro deles é Mosquitinho – um homem bonito, porém de baixa estatura e abaixo do peso. Ele fez até promessas ao Bom Jesus da Lapa para arrumar uma esposa, visto que as mulheres do convívio de Mosquitinho não gostavam de homens baixos.

Um outro personagem da narrativa é Ciriáco – um indivíduo esperto, vivo e que possuía um ideal de vida: viajar pelo mundo. Já Lindóca, esposa de Ciriáco, não gostava da vida que levava, achava sem graça e desafortunada. Esses três sujeitos da história “Furundungo” (1934) pensam em migrar de Campo Formoso, pois o trabalho nessa localidade andava difícil. Contudo, Lindóca decide se manter na sua terra natal. Posteriormente, depois de apresentar eles, narra-se a vida do velho Xandinho e de sua família. O referido tinha duas filhas: Florência, ou simplesmente Fulô, e Magnólia, conhecida como Manóla. Assim, tais personagens são alguns dos que mais se destacaram no romance de Souza Carneiro.

Vale a pena ressaltar como o narrador conta a promessa que Mosquitinho havia feito ao Bom Jesus da Lapa para arrumar uma mulher. Através da fé, o personagem conseguiu realizar seu grande sonho de se casar com Fulô. O velho Xandinho, pai de sua amada, lhe concede a mão de sua filha. Então, o Bom Jesus da Lapa realizou um grande milagre na vida daquele indivíduo. Como o pedido de Mosquitinho foi atendido, seus

amigos partem de Campo Formoso rumo à romaria da Lapa a fim de pagar sua promessa.

Em suma, o livro de Souza Carneiro é uma excelente produção literária que apresenta como tema principal a história de um baiano negro. A narrativa pauta as riquezas naturais, culturais e as tradicionais deste estado brasileiro, por exemplo a devoção ao Bom Jesus da Lapa e a romaria que acontecem nessa cidade. Corroborando como as afirmações acima, Gustavo Rossi (2012) pontua que as produções:

[...] *Furundungo* e *Meu menino*, ambos publicados em 1934, no Rio de Janeiro, tendo como mote os costumes e a linguagem popular baiana e nos quais, ‘em discordância com o padrão da época, personagens negros surgiam como principais’. (OLIVEIRA, 1987, p. 25 *apud* ROSSI, 2012, p. 107)

Diante disso, é explícito como o escritor Souza Carneiro através do romance ficcional “*Furundungo*” (1934), valorizou a linguagem popular baiana, pois sua produção contém mais de oitocentos termos do Calão brasileiro. Além da exaltação da linguagem cotidiana dos sujeitos baianos, Antônio Joaquim de Souza Carneiro deu destaque a personagens negros em sua narrativa, indo contra os padrões da época, haja vista que muitos livros só tinham histórias protagonizados por pessoas brancas, excluído os negros dessa cena.

Além da visão de Rossi (2012), Oswaldo de Camargo em entrevista a Eduardo de Assis Duarte e Thiara Vasconcelos de Felipão disponibilizada no site “*LiteAfro*”, afirma que o livro “*Furundungo*” (1934), é “(...) um romance baiano com um glossário enorme e maravilhoso, com jargões da época” (2023). Nesse aspecto, Camargo aponta sobre a riqueza dos jargões da época.

Na próxima seção do presente estudo serão retratadas algumas bai-anidades presentes no livro “*Furundungo*” (1934). Essas bai-anidades podem ser vistas através da linguagem, dos costumes e das tradições que abrangem o referido estado brasileiro.

### **3. *A Bahia vista através da narrativa “Furundungo”, de Souza Carneiro***

De acordo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 a Bahia possuía uma área territorial de 564.760,429 km<sup>2</sup> e aproximadamente uma população de 14.985.284 baianos em 2021. Diante

desses dados, são perceptíveis as riquezas existentes nesse vasto estado da região Nordeste do Brasil, já que a Bahia conta com uma grande população e esses sujeitos possuem diversas culturas, tradições, costumes e a linguagem que os caracterizam.

Dialogando com esse posicionamento, para Cláudia Pereira Vasconcelos (2008, p. 01), a “Bahia, (...) se projeta como um espaço tão singular, reunindo referências culturais tão plurais”. Logo, o fragmento reitera a relevância dessa localidade sendo um estado tão representativo, apresentando aspectos culturais que fazem dela um local diverso. Ou seja, a Bahia é marcada pela pluralidade que cercam as pessoas, através dos autores, das culturas e dos próprios indivíduos que habitam o estado.

Ainda em relação, a vertente da Bahia como um espaço social formado pela pluralidade, Vasconcelos (2008) em sua produção “Ser-Tão baiano: a baianidade e a sertanidade no jogo identitário da cultura baiana”, discute como Gilberto Freyre atribuiu a Bahia como “(...) uma espécie de mãe da integração brasileira, ‘sociedade híbrida de culturas que se interpenetram, de antagonismos sociais e raças que se harmonizam’” (FREYRE, 1944 *apud* VASCONCELOS, 2008, p. 02). Isto é, o referido estado brasileiro é uma localidade que contém uma diversificada estrutura social marcada por muitas culturas que juntas se conectam e compõem a Bahia.

Para além disso, continuando na perspectiva de Freyre “(...) na Bahia tem-se a impressão que todo é dia de festa. Festa de igreja brasileira com folha de canela, bolo, foguete, namoro” (FREYRE, 1995, p. 289 *apud* VASCONCELOS, 2008, p. 02). Assim, a Bahia no olhar desse autor é percebida como uma região festiva, onde ocorrem festas, por exemplo, as festas das igrejas brasileiras. Tem-se essa impressão no imaginário popular brasileiro, o que denomina-se como estereótipo.

Corroborando com esse aspecto das festividades, a produção “Furundungo” (1934) de Souza Carneiro, demonstra tal ponto a partir das romarias e devoções que acontecem no Santuário de Bom Jesus da Lapa<sup>29</sup>. Seguindo essa linha de raciocínio, a festividade representa e identifica em grande parte os baianos. Logo, o referido aspecto é percebida sendo uma das representações da Bahia presentes no livro foco desse artigo. Desta maneira, conforme indica Dworak (2011), o Santuário de Bom Jesus da

---

<sup>29</sup> Na ótica de Dworak (2011), o Santuário do Bom Jesus da Lapa fica situado na cidade baiana de Bom Jesus da Lapa. Ele é considerado um grande templo do povo brasileiro.

Lapa:

Hoje, depois de quase de 320 anos da sua existência, [...] é um dos maiores e mais importantes santuários do Brasil em especial do Nordeste brasileiro. A este lugar sagrado, [...] (KOCIK, 1987, 71) dirigem-se, em número cada vez maior, grandes massas de fiéis vindos da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, São Paulo, Distrito Federal e de vários outros Estados do Nordeste e do Brasil. (DWORAK, 2011, p. 05)

Portanto, o Santuário baiano é importante para os fiéis que frequentam o referido espaço sagrado. Ele atrai romeiros baianos e oriundos de estados como Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás e São Paulo objetivando pagar promessas, já que alcançaram uma graça através da fé, e, assim, dirigem-se para o Santuário do Bom Jesus da Lapa.

Traçando um paralelo entre realidade e ficção, o romance “Furundungo” (1934), narra a promessa que o personagem Mosquitinho havia feito ao Bom da Jesus da Lapa a fim de encontrar uma esposa, haja vista que ele era um homem de baixa estatura e abaixo do peso, o que, segundo a narrativa, desencadeava a falta de pretendentes a ele. Logo, esse sujeito da trama de Souza Carneiro recorreu à fé para alcançar seu objetivo. Tal aspecto é evidenciado pelo diálogo entre os amigos Furundungo e Mosquitinho:

Naquela idade não conhecêra mulher, nem namorada. Fiséira até promessa ao Senhor Bom Jesus da Lapa pra achar. Ou uma, ou outra. Não no queriam por ser pequeno. - Que diabo de fogo de mulher seria esse que só gostava do que era grande? - As mulheres pequeninas não chegavam para ele porque os homens grandes avançavam logo. Resolvera-se a ir atrás da necessidade, pelo mundo. (CARNEIRO, 1934, p. 12)

Mediante o fragmento, é perceptível como o personagem Mosquitinho buscou realizar seu desejo de encontrar um amor através de uma promessa feita ao Senhor Bom Jesus da Lapa. Posteriormente com o desenrolar da narrativa, o desejo do referido indivíduo foi realizado. Dessa forma, ele parte para o Santuário baiano a fim de pagar sua promessa. A passagem a seguir aborda a cena da chegada em Bom Jesus da Lapa dos protagonistas da trama de Souza Carneiro:

— O Santuario!  
Os cabeços do môro alto que brota da planície do Bom Jesus apareceram. A fogueitaria dos romeiros espoucava nos ares. Fitas brancas de fumaça subiam alem das cristas denteadas. A borbolêta parecia imponente, correndo mais. As ipueiras, sem agua. Os pesqueiros, quase em sêco. No porto, centenas de embarcações de todos os pontos. Até de Cabróbó. Do Paracatú. As barraquinhas armadas, dentro do povoado, á beira do rio, por toda parte. (CARNEIRO, 1934, p. 106)



Quando os sujeitos que fazem parte do enredo do romance “Furundungo” (1934) chegam à cidade da Lapa identificam muitos fiéis que adentram nesse templo religioso. Os personagens da obra perceberam planícies, embarcações e as barraquinhas que contemplavam daquele espaço social.

Seguindo essa perspectiva, para Krzysztof Dworak (2011) muitos romeiros e peregrinos que vão para o Santuário da Lapa costumam deixar cartas em sinal de agradecimento por uma determinada graça recebida ou depositam-nas clamando a um milagre. Na análise feita por Dworak, os fiéis que escrevem suas cartas pedem graças para várias esferas da vida: passando desde a saúde, questões financeiras e até na vida sentimental. Por exemplo, a questão sentimental que muitos sujeitos almejam se assemelham ao que fez Mosquitinho pedindo ao Senhor Bom Jesus da Lapa o milagre de arrumar uma companheira. Ele não escreveu cartas como costumam fazer muitos romeiros, mas seu pedido foi atendido.

Assim, o primeiro aspecto identificado sobre como a Bahia é vista na obra “Furundungo” (1934) parte das romarias que acontecem nesse Santuário. Muitos baianos e brasileiros costumam frequentar o citado templo religioso para pagar uma promessa ou visitar essa região. Logo, o aspecto pontuado é tido como sendo um das tradições que completam esse estado brasileiro.

O segundo ponto que demonstra as baianidades presentes no romance de Souza Carneiro é representado através da culinária e das paisagens que abrangem algumas cidades que são mencionadas na obra. Partindo desse ponto, a gastronomia é um elemento que identifica as pessoas, pois a culinária representa culturalmente uma determinada comunidade. Por conseguinte, os hábitos gastronômicos consumidos pelos baianos são ressaltados na produção “Furundungo” (1934) a partir do momento em que alguns personagens do romance embarcam no “Flor da Aurora” rumo a Lapa. No caminho, Mosquitinho começa a lembrar dos seus amigos, das paisagens e das comidas que consumia em Campo Formoso. Todos esses fatores o deixavam triste, uma vez que:

Acudiam-lhe as saudades. Do Campo Formôso. Do Riacho. Da casinha, das plantações, do gado. Lembrou-se de Fulô. De Manóla. Das recomendações de Xandinho. Vêz em quando uma tóra de saêta, - um doce de buriti, parecendo de palha que jamais havia de ser como os de marmélo da Jacobina, nem como os outros do sertão do Itapicurú. Nem o requeijão. O leite, a coalhada, talvez iguais, melhores nunca. (CARNEIRO, 1934, p. 101-102)

O narrador destaca como a culinária de Campo Formoso desencadeou saudades em Mosquitinho, pois nessa cidade baiana se encontrava o

doce de buriti, o marmelo de Jacobina, o requeijão e a coalhada.

Além dos hábitos gastronômicos, Souza Carneiro em seu livro aponta para as paisagens que apresentam o estado da Bahia. Inicialmente, o narrador do romance fala sobre as belezas naturais que cercavam a vida do personagem Xandinho. Esse aspecto é visto na seguinte citação da obra literária: “O velho Xandinho, da Barra do Vento, pensou em acompanhá-los. Indeciso todas as vês que se lembrava de deixar aquelas belêsas, aqueles encantos que se acostumara a vêr todos os dias” (CARNEIRO, 1934, p. 09). O fragmento demonstra como o Velho Xandinho gostava da localidade onde morava, uma vez que ele cotidianamente observa a natureza que o cercava.

Outro ponto que discute as paisagens que abrangem a Bahia se encontra através do momento em que Ciriácio chega ao distrito de Catinga do Moura, local que pertence ao município de Jacobina. Na referida cena, o narrador descreve aquela zona rural da seguinte maneira:

Catinga do Moura, um pedaço de Jacobina, bem perto das nuvens. Pouco abaixo de nascentes do rio Salitre, no tombadouro de oeste da Serra da Fumaça. Logarêjo rico de trabalho, de honestidade, de vida intensa. Cada casa, uma fabrica de dôces. Umbú. Aracá. Marmélo. Banana. Limão. Um mundo de assucar, de caixêtas, de massas de frutas boas. Extensos pomares, como em nem uma outra parte do sertão. Culturas. Gados. Engenhos. Caieiras. A natureza, um primôr. Os capões, elevados dos taboleiros e das catingas, como riqueza que faltava a sólo tão farto, tão ditoso. Os brejos ladeando o rio. O rio, - o encantado. Quase uma legua abaixo do povoádo, some-se na terra, nas entranhas do calcáreo. (CARNEIRO, 1934, p. 48-9)

Faz-se menção ao povoado de Catinga do Moura como um lugar que gera muitos mecanismos de sobrevivência, desde empregos em fábricas que produzem doces até trabalhos com gados e em engenhos. As paisagens do distrito de Jacobina que o narrador indica contemplam uma natureza riquíssima e o rio um encantador.

Além de Catinga do Moura, a obra “Furundungo” (1934) também cita a cidade de Petrolina (PE) como um espaço marcado por muitas canoas de pescaria, vapores e barcas nas águas desse espaço social. Quanto Mosquitinho e Furundungo estão indo para Bom Jesus da Lapa, observam aquele local como uma cidade “(...) dona das casinhas brancas” (CARNEIRO, 1934, p. 79). Logo, esses aspectos das paisagens de Campo Formoso, Catinga do Moura e Petrolina e da gastronomia são representações da Bahia presentes nessa produção de Carneiro.

Por fim, o último ponto identificado que mostra as riquezas

existentes no estado da Bahia na produção na obra aqui analisada é a linguagem cotidiana dos protagonistas da história. A língua é um sistema heterogêneo, sofrendo mudanças ao decorrer dos anos. Sendo assim, ela é um sistema não estático no tempo, pois é variável. Em consonância à essa afirmação, para Silva e Sousa (2017, p. 264), “(...) a língua é um espelho pelo qual se pode observar o desenho da sociedade. Esta não é estática, da mesma forma que a língua não é, ambas evoluem constantemente num processo de interação”. Por conseguinte, as ideias desses autores contribuem para compreender como a língua não é homogênea, mas sim um sistema que sempre passa por transformações, assim como a sociedade.

Seguindo essa linha de raciocínio, a obra literária de Antônio Joaquim de Souza Carneiro trouxe as mudanças que muitas palavras sofreram nos últimos anos. Diante disso, com mais de oitocentos termos do “Calão brasileiro”, “Furundungo” (1934) valoriza a linguagem popular e exalta os traços linguísticos dos sujeitos do romance, pois aborda termos como: “apois”, “drumino”, “defronte”, “home”, “bunecrinho”, “oxem”, e dentre outros vocábulos.

Muitos termos do livro são utilizados tanto pelos baianos, como pelos demais brasileiros. Por exemplo, palavra “amoitadas” é uma expressão que Souza Carneiro aponta como frequentemente usada na Bahia e em Sergipe. Além desse o termo “gúinçar” é empregado pela narrativa, sendo um verbo praieiro e baiano.

Assim, quando o narrador fala da linguagem popular, contribuiu-se para demonstrar as riquezas linguísticas presentes no Brasil e na Bahia. Dessa forma, produções com essa ajudam a combater preconceitos linguísticos que se reverberam na sociedade e exaltam a identidade social dos sujeitos através da língua falada por eles.

Em suma, a produção “Furundungo” (1934), do professor Antônio Joaquim de Souza Carneiro, representou a Bahia em diversos aspectos que completam esse estado brasileiro. Nessa ótica, o presente estudo mostrou essa referida região vista na ótica do autor estudado a partir das romarias que acontecem no Santuário de Bom Jesus da Lapa, da gastronomia de Campo Formoso, das paisagens que abrangem a Bahia e da linguagem falada pelos personagens da trama.

Na seção seguinte, serão tecidas as considerações finais desse estudo, objetivando demonstrar a relevância da obra literária de Carneiro para a sociedade e para os baianos.

#### 4. Considerações finais

A Literatura é “(...) a arte da escrita criativa. Ou o conjunto de obras artística de natureza verbal” (SEIXAS, 2003, p. 27). Essa forma de arte abrange algumas características, como por exemplo: um discurso subjetivo e registrar uma viagem exploratória. Sendo assim, a Literatura pode representar o leitor através de uma história.

Sobre essa identificação que uma obra pode causar no apreciador de uma narrativa, Souza Carneiro com sua produção “Furundungo” (1934), representou a Bahia pelas tradições que cercam o estado. Então, essa localidade foi vista na história através das romarias e promessas que são feitas ao Bom Jesus da Lapa. Além disso, o livro referiu-se a Bahia como sendo um local de paisagens e gastronomias encantadoras e oitocentos termos do *Calão Brasileiro* presentes no livro que contribuem para exaltar a linguagem cotidiana falada pelos indivíduos que participam do romance.

Em síntese, a obra literária analisada visibiliza personagens negros, baianos e nordestinos em uma história da década de 1930. O protagonista Furundungo é um homem forte, resistente e querido pelos moradores onde se passa a trama. Assim, tanto o escritor e sua narrativa são de extrema importância para os brasileiros e baianos, haja vista que o livro mostra as riquezas naturais, culturais e as tradicionais do estado da Bahia.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, Joaquim de Sousa Carneiro. *Geni*, 2022. Disponível em: <https://www.geni.com/people/Antonio-Joaquim-de-Souza-Carneiro/600000003835726638>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CARNEIRO, Antônio Joaquim de Souza. *Furundungo*. Adersen: Rio de Janeiro, 1934.

\_\_\_\_\_. *Meu Menino*. Adersen: Rio de Janeiro, 1934.

\_\_\_\_\_. *Os mitos africanos no Brasil: Ciência do folk-lóre*. Nacional: São Paulo, 1937.

DWORAK, Pe. Krzysztof. “Glorioso Bom Jesus da Lapa, quero sua atenção.”. Um olhar sobre as cartas dos romeiros do bom Jesus da lapa – Bahia. In: Congresso de Teologia. Diálogo aberto: Teologia &... A reflexão teológica em diálogo com as ciências contemporâneas, 7, 2011, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: ITESP, 2011, p.1-21. Disponível em:

<https://encurtador.com.br/bsFL2>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma pesquisa bibliográfica. In: \_\_\_\_\_. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 59-86

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Edison Carneiro, Biografemas: poesia, samba e candomblé*. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2017. p. 01-119.

LISBOA, Yasmin. Livros para mergulhar na literatura baiana. *Estante Virtual*, 2021. Disponível em: <https://blog.estantevirtual.com.br/2021/01/27/livros-para-mergulhar-na-literatura-baiana/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OSWALDO DE CAMARGO. *Literafro*, 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/360-oswaldo-de-camargo>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROSSI, Gustavo. Uma família de cultura: os Souza Carneiro na Salvador de inícios do século XX. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, p. 81-131, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/CCpdKf4sZVGmxqLhG8wmtFf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SEIXAS, Cid. Texto literário e texto científico: distinções fundamentais. In: \_\_\_\_\_. *Os riscos da cabra-cega: recortes de crítica ligeira*. Feira de Santana: UEFS, 2003. p. 27-30

SILVA, Paulo Cesar Garré; SOUSA, Antonio Paulino de. Língua e Sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 3, p. 260-84, São Luís, 2017. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/7726>. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, Rafaela da Mendes; SANTOS, Francisco Wilton dos. História e Literatura: Jorge Amado e seus escritos literários nos anos 30. *Escritas do Tempo*, v. 3, n. 8, mai-ago/2021 p. 206-224. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1558>. Acesso em: 11 abr. 2023.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. Ser-tão baiano: a baianidade e a sertanidade no jogo identitário da cultura baiana. In: Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 4, 2008, Salvador. *Anais [...]* Salvador: UFBA, 2008, p. 1-16. Disponível em: [http://www.cult.ufba.br/enecult\\_2008/14139.pdf](http://www.cult.ufba.br/enecult_2008/14139.pdf). Acesso em: 20 mar. 2023.

Outra fonte:

CIDADES E ESTADOS. IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

**AUTISMO: A LINGUAGEM PRAGMÁTICA  
NO AMBIENTE ESCOLAR**

*Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias* (UENF)

[fabriziadias@hotmail.com](mailto:fabriziadias@hotmail.com)

*Daniele Fernandes Rodrigues* (UFF)

[dani.uenf@gmail.com](mailto:dani.uenf@gmail.com)

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UENF)

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

**RESUMO**

O Autismo tem sido estudado em suas mais variadas vertentes. No entanto, há um número reduzido de estudos voltados para as dificuldades nas concepções pragmáticas no ambiente acadêmico, principalmente, no que tange a compreensão, pelos autistas, dos enunciados em sua forma literal. A linguagem pragmática é aquela que analisa o contexto todo, não se limitando apenas a uma abordagem denotativa, mas sim uma abordagem conotativa, buscando compreender as entrelinhas do discurso. Dessa forma, esta pesquisa visa demonstrar o impacto da linguagem pragmática nas relações de pessoas autistas no ambiente escolar. Este estudo é de cunho qualitativo, pautado na revisão bibliográfica, com autores que dialogam sobre a temática proposta.

**Palavras-chave:**

Autismo. Escola. Linguagem Pragmática.

**ABSTRACT**

Autism has been studied in its most varied aspects. However, there is a small number of studies focused on the difficulties in the pragmatic conceptions in the academic environment, especially regarding the understanding, by autistic people, of the statements in their literal form. The pragmatic language is one that analyzes the whole context, not limited only to a denotative approach, but a connotative approach, seeking to understand between the lines of speech. Thus, this research aims to demonstrate the impact of pragmatic language in the relationships of autistic people in the school environment. This is a qualitative study, based on the literature review, with authors who dialogue on the proposed theme.

**Keywords:**

Autism. School. Pragmatic Language.

**1. Introdução**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou simplesmente Autismo é uma condição neurobiológica que envolve prejuízos na comunicação e interação social. As pessoas autistas apresentam déficits nas habilidades

sociais e de pragmática causando prejuízos na emissão, recepção de mensagens e, possivelmente, em seu rendimento sócio acadêmico (DSM-V, 2014). A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o Autismo é um transtorno que afeta 1% da população mundial (ONU News, 2017).

O transtorno vem sendo estudado nas suas mais variadas vertentes e os seus enigmas gradativamente sendo desvelados pela ciência. Dessa forma, esta pesquisa empenha-se em contribuir na compreensão dos impactos da linguagem pragmática na comunicação de pessoas autistas no ambiente escolar. Este estudo é de cunho qualitativo e a metodologia utilizada foi revisão bibliográfica, pautada nas perspectivas de autores que discorrem no campo da linguagem pragmática em diálogo com o Autismo.

## **2. Autismo e Linguagem**

O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento cujo diagnóstico é definido conforme as características especificadas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (DSM-V, 2014, p. 32)

O DSM-V (2014) ainda estabelece três níveis de gravidade, para o transtorno “1) exigindo apoio; 2) exigindo apoio substancial e 3) exigindo apoio muito substancial”. Os níveis de apoio são fundamentais para expressarem às necessidades apresentadas pelos autistas em termos de comunicação e interação social. Nesse sentido, de acordo com o seu nível precisará de mais ou menos suporte tanto nas atividades de vida diária quanto no campo escolar.

Ao ressaltar que a linguagem é um dos comprometimentos que mais levam as pessoas autistas ao diagnóstico, Cunha (2017) ainda afirma que:

[...] além de haver um acentuado comprometimento do uso de múltiplos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, posturas e linguagem corporal) que regulam a interação social e a comunicação, pode ocorrer também atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem falada. Nos indivíduos que chegam a falar, existe a capacidade de iniciar ou manter uma conversação e a ecolalia. (CUNHA, 2017, p. 27)



Neiva (2013, p. 490) realça os pensamentos de Sausurre de que “a língua é um fato social, que as pessoas adquirem por meio das vivências sociais”. Sendo assim, a linguagem é constituída por meio de uma língua, que tem natureza social universal e é expressa sistematicamente em padrões deliberados pela sociedade. O autor ainda discorre sobre a definição de Chomsky a respeito de linguagem:

A linguagem é um sistema formal caracterizado por transformações internas, cujas regras compõem a sintática e a gramática. O uso contextual da linguagem é uma dimensão completamente ignorada pela teoria chomskiana. No modelo de Chomsky, a linguagem não é a atualização mecânica de um sistema de regras, mas um processo criativo que permite produção e a interpretação de um número infinito de sentenças que nunca foram ouvidas anteriormente pelos falantes. [...] Recentemente, Chomsky defendeu a ideia de que a linguagem deve ser descrita em termos de um conjunto finito de princípios (regras gramaticais) e parâmetros (marcadores) que são ligados ou desligados pelos usuários da língua. Os dois mecanismos formais complementam-se na mente dos falantes. (NEIVA, 2013, p. 98)

Para Bakhtin (1929), a língua é fundada na interação social, logo, o autor ressalta a importância da comunicação social que é construída em um processo que envolve subjetividades entre os interlocutores. Assim, o sujeito deve se render às condições e moderações prescritas pelo contexto que está inserido com seus interlocutores. Desse modo, somente seguindo os sistemas linguísticos, os costumes e a cultura, que as intenções são alcançadas com plenitude em seu meio social (Cf. OLIVEIRA, 2008).

Nesse contexto, é relevante mencionar a respeito do desenvolvimento gradativo da linguagem. Em uma primeira etapa da aquisição da linguagem, denominada de pré-linguística de acordo com Gomes & Terán (2014), vai aproximadamente até os doze meses de idade, em que as manifestações da criança se configuram por meio do choro, reações a ruídos fortes, arrulhos, balbucio, subsequentemente passam a emitir sons variados que ainda não são parte da linguagem falada. Aos seis meses de idade, a criança já consegue fazer um diálogo vocal, repetindo sons ouvidos de adultos. Ao aproximar-se dos dez meses de idade, a criança começa a repetir os monossílabos como “pa, pa” ou “ma, ma”, sendo considerados esboços das primeiras palavras (Cf. GOMES; TERÁN, 2014).

Gomes & Terán (2014), apontam que na etapa linguística, há a construção da linguagem propriamente dita e que entre doze e quinze meses vão surgindo as primeiras palavras significativas e intencionais. Dessa forma, a criança inicia uma interação maior com o adulto em termos de escuta e repetição. Com isso, a criança passa a ter um modelo sonoro similar ao que ela emite, fazendo com que haja desenvolvimento fonético

em suas emissões posteriores.

Nessa perspectiva, a pessoa autista se afasta do desenvolvimento da linguagem típica, pois muitos dos marcos do desenvolvimento da linguagem não acontecem ou há significativos atrasos (HAGE; PINHEIRO, 2018). Panciera *et al.* (2019), destaca estudos que demonstram que não há prejuízo no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas nos aspectos sintático, morfológico e fonológico da língua. No entanto, existem déficits importantes na dimensão da pragmática, que são percebidas no decorrer do desenvolvimento da criança.

Neste cenário, observa-se que a linguagem é gradativamente construída desde o nascimento, requerendo em sua aquisição a coordenação de diversas funções e aptidões, a intervenção de diversos órgãos e ainda à evolução e a maturação cerebral. Além disso, todo processo está intimamente ligado com a coordenação dos órgãos fonoarticulatórios e com os progressos no desenvolvimento psicomotor, bem como com a evolução cognitiva (Cf. GOMES; TERÁN, 2014).

Assim, a linguagem pragmática emerge com uma contextualização relevante para este estudo, visto que o cerne desta pesquisa é a compreensão dos impactos da linguagem pragmática na comunicação de indivíduos autistas no âmbito acadêmico.

## **2.1. Autismo e Linguagem Pragmática no ambiente escolar**

Tradicionalmente, a nomenclatura pragmática pode ser conferida a Charles Morris (1938), que classificou a ciência dos signos em três áreas: a sintática, a semântica e a pragmática, responsável por ligar com fenômenos biológicos, psicológicos e sociólogos, existente na relação entre signo e sujeito. Segundo Yule (1996), a área em questão estudo o que o falante comunica e aquilo que o ouvinte compreende, ou seja, não se dedica a compreender que essas palavras e frases significam fora de seu contexto de uso, de modo a entender como esse ambiente induz e direciona o processo comunicativo.

Para Yule (1996),

Pragmática é o estudo das relações entre formas linguísticas e os usuários dessas formas. Em uma distinção tripartida, apenas a pragmática permite os seres humanos na análise. A vantagem de estudar a linguagem via pragmática é que podemos falar sobre as intenções de significado do falante, suas suposições, seus propósitos e objetivos, e sobre os tipos de ações (por exemplo, pedidos) que eles executam quando falam. (YULE, 1996, p.

4)

Dessa forma, estudar a linguagem pelo viés pragmático é compreender as entrelinhas, intenções, até mesmo aquilo que não foi dito.

Victoria Wilson (2011), no capítulo “Motivações Pragmáticas”, presente no livro *Manual de Linguística*, organizado por Mário Eduardo Martelotta, apresenta que o estado atual da pragmática compreende o uso da língua e a forma como ela é utilizada em suas interações verbais, não determinando a dicotomia presente entre fatores internos e externos da língua. Essa ideia faz parte da estabilidade e regularidade dos costumes sociais e linguísticos, “como padrões, crenças e convenções, bem como as tensões, as controvérsias e as rupturas” (WILSON, 2011, p. 90).

Os autistas formam uma comunidade de fala dentro do ambiente escolar, que possuem peculiaridades inerentes em sua forma de tratar a linguagem. Observamos que os falantes “neurotípicos” são os chamados “normais” ou que não possuem deficiências ou nenhum tipo de transtorno mental; e os “neuroatípicos” são os que apresentam características inerentes a um determinado transtorno mental ou ao um quadro sindrômico. A pessoa autista é considerada neuroatípica, por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento (Cf. FADDA; CURY, 2016).

Para Matos (2012), na pragmática, confluem tópicos, teorias e métodos procedentes da filosofia, linguística (em especial a sociolinguística) ou da psicologia cognitiva. Dessa forma, a pragmática ou o uso da linguagem se ocupará das intenções comunicativas do falante e da utilização que faz a linguagem para realizar tais intenções (Cf. ACOSTA *et al.*, 2006).

As intenções comunicativas e a compreensão do mundo social estão ligadas às habilidades sociocognitivas que nos permite atribuir estados mentais ao outro, como os desejos, intenções e as crenças. Uma dificuldade que se refere aos autistas, diz respeito à compreensão da pragmática, principalmente no que se refere a expressões não literais (Cf. PANCIERA *et al.*, 2019).

No que tange as expressões não literais nos atos comunicativos são aquelas em que o reconhecimento das palavras não é suficiente para a compreensão do que está sendo dito e neste sentido a extração e a produção de significado pode ocorrer dentro de um grande espectro de complexidade. Dessa forma, as pessoas autistas apresentam dificuldades particular quanto a compreensão de enunciados não literais e, portanto, podendo surgir quebras no contexto comunicacional (Cf. PIJNACKER *et al.*, 2012).

Pancieria *et al.* (2019), aponta em seus estudos que não há prejuízo no desenvolvimento da linguagem em crianças autistas nos aspectos sintático, morfológico e fonológico da língua, no entanto, há déficits importantes na dimensão da pragmática, o que reforçaria a hipótese de que as dificuldades dos autistas estão ligadas às limitações na compreensão da dimensão pragmática.

Mousinho (2010, p. 386), ressalta que “as dificuldades nas habilidades sociais e pragmáticas estão no cerne das dificuldades no autismo”. Sendo a “palavra” entendida e utilizada pelos autistas de forma literal. O seu uso, na vida diária por esse grupo de pessoas, torna-se um empecilho à sua interação social.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Cf. BRASIL, 2007), foi incorporada à legislação brasileira (ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto 6.949/2009), norteando práticas voltadas aos indivíduos que apresentam deficiências, incluindo os autistas.

A Lei nº 12.764/12, aprovada em 2013, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressaltando as características para diagnóstico: “Ciência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (BRASIL, 2012, art 1º, § 1º). Através dessa lei, reivindica-se o respeito às diferenças, às posições políticas e aos direitos dos autistas.

Nesse contexto, a perspectiva de um ensino inclusivo necessita que em sala de aula a turma compreenda que todos são participantes do processo. Desse modo, para Cunha (2016), o autista é parte do grupo de estudantes pertencentes ao ambiente escolar, todos possuem similaridades e diferenças, no entanto, todos são importantes e fazem falta. A respeito do papel do professor, o autor ainda afirma:

O professor pode propor atividades e formas de comunicação que todos compartilhem. Adaptar currículo, práticas pedagógicas e materiais de desenvolvimento poderá ser um bom caminho para tal fim. (2016, p. 116)

Cunha (2016, p. 118), alerta ainda que “não há dois alunos iguais; não há dois aprendentes com autismos iguais: o que funciona para um poderá não funcionar para outro”. O autor acrescenta ainda que “haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho jamais será em vão”. Assim, o autor realça que:

[...] o professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois, como já falamos, por causa das suas dificuldades comunicativas, o que mais impede o aprendizado das pessoas com autismo na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem. (2016, p. 120)

As práticas pedagógicas revestem-se, de uma “violência simbólica”, decorrente da imposição, de uma cultura e um poder arbitrários, que parecem ter sido deduzidos de princípios universais. Para os autores essa arbitrariedade são baseadas nas relações de força entre os grupos sociais e que no espaço escolar não se reconhece a “legitimidade da variação linguística” e a transforma em “erro” e patologia, medicalizando, por meio dos profissionais da saúde, o fracasso escolar. (BOURDIEU; PASSERON. In: CAMACHO, 2006).

A proposta de Cunha (2016), é que o professor no espaço escolar utilize preceitos da aprendizagem que abarcarão tanto os alunos autistas quanto os demais discentes, facultando a comunicação inclusiva.

A descoberta de que as pessoas ao redor são importantes; a valorização da amizade; afetividade e amor; que o convívio com todos da escola ajuda-os na construção do conhecimento; que aprender as rotinas diárias poderá contribuir para a independência e a autonomia; que compartilhar sentimentos e interesses é uma forma de comunicação e que faz parte dos processos inclusivos. (CUNHA (2016, p. 119)

Assim, a beleza da língua está na diversidade, à medida que o homem, enquanto ser humano, na expressão pela fala se faz entender e é entendido no ambiente em que vive.

### **3. Considerações finais**

Ao findar este estudo, verificamos que a linguagem é vista pelos autores como algo de natureza social, disponível universalmente por meio da língua. Os autores afirmam que a linguagem pragmática é como um grupo de regras que propiciam regular e explicar o uso intencional da fala, compartilhado por falantes e ouvintes em uma sociedade. Nesse sentido, os autistas constituem uma comunidade de fala por terem uma forma padrão de falar e compreender o seu interlocutor.

Os autistas têm dificuldades na compreensão de sentenças não literais, trazidas pela linguagem figurada. Dessa forma, quando um docente solicita em tarefas ou testes escolares características abstratas de um determinado personagem histórico, por exemplo, o autista poderá responder

de forma literal ou inapropriada. Na interação com os seus pares, o estudante autista pode não compreender uma piada por não conseguir fazer a exata leitura nas entrelinhas do que está sendo contado pelos colegas.

Desse modo, a linguagem pragmática é um fator impactante na comunicação dos autistas no ambiente escolar à medida em que na sua interpretação literal das sentenças o autista perde informações que dificultam a comunicação com os professores e seus pares.

Portanto, a inovação de práticas pedagógicas poderá propiciar uma comunicação eficiente para os autistas tanto na relação com o professor quanto com seus colegas de sala de aula, permitindo maiores oportunidades para o autista se fazer compreender e ser compreendido no ambiente escolar, porque a beleza da língua é ratificada na diversidade!

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA M. V.; MORENO A.; RAMOS, V.; QUINTANA, A.; ESPINO, O. *Avaliação da linguagem*. Teoria e prática do processo de avaliação do comportamento infantil. São Paulo: Santos, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista*. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 14.06.2019.

BRASIL. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: SEDH, CORDE, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&aliás=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&aliás=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14.06.2019.

CAMACHO, R. G. *Sociolinguística* – Parte II. In: MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

\_\_\_\_\_. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito*

*diferente de ensinar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V*. Trad. de American Psychiatric Association – M.I.C. Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

FADDA, G. M.; CURY V.E. *O enigma do Autismo: contribuições para a etiologia do transtorno*. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 3, p. 411-23, Maringá, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709>. Acesso em: 6 jul. 2021.

GOMES, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Transtornos de aprendizagem e autismo*. São Paulo: Cultural, 2014.

HAGE, Simone.; PINHEIRO, Lorena Adami da Cruz. Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância. In: LAMÔNICA, C.A.D.; BRITTO, O.B.D. *Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas*. BookToy, São Paulo, 2018

MATOS, C. M. S. *Compreensão de linguagem não-litera em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal, 2012.

MOUSINHO, R. O falante inocente: Linguagem pragmática e habilidades sociais no autismo de alto desempenho. *Rev. Psicopedagogia*. 27(84), p. 385-94, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a08.pdf> Acesso em 6 jul. 2021.

NEIVA, Eduardo. *Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia*. São Paulo: Publifolha, 2013.

OLIVEIRA, J. A. *Comunicação e educação: uma perspectiva pragmática*. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-jair-comunicacao-educacao.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

PANCIERA, Sara Del Prete *et al.* Cognição social e pragmática da linguagem: estudo com crianças autistas. *Psico*, v. 50, n. 4, p. e30603-e30603, 2019.

PIJNACKER, J.; VERVLOED, M. P. J.; STEENBERGEN, B. Pragmatic abilities in children with congenital visual impairment: an exploration of non-literal language and advanced theory of mind understanding. *Journal of autism and developmental disorders*, v. 42, n. 11, p. 2440-9, 2012.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M.E (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Outras fontes:

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. News de Nova York, 2017. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2017/04/1581881-oms-afirma-que-autismo-afeta-uma-em-cada-160-criancas-no-mundo>. Acesso em: 14.06.2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – OMS. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10* (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); Porto Alegre: ArtMed, 1993.



**CINDERELA SURDA: O USO DA LITERATURA  
NO CONTEXTO DO ENSINO REGULAR**

*Francyllayans Karla da Silva Fernandes* (UFSCAR)

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

*Jéssica Rabelo Nascimento* (UFMS)

[jessicarabelonascimento95@gmail.com](mailto:jessicarabelonascimento95@gmail.com)

*João Paulo Romero Miranda* (UFMS)

[paulo.miranda@ufms.br](mailto:paulo.miranda@ufms.br)

*Michele Vieira de Oliveira* (UFSC)

[mih.libras@gmail.com](mailto:mih.libras@gmail.com)

**RESUMO**

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), teve seu reconhecimento enquanto língua a poucos anos com a Lei nº10.436/2002, sujeitos esses pertencentes a uma comunidade surda que compartilham experiências por meio da visualidade e entender que o surdo é um sujeito de percepção visual com uma cultura linguística própria, é fundamental para a inserção da Literatura Surda e/ou Literatura Visual no ambiente escolar, que é um direito conquistado com o Decreto nº 5.626/2005, visto que, é através do uso das produções literárias da própria comunidade que o surdo passará a se identificar com os seus pares e revelar características próprias do seu povo e individuais. Entretanto, os professores que constituem o nosso sistema educacional inclusivo, ainda não trabalham com o surdo na perspectiva bilíngue, sendo uma das demandas/luta da comunidade surda a anos (FENEIS, 1999), pois nessa perspectiva a sua língua está presente em todas as atividades do cotidiano desses sujeitos incluídos na educação. Realidade adversa é encontrada pois eles acabam deixando-os vivenciar e experenciar um contato frequente com uma língua que não os pertences e nem favorece em nada o seu processo de aprendizagem. Os surdos usam a língua portuguesa na modalidade escrita como L2 e a Libras sendo L1. Desta maneira, a aquisição da L1 tardia ou deficitária irá influenciar diretamente a sua produção cultural e identificação enquanto sujeito surdo. Assim, partindo desta perspectiva e com base em autores como Stumpf (2008), Strobel (2009), entre outros, utilizaremos a Literatura Surda adaptada da Cinderela para a promoção da habilidade do surdo, bem como percepção dos artefatos culturais presentes no texto, os quais corroboram com a aquisição cultural desses sujeitos.

**Palavras-chave:**

**Ensino. Cinderela Surda. Literatura Surda.**

**ABSTRACT**

The Brazilian Sign Language (Libras), had its recognition as a language for a few years with Law 10,436/2002, subjects belonging to a deaf community who share experiences through visuality and understand that the deaf is a subject of visual perception with its own linguistic culture, is fundamental for the insertion of Deaf Literature and/or Visual Literature in the school environment, which is a right achieved with Decree nº 5.626/2005, since it is through the use of the literary productions

of the community itself that the deaf will identify with their peers and reveal characteristics of their own people and individuals. However, teachers who constitute our inclusive educational system, still do not work with the deaf in the bilingual perspective, being one of the demands/struggles of the deaf community for years (FENEIS, 1999) because in this perspective their language is present in all activities of daily life of these subjects included in education. Reality adversa is found because they end up letting them experience and experience frequent contact with a language that does not belong and does not favor in any way their learning process. Deaf people use the Portuguese language in the written mode as L2 and Libras being L1. Thus, the acquisition of late or deficient L1 will directly influence its cultural production and identification while the deaf subject. Thus, starting from this perspective and based on authors such as Stumpf (2008), Strobel (2009), among others, we will use the Deaf Literature adapted from Cinderella to promote the ability of the deaf, as well as perception of cultural artifacts present in the text, which corroborate with the cultural acquisition of these subjects.

**Keywords:**

**Teaching. Deaf Cinderella. Deaf literature.**

## **1. Introdução**

Analisar as conquistas do povo surdo dentro da sociedade, levando em consideração os marcos históricos é de suma importância, pois oportuniza a compreensão de, em que medida esse povo foi excluído socialmente, e em que proporção conseguiram crescer e ganhar espaço linguístico dentro da sociedade, por meio das leis que oficializaram sua língua em território nacional, e deram oportunidade para o surdo interagir, construir e interpretar o mundo através de sua própria língua (Libras).

Destacar essas conquistas dentro do ambiente escolar é ainda mais necessário, visto que, a escola ocupa um papel formativo na vida dos indivíduos. Assim, a escola precisa dar ênfase as produções culturais do povo surdo, uma vez que esses materiais revelam a língua própria da comunidade surda que, assim como as demais, produz uma cultura que pode ser escrita, sinalizada e propagada de modo a conseguir alcançar a sociedade como um todo. Sendo assim, as produções literárias podem ser consideradas como forma de difusão de uma cultura que até pouco tempo era tida como inexistente e desnecessária.

Entende-se assim que, a escola precisa oportunizar ao surdo o conhecimento das traduções, adaptações e interpretações das obras literárias em/para Libras, bem como dos materiais produzidos pela própria comunidade surda, que retrata as características desse povo dando a Literatura Surda um papel importante na inclusão desses indivíduos, pois, segundo Stumpf (2008, p. 24), “não se pode falar em inclusão se não são oferecidas

as condições necessárias.”

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo problematizar o uso da literatura surda no processo de alfabetização das crianças surdas, escolhendo como instrumento para análise a literatura da Cinderela Surda, para compreender quais elementos estão presentes nessa produção que podem favorecer a alfabetização e o letramento da pessoa surda, bem como relacionar a reflexão teórica através de uma proposta prática do uso da literatura com surdos do Ensino Fundamental I.

Assim, pretendemos contribuir de maneira significativa para o estudo da utilização da literatura surda e seus aspectos positivos, sendo esse trabalho um ponto inicial, baseado na teoria proposta pelas leis, pelos autores e pela comunidade surda, de modo a construir um novo olhar acerca do que vem sendo elaborado para o reconhecimento da cultura Surda, como um campo expressivo e colaborativo para a construção de uma aprendizagem significativa.

## **2. Breve histórico sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), teve seu reconhecimento com a Lei nº 10.436/2002 sendo a língua da comunidade surda Brasileira, seu meio de expressão e comunicação.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002)

Dessa maneira o Sistema Federal de Ensino, seja em nível Estadual, Municipal e o Distrito Federal devem garantir a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Educação Especial, Fonologia e Magistério, sendo parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Cf. BRASIL, 2002).

Contudo, a Libras não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Cf. BRASIL, 2002). Com o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 10.436/2002 foi regulamentada trazendo diversas orientações sobre a comunidade surda, língua, cultura e educação. Decreto nº 5.626/2005, teve orientações sobre a formação de futuros professores de Libras.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Desta forma os docentes que atuarão no ensino de Libras na Educação Infantil, devem realizar curso de Pedagogia com curso superior em Libras e Língua Portuguesa, viabilizando uma educação bilingue

Porém a educação bilingue não é realidade no Brasil a educação dos surdos faz parte da modalidade Educação Especial, ou seja, os surdos estão incluídos na educação regular junto com todos os alunos, o que pode acarretar fragilidades em seu processo de aprendizagem das línguas, Libras e língua portuguesa, pois a grande parte dos surdos acaba, ficando isolados linguisticamente (Cf. LACERDA, 2017).

Contudo, foi aprovado a Lei nº 14.191/2021 alterando a LBD/1996 implementando a modalidade de Educação Bilíngue de surdos, ou seja, a educação de surdos sai da Educação Especial e passa a ser uma modalidade que segue orientações próprias.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

Dessa maneira, os alunos surdos da educação bilíngue podem integrar com seus pares linguísticos, possibilitando o input na idade certa (LIMA, 2007). Fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Libras, entre outros pontos:

I – proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura; II – garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (BRASIL, 2021)

Ter a oportunidade de recuperar sua história e seus elementos culturais dentro do ambiente escolar utilizando sua Língua é resultado de uma luta histórica da comunidade surda. Isto favorece a propagação da Libras e favorece o conhecimento e o contato dos ouvintes com tudo que é produzido pelo surdo.

### 3. *Desenvolvimento*

A palavra cultura tem muitos significados, mas quando estabelecemos relação entre a cultura e as pessoas surdas, entendemos que a cultura está ligada às vivências linguísticas e as experiências visuais dos surdos, o que influencia inclusive na forma dos surdos aprenderem. Assim, ao longo dos tempos os surdos foram formando sua cultura própria em forma de sinalização. A cultura e a identidade linguística do surdo são diferentes da comunidade ouvinte, visto que o canal utilizado para entender e se relacionar com o mundo é diferente.

Mesmo que de maneira diferente, a pessoa surda tem capacidade de aprender igual a uma pessoa ouvinte, não há limitação, pois, a surdez não atrapalha no aprendizado, desde que sejam dadas as condições para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado (Cf. GESSER, 2009).

Assim, a cultura surda é definida como:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009, p. 27)

Quando falamos em cultura surda pensamos que a cultura é apenas o que o surdo aprende na sua comunidade, seus costumes, suas crenças, porém vai muito além disto, visto que a cultura surda e a identidade surda estão intrinsicamente ligadas, pois todo o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo está ligado à sua necessidade de compreender tudo que está a sua volta, por meio do “contato com outro e com suas diferenças”, objetivando a construção desse conhecimento de mundo que é tão importante.

Para compreender com profundidade a identidade do surdo e a comunidade surda, é importante lembrar do processo de lutas que antecederam todas essas conquistas, desde o respeito ao uso da Libras nos mais variados espaços sociais até o reconhecimento da pessoa surda enquanto indivíduo que age socialmente e possui todas as condições cognitivas para participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem.

Através do avanço nos estudos da Língua de Sinais e da utilização das novas tecnologias, os surdos estão conseguindo dar visibilidade e durabilidade as suas produções por meio de registros em vídeos e na modalidade escrita, tanto no sistema *signwriting*, quanto em língua portuguesa, perpetuando seus artefatos históricos e suas produções culturais e literárias.

Segundo Strobel (2009) os artefatos culturais, não são apenas produções materiais de uma cultura, mas consistem nas produções palpáveis e não palpáveis que expressam sua forma de ver, entender e transformar o mundo o qual ele se apropria para seu desenvolvimento cognitivo, cultural e de sua identidade. Portanto, essas produções culturais, denominadas de artefatos culturais são: experiência visual, linguístico, familiar, literatura surda, artes visuais, vida social e esportiva, político e materiais. Um dos artefatos culturais segundo Strobel (2009) também muito importante para a comunidade surda é a Literatura Surda que abrange criações, tais como: poesia em língua de sinais e livros publicados por autores surdos.

A literatura surda não apresenta relatos de sinalização de histórias em Libras antes do século XX, porque não existia formas de registro tão acessíveis como: gravadores, webcam, dentre outras tecnologias. Quando um surdo fazia alguma poesia ele se juntava a outros surdos e ensinava para que todos tivessem conhecimento da produção, bem como incentivava aos demais a criarem suas histórias ou poesias (Cf. KARNOPP, 2010).

Desta forma, a literatura surda se tornou mais evidente depois que a tecnologia expandiu, a partir no século XX, quando a comunidade surda passou a gravar vídeos de histórias surdas traduzidas, adaptadas e criadas, difundindo as narrativas que durante tantos foram eram possivelmente criadas e perdidas, sem a possibilidade do registro filmado ou escrito (PEIXOTO, 2020).

Atualmente, a literatura surda é registrada com o objetivo de que os futuros surdos tenham acesso a essa cultura e assim, se apropriem dos conhecimentos presentes nas poesias, histórias e piadas que são feitas pela comunidade surda, utilizando a as características culturais e históricas do povo Surdo como elemento principal dessas produções.

#### **4. Metodologia**

Para realizar este estudo, foi realizado a pesquisa bibliográfica (Cf. GIL, 2018), com a análise da bibliografia já existente sobre o tema. Inicialmente coletamos as fontes bibliográficas e posteriormente escolhemos uma obra literária adaptada para utilizar com os alunos surdos de duas escolas públicas.

A obra adaptada da Cinderela Surda foi escolhida por apresentar diferentes elementos culturais do povo surdo, o que acreditamos que

influência no interesse do surdo em ter contato com a obra e favorece a compreensão dos ouvintes acerca das diferenças identitárias, linguísticas e culturais entre surdos e ouvintes.

##### **5. Considerações finais**

Atender à necessidade linguística do surdo dentro do ambiente escolar, tem sido um desafio para os professores, visto que nosso modelo de sociedade está baseado na maioria, ou seja, naquilo que apresentamos de igual aos demais, por isso, o surdo por ser um indivíduo linguisticamente diferente sofre com a falta de utilização das produções literárias da sua comunidade dentro da sala de aula. Desta forma, aquilo que é produzido pelo sujeito surdo no campo literário não faz parte do seu processo de educacional.

Compreendemos que, é de suma importância que a atual formação dos professores passe por uma reestruturação, para que eles tenham condições de possibilitar o contato desses surdos com suas produções literárias dentro do ambiente escolar e assim alcancem fluência linguística e se apropriem dos elementos culturais da sua comunidade, desde o início de sua formação.

Ao passo em que caminhamos para um contato maior com os nossos pares, independente das diferenças existentes, precisamos conhecer as peculiaridades do outro, inclusive a cultural, para que possamos respeitar e dialogar com as diferenças e, o que poderia promover de maneira efetiva tal socialização é o uso da Literatura Surda dentro das escolas, pois elas apresentam inúmeras questões relevantes para os surdos, que podem e devem ser trabalhadas dentro da escola.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Li bras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005.

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_3/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1). Acesso em: 22 fev. 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 19, p. 155-74, 2010.

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

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo. Atlas. 2018.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de libras: Em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, Marisa D. A importância da LIBRAS na escolarização dos surdos. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, 2007.

PEIXOTO, Janaina. Aguiar. *Ensino de Literatura para Surdos*. João Pessoa: IFPB, 2020 (no prelo).

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, Mariane Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14-29



**EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA DO MANUSCRITO  
SENNA, ESCRITO POR CAPELLI CAMARANO**

*Michelli dos Santos Maciel (USP)*

[michellimaciel@usp.br](mailto:michellimaciel@usp.br)

*Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP)*

[msantiago@usp.br](mailto:msantiago@usp.br)

**RESUMO**

O “Álbum dedicado a Ernesto Senna” reúne assinaturas, poemas, versos, pinturas, partituras e outros escritos de grandes nomes da literatura brasileira e de escritores desconhecidos, elaborados entre 1884 e 1910, redigidos em diversas línguas, dentre elas: francês, inglês, espanhol e português. O álbum integra o acervo físico da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e faz parte da Coleção Ernesto Senna que é composta por mais de 1.400 documentos. A versão digital do “Álbum dedicado a Ernesto Senna”, disponível no sítio eletrônico da Biblioteca Nacional, será objeto de estudo da dissertação de mestrado *Edição do “Álbum dedicado a Ernesto Senna”, 1884-1910: um panorama filológico daquela época*. Este trabalho tem como objetivo apresentar a edição semidiplomática do manuscrito intitulado *Senna*, escrito por Capelli Camarano, contido no álbum, além de breves comentários paleográficos e codicológicos sobre o texto selecionado. As normas para a elaboração da edição semidiplomática foram seguidas.

**Palavras-chave:**

**Filologia. Edição semidiplomática. Ernesto Senna.**

**ABSTRACT**

The “Album dedicated to Ernesto Senna” brings together signatures, poems, verses, paintings, scores, and other writings by great names in Brazilian literature and by unknown writers, produced between 1884 and 1910, written in several languages, among them: French, English, Spanish, and Portuguese. The album is part of the physical collection of the National Library of Rio de Janeiro and is part of the Ernesto Senna Collection, which comprises more than 1,400 documents. The digital version of the “Album dedicated to Ernesto Senna”, available on the National Library’s website, will be the subject of study in the master’s thesis *Edition of the “Album dedicated to Ernesto Senna”, 1884-1910: a philological overview of that time*. This work aims to present the semi-diplomatic edition of the manuscript entitled *Senna*, written by Capelli Camarano, contained in the album, in addition to brief paleographic and codicological comments on the selected text. The norms for the elaboration of the semi-diplomatic edition were followed.

**Keywords:**

**Philology. Ernesto Senna. Semi-diplomatic edition.**

## **1. Introdução**

O objetivo deste artigo é apresentar a edição semiplomática do manuscrito intitulado *Senna*, escrito por Capelli Camarano. Além de breves comentários paleográficos e codicológicos sobre o manuscrito selecionado. O texto faz parte da coleção Ernesto Senna e compõe o “Álbum dedicado a Ernesto Senna”, disponível no sítio eletrônico da Biblioteca Nacional.

O artigo está organizado nas seguintes seções: 1. Introdução; 2. Informações sobre o manuscrito; 3. Edição semidiplomática: conceitos e definições; 4. Capelli Camarano; 5. Breves comentários paleográficos e codicológicos; 6. Considerações finais; e Referências Bibliográficas.

A segunda seção apresenta informações sobre o manuscrito e sobre o “Álbum dedicado a Ernesto Senna”. Na terceira seção serão dispostos os conceitos e definições referente ao tipo de edição, neste caso, a edição semidiplomática. Detalhes sobre a vida de Capelli Camarano serão informados na quarta seção deste artigo. A quinta seção traz breves comentários paleográficos e codicológicos, baseados na versão digital do fac-símile. As considerações finais terão lugar na sexta seção que finaliza este texto e na sequência serão apresentadas as referências utilizadas como aporte teórico deste trabalho.

É importante salientar, que em função da brevidade deste texto, este artigo não esgota todas as possibilidades de análises do manuscrito apresentado, bem como dos comentários paleográficos e codicológicos.

## **2. Informações sobre o manuscrito**

O manuscrito faz parte do “Álbum dedicado a Ernesto Senna” que será objeto de estudo da dissertação de mestrado *Edição do “Álbum dedicado a Ernesto Senna”, 1884-1910: um panorama filológico daquela época*. O álbum está localizado fisicamente no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O álbum possui 68 páginas com 296 documentos. Há textos em francês, português, grego, japonês, espanhol e latim. Para a elaboração deste trabalho será utilizado o fac-símile digitalizado disponível no sítio eletrônico da Biblioteca.

O primeiro contato com esse *corpus* ocorreu durante a graduação, em 2007. Desde então, procurou-se uma forma de aprofundar os estudos sobre esse manuscrito. Fato que ocorreu apenas em 2016, através da posse

do microfilme. A partir de 2022, o fac-símile da obra foi disponibilizado pelo sítio eletrônico da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, possibilitando o acesso ao documento colorido.

### **3. Edição semidiplomática: conceitos e definições**

Definir filologia não é uma tarefa simples, contudo, é possível afirmar que o principal objeto da filologia é o texto, nas palavras de Santiago-Almeida (2009):

A filologia não subsiste sem o texto escrito [manuscrito e impresso, antigo e moderno], seu objeto. Tem como corpus fundamental o texto literário, e como corpus secundário os textos históricos, jurídicos, religiosos e filosóficos [...]. (SANTIAGO-ALMEIDA, 2009, p. 24)

Assim como o múltiplo significado de Filologia, o trabalho do filólogo envolve múltiplas escolhas, uma delas faz referência ao tipo de edição que será realizada e para que essa escolha seja efetiva, segundo Cambraia (2005), o filólogo precisa levar em consideração os aspectos a seguir:

A escolha de um dos tipos fundamentais de edição para ser aplicado a um texto exige especial reflexão do crítico textual, pois cada tipo tem características muito próprias e distintas. Por isso, dois aspectos, em especial, devem ser necessariamente observados: o público-alvo almejado e a existência de edições anteriores. (CAMBRAIA, 2005, p. 90)

Outra consideração que o filólogo precisa observar diz respeito à “forma de estabelecimento do texto”, ou melhor, se o testemunho for único considera-se como uma “edição monotestemunhal”, se há mais de dois testemunhos do mesmo texto, chama-se “edição politestemunhal” (CAMBRAIA, 2005, p. 91).

As edições monotestemunhais podem ser divididas essencialmente em quatro tipos, diferenciados com base no grau de mediação realizada pelo crítico textual na fixação da forma do texto: são elas fac-similar, diplomática, paleográfica e interpretativa. (CAMBRAIA, 2005, p. 91)

Como exposto acima, o grau de mediação do filólogo diferencia a forma de fixação do texto. Para a realização deste artigo optou-se por realizar a edição paleográfica ou semidiplomática do manuscrito selecionado. Este tipo de edição pressupõe uma intervenção mediana do editor, isto é, “grau médio de mediação” (CAMBRAIA, 2005, p. 95).

O trabalho do filólogo envolve conhecimento das normas e requer um minucioso exercício de pesquisa do texto estudado. Em outras

palavras, o objeto de estudo dos filólogos é o texto e conhecer as regras e normas para edição desse texto é o ofício do filólogo, conforme Fachin (2008):

O mérito do filólogo não se resume apenas à competência em ler com facilidade documentos manuscritos, mas ao cientificismo empregado ao estudá-los com a intenção de fazer com que o resultado de sua tarefa reflita fielmente o texto. Para isso, utiliza-se de normas de transcrição e critérios de leitura elaborados de acordo com as características dos documentos com que se trabalha, com o intuito de editar os documentos de forma fidedigna, ou seja, sem oscilações. (FACHIN, 2008, p. 19)

A edição semidiplomática será conservadora e seguirá todas as normas para a realização deste tipo de edição. A apresentação da edição será justalinear, ou seja, primeiro o fac-símile digitalizado será exibido e na sequência a edição semidiplomática.

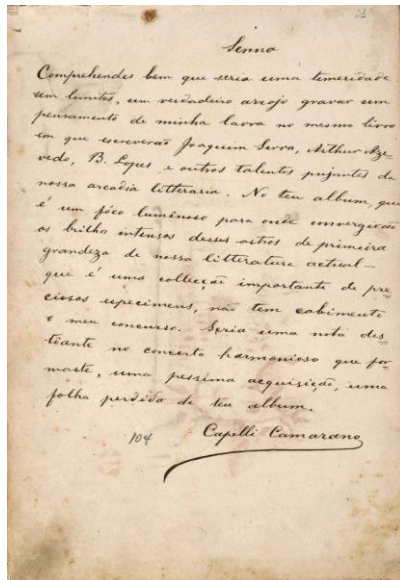
É ofício do filólogo descobrir fatos e informações importantes nos manuscritos pretéritos, isto é:

O filólogo seria o pesquisador responsável por estudar os textos antigos, considerando seu contexto sócio-histórico de produção e circulação, além de se ocupar da recuperação, preservação, fixação e edição dos textos que podem ser posteriormente submetidos a análises linguísticas. Todo historiador da língua deve conhecer o trabalho filológico de leitura e preparação das fontes que serão seu material de estudo. (MARCOTULLIO *et al.*, 2018, p. 32)

Dessa maneira, o trabalho do filólogo age no sentido de preservar o documento, além de trazer luz para um texto, que muitas vezes está esquecido numa biblioteca ou coleção.

## Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Figura 1: Fac-símile do manuscrito Senna, de Capelli Camarano.



[ÁLBUM dedicado a Ernesto Senna]. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 1884-1910. 296 doc. (68 p.), Orig., Aut. Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_manuscritos/mss1529052/mss1529052.pdf](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1529052/mss1529052.pdf). Acesso em: 23 fev. 2023.

### Edição semidiplomática

		30
5	Senna Comprehendes bem que seria uma temeridade sem limites, um verdadeiro arrojo gravar um pensamento de minha lavra no mesmo livro em que escreverão Joaquim Serra, Arthur Azevedo, Bernardino Lopes e outros talentos pujantes da nossa arcadia litteraria. No teu album, que é um fôco luminoso para onde convergiraõ os brilhos intensos desses astros de primeira	
10	grandeza de nossa litteratura actual- que é uma collecção importante de pre-	

<sup>30</sup> Inscricção a lápis do número “21”.

15	ciosos espécimens, não tem cabimento o meu concurso. Seria uma nota des- tôante no concerto harmonioso que formaste, uma pessima aquisição, uma folha perdida de teu album.  <u>Capelli Camarano</u> <sup>31</sup>	32
----	---	----

#### 4. Capelli Camarano

Segundo o jornal *O Álbum*<sup>33</sup>, de outubro de 1893, dirigido por Arthur Azevedo, João Baptista Capelli Camarano, nasceu no município de Baependi, Minas Gerais, em 2 de agosto de 1860. Formou-se em Medicina no ano de 1884, no Rio de Janeiro. Depois de formado, chegou a morar por pouco tempo em Minas, porém retorna para o Rio de Janeiro, conforme o trecho do jornal:

Mas o Dr. Capelli não era homem que se deixasse asphixiar n'uma cidadezinha de provincia: voltou a esta capital, e bem lhe houve, porque em pouco tempo se tornou um dos nossos medicos mais populares. A freguezia de Sant'Anna, onde reside e na qual é considerado o medico da pobreza, elegeu-o intendente municipal<sup>34</sup>. (O ÁLBUM, 1893, p. 321)

Conforme escrito no fac-símile, Capelli Camarano acredita ser uma “temeridade sem limites” escrever no “Álbum dedicado a Ernesto Senna”, contudo em outro trecho do jornal “O Álbum”, o homenageado é descrito como “dotado de grande vocação litteraria” (O ÁLBUM, 1893):

[...] o Dr. Capelli inserio na impressa d'esta capital e nas de Minas e S. Paulo apreciadas poesias e magnificos artigos, de entre os quaes destacaremos uma serie intitulada *Estudo sobre a litteratura contemporanea*. Tem na pasta varios trabalhos ineditos que o poeta produz e o medico esconde: um *Poema intimo*, uma colleção de *Settas*, poesias satyricas, e

<sup>31</sup> O número “104” está escrito a lápis na frente da assinatura, provavelmente após a entrada do manuscrito na coleção, possivelmente realizada por Ernesto Senna ou pelo bibliotecário.

<sup>32</sup> Inscrição a lápis do número “41” no canto inferior direito.

<sup>33</sup> AMARANTE. Dr. João Baptista Capelli. O Álbum. Rio de Janeiro, outubro de 1893. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/706841/per706841\\_1893\\_00041.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/706841/per706841_1893_00041.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

<sup>34</sup> A grafia original foi mantida.

uma enfiada de sonetos lyricos. (O ÁLBUM, 1893, p.321)

Provavelmente faleceu no final de 1929 ou início de 1930, já que a seguinte homenagem está redigida no jornal O Campo<sup>35</sup>:

Inserimos noutro lugar desta revista, sob o título “Paginas Esquecidas”, a prova de concurso a que se submeteu, em 1911 para um lugar, no Ministério da Agricultura, o dr. João Baptista Capelli, medico de nomeada no Rio de Janeiro, espirito de escol, latinista, philologo, geographo e historiador.

O dr. João Baptista Capelli, que foi um exemplo de honestidade, um coração generoso, prestou o concurso de suas luzes ao Conselho Municipal, onde teve ensejo de apresentar intelligentes projectos.

Republicano historico, teve elle o destino de quasi todos que deram o melhor de seus esforços á propaganda republicana, viu-se no final de sua vida abandonado pelos proceres do regime, mas não pelos amigos, que o tinham como um varão exemplar, um brasileiro digno da sua patria<sup>36</sup>. (O CAMPO, 1930, p.83)

A nota do jornal O Campo acima deixa clara a participação política de Capelli Camarano, além dos seus vários campos de atuação e conhecimento, apesar de ser médico, também foi filólogo, geógrafo e historiador. Elucida ainda a visão de homem exemplar perante seus amigos. No mesmo jornal, encontra-se o texto “Das mattas e florestas” de autoria do médico homenageado publicado na seção “Paginas esquecidas” (p. 95-7).

## **5. Breves comentários paleográficos e codicológicos**

Os aspectos propostos por Cambráia (2005, p. 24) foram utilizados como aporte teórico para a realização da análise paleográfica.

### *a) classificação da escrita, localização e datação;*

Embora o manuscrito não apresente data, está inserido no *Álbum dedicado a Ernesto Senna*, que reúne manuscritos escritos entre os anos de 1884 a 1910. Portanto, foi possivelmente escrito dentro desse período. Como “a maioria da documentação brasileira está registrada em letra

---

<sup>35</sup> Dr. João Baptista Capelli. O Campo. Rio de Janeiro, janeiro de 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=083291&pesq=%22Jo%C3%A3o%20Baptista%20Capelli%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=77>. Acesso em: 27 fev. 2023.

<sup>36</sup> A grafia original foi mantida.

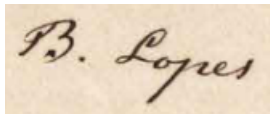
humanística, aliás, a escrita humanística é a corrente, usual até hoje desde o séc. XVI” (BERWANGER; LEAL, 2008, p. 68), pode-se inferir que o manuscrito estudado possui a letra humanística.

b) *descrição sucinta de características da escrita;*

Sobre a característica da escrita, a letra é cursiva e tem forte inclinação para a direita, fato que pode sugerir que escrevente era destro. O punho e a assinatura do documento pertencem ao mesmo autor. O fac-símile do texto deixa transparecer que tanto o *ductus* quanto o peso na escrita são mantidos ao longo do documento.

c) *descrição sucinta do sistema de sinais abreviativos empregados na referida escrita;*

O texto apresenta apenas uma abreviação, o nome do escritor Bernardino Lopes. Conforme mostra o recorte do fac-símile:








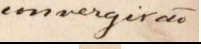


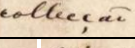
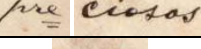



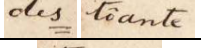
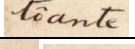
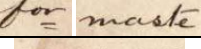
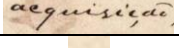



d) *descrição de outros elementos não-alfabéticos existentes e de seu valor geral: números, diacríticos, sinais de pontuação, separação vocabular intralineare e translinear, paragrafação, etc.;*

O manuscrito apresenta diacríticos, sinais de pontuação, separação de sílabas, paragrafação, contudo, os números presentes no manuscrito foram possivelmente acrescentados após a entrada do documento na coleção ou Biblioteca, dessa forma, não foram incluídos no quadro a seguir:

Quadro 1: Elementos não-alfabéticos existentes no *corpus*

Elemento	Valor geral	Localização
	Paragrafação	1.2
	Vírgula	1.3
	Diacrítico (til)	1.5
	Vírgula	1.5
	Separação de sílaba	1.5 e 6

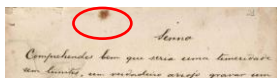


	Vírgula	1.6
	Vírgula	1.7
	Ponto final	1.7
	Diacrítico (acento grave)	1.8
	Diacrítico (acento grave)	1.8
	Diacrítico (til)	1.8
	Travessão	1.10
	Diacrítico (acento grave)	1.11
	Diacrítico (til)	1.11
	Separação de sílaba	1.11 e 12
	Diacrítico (til)	1.12
	Vírgula	1.12
	Ponto final	1.13
	Separação de sílaba	1.13 e 14
	Diacrítico (acento circunflexo)	1.14
	Separação de sílaba	1.14 e 15
	Diacrítico (til)	1.15
	Vírgula	1.15
	Vírgula	1.15
	Ponto final	1.16

Fonte: Elaboração própria.

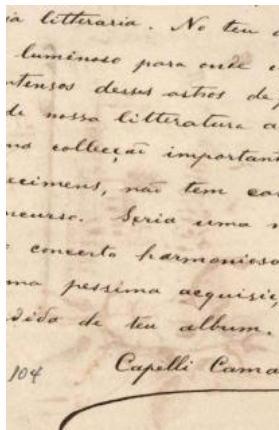
- e) *descrição de pontos de dificuldade na leitura e as soluções adotadas.*

O documento não apresenta dificuldades de leitura, apresenta uma mancha fora no corpo do texto. Conforme imagem retirada do fac-símile:

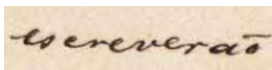


## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Apresenta ainda a sombra dos desenhos feitos na parte de trás da página, fato que não impede a leitura do manuscrito. Conforme as imagens retiradas do fac-símile:



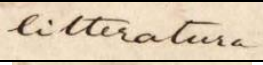
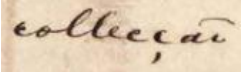
Também foi possível observar que o amanuense colocava o til sobre a última letra, ou seja, sobre o “o” final e não sobre o “a”, em palavras como: escreveraõ, convergiraõ, colleçaõ, naõ, aquisiçaõ. Conforme o exemplo a seguir, retirado do fac-símile:



Foi possível observar a ocorrência de consoantes duplas em várias palavras, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Algumas ocorrências de consoantes duplas encontradas no *corpus*.

Dupla consoante	Palavra encontrada	Localização
Tt	<i>litteraria</i>	1.7

tt		1.10
ll		1.11

Fonte: Elaboração própria

O manuscrito tem como suporte material o papel. A data do documento não está presente, contudo, é possível sugerir que foi escrito entre 1884 e 1910, período compreendido no “Álbum dedicado a Ernesto Senna”.

Não é possível afirmar também em qual localidade o texto foi escrito, porém, como o autor foi residente no Rio de Janeiro, provavelmente o texto foi escrito nesse local.

O manuscrito *Senna* ocupa toda a página, ou seja, a mancha escrita do texto preenche quase todo o fólio. O texto não apresenta pauta perceptível, mas segue alinhado e com marca de parágrafo. Essa página do documento não apresenta carimbos da Biblioteca Nacional. A contagem das linhas começou a partir do título do manuscrito, totalizando 17 linhas, incluindo a assinatura do escrevente.

O documento apresenta a numeração “21”, escrita a lápis, no topo da página. O número “104” está escrito a lápis na frente da assinatura. Há ainda a inscrição escrita a lápis do número “41” no canto inferior direito do fólio. Todas essas ocorrências foram realizadas provavelmente após a entrada do manuscrito na coleção, talvez por Ernesto Senna ou pelo bibliotecário.

O manuscrito está em ótimo estado de conservação, com poucas manchas no corpo do texto, possui manchas nas extremidades da folha, principalmente na margem superior esquerda e apresenta uma sombra dos desenhos feitos na parte de trás da página, mas nada que impeça a leitura do texto.

Essas manchas presentes no documento foram provavelmente causadas por umidade, mas nenhuma delas demonstra ação de papirógrafos, o fólio também não apresenta rasgos ou perfurações, nem oxidação de tinta e nem borrões que impossibilitem a leitura do texto.

## 6. Considerações finais

O texto é o principal objeto de trabalho do filólogo, em outras palavras, é papel do filólogo estudar um manuscrito em todas as suas particularidades. Pode-se dizer que dessa maneira o filólogo traz luz para o texto.

O estudo do manuscrito *Senna* escrito por Capelli Camarano permitiu observar que o médico não se sentia digno de escrever no “Álbum dedicado a Ernesto Senna”. Embora os jornais da época registrassem grande engajamento do Dr. João Baptista Capelli Camarano nas escritas literárias, inclusive deixando clara a sua participação política e atuação como filólogo, geógrafo e historiador. Esses jornais auxiliam o árduo trabalho do filólogo ao validar e comprovar informações preciosas sobre o autor ou documento estudado.

Os breves comentários paleográficos e codicológicos registraram informações sobre o estilo de letra, tipo de escrita, além dos quadros elaborados para ilustrar os elementos não alfabéticos existentes no *corpus* e algumas ocorrências de consoantes duplas. O suporte material do documento é o papel. Não foi possível afirmar a data exata da sua elaboração, somente sugerir que foi escrito entre 1884 e 1910, período compreendido no “Álbum dedicado a Ernesto Senna”. A localidade em que o texto foi escrito também só foi possível sugerir que ocorreu no Rio de Janeiro, já que o autor residia nesse local.

Pela brevidade deste artigo, as considerações elaboradas não esgotam todas as possibilidades de análise do manuscrito, registrou apenas uma breve análise paleográfica e codicológica do *corpus*, além de informações sobre o autor e sobre o texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERWANGER, Ana Regina; LEAL, João Eurípedes Franklin. *Noções de Paleografia e de Diplomática*. 3. ed. rev. e ampl. Santa Maria: UFSM, 2008.

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

FACHIN, Pablo Roberto Marchis. *Descaminhos e dificuldades: leitura de manuscritos do século XVIII*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2008.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MARCOTULIO, Leonardo *et al.* *Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval*. São Paulo: Parábola, 2018.

PEREIRA, A. de P. Leonardo. Dr. João Baptista Capelli. *O Campo*. Rio de Janeiro, janeiro de 1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=083291&pesq=%22Jo%C3%A3o%20Baptista%20Capelli%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=77>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, B.D.; CARDOSO, E. de A.; CONDÉ, V.G. (Orgs). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-34

SPINA, Segismundo. *Introdução à Edótica: Crítica textual*. São Paulo: Cultrix; Universidade de São Paulo, 1977.

Outra fonte:

AMARANTE. Dr. João Baptista Capelli. *O Álbum*. Rio de Janeiro, outubro de 1893. Disponível em: [http://memoria.bn.br/pdf/706841/per706841\\_1893\\_00041.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/706841/per706841_1893_00041.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

**ERNESTO FARIA E A GRAMATICOGRAFIA  
LATINA NO BRASIL**

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)  
[leonardokaltner@id.uff.br](mailto:leonardokaltner@id.uff.br)

**RESUMO**

Consiste o artigo em estudo sobre a *Gramática Superior da Língua Latina* (FARIA, 1958), cujo autor foi o latinista e filólogo Ernesto Faria (1906-1962). O estudo tem por fundamentação teórico-metodológica os pressupostos da Gramaticografia, uma das linhas de pesquisa da disciplina de Historiografia da Linguística, conforme Swiggers (2013), Cavaliere (2022) e Koerner (1996). No artigo, debatemos o pensamento linguístico de Faria, em seu contexto de desenvolvimento no cenário acadêmico da universidade brasileira da primeira metade do século XX e a sua vinculação, à época, a correntes de pensamento para a descrição e história do latim, como a Filologia e o Estruturalismo europeus. Faria era membro de diversas sociedades científicas e participava de diversos círculos intelectuais nacionais e internacionais, como a *Société des Études Latines* e a Academia Brasileira de Filologia, o que influenciou em seu pensamento linguístico.

**Palavras-chave:**

Gramaticografia. Língua Latina. Linguística Histórica.

**ABSTRACT**

The article consists of a study on the *Superior Grammar of the Latin Language* (FARIA, 1958), whose author was the Latinist and philologist Ernesto Faria (1906-1962). The theoretical-methodological basis of the study is the assumptions of Grammaticography, one of the lines of research in the discipline of Historiography of Linguistics, according to Swiggers (2013), Cavaliere (2022) and Koerner (1996). In the article, we discuss Faria's linguistic thought, in its context of development in the academic scenario of the Brazilian university in the first half of the 20th century, and its connection, at the time, to currents of thought for the description and history of Latin, such as Philology and European Structuralism. Faria was a member of several scientific societies and participated in several national and international intellectual circles, such as the *Société des Études Latines* and the Academia Brasileira de Filologia, which influenced his linguistic thinking.

**Keywords:**

Grammaticography. Latin Language. Historical Linguistic.

**1. Introdução**

Uma das principais gramáticas de língua latina no cenário acadêmico brasileiro do século XX foi a *Gramática Superior da Língua Latina* (FARIA, 1958), cujo autor foi o professor Ernesto Faria (1906–1962),

catedrático de latim da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. A obra foi editada pela Livraria Acadêmica no Rio de Janeiro, em uma importante série de livros que compunha a Biblioteca Brasileira de Filologia. A gramática latina de Faria era o décimo quarto livro da série. Posteriormente, a obra foi reeditada com o título *Gramática da língua latina* (FARIA, 1992), pelo Ministério da Educação, em Brasília, sob a revisão de Ruth Faria.

Sob o rótulo inicial de “gramática superior”, a obra foi desenvolvida com uma teoria científica filológico-linguística científica para apresentar a descrição e a história da língua latina, o que a caracteriza como um texto acadêmico, para emprego específico em meios universitários no Brasil. A obra afasta-se, dessa forma, de manuais escolares de latim, muito comuns à época, e seu autor apresentou uma visão teórica apoiada em referencial teórico de seu contexto de produção, o que será objeto de análise, ainda que não exaustiva, em nosso artigo.

Nesse sentido, para se considerar o pensamento linguístico de Faria, tendo sua gramática latina como objeto de estudos, nos apoiamos nos pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística, em sua linha de pesquisas da Gramaticografia, conforme Swiggers (2013; 2019) e Koerner (1996), além de teóricos e historiógrafos que já debateram a história da gramática no Brasil (Cf. CAVALIERE, 2022; ALTMAN, 2019). Nosso intuito inicial é demonstrar a vinculação da gramática de Faria a correntes de pensamento europeias de sua época, na descrição do latim.

Para se aquilatar o valor institucional e cultural da obra acadêmica de Faria, podemos fazer uma analogia com as obras de outro renomado linguista próximo à sua geração, Joaquim Mattoso Câmara Júnior (1904–1970). Ernesto Faria foi um renovador dos estudos de latinidade de sua época, historiograficamente, sua obra está para o latim como a obra de Mattoso Câmara esteve para a renovação da descrição da língua portuguesa no contexto acadêmico do Brasil, ainda que tivesse um grande vínculo com as teorias filológicas. Como o latim é uma disciplina específica e mais restrita em nosso contexto histórico, a obra de Faria não atingiu a mesma repercussão que a obra de Mattoso Câmara, para a Historiografia da Linguística, mas ambos acadêmicos representaram a renovação do estudo acadêmico de suas disciplinas, ainda que Faria tivesse uma tendência de pensamento vinculada ainda à Filologia e não só à Linguística, pela característica dos estudos das línguas clássicas.

A obra de Mattoso Câmara tem sido tema recorrente da disciplina

de Historiografia da Linguística, já com diversos estudos desde a implantação da área de pesquisas no Brasil, pelo Centro de Documentação Historiográfica da Universidade de São Paulo (CEDOCH/USP) em 1994 e pelo GT da Anpoll de Historiografia da Linguística Brasileira, em 1996. Já Ernesto Faria, e a tradição gramatical brasileira relacionada às línguas clássicas, é um tema que ainda carece de maior discussão pelos pressupostos de uma Gramaticografia latina no Brasil.

Em termos gerais, no artigo, debatemos como o próprio Faria descreveu a história da gramática no Brasil quanto ao ensino de latim. Longe de esgotar o tema, o texto busca suscitar uma contribuição a esse debate acadêmico que pode nos fazer compreender o desenvolvimento da tradição do ensino de latim no contexto nacional, um ensino contínuo desde os primórdios da educação humanística, ainda na América portuguesa. Ao mesmo tempo, a motivação do estudo historiográfico é debater argumentos em defesa à continuidade desse ensino, que é característico da formação humanística dos cursos de Letras, desde a sua fundação, como uma tradição do desenvolvimento do pensamento linguístico no Brasil.

## **2. A gramaticografia latina e seus pontos de ancoragem**

Em um exame das obras *Gramática Superior da Língua Latina* (FARIA, 1958) e *Introdução à didática do latim* (FARIA, 1959), encontramos os “pontos de ancoragem” (SWIGGERS, 2013; 2019) para uma gramaticografia da língua latina no Brasil, conforme o pensamento linguístico de Ernesto Faria. Sua narrativa da história do ensino de latim divide o pensamento linguístico em etapas relacionadas ao emprego de obras que mudaram o paradigma de sua época.

Segundo Faria (1959), em um primeiro momento, a obra gramatical latina *De Institutione Grammatica libri tres*, de 1572, de Manuel Álvares (1526–1583), jesuíta e humanista cristão, teve um grande impacto no ensino de latim no contexto missionário da América portuguesa. O emprego da gramática nesse contexto seguiu de fins do século XVI ao século XVIII, até o ano de 1759, quando houve uma descontinuidade da atuação dos missionários jesuítas na colônia portuguesa, por decisão da coroa portuguesa.

Já em um segundo momento, segundo Faria (1959), depois que o emprego da gramática de Manuel Álvares foi descontinuado, por alvará-regio, iniciou-se o emprego de duas obras gramaticais latinas na América portuguesa vinculadas à tradição racionalista, recomendadas por Portugal,



no contexto das aulas-régias. A mais influente foi a obra gramatical latina *Novo methodo da grammatica latina*, de 1752, do Pe. Antônio Pereira de Figueiredo (1725-1797) e a segunda obra foi a *Grammatica da língua latina*, de Antônio Félix Mendes (1706-1790), também publicada no século XVIII. Essas obras, e outras similares, no modelo da gramática racionalista, teriam sido aplicadas também no Imperial Colégio de Pedro II, desde a sua fundação em 1837, no ensino de latim.

Por fim, em um terceiro momento, Ernesto Faria citou em sua gramática (Cf. FARIA, 1958), a obra gramatical do filólogo dinamarquês Johan Nicolai Madvig (1804–1886), traduzida para o português pelo filólogo Epifânio Dias, e publicada em 1872. Essa obra, intitulada em sua versão traduzida *Gramática latina: para uso das escolhas*, foi um marco no ensino de latim no Brasil, por apresentar o “método histórico-comparativo” na docência da língua latina.

Podemos notar que esses pontos de ancoragem, que foram citados por Faria, demonstram a mudança do pensamento linguístico no Brasil, quanto ao ensino de latim. Note-se que a tradição linguística de ensino do latim no Brasil é uma tradição antes luso-brasileira, estando o Brasil como um contexto receptor do pensamento linguístico português, mesmo após o período da Independência, em 1822. Essa influência cultural é fruto das relações diplomáticas e da boa amizade constituída entre o Brasil e Portugal, mesmo após o século XIX.

### **3. O Congresso de Instrução Pública (Genebra, 1938) e a Gramática Superior da Língua Latina**

Como um ponto de ancoragem para descrevermos o desenvolvimento do pensamento linguístico de Faria, temos registrado na gramática (Cf. FARIA, 1958) o Congresso de Instrução Pública (*Conférence internationale de l'éducation*), ocorrido em Genebra, em 1938. O congresso marcou o “clima de opinião” (KOERNER, 1996) referente ao ensino de latim (*langues anciennes*) nas instituições públicas europeias do século XX, em período anterior à Segunda Guerra Mundial, como um padrão para as nações culturalmente alinhadas ao contexto ocidental, como a América Latina. O ensino das línguas clássicas nas escolas e universidades públicas foi debatido e apresentado em posterior recomendação, publicada pela UNESCO (1979).

O prefácio da gramática latina de Faria (1958) apresenta uma

proposta de ensino de latim em consonância aos pressupostos da “recomendação” publicada pela UNESCO. Nesse contexto, o ensino das “*langues anciennes*” era proposto para todas as escolas e universidades públicas, como uma base para a educação humanística. Devemos refletir sobre o contexto em que essas recomendações foram pensadas, na Europa de 1938, e como a recepção de Ernesto Faria se deu no contexto do Brasil, no mesmo período e nas décadas posteriores, em que o latinista atuou.

A Europa de 1938 estava em uma crise de valores, por conta da ascensão de ideologias ultranacionalistas, sobretudo o nazifascismo, e uma das reações no âmbito da educação foi o Congresso de Instrução Pública, que buscava reafirmar os valores da democracia liberal no ensino. Nesse sentido, as “*langues anciennes*” (línguas clássicas), eram prestigiadas como disciplinas formadoras de reflexões humanísticas, além de seu valor como instrumento didático para complementar o ensino de “*langues vivantes*” (línguas modernas).

O texto da própria recomendação “*L’Enseignement des langues anciennes*” (UNESCO, 1979) remete-se a uma recomendação anterior, feita também em Genebra, sobre as línguas modernas. O documento cita o fato de o ensino de línguas remeter-se não só à “aquisição de noções de ordem prática” sobre a língua e a sociedade, mas a uma formação moral, intelectual e artística. Isto é, o ensino de línguas é também um ensino de culturas.

Esse ensino é considerado no âmbito da vida moderna, pelo “equilíbrio” em relação às “faculdades” do pensamento e do “gosto” estético, isto é, relacionado à capacidade de reflexão, de compreensão abstrata, e da interpretação e fruição da arte. Nesse sentido, acreditava-se que a vida moderna não poderia ser afastada da Filosofia e da Literatura, assim como de outras artes, por exemplo, disciplinas humanísticas tradicionais, que se tornavam um contraponto às ideologias ultranacionalistas.

Essa instrução remetia-se ao ensino de crianças nas escolas públicas, a fim de criar um “senso de realidade”, “qualidade de juízo e de análise” e “uma fineza de espírito”, inspirada nos textos da Antiguidade Clássica, que possuíam um “valor educativo particular”. O objetivo era o estudo das civilizações antigas da Grécia e de Roma como um patrimônio comum para as nações do bloco do Ocidente, o que configurava uma estratégia para incitar a compreensão e o diálogo mútuos, superando as barreiras do nacionalismo, exaltados pelas ideologias extremistas, que não são citadas no documento, mas se subentendem no clima de opinião desse contexto social e histórico.

Por fim, nas “recomendações”, havia a sugestão de que o estudo das “*lingues anciennes*” fosse um estudo textual, isto é, derivado da leitura e da tradução do *corpus* textual relacionado às Culturas da Antiguidade Clássica. Era proposto um “contato direto” com os textos, que poderiam favorecer a compreensão e o estudo da “arte” e da “literatura”. Nesse sentido, percebe-se uma perspectiva também laica no ensino de latim e de grego, pelas “recomendações” do congresso de Genebra em 1938, tendo a educação humanística uma função social na sociedade moderna de tornar acessível a fruição das artes, de um modo geral.

#### **4. Conclusão**

A obra gramatical de Ernesto Faria participa de um contexto cultural e histórico do Brasil em que a língua latina estava em uso da educação escolar ao ensino superior. O latinista escreveu sobre a história da gramática latina, a gramaticografia latina, em suas diversas obras, o que buscamos recuperar pelas premissas de uma gramaticografia latina moderna. Dessa forma, Faria foi o precursor de uma gramaticografia latina no Brasil.

Na primeira parte do artigo, analisamos essa gramaticografia latina precursora proposta pelo latinista, por descrição de seus pontos de ancoragem para demarcar a mudança de paradigma de pensamento no ensino de latim no Brasil. Pudemos notar que a tradição relacionada à história do pensamento linguístico e das práticas gramaticais no Brasil, em relação ao latim e seu ensino, é uma tradição cultural luso-brasileira, iniciada ainda à época da colônia e contínua ao longo dos séculos.

Na segunda parte do artigo, debatemos o “clima de opinião” (*Zeitgeist*) de sua própria obra, pela investigação das “recomendações” do congresso de 1938. O texto, publicado pela UNESCO, em 1979, é fundamental para se conhecer o contexto em que Faria desenvolveu a sua gramática latina e quais ideais estavam relacionados ao ensino de latim à sua época.

Nosso intuito foi abrir o debate sobre uma gramaticografia latina no Brasil pelos pressupostos da disciplina de Historiografia da Linguística, conforme o modelo “koerniano”, desenvolvido recentemente por Cavaliere em sua *História da Gramática no Brasil* (CAVALIERE, 2022), fonte para a metodologia empregada nesse artigo. Buscamos nesse texto contribuir com mais um estudo sobre o tema em nosso cenário acadêmico nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019, p. 19-44.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. de Eni Puccinelli. Campinas: Orlandi. Campinas-SP: Unicamp. 1992.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: ALTMAN, C. *et al. Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 81-114

CAVALIERE, Ricardo Stavola. *História da Gramática no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2022.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. Brasília: FAE, 1992.

FARIA, Ernesto. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

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

\_\_\_\_\_. As ideias linguísticas no discurso De Liberalium Artium Studiis (1548). *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 56, p.197 - 217, 2019a.

\_\_\_\_\_; SANTOS, M. C. S.; TEIXEIRA, V. L. Gaspar da Índia: o língua e o Brasil quinhentista. *Confluência*, v. 57, p. 9-35, 2019b.

\_\_\_\_\_; SILVA, S. C. S. Gramáticas e gramaticografia: uma análise pela Historiografia Linguística. *Revista Philologus*, Ano 25, n. 75, v. 2 p. 1564-72, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2019c.

\_\_\_\_\_. O Brasil quinhentista e a Historiografia Linguística: interfaces. *Cadernos do CNLF*, n. 23, p. 424-39, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019d.

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

\_\_\_\_\_. *O pensamento linguístico de Anchieta e de Carl von Martius: estudos historiográficos*. Ponta Grossa: Atena, 2020b.

\_\_\_\_\_. Por uma edição crítica da gramática de Anchieta (1595). *Revista Philologus*, Ano 26, n. 76, v. 2, p. 717-31, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2020c.

\_\_\_\_\_. Regna Brasillica: contextualização da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595). *Revista da Abralin*, n. 19, p. 1-25, 2020d.

\_\_\_\_\_; SANTOS, M. C. S. Schola Aquitanica e a gramática de Despauterius: intertextualidades. *Revista Philologus*, n. 76, v. 2, p. 750-9, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2020e.

\_\_\_\_\_. The Grammar Corpus in the Horizon of Retrospection of S. José de Anchieta, SJ (1534–1597). *Global Journal of Human-social Science: G Linguistics & Education*, n. 20, p. 37-44, 2020f.

\_\_\_\_\_. The place of Anchieta's Grammar in the history of linguistic thought in Brazil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e610, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/610>. Acesso em 14 fe. 2022.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia da Linguística. Trad. de Cristina Altman. *Revista da Anpoll*, n. 2, p. 45-70, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, n. 44-45, p. 39-59, 2013.

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

UNESCO. *Conférence Internationale de l'Éducation – recommandations 1934-1977*. Paris: UNESCO, 1979.

## **IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Rodrigo da Costa Amil (UFF)

[rodrigoamil9956@gmail.com](mailto:rodrigoamil9956@gmail.com)

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UFF)

[chmsouza@uenf.br](mailto:chmsouza@uenf.br)

### **RESUMO**

As constantes mudanças sociais e tecnológicas contribuem de forma direta para a reformulação do cenário acadêmico, exigindo dos profissionais dessa área uma maior capacitação em termos de ensino e aprendizagem. Em vista disso, a formação contínua de professores de Português facilita o surgimento de novas ferramentas de ensino que ajudam a promover uma aprendizagem mais promissora, mantendo-se alinhada às condições atuais. Dessa forma, teve-se como objetivo principal analisar a formação pedagógica em português numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes e estratégias de ensino lúdicas. Para isso, teve-se como metodologia a seleção e análise de estudos publicados em periódicos de alto impacto como *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Web of Science* e *Google Acadêmico* em um recorte temporal de 2017 a 2022. Os resultados demonstraram que a formação continuada em um contexto educacional para o ensino de português se apresenta como recurso indispensável para a formulação de novas estratégias de ensino que atendam as diferentes atualizações do meio social, tecnológico e acadêmico. Trazendo como resultado que investir na formação continuada dos professores é fundamental para a construção do conhecimento dos alunos. Isso ocorre porque, embora os alunos tenham acesso a uma riqueza de conteúdo por meio da *Internet* e dos livros, as escolas continuam sendo a principal fonte de aprendizado.

### **Palavras-chave:**

Português. Ensino lúdico. Formação continuada.

### **ABSTRACT**

The constant social and technological changes contribute directly to the reformulation of the academic scenario, requiring professionals in this area to have greater training in terms of teaching and learning. In view of this, the continuous training of Portuguese teachers facilitates the emergence of new teaching tools that help promote more promising learning, remaining aligned with current conditions. Thus, the main objective was to analyze pedagogical training in Portuguese in an innovative perspective as a way to construct teaching knowledge and playful teaching strategies. For this, the methodology was the selection and analysis of studies published in high-impact journals such as *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Web of Science* and *Google Scholar* in a time frame from 2017 to 2022. The results showed that continuing education in an educational context for the teaching of Portuguese is an indispensable resource for the formulation of new teaching strategies that meet the different updates of the social, technological and academic environment. Bringing as a result that investing in the

continued training of teachers is fundamental for the construction of students' knowledge. This is because, although students have access to a wealth of content through the Internet and books, schools remain the main source of learning.

**Keywords:**

**Portuguese. Continuing training. Ludic teaching.**

## **1. Introdução**

A formação continuada se configura como um dos pilares do desenvolvimento da nova educação, garantindo que professores tenham acesso a recursos didáticos atuais e significativos, configurando-se como elemento-chave na promoção de uma nova filosofia educacional baseada na melhoria do ambiente acadêmico e na continuidade da formação.

Desse modo, a qualificação docente constitui-se como parte essencial para o sucesso de todo o ensino, onde aprender novos métodos e técnicas, além do reconhecimento de novas estratégias contribuem para a melhoria de toda aprendizagem (Cf. NAGOVITSYN, 2019). Tendo em vista que é a partir da capacitação de todo o corpo educacional que equipes escolares apresentam maiores recursos para o enfrentamento de desafios, sendo capazes de desenvolver soluções inovadoras para problemas complexos.

Em vista disso, a formação contínua de professores de português facilita o surgimento de novas ferramentas de ensino que ajudam a promover uma aprendizagem mais promissora, mantendo-se alinhada às condições atuais (Cf. WYATT; AGER, 2017). Além disso, o uso do lúdico como estratégia para o ensino de português é considerado a base para o desenvolvimento de ferramentas inovadoras que colaboram para a melhoria da formação docente e de ensino em diferentes etapas educacionais, onde tarefas envolvendo brincadeiras em grupo despertam atenção por parte dos alunos, o que facilita o aprendizado e favorece o surgimento de discussões relacionadas às propostas para cada atividade.

Sendo assim, o uso do lúdico como forma de inovação e de busca por uma maior atenção dos discentes, revela-se como necessidade inerente para o desenvolvimento de habilidades e competências que forneçam aos alunos um maior entendimento sobre a disciplina como construções humanas, rompimento de paradigmas, e vinculação do desenvolvimento científico através de novas estratégias educacionais, onde os alunos passam a repensar essa ciência de forma mais flexível, comparando-a com a vida cotidiana e obtendo uma melhor compreensão do assunto (Cf.

NORGARD; NIELSEN; WHITTON, 2017). Com isso, as atividades lúdicas devem proporcionar flexibilidade aos alunos durante o processo de aprendizagem, demonstrando um interesse genuíno pelo que está sendo desenvolvido, além de promover uma melhor compreensão do conteúdo abordado.

No entanto, o desenvolvimento da formação continuada de docentes se caracteriza como um dos principais problemas em um novo cenário educacional que exige um maior desenvolvimento de estratégias inovadoras e eficientes (Cf. FERREIRA; MOROSINI, 2019). Além disso, o uso de ferramentas como o ensino lúdico ainda se encontra como insuficiente, tanto na prática educacional como na literatura, pressionando instituições a promoverem ações que visem a formulação de ideias e a divulgação de estratégias (Cf. BARCELLOS, 2018).

Com isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação pedagógica em português numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes e estratégias de ensino lúdicas. Realizando através da extração de fontes secundárias, uma revisão bibliográfica da literatura que reuniu diversas publicações, fornecendo sobre a temática abordada informações de forma mais ampla para construção do conhecimento e alcance dos objetivos.

Portanto, ao escolher as características do estudo, foi considerado que a revisão da literatura se configura como a base da escrita científica e é fator fundamental para que o pesquisador se familiarize com o texto, identifique os autores que escreveram sobre o tema e desenvolva o estudo de forma eficiente, além de fornecer informações importantes para identificar a situação atual para o tema em discussão.

Em vista disso, as fontes bibliográficas pesquisadas para a temática deste estudo foram as publicações em bases de dados científicas de alto impacto: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), *Web of Science* e *Google Acadêmico*.

Foram definidos como critérios de inclusão estudos publicados em um corte temporal compreendido entre os anos de 2017 e 2022, que contemplaram textos publicados de modo completo e disponíveis para acesso online e gratuitamente nos idiomas português e inglês que abordem o tema.

Já os critérios de exclusão de revisão de literatura foram: artigos que não se enquadraram no período proposto pela pesquisa, que não sejam escritos na linguagem requisitada, que caracterizem publicações



incompletas, bem como blogs, publicações que não tratam sobre a temática proposta e que não constem nas bases de dados selecionadas.

## **2. *Influências da pandemia de covid-19 sobre a formação de professores de português***

Em dezembro de 2019, na China, surge o primeiro caso de uma síndrome respiratória aguda grave causada pelo Coronavírus. A doença apresentou um alto nível de propagação e em pouco tempo atingiu a Europa e as Américas. A Organização Mundial da Saúde – OMS declarou que se tratava de uma pandemia e o isolamento social foi a estratégia mais eficiente para combater o vírus. Diante disso, inúmeras atividades presenciais foram suspensas, incluindo as atividades escolares (Cf. COUTO; COUTO, CRUZ, 2020).

Em vista disso, as instituições educacionais tiveram que se readaptar a essa nova realidade, onde as redes e plataformas digitais se tornaram ferramentas para promover a educação, o que exigiu uma recriação dos docentes e dos alunos quanto as novas formas de ensino e aprendizagem (Cf. ROCHA, 2019).

O cenário construído pela pandemia do Covid-19 demonstrou a grande necessidade de ações voltadas para a atualização das formas de ensino e aprendizagem, tendo em vista que esse período provocou alterações sociais e acadêmicas que despertaram a insegurança de profissionais da educação frente a nova realidade educacional (Cf. HUTCHINSON; LLOYD; SOUSA, 2018).

Problemáticas como dificuldades para adaptação aos meios de ensino remoto provocaram no docente limitações pela desatualização de professores em vista a mínima formulação de ações para a formação continuada desses profissionais, o que provocou perdas significativas para o ensino durante e pós-pandemia (Cf. FERREIRA *et al.*, 2020).

Dessa forma, é cada vez mais visível a necessidade de novas ações para a melhoria desse cenário, que se torna cada vez mais desafiador à medida que o contexto social e tecnológico se modifica e novas realidades educacionais são formuladas. Assim, é fundamental que o professor de português reconheça as principais carências em sua dinâmica de ensino, buscando novos meios para minimizar suas limitações.

Além disso, as instituições educacionais devem motivar todo o

corpo docente a buscar uma formação contínua por meio de ações e projetos como eventos, cursos e palestras sobre novas estratégias educacionais em prol de uma sucessiva atualização do processo de ensino-aprendizagem.

### **3. Formação continuada de professores de português**

A formação continuada de professores é entendida como o processo de aprimoramento insistente dos conhecimentos necessários à atuação dos profissionais da educação. Essa prática segue a formação inicial e tem como objetivo aprimorar o processo de ensino ao permitir que professores agreguem conhecimentos e possam transformar e impactar os seus ambientes profissional e escolar (Cf. MORORÓ, *et al.*, 2017). Assim, durante o processo de formação inicial, o professor é preparado para lidar com pressões de sua área de atuação, mas a partir do surgimento de problemáticas sociais e acadêmicas, há uma necessidade constante da formação continuada de docentes em busca do atendimento de novos desafios acadêmicos (Cf. RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

A formação de professores tem o papel fundamental de construção do pensamento crítico e inovador de todo o corpo docente, favorecendo o ensino e aprendizagem com o uso de estratégias eficientes para a formulação do pensamento de todo o alunado (Cf. FORLIN; SIN, 2017). Em uma mesma perspectiva, Figueredo *et al.* (2020), comenta que a formação de docentes para o ensino de português se caracteriza como uma das bases para o aprendizado discente, mas que apresenta um desfite no surgimento de ferramentas que chamem a atenção do aluno, havendo a necessidade de novas estratégias de ensino.

Curiosamente, muito se fala sobre a formação de professores na atualidade, que se configura como uma tentativa de explicar a visão de que questões escolares contemporâneas estão intimamente relacionadas à formação docente e a melhoria do cenário educacional (Cf. FIGUEREDO *et al.*, 2020).

Em outras palavras, Rocha (2019) revela que a deficiência da grande maioria das instituições para a realização do ensino de português, está relacionada a construção de novos princípios educacionais, expressando o surgimento de atitudes que contribuam para o exercício de professores e melhoria contínua da sua formação curricular.

Professores de português devem buscar novas formas de

capacitação, associando seu conhecimento a novas ferramentas de ensino, promovendo novos meios e estratégias para a construção do conhecimento, além de ampliar a inserção do social em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento do pensamento de estudantes em todos os níveis educacionais, servindo como alicerce para o entendimento de outras vertentes (Cf. GOMES; ROSA, 2022).

#### **4. *Uso do lúdico como ferramenta educacional***

Em meio a constante mudança do cenário educacional, é possível compreender a importância de provocar nos alunos o diálogo, o questionamento e o lúdico em meio a mudança de todo o panorama acadêmico (Cf. MORAES, 2018), devendo-se estar em um melhoramento contínuo da forma de ensino e aprendizagem, tornando o ambiente de estudo um lugar de saberes a partir de atividades que associem o meio social em que os alunos estão inseridos a ações educacionais, contribuindo para um maior aprendizado e aplicação do conteúdo de forma prática e dinâmicas (Cf. BARCELLOS, 2018).

Nesse viés, Colombo (2019) afirma que as escolas devem reconhecer a importância do uso da ludicidade como fator de desenvolvimento do aluno. Considerando que a formulação de atividades lúdicas, como jogos dinâmicos, são facilitadores da aprendizagem, colaborando para construção de aspectos psicológicos, motores e de pensamento crítico, revelando-se como parte primordial para a atualização das formas de ensino e absorção de novos conteúdos.

A contribuição da ludicidade para o melhoramento do ensino nas instituições educacionais pode ser considerada em todo o processo de desenvolvimento do aluno, tendo em vista que o discente demonstra um maior desempenho e entendimento do conteúdo ministrado através de atividades dinâmicas apresentadas durante o processo de ensino-aprendizagem (Cf. COLOMBO, 2019). Compreende-se, portanto, que o ato de brincar provoca uma maior atenção dos discentes no que se refere a um melhor aprendizado, entendendo que a ludicidade compõe uma ferramenta indispensável para a ampliação dos processos educacionais contemporâneos (Cf. GOMES; ROSA 2022).

Nesse cenário, De Melo Rodrigues, Da Silveira e Citolin (2022), afirmam que, em particular, os jogos em disciplinas de português ajudam a compreender o conteúdo de forma dinâmica, auxiliando o entendimento

de um conjunto complexo, de modo que a compactação e o uso de conceitos e questões acadêmicas se tornem mais claros e reais.

Para mais, entende-se que o lúdico é um trabalho pedagógico que tem como foco o desenvolvimento e construção da linguagem, dos gestos, das imagens, da fala e da escrita, cuja prática é voltada para a melhoria do ensino (Cf. MORAES, 2018). Assim, essa forma de educar se complementa com o conteúdo ministrado, preenchendo lacunas deixadas pelos meios tradicionais (Cf. BARCELLOS, 2018).

As atividades baseadas em ações didáticas estabelecem uma relação mais harmoniosa entre professor e aluno, considerando que é baseada em uma aprendizagem que não se define pela formatação das respostas e sim por uma análise integral do desempenho do discente. Mantendo assim um diálogo contínuo e produtivo durante os exercícios, além de proporcionar uma melhor formação acadêmica para o aluno (Cf. FERREIRA; MOROSINI, 2019).

Portanto, a ludicidade durante a educação constitui-se como uma atividade enriquecedora, onde professores e alunos interagem para construir conhecimento e socialização sobre diferentes formas de ensino e aprendizagem (Cf. BARCELLOS, 2018). Dessa forma, a atuação do lúdico nas escolas promove a interdisciplinaridade, além de incentivar o aprendizado em todas as disciplinas educacionais. O professor nesse contexto, deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento, para se tornar uma presença prontamente disponível para mediar a aprendizagem do aluno (Cf. DA COSTA; VASCONCELLOS, 2019).

## **5. Resultados e discussões**

A formação continuada em um contexto educacional para o ensino de português se apresenta como recurso indispensável para a formulação de novas estratégias de ensino que atendam as diferentes atualizações do meio social, tecnológico e acadêmico.

Nesse sentido, Mororó (2017) comenta que com informações e conhecimentos compartilhados muito mais rapidamente do que no passado, manter-se atualizado é requisito essencial para o profissional contemporâneo, onde a escola deve proporcionar o espaço de conexão intelectual e construção da realidade, para que o docente possa orientar os alunos nesse processo de forma atualizada e efetiva.

A educação continuada, auxilia docentes a aprimorar suas práticas de ensino e, assim, aprender mais sobre maneiras de apoiar o aprendizado do aluno, fornecendo um cenário de ensino mais dinâmico e acessível para o discente, além de transformar assuntos complexos em abordagens simplificadas.

### **5.1. Pandemia e a formação de professores de português**

A pandemia gerada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) trouxe diferentes desafios para a sociedade em todas as escalas, principalmente em um contexto educacional em que instituições em conjunto como todo o corpo discente tiveram de se readaptar a uma nova forma de ensino e aprendizagem.

Dificuldade de adaptação aos meios de ensino remoto devido à falta de uma formação continuada dos professores causou grandes prejuízos para a educação durante e após a epidemia (Cf. FERREIRA *et al.*, 2020). Além disso, os alunos não eram familiarizados aos métodos de ensino online o que limitou ainda mais a adaptação de todo o processo educacional, demonstrando a importância do desenvolvimento de ações que visem uma melhor formação docente.

O professor de Português, nesse contexto, se configura como um dos profissionais mais afetados pelo período de crise, tendo em vista que muitas vezes o ensino dessa disciplina se mostra complexo em um modelo presencial. Com a necessidade de uma reformulação da educação para o formato online, esse processo de ensino-aprendizagem se tornou ainda mais preocupante.

Desse modo, a aprendizagem contínua dos professores leva a um melhor ensino, proporcionando assim uma educação de qualidade que forma os alunos para além dos muros da escola e os apresenta novas e mais amplas perspectivas sobre o estudo (Cf. RODRIGUES; LIMA, 2017). Assim, a formação continuada constitui-se na preparação do docente para o futuro, contribuindo para melhores condições profissionais. Fundamenta-se no aprimoramento da prática docente, seja no âmbito acadêmico, por meio de cursos de Pós-graduação ou cursos livres, sendo vista como um processo permanente.

Nesse viés, a formação de professores de Português em conjunto com a formulação de estratégias dinâmicas, auxilia na melhoria do aprendizado tornando a absorção de conteúdos mais simplificada e acessível

pelos alunos, além de integrar o discente ao seu meio social e ao futuro. Isso favorece a construção de cidadãos preparados, contribuindo para a formação de um ensino mais eficiente em todas as etapas educacionais.

## **6. Conclusão**

Investir na formação continuada dos professores é fundamental para a construção do conhecimento dos alunos. Isso ocorre porque, embora os alunos tenham acesso a uma riqueza de conteúdo por meio da Internet e dos livros, as escolas continuam sendo a principal fonte de aprendizado.

Os professores devem estar constantemente atualizados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, em que a formação continuada se constitui como uma forma de manter a qualidade do ensino e, por isso, é necessária para quem deseja desempenhar com proficiência o seu papel de educador.

Congruente a isso, o ensino lúdico contribui de forma direta para a melhoria de todo o cenário acadêmico, considerando que se configura como um método de desenvolver a criatividade dos alunos e proporcionar novos conhecimentos por meio de jogos, brincadeiras, músicas e danças, tornando conteúdos complexos em formas simples e didáticas de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELLOS, Ângela. O jogo lúdico na escola de ensino básico. *LI-CERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 21, n. 4, p. 1-25, 2018.

COLOMBO, Daniel Augusto. Jogos didáticos como instrumentos de ensino. *Revista Insignare Scientia-RIS*, v. 2, n. 3, p. 78-83, 2019.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. Educação na pandemia da COVID-19. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, p. 200-17, 2020.

DA COSTA, Natalia Xavier Pereira; VASCONCELLOS, Roberta Flávia Ribeiro Rolando. Proposta para Formação Continuada de Docentes Online. *EaD em Foco*, v. 9, n. 1, 2019.

DE MELO RODRIGUES, Robert Reiziger; DA SILVEIRA, Karina

Aparecida Oliveira; CITOLIN, Cristina Bohn. A ludicidade e a afetividade como instrumentos pedagógicos para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. *Língua Tec*, v. 7, n. 1, p. 224-36, 2022.

FERREIRA, Líllian Franciele Silva *et al.* Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de COVID-19. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 10, p. 1-20, 2020.

FERREIRA, Robinalva; MOROSINI, Marília. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 9, p. 1-19, 2019.

FIGUEREDO, Victoria *et al.* Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, v. 10, n. 3, p. 81, 2020.

FORLIN, Chris; SIN, Kuen Fung. In-service teacher training for inclusion. In: Oxford research encyclopedia of education. 2017.

GOMES, Cristiane; ROSA, Lúcia. Contribuições da gamificação para a formação continuada de professores: o escape book como estratégia metodológica. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 24, n. 1, p. 133-50, 2022.

HUTCHINSON, Amélia P.; LLOYD, Janet; SOUSA, Cristina. *Portuguese: an essential grammar*. Routledge, 2018.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. São Paulo: Papyrus, 2018.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. *Educ. Form.*, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017.

NAGOVITSYN, Roman S. *et al.* Modernization of Regional Continuing Pedagogical Education in the «School-College-Institute. *European journal of contemporary education*, v. 8, n. 1, p. 144-156, 2019.

NORGARD, Rikke Toft; NIELSEN, Claus; WHITTON, Nicola. Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, v. 6, n. 3, p. 272-82, 2017.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 13, n. 1, p. 101-14, 2019.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes docentes em ação*, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017

WYATT, Mark; AGER, Elena. Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *Elt Journal*, v. 71, n. 2, p. 171-85, 2017.



**INCURSÕES SEMÂNTICO-COGNITIVAS INICIAIS  
NO DISCURSO RELIGIOSO DE EULÁLIO MOTTA**

*Eliane Santos Leite da Silva (IF Baiano)*<sup>37</sup>  
[elianesleite1@hotmail.com](mailto:elianesleite1@hotmail.com)

**RESUMO**

Levando-se em consideração a intrínseca relação entre as manifestações linguísticas, culturais, históricas, sociais, experienciais e conceituais que se mesclam nas escritas, a fim de expressar vivências dos escreventes, em sua complexidade bio-psíquico-social-espiritual, procurar-se-á sistematizar os modelos cognitivos idealizados que estruturam a categoria conceitual RELIGIÃO, emergente nos discursos do autor baiano Eulálio Motta. O mesmo se dará ao longo do estudo empreendido nos textos panfletários do referido autor. Sumariamente, aponta-se que o presente estudo se ancora teórica e metodologicamente no seguinte arcabouço: Semântica Cognitiva (LAKOFF, JOHNSON, 1980; 1999, LAKOFF, 1987; 1993; 2007, JOHNSON, 1987; 2007), Sociocognição (SOARES DA SILVA, 1999; 2009; 2010; SILVA, 2017), Mesclagem conceitual (FAUCONNIER, TURNER, 2002; FAUCONNIER, 1997; CAMERON, 2006), Conceitualização metafórica em modelos culturais (GIBBS, 2012; GEERAERTS, 2003; FELTES, 2007; KÖVECSES, 2010; 2005), Estudos lexicais (OTAOLA OLANO, 2004; SAÍZ, 2005; MOURA, 2012; ESCANDELL VIDAL, 2012), dentre outros.

**Palavras-chave:**

**Categorização. Religião. Semântica.**

**RESUMEN**

Teniendo en cuenta la relación intrínseca entre las manifestaciones lingüísticas, culturales, históricas, sociales, vivenciales y conceptuales que se mezclan en los escritos, con el fin de expresar las vivencias de los escritores, en su complejidad bio-psíquica-social-espiritual, buscarla sistematizará los modelos cognitivos idealizados que estructuran la categoría conceptual RELIGIÓN, emergiendo en los discursos del autor bahiano Eulálio Motta. Lo mismo se dará a lo largo del estudio empreendido em los textos panfletários del referido autor. En síntesis, se señala que el presente estudio se ancla teórica y metodológicamente en el siguiente marco: Semántica Cognitiva (LAKOFF, JOHNSON, 1980; 1999, LAKOFF, 1987; 1993; 2007, JOHNSON, 1987; 2007), Sociocognición (SOARES DA SILVA, 1999; 2009; 2010; SILVA, 2017), Mezcla conceptual (FAUCONNIER, TURNER, 2002; FAUCONNIER, 1997; CAMERON, 2006), Conceptualización metafórica en modelos culturales (GIBBS, 2012; GEERAERTS, 2003; FELTES, 2007; KÖVECSES, 2010; 2005), estudios léxicos (OTAOLA OLANO, 2004; SAÍZ, 2005; MOURA, 2012; ESCANDELL VIDAL, 2012), entre otros.

**Palabras clave:**

---

<sup>37</sup> Agradecemos ao Instituto Federal Baiano e à Universidade Estadual de Feira de Santana, na qual é desenvolvido o presente estudo, no âmbito do Estágio de Pós-doutorado em Estudos Linguísticos, sob supervisão da Professora Doutora Liliane Lemos Santana Barreiros.

## **1. Introdução**

De acordo com a proposta cognitiva, a forma de conceitualização do mundo e seus domínios mais abstratos elabora-se mediante a projeção de um domínio de experiência em termos de outro, o que ocorre, basicamente, através de correspondências mentais, acionadas no acumular das experiências e vivências (Cf. LAKOFF, JOHNSON, 1980; 1999).

Sob tal perspectiva, entende-se que as metáforas são esses mapeamentos, ou ainda, correspondências que se localizam inter- e intra-domínios do conhecimento. Esses mapeamentos, por localizarem-se em tais vivências humanas, ao serem trazidos à tona, mediante análise linguístico-conceitual, oferecem muitos vislumbres para melhor conhecer e entender o pensar dos escreventes, visto que comportam suas crenças, opiniões, vivências corporais, ambientais, culturais, a partir dos modelos sócio-históricos em que estejam inseridos (Cf. SOARES DA SILVA, 2010).

A partir dos modelos culturais é que se estruturam as bases metafóricas para conceitualização experiencial de categorias como forças físicas, percepções, moralidade e crenças (Cf. CAMERON, 2006). Daí que, ao analisar-se o sistema metafórica, de forma geral, poderão ser aclaradas questões de organização de outras categorias conceituais, a exemplo da categoria RELIGIÃO, pelo seu próprio aspecto múltiplo, no que tange a diversas projeções de saberes de domínios diferentes do conhecimento.

## **2. Percurso metodológico no levantamento da rede conceitual**

Selecionou-se como *corpus* para o estudo os panfletos do autor baiano Eulálio Motta, mais especificamente, aqueles que tratam da questão religiosa e apologética levantada pelo autor, endereçadas a figuras ilustres do meio religioso cristão de sua época, datados entre o período de 1949 e 1988, e editados por Barreiros (2013).

Natural da cidade de Mundo Novo, estado da Bahia, Eulálio Motta deixou um rico acervo cultural, que após diversas investigações contemporaneamente empreendidas, pode ser entendido como um verdadeiro legado, que carrega importantes informações sobre a história e cultura baianas.

A este respeito, cita-se Barreiros (2017):

Esse considerável acervo é composto por cadernos, diários, cadernetas, papéis avulsos, cartas, fotografias, esboços de projetos editoriais, coleções de jornais, panfletos e cédulas antigas, documentos de identificação, o diploma de farmacêutico concedido pela Faculdade Baiana de Medicina em 1933, livros da sua biblioteca particular e objetos pessoais, que foram guardados cuidadosamente por seu titular. O acervo do escritor é uma fonte significativa de informações sobre a sua história e revela um sujeito que exerceu uma influência social, política e, principalmente, linguística na cidade de Mundo Novo- BA. Esses documentos e objetos só foram encontrados onze anos após o falecimento de Eulálio Motta, em 1999, por Patrício Nunes Barreiros, a quem a família doou todo o acervo para fins de estudos, pesquisa, preservação e divulgação. (BARREIROS, 2017, p. 26)

De acordo com o percurso biográfico do autor, o mesmo experienciou a conversão do ateísmo à religião católica, o que ofereceu um novo traçado escriturístico em seus textos panfletários, que assumiram um teor religioso, em certo sentido, com um cunho apologético, ancorado, também, por motivações políticas.

Após a leitura prévia do corpus, observou-se a necessidade de sua ampliação, visto que os textos, mesmo aqueles que tratavam de outros assuntos, também se ancoravam no uso de linguagem religiosa, o escopo da investigação.

Assim, em textos de cunho predominantemente político, observou-se a utilização de expressões linguístico-conceituais que abordam a religiosidade, a partir de um viés mais apologético e argumentativo. A partir disso, entendeu-se que esse cruzamento discursivo e temático aventa um espelhamento de como o autor tecia sua escrita, a partir de elementos conceituais de domínios da experiência diferentes.

Quantitativamente, propôs-se a análise, de forma inicial, dentre os 57 panfletos selecionados, somente daqueles que tratavam diretamente da questão religiosa, cujo número não abarcava a todos estes. No entanto, aplicando outro critério, a saber, o temático, mesmo indireto, da religiosidade, na primeira leitura do corpus, já se passou a reconsiderar a composição do presente corpus, mais especificamente, seguindo o primeiro passo da metodologia da Semântica Cognitiva, que propõe a leitura prévia contextual do material linguístico.

Esta reconsideração ampliou o *corpus* em dois aspectos: inicialmente, no aspecto quantitativo: por ora, totalizam-se 30 textos, dentre os quais, anteriormente, e pela categorização dos panfletos, tinham-se o número de 2 textos. Houve, também, a ampliação no âmbito dos gêneros

textuais a serem contemplados, pois pretendia-se focar apenas nos panfletos, e com a ampliação, conta-se também com poesias, textos jornalísticos e cartas.

A respeito do critério temático indireto há a referência ao fato de que serão inseridos na temática RELIGIOSIDADE textos que apresentaram expressões linguísticas que abonam um sentido que perpassa a questão religiosa, entremeada a outros discursos, mesmo que não o faça diretamente relacionando ao aspecto religioso, enquanto categoria prototípica.

Desta forma, organizou-se previamente o *corpus* de análise em dois blocos:

Bloco RE- (RELIGIOSIDADE EXPLÍCITA) textos cujas temáticas giram explicitamente ao redor do eixo RELIGIOSIDADE.

Bloco RI- (RELIGIOSIDADE IMPLÍCITA) textos cujas temáticas giram implicitamente ao redor do eixo RELIGIOSIDADE.

Pelo fato de a perspectiva teórico-metodológica adotada girar em torno do comportamento da radialidade da categoria RELIGIÃO nos textos selecionados, parte-se da hipótese de que essa rede radial pode se apresentar a partir de movimentos conceituais concêntricos e excêntricos, de forma a traçar um perfil dinâmico ao entendimento mais amplo de como o autor Eulálio Motta delineou seus escritos, enquanto sujeito conceitualizador cômico de seu papel enquanto formador de opinião, lançando mão de métodos específicos para marcar sua identidade enquanto escritor.

### **3. Amostragem analítica: metáforas subjacentes à categoria RELIGIÃO**

Para fins de amostragem dos procedimentos analíticos então adotados, apresentar-se-á a análise de um dos textos selecionados, categorizado como expressão de religiosidade explícita.

O texto selecionado, intitulado “Carta”, trata de um escrito de Eulálio Motta, cujo destinatário foi o Padre D. Francisco Leite, no qual, nas palavras de Barreiros (2013, p. 132), o autor “mais uma vez, esboçou o seu projeto panfletário e apresentou importantes aspectos da produção, circulação, usos e até mesmo arquivamento dos seus panfletos”.

Segue, na íntegra o texto da carta analisada:

CARTA (PARA O PADRE F. LEITE)

Reverendíssimo Padre D. Francisco Leite: Louvado seja N. S. Jesus Cristo. [...] Sobre a publicação da “carta aberta”, permita V. Reverendíssima que eu {dê minha opinião sobre} opine, afim de lembrar que, para a finalidade em vista - esclarecer católicos pouco instruídos, a fim de evitar que venham a ser vítimas dos erros protestantes, são, talvez, de mais utilidade, a distribuição dos prospectos que estou remetendo junto a esta. Aliás, imprimi {e publiquei} e distribuí 500 exemplares de “A carta aberta”.

No momento só me restou um, que conservei para o meu arquivo, motivo por que deixo de remetel-o. {Se, entretanto, apesar desta minha opinião o sr. {achar conveniente a publicação da “Carta aberta”, poderei mandar este exemplar do meu arquivo, uma vez que, entretanto, a “carta”, ao ser enviada ao prelo, sofreu modificações {da cópia} da cópia que José Almeida entregou a V. Reverendíssima.

Estou escrevendo uma série de crônicas da{s} natureza destas que ora envio, a fim de publicar em volume, oportunamente, para distribuição nos ambientes onde possa ser úteis. Julgo este trabalho um dever de caridade e é, também, um compromisso que assumi com o meu confessor, no dia da minha conversão, que foi a 1º de outubro de 1940. (BARREIROS, 2017, p.363).

Inicialmente, observa-se como o texto assume um caráter intertextual e também metalinguístico, na medida em que envia sua escrita, fazendo referência a outras práticas culturais e de produção por ele adotadas, o que envolve outros gêneros textuais na composição do mesmo, já que essa intertextualidade enriquece consideravelmente o olhar semântico-cognitivo, especialmente no que tange à composição da rede radial, em sua dinamicidade composicional.

Seguindo os procedimentos metodológicos em Semântica Cognitiva (Cf. SILVA; 2017), inicialmente, procedeu-se à leitura integral do documento. Esta etapa dispensa o uso de ferramentas computacionais de busca por palavras-chave, visto que o critério adotado para a localização das formas conceitualizadoras não foi o lexical, e sim, o contextual.

A partir deste procedimento, passou-se à identificação das expressões conceitualizadoras da categoria RELIGIÃO textualmente. Esta etapa é necessária a fim de localizar com mais precisão quais desdobramentos conceituais são aventados, o que poderá incluir a localização das expressões linguístico-conceituais.

A seguir, destaca-se algumas delas:

“esclarecer católicos pouco instruídos”;

“evitar que venham a ser vítimas dos erros protestantes”;

“Julgo este trabalho um dever de caridade”;

“um compromisso que assumi com o meu confessor”, no dia da minha conversão, que foi a 1º de outubro de 1940”.

Em seguida, passou-se à identificação das expressões conceitualizadoras contextualmente, visto que em cada excerto selecionado é possível localizar, nesta etapa, os elementos e expressões conceituais sugeridas, como metáforas, metonímias, esquemas imagéticos, dentre outros.

Em seguida, destaca-se, em *itálico*, os elementos que aventam conceitualizações, seguindo a convenção em Semântica Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1980):

“*esclarecer* catolicos pouco instruídos”

“evitar que venham a ser vitma dos *erros protestantes*”

“Julgo este trabalho um *dever de caridade*” e é, também,

“um compromisso que assumi com o meu *confessor*”, no dia da minha conversão, que foi a 1º de outubro de 1940 .

Localizadas as expressões conceituais, passou-se à identificação das possíveis metáforas subjacentes, que ancoram culturalmente os mapeamentos de sentido (Cf. SOARES DA SILVA, 2010).

Nos trechos em destaque, observou-se a predominância das formas conceitualizadoras que aludem à temática da apologia instrutiva e preventiva, estruturando a metáfora conceitual ENSINO É MISSÃO.

Observando os excertos novamente, destacando outros elementos, têm-se que:

“*esclarecer* catolicos pouco instruídos”;

“evitar que venham a ser vitma dos *erros protestantes*”;

“Julgo este trabalho um dever de caridade”;

“um compromisso que assumi com o meu confessor”, no dia da minha conversão, que foi a 1º de outubro de 1940.

As expressões em destaque (*esclarecer, evitar, vitma, trabalho, dever, compromisso*) compõem o quadro interpretativo do aspecto missional da escrita, de modo que o aspecto combativo e apolagético se evidencia.

Por acarretamento, tem-se a metáfora complexa RELIGIÃO É PREVENÇÃO, após a percepção metonímica de que ENSINO esteja em lugar de ENSINO RELIGIOSO, ou RELIGIÃO, de uma forma mais

ampliada.

Assim, nota-se um aspecto metafórico a ser considerado na rede conceitual de RELIGIÃO: RELIGIÃO É PREVENÇÃO.

#### **4. Considerações finais**

Após o levantamento das ocorrências em cada texto seguindo os procedimentos analíticos aqui sumariamente descritos, será feito o cotejo dos resultados, com o objetivo de notar se há recorrências conceituais, desdobramentos de sentidos ou reiterações nos ditos anteriores.

Após esse levantamento, será possível notar de que forma a rede conceitual se desenvolve nas escritas de Eulálio Motta, no que tange a sua tessitura da categoria conceitual da RELIGIÃO.

A hipótese que se levanta nesse sentido é que a rede possa aventar movimentos conceituais que também incluam mesclagens conceituais, mais especificamente, nos textos em que o aspecto da religiosidade seja implícito, visto que a temática e o objetivo das escritas ventilam outros interesses discursivos, o que será confirmado, ou não, após o referido cotejo, e organização da rede, tanto conceitual quanto visualmente, por meio de incursões analíticas futuras.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARREIROS, Liliane Lemos Santana. *Vocabulário de Eulálio Motta*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. 360p.

BARREIROS, Patrício Nunes. *O pasquineiro da roça*: edição dos panfletos de Eulálio Motta. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. 325p.

CAMERON, Lynne; DEIGNAN, Alice. The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*. n. 27, p. 671-90, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Tradução brasileira: *Metáforas da vida cotidiana*. ZANOTTO, Mara Sophia (coord. de tradução-Grupo GEIM). São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Philosophy in the flesh*. Chicago: The University

Chicago Press, 1999.

SILVA, Eliane Santos Leite da. *Um estudo sociocognitivo de conceptualizações do trabalho em textos jornalísticos dos séculos XIX, XX e XXI*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras – UFBA, 2017. 369p.

SOARES DA SILVA, Augusto. Palavras, significados e conceitos: o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Letras e cognição n. 41, p. 27-53, 2010.



## LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA DE SINAIS BOLIVIANA EM CONTATO

*João Paulo Romero Miranda* (UFMS)

[paulo.miranda@ufms.br](mailto:paulo.miranda@ufms.br)

*Michele Vieira de Oliveira* (UFSC)

[mih.libras@gmail.com](mailto:mih.libras@gmail.com)

*Jéssica Rabelo Nascimento* (UFMT)

[jessicarabelonascimento95@gmail.com](mailto:jessicarabelonascimento95@gmail.com)

*Francyllayans Karla da Silva Fernandes* (UESB)

[francyllayans.fernandes@uesb.edu.br](mailto:francyllayans.fernandes@uesb.edu.br)

### RESUMO

O objeto dessa pesquisa é o Contato Linguístico da Modalidade espaço-visual: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua de Sinais Boliviana (LSB). Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Língua Brasileira de Sinais do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência da Libras e da Língua de Sinais Boliviana na comunicação dos surdos que moram na região de fronteira em Corumbá estado Mato Grosso do Sul no Brasil (BRA) e nas cidades de Puerto Suárez e Porto Quijarro na Bolívia (BOL). Os objetivos específicos são: apresentar as legislações da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua de Sinais Boliviana (LSB), identificar os sujeitos surdos usuários de Língua de Sinais na região de fronteira e analisar a misturas de línguas ou alternâncias de código entre o surdo brasileiro e o surdo boliviano. O surdo se comunica por meio da Língua de Sinais e se desenvolve linguisticamente quando este contato é realizado o mais precoce possível. É uma pesquisa de campo de caráter quantitativo, com entrevistas individuais e também em grupo, baseadas em estudo de casos. A pesquisa mostrou que mesmo com dificuldades de comunicação os surdos da região de fronteira se comunicam em Língua de Sinais, sendo surdos bolivianos em sua maioria usuários da Libras enquanto uma minoria utiliza a LSB mesmo vivendo na Bolívia. Deste modo, compreendemos que a região de fronteira é um espaço propício para o aprendizado tanto da Libras quanto da LSB, contudo as interferências das Línguas de Sinais auxiliam a aproximação dos surdos desses países, sendo que a Libras é a Língua de Sinais que mais influência nas misturas de línguas ou alternâncias de código na interferência desse Bilinguismo.

### Palavras-chave:

Libras. Contato linguístico. Língua de Sinais Boliviana.

### ABSTRACT

The object of this research is the Linguistic Contact of the Space-Visual Modality: Brazilian Sign Language (Libras) and Bolivian Sign Language (LSB). This research is linked to the Brazilian Sign Language Research Line of the Graduate Program in Linguistics at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The general objective of this research is to analyze the influence of Libras and Bolivian Sign Language in the

communication of deaf people who live in the border region of Corumbá, Mato Grosso do Sul state in Brazil (BRA) and in the cities of Puerto Suárez and Porto Quijarro in Bolivia (BOL). The specific objectives are: to present the legislation of the Brazilian Sign Language (Libras) and the Bolivian Sign Language (LSB), to identify the deaf subjects who use Sign Language in the border region and to analyze the mixture of languages or code alternations between the Brazilian deaf and the Bolivian deaf. The deaf person communicates through Sign Language and develops linguistically when this contact is made as early as possible. It is a quantitative and qualitative field research, with individual and group interviews, based on case studies. The research showed that even with communication difficulties, deaf people from the border region communicate in Sign Language, with Bolivian deaf people mostly using Libras while a minority uses LSB even though they live in Bolivia. In this way, we understand that the border region is a propitious space for learning both Libras and LSB, however the interference of Sign Languages helps to bring the deaf people of these countries closer together, and Libras is the Sign Language that most influences in language mixtures or code alternations in the interference of this Bilingualism.

**Keywords:**

**Pounds. Language contact. Bolivian Sign Language.**

## **1. Introdução**

O presente artigo objetiva é analisar a influência da Língua Brasileira de Sinais-Libras e da Língua de Sinais Boliviana-LSB na comunicação dos surdos que moram na região de fronteira em Corumbá estado Mato Grosso do Sul no Brasil (BRA) e nas cidades de Puerto Suárez e Porto Quijarro na Bolívia (BOL); no sentido de entender as pessoas surdas usuárias das línguas de sinais que se relacionam e interagem entre si, a partir do conceito de *misturas de línguas e alternâncias de código*, desenvolvido por Calvet (2002) e ampliado para a interferência linguística por Semino (2007).

As discussões se consolidaram através de pesquisadores no tema interferências em relação a mistura de línguas e alternância de código. Semino (2007) define interferência como qualquer alteração sofrida por uma língua, em função da influência de outra sobre ela.

Em outras palavras, a mistura de códigos e a alternância deles configuram a interferência. De acordo com Calvet (2002), sobre interferência linguística, destaca que:

A palavra interferência designa um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário (parentes, cor, tempo etc.). (CALVET, 2002, p. 35-6)

Diferente do que afirma Calvet (2002), o qual pondera que um indivíduo se confronta com duas línguas que utiliza vez ou outra, pode ocorrer que elas se misturem em seu discurso e que ele produza enunciados “bilíngues”. Aqui não se trata mais de interferência, isto é, de colagem a chamada de mistura de língua (*code mixing*) ou de alternância de código (*code switching*).

A comunicação entre pares pode ser desenvolvida de diversas maneiras, entre estas as línguas de sinais, que são utilizadas pelas comunidades surdas nas diversas regiões do mundo. Em regiões fronteiriças, a condição de comunicação para pessoas surdas não se altera, cada país utiliza a sua própria língua de sinais; no entanto, aspectos da integração física e cultural são mesclados ao cotidiano e é importante reconhecer aspectos representativos que diferem a fronteira de outros lugares.

Para Raffestin (2005) a reflexão ou a ausência de reflexão sobre o significado de fronteira, são situações que levam os indivíduos a imaginar a divisão territorial por linhas, por nacionalidades e por vezes transformando as relações humanas em complexidades.

A fronteira territorial que divide os países, imposta por limites físicos, áreas de segurança e policiamento, transgride sua materialidade no momento em que seus participantes, interagem de variadas maneiras, entre estas as formas de comunicação. Nessa perspectiva, Costa (2012, p. 24), aponta que “a fronteira é mais que isso: é uma área geográfica, com limites imprecisos, variável e dinâmica (que ora retrai, ora expande)...” afirmando que “o contato não assegura a hibridização cultural”. Assim, podemos refletir sobre os significados alternativos do que é realmente viver em região de fronteira.

Essa região tem uma singularidade, é uma fronteira seca, que pode ser acessada por via terrestre, fica distante dos grandes centros urbanos do Brasil e da Bolívia, e se organiza de forma particular no desenvolvimento econômico, social e humano. Essa fronteira à oeste da América do Sul, corresponde a cidade brasileira de Corumbá, localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, no Brasil e a duas cidades bolivianas, Puerto Suárez e Porto Quijarro, situadas no Departamento de German Busch, da Bolívia, de fácil acesso por serem cidades vizinhas (linha e faixa de fronteira), logo são áreas produtivas para o estudo do contato de línguas. Temos muitos estudos que abordam o contato entre língua portuguesa e espanhol nessa área. Contudo, essas cidades também abrigam comunidades surdas onde

são utilizadas a Libras e a LSB, com isso, surge inevitavelmente contato linguístico entre elas.

Para efeito de nota utilizamos nesta pesquisa a teoria de Calvet, a qual substância nossos resultados. A coleta de dados foi realizada em Línguas de Sinais de participantes surdos brasileiros de Corumbá-MS – BR e bolivianos de Puerto Suárez/Porto Quijarro – BOL<sup>38</sup>.

Para uma investigação mais detalhada e para fundamentação dos estudos utilizamos como base teórica os Estudos Surdos em Linguística Quadros (1997; 2017) e da Sociolinguística dos autores Calvet (2002) e Quinto-Pozos (2008), O instrumento de análise foi a observação dos sinais na comunidade surda, verificando quais são as interferências que ocorrem na perspectiva de estudos linguísticos observando assim os dois grupos de surdos sendo o primeiro de participantes surdos de Corumbá e o segundo de participantes surdos das cidades de Porto Quijarro e Puerto Suarez.

## **2. As línguas em contato na modalidade das Línguas de Sinais**

Em quase todos os países, as diferentes línguas coexistiram e coexistem gerando assim a comunicação. Esta ocorrência linguística é reconhecida por Calvet (2002), quando afirma que:

Há na superfície do globo entre 6.000 e 7.000 línguas diferentes e cerca de 200 países. Um cálculo simples nos mostra que há teoricamente cerca de 30 línguas por país. Como a realidade não é sistemática e esse ponto (alguns países têm menos línguas, outros, muitas mais), torne-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se margeiam, se superpõem continuamente. [...] E o resultado dos contatos é um dos primeiros objetos de estudos da sociolinguística, **sendo também incluso as Línguas de Sinais.** (CALVET, 2002, p. 27) (grifos dos autores)

Em relação às Línguas de Sinais, temos mais de 200 línguas de sinais, sendo considerado um potencial ilimitado pela Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf – WFD). Importante ressaltar que as Línguas de Sinais são formadas pela necessidade da Comunidade Surda tem em se relacionar linguisticamente. Logo as Línguas de cada país são formadas pelas derivações de outras línguas em contato, fato este que ocorreu com a Libras sendo formada pela base de línguas de sinais são o

---

<sup>38</sup> As imagens presentes no texto são do próprio pesquisador, que autorizou o uso e publicação de sua imagem. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UFSC e tem como número de parecer:

francês pertencem ao mesmo tronco linguístico.

Para melhor compreensão da pesquisa precisamos definir o conceito de Línguas de Sinais, visto que este irá nortear nossa pesquisa por todo o percurso metodológico. Segundo Quadros (1997), as línguas de sinais têm as mesmas características das línguas orais, porém são usadas pelas comunidades surdas no mundo, logo o que difere as línguas orais e de línguas de sinais está relacionado com a forma de recepção ou percepção desta língua, que para alguns autores utilizam se o termo entrada, logo as línguas de sinais são de modalidade diferente das orais, sendo assim captadas através de experiências, vivências visuais. Para Quadros (1997):

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passam de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p. 47)

De forma sucinta, dizemos que as línguas de sinais são definidas como a Língua dos Surdos e a Língua de Herança de ouvintes CODAS (Cf. QUADROS, 2017), pois como Quadros (1997) define que ela flui de uma necessidade comunicativa, em outras palavras a língua de sinais é a língua natural das pessoas surdas.

As regiões do território brasileiro em que há fronteiras internacionais entre os municípios, é comum ocorrer a migração de indivíduos surdos, com isso os sinalizantes fazem contato entre si, com isso é inevitável a interferência linguística, mistura de línguas e alternância de código.

Corumbá é uma cidade do Mato Grosso do Sul que faz fronteira com a Bolívia, particularmente com as cidades de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, ela em recebido um número considerável de estudantes surdos devido ao fato que a Bolívia (LSB) não tem uma política linguística voltada para o ensino da Língua de Sinais Boliviana em suas escolas. Com isso, os surdos que frequentam as escolas brasileiras são expostos a Libras, fazendo com que haja uma grande interferência linguística sobre a LSB.

A pesquisa de campo relacionada às línguas de sinais em contato na fronteira do Brasil e da Bolívia aponta para as interferências lexicais na Libras e LSB. Segundo Dubois *et al.* (1973), o contato linguístico, por meio de empréstimos, acontece no momento em que um falante de uma língua “A” usa e acaba por agregar uma unidade ou um traço linguístico

que existia precedentemente no falar de uma língua “B” e que a língua “A” não possuía. Essas contribuições representam que no contato linguístico de Libras com a LSB sinalizado entre as comunidades surdas ocorre algumas alterações de léxicos na sinalização.

### **3. Metodologia**

O caminho metodológico desta pesquisa que se inicia na definição de método de pesquisa, a coleta de dados, e os procedimentos de análise dos dados foram realizados bem como, informações sobre entrevistas e conversas em grupo e em qual contexto foram produzidas.

Nesta pesquisa apresenta-se a característica de pesquisador e de caráter analítico- descritiva. Segundo Gil (2002, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Nesse sentido, ao me envolver na pesquisa temos o contato direto com os sujeitos surdos pesquisados.

A abordagem escolhida é a quali-quantitativa, para Souza e Kerbauy (2017) a convergência de abordagens “reflete a necessidade da utilização de metodologias distintas em uma mesma pesquisa, assim como, o interesse de superação da visão antagônica de quantidade e qualidade” (p. 40) e está fundamentada em uma perspectiva materialista histórico-dialética. Nesta perspectiva, a ciência é feita de outra forma, em que é enfatizada “a compreensão dos fenômenos a partir de acontecer histórico” e a “(...) pesquisa é vista como uma relação entre os sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2002, p. 21).

A presente pesquisa foi desenvolvida nas comunidades surdas da fronteira do Brasil e da Bolívia com surdos brasileiros e surdos bolivianos onde há o contato linguístico de línguas de sinais. Para realizar um estudo linguístico buscando a produção de mais pesquisas sobre interferência nas línguas de sinais em contato, numa abordagem quali-quantitativa, produzida de língua de sinais desejando investigar as ações dos sinais com alternância da própria língua.

Assim, realizamos os encontros desujeitos surdos brasileiros e bolivianos, para verificar e avaliar as dificuldades de se comunicar em LSB e a Libras que os surdos bolivianos têm encontrado para aprender a segunda língua como L2, neste caso a Libras.

O segundo momento analisou-se a filmagem dos dois grupos em ambientes diversos tanto os sujeitos surdos brasileiros quanto os sujeitos surdos bolivianos. Sendo que, a primeira gravação ocorreu na cidade de Corumbá-BR e a segunda na cidade Porto Quijarro-BOL.

Convidamos as pessoas surdas para participarem da pesquisa, sendo que a ideia inicial era que conseguíssemos fazer isso individualmente. Selecionamos quatro sujeitos bolivianos, esta seleção foi feita levando em consideração que estes sujeitos atravessavam a fronteira para estudar no Brasil.

Foram convidados cerca de 12 surdos brasileiros e optamos pelos 4 (quatro) pois apresentaram uma boa fluência em Libras e que apresentaram autonomia para aderir a nossa pesquisa. Importante pontuar é que os surdos bolivianos investigados são apenas os que vem para o Brasil, porque eles vêm para estudar no Brasil e precisávamos investigar quais as suas produções em Língua de sinais.

#### 4. Sinalizantes Bolivianos

Primeiramente observamos no quadro 1 a análise de cena de Puerto Suárez na Bolívia, segue o trecho transcrito do vídeo que tem o diálogo dos sinalizastes e que ser verificou a interferência da palavra DESCULPA em Libras na LSB.

Quadro 1: Trechos de cena 01 do vídeo 1 – “DESCULPA”.

Obs.: o sinal em Libras está representado em <b>NEGRITO</b> e o LSB em <i>ITÁLICO</i>	
<b>Vídeo 1</b>	Part. BOL - 2: <i>BOA TARDE</i> Part. BOL - 3: <i>BOM DIA.</i>
(CENA 1)	Part. BOL - 2: <i>BOM DIA AMANHECER NÃO É, BOA TARDE CERTO?</i> Part. BOL - 3: <i>CERTO, <b>DESCULPA.</b></i>


Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Organizamos a tradução entre LSB e Libras na transcrição do vídeo no ELAN<sup>39</sup>, a indicação nos quadros 2 e 3, pode-se observar a interferência

<sup>39</sup> ELAN (Eudico Language Annotator). É especificamente o programa de ELAN, que é ferramenta de transcrição e análise de dados registrados em vídeo.


do sinal de DESCULPA da Libras na fala do indivíduo LSB, quando comparado com o quadro 3 na sinalização em LSB para DESCULPA.

Quadro 2: Apresenta a interferência da LSB no uso da Libras.

<b>Vídeo 01: Cena 01 em Puerto Suarez – Bolívia</b>	
Part. BOL - 3: <i>CERTO</i> , <b>DESCULPAR</b> .	
<b>Vídeo 01 (CENA 01)</b>	
<b>QUAIS SÃO AS LÍNGUAS DE SINAIS</b>	<b>LSB;</b> <b>Libras</b>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Quadro 3: Apresenta na sinalização em LSB.

<b>LSB</b>	
<b>SignWriting</b>	
<b>Língua Espanhola</b>	<b>De acuerdo, lo siento.</b>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Como se pode observar no quadro 2, que a cena: Part. BOL - 3: *CERTO*, “DESCULPA”, é feito com o sinal de Libras, com a configuração conhecida de mãos em Y e a mão voltada para dentro. Estes foram os sinais utilizados durante as entrevistas e foram produzidos pelos entrevistados. Comparado ao quadro 2 e 3, nota-se que a diferença de configuração de mãos.

No quadro 4 são os sinais nos dicionários da Libras de Capovilla, Raphael e Maurício (2015) – Brasil e de LSB do Ministério de Educación – Bolívia.

Quadro 4: GLOSAS “DESCULPAR” – Cena 01 – Puerto Suarez e Porto Quijarro – Bolívia.



Vídeo 01: Cena 01 em Puerto Suarez e Porto Quijarro – Bolívia				
Part. BOL - 3: CERTO, DESCULPAR.				
GLOSAS	Libras	SW - Libras	LSB	SW - LSB
DESCULPAR				

Fonte: Elaborado pelo autores (2020).

Ao observar quadro 4 e comparamos com o quadro 2 e 3 relativo a frase “DESCULPA”, inferimos que o Part. BOL - 3, conhece um sinal das línguas envolvidas. Diante disso percebemos que ele faz uso de alternância de códigos e/ou interferência lexical para sinalizar a frase.

Porém encontramos entre nossos pesquisados apenas um participante, o Participante BOL-3, que deu uma resposta mais elaborada, que usou esse termo introdutório, porém esse participante é usuário da LSB, mas ao responder a essa pergunta ele utilizou o termo em LSB e não em Libras, mostrando desde o início como a língua na região de fronteira sofre interferência. Seguramente foi uma interferência de lexical que segundo Calvet 2002:

À interferência lexical pode produzir o empréstimo: mais que procurar na própria língua um equivalente a uma outra língua difícil de encontrar, utiliza-se diretamente essa palavra adaptando à própria pronúncia. Contrariamente a interferência, fenômeno individual, o empréstimo é um fenômeno coletivo: todas as línguas tomaram empréstimos de línguas próximas, por vezes de forma massiva [...], a ponto de se poder assistir, em contrapartida, a reações de nacionalismo linguístico. (CALVET, 2012, p. 31)

Nossa perspectiva nos termos dos sinais de “DESCULPAR e OUVINTE” nas cenas é a presença das interferências linguísticas sendo que há o domínio da LSB do que Libras. Fomos realizando e transcrevendo entre LSB e Libras no ELAN, trechos de análise da cena 02 do vídeo 1, e a transcrição estão anotados no quadro 5.

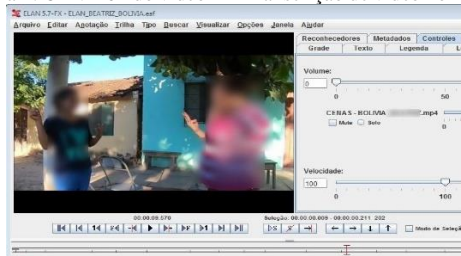
Quadro 5: Trechos de cena 02 do vídeo 1 – “OUVINTE”.

<b>Obs.: Trechos em <b>LIBRAS</b> em <b>NEGRITO</b>, trechos em <i>LSB</i> em <i>ITÁLICO</i></b>	
<b>vídeo 1</b> CENA-2	Part. BOL - 2: <i>TRÊS QUAL, TRÊS</i> <b>passivo OUVINTE, SURDO</b> Part. BOL - 3: <i>TRÊS IRMÃOS, PRIMEIRO EU, SEGUNDO OUVINTE, TERCEIRO SURDO.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Observamos que no trecho abaixo, Participante BOL-3, encontram-se itens os sinais a mistura de língua de sinais e/ou alternância de código, as trilhas de lexicais sinais de Libras e Sinais de LSB, apresentado abaixo de figura de ELAN, a indicação na Figura 1.

Figura 1: CENA 02 do vídeo 1 – Transcrição de vídeo no ELAN.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No quadro 6, neste trabalho, o trecho transcrevemos pelo ELAN, constatamos sinais de alternância de códigos e/ou mistura de línguas.





Quadro 6: CENA 02 do vídeo 1 – Puerto Suarez e Porto Quijarro em Bolívia.

<b>Vídeo 01: Cena 02 em Puerto Suarez e Porto Quijarro – Bolívia</b>							
PART. BOL - 3: <i>TRÊS IRMÃOS, PRIMEIRO EU, SEGUNDO OUVINTE, TERCEIRO SURDO.</i>							
<b>Vídeo 1</b> CENA 2							
<b>QUAIS SÃO AS LÍNGUAS DE SINAIS</b>	<b>LSB</b>	<b>LSB</b>	<b>LSB</b>	<b>LSB</b>	<b>Libras</b>	<b>LSB</b>	<b>LSB</b>
<b>LSB</b>							
<b>SIGNWRITING</b>							
<b>LÍNGUA ESPANHOLA</b>	<b>Somos 3 hermanos: yo, el segundo es un oyente y el segundo es sordo.</b>						
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>Somos 3 Irmãos: Eu, o segundo é ouvinte e o terceiro surdo.</b>						

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Seguindo a análise da Cena 02 do vídeo 1 de Puerto Suárez e Porto Quijarro – Bolívia, no quadro 7, onde está realizada a transcrição e anotado nas trilhas de Sinais de Libras e dos Sinais da LSB no ELAN, encontramos sinais onde é possível perceber a alternância de código e/ou a mistura das línguas de sinais, uma interferência linguística, observamos abaixo o quadro 7.

Quadro 7: Cena 02 do vídeo 1 – Glosas sinais entre LIBRAS e LSB, “OUVINTE”.

Vídeo 01: Cena 02 em Puerto Suarez e Porto Quijarro – Bolívia				
Part. BOL - 3: TRÊS IRMÃOS, PRIMEIRO EU, SEGUNDO OUVINTE, TERCEIRO SURDO.				
GLOSAS	LIBRAS	SW - Libras	LSB	SW - LSB
OUVINTE				

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O quadro 7 apresenta outra peculiaridade: o termo OUVINTE. A grosso modo no primeiro momento de observação, principalmente na glosa deste, percebemos que são Pares Mínimos, logo um sinal deste termo, tanto em Libras como em LSB, são muito próximos um do outro na sua construção fonológica, porém mesmo assim os participantes da entrevista preferiram utilizar o termo lexical da Libras.

## 5. Sinalizantes Brasileiros

Neste momento da organização da pesquisa, transcrevemos e anotamos em seguida a análise das cenas dos surdos que moram no Brasil, como observado na sentença do Quadro 8.





Quadro 8: Trechos de cena 05 do vídeo 4 – “PASSEAR”.

Obs.: Trechos em LIBRAS em NEGRITO, trechos em LSB em <i>ITALICO</i>	
vídeo 4 CENA 05	Part. BRA-1: VIR SÓ <b>PASSEAR</b> PASSEAR <i>PASSEAR</i> PRIMEIRAVEZ MINHA CUNHADA JUNTOS SEGURO DURANTE PASSEAR BONITO <i>PASSEAR</i> GOSTAR AQUI BRASIL DIFERENTE LEGALSINAL CORUMBÁ-MS.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Percebemos nesta sentença do Quadro 8, a palavra e/ou sinal de “PASSEAR” repetidas vezes, no sistema linguístico da Libras e da LSB. Cremos ser devido a existência da alternância de códigos, como a sinalização realizada e traduzida na anotação de glosas do Quadro 9.

Quadro 9: Cena 05 do vídeo 4 – Glosas sinais entre LIBRAS e LSB, “PASSEAR”.

Vídeo 04: Cena 05 em Corumbá/MS - Brasil				
Part. BRA-1: VIR SÓ PASSEAR PASSEAR PASSEAR PRIMEIRA VEZ MINHA CUNHADA JUNTOS SEGURO DURANTE PASSEAR BONITO PASSEAR GOSTAR AQUI BRASIL DIFERENTE LEGAL SINAL CORUMBÁ-MS.				
GLOSAS	LIBRAS	SW - Libras	LSB	SW - LSB
PASSEAR				

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Como visto no Quadro 9 e estudado acerca dos pares mínimos e parâmetro da fonologizada Libras, percebe-se dois sinais e ambos com configuração de mãos, localização e movimentos diferentes. Prosseguimos realizado e transcrito em vídeo entre LSB e Libras na ELAN, um trechoda análise da cena 06 no vídeo 05 e uma transcrição são anotadas no Quadro 10.

Quadro 10: Trechos de cena 06 do vídeo 5 – “NAMORAR e NOVO”.

Obs.: Trechos em <b>LIBRAS</b> em <b>NEGRITO</b> , trechos em <b>LSB</b> em <i>ITÁLICO</i>	
vídeo 5 CENA 06	Part. BRA-1: <b>UM SURDO EU ENCONTRAR PAQUERAR COMUNICAR ELE EU <i>NAMORAR NOVO NOVO NOVO DURANTE</i>COMUNICAR DIFERENTE MEU É ESPANHOL, ELE É PORTUGUÊS TAMBÉM LÍNGUAS DE SINAIS DIFERENTES.</b>









Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Verificamos no quadro 10, sendo de Corumbá, Brasil que há sinais da LSB, por exemplo “NOVO” os sinais apresentam repetida vezes como realizável a alternância de códigos nas interferências linguísticas. Uma palavra e/ou sinal de “NAMORAR” como possível uma interferência lexical em seguido Calvet (2002, p. 31) “a interferência lexical pode produzir o empréstimo: mais que procurar na própria língua um equivalente, utiliza-se diretamente essa palavra adaptando-a à pronúncia”. Vimos que, dos vinte e dois lexicais apresentados, uma porcentagem maior de sinais é de Libras do que de LSB. Portanto,

consideramos que a cidade de Corumbá subsidia parcialmente a LSB.

Identificamos como glossários as duas línguas utilizadas, Libras e LSB, sabemos que elestêm sinais diferentes. Portanto, eles não são os mesmos, veja as comparações abaixo no quadro 11.

Quadro 11: Cena 06 do vídeo 5 – Glosas sinais entre LIBRAS e LSB, “NAMORAR e NOVO”.

Vídeo 05: Cena 06 em Corumbá/MS - Brasil				
Part. BRA-1: UM SURDO EU ENCONTRAR PAQUERAR COMUNICAR ELE EU NAMORAR NOVO NOVO NOVO DURANTE COMUNICAR DIFERENTE MEU É ESPANHOL, ELE É PORTUGUÊS TAMBÉM LÍNGUAS DE SINAIS DIFERENTES.				
GLOSAS	LIBRAS	SW - Libras	LSB	SW - LSB
NAMORAR				
NOVO				

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

No quadro 11, evidencia as glosas sinais de Libras e de LSB, uma transcrição do Quadro 9 foi feita anteriormente, encontramos dois léxicos “NAMORAR” e “NOVO” de LSB acresce queequilibrada alternância de códigos e/ou mistura de línguas. Nesta última análise, nos Quadros 12 e 13, a primeira apresenta o trecho de quadro seguido das glosas de Libras e LSB no último Quadro.

Quadro 12: Trechos de cena 07 do vídeo 6 – “CORAÇÃO e AMOR”.

<b>Obs.: Trechos em LIBRAS em NEGRITO, trechos em LSB em ITÁLICO</b>	
vídeo 6CENA 07	Part. BRA-1: <b>ATÉ AGORA EU PENSAR, BEM COMUNICAR</b> <i>CORAÇÃO AMOR, CORAÇÃO AMOR ELE ME EU SIM, ALIANÇA OURO CASAR.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Observamos nesta frase e conforme registrado no Quadro 12, foi feita uma transcrição em vídeo, um trecho da entrevista com “Part. BRA-1” na ELÁN, encontramos dois itens lexicais dos sinais LSB que apresenta as glosas no Quadro 13.

Quadro 13: Cena 07 do vídeo 6 – Glosas sinais entre LIBRAS e LSB,

Vídeo 06: Cena 07 em Corumbá/MS - Brasil				
Part. BRA-1: <b>ATÉ AGORA EU PENSAR, BEM COMUNICAR</b> <i>CORAÇÃO AMOR, CORAÇÃO AMOR ELE ME EU SIM, ALIANÇA OURO CASAR.</i>				
GLOSAS	LIBRAS	SW - Libras	LSB	SW - LSB
CORAÇÃO				

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Analisando o Quadro 13 da sentença e comparando-o ao Quadro 12 em relação à frase lexical “CORACÃO” e “AMOR”, inferimos essa “Parte. BRA-1”, conhece dois sinais das línguas envolvidas. Portanto, percebemos que ele usa alternância de códigos e/ou mistura de línguas para sinalizar a frase.

Portanto, é perceptível uma grande quantidade de mistura e de alternância durante o uso da língua, devido à proximidade entre as cidades de Puerto Quijarro e Corumbá, sendo que há uma maior facilidade para transitar entre uma e outra cidade, havendo também fácil acesso a escolas, trabalho, lazer e frequentes encontros com a comunidade surda brasileira, o que torna a apropriação do uso das línguas envolvidas um processo natural. Na coleta de dados, percebeu-se que existe muitas misturas e alternâncias. É nítida a forte influência linguística exercida pela Libras.

O que presenciamos durante a análise de dados e os resultados com os entrevistados brasileiros e bolivianos é a presença de duas línguas devido ao contato com o Brasil e a Língua Brasileira de Sinais. Que poderia causar a mistura e a alternância entre os idiomas, além do uso repetido de sinais nas duas modalidades linguísticas. Foi detectado também, por parte dos entrevistados, uma tentativa de manter um controle e separação entre o uso da Libras e da LSB, sendo que, nem sempre essa separação acontece de fato e a mistura e a alternância voltam a aparecer.

Em Corumbá, os brasileiros presentes durante a nossa pesquisa onde se coletou os dados, os registros não apresentaram nenhuma interferência, mistura ou alternância por serem seguros na potência da sua língua materna.

## 6. Considerações finais

Este texto destaca a importância do reconhecimento das Línguas de Sinais, mencionando a legislação brasileira que as reconhece e sua importância para os surdos. No entanto, a LSB ainda não é reconhecida oficialmente na Bolívia, mas há um movimento da Comunidade Surda para que isso aconteça. A Libras exerce uma influência considerável em relação à LSB, devido às políticas públicas mais bem estruturadas no Brasil. Na região de fronteira, os surdos brasileiros têm pouco acesso ao país vizinho, enquanto os surdos bolivianos têm acesso irrestrito a Corumbá, o que causa um contato intenso entre as Línguas de Sinais. A mistura de línguas e a alternância de códigos são inevitáveis, mas é importante continuar aprofundando o estudo sobre o tema em Línguas em Contato na região de fronteira.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 24 set. 2019.

CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURÍCIO, A. C. *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua brasileira de sinais – Libras*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2015. 2 v.

COSTA, E. C. Os bolivianos em Corumbá-MS: construção cultural multitemporal e multidimensional na fronteira. *Cadernos de estudos culturais*, v. 4, n. 7, p. 17-33, Campo Grande-MS, jan./jun. 2012.

DUBOIS, J. *et al.* *Dicionário de linguística*. Trad. Leonor Scliar Cabral *et al.* São Paulo: Cultrix, 1973.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (Org.). *Curso de Enseñanza de La Lengua de Señas Boliviana: Módulo 1, 2, 3 e 4*. La Paz, Bolívia: Ministério de Educación, 2010.

QUADROS, R. M. de. *Educação de Surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. *Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUINTO-POZOS, D. Sign language contact and interference: ASL and LSM. *Language in Society*, Champaign, EUA, v. 37, n. 2, p. 161-89, 13 mar. 2008. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0047404508080251>.

RAFFESTIN, C. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, T.C.M. de (Org.). *Território sem limites – estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: UFMS, 2005.

SEMINO, M. J. I. *Español y Portugués: Desenredando las lenguas*. Rio Grande: FURG, 2007.



## LITERATURA DIGITAL: OUTROS MODOS DE LER

Emanuelle da Silva Evangelista (UNEB)

[emanuelleevangelista@hotmail.com](mailto:emanuelleevangelista@hotmail.com)

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves (UNEB)

[lusamog@ig.com.br](mailto:lusamog@ig.com.br)

### RESUMO

Na contemporaneidade, presencia-se o avanço das tecnologias em todos os ambientes, inclusive na escola com o uso de lousa digital, jogos interativos, realidade ampliada; tecnologias digitais utilizadas para proporcionar uma interação maior entre o educando e a realidade investigada, alterando assim a forma de conhecer o mundo, construir saberes e também de acessar a literatura. Ou seja, a partir dos vários e inovadores recursos de comunicação, a criação artística torna-se mais diversa, dinâmica e coletiva, o que possibilita a constituição de redes interativas entre artistas e leitores, estabelecendo uma nova forma de acessar a obra literária, através do ambiente virtual, em que não é necessária uma presença “física” dos envolvidos possibilitando novas vivências. Esta pesquisa de caráter bibliográfico, visa analisar a amplitude que a escrita literária adquire no projeto *Minicontos Coloridos* presente no site do Movimento Literatura Digital para tanto, dialoga-se com HOLLANDA (2009), HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ (2010), FIGUEIREDO (2017), LIMA (2019), OLINTO (2002), REZENDE (2013) e SARTRE (2004). Como resultado, observa-se a expansão da palavra, que se torna múltipla de usos e sentidos; o alargamento das fronteiras espaço-temporais, que inaugura uma literatura denominada digital; a alteração nos papéis desempenhados pelo leitor e pelo autor na cultura digital e os desafios que a literatura digital precisa enfrentar como a formação do leitor literário.

### Palavras-chave:

Literatura digital. Mídias digitais. Formação do leitor literário.

### RESUMEN

En la contemporaneidad somos testigos del avance de las tecnologías en todos los ambientes, incluso en la escuela con el uso de pizarras digitales, juegos interactivos, realidad aumentada; tecnologías digitales utilizadas para promover una mayor interacción entre el estudiante y la realidad investigada, cambiando así la forma de conocer el mundo, construir el conocimiento y también acceder a la literatura. Es decir, a partir de los diversos e innovadores recursos de comunicación, la creación artística se vuelve más diversa, dinámica y colectiva, lo que posibilita formar redes interactivas entre artistas y lectores, estableciendo una nueva forma de acceder a la obra literaria, a través del entorno virtual, en los que no es necesaria la presencia “física” de los implicados, posibilitando nuevas experiencias. Esta investigación bibliográfica tiene como objetivo analizar la amplitud que adquiere la escritura literaria en el proyecto *Minicontos Coloridos* presente en el sitio web *Movimiento Literatura Digital*. Por lo tanto, dialoga-se con SEGRÉ (2010), FIGUEIREDO (2017), LIMA (2019), OLINTO (2002), REZENDE (2013) y SARTRE (2004). Como resultado, hay una expansión de la palabra, que se convierte en múltiples usos y significados; la expansión de las fronteras espacio-

temporales, que inaugura una llamada literatura digital; el cambio en la función de lector y de autor en la cultura digital y los retos que la literatura digital debe centrarse como la formación del lector literario.

**Palabras-clave:**

**Literatura digital. Medios digitales. Formación del lector literario.**

## **1. Introdução**

Na contemporaneidade, presencia-se o avanço das tecnologias em todos os ambientes, inclusive na escola com o uso de lousa digital, jogos interativos, realidade ampliada; tecnologias digitais utilizadas para proporcionar uma interação maior entre o educando e a realidade investigada, alterando assim a forma de conhecer o mundo, construir saberes e também de acessar a literatura.

As mídias digitais tornam a criação artística mais diversa, dinâmica e coletiva, o que possibilita a constituição de redes interativas entre artistas e leitores, estabelecendo uma nova forma de acessar a obra literária, através do ambiente virtual, em que não é necessária uma presença “física” dos envolvidos possibilitando novas vivências.

Nessa perspectiva, o presente artigo busca discutir a amplitude que a escrita literária adquire no projeto *Minicontos Coloridos* presente no site do Movimento Literatura Digital<sup>40</sup>. O estudo é proveniente de pesquisa bibliográfica pautada em Hollanda (2009), Horellou-Lafarge, Segré (2010), Figueiredo (2017), Lima (2019), Olinto (2002), Rezende (2013) e Sartre (2004); é um convite a refletir sobre a expansão dos sentidos e usos da palavra, no ambiente digital, bem como a ruptura de fronteiras espaço-temporais, o que contribui para a diversificação da experiência literária implementada pela literatura digital. Esse texto evidencia ainda que essa produção literária não se resume a digitalização do texto impresso e dialoga sobre a alteração dos papéis desempenhados pelo leitor e pelo autor na cultura digital.

---

<sup>40</sup> Movimento, sem fins lucrativos, idealizado por Ana Mello, Marcelo Spalding e Maurem Kayna tem um viés acadêmico e outro criativo, divulgando e fomentando tanto a reflexão e a discussão teórica acerca dos novos gêneros que surgem quanto produzindo, divulgando e apoiando projetos de literatura digital.

## 2. *Literatura digital: outros modos de ler*

A cultura digital altera a experiência textual, pois os textos deslizam de um suporte para outro e intensificam o intercâmbio entre as artes, ocasionando mudanças de significado dos objetos que se ressignificam, promovendo novos aprendizados que solicitam uma outra forma de ler o mundo. Segundo Heloisa Buarque de Hollanda, a escrita *on-line* desencadeia efeitos de pluridimensionalidade “resultado das formas inéditas de recepção e de atenção gerados pelos impulsos e fluxos simultâneos que caracterizam a experiência em rede” (HOLLANDA, 2009, p. 6), criando um ambiente rico em possibilidades de expressão e sentidos que “afeta diretamente e de forma irreversível nossa forma de pensar, criar, ver, significar” (HOLLANDA, 2009, p. 8).

O texto produzido para o ambiente digital também modifica as relações temporais e espaciais com os demais textos. Nesse cenário, a escrita já nasce múltipla e insere-se em uma teia, onde o leitor escolhe seu percurso interpretativo, libertando-se do ambiente físico e da função, tradicionalmente demarcada, rompendo fronteiras relativas à produção literária, adquirindo autonomia e uma postura proativa, o que torna a escrita um ato colaborativo. Esse modelo hipertextual, inaugurado pelas mídias digitais, pode “suprimir o isolamento do texto individual, caracterizado pela própria materialidade do livro que o encerra entre duas capas” (OLINTO, 2002, p. 64).

Nesse ambiente, onde os textos conectam-se a outros textos em um processo infinito de reescrita, altera-se o lugar tradicional ocupado pela literatura na cultura ocidental moderna não só pela relativização de seus pilares universais ou pelos imperativos da razão mercantil que tende a reduzir todos os campos da atividade humana ao valor econômico, mas também pela interação da escrita com as mais recentes tecnologias disponíveis (Cf. FIGUEIREDO, 2017).

Entretanto, o surgimento das mídias comunicativas, que contribuiu significativamente para a diversificação da experiência literária, também trouxe desafios, visto que a literatura que circula nos ambientes digitais não se configura na simples digitalização do livro físico, e sim, em uma literatura pensada para esse ambiente, com uma configuração distinta. Segundo o *site* Literatura digital<sup>41</sup>,

---

<sup>41</sup> O movimento Literatura Digital é um movimento permanente em defesa da leitura e da literatura na era digital.

[...] a literatura digital é aquela obra literária feita especialmente para mídias digitais, impossível de ser publicada em papel, pois utiliza ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, multimídia, hipertexto, construção colaborativa. (LITERATURA DIGITAL, 2012)

Com a migração do suporte impresso para o digital, a dualidade que fixava contrários, também tem se desgastado ao ponto de não ser mais possível considerar a permanência de qualquer padrão de fixidez, de qualquer ideia do que seria a própria literatura, tendo em vista que a mesma se constitui como um porvir em constante transformação e se beneficia com os novos recursos expressivos trazidos pelas tecnologias digitais, esses reformulam tanto a produção quanto a recepção dos textos literários, o que desafia tanto os escritores quanto os leitores a lidar com essa potencialidade trazida pelo desenvolvimento das mídias.

Esse ambiente digital, inaugura uma nova forma de produzir literatura ao explorar elementos sonoros, visuais e verbais que reformulam não só a produção dos textos literários, que saem das páginas impressas, como sua recepção que se torna instantânea e requer a participação ativa do leitor para que seja elaborada a sua significação; proporcionando uma interação entre quem produz e quem consome literatura, desencadeando uma escrita colaborativa e uma autoria compartilhada; alterando ainda os padrões de análise crítica.

Esse encontro é tão importante que sem a presença do leitor, “o texto não é nada, passa por assim dizer de letra morta” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p.116), e a obra não ganha vida, não cumpre sua função lítero-sociocultural. O leitor é o responsável por dar significado à obra literária e a ele é dedicada toda a informação, diversão, instrução, contida na obra; só existe arte para o outro, do contrário, se o artista existisse sozinho, a obra seria eternamente incompleta e só restaria ao autor “abandonar a pena ou cair no desespero” (SARTRE, 2004, p. 37).

Durante a experiência literária, o aspecto mais importante é a relação de sentidos construídos pelo leitor. Mesmo que a vivência não seja de ordem particular, durante o ato de ler, o leitor recorre aos conhecimentos adquiridos, suas subjetividades, para elaborar o sentido do texto, por isso cada visão é única. Mesmo sendo parte de uma experiência coletiva; o contexto social, econômico, cultural e político no qual o leitor está imerso direciona a sua interpretação, posto que na leitura ocorre o encontro entre o mundo do texto com o seu mundo. Ao mesmo tempo em que o leitor doa suas experiências para dar vida ao texto lido, ele também é fruto das leituras realizadas.

Altera-se também a função de autor, no cenário digital, “agora com a grande janela *www* à sua disposição, posta seu texto frequentemente ainda em versão preliminar e o disponibiliza para um público amplo e diversificado” (HOLLANDA, 2009, p.4), cessando a busca por um editor e por uma publicação física; o autor também presencia uma interação do público com sua obra nas redes como nas *fanfics*, que “transformam” a obra em aberta, coletiva e múltipla.

Essas alterações de papéis só foram possíveis porque o universo digital impulsionou a expansão da palavra, que se torna múltipla de usos e sentidos compondo práticas literárias com linguagens, gêneros, suportes e mídias imbricadas entre si. Essa dinâmica fascinante “consegue abrigar e potencializar um sem-número de práticas literárias diversificadas, incluindo-se aí a literatura” (HOLLANDA, 2009, p. 4). As múltiplas conexões, estabelecidas nesse ambiente digital, possibilitam a literatura circular livremente na rede, dotando a mesma de um caráter de visibilidade e acessibilidade nunca vista historicamente “só permitida pela natureza relativamente aberta e descentralizada da *web*” (HOLLANDA, 2009, p. 4).

Hollanda ainda aponta que esse novo formato literário, denominado por alguns de literatura digital é um rito de passagem que possibilita “uma outra lógica de percepção, experimentar novas relações com a palavra, com a comunidade de autores, com a ideia de literatura e crítica literária” (HOLLANDA, 2009, p. 1), que culmina em idiosincrasias e mobiliza paixões próprias da produção literária digital.

E o que muda com a literatura digital? O formato, o suporte, o mercado editorial, o ofício de escritor e a sua relação com o público e a recepção do leitor, há uma reconfiguração no fazer literário; segundo Lima (2019, p. 203) “as transformações impostas pela cultura das mídias produziram efeitos nos meios culturais e literários”.

Para o movimento de Literatura Digital essa modalidade literária não diminui a importância do livro impresso e não se deseja que o leitor abandone o livro para ler apenas literatura digital, o que o movimento traz a lume é que a “literatura está para além do livro e que ela pode ter um papel fundamental para a educação e a sociedade através das mídias digitais como o computador, *tablet*, *smartphone*, televisão” (LITERATURA DIGITAL, 2012).

A literatura digital, apesar de seus múltiplos recursos, enfrenta um outro desafio, que já era comum à literatura impressa: o de formar leitores, que muitas vezes se torna função exclusiva da escola, visto que muitos

indivíduos não têm acesso à literatura fora desse ambiente, fruto da distribuição desigual dos bens culturais na sociedade.

Rezende (2013) aponta como um dos maiores obstáculos para a educação literária no ambiente escolar a falta do espaço-tempo para a abordagem adequada de um conteúdo que envolve “fruição, reflexão e elaboração” (REZENDE, 2013, p. 111). Com frequência, essas etapas não conseguem ser cumpridas devido à extensão do currículo a ser cumprido e a inadequação da metodologia utilizada. A exposição a apenas fragmentos das obras literárias fornece aos estudantes uma visão bastante reduzida da obra analisada e também contribui para o insucesso da educação literária; outra situação que amplia o insucesso do ensino da literatura é a falta de contextualização dos textos com a história, com o mundo do aluno, o que dificulta o gosto e a compreensão da mesma.

Como possibilidade de enfrentar a realidade mencionada, o Movimento Literatura digital acredita que

[...] ao aproximar a leitura e a literatura de alguém que não esteja habituado com livros, mas seja familiarizado com computadores e *tablets*, (...) pode, sim, formar leitores, incentivar a leitura, sendo inclusive uma ótima ferramenta para a sala de aula. (LITERATURA DIGITAL, 2012)

Por considerar a literatura digital uma aliada nessa jornada, analisa-se a seguir o projeto “Minicontos coloridos” elaborado pelo grupo que idealiza o Movimento Literatura Digital.

### **3. O projeto Minicontos Coloridos**

De autoria de Marcelo Spalding<sup>42</sup> o projeto está hospedado no site do Movimento Literatura Digital, foi lançado em janeiro de 2013 e é indicado para maiores de 14 anos.

O autor define o projeto como “uma forma sinestésica de escrever ficção, pois todos os minicontos foram produzidos a partir da cor. São 3 gradações para cada uma das 3 cores primárias da luz, totalizando 27 minicontos” (LITERATURA DIGITAL, 2012). Afirma ainda a pretensão de ampliar o projeto para 5 gradações de cada cor, o que ampliaria também o total de textos para 125.

---

<sup>42</sup> formado em Jornalismo e Letras, mestre e doutor em Literatura pela UFRGS. Atua como jornalista, escritor e professor universitário de língua portuguesa e criação literária.

Os minicontos proporcionam uma nova experiência de leitura ao leitor, pois a cada intervenção na alteração da gradação da cor é possível ler uma nova narrativa, que mesmo já sendo pré-determinada pelo autor, confere ao leitor uma amplitude de escolha.

As histórias são concisas, sem título e versam sobre assuntos diversos, elas necessitam da cor para dar completude ao seu sentido, estabelecendo uma intrínseca relação do texto verbal e do imagético, o que mobiliza múltiplos sentidos para apreender a obra.

Projetos como esse demonstram que a literatura existe para além dos livros, ela está presente também em ambientes digitais e expandem seus sentidos ao utilizar-se das ferramentas próprias desse ambiente.

#### **4. Considerações finais**

A tecnologia que proporcionou a transformação das relações sociais, econômicas e culturais também marcou o início de uma nova era literária pautada na convergência de mídias, inaugurando novas formas de produzir, de acessar e de se relacionar com a literatura. Alterando-se os papéis atribuídos, tradicionalmente, ao texto, ao leitor e ao escritor que precisam ser reestruturados nesse novo ambiente, pois as mídias digitais rompem barreiras espaço-temporais, inauguraram uma outra estrutura discursiva, multimidiática e possibilitam a vivência de novas experiências literárias.

Se os recursos digitais intensificaram a experiência literária, inaugurando outros modos de ler divergentes dos instaurados pela literatura impressa, eles são bem-vindos, pois os mesmos podem incentivar a formação de um leitor literário mais autônomo, com identidade própria, capaz de perceber que o texto literário é um lugar de vivências múltiplas e de diálogo com a experiência do outro.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Enter*. Disponível em: [http://www.instituto.org.br/textos/heloisa\\_buarque\\_fala\\_sobre\\_enter.pdf](http://www.instituto.org.br/textos/heloisa_buarque_fala_sobre_enter.pdf). Acesso em: 05 de jan. 2023.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal. SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. Cotia: Ateliê editorial, 2010.

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain de. Literatura na sociedade midiaticizada: mutações do paradigma estético da modernidade. *Scripta*, v. 11, n. 21, p. 36-48, 30 jan. 2017.

LIMA, Elizabeth Gonzaga de. O escritor em tempos de mídias: O ano que vivi de literatura, de Paulo Scott. In: PEREIRA, H.B. (Org.). *Ficção brasileira no século XXI: narrativas em mutação*, 2019. p. 185-207

MELLO, Ana; SPALDING, Marcelo; KAYNA, Maurem. LITERATURA DIGITAL. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25009>. Acesso em: 10 jan. 2023.

OLINTO, Heidrun Krieger. Processos midiáticos e comunicação literária. In: OLINTO, H.K.; SCHØLLHAMMER; K.E. (Orgs). *Literatura e Mídia*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002. p. 54-75.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112

SARTRE, Jean-Paul. *O que é literatura?*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

Outra fonte:

LITERATURA DIGITAL. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/?pg=25009>. Acesso em: 10 jan. 2023.



**METÁFORA: UMA ANÁLISE DO VERBO *PROVAR*  
NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Mizilene Kelly de Souza Bezerra (UFRN)  
[kelly.souza.b@hotmail.com](mailto:kelly.souza.b@hotmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo observar, a partir da noção de metáfora, os usos instanciados pelo verbo *provar* no português brasileiro. A fim de cumpri-lo, utilizo como aporte teórico a Linguística Cognitiva (DUQUE; COSTA, 2018; FERRARI, 2020), em especial, a noção de metáfora. A metodologia dar-se por meio da leitura e reflexão do referencial mencionado; varredura do *Corpus* na modalidade escrita (*blogs*, revistas formais e revistas informais), cujas amostras representam o ano de 2014 (Disponível em: <https://www.ufjf.br/nupact/corpora/corpora-compilados/>. Acesso em: 16 fev. 2023), para a extração das ocorrências com o verbo *provar*; e, por último, procedo com as análises.

**Palavras-chave:**

Linguística Cognitiva. Português brasileiro. Verbo *provar*.

**ABSTRACT**

This work aims to observe, from the notion of metaphor, the uses instantiated by the verb *provar* in Brazilian Portuguese. In order to fulfill it, I use Cognitive Linguistics as a theoretical contribution (DUQUE; COSTA, 2018; FERRARI, 2020), in particular, the notion of metaphor. The methodology takes place through the reading and reflection of the mentioned reference; scan of the *Corpus* in written form (*blogs*, formal and informal magazines), whose samples represent the year 2014 (Available at: <https://www.ufjf.br/nupact/corpora/corpora-compilados/>. Accessed at: 16 Feb. 2023), for the extraction of occurrences with the verb *provar*; and, finally, I proceed with the analyses.

**Keywords:**

Brazilian Portuguese. Cognitive Linguistics. Verb *provar*.

## **1. Introdução**

O presente artigo tem como objetivo observar, a partir da noção de metáfora, os usos instanciados pelo verbo *provar* no português brasileiro. Para isso, a metodologia dar-se: (a) por meio da leitura/fichamento de referenciais teóricos que abordem a Linguística Cognitiva, em especial, a noção de metáfora; (b) varredura do *Corpus* na modalidade escrita (*blogs*, revistas formais e revistas informais), cujas amostras representam o ano de 2014, para a extração das ocorrências com o verbo *provar*; e, por último,

(c) análises dessas ocorrências.

Estudar o verbo *provar* surgiu a partir da coleta de dados realizada para a tese de doutorado. Revistando o *corpus* citado, percebi os usos do verbo em questão e que isso poderia ser analisado a partir da noção de metáfora.

O trabalho está organizado em cinco seções. Finalizada esta seção 1, na seção 2, discorro um pouco sobre a Linguística Cognitiva, teoria que fundamenta este trabalho. Logo após, na seção 3, discorro a respeito da metáfora e, por conseguinte, na seção 4, apresento a análise das ocorrências com base nas discussões teóricas anteriormente empreendidas. As considerações finais, na seção 5, encerram este texto.

## **2. Linguística cognitiva**

A comparação entre máquina e mente tornou-se bem comum em meados do século XX. Isso porque psicólogos e neurocientistas consideraram que as atividades do computador, em alguns aspectos, eram semelhantes aos processos cognitivos (Cf. NEISSER, 1976), daí afirmar que o cérebro era um computador. Um encontro ocorrido em 1956, em Dartmouth, nos Estados Unidos, foi considerado o momento oficial da revolução cognitiva, pois reuniu vários especialistas em Ciências da computação com o intuito de entender os processos mentais com base em um modelo computacional. Entre eles, estava Noam Chomsky, que propõe uma teoria interessada em descobrir uma realidade mental subjacente ao uso da língua. Nesse caso, em tese, a linguagem humana seria uma faculdade mental; e a Linguística uma ciência da mente/cérebro, muito mais próxima das Neurociências, da Biologia, da Física, por exemplo, do que da gramática ou da Sociologia.

“A escolha do termo *Linguística Cognitiva* para nomear um novo paradigma teórico no âmbito da Linguística poderia parecer, a princípio, inadequada” (FERRARI, 2020, p. 13), se considerarmos que a proposta de Chomsky revolucionou os estudos linguísticos por promover uma guinada cognitivista. Desse modo, se tal denominação tivesse recaído no modelo do linguista, não causaria estranhamento. Outro aspecto a se considerar diz respeito ao fato de que a expressão já circulava desde os anos 1960 no campo linguístico, assim, ao ser escolhida, nos anos 1980, para designar a área de estudo, já não se mostrava tão inédita assim. De todo modo, o termo vingou, estabeleceu-se e foi reconhecido na comunidade acadêmica.

Foi adotado, inicialmente, por estudiosos como George Lakoff, Ronald Langacker, Leonard Talmy, Charles Fillmore e Gilles Fauconnier que, embora concordassem com o matiz cognitivista do modelo chomskyano, resolveram buscar um viés teórico que contemplasse as relações entre sintaxe e semântica, assim como as relações entre forma e significado.

A segunda etapa da revolução cognitiva, de acordo com Croft e Cruse (2004), dar-se a partir de três pressupostos básicos importantes: i) não há separação entre as faculdades cognitivas, ou seja, a linguagem não é um módulo inato e separado de outras capacidades cognitivas do ser humano, e Ferrari explica (2020, p. 14): “o rompimento com a perspectiva gerativista não significa um rompimento com o compromisso cognitivista de um modo geral. É, portanto, a um tipo particular de cognição – a cognição não modular – que o termo se refere”; ii) a estrutura da gramática de uma língua reflete diferentes processos de conceptualização, e é essa perspectiva simbólica da gramática que possibilitou o desenvolvimento da Gramática Cognitiva e das Gramáticas de Construções; e iii) o conhecimento linguístico emerge e se estrutura a partir do uso da linguagem.

Cabe destacar, ainda, que não devemos associar a Linguística Cognitiva (LC) à ideia de uma abordagem teórica homogênea, pois ela

[...] é descrita como um 'movimento' ou uma 'empreitada' porque não é uma teoria específica. Em vez disso, é uma abordagem que adotou um conjunto de princípios orientadores, pressupostos e perspectivas que conduziram a uma gama diversificada de teorias complementares, sobrepostas (e por vezes concorrentes)<sup>43</sup>. (EVANS; GREEN, 2006, p. 3) (tradução minha)

Nas palavras de Ferrari (2001, p. 26), a LC “assume o compromisso de compatibilizar suas hipóteses com os resultados de pesquisas sobre a mente e o cérebro realizadas por outras disciplinas, principalmente na área das Ciências Cognitivas”.

Dito isso, passo a explorar as considerações a respeito de metáfora.

### 3. *Metáfora*

Inaugurada em 1980 no livro *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson, a metáfora passa a ser ligada ao pensamento e não somente à

---

<sup>43</sup> Cognitive linguistics is described as a ‘movement’ or an ‘enterprise’ because it is not a specific theory. Instead, it is an approach that has adopted a common set of guiding principles, assumptions and perspectives which have led to a diverse range of complementary, overlapping (and sometimes competing) theories.

linguagem. Além disso, ganha, nos anos subsequentes, aprimoramento por parte de diversos autores, deixando “de ser uma figura de linguagem para ser um processo estruturador do pensamento” (BERBER SARDINHA, 2007, p. 169). Conforme Duque e Costa (2018),

[...] a metáfora é – ao contrário do que prega a tradição, que a vê como simples ornamento estilístico – um recurso de pensamento (e, portanto, um aparato cognitivo) que nos permite estruturar conceitos a partir de outros, mais básicos e concretos, sendo nossa experiência direta do mundo – proporcionada por nosso corpo – a responsável pelo desenvolvimento desse processo. (DUQUE; COSTA, 2018, p. 24)

Assim, faz-se importante esclarecer que Lakoff e Johnson consideram a mente corporificada e dependente da realidade experiencial, o que, obviamente, se contrapõe à proposta de mente autônoma, adotada por abordagens cognitivas clássicas.

De acordo com Presotto (2016),

[...] para a Teoria da Metáfora Conceptual, a metáfora é compreendida através do mapeamento entre conceitos abstratos em relação a conceitos mais concretos, ocorrendo a partir de dois domínios: o domínio-fonte e o domínio-alvo. O domínio fonte se caracteriza por ser mais concreto e experiencial, já o domínio-alvo é de natureza abstrata. (PRESOTTO, 2016, p. 384)

Nesse sentido, a metáfora conceptual é uma maneira de conceptualizar um domínio de experiência a partir de um domínio mais concreto, e o mapeamento é a relação entre esses dois domínios, com direção do domínio-fonte para o domínio-alvo. Segundo Hopper e Traugott (2003), a ampliação de sentido não se dá de modo aleatório, sendo, portanto, motivada por analogia e afinidade, com isso um domínio conceptual é associado a outro porque existe entre eles alguma correspondência.

Votre (1996, p. 32), por sua vez, destaca: “a linguagem usual é essencialmente metafórica, já que quase nunca se criam novas formas, mas novos significados estão sendo continuamente criados para as formas já disponíveis na língua”. Na esteira dessa discussão, Lakoff e Johnson (1980) consideram a sistematicidade contida no sentido metafórico um reflexo das experiências culturais pelas quais se representa a realidade. Logo, quando uma comunidade específica de indivíduos utiliza uma metáfora em dada língua, temos uma manifestação da competência e representação de uma realidade tomada de valores culturais. Por isso, Berber Sardinha (2007) ressalta que as metáforas conceptuais são relativas a uma dada cultura e resultantes de mapeamentos relevantes para certas civilizações ou ideologias.

#### 4. Os usos metafóricos de provar

Considerando o que foi discutido previamente, observei os diferentes usos do verbo *provar* no português brasileiro. Para isso, fiz uma varredura do *Corpus* sincrônico com novecentas mil palavras, na modalidade escrita (*blogs*; revistas informais, como “Ana Maria” e “Marie Claire”; e de revistas formais, como “Exame” e “Veja”), a partir de textos disponíveis na *internet*, cujas amostras representam o ano de 2014.

O Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, em formato digital (2023), aponta 8 acepções diferentes para o verbo *provar*, entre os quais 6 foram constatadas na pesquisa realizada. Além disso, foi possível perceber algumas dessas acepções mais voltadas para o domínio cognitivo-conceitual concreto, enquanto outras de significação mais abstrata. A título de ilustração, apresento o quadro 1.

Quadro 1: Domínio cognitivo-conceitual concreto e domínio cognitivo-conceitual abstrato do verbo *provar*.

<b>Domínio cognitivo-conceitual concreto</b>
Verificar a qualidade, o estado ou a utilidade de algo; Beber ou comer uma pequena quantidade para atestar seu estado ou qualidade; experimentar; Vestir ou calçar algo para verificar se assenta bem ou fica bom; experimentar.
↓
<b>Domínio cognitivo-conceitual abstrato</b>
Demonstrar a veracidade ou a autenticidade de algo através de provas documentais, fatos, testemunhos etc.; demonstrar; Dar prova ou demonstração de algo; demonstrar; evidenciar, revelar; Tornar algo evidente (qualidade ou característica pessoal), a fim de convencer alguém; mostrar, revelar.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, em formato digital (2023).

Ao todo, foram identificadas 59 ocorrências com o verbo *provar* distribuídas entre os dois domínios. Vejamos os exemplos a seguir.

(1) Sou do time dos aromas frescos, suaves e cítricos, então me dei benção com esse perfume. Na saída ele é bem fresco, mas com um toque de flor. Depois de um tempo na pele fica menos cítrico, mas ainda sim, suave e gostoso. Se gosta de aromas assim e se tiver a oportunidade, passe numa loja L'Occitane para **provar** ele na pele. Depois me conta o que achou! (*Blogs*)

(2) Não foi sem surpresa, portanto, que Paulo Almeida, dono do empório, começou, de três anos para cá, a receber a visita de executivos da maior cervejaria do país. Eram gerentes e diretores enviados para observar o ambiente, bater papo com os clientes e, pasme!, **provar** as cervejas — uma transgressão para uma empresa que já demitiu um funcionário por tomar Coca-Cola no churrasco de fim de ano. (Revistas formais)

(3) Imaginem que Dia dos Namorados excitante: você posa fazendo a unha, posa **provando** o look, posa com o namo no carro, posa com o namo no restaurante e, no final, escolhe um bom ângulo para sair bem na foto do motel. (Revistas informais)

Nesses excertos é possível observar o uso do verbo *provar* pertencendo ao primeiro domínio cognitivo-conceitual, no caso, o concreto. O emprego de *provar* em (1) denota verificar a qualidade, o estado ou a utilidade de algo. Nessa situação, é algum perfume da marca L'Occitane que deve ter a qualidade verificada. Em (2), o sentido do verbo *provar* é de beber ou comer uma pequena quantidade para atestar seu estado ou qualidade; experimentar, nesse caso, a cerveja. Por último, (3) apresenta *provar* com a acepção de vestir ou calçar algo para verificar se assenta bem ou fica bom; experimentar, sendo, então, o look que será vestido no dia dos namorados.

Agora, analisemos o que revelam os dados de (4) a (6), os quais pertencem ao domínio cognitivo-conceitual abstrato.

(4) Lena Dunham. “O feminismo não completou seu trabalho. Não existe uma sociedade equilibrada.” O nome de Lena está na boca de várias pessoas nas últimas semanas, principalmente por causa do lançamento do seu livro “Não Sou Uma Dessas”. Ela é uma das porta-vozes mais ativas contra o machismo e **prova** isso quebrando vários tabus no seriado “Girls”. (Blogs)

(5) Em meio a todos os questionamentos sobre se o Brasil vai conseguir se recuperar da perda de sua maior estrela, o capitão Thiago Silva, fora da partida contra a Alemanha por conta do segundo cartão amarelo, fez questão de afirmar que “a Seleção não é só Neymar”. Ele e os outros 22 jogadores têm 90 minutos na próxima terça-feira, no Mineirão, para **provar** isso. (Revistas formais)

(6) Daniel já **provou** algumas vezes que realmente se importa com as questões de igualdade entre sexos. Em uma entrevista, defendeu Emma Watson dizendo que a sociedade não teve problemas para sexualizar muito

cedo a sua imagem quando ainda fazia Harry Potter. Mais dez pontos para Grifinória! (*Blogs*)

Em (4), temos o sentido de demonstrar a veracidade ou a autenticidade de algo através de provas documentais, fatos, testemunhos etc., pois, segundo o *blog*, Lena Dunham é uma porta-voz contra o machismo e prova isso quebrando tabus em “Girls”, série da qual foi criadora e protagonista. Na ocorrência (5), o verbo *provar* tem a acepção de dar prova ou demonstração de algo; demonstrar; evidenciar, revelar, afinal, os jogadores deveriam provar que a seleção brasileira não se resume apenas ao Neymar, e para isso têm um jogo no Mineirão. *Provar*, em (6), tem o sentido de tornar algo evidente (qualidade ou característica pessoal), a fim de convencer alguém; mostrar, revelar. No caso, Daniel consegue provar ser alguém que se importa com a igualdade entre os sexos, afinal, em uma entrevista, defendeu Emma Watson da sociedade que a sexualizou cedo demais.

Com base nisso, elaborei o quadro 2 para melhor ilustrar e/ou sintetizar a frequência das ocorrências encontradas.

Quadro 2: Frequência do verbo *provar* no português brasileiro.

<b>Domínio cognitivo-conceitual concreto</b>			
<b>Acepção</b>	<b>Blogs</b>	<b>Revistas formais</b>	<b>Revistas informais</b>
I	2	-	-
II	10	3	10
III	8	-	2
<b>Domínio cognitivo-conceitual abstrato</b>			
IV	6	9	1
V	2	2	3
VI	1	-	-
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>14</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É possível, a partir do quadro 2, observar que os *blogs* contemplam ocorrências com todas as acepções e apresentam, também, o maior número, 29. Enquanto isso, as revistas formais e informais não apresentam ocorrências na primeira acepção do domínio cognitivo-conceitual concreto e nem no último domínio cognitivo-conceitual abstrato, e as revistas formais não apresentam o uso do verbo *provar* denotando vestir ou calçar algo para verificar se assenta bem ou fica bom. Em termos quantitativos, 14 ocorrências foram encontradas nas revistas formais e 16 nas revistas informais, o que leva a concluir que os suportes que veiculam os textos menos formais detêm um número maior de ocorrência em detrimento do mais formal que apresenta menos ocorrências.

## 5. Considerações finais

Conclui-se, então, que o processo de metáfora pode ser exemplificado com o verbo *provar* (do latim *probare*), pois vai de um significado pertencente a domínios mais concretos para outros abstratos.

O verbo *provar* se relaciona ao significado de i) verificar a qualidade, o estado ou a utilidade de algo; ii) beber ou comer uma pequena quantidade para atestar seu estado ou qualidade; experimentar; iii) vestir ou calçar algo para verificar se assenta bem ou fica bom; experimentar. Mas, também, funciona como um verbo que pode iv) demonstrar a veracidade ou a autenticidade de algo através de provas documentais, fatos, testemunhos etc.; demonstrar; v) dar prova ou demonstração de algo; demonstrar; evidenciar, revelar; e, vi) tornar algo evidente (qualidade ou característica pessoal), a fim de convencer alguém; mostrar, revelar.

Com isso, observei que o verbo *provar* vem sendo utilizado em diferentes situações de comunicação e com diversas funções no discurso. Além disso, os suportes que veiculam os textos menos formais, no caso os *blogs* e as revistas informais, detêm o maior número de ocorrências, enquanto as revistas formais apresentam menos ocorrências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERBER SARDINHA, Tony. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CROFT, Willian; CRUSE, D. Alan. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DUQUE, Paulo Henrique; COSTA, Marcos Antonio. Cognitivismo, corporalidade e construções. In: SOUSA, Ada Lima Ferreira de (Org.). *Cognição e práticas discursivas*. Natal: EDUFRN, 2018. p. 18-41
- EVANS, Vyvyan.; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2020.
- HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.



NEISSER, Ulric. *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*. New York: W. H. Freeman and Company, 1976.

PRESOTTO, Leticia. A metáfora: discussão e análise à luz da linguística cognitiva e da pragmática. In: Colóquio de linguística, literatura e escrita criativa, 9., 2016, Porto Alegre. *Anais do IX Colóquio de linguística, literatura e escrita criativa*. Porto Alegre, 2016. p. 383-395. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/36.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VOTRE, Sebastião Josué. Um paradigma para a linguística funcional. In: MARTELOTTA, M.E.; VOTRE, S.J.; CESÁRIO, M.M. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

Outra fonte:

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/provar/>. Acesso em: 16 fev. 2023.

**O OUTRO EM “A MENOR MULHER DO MUNDO”:  
UMA ANÁLISE PÓS-COLONIAL EM CLARICE LISPECTOR**

*Daryjane Pereira Costa* (UERN)

[costa.daryjane@gmail.com](mailto:costa.daryjane@gmail.com)

*Sebastião Marques Cardoso* (UERN)

[sebastiaomarques@uern.br](mailto:sebastiaomarques@uern.br)

*Silvana Maria Santiago* (UERN)

[silvanasantiago@uern.br](mailto:silvanasantiago@uern.br)

**RESUMO**

Este estudo apresenta uma análise pós-colonial no texto de ficção “A menor mulher do mundo”, de Clarice Lispector, visando a perspectiva filosófica do outro, de Emmanuel Lévinas. Objetiva-se explorar e apresentar as singularidades presentes na constituição da personagem feminina africana, demonstrando a relação entre explorador e explorado. Além disso, este estudo se ancora teoricamente nos pressupostos teóricos de Quijano (2005), Bonnici (1998), Said (2011), Spivak (1988) e Lévinas (1980). Metodologicamente fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa e de cunho exploratório de base interpretativista. Em um primeiro momento aborda-se a leitura do texto clariceano, em um segundo momento, o explora por meio da perspectiva crítica ao eurocentrismo, as relações do ser subalterno e a ética ao outro. Considera-se que o texto de ficção clariceano não só aborda diferentes perspectivas de mundo, mas como também o transcende, permitindo diferentes olhares para além do ser, denunciando a relação entre colonizador–colonizado.

**Palavras-chave:**

Pós-colonialismo. Clarice Lispector. Ética da alteridade.

**ABSTRACT**

This study presents a postcolonial analysis of the fictional text “A menor mulher do mundo”, by Clarice Lispector, aiming at the philosophical perspective of the other, by Emmanuel Lévinas. The objective is to explore and present the singularities present in the constitution of the African female character, demonstrating the relationship between explorer and exploited. Furthermore, this study is theoretically anchored in the theoretical assumptions of Quijano (2005), Bonnici (1998), Said (2011), Spivak (1988) and Lévinas (1980). Methodologically, it is based on qualitative and exploratory research with an interpretive basis. In the first moment, the reading of Clarice’s text is approached, in a second moment, it explores it through the critical perspective of Eurocentrism, the relations of the subordinate being and the ethics of the other. It is considered that Clarice’s fiction text not only addresses different perspectives of the world, but also transcends it, allowing different views beyond being, denouncing the relationship between colonizer–colonized.

**Keywords:**

Postcolonialismo. Clarice Lispector. Ethics of alterity.

## **1. Introdução**

Clarice Lispector, nascida na Ucrânia (1920) e naturalizada no Brasil, mulher judia, embora não se apresentasse com esta face religiosa em sua fala, carregou durante toda a sua escrita elementos que visam uma mulher mística, exilada e escritora de uma literatura-mundo. Na trajetória de escrita e viagens de Clarice, é apontado em sua ficção uma aproximação com a África, o que infere alguns desdobramentos significativos para o conto em estudo.

O conto “A menor mulher do mundo” (1976), de Clarice Lispector, centraliza a sua narrativa em um pesquisador francês que chega ao Congo, na África, encontra uma tribo de pigmeus e em meio a esses povos, ver uma mulher africana de quarenta e cinco centímetros, negra, selvagem e grávida. Após o encontro com a menor mulher do mundo, o europeu passa a divulgar uma foto da pigmeia por jornais da cidade, dividindo opiniões entre diferentes famílias de classes sociais elevada, o que culmina no eurocentrismo, resultado da relação entre o ser explorador e o explorado.

A forma de olhar para a literatura de Clarice Lispector é direcionada para uma análise representacional feminina e sobretudo pelos enigmáticos temas que são ressaltados em sua escrita. Diante da sua representação e temáticas, convém pensar em uma Clarice que aborda o mundo em sua literatura, nesse caso, o mundo eurocêntrico, pois Clarice também denuncia em sua ficção uma apresentação de traços pós-coloniais presentes na alteridade da personagem feminina em destaque.

Embora já se tenha diferentes perspectivas de estudos clariceanos, este não exclui nenhum dos já realizados, mas ressalta uma face pós-colonial em Clarice, face esta que é vista como denunciadora de um povo que carregou consequências advindas da colonização. Por isso, visa-se também a aproximação da obra clariceana com a ética da alteridade, de Emmanuel Lévinas, filósofo que defende a filosofia como ética primeira e a relação entre o Eu Mesmo e o Outro, o que incita em pensar em uma personagem feminina e a sua alteridade, o seu discurso colonizado em frente a um colonizador.

O estudo organizou-se metodologicamente em crítico, qualitativo, de cunho exploratório e interpretativista, de acordo com Gil (1999) não objetiva-se numerar, mas volta-se ao subjetivo do texto. Foi realizada a leitura do texto clariceano e retomado por meio de análises em uma perspectiva do pós-colonialismo, as relações com o ser subalterno e a ética da alteridade ao outro, expondo as singularidades presentes na constituição

da personagem feminina africana, revelando a relação entre explorador e explorado.

## **2. Aspectos pós-coloniais em “A menor mulher do mundo”**

### **2.1. O pós-colonialismo como caminho**

As consequências advindas da colonização evidenciam fortes opressões e dominações na construção da identidade da mulher negra. O que se permite respaldar neste estudo a utilização do pós-colonialismo para expor as relações eurocêntricas e dar voz ao discurso dos colonizados que foram marginalizados pela colonização.

Para Said (2011) o pós-colonialismo é uma forma de tentar descolonizar a mente e o corpo – é sinônimo de superação e resistência diante das estruturas estabelecidas pela colonização que ainda é presente na sociedade atual. Nesse sentido, enxergar os aspectos pós-coloniais nos dias atuais se faz de extrema importância para o desmembramento das camadas mantidas como superiores em questão de raça e cultura em relação aos povos marginalizados pelo colonialismo.

A ideia do eurocentrismo, visão voltada na centralização dos moldes europeus, ou seja, a Europa como o centro de poder do mundo, fez com que muitos vivenciassem e expandisse a ideia de uma raça e cor superior a outra, ocasionando, mesmo após o fim do período colonial, resquícios sociais eurocêntricos de uma obscura colonialidade. Quijano (2005) aponta a colonialidade referindo-se às relações de poder que ainda influenciam as estruturas sociais, econômicas e culturais, e que mesmo após tantos caminhos trilhados, ainda se faz necessário se opor criticamente às ideias coloniais por meio do pós-colonialismo.

A ideia de hierarquia racial, ou seja, uma raça superior a outra, ocasionou em uma imposição a uma visão de mundo eurocêntrica e a posição rebaixada dos povos afrodescendentes. Quijano (2005) afirma que é necessária uma mudança nas estruturas políticas, econômicas e culturais, pois só assim os povos subalternizados terão o direito à voz.

Bonnici (1998) propõe a relação entre a literatura e o pós-colonialismo, ou seja, enxerga a literatura como forma de resistência cultural aos discursos dominantes do colonialismo. Sendo assim, este estudo permite refletir sobre tais estruturas ainda vigentes por meio da literatura-mundo,

de Clarice Lispector, no conto “A menor mulher do mundo”.

## **2.2. “A menor mulher do mundo”**

O conto “A menor mulher do mundo” (1976), de Clarice Lispector, denuncia marcas do eurocentrismo por meio da figura de uma mulher negra que é considerada exótica aos olhos de um explorador europeu.

O francês mencionado no conto viaja para o Congo, na África, para pesquisar e explorar as terras, mas ao chegar ao local, encontra uma tribo de pigmeus, são eles os menores povos do mundo, porém, o europeu encontra uma mulher ainda menor, medindo quarenta e cinco centímetros. Essa pigmeia, além de mulher, é africana, negra, selvagem e dá-se ao luxo de uma gravidez. Após o seu encontro com o explorador, é fotografada e vira notícia em um jornal, o que provoca reações e opiniões de diferentes famílias em diferentes lugares que têm acesso às notícias.

Entre mosquitos e árvores mornas de umidade, entre as folhas ricas do verde mais preguiçoso, Marcel Pretre defrontou-se com uma mulher de quarenta e cinco centímetros, madura, negra, calada. “Escura como um macaco”, informaria ele à imprensa, e que vivia no topo de uma árvore com seu pequeno concubino. Nos tépidos humores silvestres, que arredondam cedo as frutas e lhes dão uma quase intolerável doçura ao paladar, ela estava grávida. (LISPECTOR, p. 111)

Em relação ao trecho mencionado acima, extraído do conto em estudo, o narrador descreve o espaço e a personagem principal. Diante disso, logo, percebe-se a figura de um homem branco, europeu e explorador que domina os meios, superior a figura de uma pigmeia que vive em uma relação tripla social – o ser mulher, africana e negra.

O explorador se vê na frente de seres pequenos, selvagens, sem uma cultura, cor e instruções diferentes da dele, há uma forte relação entre um pesquisador e um objeto a ser explorado, a ser mostrado, exibido, capitalizado. Além disso, a superioridade do europeu não se dá apenas por meio da cor e do seu acúmulo de bons modos e costumes diante da mulher de quarenta e cinco centímetros, preta e selvagem, mas também pela sua superioridade masculina diante da inferioridade feminina.

As divergências entre as duas figuras emblemáticas nos mostra mais uma vez a face do que a exploração fez com os colonizados por meio do seu desejo de possuir tudo ao seu redor. Ainda, é perceptível a ideia de posse e domínio europeu sobre esses seres marginalizados pela colonização, pois o pesquisador sente a necessidade de nomear a pigmeia negra:

“Sentindo necessidade imediata de ordem, e de dar nome ao que existe, apelidou-a de Pequena Flor” (LISPECTOR, p. 111).

Assim como um dono nomeia o seu animal de estimação. A nomeação é considerada a relação concreta de posse, de domínio e superioridade sobre a raça inferior e exótica. A Pequena Flor, agora já nomeada, reage por meio do ato de se coçar na frente do explorador, mas o narrador destaca que ela se coça em lugar que normalmente as pessoas não se coçariam na frente das outras.

Nesse instante, a Pequena Flor coçou-se onde uma pessoa não se coça. O explorador – como se estivesse recebendo o mais alto prêmio de castidade a que um homem, sempre tão idealista, ousa aspirar – o explorador, tão vivo, desviou os olhos. (LISPECTOR, p. 112)

Após a mulher ser nomeada, como uma forma de favor pelo seu explorador, surge na narrativa, como apresentado no trecho acima, a mulher com uma consciência, uma liberdade de se mostrar por meio da sua sexualidade, da sua forma de se coçar. Essa atitude é notada pelo explorador como anormal e fora do comum, uma mulher com a liberdade de fazer algo que para o homem seria normal no seu dia a dia, mas para a mulher é tratado como mal visto e inaceitável. Além disso, observa-se a figura da mulher negra como objetificada no trecho a seguir:

A fotografia de Pequena Flor foi publicada no suplemento colorido dos jornais de domingo, onde coube em tamanho natural. Enrolada num pano, com a barriga em estado adiantado. O **nariz chato**, a **cara preta**, os **olhos fundos**, os pés espalmados. Parecia um cachorro. (LISPECTOR, p. 112, grifos nossos)

Nesse trecho em destaque, analisa-se a forma como o explorador vê a mulher africana, um ser mudo, sem direito ao grito, assujeitada e subalterna, destaca-se aqui o termo subalterno mencionado nos estudos de Spivak (1988) para aqueles “cuja voz não pode ser ouvida”, a camada mais baixa da sociedade. Entretanto, Bhabha (1984) em seus estudos sobre o pós-colonialismo afirma que o subalterno pode falar e a sua voz pode entrar em evidência por meio do mimetismo, forma esta que desestabiliza as hierarquias culturais estabelecidas pela colonização e criar uma nova forma de identidade cultural distante das ideias eurocêntricas.

O processo de capitalização da figura da mulher negra se dá por meio da divulgação da sua fotografia e da sua exposição. Diante disso, a nomeação e a capitalização da figura da mulher negra e africana são pontos de tensão que nos fazem refletir e ressaltar a importância de trazer à tona os traços pós-coloniais como forma de enxergar a identidade negra

feminina.

Ainda, sobre a divulgação da foto da pigmeia, as famílias que tiveram acesso a notícia no jornal, tiveram reações diferentes uma das outras, algumas se assustam com a imagem, outras imaginam como seria se essa pigmeia morasse com eles, como seria a cor do seu filho. No trecho a seguir, observa-se os sentimentos de rejeição, dó ou posse por meio da ideia que a pigmeia pudesse se tornar a empregada em uma das casas das famílias, o que ressalta a desvalorização, inferiorização e objetificação da pigmeia por meio do olhar da classe média branca.

– Mamãe, olhe o retratinho dela, coitadinha! Olhe só como ela é tristinha!  
– Mas – disse a mãe, dura e derrotada e orgulhosa – mas é tristeza de bicho, não é tristeza humana. – Oh! mamãe – disse a moça desanimada. Foi em outra casa que um menino esperto teve uma ideia esperta: – Mamãe, e se eu botasse essa mulherzinha africana na cama de Paulinho enquanto ele está dormindo? quando ele acordasse, que susto, hein! que berro, vendo ela sentada na cama! E a gente então brincava tanto com ela! a gente fazia ela o brinquedo da gente, hein! (LISPECTOR, p. 112)

A mulher pigmeia é vista como um bicho no trecho acima, o que antes já tinha sido feito pelo explorador, mas agora também pelas famílias que a viam e comentavam sobre a sua aparência, estado e cultura. Com isso, observa-se também uma suposta relação do homem com o bicho, a superioridade, o homem sendo o racional, o animal inferior, rejeitado, maltratado e sem valor e espaço, mobilizado pelo dono.

Outrossim, o conto nos traz a cena da mulher negra e africana sorrindo quando volta-se a tona a relação entre branco vs negro, e essa sorriso da pequena mulher é apontado mais uma vez para a consciência e liberdade que a mulher possui. O francês se auto-pergunta sobre o motivo do riso, do sentido de uma vida insignificante chegar a sorrir se encontrando naquele estado. O riso da pigmeia não era apenas o de sentir, era o de falar, o riso era a sua fala, a sua consciência de posição, de viver, de querer e ser.

Era um riso como somente quem não fala, ri. Esse riso, o explorador constrangido não conseguiu classificar. E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada. Não ser devorado é o sentimento mais perfeito. (LISPECTOR, p. 114)

O seu riso surge com a felicidade de se sentir liberta no seu espaço, a sociedade ainda não a alcançava para determinar o que ela deveria sentir, e o explorador estranha o comportamento desse riso por não entender a liberdade da pequena flor. O homem branco não via sentido em viver daquela forma e se sentir feliz, para o explorador a felicidade era dominar e obter, entretanto, a pequena mulher não estava sorrindo por possuir bens

materiais, mas por simplesmente viver, por não ter sido devorada, mas de estar sentindo e vivendo a sua liberdade no topo de uma árvore.

A mulher, africana, negra, neste conto, permite ver também a mulher macabéa que a Clarice Lispector retrata em “A Hora da Estrela”, a mulher que passa por um momento de encontro com a sua consciência e liberdade. A mulher é vista como pequena, negra, desvalorizada e subalterna, e que ao mesmo tempo, o homem branco se apresenta como um suposto redentor dela, o que ainda, é necessário, rever o conto como uma crítica mais a fundo, pois poderá proporcionar a fuga do racismo estruturado de apenas expor o negro de maneira banalizadora e o branco como o salvador.

A face de uma Clarice por meio da colonialidade/modernidade, apresenta-se neste estudo com a crítica pós-colonial, em destaque no conto “A menor mulher do mundo”, que nos apresenta não a anulação de outras análises já feitas sobre a escrita clariceana, mas se mostra como uma crítica por meio de uma nova visão lançada sobre o texto de ficção. Diante disso, observa-se uma Clarice que se volta à consciência da colonização, ou seja, é pós/paracolonial.

Sendo assim, a escrita de Clarice Lispector é, mais uma vez, excedente a palavra, é além de uma narrativa, é enxergar os diferentes meios de ver a si e ao outro. A pigmeia, assim como a Macabéa, personagem clariceana, são povos que esperam por uma salvação, por uma redenção, por um direcionamento diferente do que foi constituído na história.

### **2.3. O outro em “A menor mulher do mundo”**

O conto em estudo permite estar relacionado a ética da alteridade de Emmanuel Lévinas (1980), esta relação é abordada como um caminho possível para o estabelecimento de uma sociedade mais humanizada e responsável pelo outro. O filósofo Lévinas (1980) afirma que somos responsáveis uns pelos outros, e para que se tenhamos esta responsabilidade, é necessário a presença da ética ao outro, o esvaziar de si para entrar em contato com o outro.

No texto de ficção a relação entre o colonizador e colonizado é gerado em linhas de tensões eurocênicas, reafirmando a ferida causada pela colonização aos povos sulbaternizados, o que nos permite pensar em uma nova forma de relação entre o homem branco e o homem negro e as suas vivências sociais. Por isso, neste estudo se propõe uma retomada de



conscientização por meio da filosofia da alteridade, enxergar o outro como uma responsabilidade minha, o outro que me obriga a pensar sobre as minhas ações, vontades, virtudes, atitudes e desejos, o outro que desperta a empatia – não se pensa apenas no “quem eu sou?”, mas “quem é o outro?”.

Lévinas (1980) aborda que o outro que surge para o Eu Mesmo aparece como uma imposição percebida pela sensibilidade que faz enxergar a existência do outro. O aparecimento do outro em nossas vidas surge como um pedido, um ‘bater na porta’, nos impondo a ser responsável porque o outro existe e as atitudes não devem ser nulas a sua presença, mas é medida pela existência de um outro que não se pode definir, formular e encaixar em uma ideia, mas que este outro serve como régua, medida para a existência do Eu Mesmo.

Portanto, acha-se neste meio da alteridade presente na personagem feminina e a sua relação com o pesquisador europeu, caminhos possíveis para enxergar uma mudança de estruturas colonizadoras, deformadores de culturais e costumes diferentes, apontando a ética da alteridade como caminho possível para a imposição de relações estruturadas no período de colonização. Sendo assim, o Outro é a humanidade, aquele que está numa posição subalternizada e o Eu é a individualidade, aquele que se altera na relação ética, pois é nessa relação que se vê as limitações e potencialidades daquele que está frente a frente.

### **3. Considerações finais**

Este estudo resulta em uma face diferente de Clarice Lispector, com questões voltadas aos traços eurocêtricos e Pós-coloniais da personagem presente na narrativa em estudo. Além disso, observa-se que textos e análises que ressaltam a figura feminina, negra e subalterna devem ser vistas também por um viés decolonial, que resultem em uma mudança diante das consequências acarretadas com o período da colonização.

Na exploração do conto “A menor mulher do mundo”, pôde-se observar um discurso de uma mulher negra africana que sofre as consequências dos ideais eurocêtricos. Visto isso, muitas mulheres negras ainda vivem em situações de subalternização, não só no passado, mas até nos dias atuais são vistas com um olhar de objetificação, prontas para serem capitalizadas pelo homem branco que se vê superior por sua raça e costumes.

Os aspectos pós-coloniais presentes na ficção clariceana apresenta a consciência paracolonial de Clarice Lispector, bem como traz a pequena

– grande personagem feminina, por meio da nomeação e a capitalização como forma de denúncia, o que permite enxergar a identidade negra feminina. Desse modo, o discurso da personagem direciona a relação do Eu com o Outro, a ética da alteridade Lévinas (1980), o que se faz necessário pensar no Outro como uma relação ética, de responsabilidade e contemplação, mas não como objetificação e desumanização.

Por fim, toda palavra tem a sua sombra, tem a sua denúncia, e a literatura de Clarice não é diferente, excede a palavra e promove discursos que transcendem para além do Eu, apresentando diferentes perspectivas de mundo. Considera-se que este ainda é um estudo inicial e breve sobre o conto “A menor mulher do mundo”, pois ainda procura-se respostas e meios para encontrá-las entre as relações de Clarice e as perspectivas pós-coloniais que se voltam ao Outro como modo de desconstrução de ideias eurocêntricas, visando a decolonização – um pensamento ao outro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONNICI, Thomas. *Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais*. São Paulo: Mimesis, 1998. p. 7-23, v. 19, n. 1.

BHABHA, Homi K. *Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse*. USA: The Mit Press, 1984.

SAID, Edward. W. *Cultura e imperialismo*. Trad. de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. A menor mulher do mundo / Clarice Lispector, organização de Benjamin Moser. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 111-15.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Trad. de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

\_\_\_\_\_. *Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade*. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? In: CARY, N.; GROSSBERG, Larry. *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271-313.

## OS CRITÉRIOS DA COERÊNCIA E ADEQUAÇÃO NA CIÊNCIA: ENTRE SAUSSURE E HJELMSLEV

Miriam Gurgel da Silva (UERJ)<sup>44</sup>  
[miriamgurgeldasilva@gmail.com](mailto:miriamgurgeldasilva@gmail.com)

### RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir a contribuição de Saussure (2006) para a definição da ciência específica que estuda os fatos da linguagem e sua influência no desenvolvimento de teorias da linguagem, tais como o precursor da Glossemática Louis Hjelmslev (1975). O estudo buscará pôr em evidência a seguinte problemática: “De que forma a noção de signo, conforme Saussure, serviu de base para os princípios da coerência e da adequação para a teoria linguística em Hjelmslev?”. Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, envolvendo a discussão teórica acerca das bases da ciência da linguagem. Considera-se a discussão necessária, pois nos ajuda a compreender dois dos critérios basilares para quaisquer estudo científico, a saber: coerência e adequação. Para amparar nossas reflexões, teremos como subsídio as bases da Linguística Estrutural em Saussure (2006), bem como a Teoria da Linguagem por Louis Hjelmslev (1975), a fim de verificar as possíveis relações entre os dois linguistas.

#### Palavras-chave:

Adequação. Cientificidade. Coerência

### ABSTRACT

This work aims to discuss Saussure's (2006) contribution to the creation of a specific science of language and its influence on the development of theories of language, such as the precursor of Glossematics Louis Hjelmslev (1975). The study will seek to highlight the following question: “How did the notion of sign, according to Saussure, serve as the basis for the principles of coherence and adequacy for linguistic theory in Hjelmslev?”. This work is the result of a bibliographical research, involving a theoretical discussion about the foundations of the science of language. The discussion is considered necessary, as it helps us to understand two of the basic criteria for any scientific study, namely: coherence and adequacy. To support our reflections, we will have as subsidy the bases of Structural Linguistics in Saussure (2006), as well as the Theory of Language by Louis Hjelmslev (1975), in order to verify the possible relations between the two linguistics.

#### Keywords:

Adequacy. Coherence. Scientificity.

## 1. Introdução

As implicações sobre a totalidade funcional do signo e os conceitos sobre as famosas dicotomias entre língua e fala, sintagma e paradigma,

---

<sup>44</sup> Agradecimentos ao CNPq pelo auxílio financeiro.

sincronia e diacronia, significante e significado do suíço Ferdinand de Saussure (2006) possibilitaram uma dimensão repertória para a fundação da Linguística Estruturalista, sobretudo o estruturalismo europeu. As bases que constituem a Linguística Estruturalista estão embasadas na ideia de que o signo é composto pela associação entre significado e significante. Também é o resultado do contexto em que o signo representa na comunicação. Tais conceitos tiveram influência na fundação da linguística moderna.

O ponto de vista epistemológico da natureza do signo, com base em Saussure, também serviu de base para o desenvolvimento de teorias acerca da natureza da linguagem capazes de integrar os princípios necessários para as condições de cientificidade em torno dos quais, até hoje, estudiosos se empenham para melhor compreender os fenômenos da linguagem.

Partindo desse pressuposto, esse estudo epistemológico tem como objetivo discutir a contribuição de Saussure para a criação de uma ciência específica da linguagem. O estudo também discute a influência de Saussure no desenvolvimento de teorias da linguagem, tais como o precursor da Glossemática, Louis Hjelmslev (1975). A discussão aqui ensejada pretende pôr em evidência a seguinte problemática: de que forma a noção de signo, conforme Saussure, serviu de base para os princípios da coerência e adequação da teoria linguística por Hjelmslev? A discussão acerca da aproximação entre os dois linguistas é necessária pois nos ajuda a compreender dois dos critérios basilares para quaisquer estudo científico, a saber: coerência e adequação.

Para amparar nossas reflexões, teremos como subsídio os cursos de Linguística Geral, lecionado por Ferdinand de Saussure e publicado postumamente em 1916 por seus alunos a partir de anotações feitas durante as aulas. Também será utilizado o Clássico de Hjelmslev (1975), os Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem por Louis Hjelmslev, com o propósito de encontrar as possíveis relações entre os paradigmas científicos da Linguística em Saussure e formação de uma teoria de estudo da língua em Hjelmslev.

## **2. Estudos da linguagem antes de Saussure**

Antes de adentrarmos na discussão da nossa problemática, se faz necessária uma breve reflexão sobre a contribuição de Saussure para a ciência da linguagem. Não podemos negar que, de fato, Saussure trouxe uma

revolução para que a Linguística se tornasse um conhecimento sistemático. A publicação da obra póstuma Curso de Linguística Geral, em 1916, organizada por seus alunos, com base nas aulas na Universidade de Genebra, é esmiuçada até hoje por linguistas e estudiosos no intuito de melhor compreender seus princípios gerais.

Os estudos da língua, que outrora não passava de um aspecto de estudo associado à Filosofia e História, assumiu o status de ciência depois de Ferdinand de Saussure (Cf. BARBOSA, 2013). Dentre os filósofos antigos que abordaram a questão da linguagem estão Platão e Aristóteles. Os filósofos discutiam sobre a natureza da linguagem, sua relação com a realidade e o pensamento. Enquanto Platão via a linguagem como um reflexo imperfeito da realidade, Aristóteles tinha uma abordagem positiva em relação à linguagem, argumentando que ela é uma ferramenta essencial para a comunicação e para a construção do conhecimento. Em seu tratado sobre a arte da retórica, Aristóteles discute os diferentes tipos de discurso e como eles podem ser usados para persuadir e convencer as pessoas.

Antes de Ferdinand de Saussure, já haviam linguistas que se dedicavam ao estudo da linguagem. Dentre eles, destacamos Franz Bopp (1791–1867), linguista alemão que se dedicou ao estudo comparativo das línguas. O linguista desenvolveu uma abordagem sistemática para o estudo das línguas indo-europeias. A abordagem se baseia na comparação das raízes das palavras nas diferentes línguas no mundo.

[...] a busca pelo conhecimento das línguas particulares, no Século XIX, a partir da influência de Charles Darwin, serviu de motivação para a tentativa de identificação de uma língua-mãe. Através do método histórico-comparativo surgiram as Gramáticas Comparadas e a Linguística Histórica. Esses estudos mostraram que as línguas mudam com o tempo, sem que haja dependência da vontade humana, de acordo com suas próprias necessidades e manifestando-se de modo regular. Franz Bopp é o estudioso mais proeminente da época. A publicação de sua obra a respeito da conjugação do sânscrito é o marco fundador da Linguística Histórica. (BARBOSA, 2013, p. 17)

É importante ressaltar que, até então, muitos dos estudos sobre as diferentes línguas eram feitos pela base metodológica histórico-comparativa. A razão para esse predomínio se dava pela hipótese de que existia uma língua comum ou uma língua-mãe que gera as demais línguas. Daí, a tentativa de entender as correspondências entre todas as diferentes línguas.

É necessário compreender que a abordagem investigativa com base histórico-comparativa, proeminente da época, foi importante para a noção de que as línguas mudam ao longo do tempo. As comparações detalhadas

da morfologia verbal entre as línguas sânscrita, grega, persa, latina e germânica feitas por Franz Bopp (1812) fortaleceram ainda mais a hipótese da existência sistemática de uma série de correspondências entre as línguas. Esses estudos também mostraram que a língua se transforma passo a passo ao longo da evolução humana. Isto significa que a língua reflete a instância do sujeito. Sobre isso, falaremos mais adiante.

### **6.1. O objeto de estudo da Linguística por Saussure**

Antes de Saussure, a Linguística era vista dentro da abordagem histórico-comparativa e se interessava pela descrição da evolução e variação das línguas ao longo do tempo. Saussure (2006) é o pioneiro a lançar luzes sobre a necessidade de uma ciência da linguagem com um objeto de estudo que esteja independente dessa descrição histórica ou comparação entre as línguas. O linguista genebrino percebeu a necessidade de repensar o objeto de estudo específico da ciência da linguagem: a língua. Em seguida, Saussure lança as bases conceituais para que, posteriormente, teóricos da linguagem pudessem desenvolver as teorias e abordagens que servem como base para as pesquisas em Linguística até os dias de hoje.

É importante ressaltar que Saussure não desprezava essa perspectiva diacrônica que estuda a língua através dos tempos. Por outro lado, a perspectiva diacrônica da época estava muito mais fundamentada em uma intuição, não apresentava sistematicidade e não satisfazia o novo objeto de estudo da Linguística. Vemos aqui um preceito fundamental do critério de cientificidade que revolucionou a Linguística depois de Saussure: a coerência. O critério da coerência foi importante para a definição da sincronia enquanto forma de abordar o estudo da língua.

A sincronia diz respeito à ausência de elementos temporais numa descrição linguística. Essa palavra é uma composição do grego *syn* – juntamente e *chronos* – tempo, cujo significado é “ao mesmo tempo”. Em uma proposta sincrônica para a análise linguística, a atenção é posta num dado momento do tempo. Isso não quer dizer que se trata apenas de uma descrição da língua no tempo presente. O estudo do português do tempo de Luis de Camões é considerado um estudo sincrônico. Para Saussure, a Linguística deve se preocupar com a descrição sincrônica da língua. Ele argumenta que esta, e não a diacronia tem princípios de regularidades. Para explicar esse paradigma, ilustra com jogo de xadrez, justificando que, numa partida, o fundamental é identificar a disposição das peças e as regras do jogo num determinado momento, não interessando o percurso que as peças percorram até chegar à condição atual. (BARBOSA, 2013, p. 29)

Para Saussure, a linguagem é um sistema de signos arbitrários e

convencionais, usado pelos membros de uma comunidade linguística, em um dado momento no tempo. Por isso, Saussure propõe que a língua seja estudada como um sistema abstrato, por meio da perspectiva sincrônica. Os estudos diacrônicos da época demonstravam carência sobre a delimitação da natureza do objeto e pouca precisão quanto ao aspecto relacional do signo. Neste sentido, as discussões ensejadas por Saussure demonstraram, que a língua é um sistema de signos, que só existem dentro do sistema e que devem ser vistos em sua relação com os demais signos.

A natureza do signo linguístico foi essencial para superar a visão de língua enquanto sistema de classificação. Para Saussure, o signo não é a união entre uma coisa e uma palavra. Esse preceito favoreceu a ideia de que o signo deve ser entendido em sua relação com outros signos e, ainda, o signo não existe fora da sua totalidade. Portanto, as palavras e as coisas não importam. Na concepção saussuriana, importa a totalidade relacional entre um conceito e uma imagem acústica.

O viés sincrônico também lança luzes para o entendimento da linguagem do ponto de vista do sujeito. Isto é, só se fala de linguagem a partir de uma língua, de modo que a linguagem precisa do indivíduo para ser falada. Esse entendimento de língua enquanto instância do sujeito é fundamental para compreender a distinção saussuriana entre língua e fala. A língua (*langue*) é um sistema abstrato de signos linguísticos que é compartilhado pela comunidade linguística para produzir a fala. A fala (*parole*), por sua vez, é a manifestação concreta da língua, ou seja, é o uso individual e variável da língua por parte dos falantes em situações específicas de comunicação. A fala pode ser influenciada por fatores como a intenção do falante, o contexto situacional, as emoções, entre outros. Segundo Saussure, a Linguística deve se concentrar no estudo da língua, que é um objeto abstrato e independente da fala.

Assim, a abordagem sincrônica compõe o viés para o objeto de estudo da Linguística e oferece outra condição de cientificidade: o princípio da adequação. Ou seja, a Linguística, enquanto ciência da linguagem, tem como objeto a língua e deve ser abordada pelo viés sincrônico, de modo que se mantenha coerente e adequada. Vemos que Saussure foi importante na delimitação da natureza do objeto da Linguística, e, também demonstrou adequação e coerência quanto à forma de abordar o estudo da língua.

Sabe-se que Saussure não desenvolveu uma teoria nem um método de análise, mas seu conceito da totalidade do signo ajudou a compor as bases epistemológicas para que outros teóricos garantissem



consistência científica para o desenvolvimento de uma teoria da linguagem. A Linguística moderna carecia de uma teoria que contemplasse as propriedades da linguagem humana e reunisse as condições de cientificidade da coerência e adequação em conformidade com a lei correlacional da totalidade do signo.

### **3. O legado de Saussure à teoria linguística por Hjelmslev**

Hjelmslev foi quem melhor definiu as ideias de Saussure em sua teoria da Glossemática, de corrente estruturalista. É uma teoria formalista da linguagem, criada em meados de 1928, em prol da delimitação de uma base doutrinária que ajudasse a compreender os fenômenos da língua. A Glossemática incide em encontrar um elemento comum a todos os fatos linguísticos (fonéticos, lexicais, morfológicos, textuais). Para Hjelmslev, uma ciência não se desenvolve sem uma base doutrinária, sendo necessária uma teoria que não fosse imprecisa e subjetiva. Seria necessária uma teoria capaz de resolver os problemas do estudo da linguagem com coerência e adequação.

Hjelmslev partia do princípio de que a Linguística, enquanto uma das ciências humanas, não pode constituir-se de uma descrição anedótica dos fatos, nem ser imprecisa e subjetiva. O tratamento científico da Linguística:

[...] não deve ser nem uma simples ciência auxiliar, nem uma ciência derivada. Essa linguística deve procurar apreender a linguagem não como um conglomerado de fatos não linguísticos (físicos, fisiológicos, psicológicos, lógicos, sociológicos), mas sim como um todo que se basta a si mesmo, uma estrutura *sui generis*. É só deste modo que a língua enquanto tal poderá ser submetida a um tratamento científico e deixar de nos mistificar ao escapar a nossa observação. (HJELMSLEV, 1975, p. 3)

A partir daí, ele propõe a fundação de uma teoria da língua, uma teoria em si mesma, uma teoria que resolva os questionamentos em torno dos fenômenos linguísticos. Um dos princípios basilares para a fundação dessa teoria é o princípio do empirismo, que analisa os problemas do geral para o particular. Antes de tudo, é importante entender que o movimento estruturalista seguiu duas vertentes principais: o método indutivo adotado pelo o estruturalismo americano; e o método dedutivo adotado pelo estruturalismo europeu. Hjelmslev seguiu a vertente de cunho dedutivo, que analisa os problemas da língua partindo do geral para o particular.

A afirmação do princípio do empirismo não sujeita o projeto hjelmsleviano ao método indutivo, em que se passa de um objeto limitado para outro que o seja menos. Isso era o que fazia a linguística anterior, que trabalhava sempre com a indução, indo do componente para a classe. Estudava os sons particulares para chegar aos fonemas (classes de sons), depois, analisava as classes dos fonemas, e assim sucessivamente, num movimento que sintetiza ao invés de analisar, que generaliza em lugar de especificar. A indução não permite fazer comparações, porque os conceitos obtidos só se aplicam a um dado estágio de uma determinada língua. Termos como perfeito, genitivo, subjuntivo, voz passiva, etc. abarcam fenômenos diferentes nas diversas línguas. Assim, por exemplo, quando falamos em pretérito perfeito simples em italiano e em português ou quando tratamos do genitivo em latim, em romeno e em inglês, estamos referindo-nos a fatos com valores diversos. Por isso, Hjelmslev propõe fazer um caminho diferente: partir do texto em sua totalidade absoluta e não analisada, tomado como uma classe analisável em componentes. Esses componentes são considerados classes analisáveis em componentes e assim por diante até se esgotarem as possibilidades de análise. Esse procedimento é dedutivo, pois vai da classe para os componentes. (FIORIN, 2004, p. 23)

Um dos princípios basilares para a fundação da Glossemática tem como base o empirismo, em que a descrição científica deve ser feita de maneira exaustiva, não contraditória, o mais simples possível e disposta em uma hierarquia. Hjelmslev tem como base a ideia de que “a teoria, em suas aplicações, deve conduzir a resultados conformes com os dados da experiência” (HJELMSLEV, 1975, p. 11). Isto é, a Linguística precisa tomar como base a língua natural e estabelecer um método que deve conduzir a resultados conforme os dados dispostos.

Dessa forma, não basta, para a ciência, ter uma base doutrinária que explique os fenômenos da língua. O que garante a consistência da teoria científica é a teoria em si mesma, de modo que, o que faz um estudo científico coerente é a correlação e adequação entre a teoria e o fenômeno estudado. Por isso, que para Hjelmslev a teoria humanista não seria adequada para explicar determinados fenômenos da língua.

Partindo do pressuposto de que a teoria é válida em si mesma, não é possível afirmar que um determinado fenômeno de uma língua invalide uma teoria. O máximo que se pode admitir é que determinada teoria não está adequada para explicar tal fenômeno linguístico.

Dentro desses princípios de coerência e adequação, podemos concluir que uma determinada teoria não estará invalidada em caso de incongruência com um dado da linguagem. Na verdade, a teoria estará inadequada para determinado objeto de estudo. Neste caso, cabe ao pesquisador encontrar, elaborar ou criar um modelo teórico capaz de explicar o

seu objeto científico com coerência e adequação.

#### **4. Conclusão**

O que foi apresentado até aqui demonstra que o conceito científico da língua em Saussure e a criação da teoria da linguagem em Hjelmslev surgiram a partir dessa inadequação ou diferenciação com um determinado dado. Ou seja, a proposta de estudos realizados pela perspectiva sincrônica em Saussure se desenvolveu a partir da necessidade de um objeto de estudo específico da Linguística: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.” (SAUSSURE, 2006, p. 15).

Por outro lado, a base teórica por Hjelmslev se desenvolveu a partir de uma base doutrinária, não contraditória, relacional, autorreguladora e simples. É nesse aspecto que os dois linguistas se encontram, pois, se o ponto de vista cria o objeto de estudo e o objeto pode ser visto de várias maneiras, cabe ao sujeito sugerir uma determinada teoria que esteja relacionada com os dados. Logo, a teoria deve partir das premissas exigidas, necessariamente, por seu objeto (Cf. HJELMSLEV, 1975).

Com base nisso, podemos chegar no desfecho de que o pesquisador das ciências da linguagem deve assumir uma determinada teoria que esteja intrinsecamente relacionada com os dados, a fim de criar uma auto regulação científica. Assim sendo, ao pesquisador importa perceber que a totalidade do objeto é relacional e que a resolução dos problemas que envolvem fenômenos da língua emerge a partir dos critérios de adequação e coerência.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARBOSA, José Roberto Alves. *Linguística: Outra introdução*. Mossoró: Queima-Bucha, 2013.

FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. Vol. 1. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-74

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem*. Trad. de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

**OS ORIXÁS FEMININOS E A MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA  
EM “A ORELHA DE OBÁ”, DE ZORA SELJAN**

*Jaine Alcantara Pereira* (UNEB)

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

*Gildecil de Oliveira Leite* (UNEB)

[gildecil.leite@gmail.com](mailto:gildecil.leite@gmail.com)

**RESUMO**

“Os orixás femininos e a mitologia afro-brasileira em ‘A orelha de Obá’, de Zora Seljan” é uma pesquisa parte de resultados do subprojeto de Iniciação Científica “A orelha de Obá”, de Zora Seljan, que compõe o projeto “Xangô, a Corte de Orixás, Inquices e Vodun: Experiências Poéticas e Narrativas” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e coordenado pelo Professor Gildecil de Oliveira Leite. Os desígnios dessa pesquisa são abordar aspectos da mitologia afro-brasileira presentes em “A orelha de Obá”, terceira peça que constrói a trilogia de “3 mulheres de Xangô” de Zora Seljan (1958) e a apresentação dos orixás femininos em uma situação de conflito dentro da obra, sendo exibidas como mulheres independentes, autônomas e resistentes, mas ao mesmo tempo, perpetuam determinadas condutas marcadas e submetidas por uma sociedade patriarcal. Assim, objetivamos através desse estudo trabalhar a análise tendo como operador teórico principal o conceito literário de axé. Portanto, a partir de recortes da obra e de aspectos mitológicos afro-brasileiros, os quais foram apresentados cuidadosamente para realização de cada ato, há a representação metafórica de universo que unem aspectos da cultura de diferentes etnias africanas, compostas em solo brasileiro, mas mantendo, claro, o segredo, contribuindo para a consolidação desta literatura.

**Palavras-chave:**

Orixás. Zora Seljan. Mitologia afro-brasileira.

**ABSTRACT**

“The female orixás and the Afro-Brazilian mythology in ‘The ear of Obá’, by Zora Seljan” is a research part of the results of the Scientific Initiation subproject “The ear of Obá”, by Zora Seljan, which composes the project “Xangô, the Court of Orixás, Inquices and Vodun: Poetic and Narrative Experiences” of the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC), supported by the Research Support Foundation of the State of Bahia (FAPESB) and coordinated by Professor Gildecil de Oliveira Leite. The purposes of this research are to address aspects of Afro-Brazilian mythology present in “A ear of Obá”, the third piece that builds the trilogy of “3 women from Xangô” by Zora Seljan (1958) and the presentation of female orixás in a situation of conflict within the work, being shown as independent, autonomous and resistant women, but at the same time, perpetuating certain behaviors marked and subjected by a patriarchal society. Thus, we aim through this study to work the analysis having as main theoretical operator the concept of axé literature. Therefore, based on excerpts from the work and Afro-Brazilian mythological aspects, which were carefully

presented for the performance of each act, there is a metaphorical representation of a universe that unites aspects of the culture of different African ethnic groups, composed on Brazilian soil, but keeping, of course, the secret, contributing to the consolidation of this literature.

**Keywords:**

**Orixás. Afro-Brazilian Mythology. Zora Seljan.**

### **1. *Autoria e Literatura de Axé***

A autora Zora Seljan embora seja brasileira, é de descendência croata, nasceu no dia 07 de dezembro de 1918 na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Em seu percurso profissional foi dramaturga, cronista, jornalista entre outras ocupações. Sua trajetória está ligada a distintas áreas da criação e produção teatral. Fundou o Grupo Folclórico Teatro de Oxumarê e um grupo de teatro de fantoches; criou programas de teatro para T.V.; assinou a coluna de crítica teatral do jornal O Globo, publicou livros de diversos gêneros literários, contribuiu para a realização do I Congresso de Trovadores e Violeiros (Salvador, 1955); teve peça ilustrada por Carybé, livro prefaciado por Jorge Amado e peças traduzidas e encenadas em outros países.

Seljan apresenta todo o universo mitológico afro-brasileiro de forma cuidadosa e respeitosa, considerando a cultura e a ancestralidade, e é com base neste respeito com o objeto de pesquisa que é considerada como uma autora de axé. Segundo Leite (2018, p. 139), “autores e autoras de axé autorizados a verem os segredos, se autora ou autor de axé de fato, só falarão aquilo que foram autorizados a falar”.

Esses autores transformaram parte da estrutura social, inserindo valores da cultura e mitologia afro-brasileiras na sociedade através da ciência e das artes.[...] Como amigos e/ou membros, filhos da casa, e com acesso aos meios de canonização e de comunicação de massa, cabia, então, também, a eles não se deixarem depreciar. O cuidado com o dito e o escrito mantém o compromisso com a verdade, a preservação do segredo e o respeito ao objeto pesquisado. (LEITE, 2018, p. 137)

Com um olhar de quem é de dentro, a autora possibilita que os leitores, através de suas obras, tenham acesso e conhecimento referente ao universo mitológico afro-brasileiro, mas claro, de uma forma que não revele o segredo, apresentando somente o que lhe era permitido. E a maestria, objetividade em apresentar detalhadamente aspectos da mitologia afro-brasileira, os orixás, rituais, danças, todas essas características em suas narrativas, não se dava somente através de pesquisas, mas também

pelo contato direto com o universo ancestral, visto que era iniciada no candomblé, fazia parte do terreiro tradicional Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador.

Zora faz questão de detalhar cada ato das peças, as escolhas das músicas, das danças as coreografias, cenários, cores, figurinos, todos esses elementos e aspectos deveriam ser familiares para os atores, os personagens, para que tudo ocorresse de forma impecável. Seljan buscava unificar os seus conhecimentos, acerca da mitologia e cultura afro-brasileira, com o universo teatral.

Assim, a identificamos como uma autora de axé, pois essas devem ter responsabilidade com a cultura, para que possa chegar ao conhecimento de todos, mantendo sempre a preservação do segredo. A autora Zora Seljan, tendo vínculo com o candomblé, religião de matriz africana, teve grande propriedade para expressar sobre a temática em suas obras, mas de uma forma que somente o que lhe é permitido seja exposto. O que contribui para a consolidação desta literatura.

## **2. A orelha de Obá**

A terceira peça da trilogia “3 mulheres de Xangô”, “A orelha de Obá” composta por vários cantos e danças rituais do Candomblé, apresenta o enredo de como este orixá (Obá) perde sua orelha. Zora Seljan, autora da obra, exhibe diferentes maneiras de contar os mitos sobre Obá, deusa guerreira e mulher mais velha de Xangô. Por meio do coro e por sua voz, são dadas algumas possibilidades para explicar como Obá perde sua orelha. Alguns respondem que foi Iansan<sup>45</sup>, e outros respondem que foi Oxum, dizendo que Obá “cortou sua orelha para conquistar o amor do orixá do trovão”. Outros ainda dizem que “Depois que Iansan perdeu a orelha passou a se chamar Obá”.

A história de como Obá perde sua orelha é contada principalmente por duas narrativas. Uma das versões do mito, é que desejando agradar e ter a atenção de seu esposo Xangô, Obá procura uma maneira de descobrir o segredo de Oxum para receber tanta atenção de Xangô, algo que ela já não tinha. Obá vai até a casa de Oxum e mexe nas panelas a procura do suposto segredo. Oxum, que gostava tanto de se embelezar, quanto de

---

<sup>45</sup> Optamos por adotar a grafia utilizada por Zora Seljan (1958), mas a grafia atual ao se referir a este orixá é Iansã.

inovar as refeições com atraentes aparências, procurando agradar seu esposo, colocara um cogumelo com uma pérola dentro da panela. Oxum está usando um turbante onde escondia suas orelhas. Obá ao ver a comida acredita que seja uma orelha, orelha de mulher. E considera fielmente ter descoberto o segredo de Oxum para Xangô tanto desejá-la. Já irritada com todas provocações e intromissão de Obá, Oxum não nega a história e ainda adiciona mais “informações”, dizendo ser sua orelha direita, que a cortou e a colocava sempre na comida, deixava dar umas fervuras e guardava novamente dentro do sal, para não estragar. Obá sai rindo, achando que descobriu o grande segredo. Cenas seguinte, quando Xangô se encontra com Oxum e faz gesto de abraçá-la, Obá entra em cena com um prato de comida na mão e ajoelha entre os dois. Sua cabeça está enfaixada e toda ensanguentada, Xangô a despreza.

No enredo de outras versões do mito, Obá é apresentada como uma guerreira, a orixá que guiou o exército de Xangô na guerra contra os Mucurumins e como uma curandeira, “a mão de Obá cura as doenças” (SELJAN, 1958, p. 209), ajudando os enfermos. As falas de três homens do exército por Obá mostram uma relação contraditória no que diz respeito à posição social desta mulher. Enquanto as falas do 2º e o 3º homem exaltam os feitos de Obá e dizem que devem obedecê-la “porque ela é mais forte e melhor do que todos” (SELJAN, 1978, p. 190), as falas do 1º homem são direcionadas a desvalorizar Obá, dizendo: “Os guerreiros estão cansados de obedecer a uma mulher” (SELJAN, 1978, p. 190).

No desenvolvimento do enredo, o 1º e o 2º homens lutam por causa de uma espada, cada um buscando para si a posse da mesma. Obá entra no meio da luta para apartá-la e desafia o 1º homem, que é vencido por Obá e morre. Nesta luta, Obá perde sua orelha e diz: “Mais vale o braço que empunha a arma do que a orelha que só pode aguentar uma frágil argola” (SELJAN, 1978, p. 195), sem choros nem lamentações. Xangô, sabendo que o exército liderado por Obá se localiza próximo do seu reino, o convida para repousar em seu palácio. Obá manda o 2º homem dizer que não pode aceitar o convite, porque os guerreiros estão com peste. Xangô não acredita nesta mensagem e envia pelo 2º homem um bálsamo de marisco e taioba para curá-la, e só se levantaria de seu trono para abraçá-la. Obá usa o bálsamo e vai com seu exército ao palácio de Xangô. Ela de cabeça baixa o cumprimenta, com o pano enrolado em sua cabeça e tenta esconder-lhe o ferimento. Xangô ordena que ela tire a venda, tirando o capacete e desatando o pano, ao mesmo tempo que apalpa a ferida Obá exprime admiração, pois a orelha tinha crescido novamente.

Dentre os contrastes entre as duas versões do mito a respeito da perda da orelha por Obá, podemos perceber que na primeira narrativa, aparecem mulheres, brigando por causa de um homem, Oxum e Obá se desentendendo por conta da atenção de Xangô. Na segunda narrativa, nós temos a figura de uma mulher guerreira, Obá aparece comandando um exército, embora sua posição como comandante não seja totalmente aceita, justamente por ser mulher. Mas, mesmo sendo Obá uma guerreira e curandeira, no fim, quem lhe cura é um homem, Xangô, que por outro lado não mais a despreza, mas a ver como uma rainha, guerreira e forte, apreciando e desejando sua companhia.

A forma com que a autora apresenta os orixás femininos dentro da obra, permite que as leitoras se identifiquem nas condutas, personalidades e representação destas. Cada deusa possui um grande potencial de emancipação, mas também uma necessidade de submissão ao deus masculino. Exibidas como mulheres independentes, autônomas e resistentes, mas ao mesmo tempo, perpetuam determinadas condutas marcadas e regidas por padrões patriarcais. Existe então um conflito no que se refere a apresentação dos orixás femininos, que por horas são mulheres fortes, independentes, autônomas, criando seus espaços de resistência e ao mesmo tempo se submetem e perpetuam atitudes fortemente arraigadas no patriarcalismo.

É preciso salientar que não estamos sendo anacrônicos e fazendo comparação com a sociedade atual e com outras culturas, respeitamos o tempo e os aspectos da cultura onde a narrativa foi construída.

### **3. Considerações finais**

Em uma sociedade marcada pelo machismo, Zora Seljan é uma das poucas mulheres a ocupar o espaço dramaturgico de sua época. A voz e caracterização de seus personagens femininos ecoam a força da mulher não somente dentro da obra, mas para a sociedade e vivências pessoais ao se destacar em uma área predominantemente dominada por homens, citando a própria autora, “somos mulheres fracas e vencemos o inimigo” (SELJAN, 1958, p. 94).

A autora, Zora Seljan, demonstra grande cuidado e respeito com o objeto pesquisado, o que a intitula fundado nisso, uma autora de axé. Como verdadeira autora de axé explicita o que lhe é permitido, o que lhe convém demonstrar, mantendo o segredo com o sagrado. Suas escritas apresentando cuidadosamente os deuses e o universo mitológico afro-



brasileiro são de fundamental importância para que a sociedade conheça, compreenda e respeite as culturas de matriz africana que são raízes de nossa história, sobretudo as religiões, que ainda hoje são alvo de intolerância e discriminação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Pensamento Insurgente: direito à alteridade, comunicação e educação*. Salvador: EDUFBA, 2018.

SELJAN, Zora. *3 mulheres de Xangô: teatro*/Zora Seljan. Rio de Janeiro: GRD, 1958.

MESQUITA, Priscila de Azevedo Souza. Intersecções e Distanciamentos da Agenda Feminista da Produção Dramatúrgica e Teatral de Zora Seljan. Seminário Internacional Fazendo Gênero. 11º e 13º Congresso Mundial de Mulheres. Anais Eletrônicos, Florianópolis, 2017.

**OS TEXTOS LITERÁRIOS INFANTIS COMO RECURSO  
PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS:  
UM BREVE ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

*Carina Florentino de Barros (UFF)*

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

*Caroline dos Santos Florentino de Barros (IFF)*

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

**RESUMO**

Os textos literários infantis podem ser importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Eles podem estimular o prazer pela leitura, contribuir para a apropriação da linguagem escrita e oral, desenvolver a atenção e a memória, além de apresentar diferentes tipos de emoções por meio das diversas experiências. A imaginação, a criatividade e o senso crítico também podem ser explorados com o contato com a literatura infantil. Partindo disso, a criança que se encontra hospitalizada, além de manter o foco em sua recuperação, tem o direito de ter sua aprendizagem, de forma ampla, garantida. Para tal, os textos literários infantis podem se tornar importantes recursos para consolidar o elo entre educação e saúde, de forma a garantir experiências significativas pelo mundo da fantasia e do letramento. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo de verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado a utilização dos textos literários como recurso para a aprendizagem de crianças hospitalizadas. Como percurso metodológico, efetuou-se um levantamento de artigos publicados entre os anos de 2012 e 2022 realizando-se uma pesquisa sistematizada nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico. Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão para selecionar os trabalhos mais relevantes de acordo com o tema. Ao final da análise dos textos, propõe-se uma reflexão a partir dos principais resultados obtidos pela pesquisa.

**Palavras-chave:**

Aprendizagem. Crianças hospitalizadas. Textos literários infantis.

**ABSTRACT**

Children's literary texts can be important for the development of the child's learning. They can stimulate the pleasure of reading, contribute to the appropriation of written and oral language, develop attention and memory, in addition to presenting different types of emotions through different experiences. Imagination, creativity and critical thinking can also be explored through contact with children's literature. Based on this, the child who is hospitalized, in addition to focusing on his recovery, has the right to have his learning broadly guaranteed. To this end, children's literary texts can become important resources to consolidate the link between education and health, in order to guarantee meaningful experiences through the world of fantasy and literacy. In this perspective, the present work aims to verify how recent academic publications have approached the use of literary texts as a resource for the broad learning of hospitalized children. As a methodological path, a survey of articles published between the years 2012 and 2022 was carried out, carrying out a systematic search in the Scielo and Google

Scholar databases. Inclusion and exclusion criteria were used to select the most relevant works according to the theme. At the end of the analysis of the texts, a reflection is proposed based on the main results obtained by the research.

**Keywords:**

**Learning. Hospitalized children. Children's literary texts.**

## **1. Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo verificar como as publicações acadêmicas recentes têm abordado a utilização dos textos literários como recurso para a aprendizagem de crianças hospitalizadas. Compreende-se a vasta importância da literatura infantil como contribuidora da aprendizagem da criança em espaços escolares e de lazer (Cf. LAJOLO; ZILBERMAN, 2017), no entanto o entendimento dessas contribuições também para as crianças hospitalizadas configura-se em uma lacuna.

Para atingir o objetivo proposto, traçou-se um percurso metodológico a realização de uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, considerando o intervalo de tempo entre 2012 e 2022. Utilizou-se critérios de inclusão e exclusão para selecionar os artigos acadêmico dialogantes e mais relevantes com a temática.

Além dessa introdução, apresenta-se nesse trabalho a revisão de literatura com o aporte teórico que fundamenta a temática abordada; A metodologia, com a descrição do caminho percorrido para alcançar os resultados; A apresentação dos resultados e discussão em torno da análise realizada; Ao final, apresenta-se as conclusões das autoras e as referências.

## **2. Revisão de literatura**

A literatura infantil empenha uma atribuição muito importante, histórica e social à vivência da criança e sua aprendizagem. A partir desses aspectos, é desde a infância que o conhecimento é formado. O que torna possível a emergência de pessoas capazes de estabelecer critérios e argumentos críticos em diversas áreas da vida, mas igualmente, consolidar sua criatividade e seu imaginário, é a influência da leitura e da literatura ainda na fase infantil (Cf. CALDIN, 2003).

De acordo com Zamboni e Fonseca (2010) a aprendizagem não é de única responsabilidade do ensino acadêmico, mas um decurso que se caracteriza por inúmeras influências durante as experiências vividas.

Devido a isso, atualmente, as propostas de educação e aprendizagem, consideram elementos e linguagens múltiplas, obtendo forte preponderância na literatura infantil e o seu poder transformador em infantes.

Segundo Caldin (2003), as literaturas infantis além de favorecer a linguagem, a memória e a concentração, além de outras funções, também auxiliam em representar o verdadeiro em meio ao lúdico. Isto é, obras de literatura infantil referem-se ao mundo concreto, seja ele político, social ou econômico e com o auxílio das atribuições lúdicas, ainda difundiu sentimentos, criatividade e conhecimentos. Aspectos muito relevantes para o desenvolvimento de juízos racionais e sensíveis.

Neste panorama, a literatura infantil pode ser utilizada como fundamentação para muitos questionamentos e complexidades. Possuindo o ensino e a aprendizagem, neste contexto, capacidade de oferecer à criança, diversas fontes de linguagem e princípios críticos e inventivos (Cf. ZAMBONI; FONSECA, 2010).

Ainda, Caldin (2003) ratifica que a literatura infantil só está apta para aprimorar sua finalidade sócio-histórica em uma comunidade, caso esteja introduzido nos símbolos e linguagens culturais de um determinado espaço. Sendo assim, a literatura, de forma geral, é responsável por permeiar o conhecimento.

Em vista disso, a aprendizagem por meio dos textos literários é substancial na condução do tratamento de crianças hospitalizadas. Conforme Ribeiro e Freixo (2021), a Pedagogia Hospitalar, buscar atestar este ambiente como um local propenso a praxes educacionais. Opera como um ensino amplo, amparando crianças impossibilitadas de estarem na localidade escolar, que em certa circunstância de sua vivência, foram impactadas pela enfermidade.

Para a criança, o âmbito hospitalar caracteriza-se como algo bastante distinto em comparação à sua existência em outros momentos vividos, e isso pode ser fortemente ligado à urgência de priorizar a doença em confronto à subjetividade do sujeito (Cf. CALIXTO; BELMINO, 2013). Dentro deste contexto, a Pedagogia Hospitalar, com a utilização da literatura infantil, recorre a função educacional de tais aspectos, na concepção do lúdico e na aprendizagem de crianças hospitalizadas, sendo essa assistência dada por intervenção multidisciplinar (Cf. RIBEIRO; FREIXO, 2021).

De maneira geral, o profissional da pedagogia no cenário

hospitalar, com o manejo dos textos literários infantis, objetiva a aprendizagem. Principalmente, com auxílio das funções desse dispositivo, sendo lúdica ou conceitual, oferece à criança perspectivas para além da experiência de seu adoecimento (Cf. RIBEIRO; FREIXO, 2021).

Atrelado a isso, a função crítica da literatura infantil como já citada anteriormente, de oferecer à criança uma análise e reconhecimento crítico da realidade à sua volta, também opera outra incumbência no contexto hospitalar. Para além disso, o uso desta literatura contribui para o manejo da hospitalização, ao passo que confere à criança, a artimanha de explorar a imaginação, favorecendo o embate com a enfermidade (Cf. RIBEIRO; FREIXO, 2021).

Como apontam Calixto e Belmino (2013), a biblioterapia é uma realização que entrelaça o cuidado do ser com a leitura, onde, com auxílio da literatura, a criança é apreciada em sua integralidade. Podendo ser administrado de forma multidisciplinar, a biblioterapia enfatiza o equilíbrio psíquico e corporal.

Ainda, com a contribuição dessa técnica, a utilização das diferentes linguagens no processo de aprendizagem advinda da literatura infantil, leva a criança hospitalizada à um novo viés de identificação com a sua realidade. Desenvolvendo uma nova forma de enxergar a sua vivência, e assim sendo, aperfeiçoar a forma em que o conhecimento é absorvido. Reafirmando a importância da literatura infantil como forma terapêutica em vista da hospitalização (Cf. CALIXTO; BELMINO, 2013) e sobretudo, a relevância para a formação de indivíduos sociais.

### **3. Metodologia**

O percurso metodológico definiu-se a partir da realização de uma Pesquisa Bibliográfica (Cf. PIZZANI *et al.*, 2012) para atender ao objetivo proposto pelo estudo.

Foi realizada uma breve busca nas bases de dados do *Google Acadêmico* e do *SciELO*, a partir dos descritores *literatura infantil* e *crianças hospitalizadas*. Retornaram à busca 69 trabalhos. Considerando os critérios de inclusão e exclusão (definidos como artigos científicos, escritos em língua portuguesa, publicados entre 2012 e 2022, que apresentassem relevância em relação ao tema) foram selecionados os 4 primeiros estudos para serem brevemente analisados.

#### 4. Resultados e discussão

A partir da pesquisa realizada, foram selecionados 04 artigos para serem analisados. No quadro 1, eles estão organizados com numeração sequencial que possibilitará reconhecê-los de acordo com seus títulos e autores.

Quadro 1: Os artigos selecionados.

Número do artigo	Títulos dos artigos selecionados	Autores	Ano de publicação
01	Literatura infantil para crianças enfermas: contribuições na formação de professores	Ercília M. Angeli Teixeira de Paula; Lilian C. Garcia C. Tait Davina	2018
02	As relações entre matemática e literatura infantil para criança em tratamento de saúde	Joelma Fátima de Castro; Ercília Maria A. T. de Paula	2022
03	Enquanto estou no hospital: um livro para crianças hospitalizadas, seus cuidadores e grupos de trabalho de humanização	Simone Lopes de Mattos	2019
04	ABC Brincando no HRBA: humanizando para a educação continuar	Ana Betânia Ferreira Ferreira Araújo; Sara da Silva Pedroso; Marinete Costa de Lima; Dineide Sousa dos Santos; Jocileia da Silva Bezerra	2018

Fonte: Organização própria.

O artigo de número 1 apresenta uma “(...) produção literária destinada às crianças enfermas e as contribuições destes livros na formação de professores” (PAULA; DAVINA, 2018, p. 1). Nesse contexto, articula um estudo de análise bibliográfica de textos literários que se enquadravam nos critérios delineados, publicados em um intervalo de tempo de duas décadas anteriores à 2018. As análises, após concluídas, enfatizaram que as obras literárias se configuram como recursos que possibilitam que os infantes se enxerguem nos diferentes personagens e ainda tenham a oportunidade de “(...) vivenciarem as suas histórias e buscarem enfrentar esse período de suas vidas de forma mais acolhedora e humanizada” (PAULA; DAVINA, 2018, p. 1), enriquecendo e inspirando as práticas pedagógicas docentes.

O artigo de número 2, dispôs-se a realizar um estudo sobre “(...) a apresentação da matemática através da contação de histórias, de forma

lúdica e relacioná-la com situações matemáticas para as crianças” (CASTRO; PAULA, 2022, p.1), que estão vivenciando o contexto hospitalar por diferentes motivos. O estudo baseia-se em um estudo teórico, em obras de diferentes autores das áreas da saúde, da educação, da matemática e das obras literárias infantis. Os resultados obtidos apontam para uma reflexão sobre a apresentação da literatura infantil de diferentes formas, principalmente caminhando pela ludicidade. Concluiu-se que os textos literários são “(...) essenciais para as crianças que se encontram em tratamento de saúde pois permitem que elas imaginem, criem, se expressem e sintam-se motivadas” (CASTRO; PAULA, 2022, p. 1).

O artigo de número 3, apresenta um livro literário voltado para crianças que se encontram em situação de internação em hospitais. O estudo descreve as especificidades da obra, como personagens, cores utilizadas, contexto da trama, entre outros. De acordo com os autores, o texto pode ser considerado um caminho para “(...) abordagens dos Grupos de Trabalho de Humanização que atuam em hospitais, junto ao paciente infantil, aos seus responsáveis ou à equipe de saúde” (MATTOS, 2019, p. 1).

O artigo de número 4, convida a uma reflexão sobre os direitos das crianças e dos adolescentes e enfatiza, em especial, os cuidados com as crianças hospitalizadas. Descreve as especificidades de um Projeto de Extensão realizado a partir de cursos de Graduação em Pedagogia de Universidades da Região Norte do Brasil. Considerou-se o projeto como “(...) inovador, especialmente, por promover educação em um espaço diferenciado, que influencia significativamente na recuperação da saúde e do bem-estar dos pacientes” (ARAÚJO *et al.*, 2018, p. 1). Nos resultados observou-se que as crianças apresentaram melhorias em seus estados físicos e emocionais por meio de uma prática humanizada e garantidora da integridade e atenção que toda criança merece, independente do contexto.

Os trabalhos selecionados para análise expõem diferentes experiências a partir da utilização da literatura infantil com recurso para aprendizagem de crianças hospitalizadas. Com diferentes pontos de vista, apresentam e discutem as possibilidades múltiplas, e distintas, de fazer com o texto literário permeie de forma positiva no contexto infantil, mesmo em momentos difíceis e de superação. Dessa forma, confirma-se a importância desse instrumento tão valioso para a infância, com suas características de encantamento, de estímulo à imaginação, à criticidade e de contato direto com o fantástico. Essas características, relevantes no processo de aprendizagem de todas as crianças, contribuem para uma aprendizagem mais significativa e consistente.

## 5. Conclusão

A literatura infantil pode ser um recurso importante para ajudar no processo de aprendizagem e recuperação de crianças hospitalizadas. Elas geralmente enfrentam uma série de desafios, como a impossibilidade de interagir com amigos e familiares, medo e ansiedade, dor e desconforto físico, entre outros. O fato de estar distante da escola agrava ainda mais a situação. Esse afastamento pode levar a sentimentos negativos de desesperança e desânimo, o que pode acabar afetando a saúde mental dos pequenos.

Nesse contexto, a literatura infantil pode ser uma ferramenta de grande utilidade para aprendizagem dessas crianças. Pois, apesar de estarem em um momento de recuperação da saúde, não devem ser privados do direito de aprender. Além disso, a literatura infantil pode possibilitar a aproximação da família estreitando os laços familiares e amistosos das crianças hospitalizadas. Ou seja, a literatura infantil pode servir como um canal para que eles possam enviar mensagens de amor e carinho para as crianças, e se for possível dividir momentos de interação literária.

Os textos literários, podem ser um meio eficaz de alívio do estresse e da ansiedade das crianças hospitalizadas. Isso porque, além de distrair as crianças, a leitura pode ajudá-las a se desligarem do ambiente hospitalar e a se concentrarem em uma atividade prazerosa. A leitura de histórias infantis pode ser uma oportunidade para as crianças hospitalizadas expandirem a criatividade e a imaginação. Isso contribui para a formação de novas conexões neurais e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento cognitivo.

As leituras de livros infantis podem ajudar as crianças a expandir seu vocabulário e aprimorar sua linguagem. Isso é importante para torná-las mais aptas à escrita e a se comunicar de maneira eficaz. Por isso, é recomendável que hospitais e clínicas invistam em bibliotecas e materiais voltados para leitura de literatura infantil, assim como outras atividades como contação de histórias, oficinas de criação literária e projetos de incentivo à leitura. Isso pode contribuir significativamente para a recuperação e desenvolvimento das crianças hospitalizadas.

Nesse caminho, compreende-se a importância de ampliar as pesquisas e estudos baseados na temática do presente artigo. Mesmo com a seleção de textos relevantes e de clara contribuição para os olhares que movem as práticas de educação, ainda se questiona sobre as possibilidades que envolvem as práticas pedagógicas para aprendizagem em ambiente



hospitalar de forma mais aprofundada e com resultados consistentes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ana Betânia Ferreira Ferreira *et al.* ABC Brincando no hrba: humanizando para a educação continuar. In: 13º Congresso Internacional Rede Unida. 2018.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, n. 15, 2003.

CALIXTO, Anny Caroliny Leite; BELMINO, Marcus Cézar de Borba. BIBLIOTERAPIA: uma ferramenta para atuação do psicólogo Hospitalar no atendimento à criança hospitalizada. *Biblionline*, v. 9, n. 2, p. 19-33, 2013.

CASTRO, Joelma Fátima; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. *As relações entre matemática e literatura infantil para criança em tratamento de saúde*. 2022

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: Uma nova outra história*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MATTOS, Simone Lopes de *et al.* *Enquanto estou no hospital: um livro para crianças hospitalizadas, seus cuidadores e grupos de trabalho de humanização*. Bases conceituais da saúde, 2019.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; DAVINA, Lilian Cristiane Garcia Ciardulo Tait. *Literatura infantil para crianças enfermas: Contribuições na formação de professores*. Nuances: estudos sobre Educação, v. 29, n. 3, 2018.

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

RIBEIRO, O. B. dos S.; FREIXO, A. A. Criança hospitalizada e o sentido do aprender: atendimento pedagógico em um hospital público infantojuvenil. *Diálogos e Diversidade*, v. 1, p. e12358, 2021.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. *Cadernos cedex*, v. 30, p. 339-53, 2010.

**PERSPECTIVAS DA MITOLOGIA AFRO-BRASILEIRA  
NA OBRA “NEGRINHA DE IEMANJÁ”**

*Isabela dos Santos Cavalcante* (UNEB)

[isabelacavalcante81@gmail.com](mailto:isabelacavalcante81@gmail.com)

*Gildecide Oliveira Leite* (UNEB)

[gildecide.leite@gmail.com](mailto:gildecide.leite@gmail.com)

**RESUMO**

O vigente estudo tem como tema “Perspectivas da mitologia afrobrasileira” na obra “Negrinha de Iemanjá”, pesquisa integrante do subprojeto de iniciação científica intitulado “Negrinha de Iemanjá” de Zora Seljan, e do projeto “Xangô, a corte de orixás, Inquices e vodus: Experiências poéticas e narrativas” dirigido pelo professor Dr. Gildecide de Oliveira Leite. Esse estudo tem por finalidade tratar, com o método comparativo, na obra “Negrinha de Iemanjá”, de Seljan (1946), aspectos da mitologia afro-brasileira, tendo em vista o mosaico apresentado na rapsódia, investigando os elementos e representações mitológicas que elencam a história. Assim sendo, serão abordados aspectos dessa narrativa afro-brasileira, formada por quatro atos que dão sentido à peça teatral, de características da mitologia afro-brasileira, representações mitológicas, universo religioso, da ancestralidade, a arte e cultura, como também a literatura de axé, baseando-se na definição de Leite (2019) sobre o tema, e de acordo com a forma que a autora tratou o objeto de pesquisa de sua obra, mantendo respeito, comprometimento e segredo, por ser adepta ao candomblé. Portanto, a partir dessa pesquisa, serão desenvolvidas análises, segundo perspectivas da mitologia, que emerge o enredo e como se constituiu sua criação.

**Palavras-chave:**

Literatura de axé. Mitologia afro-brasileira. Zora Seljan.

**ABSTRACT**

The current study has as its theme “Perspectives of Afro-Brazilian mythology” in the work “Negrinha de Iemanjá”, research that is part of the subproject of scientific initiation entitled “Negrinha de Iemanjá” by Zora Seljan, and of the project “Xangô, a corte de orixás, Inquices and Vodus: Poetic and Narrative Experiences” directed by Professor Dr. Gildecide de Oliveira Leite. This study aims to deal, with the comparative method, in the work Negrinha de Iemanjá by Zora Seljan (1946), aspects of Afro-Brazilian mythology, in view of the mosaic presented in the rhapsody, investigating the elements and mythological representations that list the story. Therefore, aspects of this Afro-Brazilian narrative will be approached, formed by four acts that give meaning to the theatrical play, of characteristics of Afro-Brazilian mythology, mythological representations, religious universe, ancestry, art and culture, how also axé literature, based on Leite's definition of the subject, and according to the way the author treated the research object of her work, maintaining respect, commitment and secrecy, as she is adept at to candomblé. Therefore, from this research, analyzes will be developed, according to perspectives of the mythology, which emerges from the plot and how its creation was constituted.

**Keywords:**

**Axé literature. Afro-Brazilian Mythology. Zora Seljan.**

## **1. Introdução**

O presente estudo busca expor, bem como analisar perspectivas da mitologia afro-brasileira presentes na obra escrita por Zora Seljan, intitulada “Negrinha de Iemanjá”. Conforme exploração da narrativa serão investigados elementos e representações mitológicas, suas características, e o universo da ancestralidade com retratações dos orixás vigentes na história.

Ademais, a pesquisa nos permite afirmar que ela é uma literatura de axé sendo um traço intrínseco da autora, perceptível em suas escritas, preservando o segredo, e para essa finalidade recorreremos a mecanismos comparativos e exploratórios perante as tessituras apresentadas nos textos de Leite (2019).

A presente investigação é fruto dessa peça teatral publicada no ano de 1946, na qual é narrada a forma dos cenários, os personagens, danças com muita musicalidade, sendo claramente uma grande contribuição como fonte de apresentação das brasilidades utilizando o típico popular.

## **2. Perspectivas da mitologia afro-brasileira**

Este item será desenvolvido perante aspectos da mitologia encontrados na obra “Negrinha de Iemanjá”, e assim analisando-os. A autora constrói o enredo rico em detalhes exibindo a cultura afro-brasileira, onde é nítido o uso da arte, musicalidade e ritmo, o universo religioso e ancestral atribuído aos orixás.

A obra se constrói na relação dos personagens com os orixás e suas manifestações de rituais, músicas e ritmo. De acordo com Reginaldo Prandi (1997, p. 6), “no candomblé sempre estão presentes o ritmo dos tambores, os cantos, a dança e comida”. Observamos então como Zora elaborou sua escrita propondo sua religião e os elementos que a permeiam. Prandi elucida novamente

[...] os toques, consistem numa sequência de danças, em que, um por um, são honrados, todos os orixás, cada um se manifestando no corpo de seus filhos e filhas, sendo vestidos com roupas de cores específicas, usando nas mãos ferramentas e objetos particulares a cada um deles, expressando-se em gestos e passos que reproduzem simbolicamente cenas de suas

biografias míticas. (PRANDI, 1997, p. 7)

Perante essa ideia compreendemos a construção da peça, na qual é apresentado o toque de Exu, a toada de Iemanjá com letra em nagô e cenas como da negrinha e Iemanjá onde expõe o orixá entregando uma ferramenta para a menina. Prandi 1997 confirma: “Essa sequência de música e dança, sempre aos sons dos tambores (chamados rumpi e lê) é designada xire, que em ioruba significa vamos dançar.” (PRANDI, 1997, p. 7).

Seljan buscou demonstrar através da envolvente história de uma menina, parte do culto as divindades, seus simbolismos e representações, oportunizando a seus leitores conhecer além da musicalidade de sua cultura, também o poder da natureza, as oferendas, as saudações e particularidades de cada protetor.

A partir disso serão mencionada mais adiante as observações dos orixás personagens da história e suas relações, e as representações mitológicas que elencam o enredo como o Exu e Iemanjá.

### **3. Zora Seljan e a literatura de axé**

Zora Seljan foi uma estudiosa do folclore brasileiro e especialista em cultura afro, era teatróloga e fundou o conjunto folclórico Oxumarê, atuava também como romancista e entre outras várias ocupações. Entretanto, não se considerava folclorista, mas sim uma curiosa e aprendiz, teve vários livros publicados inclusive com peças teatrais que levam o nome de orixás brasileiros, obras as representaram sua experiência sobre a cultura afro-brasileira.

A autora propiciou o reconhecimento da mitologia afro-brasileira em seus textos reafirmando por meio deles a importância da cultura, arte e religiões de matriz africana como o candomblé em que a mesma estava inserida. Segundo Carneiro (2008)

Candomblé finalmente ganha com o tombamento, representação da força e da importância das matrizes africanas no Brasil. Assume valor de patrimônio, de bem cultural nacional para ser preservado, como precioso testemunho que representa grande parcela da nossa população que é afrodescendente (CARNEIRO, 2008, p. 170)

Prandi (1997) também enfatiza essa questão da importância do candomblé e seu processo como mecanismo de resistência cultural

O negro podia contar com um mundo negro, fonte de uma África simbólica, mantido vivo pela vida religiosa dos terreiros, com meio de resistência ao

mundo branco, que era o mundo do trabalho, do sofrimento, da escravidão, da miséria. (PRANDI, 1997, p. 18)

Percebemos então o quão necessário é incluir esses elementos culturais na literatura findando o preconceito e alteridade negativa que circundam ainda hoje. Além disso, em suas escritas ficam evidentes a forma cuidadosa e de respeito que Zora trata o objeto pesquisado e dessa maneira é conhecida por ser uma autora de axé.

De acordo com as concepções de Leite (2019, p. 140): “Um autor ou autora de axé compreendera esta dinâmica e saberá o que pode e o que não pode ser divulgado, apropriado, ressignificado.”. Portanto, Seljan expõe o universo mitológico brasileiro e mantém o segredo, compartilhava por meio de suas obras o conhecimento nessa temática, mas cautelosamente, só surgia a exposição do que lhe fosse permitido.

#### **4. Iemanjá**

Deusa dos mares, amada e venerada em grande parte do Brasil, considerada mãe dos orixás, agregada a nossa senhora da Conceição e sua saudação é Odoyá! Segundo Cristiano Sant’anna,

Iemanjá já é a água salgada que corre nos oceanos e chega a todos continentes, ligada à maternidade, é a grande mãe que protege os filhos e as crianças em especial. (SANT’ANNA, 2019, p. 5)

A partir disso e do decorrer da peça teatral, Zora exemplifica com clareza a personalidade de Iemanjá, sua relação com a negrinha, e o seu modo protetor

Sossega negrinha,  
Deste teu penar, Que iemanjá Vai te ajudar”  
(A negrinha deita-se no chão, sobre um dos ombros, e bate com a cabeça na terra, Iemanjá levanta-a, encosta seu ombro direito no esquerdo da negrinha e vice-versa. Sacode lhe violentamente as mãos e sopra sua cabeça. Feito isso, Iemanjá senta-se). (SELJAN, 1946, p. 53)

A obra intitulada com referência a orixá citada Iemanjá, é composta por quarto atos que em sua sequência vão se relacionando. A negrinha depois de se desentender em casa com sua madrasta e a irmã, sai sozinha em busca de ajuda e encontra em seu caminho Exu e Iemanjá. A relação da negrinha com Iemanjá é de afetividade, cuidado e gratidão

Negrinha: (Ajoelha-se no chão e beijando as mãos de Iemanjá)  
Senhora madrinha  
Adeus vou-me embora

O vosso cabelo  
Moderno ficou. (SELJAN, 1946, p. 55)

A negrinha penteia os cabelos de Iemanjá e por sua bondade ela a presenteia com cabacinhas que ajudarão em seus problemas. Ao final da história a negrinha faz a saudação a Iemanjá e leva um presente para ela dentro do mar:

Iemanjá oto bajare  
O iyá oto bajare  
O Iemanjá oto bajare  
Iemanjá oto bajare (SELJAN, 1946, p. 78)

Assim notamos a característica maternal marcante de Iemanjá com a negrinha e o amor e bondade entre elas.

## 5. *Exu*

“Orixá sempre presente, na mitologia ioruba, exu é o mensageiro, o princípio dinâmico de comunicação e interpretação.” (NUNES, p. 1), sendo muito famoso na mitologia afro, exu é conhecido por ser astuto e por suas características muitas vezes é comparado com o diabo. Zora menciona em seus versos:

Aquele moco ocupado  
Fiel e zelador da estrada  
Mensageiro incansável  
Da Juremá encantada  
Teve dó de Conceição  
E abriu-lhe a encruzilhada (SELJAN, 1946, p. 46)

Após esses versos percebe-se as características de exu, guardião das encruzilhadas e gosta de atenção, ser reverenciado. Na história, Exu aparece antes mesmo que Iemanjá e resolve fingir que caia no alto da colina para ver a reação da negrinha ao passar por ele, ela o saudou e ajudou. Exu vai até as águas contar a Iemanjá e depois se esconde na gruta.

## 6. *Considerações finais*

Portanto, perante a análise e conhecimento da obra de Zora, é visível o cuidado pela sua cultura e religião, além de sua persistência em apresentar ao mundo a mitologia afro-brasileira mesmo em tempos racistas, xenofóbico e intolerante.

Como autora de axé tem desempenhado um ótimo trabalho e contribuído tanto na literatura quanto culturalmente. A forma que Seljan escreve abrilhanta ainda mais as brasilidades e a mitologia em geral.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Edison. *Religiões negras*. Rio de Janeiro, civilização brasileira, 1936.

LEITE, Gildeci de Oliveira. *Pensamento Insurgente: direito à alteridade, comunicação e educação*. Salvador: EDUFBA, 2018.

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

SELJAN, Zora. *Os Negrinhos*. Rio de Janeiro: Lito-tipo Guanabara S.A., 1959.

**POSTOS E GRADUAÇÕES DAS MULHERES NO EXÉRCITO  
BRASILEIRO: UMA BREVE VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA  
SOBRE O TRATAMENTO ATRIBUÍDO**

*Lucas Iester Pereira Ipólito (UEMS)*  
[profipolito@gmail.com](mailto:profipolito@gmail.com)

**RESUMO**

Desde 1648, o Exército Brasileiro (EB) é uma instituição de Estado e tem a missão de defender a Pátria e garantir os Poderes Constitucionais. Então, pensando neste contexto é que este trabalho vem na proposta de apresentar e entender um pouco das forças nacionais; mas focando nos vocábulos e léxicos relacionados aos postos e graduações (patentes) do público feminino. Salientando que, dentro deste aquartelamento, estas mulheres serão sempre tratadas no masculino. Logo, não faremos uso desta lupa só para saber como devemos chamá-las ou tratá-las, e sim, analisaremos as respostas proferidas por elas, para entendermos como a mulher militar se sente ao ser tratada desta maneira, uma vez que dentro do contexto militar suas patentes sempre estarão e serão no masculino.

**Palavras-chave:**

**Mulher. Tratamento. Gênero Feminino.**

**ABSTRACT**

The Brazilian Army (EB) has been a State institution since 1648 and has the mission of defending the Homeland and guaranteeing the Constitutional Powers. So, this work comes with the proposal to present and understand a little of the national forces; but, also focusing on understanding, knowing and showing about the positions and graduations (patentes) of the female audience. It is extremely importante to point out that within this environment these women are Always treated as masculine; therefore, we still not use this magnifying glass just to know what to call or portray them; but, we will analyze their answers, to know and understand how the military Woman feels When being treated in this way, since within the military contexto her ranks will also be and will be in the masculine.

**Keywords:**

**Woman. Treatment. Female Gender.**

**1. Introdução**

O Exército Brasileiro (EB) é uma instituição de Estado desde 1648 e tem a missão de defender a Pátria e garantir os Poderes Constitucionais. E para este trabalho, quando falamos de Exército Brasileiro, queremos trazer o destaque para o assunto “Postos e graduações”, em específico, os postos e graduações do público feminino; pois é por meio e com base neste



assunto que alguns pontos da Sociolinguística serão vistos, discutidos, analisados e apresentados.

## **2. Desenvolvimento**

Para uma melhor contextualização, o desenvolvimento deste trabalho será dividido da seguinte maneira: A história da mulher no Exército Brasileiro (EB); Postos e Graduações e O tratamento da mulher em seus postos e graduações nas forças do Exército Brasileiro sob a lupa da Sociolinguística.

### **2.1. A história da mulher no Exército Brasileiro (EB)**

Desde 1648, a instituição de Estado, Exército Brasileiro (EB), tem a missão de garantir os poderes Constitucionais e defender a Pátria. Ou seja, quando olhamos para o ano em que estamos vivendo, parece muito; contudo, quando falamos das forças (Marinha, Exército e Aeronáutica), sabemos que se comparar a Marinha do Brasil, o Exército é novo; afinal, a existência da força da Marinha já se tem há milhares de anos. No entanto, o foco deste trabalho não é especificamente abordar sobre as forças que temos no Brasil, mas em observar sobre como o público feminino é tratado pelas suas patentes, assunto este que é conectado diretamente aos “Postos e graduações”. Para isto, vamos esboçar sobre a presença deste público dentro do EB.

Então, se é para falar do início, não podemos deixar de lado a história desta mulher que marcou não somente a presença, mas abriu caminho para muitas outras entrarem no EB. Logo, estamos falando que tudo começou com a participação da Maria Quitéria de Jesus, primeira mulher a assentar praça em uma unidade Militar e que foi para combate em 1823, lutar pela manutenção da independência do Brasil, inclusive, é importante ressaltar que ela só foi reconhecida na fileira do exército, como Patrono do Quadro de Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro em 1996, ou seja, depois de mais de cem anos. Todavia, as mulheres passaram a ingressar oficialmente no Exército Brasileiro em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, quando foram enviadas 73 enfermeiras, sendo 67 enfermeiras hospitalares e 6 especialistas em transporte aéreo. Logo, após a Guerra, assim como o restante da Força do Exército Brasileiro, as enfermeiras, em sua maioria foram condecoradas, ganhando a patente de oficial e licenciadas do serviço ativo militar.

Também é importante ressaltar que a primeira turma de mulher (49 mulheres) da Escola de Administração do Exército (Salvador-BA) foi matriculada em 1992, mediante a realização de concurso público.

E para complementar um pouco mais da história da inserção da mulher no Exército Brasileiro, fica aqui um trecho descritivo de alguns recorres importantes a ser conhecido. De acordo com o *site* do Exército Brasileiro<sup>46</sup>:

O Exército instituiu o Serviço Militar Feminino Voluntário para Médicas, Dentistas, Farmacêuticas, Veterinárias e Enfermeiras de nível superior (MFDV) em 1996. Naquela oportunidade, incorporou a primeira turma de 290 mulheres voluntárias para prestarem o serviço militar na área de saúde. Essa incorporação ocorreu em todas as doze Regiões Militares do País.

O Instituto Militar de Engenharia – IME (Rio de Janeiro-RJ) em 1997, matriculou a primeira turma de 10 mulheres alunas, a serem incluídas no Quadro de Engenheiros Militares (QEM). A Escola de Saúde do Exército – EsSEx (Rio de Janeiro-RJ) matriculou e formou, no mesmo ano, a primeira turma de oficiais médicas, dentistas, farmacêuticas, veterinárias e enfermeiras de nível superior, no Quadro de Saúde do Exército.

No ano de 1998, o Exército instituiu o Estágio de Serviço Técnico, para profissionais de nível superior que não sejam da área de saúde. Naquela oportunidade, incorporou a primeira turma de 519 mulheres advogadas, administradoras de empresas, contadoras, professoras, analistas de sistemas, engenheiras, arquitetas, jornalistas, entre outras áreas de ciências humanas e exatas, atendendo às necessidades de Oficial Técnico Temporário (OTT) da Instituição.

A Escola de Saúde do Exército em 2001, permitiu a inscrição de mulheres para participar do concurso público para o preenchimento de vagas no Curso de Sargento de Saúde que passou a funcionar em 2002.

Ou seja, esta inserção da mulher em cargos e funções no Exército Brasileiro ainda é muito recente, porém, vem tomando uma proporção simbólica; contudo, ainda muito lenta.

### **3. Postos e Graduações**

Agora que falamos sobre a história da mulher no Exército Brasileiro, vamos ao assunto “Postos e Graduações”, que muito tem a ver e contribuir com o trabalho.

---

<sup>46</sup> EXÉRCITO BRASILEIRO. *História da mulher no exército*. Disponível em: [http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset\\_publisher/6ssPDVxqEURI/content/a-historia-da-mulher-no-exercito](http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset_publisher/6ssPDVxqEURI/content/a-historia-da-mulher-no-exercito). Acesso em: 01 de agosto de 2022.

Grande parte do Brasil sabe que o lema “Hierarquia e disciplina” é bem forte e enraizado dentro do EB, por isso que quando se trata do assunto “Postos e Graduações”, entramos no foco deste trabalho, pois a forma como cada um é tratado e respeitado dentro destes espaços tem conexão com seus postos e graduações; afinal, são eles que delimitam e deixam claro a posição e o comando de cada militar, seja ele homem ou mulher.

Por isso, mais uma vez, com base no site do Exército, traremos aqui uma pequena amostragem destes “Postos e graduações”; contudo, é importante salientar que dentro das três forças (Marinha, Exército e Aeronáutica) haverá algumas diferenças na forma em que estes postos e graduações são nomeados, por isso reforçamos, o que será apresentado abaixo é de uso da força Exército Brasileiro (EB)<sup>47</sup>:

Fig. 1: Oficiais Gerais.



Fig. 2 Oficiais Superiores.

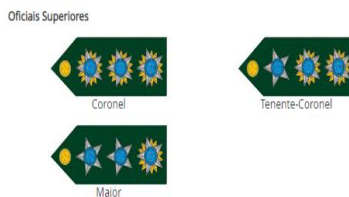


Fig. 3: Oficiais Intermediários.



Fig. 4 Oficiais Subalternos.



<sup>47</sup> EXÉRCITO BRASILEIRO. *Postos e Graduações*. Disponível em: [http://www.eb.mil.br/postos-e-graduacoes/-/asset\\_publisher/DQlwhsMH8YR7/content/exercito?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.eb.mil.br%2Fpostos-e-graduacoes%3Fp\\_id%3D101\\_INSTANCE\\_DQlwhsMH8YR7%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dnormal%26p\\_p\\_mode%3Dview%26p\\_p\\_col\\_id%3Dcolumn-1%26p\\_p\\_col\\_count%3D1](http://www.eb.mil.br/postos-e-graduacoes/-/asset_publisher/DQlwhsMH8YR7/content/exercito?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.eb.mil.br%2Fpostos-e-graduacoes%3Fp_id%3D101_INSTANCE_DQlwhsMH8YR7%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1) (Acesso em 01 de agosto de 2022).

Fig. 5: Graduados.



Então, aqui podemos afirmar que observando os desenhos das patentes, também conhecidos como “bolachas”; de cima para baixo, veremos que a hierarquia foi do mais graduado ao menos graduado, seguindo a seguinte ordem: no grupo de Oficiais Gerais (Figura 1) teremos: o Marechal (cinco estrelas), o General de Exército (quatro estrelas), o General de Divisão (três estrelas) e o General de Brigada (duas estrelas); no grupo de Oficiais Superiores (Figura 2) teremos: o Coronel, Tenente Coronel e Major; nos Oficiais Intermediários (Figura 3) teremos: o Capitão; no grupo de Oficiais Subalternos (Figura 4) teremos: o 1º Tenente, 2º Tenente e Aspirante; por fim, no grupo de Graduados (Figura 5) teremos: Subtenente, 1º Sargento, 2º Sargento, 3º Sargento, Taifeiro-Mor, Cabo, Taifeiro de 1ª Classe, Taifeiro de 2ª Classe e Soldado. Algumas informações são importantes serem acrescentadas nestas observações.

É importante saber que em meio a todos estes postos e graduações há uma primeira divisão, que é a de Oficiais e Praças, sendo que a de Oficial começa como Aspirante e em tese pode chegar a General; já os praças começam como Recrutas (Soldados), podendo chegar até Subtenente.

Outra informação a ser observada é que até o presente momento, ainda não existe na história do Brasil nenhuma mulher que tenha chegado ao posto de General no Exército Brasileiro; contudo, há rumores de que em breve isto pode acontecer, pois como fora citado na parte da “História da mulher no EB”, desde que se teve a inserção da mulher no oficialato, há possibilidade de isso acontecer o mais breve possível, tudo é questão de tempo, curso, feitos, política e indicação.

E por fim, a última informação a ser observada aqui e não menos importante, é o fator de vermos que ao analisar estes “Postos e graduações” se deve considerar que tanto o homem quanto a mulher sempre serão tratados no masculino, pois é tradição e do linguajar “miliquês” portar-se uns aos outros desta maneira; por exemplo, dentro do quartel, quando um soldado for conversar com um militar do gênero masculino, e este for

superior, como é o caso da patente de sargento, o soldado deverá chamar de sargento ou senhor, já se fosse o caso de militar do gênero feminino, o soldado deverá chamar de senhora ou continuar chamando de sargento e não de “sargenta”. Então, é devido a isto que este trabalho foi produzido, pois o foco é não julgar, mas entender o porquê disso e como as mulheres militares se sentem com relação a esta situação.

#### **4. Postos e Graduações das mulheres no Exército Brasileiro: uma breve visão sociolinguística sobre o tratamento atribuído**

Conforme já foi abordado nos tópicos anteriores, a mulher conseguiu seu lugar dentro das forças do Exército Brasileiro e tem alcançado postos e graduações, seja como praça ou mesmo como oficial; contudo, o que chama a atenção aqui e será o foco deste trabalho, é entender o porquê da mulher ser tratada sempre no masculino, entender se é do gosto delas, entender o que pensam disso e entender se gostariam que isso fosse mudado.

Mas, antes de entrarmos nestes pontos, é importante trazer aqui alguns outros, pois é por meio deles que poderemos não somente discutir, mas também analisar e fazer uso da lupa da Sociolinguística.

E já que tocamos em Sociolinguística, devemos entender o porquê usaremos esta como base de análise, e não esquecer que como é ela que estuda o uso da língua, nada mais plausível do que trazê-la para este trabalho; afinal, quando falamos do “uso da língua”, não será somente daquela língua que está diretamente no livro, mas a que observa os contextos reais, onde no caso do nosso trabalho são as mulheres em um contexto militar fazendo uso do “miliquês” (linguagem militar).

Inclusive, se usamos da Sociolinguística para este trabalho, nada melhor do que parafrasear as palavras de Coelho (2012, p. 17) que diz que “a Sociolinguística se ocupa de questões como variação e mudança linguística” (que ocorre até mesmo entre quartéis da mesma e regiões diferentes), contato linguístico (entre as mesmas patentes ou até diferentes), línguas minoritárias (quer queira quer não, se pensar em língua brasileira, é um grupo menor e que tem seus próprios códigos), planejamento linguístico (se pensarmos na história do EB, foi uma língua planejada), entre outras.

E se queremos adentrar neste mundo, vamos exemplificar isto, lembrando da vez que Possenti nos trouxe humor por meio de um diálogo

riquíssimo:

Domingo à tarde, o político vê um programa de TV. Um assessor passa por ele e pergunta: – Firme?

O político responde: – Não, Sívrio Santos. (POSSENTI, 1998, p. 34)

Até porque com certeza, quem estudou ou leu um pouquinho desta obra, pelo menos abriu um sorriso aí; pois não esqueceu do humor que esta obra nos traz, além de que este pode ser um fato onde o foco não é somente na língua em si, mas em como estamos usando-a. E no caso deste trabalho, o foco é observar as formas de tratamento (patente) da mulher dentro deste contexto do militarismo.

Outro ponto que também não devemos esquecer é que a fala padrão é só uma das muitas variantes (maneira de falar) que há na língua; pois, se pensarmos nisto, temos variantes diversas no grupo de: mulheres, homens, pessoas da “roça”, LGBTQIAP+, militares etc.

Inclusive, se relembrarmos aqui a obra *Introdução à Sociolinguística*, de Maria Cecília Mollica que é uma referência para o entendimento das relações que perpassam língua e sociedade, saberemos que esta pode e é de suma importância para este trabalho; afinal, assim como a obra de Mollica foi uma obra indicada para todos aqueles que se interessam por questões de linguagem, foi uma obra que ajudou na elaboração do “Questionário” (Anexo), pois para pensar em cada questão, foi necessário um olhar para a língua, linguística, sociolinguística, variação linguística; para as patentes, graduações, hierarquia; e então, juntar tudo isto no contexto militar.

Logo, no caso deste trabalho, tentamos não só observar/analisar, mas realmente focar nas variantes que poderiam aparecer por meio deste grupo de mulheres militares.

É até interessante citar aqui que, mesmo tendo um grupo variado, há de se contar o “miliquês”, que foi uma outra variação e que é riquíssimo em criação de abreviaturas, trazendo palavras usualmente populares ao contexto de mundo do militar.

E sim, há vários outros pontos a mais que poderíamos trazer da Sociolinguística para este mundo; contudo, este já é um trabalho amplo, que já atende e mostra a importância de observar o uso desta língua neste contexto, pois é de grande valia e complexidade; afinal, se pensarmos que no meio militar “Ele” é um sargento e “Ela” é um sargento, nos proporciona páginas e páginas de análises e discussão, até porque, só aqui

precisaríamos pesquisar, refletir e entender de fato os diversos contextos que giram em volta dessa “simples” questão do gênero.

Mas, voltando para o questionário (Anexo), pensando nesta Sociolinguística e entendendo um pouquinho de seus campos, alguns questionamentos foram levantados para tentar entender essas mulheres neste meio.

Contudo, mais um detalhe e de grande valia aqui, é entender que nos quartéis, estas mulheres, antes de terem seus postos e graduações, todas passam ou por um processo seletivo ou em concurso, que serão executados diretamente pelo EB ou por outros órgãos que apoiam o EB, pois enfim, só assim os postos e graduações serão distribuídos.

Devido a isso, é importante entendermos que com relação aos postos e graduações, a hierarquia será no mesmo peso; contudo, quando entramos no âmbito dos processos seletivos e concursos, as coisas mudam; pois teremos as seguintes divisões: concurso para temporário, concurso para carreira, processo seletivo para civis e concursos para civis. Ou seja, é possível ter uma sargento temporária e uma sargento de carreira.

Enfim, de tudo isto que falamos, o que precisa ficar claro é que uma mulher antes mesmo de se formar em uma das forças armadas, ela necessita entender que já nos processos/concursos haverá um tratamento padrão para todos, contudo, trazendo uma separação hierárquica, o que diferenciara entre o grupo, além de que, quando ela entrar para as forças armadas, ela também precisa ter em mente que, jamais será vista como uma mulher, mas como um soldado, que está ali para servir e/ou ser servido. Logo, por isso, ela precisa entender que dentro de um quartel, até então, sempre será tratada por meio de patentes masculinas e que devido a isso, será exigido um tom de voz, postura, vestimenta e tantos outros detalhes que também caminharão nestes trilhos tão diferentes.

Ou seja, por isto ela precisará estar atenta, pois ao utilizar o “mili-quês” precisará entender que o sistema a obrigará fazer uso desta variação, que talvez para estes tempos modernos, pode ser ou se tornar complexo.

## **5. Resultados obtidos**

Bem frustrado, infelizmente informo que o questionário não foi aplicado, pois, para isto acontecer seria preciso da autorização do comandante do quartel, e esta não foi possível obter, pois de acordo com ele, para se fazer uma pesquisa deste conteúdo e desta dimensão, seria necessário

autorização não somente dele, mas de diversas outras fontes, que a princípio, devido ao tempo que teríamos não seria possível.

Contudo, ainda assim, como tenho acesso a esse público, por conta própria decidi transformar este questionário em uma pergunta e entregar para algumas mulheres que eram próximas a mim, pois assim que elas viessem a pergunta, produziriam um pequeno texto e me entregariam. Então, com este texto e com momentos do meu dia a dia, por meio de um bate papo, fui conversando com as militares que tive acesso. Infelizmente, não poderei anexar as respostas escritas e não poderei citar nomes, mas das 23 militares que fizeram os textos e que conversei (sargentos, tenentes, capitão e tenente coronel), 14 disseram que não veem problema em serem tratadas no masculino, uma vez que o respeito devido é dado e as ordens e missões são cumpridas, já 9 disseram que não gostam, pois entendem que já provaram ter capacidade, potencial e direito ao que é delas. Contudo, é importante relatar aqui que das 9, 8 são militares temporárias e 1 de carreira, e, das 14 que não viram problema, 12 são temporárias e 2 são de carreira.

## **6. Considerações finais**

Infelizmente, até o presente momento não é, não foi e nem será possível afirmar nada. No entanto, algo que já era claro e que ficou bem marcado a mim é, assuntos que envolve o Exército Brasileiro são e serão difíceis de pesquisar; primeiro, pela quantidade de autorizações que é exigida para acessar qualquer informação; segundo, porque este grupo é muito diversificado, inclusive, há muitos que gostam de colocar os militares na mesma caixinha e isso é um equívoco, pois se tem um lugar que encontraremos diversidade é no EB; terceiro, dificilmente os militares de carreira dão espaço para falar sobre estas e outros tipos de questões; além de que, os militares temporários dificilmente têm coragem (se é que seria adequada usar este termo) de entregar este tipo de informação; afinal, só quem já passou por lá sabe como é complexo falar de qualquer assunto que envolva as forças armadas.

Contudo, algo que me chamou a atenção é, além de já saber que isto daria uma bela e riquíssima pesquisa, é muito interessante notar, ainda mais para quem vive dentro do sistema, que os perfis mesmo dentro de uma classificação única, por exemplo: militares temporários; ainda assim diversificam nas opiniões.



Por isso, quando pensei em afirmar que normalmente o grupo de militares temporárias tinham a mesma visão, vi que seria muita prepotência da minha parte, pois, mesmo que o discurso das temporárias sejam parecidos, quando se para e analisa a construção de suas respostas, é possível ver que a militar que tem familiar de carreira, ama tanto este mundo que mesmo entendendo da importância de ser tratada em seu gênero, não é e nem gera um incômodo, pois está enraizado de maneira que tornou-se um processo natural; assim, como aquela militar que não tem ninguém da família, mas que sempre sonhou estar ali, ama tanto este mundo que acaba por ter a mesma visão da que conviveu com diversas pessoas do meio.

Ou seja, usando de uma frase muito dita no meio militar e que faz parte de suas tradições é “Tudo no mundo passa e o exército fica.”, logo, como também é bem comentado entre as forças, o Exército é e sempre será tradicional, então, ou você entra e se adapta ou sai e busca outros ares.

E por fim, como disse Dargel (*Apud* SAPIR, 1969, p. 45): “O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as ideias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade (...).” Ou seja, em partes, como cada um vai usar, se chamar ou escrever esta patente/léxico dependerá dos interesses, ocupações e até posições que estão, querem ou entendem estar e merecer.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Sociolinguística*. Florianópolis-SC: UFSC, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luísa. (Orgs). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

#### Outras fontes:

EXÉRCITO BRASILEIRO. *O exército*. Disponível em: <https://www.eb.mil.br/o-exercito>. Acesso em 26 jun. 2021.

EXÉRCITO BRASILEIRO. *A história da mulher no exército*. Disponível em: [http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset\\_publisher/6ssPDVxqEURL/content/a-historia-da-mulher-no-exercito](http://www.eb.mil.br/web/ingresso/mulheres-no-exercito/-/asset_publisher/6ssPDVxqEURL/content/a-historia-da-mulher-no-exercito). Acesso

em 01 ago. 2022.

EXÉRCITO BRASILEIRO. *Postos e graduações: Exército*. Disponível em: [http://www.eb.mil.br/postos-e-graduacoes/-/asset\\_publisher/DQlwhsMH8YR7/content/exercito?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.eb.mil.br%2Fpostos-e-graduacoes%3Fp\\_p\\_id%3D101\\_INSTANCE\\_DQlwhsMH8YR7%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dnormal%26p\\_p\\_mode%3Dview%26p\\_p\\_col\\_id%3Dcolumn-1%26p\\_p\\_col\\_count%3D1](http://www.eb.mil.br/postos-e-graduacoes/-/asset_publisher/DQlwhsMH8YR7/content/exercito?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.eb.mil.br%2Fpostos-e-graduacoes%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_DQlwhsMH8YR7%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_count%3D1). Acesso em 01 ago. 2022.

---

### Anexo 1 – Questionário

Você serviu em qual/quais Força(s)?

- Marinha
- Exército
- Aeronáutica
- Outra: \_\_\_\_\_

Caso tenha servido em outra Força que não seja o Exército, chegou à qual patente?

- Sargento
- Sub Tenente
- Tenente
- Capitão
- Major
- Coronel
- Tenente Coronel
- Outro: \_\_\_\_\_

Começou no Exército como:

- Praça
- Oficial

No Exército, você é:

- Civil contratada
- Civil concursada
- Militar temporária
- Militar de carreira

No Exército, qual é a sua patente?

- 3º Sargento
- 2º Sargento
- 1º Sargento
- Sub Tenente
- 2º Tenente
- 1º Tenente
- Capitão
- Major
- Tenente Coronel
- Coronel
- Outra: \_\_\_\_\_

Com relação a sua patente, se incomoda de estar no masculino? Por quê?

- Sim
  - Não
- 
-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Com relação a sua patente, gostaria de ser tratada no feminino? Por quê?

- Sim  
 Não
- 
- 

Na sua seção, há homens com a mesma patente da sua? Qual?

- Sim  
 Não
- 

Na sua seção, há subordinados a você? Quantos e quais as patentes?

---

---

Caso tenha subordinados a você na sua seção, são do gênero masculino, feminino ou de ambos? Você sente que eles os respeitam ou vê alguma resistência? Descreva melhor sobre.

---

---

### **Anexo 2 – Pergunta**

#### **Relato**

Sabemos que aqui no Exército quando o assunto é patente, não existe artigo feminino que resista. Pensando nisto, poderia me dizer como vê esta questão? Te afeta? Constrange? É natural? Gosta desta situação? Dê sua opinião sobre isto.

---

---

## RELATO DE EXPERIÊNCIA NA INTERPRETAÇÃO REMOTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NA UFMS/CG

*Jéssica Rabelo Nascimento* (UFMS)

[jessicarabelonascimento95@gmail.com](mailto:jessicarabelonascimento95@gmail.com)

*Janaina Saraiva Lemes* (UFMS)

[janaina\\_saraiva@ufms.br](mailto:janaina_saraiva@ufms.br)

*Elaine Aparecida de Oliveira da Silva* (UFMS)

[elaine.aparecida@ufms.br](mailto:elaine.aparecida@ufms.br)

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência da equipe de TILS – Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – que atuou na interpretação remota durante a pandemia da Covid-19 na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* da Cidade Universitária em Campo Grande. Ao destacar uma das várias facetas da atuação desses profissionais, este relato ressalta a importância da parceria entre os intérpretes e sua contribuição para garantir a inclusão educacional dos estudantes surdos durante o período de distanciamento social. O embasamento teórico deste trabalho baseia-se em autores reconhecidos na área da Libras, como Quadros e Karnopp (2004) e Stokoe (1960), que reconhecem a Libras como uma língua natural e legítima dos surdos. Além disso, também são consideradas as legislações conquistadas pela comunidade surda, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei 12.319/2010, que reconhecem a profissão de intérprete de Libras. Os dados foram obtidos por meio de relatórios individuais e demonstraram a eficácia do trabalho remoto da equipe de TILS na UFMS.

### Palavras-chave:

Intérprete. Libras. Pandemia.

### ABSTRACT

This work aims to report the experience of the TILS team – Translator/Interpreter of Sign Language – who worked remotely during the Covid-19 pandemic at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus da Cidade Universitária in Campo Grande. By highlighting one of the various facets of these professionals' work, this report emphasizes the importance of the partnership among interpreters and their contribution to ensure the educational inclusion of deaf students during the period of social distancing. The theoretical framework of this work is based on recognized authors in the field of Libras, such as Quadros and Karnopp (2004) and Stokoe (1960), who recognize Libras as a natural and legitimate language of the deaf. Additionally, the legislations achieved by the deaf community, such as Law No. 10.436/2002, Decree No. 5.626/2005, and Law No. 12.319/2010, which recognize the profession of Libras interpreter, are also taken into account. Data were obtained through individual reports and demonstrated the effectiveness of the TILS team's remote work at UFMS.

### Keywords:

Interpreter. Libras. Pandemic.

## **1. Introdução**

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida no Brasil após muitos anos de estudos e luta pela comunidade surda brasileira, mediante aprovação da Lei nº 10.436/2002, reconhecendo a Libras como língua da comunidade surda sendo seu meio de expressão e comunicação.

Em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626/2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, trazendo diversas orientações no que tange a comunidade surda, sua língua, cultura, educação e pleno desenvolvimento social.

Dentre essas conquistas estavam o direito ao acesso à educação da pessoa surda:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005)

Dessa maneira os professores devem ser preparados para atender os alunos surdos “§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005).

Outro ganho para a comunidade surda foi as orientações quanto a formação dos TILS – Tradutores/intérpretes de língua de sinais, profissão essa que mesmo em exercício não seguiam normativas, sendo assim des-critos:

I – profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II – profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental; III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Além de orientar sobre a formação dos intérpretes de Libras, instituiu a disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de graduação e na rede regular de ensino.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em

nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Dessa maneira a presença desse profissional começa a ser vista nas Instituições de Ensino Superior (IES) e na educação básica como um todo.

## **2. Projeto Incluir**

O MEC – Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Superior/SESu e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criaram em 2005 o Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior com o objetivo de desenvolver políticas institucionais de acessibilidade nas IFES – Instituições Federais de Ensino Superior.

Sendo implementado até 2011, por meio das chamadas públicas com a criação dos Núcleos de Acessibilidade.

As IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. (INCLUIR,2005)

Contando com suporte financeiros previsto diretamente na matriz orçamentaria das Instituições, com finalidade de institucionalizar ações de acessibilidade nas IFES.

Os TILS – Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, no ensino superior foram englobados com o projeto incluir, pois:

A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras. (INCLUIR, 2005)

Com o Decreto nº 5.626/2005, a presença do TILS passa a fazer parte do seu direito ao acesso à educação e comunicação.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem

incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

Contudo, mesmo com a Lei, Decreto e Projeto Incluir esse profissional passou a obter reconhecimento legal com a Lei nº 12.319/2010, regulamentando a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Tendo esses profissionais capacidades de realizar a interpretação entre as duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, além de terem proficiência na tradução da Libras e língua portuguesa.

Art. 7<sup>a</sup> O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV – pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Não sendo apenas um ato de mexer as mãos, requer formação, preparo pois está ligado diretamente com outros seres humanos com cultura e língua própria.

### **3. *Pandemia da Covid-19 e o Trabalho Remoto***

De acordo com a OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde, no dia 31 de dezembro de 2019, a OMS – Organização Mundial de Saúde recebeu alerta sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan na República da China, tratando-se de uma nova cepa de coronavírus que até então não havia sido identificada em seres humanos.

Rapidamente o vírus se espalhou por toda a china e consequentemente por todo o mundo, no dia 30 de janeiro de 2020 a OMS declara surto do novo coronavírus, sendo Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

Com a chegada do vírus ao Brasil, diversas ações foram tomadas pela UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul tendo em vista a saúde dos servidores.

Figura 1: Página de Enfrentamento à Covid-19.



Fonte: <https://www.ufms.br/category/acoes-de-enfrentamento-a-covid-19/page/4/>.

Entre umas das ações, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) foi colocado em prática, possibilitando que o ano letivo não fosse prejudicado, sendo uma das três universidades a concluírem o calendário do ano de 2020 dentro do mesmo ano, todas suas funções administrativas e acadêmicas permaneceram de maneira remota.

Todas as decisões tomadas pela UFMS demonstram que a Universidade seguiu as orientações dos órgãos sanitários referente ao distanciamento social e a garantia do direito à educação superior para os jovens universitários, como preconizado pelo CNE/CP (Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno), no Parecer nº 11/2020, e normatizado pelo MEC por meio da Portaria nº 544/2020.

Para que o trabalho fosse possível as atividades presenciais dos cursos de graduação e de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), foram desempenhadas por meio das TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação, inicialmente por trinta dias em função da pandemia da Covid-19 (UFMS, 2021).

Dessa maneira o trabalho da equipe de intérpretes de Libras foi diretamente impactado. Atingindo os atendimentos aos alunos, gravação de vídeo e edital foram adaptados. Transformando seus quartos em pequenos estúdios para o trabalho remoto.

Entre uma das ações desenvolvidas pela UFMS estava UFMS CONTRA O CORONAVÍRUS, com o intuito de disseminar informações sobre a Covid-19, medidas de prevenção. Dessa maneira fazer essa informação chegar à comunidade surda era de suma importância tendo em vista que a comunidade surda tem a Libras como língua materna.



Figura 2: UFMS CONTRA O CORONAVÍRUS Dúvidas #3 Medidas de Prevenção (Versão com Libras).



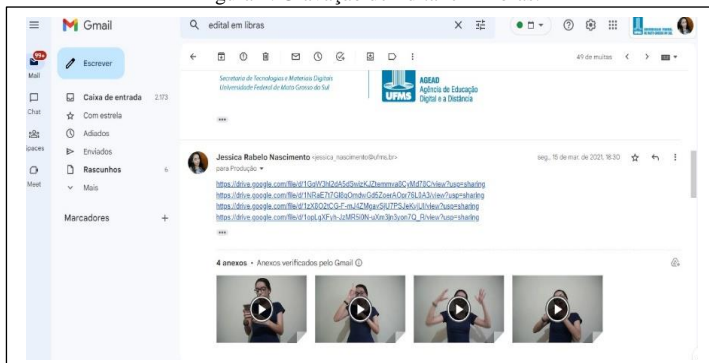
[https://www.youtube.com/watch?v=nqO8xHn94Do&list=PLmqtb9gJLghX\\_9dkn37BDN4Q8crEviiVP&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=nqO8xHn94Do&list=PLmqtb9gJLghX_9dkn37BDN4Q8crEviiVP&index=4).

Figura 3: UFMS CONTRA O CORONAVÍRUS Dúvidas #4 Mudança de hábitos? (Versão com Libras).



[https://www.youtube.com/watch?v=hQvQ8dSKfCY&list=PLmqtb9gJLghX\\_9dkn37BDN4Q8crEviiVP&index=5](https://www.youtube.com/watch?v=hQvQ8dSKfCY&list=PLmqtb9gJLghX_9dkn37BDN4Q8crEviiVP&index=5).

Figura 4: Gravação de Edital em Libras.



Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4. Considerações finais**

Durante o período da pandemia da Covid-19, a prática dos TILS foi expandida, levando os profissionais a improvisar para garantir o atendimento, apesar das dificuldades e limitações impostas pela pandemia. Este estudo buscou analisar esse processo de adaptação e constatou que a prática dos TILS foi fundamental para manter a continuidade do atendimento, mesmo em meio à crise sanitária.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03\\_Ato20042005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03_Ato20042005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 06 jul 2019.

BRASIL. *Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providencias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 05 ago 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em 30 nov 2022.

BRASIL. *Edital nº 8. Programa Incluir*. Diário Oficial da União, n. 126, seção 3, Brasília-DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=04/07/2006&jornal=3&pagina=30&totalArquivos=120>. Acesso em: 30 nov 2022.

## **TERCEIRA IDADE E INTERNET: PERSPECTIVAS SOBRE A LINGUAGEM DA CIBERCULTURA**

*Fernando Basílio dos Santos* (UENF)  
[fernandobasilioalternativo@gmail.com](mailto:fernandobasilioalternativo@gmail.com)

*Rosalee Santos Crespo Istoe* (UENF)  
[rosaleeistoe@gmail.com](mailto:rosaleeistoe@gmail.com)

*Lidiane Silva Torres* (UENF)  
[lidianesilvatorres1@gmail.com](mailto:lidianesilvatorres1@gmail.com)

### **RESUMO**

O uso da tecnologia e da internet já não se limita às gerações mais jovens; os idosos também estão se tornando usuários mais ativos de dispositivos e plataformas digitais. A linguagem da cibercultura e da tecnologia está em constante evolução e pode ser difícil para alguns idosos acompanhar essas mudanças, portanto, estudos que traçam reflexões sobre esta relação podem contribuir para a inclusão desta população. Objetivou-se com esta pesquisa analisar as perspectivas da linguagem da cibercultura e sua relação com a terceira idade, buscando entender os desafios e as oportunidades que surgem a partir desta conexão. Como método, utilizamos um arcabouço teórico extraído de forma autônoma pelos pesquisadores na base de dados Google Scholar, a partir de palavras-chave; os estudos selecionados foram analisados considerando critérios de inclusão e exclusão. Foi verificado que a linguagem da cibercultura possui um teor rápido, conciso e informal, que muitas vezes usa abreviações, gírias e emoticons, o que reflete a natureza dinâmica desse tipo de comunicação online; tal modelo pode se apresentar como um desafio para usuários da terceira idade, contudo, também pode ser uma experiência enriquecedora, pois permite que eles se conectem com outras pessoas, se expressem de diversas maneiras e participem mais ativamente do mundo digital. Conclui-se que, apesar dos desafios, a população idosa está cada vez mais integrando a linguagem da cibercultura em suas vidas e participando ativamente desta nova era.

#### **Palavras-chave:**

**Envelhecimento. Inclusão. Tecnologias Digitais.**

### **ABSTRACT**

The use of technology and the internet is no longer limited to younger generations; seniors are also becoming more active users of digital devices and platforms. The language of cyberculture and technology is constantly evolving and can be difficult for some seniors to keep up with these changes, therefore, studies that reflect on this relationship can contribute to the inclusion of this population. The aim of this research was to analyze the perspectives of cyberculture language and its relationship with the elderly, seeking to understand the challenges and opportunities that arise from this connection. As a method, we used a theoretical framework autonomously extracted by researchers in the Google Scholar database, based on keywords; the selected studies were analyzed considering inclusion and exclusion criteria. It was found that the language of cyberculture has a fast, concise, and informal tone, which often uses

abbreviations, slang, and emoticons, reflecting the dynamic nature of this type of online communication; such a model can present a challenge for elderly users, however, it can also be an enriching experience as it allows them to connect with others, express themselves in various ways, and participate more actively in the digital world. It is concluded that, despite the challenges, the elderly population is increasingly integrating the language of cyberculture into their lives and actively participating in this new era.

**Keywords:**

**Aging. Inclusion. Digital Technologies.**

## **1. Introdução**

Segundo a última projeção divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, a população com 60 anos ou mais no Brasil deve continuar aumentando nos próximos anos, chegando a 38,5 milhões de pessoas (18,2% do total da população) em 2031 e 57,8 milhões de pessoas (26,7% da população total) em 2060.

Além de o Brasil, a atual conjuntura global reflete uma tendência demográfica com uma proporção significativa de idosos, o que cria uma realidade ligada a vários desafios no presente e no futuro. Desde o nascimento, os indivíduos interagem com o mundo por meio de suas experiências cotidianas, onde encontram objetos feitos pelo homem projetados para atender às suas necessidades diárias (Cf. CARMO; ZAZZETTA, 2016).

Conforme observado por Heller (1991), os adultos mais velhos devem se envolver com esses objetos em seu ambiente imediato, e espera-se que sejam proficientes em seu uso. No entanto, no mundo atual, muitos desses objetos estão associados a tecnologias emergentes, o que pode representar um desafio para alguns idosos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são um conjunto de ferramentas tecnológicas que fornecem várias funções, como *softwares*, comunicação e *hardware* para os processos cotidianos. Elas mudaram drasticamente a quantidade, a qualidade e a velocidade da informação na sociedade, tendo um impacto significativo na vida social e na rotina de cada pessoa, incluindo os processos de ensino e aprendizagem (Cf. PEREIRA, SILVA, 2010).

A internet, como componente mais importante das TICs, é um acesso amplo e direto a diversos tipos de informação e comunicação; e dentro desse âmbito, a linguagem usada também carrega especificidades.

Mesmo que a linguagem escrita tenha sido predominante, com a

ampla aceitação e uso da internet para conversação, a linguagem precisou se adaptar. Ela incorporou elementos prosódicos e gestuais como emojis, memes, uso de caixa alta e repetição de vogais para enfatizar alongamento vocal. Esses recursos são essenciais para a ampliação da linguagem no ciberespaço (Cf. RECUERO, 2014).

A população idosa, como parcela ativa da sociedade, tem direito ao acesso à informação disponibilizada pela tecnologia digital. No entanto, a falta de adaptação e conhecimento no manuseio de dispositivos digitais, bem como o entendimento sobre as linguagens específicas que ocorrem nesse âmbito, pode dificultar o acesso às informações e a realização de tarefas, resultando na exclusão digital. Os hábitos e costumes da sociedade muitas vezes colocam o idoso em uma posição passiva, facilitando o processo de exclusão (Cf. MOZZAQUATRO *et al.*, 2012; RIOS; NASCIMENTO; SANTIAGO, 2021).

Objetivou-se com esta pesquisa analisar como a linguagem da internet pode afetar o acesso da pessoa idosa as informações disponibilizadas a partir do meio digital.

## **2. Metodologia**

A pesquisa possui um método qualitativo, no qual é “importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 67). Se caracteriza como revisão integrativa, pois “permite a inclusão simultânea de pesquisa quase-experimental e experimental, combinando dados de literatura teórica e empírica, proporcionando compreensão mais completa do tema de interesse” (ERCOLE; MELO; ALCOFO-RADO, 2014, p. 12).

Os estudos foram selecionados na base de dados *Google Scholar*, a qual reúne diversos periódicos importantes para a área. A seleção dos estudos ocorreu de forma autônoma pelos pesquisadores, por meio das palavras-chave (em português e inglês): “terceira idade”, “envelhecimento”, “linguagem”, “internet” e “cibercultura”. Os critérios de inclusão usados, foram: disponibilidade da pesquisa completa e gratuita e publicações relacionadas ao tema desta pesquisa. Foi critério de exclusão pesquisas de revisão bibliográfica.

### **3. Resultados e Discussão**

A linguagem da internet, ou linguagem da rede, é um fenômeno linguístico que surgiu com a popularização da internet e das tecnologias de comunicação digital. Ela é caracterizada por um conjunto de elementos que se desenvolveram na interação dos usuários online, como abreviações, neologismos, emoticons, emojis, gírias, memes, entre outros. Do ponto de vista filológico, a linguagem da internet é um objeto de estudo fascinante, pois permite analisar como as línguas se transformam e se adaptam a novas situações de comunicação (Cf. SCHLOBINSKI, 2012).

No entanto, é importante considerar que a linguagem da internet pode ser um impasse para a inclusão de idosos. Os idosos são um grupo que vem sendo cada vez mais incluído no mundo digital, especialmente devido à pandemia de Covid-19 e à necessidade de distanciamento social. No entanto, muitos idosos enfrentam dificuldades para se adaptar à linguagem da *internet*, que pode ser muito diferente daquela a que eles estão acostumados (Cf. DINIZ *et al.*, 2020).

Uma das características da linguagem da internet é a sua rapidez e concisão. Como a comunicação online geralmente ocorre em tempo real e em espaços limitados, como as redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas, os usuários criaram formas de expressão que permitem transmitir mensagens com o mínimo de palavras possível. As abreviações, por exemplo, são um recurso muito comum na linguagem da internet, como “vc” para “você” e “tb” para “também” (Cf. DANET; HERRING, 2007; AMARAL, 2011).

Outro elemento importante da linguagem da internet são os neologismos. Como a internet permite a conexão entre pessoas de diferentes lugares do mundo, é comum que novas palavras e expressões surjam para designar realidades que não eram conhecidas antes. Por exemplo, a palavra “blog” surgiu na década de 1990 para designar os diários pessoais que as pessoas começaram a publicar na internet (Cf. VALADARES; MOURA, 2016).

Os emoticons e emojis são outro exemplo de como a linguagem da internet se adapta às novas formas de comunicação. Os emoticons são combinações de símbolos que representam expressões faciais, como o famoso “:-)”, que indica um sorriso. Já os emojis são imagens que representam emoções, objetos e situações, como o famoso “emoji de coração”, que representa amor e carinho (Cf. MORO, 2016).

As gírias e os memes também fazem parte da linguagem da internet. As gírias são expressões informais que são usadas em grupos sociais específicos e que podem ter significados diferentes do uso padrão das palavras. Já os *memes* são imagens, vídeos ou textos que se espalham pela internet de forma viral e que representam ideias, situações ou emoções (Cf. DAVISON, 2020).

Todas essas particularidades podem ser um problema para os idosos, que podem ter dificuldades para entender as abreviações e neologismos comuns na internet. Outra questão importante é a falta de rigor e de qualidade na escrita online. Como a linguagem da internet é muito informal e rápida, muitos usuários não se preocupam em escrever de forma correta e clara, o que pode dificultar a compreensão para os idosos que estão acostumados com uma escrita mais formal e cuidadosa (Cf. DANET; HERRING, 2007).

Porém, é importante ressaltar que a inclusão digital dos idosos não é uma questão apenas de linguagem, mas também de acesso à tecnologia e de habilidades digitais. Muitos idosos ainda enfrentam dificuldades para adquirir e utilizar os dispositivos tecnológicos necessários para se conectar à internet, além de não terem conhecimento suficiente sobre como utilizar as ferramentas digitais disponíveis (Cf. TAVARES; SOUZA, 2012).

A internet é um vasto mundo de conhecimentos e conexões que abre portas para o novo século. É um instrumento poderoso para combater a exclusão social enfrentada pelos idosos e oferece um espaço de comunicação, troca de ideias com pessoas de todo o mundo e aprendizagem constante. Por isso, é fundamental valorizar a experiência dos idosos e incentivá-los a utilizar as plataformas digitais para se tornarem cidadãos ativos da sociedade (Cf. DINIZ *et al.*, 2020).

Através da interação em ambientes de educação permanente na Web, os idosos podem expandir seus conhecimentos e interesses, bem como manter-se atualizados sobre as novas tecnologias e tendências sociais. Além disso, é uma oportunidade de conectá-los com outras pessoas, seja para fins profissionais ou pessoais (Cf. FOLETTTO; FIEPKE; WILHELM, 2018; DINIZ *et al.* 2020).

O despertar do interesse dos idosos em se tornarem cidadãos digitais também é fundamental para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. Com a utilização da tecnologia, eles podem acessar serviços e informações de forma mais rápida e eficiente, além de manterem-se conectados com suas famílias e amigos (Cf. SILVEIRA *et al.*, 2010).

#### 4. Considerações finais

Apesar dos desafios enfrentados pelos idosos na adaptação à linguagem da internet, muitos deles estão se esforçando para integrar a cibercultura em suas vidas e participar ativamente desta nova era, encontrando na internet uma forma de se conectar com amigos e familiares, buscar informações e entretenimento, além de participar de comunidades online que compartilham seus interesses e experiências.

Dessa forma, a inclusão digital dos idosos é um processo contínuo e necessário para garantir que essa parcela da população não seja excluída das oportunidades oferecidas pela tecnologia e pela *internet*.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. Redes sociais, linguagem e disputas simbólicas. *ComCiência*, n. 131, 2011.

CARMO, E. G.; ZAZZETTA, M. S. Envelhecimento, novas tecnologias e aposentadoria. In: COSTA, J.L.R.; COSTA, A. M.M.R.; FUZARO JUNIOR, G. (Orgs). *O que vamos fazer depois do trabalho?* Reflexões sobre a preparação para aposentadoria [*on-line*]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 93-101

DANET, B.; HERRING, S. C. (Ed.). *The multilingual Internet: Language, culture, and communication online*. Oxford University Press on Demand, 2007.

DAVISON, P. A linguagem dos memes de internet: dez anos depois. In: CHAGAS, V. (Org.). *A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital*. Salvador: EdUFBA, p. 139-55, 2020.

DINIZ, J. L. *et al.* Digital inclusion and Internet use among older adults in Brazil: a cross-sectional study. *Revista brasileira de enfermagem*, v. 73, supl 3, p. 1-8, 2020.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus revisão sistemática. *Reme: Revista Mineira de Enfermagem*, v. 18, n. 1, p. 09-11, 2014.

FOLETTTO, R.; FIEPKE, R. B.; WILHELM, E. Usos da internet como meio de comunicação e fonte de informação por idosos. *Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura*, v. 16, n. 2, p. 504-18, 2018.



HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. 3. ed. Península: Barcelona, 1991.

IBGE. *Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 2021-2060* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MORO, G. H. M. Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. *Revista de Estudos da Comunicação*, v. 17, n. 43, 2016.

MOZZAQUATRO et al. Inclusão digital na terceira idade. *Cataventos - Revista de Extensão da Universidade de Cruz Alta*, v. 4, n. 1, 2012.

PEREIRA, D. M.; SILVA, G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 10, p. 151-74, 2010.

RECUERO, R. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIOS, E. A.; NASCIMENTO, W. A.; DA SILVA SANTIAGO, A. C. Inclusão digital para idosos: revista de extensão Trilhas. *Trilhas-Revista de Extensão do IF Baiano*, v. 1, n. 1, p. 22-4, 2021.

SCHLOBINSKI, P. Linguagem e comunicação na era digital. *Pandaemonium Germanicum*, v. 15, p. 137-53, 2012.

SILVEIRA, M. M. *et al.* Educação e inclusão digital para idosos. *RE-NOTE*, v. 8, n. 2, 2010.

**UM RUIR SINESTÉSICO: ANÁLISE DOS IMPACTOS DA “SALA DAS SENSações” PARA A COMUNIDADE ESCOLAR DO IFAL – CAMPUS SANTANA DO IPANEMA**

*Cristian Luan dos Santos* (Ifal)

[cls14@aluno.ifal.edu.br](mailto:cls14@aluno.ifal.edu.br)

*Odair José Silva dos Santos* (Ifal)

[odair.santos@ifal.edu.br](mailto:odair.santos@ifal.edu.br)

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo descrever e problematizar os impactos do projeto “Sala das Sensações”, desenvolvido junto ao Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Santana do Ipanema. Para tanto, são realizadas análises quali e quantitativas, a fim de averiguar em que medida as diferentes versões da ação se construíram como agente instaurador de reflexão das formas de ser e sentir no mundo. Este estudo está baseado na interface entre Linguagem e cognição, tendo como referentes autores como Evans (2009), Fillmore (2009), Lakoff e Johnson e Silva (2010). Como resultado, verificamos a importância das atividades analisadas para o contexto micro e macro da comunidade escolar envolvida, além do desenvolvimento de habilidades sinestésicas de diferentes sujeitos.

**Palavras-chave:**

Sinestesia. Linguagem e Cognição. “Sala das sensações”.

**ABSTRACT**

The present work aims to describe and problematize the impacts of the project “Room of Sensations”, developed together with the Federal Institute of Alagoas, *Campus* Santana do Ipanema. To this end, qualitative and quantitative analyzes are carried out in order to find out to what extent the different versions of the action were built as an agent that establishes reflection on the ways of being and feeling in the world. This study is based on the interface between Language and cognition, having authors such as Evans (2009), Fillmore (2009), Lakoff and Johnson e Silva (2010) as references. As a result, we verified the importance of the analyzed activities for the micro and macro context of the school community involved, in addition to the development of synesthetic abilities of different subjects.

**Keywords:**

Synesthesia. Language and Cognition. “Room of sensations”.

**1. Contextualização da pesquisa**

A “Sala das Sensações” trata-se de uma experiência realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Santana do Ipanema, a instituição de educação, ciência e tecnologia que está localizado no médio sertão

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

alagoano, com isso observa-se a necessidade e a importância de lidar com as diferentes vivências e perspectivas de mundo que circulam no espaço em questão. Diante disso, discentes e docentes organizam inúmeros eventos para que assim ocorra a inclusão dos diversos indivíduos ali presentes, um dos eventos mais relevantes e que possui um maior impacto regional oriundo dessa organização é o conhecido “Letras no Sertão”.

Figura 1: Fotos do Letras no sertão.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

O “Letras no Sertão” está em sua 5ª edição no ano de 2023, tendo seu marco inicial em 2018, a data tem o intuito de realizar a apresentação de diversas salas que giram em torno de uma temática e movimenta toda a instituição, é a partir dessa base que nasce a “Sala das Sensações” que está inserida desde a origem do evento. Ademais, nota-se uma conexão nos temas escolhidos, uma vez que estão ligados diretamente a questões que são debatidas e tidas como importantes não só no Brasil, mas, sobretudo, na região Nordeste em que, muitas vezes, as pessoas de realidades distantes

tem uma errônea visão desse espaço geográfico, ou seja, há essa quebra da distorção da nossa “casa”.

Figura 2: Fotos do Letras no sertão.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Considerando a “Sala das Sensações”, ela nasceu, como já visto, junto ao evento “Letras no Sertão” com base em inúmeras pesquisas sobre a importância de sentir o que outros indivíduos sentem de forma rápida e em um espaço no qual você só possa sentir. Uma das inspirações tem relação com o Museu da Língua Portuguesa, visto que ele ofertou um espaço semelhante a uma sala sensorial para que as pessoas pudessem vivenciar situações em que poderiam utilizar somente o tato, audição ou olfato, por exemplo. E, já que nem todos têm a possibilidade de conhecer o local, houve a necessidade de trazê-lo à nossa região através da “Sala das Sensações”. Com adaptações dos discentes envolvidos, a sala gira em torno de temas e o próprio nome já a define. Analisando superficialmente a palavra “Sensações” é possível refletir e abordar diversos subtemas ou assuntos sociais relevantes para os jovens a fim de fazê-los sentir, ora vivenciarem situações cotidianas ora experimentarem coisas que são marcantes.

Em resumo, é sentir, aprender trajetórias e outras vivências através, principalmente, do toque e outros sentidos, exceto a visão. Com isso, os visitantes da sala só sabem do tema quando já estão dentro, é uma surpresa, já que ninguém nunca sabe o que poderá vir a passar na vida. É a partir disso que há um diálogo entre o tema da “Sala das Sensações” e o do evento “Letras no Sertão”. Observe:

Quadro 1: “Sala das sensações” nos eventos.

ANO	Tema: “Letras no Sertão”	Tema: “Sala das Sensações”
2018	Múltiplas leituras do mundo	Sem tema específico
2019	Leitura e Imaginário Social: Os sentidos dos mundos	Violência doméstica
2021	Múltiplas vozes do Ser-Tão	Não ocorreu, visto que o

(on-line)		evento aconteceu de forma on-line.
2022	Modernidades	Ansiedade e Pressão Social
2023	Música e Dança	Abuso e Violência Sexual
2023	Evento – SITECC (Semana Integrada de Tecnologia, Ciência e Cultura)	Suicídio, Depressão e Pressão Familiar
2023	Evento – SITECC (Semana Integrada de Tecnologia, Ciência e Cultura)	“A ciência explica?”: Pós-Sala das Sensações

Fonte: elaborado pelos autores.

## **2. Aspectos teóricos**

A palavra sinestesia é utilizada tanto na ciência quanto nas artes para descrever experiências de união sensorial, com isso observa-se que há uma correlação entre áreas e determinada integração no desenvolvimento de certos projetos que englobam aspectos semelhantes entre si. Diante disso, o surgimento dessa combinação de sentidos está interligado as respostas de um organismo às adversidades e benesses de seu ambiente são nomeadas pela biologia por “comportamento” (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

De maneira resumida, entende-se uma experiência sinestésica como fenômeno neurológico caracterizado pela presença de experiências perceptivas não estimuladas em um domínio que são desencadeadas por elementos oriundos de outro domínio, por exemplo: sentir cheiros ao ouvir sons ou associar letras a cores específicas. Na “Sala das Sensações”, a relação intrínseca caminha entre o tato e o som, em como a união desses sentidos pode gerar emoções que não estariam associadas a eles.

Através de estudos, o linguista Sean Day (2007) enumerou a existência de mais de 50 tipos de sinestésias. Nesse âmbito, as que estão relacionadas com o presente estudo são as têm o som como estímulo primário, a exemplo observa-se as sinestésias som-movimento, som-temperatura, som-tato, dentre outras. As pesquisas e considerações desse pesquisador apontam a audição como o sentido que mais desperta sinestésias. Os parâmetros sonoros contribuem de forma conjunta, porém, muitas vezes, com pesos diferentes, na produção de uma sinestesia.

A sinestesia é também um resultado perceptivo, mas de natureza não corriqueira, onde, através de um dado sentido, se experimenta uma percepção relativa a um sentido diferente daquele que forneceu o input. A percepção, entretanto, envolve estados primários de relação com a experiência sensorial, não obrigatoriamente convencionáveis em palavras,

sentimentos e emoções.

É importante destacar que existem divergências tanto no universo artístico quanto no científico sobre a utilização da palavra sinestesia na arte. A abordagem mais comum é utilizar a palavra em seu sentido etimológico (do grego: *syn* – união, junção + *esthesia* – sensação, percepção), ou seja, a sinestesia na arte como busca pela união dos sentidos. Sendo assim, a arte estaria então, desta forma, materializando conhecimento científico tanto quanto a Neurociência, ou qualquer outra ciência. Arte é Ciência.

Ademais, a sinestesia na arte como simulação acontece quando existe há a presença fatural de estímulos oriundos de dois ou mais sentidos em uma relação estreita de correspondência. É como se uma sinestesia mais baixa fosse simulada a partir da proposta artística. A associação perceptiva ocorre automaticamente, de forma vívida e em tempo real. No que se refere a “Sala das Sensações”, a vivência sinestésica não limita-se apenas a influência de sentidos, mas abusa de uma abordagem mnemônica da sinestesia na arte, ou seja, ocorre quando despertam-se correspondências sensoriais através do auxílio de objetos (tesouras, cordas, vendas, pincéis...) que remetem a memórias de sentidos dos demais domínios, dessa forma causando estranheza e despertando outros tipos de percepções. Alguns estudos também presumem como características da condição a consciência e a conservação das associações desde a infância.

As possibilidades artísticas trazidas pelos meios tecnológicos digitais ampliaram a multissensorialidade na arte: o “uso de múltiplos meios, códigos e linguagens (hipermídia), que colocam problemas e novas realidades de ordem perceptiva nas relações virtual/real”. Apesar de os estudos sobre sinestesia na arte considerarem as pesquisas científicas sobre sinestesia neurológica, deve-se propor definições mais claras para o que essa palavra significa no contexto artístico.

### **3. Análises da pesquisa quali e quantitativa**

Com o projeto “Sala das Sensações” são notados vários aspectos e discussões que são geradas acerca dos temas que foram utilizados. Dessa forma, observa-se a necessidade de cada temática e se realmente não houve falhas ou ainda que o propósito tenha sido atendido, visto que o intuito é gerar no indivíduo a empatia por outros sujeitos ao “vivenciarem” situações ainda vistas como polêmicas ou que sofrem certa banalização no

mundo atual, principalmente no Brasil. A partir disso, foram realizadas análises referentes as diferentes atuações dos indivíduos nesse espaço durante as suas aparições em eventos e dos impactos gerados a partir da sala em questão.

Em 2018 ocorre a primeira aparição da “Sala das Sensações” no evento Letras no Sertão que teve como subtema “Múltiplas leituras do mundo”. Enquanto membro atual, ainda não havia entrado e conhecido a sala, contudo, a partir de diálogos com os primeiros participantes foram levantadas algumas considerações. O intuito da sala não era ter um tema, mas sim apenas gerar sentimentos diversos de forma descontrolada a partir de textos e músicas selecionadas que fizessem as pessoas “sentirem” algo.

Logo, após certo destaque em 2018, os estudantes notaram que seria necessário um pouco mais de organização e o surgimento de uma temática para que assim ocorresse uma ordem durante a apresentação. Com isso, a partir de uma brincadeira entre alguns amigos por terem visto algo na internet sobre o Museu de Língua Portuguesa, surgiu a “Sala das Sensações” no Ifal – *Campus Santana do Ipanema*.

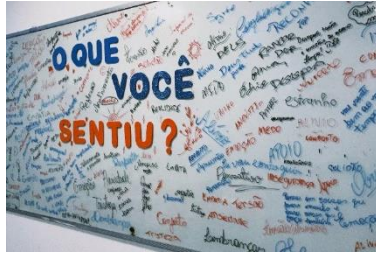
Em 2019, obtive o meu primeiro contato com a sala ao participar do II Letras no Sertão, que tinha como subtema “Leitura e Imaginário Social: Os sentidos dos mundos”. O tema proposto e visualizado foi Violência doméstica, a partir de músicas, barulhos, toques... houve o desenvolvimento da apresentação. Diante disso, fiquei extremamente sentido e carreguei durante muito tempo tudo o que presenciei, desde o toque, a lágrima e susto até o abraço final.

No ano seguinte, ao ingressar na instituição, houve a pandemia e o evento não ocorreu, os participantes “originais” concluíram o Ensino Médio/Técnico e a “Sala das Sensações” havia se tornado apenas uma memória. Contudo, ainda carregava em mim a importância dela no local e o quanto seria necessário que ela voltasse a existir.

No ano de 2022, 3 anos após o último Letras no Sertão presencial, o evento voltou a sua realização em sua IV edição (a III foi on-line), com o subtema “Modernidades”, a partir daí estudei e firmei compromisso com a realização da “Sala das Sensações”, visto que algo tão significativo não poderia deixar de existir. Posto isso, fiz a seleção da equipe de forma que pudesse montar uma sala que tivesse pessoas realmente dedicadas a isso e comprometidas tanto quanto eu estaria. Após tal fato, ocorreu a apresentação da proposta e o surgimento do tema “Ansiedade e Pressão Social”, um auxílio necessário foi a participação de uma estudante egressa que fez

parte das primeiras edições da sala.

Figura 3: Fotos do Letras no sertão.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Realizadas diversas mudanças, a “Sala das Sensações” tomou uma nova cara. Houve a adição de vendas para que não houvesse visão, mais toques e articulação entre membros e público externo, realização da montagem de uma ornamentação que se interligasse com o tema. Ou seja, após as influências de tato e audição, haveria a visão ao fim da apresentação. Por fim, a necessidade de os participantes deixarem sua marca, por isso criamos a frase “O que você sentiu?” no quadro da sala e, assim, as pessoas que passariam por ela puderam deixar suas sensações em uma única palavra que definisse tudo o que sentiram.

A experiência no ano de 2022 trouxe bastante alegria aos participantes, uma vez que notaram a importância da sala e como ela afetava as pessoas, além de como poderiam auxiliá-las. Ademais, permitiu-se a criação de laços afetivos que não existiam entre esses membros, dessa forma garantindo uma melhor convivência e abordagem da “Sala das Sensações”.

Em 2023, o V Letras no Sertão veio com a proposta de “Música e Dança”, enquanto a “Sala das Sensações” tratou sobre Violência e Abuso Sexual. Acredita-se que o tema tratado na sala deve ser algo problemático



e que se necessite discussões sobre, após inúmeras análises e escolhas, a temática em questão mostrou algumas formas que ela poderia ser tratada. A partir disso, houve a montagem do roteiro, da ornamentação e da organização da recepção, algo que despertou reclamações no ano anterior. A discussão gerada é muito impactante tanto para os membros quanto para o público externo, em virtude disso houve a consideração de ser uma sala com menos toque e mais audição, visto que não queríamos invadir demais o espaço de outro ser.

Ao decorrer das apresentações, notou-se o quanto realmente fazer o tema era necessário, pois a partir dele foi possível apontar como muitas pessoas invalidam a violência sexual, além de como isso era pouco discutido em sala de aula. Ademais, ocorreram experiências em que os membros não estavam preparados, por exemplo fortes surtos de choro, diante disso sentimos enquanto promotores da sala o quanto aquilo era delicado e o quanto nos afetou. Partindo disso, nota-se a falha por não ter tido uma pós-sala para melhor atender essas pessoas que tiveram maior sensibilização, porém não se descarta que a ativação de gatilhos gera a empatia e fez-nos descobrir alguns casos de abuso sexual, com isso pudemos auxiliar e fornecer a pessoa correta para lidar com isso sem que houvesse exposição da pessoa.

Figura 4: Fotos do Letras no sertão.



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Portanto, a partir das falhas pudemos aprender algumas coisas que serão implementadas em outras apresentações. Também entendemos nossos sentimentos pessoais e grupais quanto ao tema, devido a isso fizemos reuniões com o psicólogo do campus e fornecemos ajuda as pessoas denunciaram abuso após se sentirem seguras por participarem da “Sala das Sensações” e notarem que aquilo não era culpa delas.

O ano de 2023 foi marcante para todos os membros em virtude de

quão impactante, problemática e grandiosa foi a “Sala das Sensações”, além de ter sido a mais “pesada” quando comparada aos outros anos. Diante disso, nota-se as melhorias que devem ser realizadas para que todos os que se sentirem muito afetados possam ter um local de acolhimento.

A “Sala das Sensações”, por ter se tornado tão conhecida e por suportar apenas 12 pessoas em apresentações de 15-20min teve uma demanda de, em média, 320 pessoas no V Letras no Sertão o que resultou em muitas apresentações, contudo, o evento inteiro contou com 2 mil pessoas, aproximadamente, dessa forma não houve como atender todas elas e a sala foi cobrada para ser realizada em outros momentos. Com isso, surgiu a necessidade de apresentar o projeto em outros momentos, a data mais próxima e que ela poderia ser encaixada seria em abril, durante a SITECC – Semana Integrada de Tecnologia, Ciência e Cultura. A partir disso, feito o convite, mesmo com pouco tempo para mudanças, houve determinação de um novo tema “Suicídio, depressão e pressão familiar”, visto que ele não traz tamanha problemática quanto o anterior.

Além disso, no dia posterior houve o surgimento de uma sala intitulada “A ciência explica?” com alguns membros da “Sala das Sensações”, com o intuito de explicar alguns fatos, entre eles “por que sentimos o que sentimos?”. A nova sala tem a intenção de acolher os indivíduos que passaram no dia anterior pelo tema indicado e explicar alguns sentimentos que podem estar confusos, ademais pretendeu-se também dinamicamente influenciar os diferentes sentidos, explicar teorias e tratar sobre a sinestesia, uma vez que esta esteve presente nas experiências anteriores deste público. Com isso, a pós-sala obteve um desempenho excelente e, ao contrário do que havia sido realizado anteriormente, ela conseguiu transmitir apenas boas sensações e explicações adequadas acerca das dúvidas ainda existentes.

Em virtude do que foi discutido, percebe-se que a partir do que foi feito e observado durante o V Letras no Sertão, os membros da sala forneceram na SITECC uma nova experiência enquanto “Sala das Sensações” e uma pós-sala para acolhimento dos indivíduos e melhor compreensão sobre seus sentimentos, dessa forma naturalizando o sentir e implicando a empatia. Portanto, conclui-se a necessidade expressa de preparação e de análise das atuações para melhor desenvolvimento da experiência.

Foram realizadas pesquisas quali e quantitativas através de formulários via Google. Mediante a isso, houve a seleção de 3 a 4 questionamentos presentes na pesquisa e, para um estudo aprofundado das perguntas

qualitativas, foram escolhidas de 3 a 5 respostas que, genericamente, indicassem a opinião geral, além das adversidades.

Quadro 2: “O que achou da experiência em 2023?”.

R1	Tema delicado, mas sua abordagem é de extrema importância.
R2	De uma certa forma foi algo agonizante, que me despertou medo e em alguns momentos senti como se realmente estivesse acontecendo. Porém, a mensagem que é passada ao final da sessão de que a culpa não é de quem está passando pelo tormento, assédio ou abuso tranquiliza e é super necessária, levando em consideração também as formas e disponibilidades para ajudar. Achei muito bom e interessante também a fala que foi mencionada em relação a ansiedade e depressão, e que se alguém estivesse passando por isso sente-se acolhido e abraçado (inclusive nos abraçam nesse momento) e procurassem por ajuda...
R3	Excelente, principalmente as partes dos abraços, mensagens etc. Me sinto aliviado, sinto que um peso acabou se ser tirado.
R4	Abrangeram um tema bastante difícil de lidar, foi um trabalho incrível!

Fonte: elaborado pelos autores.

A primeira pergunta a ser analisada no questionário que teve como público-alvo os participantes externos da sala é “O que você achou da experiência em 2023?”, a partir disso foram escolhidas quatro repostas que representam delicadamente e de forma correta a maioria dos feedbacks. Com base no exposto, nota-se que o elogio principal está na forma com que lidamos com o tema “Violência e Abuso Sexual” e em como nos mostramos aptos a encontrar soluções caso alguém precisasse de ajuda. Outro fator pertinente, é a questão do reconforto pós desconforto, ou seja, quando o indivíduo passa pelo acolhimento depois das sensações incômodas. Logo, observa-se a importância de ter um espaço para que as pessoas ali estejam seguras, abraçadas e abrigadas.

Conclui-se, portanto, que a experiência em 2023 superou as expectativas, tanto por se tratar de tema muito forte quanto por ter tido um bom retorno dos experienciados. Ademais, a facilidade em expressar com palavras sinceras mostra a clareza dos sentimentos após a sinestesia realizada dentro da “Sala das Sensações”.

Quadro 3: “No quesito pessoal, como você foi tocado/a?”.

R1	Querendo ou não esses temas mais "pesados" quem tiver um mínimo de consciência é tocado na forma de conscientização e de ter um pouco de noção do que as vítimas passam.
R2	Mexeu bastante com meus sentimentos, nunca chegou a acontecer comigo mais me mostrou que eu sou forte...
R3	Despertou um sentimento de vulnerabilidade
R4	Foi um tema muito forte e delicado, que me fez ficar pensando muito no que vivi na sala, eu senti um misto de sentimentos: dor, angústia, medo, insegurança, nojo, incapacidade....

Fonte: elaborado pelos autores.

O intuito do experimento é o despertar sinestésico, ou seja, através de sons, toques, músicas, diferentes contatos corporais e sentidos fazer com que o ser sinta a mais do que somente aquilo de forma singular lhe proporcionaria. Portanto, é notado que um mix de sentimentos é gerado a partir das simulações referentes a temática que é realizada, expressando de forma resumida, por meio de músicas, textos e toques.

Logo, percebe-se que há a geração e o estímulo sobretudo da empatia. Um fato marcante da “Sala das Sensações” é que não se pode vivê-la sem sentir e, ao sentir refiro-me ao ponto de que quem sai da experiência aprende a importância de se importar com outros sujeitos.

Gráfico 1: “O quão importante e necessária você considera a “Sala das Sensações”?”.



Fonte: elaborado pelos autores.

Ao serem questionados sobre a importância e necessidade da aplicação das “Sala das Sensações”, em momento algum houve respostas negativas a sua realização, ao contrário, apenas indicações de que ela precisa e deve ocupar outros espaços. Dessa forma, o conhecimento, a exposição de uma temática e a proposta visualizada mostra-se como indispensável na construção e desenvolvimento cognitivo enquanto seres pensantes.

Quadro 04: “Enquanto docente, de qual forma a sala te tocou?”.

R1	Os relatos de dor e sofrimento das pessoas
R2	Foi uma experiência que despertou vários sentimentos, em especial a empatia.
R3	Fiquei extremamente emocionada e envolvida com o tema explorado
R4	Me fez refletir sobre o tema, senti tanto a sensação de ser violentado, quanto a sensação de ser acolhido ao final do processo.

Fonte: elaborado pelos autores.

Além de tocar as pessoas externas, são realizadas sessões a parte somente com docentes a fim de escutá-los sobre o que sentiram e propor a

discussão em sala de aula sobre os temas, visto que são atuais e necessitam ser debatidos. Ademais, tem como propósito fazer com que os professores possam melhor compreender as vivências dos discentes e observar certos comportamentos a fim de auxiliá-los, entendê-los e ofertarem ajuda caso necessário.

Em virtude das respostas recebidas pelos servidores do Ifal – Campus Santana do Ipanema, é nítido que a “Sala das Sensações”, promovida apenas por discentes, serviu como base para que pudesse surgir nesses profissionais, enquanto docentes, o sentimento de empatia por seus alunos.

Gráfico 2: “Você acha que os temas proporcionados precisam ser discutidos abertamente em sala de aula?”.



Fonte: elaborado pelos autores.

Ao sugerir a discussão aberta durante as aulas sobre os temas tratados na “Sala das Sensações” houve parcialidade nas respostas, com isso concluímos que ainda há receio em gerar debates acerca disso, uma vez que pode gerar desconfortos e os docentes não estarem preparados da forma correta para lidarem com as diferentes reações. Diante do exposto, observa-se uma necessidade de incluir rodas de conversa sobre diferentes temas, propostas a partir de gatilhos e que tenham a participação tanto estudantil quanto docente, além do auxílio de psicólogos, apenas assim serão quebrados estigmas ainda existentes.

Quadro 5: “De qual forma a sala auxilia as pessoas com seus sentimentos?”.

R1	É interessante o fato de abordarem temas considerados tabus, mas talvez as temáticas e abordagem estejam muito carregadas negativamente. Imagino que os estudantes integrantes dessa sala terminem o dia esgotados emocionalmente, repetir esse texto pesado diversas vezes, aquele ambiente tenso.... Mas isso apenas os estudantes integrantes dessa sala podem afirmar, estou apenas supondo.
R2	Mostra os impactos das nossas ações na vida das pessoas e possíveis consequências também. Nos faz refletir sobre o que realmente importa, o amor...
R3	Estar de frente para o tema é uma forma de enfrenta -lo. Mas cada um recebe

essa informação de uma forma particular.
--

Fonte: elaborado pelos autores.

Mais do que despertar sensações nos participantes, o objetivo do experimento é também fazer com que haja um entendimento sobre o que sentimos e como sentimos, para que assim possamos aprender da forma correta como lidar com nossas emoções, ou seja, como reagir as adversidades que cercam nossas vidas. Outro ponto pertinente, é sobre como o profissional da R1 preocupou-se com os discentes que integraram a sala e em como isso os afetou sentimentalmente, algo que realmente aconteceu, porém não foi exposto, ou seja, ocorreu o despertar empático por parte docente.

Entende-se, em virtude do que foi exposto, que a experiência sinestésica despertada pela “Sala das Sensações” e que se caracteriza como anormal para a maioria das pessoas auxilia no desenvolvimento cognitivo que está diretamente relacionado aos fatores que indicam os nossos sentimentos. A partir desse fato, há o desdobramento e uma quebra das limitações em que estão inseridas as nossas emoções, visto que a sala traz uma experiência atípica para nossos corpos.

Quadro 6: “Como você se sentiu promovendo a sala? E as principais dificuldades encontradas?”.

R1	Muito mal por conta do tema, mas ao mesmo tempo muito feliz por estar passando esse tema para as pessoas e elas procurarem ajuda.
R2	Foi minha primeira vez participando da sala e admito que foi uma experiência incrível demais. Poder observar o que as pessoas sentem e poder de certa forma ajudar a se sentirem mais confortáveis ao ponto de te procurar depois e até mesmo querer uma amizade com você porque simplesmente se sentiu bem e confortável em um simples abraço. Isso é muito cativante e principalmente para nós que estamos lá dentro e recebendo mais de cem pessoas com milhões de pensamentos e inseguranças. Então é incrível poder ver de fora as emoções e sentimentos acumulados das pessoas finalmente transbordando e elas podendo finalmente se sentirem aliviadas e principalmente se sentirem acolhidas e não se sentirem julgadas por chorar e por simplesmente sentir. Sempre vi a “Sala das Sensações” dessa forma e agora participando posso perceber que é muito mais que isso, e que quero poder acrescentar muito mais.
R3	Me senti uma peça importante para promover e divulgar um tema, que talvez, as pessoas não davam tanto valor.

Fonte: elaborado pelos autores.

Sobre ser parte e influenciar o sentir em outros indivíduos, obtemos algumas respostas bastante agradáveis e que podem ser sucintamente analisadas. Com isso, boa parte da equipe sentiu-se como parte de algo grande, visto que é a sala mais conhecida dos eventos e até mesmo em outras

instituições, porém a forma como cada tema toca quem está por trás é diferente e cada um lida de uma maneira. É em virtude dessa problemática, de sermos seres diferentes e não compartilharmos o mesmo sentir, que devemos fazer rodas de conversa a debater as sessões realizadas, o tema e como nos sentimos fazendo outras pessoas passarem por determinadas situações.

Diante disso, observamos o quão gratificante é estar inserido em algo que de fato toque outros seres humanos, além de ser reconhecido por estar fazendo parte de um local onde você é acolhido e muitos te associam a isso. Por fim, aprendemos também a lidar com nossas próprias inseguranças e conseguimos conhecer mais profundamente outras pessoas, assim desenvolvendo melhor o nosso senso de empatia.

Quadro 7: “Quais foram as falhas durante a construção da sala?”.

R1	Acredito que dentro da sala em si, tudo ocorreu bem. O que faltou foi a construção de algo pós sala, para os que necessitassem de suporte.
R2	A equipe não ser tão unida dificulta muito, a falta de comprometimento de algumas pessoas e a organização muito próxima do dia do evento.
R3	Na minha opinião não teve falhas, no sentido geral, todos foram muito bem abertos sobre ideias e sobre disponibilidade, cada um fazendo do seu jeito. Respeito e compreensão foi a base da sala, no meu ponto de vista.
R4	Não pensar em um suporte maior para todas as pessoas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nem sempre o trabalho realizado agrada a todos os envolvidos, mas também é notório que não há realizações sem empecilhos. Ao realizar a “Sala das Sensações” eu, enquanto organizador e idealizador da sala e dos temas, busquei sujeitos que tivessem características únicas e que fossem bons nelas, indivíduos diferentes que juntos pudessem se completar, além da necessidade de se ter uma boa relação com os demais.

A partir disso, foram realizadas sob minha direção quatro salas, sendo uma delas a de pós, a primeira que teve como tema “Ansiedade e Pressão Social” ocorreu de forma entusiasmada e sem problemas, com um grupo bastante acessível (14 pessoas). Contudo, a segunda que retratava “Violência e Abuso Sexual” trouxe alguns problemas e pequenas desuniões, visto que a equipe era maior (20 pessoas) e o tema era mais complicado.

Diante disso, ocorreu a terceira sala na Semana Integrada de Tecnologia, Ciência e Cultura (SITECC), evento do Ifal – *Campus* Santana do Ipanema, com a temática “Depressão, Suicídio e Pressão Familiar”, observou-se que a equipe estava mais unida e que juntos desempenharam um

excelente papel, para que isso ocorresse foi necessário retirar alguns membros da experiência anterior que talvez tenham atrapalhado ou apenas não se envolveram da forma correta com a proposta (participaram apenas 13 pessoas), assim, comprou-se um pensamento que já havia sido encaminhado: a “Sala das Sensações” deve ser projetada por um grupo pequeno (até 10-15 pessoas) e que esteja diretamente relacionada com o propósito. Por fim, realizamos a pós-sala intitulada “A ciência explica?”, dos 12 membros, apenas 5 eram da “Sala das Sensações”, pois acredita-se que a equipe deveria experimentar como público externo as sensações boas e livrar-se do peso ocasionando pela tensão ao promover a sala anterior.

Quadro 8: “Sugestões e considerações no desenvolvimento da sala”.

R1	Gratificante saber que tocamos as pessoas acerca do tema.
R2	Ser ainda mais seletivo em relação à construção da equipe. Sabemos que cada um tem seu jeito de lidar com cada situação, então acredito que selecionar e dividir a equipe por responsabilidades ajuda bastante no desenvolvimento.
R3	Acredito que para a sala, é sempre preciso pensar tanto no antes como no depois. Por serem temáticas diferentes é necessário pensar o que acontece antes, durante e depois para o público.

Fonte: elaborado pelos autores.

Analisando as considerações a respeito do desenvolvimento da sala durante o V Letras, pude fazer e praticar exatamente o que foi mencionado nas mensagens acima durante a SITECC. A equipe foi selecionada minuciosamente, outra proposta de tema (Depressão, Suicídio e Pressão Familiar” e, por fim, realizada uma forma de acolher as pessoas que passaram por tal experiência, sendo essa a construção da pós-sala “A ciência explica?”, sendo que nela realizou-se discussões neurocientíficas e filosóficas sobre as emoções, as ideias, como somos influenciados, sobre escolhas, nossas personalidades e, por fim, sobre o amor. A proposta foi amplamente bem avaliada pelo público (interno e externo) e deve continuar como “a parte boa” da “Sala das Sensações”.

Logo, observa-se que ao aplicar os questionários, analisar as problemáticas e utilizá-las da melhor forma, há um melhor resultado e isso foi comprovado durante o desenvolvimento da “Sala das Sensações” na SITECC, ou seja, refazer em outro espaço e testando as possibilidades, resultaram em uma experiência mais crítica, certa e acolhedora aos participantes. Com isso, nota-se a importância de ouvir os membros da sala e promover a união enquanto grupo.



#### **4. Considerações finais**

A “Sala das Sensações” desempenha um papel bastante significativo no espaço em que está inserida, uma vez que provoca experiências incomuns em seus participantes, auxilia no desenvolvimento interpessoal através da união sensorial e vivência sinestésica, conscientiza o senso empático nos indivíduos a partir de suas temáticas e, por fim, fornece, não somente ao público externo, mas a quem está realizando o acontecimento, uma melhor compreensão acerca de suas próprias emoções e suas ações no mundo. Ademais, intensifica a sinestesia em seu uso artístico e as suas diversas possibilidades enquanto fator contribuinte no progresso cognitivo e emotivo do ser humano, como já apontado anteriormente, incentivando, dessa forma, maior visibilidade nessa área científica que é proporcionada através da arte.

Com isso, diante das análises realizadas a respeito da opinião popular sobre o projeto e seu desenvolvimento, pode-se concluir que ele desperta grandes impactos e um enorme destaque desde sua inserção. Pontua-se também a influência no desenvolvimento de ações acerca dos temas apresentados, a integração da equipe aos órgãos de ensino e de apoio psicológico da instituição, o acolhimento a jovens e adolescentes que possuem algum tipo de doença psicossocial, a necessidade de realização da “Sala das Sensações” e o desenvolvimento da pós-sala denominada “A ciência explica?”, após o estudo crítico e visualização de bons resultados durante sua aplicação.

Dessa forma, com base nas problemáticas e impactos relacionados a experiência sinestésica discutida durante o artigo, observa-se o quão importante é a sua aplicação no Ifal – *Campus* Santana do Ipanema e arredores, aliás nota-se a necessidade de inserção em outras instituições. No espaço em que habita já possui um vínculo e irá perdurar por muitos anos com algumas modificações a depender dos participantes, contudo sem que se perca a sua base e seu objetivo. A “Sala das Sensações” ocupa uma posição da qual não pode ser retirada em virtude da sua excelência, as pessoas que entram em contato não hesitam em retornar, pois sabem que somente ali experimentarão aqueles sentimentos e sensações da forma que sentiram.

Conclui-se, portanto, que o ruir sinestésico relacionado a “Sala das Sensações” afeta todos os sujeitos que passam por perto, que a partir desse projeto é possível compreender as emoções e a sinestesia além do seu campo artístico, englobando, nesse sentido, também a neurociência. É

incontestável que a experiência sensorial exala aspectos artísticos agrupando os toques científicos. Com isso, a “Sala das Sensações” deixa uma marca que se tornou indiscutível: A sinestesia na arte é, nada menos, que uma ciência muitas vezes incompreendida.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVANS, Vyvyan. *How Words Mean: lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford: New York, 2009.

FILLMORE, Charles J. Semântica de Frames. *Cadernos de Tradução*, n. 25, p. 25-54, Porto Alegre, jul-dez, 2009.

LAKOFF, Geoge; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, Augusto Soares da. Palavras, significados e conceitos: o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, nº 41, p. 27-53, 2010.

## UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA COM BASE NA TEORIA CRÍTICA

Miriam Gurgel da Silva (UERN)<sup>48</sup>

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

Ana Glícia de Oliveira (UERN)

[gliciaoliveira21@gmail.com](mailto:gliciaoliveira21@gmail.com)

Daryjane Pereira Costa (UERN)

[costa.daryjane@gmail.com](mailto:costa.daryjane@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral discutir o papel do livro didático no desenvolvimento da competência crítica do aluno. Partimos da seguinte pergunta: de que maneira o livro didático favorece o desenvolvimento da competência crítica do aluno por meio das atividades propostas. Temos por hipótese básica que as atividades utilizadas em livros didáticos levam em conta a linguagem em seu aspecto formal. O estudo se dará por meio da verificação de uma atividade proposta em um material didático de língua inglesa, com vistas a compor um pequeno *corpus* para a análise. A partir das bases da Teoria Crítica (PAULO FREIRE, 1997; RAJAGOPALAN, 2012) bem como os horizontes da Linguística Aplicada será possível compreender de que forma o livro didático contribui para o desenvolvimento crítico dos estudantes.

#### Palavras-chave:

Livro didático. Teoria Crítica. Linguística Aplicada.

### RESUMEN

El objetivo general de este artículo es discutir el papel del libro de texto en el desarrollo de la competencia crítica de los estudiantes. Partimos de la siguiente pregunta: cómo el libro de texto favorece el desarrollo de la competencia crítica del estudiante a través de las actividades propuestas. Nuestra hipótesis básica es que las actividades utilizadas en los libros de texto tienen en cuenta el lenguaje en su aspecto formal. El estudio se realizará a través de la verificación de una actividad propuesta en un material didáctico del idioma inglés, con miras a componer un pequeño *corpus* de análisis. Desde las bases de la Teoría Crítica (PAULO FREIRE, 1997; RAJAGOPALAN, 2012) así como los horizontes de la Linguística Aplicada, será posible comprender cómo el libro de texto contribuye al desarrollo crítico de los estudiantes.

#### Palabras clave:

Libro de texto. Linguística Aplicada. Teoría Crítica.

---

<sup>48</sup> Agradecimentos ao CNPq pelo auxílio financeiro.

## 1. Introdução

Este estudo discute o papel do livro didático para o desenvolvimento da competência crítica do aluno. O propósito deste artigo é verificar a relação entre atividades propostas em um LD (livro didático) de língua inglesa, com base na teoria Crítica representada por Paulo Freire. Pesquisas sobre o livro didático de LI (língua inglesa) já vêm sendo desenvolvidas há pelo menos duas décadas. Dentre os estudos realizados, temos Coracini (2011) que considera que o livro didático deve ser visto como um recurso pedagógico importante, mas não como a única fonte de aprendizagem. Outros estudos feitos por Nunan (1995) e Leffa (2003) estão relacionados aos critérios para criação e avaliação dos livros didáticos.

As ideias apresentadas neste trabalho são frutos de discussões realizadas durante as aulas em Linguística Aplicada. Algumas das discussões feitas durante as aulas giraram em torno do ensino e aprendizagem da LI pelo viés da pedagogia crítica. Outra razão que motivou este estudo foi o fato de que, ao longo de nossa experiência profissional como professoras de LI no Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas no Brasil, percebemos que alguns dos LDs trabalham a língua dentro dos limites formais, por meio de atividades de gramática e tradução.

O uso do LD no ensino da LI em escolas públicas no contexto brasileiro está associado, principalmente, enquanto suporte para o professor, uma vez que o conteúdo e as tarefas já foram previamente elaborados e avaliados por seus autores (Cf. LEFFA, 2003). O LD também se caracteriza pelos interesses editoriais (Cf. VILAÇA, 2009) que, muitas vezes, serve enquanto mercadoria de consumo (Cf. CASSIANO, 2013). Salientamos que este trabalho pretende discutir maneira como o LD propõe atividades de LI, considerando o aspecto crítico da aprendizagem.

A partir das razões apontadas, consideramos pertinente este modesto trabalho a que nos propomos. A análise permite compreender o processo de ação-reflexão-ação, tomando como base os pressupostos da pedagogia crítica em Paulo Freire (1970). Esperamos contribuir para discussão acerca do LD como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir com a formação crítica dos alunos.

O estudo se dará por meio da verificação de uma atividade proposta em um material didático, com vistas a compor um pequeno *corpus* para a análise modesta. A partir das bases da Teoria Crítica (Cf. PAULO FREIRE, 1997; RAJAGOPALAN, 2012) será possível compreender de que forma o LD contribui para o desenvolvimento crítico dos estudantes.

## **2. Ensino crítico e a teoria freiriana**

A Teoria Crítica caracteriza-se pela prática emancipatória de pensar o mundo como ele realmente é e como deveria ser. No Brasil, essa teoria está diretamente ligada ao período do regime militar, período marcado pela transição entre a produção da atividade intelectual e a abertura política. Os teóricos da teoria crítica no Brasil receberam a influência da Escola de Frankfurt que se constitui pelo ideal marxista.

Para este estudo, optamos por discutir a teoria crítica com base em Paulo Freire (1989), considerando o alcance do trabalho do pedagogo no Brasil e no mundo, o que faz com que seu trabalho seja leitura clássica para os estudos na educação. Freire é considerado um dos principais teóricos da educação no mundo e suas contribuições acerca do letramento crítico continuam influenciando estudos na área da educação. A contribuição do viés crítico com base em Paulo Freire (1989) tem como paradigma a educação crítica-emancipatória, como mecanismo de superação das estruturas fixas pela reprodução dominante.

O viés crítico em Paulo Freire surgiu a partir de sua experiência enquanto pedagogo, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. O pedagogo articulou essas preocupações em um contexto em que a ignorância da massa oprimida estava diretamente ligada a uma dominação social, política, cultural e econômica. Como o Brasil foi economicamente e politicamente colonizado por estrangeiros durante anos, sua história deixou as marcas da colonização entre os que estão no poder (opressores ou elite) e os que não têm poder de decisão (classe opositora). Essas relações estão imbricadas na ordem social brasileira.

O ponto inicial da práxis libertadora na teoria crítica pretende ser a problematização das ilusões confortadoras. Como Freire (1970, p 60) aponta: “A educação libertadora consiste em atos de cognição, não transferências de informação”. Nosso sistema educacional tende a perpetuar a massificação pela mera repetição de ideias. Mesmo após o fim dos regimes militares no Brasil e democratização das relações pré-capitalistas, ainda é evidente a exclusão da participação das minorias nos processos decisórios culturais, socioeconômicos e políticos.

Esse tipo de educação é nomeado por Freire (1970) como modelo bancário, em que os alunos são os depositários e o professor possui o papel de depositador, de modo que os alunos absorvam, memorizem e repitam as informações. A importância dada ao professor como transmissor inibe o envolvimento ativo dos alunos e não proporciona um ambiente real e ativo

ao pensamento crítico. Este método baseado no modelo tradicional de educação é severamente criticado, pois não há desenvolvimento de consciência crítica.

É verdade que o conceito de conscientização, pensamento crítico ou letramento crítico não é novo para estudos em educação. Mas, parece ser uma proposta desafiadora, especialmente em um país onde elementos tradicionais da cultura educacional têm sido usados como mecanismo de manutenção de poderes. É necessário que tanto os profissionais da educação, quanto os alunos e comunidade escolar se engajem nesse desafio de abandonar definitivamente qualquer forma de alienação social.

### **2.1. Ensino de Inglês e Teoria Crítica**

A influência da língua inglesa no Brasil não é recente. Teve seu início no período colonial, quando marinheiros ingleses chegaram ao Brasil para acordos comerciais. Desde então, aprender inglês torna-se necessário no país. É importante destacar que o ensino de línguas no Brasil teve início em 1809, logo após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, quando o Príncipe Regente, Dom João VI de Portugal, assinou um convênio que permitia o ensino da língua francesa e o ensino da língua inglesa. Observa-se que nesse período o ensino de línguas estrangeiras no país era uma necessidade para facilitar as relações com Brasil, França e Inglaterra (Cf. CHAGAS, 1967 *apud* STEVES, 2003).

Por cerca de um século, o ensino de língua estrangeira foi articulado desta forma: compondo três anos com o ensino de alemão, cinco anos de inglês e sete anos de francês, que ocupava o primeiro lugar de importância entre as demais línguas. Nesse período, surgiram alguns dos problemas inerentes ao ensino de línguas, pois segundo Leffa (1999, p.3) havia “falta de metodologia adequada e sérios problemas de gestão. A metodologia denominada de ensino de línguas modernas foi a mesma língua morta: tradução e análise gramatical de textos”. Assim, o ensino de língua inglesa, nesse período, poderia ser considerado mecânico e formal.

Mesmo com o avanço do ensino de LI nas escolas brasileiras, o uso da tecnologia em sala de aula e uso dos livros didáticos nas práticas de ensino, podemos observar que o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras tem sido marcado, na maioria das vezes, por aulas com foco na tradução e assimilação de conteúdo.

De maneira geral, as propostas com base na BNCC servem como

referencial para o professor de línguas. Por outro lado, é necessário que o professor de língua inglesa esteja consciente das estratégias de letramento crítico de modo a desempenhar o papel de pedagogo crítico. Como Brown diz:

Seu papel como “pedagogo crítico” serve para destacar o fato de que você não é apenas um professor de línguas. Você é muito mais do que isso. Você é um agente de mudança em um mundo que precisa desesperadamente de mudança: da competição à cooperação, da impotência ao empoderamento, do conflito à resolução, do preconceito à compreensão. O que poderia ser mais intrínseco ao espírito de todos os professores de idiomas ao redor do mundo do que afinar nossa capacidade de nos tornarmos agentes de mudança? Nosso compromisso profissional nos leva a ajudar os habitantes deste planeta a se comunicarem uns com os outros, a negociar o significado da paz, da boa vontade e da sobrevivência neste delicado e frágil globo. Devemos, portanto, com todas as ferramentas profissionais à nossa disposição, buscar apaixonadamente esses objetivos finais. (BROWN, 2000, p. 456)

Estar criticamente envolvido na prática docente é um dos maiores desafios de nossa época. Nesse sentido, os professores precisam lidar com materiais que proporcionem o pensamento crítico. O material didático deve incluir atividades que facilitem a autonomia nas aulas.

[...] Como professor, você pode facilitar a formação de comunidades de alunos em sala de aula que examinam criticamente questões morais, éticas e políticas contemporâneas, e fazem isso sem forçar uma agenda pessoal? Vários dos chamados “tópicos quentes” que às vezes abordamos em nossas salas de aula, como não-violência, direitos humanos, igualdade de gênero, discriminação racial/étnica, questões de saúde, ação ambiental e ativismo político, são controversos; eles exigem pensamento crítico e são sensíveis ao sistema de valores dos alunos. (BROWN 2000, p. 444)

Considerando que o material é bastante utilizado por professores de inglês, é importante atentarmos para as vantagens do uso desse recurso didático. Também é necessário perceber de que forma a LI é tratada por meio de atividades que possam favorecer o letramento crítico. Rajagopalan (2012) ressalta a importância do caráter político nos materiais didáticos de Língua Estrangeira. Para o pesquisador, há “tendência de utilização dos materiais didáticos para fins propagandísticos ou, no mínimo questionáveis, do ponto de vista ideológico” (2012, p. 75). Muitas das atividades usadas, são feitas por meio de textos que se limitam aos fins didáticos e se apresentam “absolutamente neutros ideologicamente” (2012, p. 75).

Adiante, analisamos o LD sob a ótica da teoria crítica. Sumarizadas esta seção a respeito da perspectiva teórica abordada nesse estudo.

Tratamos, na seção a seguir, acerca da metodologia.

### **3. Metodologia**

O livro didático escolhido para ser analisado neste trabalho deveu-se ao fato de ser um dos materiais sugeridos pelo Programa Nacional de Educação do Brasil no PNL D (Programa Nacional do Livro Didático) em 2011. O livro didático foi lançado em 2011 e é composto por uma série de três livros, um livro para cada etapa, todos divididos em doze unidades com CDs de áudio prontos para os alunos.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, este estudo é desenvolvido a partir da revisão das abordagens de ensino de língua estrangeira. Quanto à abordagem, esta pesquisa pode ser identificada como qualitativa, pois busca analisar o objeto de pesquisa, o livro didático, com base no estudo teórico realizado anteriormente. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva.

Com base no modelo proposto por Brown (2000), o livro didático será analisado em termos de sua abordagem metodológica e de sua articulação entre cultura e linguagem. As ideias propostas por Freire (1970) servirão para analisar se os exercícios do LD favorecem no desenvolvimento da criticidade.

Devido à importância dada às habilidades de leitura no ensino médio público no Brasil, as habilidades de *speaking* e *listening* não serão analisadas. Sumarizadas esta seção a respeito da metodologia abordada nesse estudo. Tratamos, na seção a seguir, acerca da análise das atividades.

### **4. Análise**

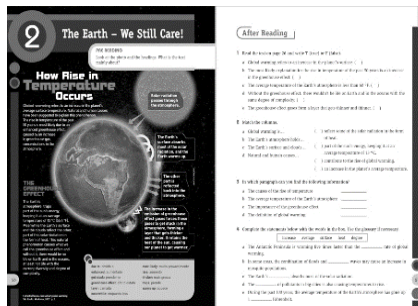
A unidade 2 do livro em análise propõe uma atividade de leitura, voltada para o tema do aquecimento global. A atividade selecionada serve como uma pequena amostra para observarmos como o material trabalha o aspecto crítico, em vez de reduzi-lo a um instrumento para a exploração da gramática, da estrutura da língua ou um elemento de aculturação.

A atividade didática representada na unidade 2 desta obra foi titulada por: *The Earth We Still Care!* (A terra que nós ainda cuidamos),



tendo como temática principal o aquecimento global. Nela é trabalhada a leitura e interpretação de texto adaptado do *Learn about global warming*. Tal unidade é introduzida com uma problematização inicial. Podemos perceber que, neste momento, o aluno é levado a ter o contato inicial com o texto por meio da temática, bem como aspectos da linguagem não verbal.

Figura 1: Atividade de Reading – *The Earth We Still Care!*.

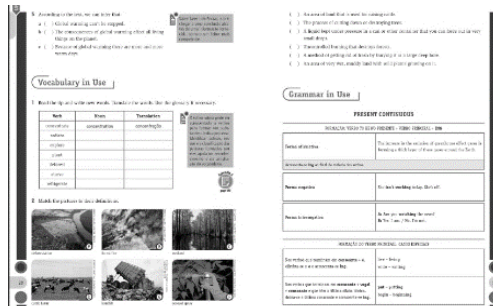


Fonte: arquivo próprio, 2022.

A atividade de *reading* é dividida em três partes: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A primeira parte, busca contextualizar a temática que será aprofundada durante a leitura e se dá por meio de propostas de discussões orais na língua materna. Quanto a atividade de pós-leitura, são apresentadas atividades de compreensão textual, representadas por questionamentos que envolvem relação entre o verdadeiro e o falso conforme o texto apresentado. Há também atividades que reforçam o vocabulário trabalhado no texto anterior.

Após a atividade de leitura, o livro traz mais uma atividade de vocabulário (*Vocabulary in Use*) e uma explanação de gramática (*Grammar in Use*). A organização das atividades segue a mesma ideia do tópico anterior. Na figura 2 é possível ver aspectos do vocabulário e da gramática que são abordados de forma detalhada.

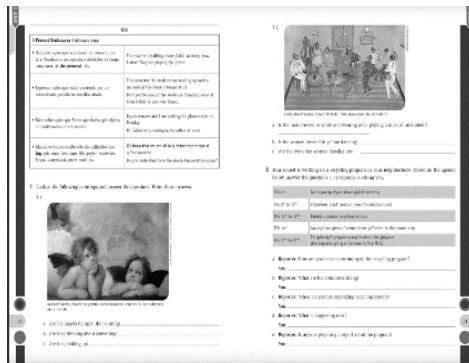
Figura 2: Atividade de Vocabulário e Gramática.



Fonte: arquivo próprio, 2022.

Dando continuidade às atividades de gramática, são apresentadas questões, no intuito de ativar o conhecimento prévio dos estudantes e promover a reflexão e discussão da temática. Nessas duas atividades, são desenvolvidos os aspectos formais da linguagem. No entanto, tais atividades são trabalhadas fora da relação com a temática proposta no texto 1 (A terra que nós ainda cuidamos). Outras atividades de gramática (*present continuous*) são trabalhadas de forma descontextualizada, conforme figura 3.

Figura 3: Atividade de Gramática



Fonte: arquivo próprio, 2022.

Em relação aos conteúdos de gramática, estes são trabalhados de forma descontextualizada ao longo da unidade. Para finalizar a primeira unidade, o livro apresenta uma atividade cuja ideia principal é simular um programa de reciclagem, dando ênfase, principalmente, à gramática

e vocabulário. No entanto, essa atividade não proporciona um ambiente real e ativo ao pensamento crítico. Esta atividade está baseada no modelo tradicional de educação em que o aluno repete a estrutura da língua em atividades descontextualizadas.

Por fim, o LD ao tratar a aprendizagem de LI como uma questão de decodificação de estruturas descontextualizadas, ou mesmo interpretação de textos desconectados da realidade do aluno, acaba por dar pouca importância à competência crítica e pouca ênfase em atividades interculturais que são necessárias na formação do aluno como cidadão que vive, trabalha e interage em sociedade (Cf. ALMEIDA FILHO, 2005).

## **5. Conclusão**

Diante do objetivo deste trabalho, no qual pretendia analisar uma unidade do LD, buscou-se verificar de que maneira o Livro Didático favorece o desenvolvimento da competência crítica do aluno por meio das atividades propostas. Por meio da análise feita, foi possível constatar que parte das atividades, sobretudo as atividades que envolvem vocabulário e gramática, não contemplam o contexto do alunado. O material didático analisado nesta pesquisa contempla “tópicos quentes” (Cf. BROWN, 2001, p. 444).

Este estudo trouxe uma reflexão sobre a forma tradicional de ensino de inglês em contraste com o ensino de inglês pelo viés crítico. A análise feita neste estudo nos permitiu confirmar a hipótese básica de que as atividades utilizadas em livros didáticos consideram a aprendizagem de língua inglesa em seu aspecto formal. Constatamos que as atividades de leitura, vocabulário e gramática são feitas por meio de textos que se limitam aos fins didáticos. Desse modo, concluímos que o LD analisado não favorece o desenvolvimento da competência crítica do aluno, por meio das atividades propostas.

Os resultados deste estudo nos levam à formulação de questões acerca do uso do LD de Língua Inglesa, levando em consideração as percepções do professor de línguas que utiliza o material didático em sala de aula. Estas questões devem ser aplicadas em estudos futuros, já que este artigo não avaliou tal aspecto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4<sup>th</sup> edition. Longman. 2000.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Unesp, 2013.

CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade & Discurso*. Campinas: Unicamp, 2003 [1996].

\_\_\_\_\_. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: \_\_\_\_ (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011.

DAVIS, R.; FREIRE, P. Education for awareness: a talk with Paulo Freire. In: MACKIE, R. (Ed.). *Literacy and revolution: the pedagogy of Paulo Freire*. New York: The Continuum Publishing Company, 1981. p. 57-69

FREIRE, Paulo. Extension or communication (L. Bigwood & M. Marshall, Trans.). In: *Education for critical consciousness*. New York: Continuum, 1982. p. 93-164

\_\_\_\_\_. *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Seabury Press, 1970.

GIMENEZ, Telma. Prefácio. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (Orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LEFFA, V. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Nova York e Londres: Phoenix ELT, 1995.

LOPES, L. P. M. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBARA, L. RAMOS, R.C.G. (Orgs). *Reflexões e Ações*

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

*no Ensino-Aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson, 1997.

\_\_\_\_\_. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Nova York e Londres: Phoenix ELT, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

STEVES, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. *Caminhos do Conhecimento e co-lheitas*. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*, v. VIII, n. 30, Rio de Janeiro, jul./set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Acesso em: 05/07/2016.

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspecto de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*, v. VIII, n. 32, Rio de Janeiro, jan./ma. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>. Acesso em: 17/07/2016.

**UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO ENSINO DE GÊNEROS  
TEXTUAIS MULTIMODAIS PARA PESSOAS  
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

*Alexsandra de Holanda Giovanini Coutinho* (Instituto Benjamin Constant)  
[alexandra.coutinho@ibc.gov.br](mailto:alexandra.coutinho@ibc.gov.br)

**RESUMO**

A concepção da linguagem é integrada ao corpo. Por isso, se uma pessoa tiver alguma deficiência impedindo-a de interagir com o meio, certamente a compreensão e aquisição da linguagem estarão comprometidas. Se a pessoa com DV utilizar o mesmo material didático que a pessoa vidente, aquela não terá a mesma condição de compreender um texto multimodal como esta. Para manter o princípio da equidade, a pessoa com deficiência deveria ter o material adaptado às suas especificidades. Como ela teria acesso às imagens dos textos não verbais ou multimodais considerando que os materiais didáticos devem estimular os sentidos remanescentes para facilitar a aprendizagem de maneira autônoma e participativa? Este trabalho considera a hipótese de que pessoas com deficiência visual, privadas da experiência visual, da imagem, podem compreender um texto multimodal através dos sentidos remanescentes. Dessa forma, é preciso pensar em materiais didáticos que lhes promovam igualdade de condições e oportunidades para essa compreensão.

**Palavras-chave:**

**Inclusão. Multimodalidade. Deficiência visual.**

**RESUMEN**

La concepción del lenguaje está integrada en el cuerpo. Por lo tanto, si una persona tiene una discapacidad que le impide interactuar con el entorno, la comprensión y adquisición del lenguaje se verá ciertamente comprometida. Si la persona con VI utiliza el mismo material didáctico que la persona vidente, la primera no tendrá las mismas condiciones para comprender un texto multimodal como éste. Para mantener el principio de equidad, las personas con discapacidad deben tener el material adaptado a sus especificidades. ¿Cómo tendría acceso a imágenes de textos no verbales o multimodales considerando que los materiales didácticos deben estimular los restantes sentidos para facilitar el aprendizaje autónomo y participativo? Este trabajo considera la hipótesis de que las personas con discapacidad visual, privadas de la experiencia visual, de la imagen, pueden comprender un texto multimodal a través de los restantes sentidos. De esta forma, es necesario pensar en materiales didácticos que promuevan la igualdad de condiciones y oportunidades para esa comprensión.

**Palabras clave**

**Inclusión. Multimodalidad. Discapacidad visual.**

## **1. Introdução**

O ser humano vive em comunidades. Interage com os indivíduos do grupo através de seus sentidos sensoriais. Sendo assim qualquer anormalidade em um desses sentidos, irá dificultar sua comunicação com o meio em que vive e reduzir sua autonomia. Durante toda a vida, o homem percebe estímulos verbais e não verbais através de seus sentidos. Um dos sentidos mais valorizados em nossa sociedade é o da visão, pois ele permite a quem enxerga um panorama instantâneo da sua realidade sendo complementado pelos demais sentidos. Logo, constitui-se um desafio para quem não a possui totalmente ou reduzidamente (Cf. ESTEVÃO, 2017).

Esse desafio não deve ser um entrave para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da pessoa com deficiência. Apesar dos poucos avanços, o conceito de inclusão está sendo implementado em nossa sociedade. Na esfera escolar, o atendimento educacional especializado auxilia o aluno cego a ler e escrever no sistema braille, possibilitando, assim, o acesso ao mundo letrado.

Entretanto, ainda é necessário ter o olhar voltado para o desenvolvimento cognitivo da linguagem visto que o ensino de Língua Portuguesa está baseado em textos, com destaque para os gêneros multimodais. Se o professor não souber adaptar esses gêneros, tornando-os mais acessíveis para o aluno com deficiência visual compreendê-los, dificilmente ele conseguirá bons resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de adaptação de gêneros textuais multimodais para alunos com deficiência visual, tornando-os acessíveis para esse aluno. Para isso, fizemos uso de pesquisa bibliográfica em alguns temas como o ensino de Língua Portuguesa, os gêneros multimodais, a educação inclusiva, adaptação de materiais para pessoas com deficiência. Esperamos contribuir para a continuidade das pesquisas nessas temáticas, bem como com o trabalho docente em sala de aula para a inclusão escolar desses alunos.

## **2. O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros textuais**

O ser humano utiliza a linguagem para estabelecer relações interpessoais, expressando posicionamentos e intenções, através de palavras, gestos, símbolos, cores. Ela está organizada em sistemas, chamados línguas, de acordo com cada grupo de falantes (Cf. BECHARA,

2009). O falante, ao fazer uso desse sistema, apresenta sempre intenção de interagir com o grupo, podendo fazer isso através de textos.

Segundo os PCNs (Cf. BRASIL, 1998) e a BNCC (Cf. BRASIL, 2018), o foco do ensino de Língua Portuguesa deve ser o texto. A conceitualização de texto é muito discutida entre diversos autores; contudo adotaremos, no momento, o conceito de Antunes que defende que “texto é qualquer passagem, de qualquer extensão, desde que constitua um todo unificado e cumpra uma determinada função comunicativa.”. Assim o ensino de Língua Portuguesa deve ser baseado em textos, pois, segundo Marcuschi, “não existe um uso significativo da língua fora das interrelações pessoais e sociais situadas” (2008, p. 23).

Outra temática bastante discutida são os gêneros textuais. Adotaremos o conceito de Marcuschi (Cf. MARCUSCHI *apud* COSTA, 2011, p. 103) que diz que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Kock e Elias (2010) compartilham da mesma ideia acrescentando que eles também são dinâmicos, podendo sofrer variações, dando origem a novos gêneros.

Definido o objeto de ensino, cabe ao professor escolher o método de aprendizagem. Adotaremos o conceito sociointeracionista, apresentando o processo de aprendizado como uma interação entre o aluno, seu corpo e a sociedade. Nesta perspectiva, o aluno é um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos, utilizando, para isso, os estímulos que o cercam como: o material didático, a interferência do professor e colegas de sala. Dessa forma, o professor se torna um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, trazendo gêneros textuais inseridos no contexto sociocultural para o alcance do aluno (Cf. OLIVEIRA, 2010).

Portanto, o falante que não compreender os gêneros textuais que circulam na sociedade estará, de uma certa maneira, privado do convívio social. Visto que a linguagem é uma forma de interação interpessoal e os gêneros, a materialização da comunicação.

### **2.1. Gêneros textuais multimodais**

Nossos jovens e nossas crianças estão constantemente estimulados pelos apelos visuais e sonoros das atuais tecnologias. É comum ver crianças pequenas com *smartphones* na mão assistindo a vídeos de



entretenimento, jovens trocando conversas através de aplicativos de redes sociais. Torna-se realmente um desafio para o professor incentivar a leitura de textos verbais em um mundo polissensorial (Cf. TEIXEIRA *et al.*, 2014). Deste modo, o interesse dos nossos alunos parece não estar alinhado às propostas de leituras levadas para a sala de aula.

A humanidade evoluiu muito no aspecto tecnológico, logo a linguagem se adaptou a essa evolução. Isso proporcionou uma mudança nos meios de comunicação, ocasionando a adaptação e a criação de diversos gêneros textuais multimodais para atender a nova demanda. Entende-se por gênero multimodal a combinação da linguagem verbal, ou seja, palavras faladas e/ou escritas, e linguagem não verbal, ou seja, imagens, cores, gestos, sons.

Considerando a demanda social desses gêneros, torna-se necessário desenvolver a competência leitora de nossos alunos através dessa pluralidade de linguagens. Isso se constitui em um desafio a ser vencido, cabendo ao professor traçar estratégias para possibilitar esse desenvolvimento. Levando em consideração a diversidade dos alunos que fazem parte da escola regular, o desafio torna-se maior quando nos referimos aos estudantes com deficiência, em especial, os com deficiência visual (DV).

A concepção da linguagem é integrada ao corpo. Por isso, se uma pessoa tiver alguma deficiência impedindo-a de interagir com o meio, certamente a compreensão e aquisição da linguagem estarão comprometidas (Cf. FIGUEIREDO, 2009). Se o aluno com DV utilizar o mesmo material didático que o aluno vidente, ele provavelmente não terá a mesma condição de compreender um texto multimodal. Para atender também o aluno com deficiência, é necessário ofertar-lhe material adaptado às suas especificidades.

### **3. Educação inclusiva e a deficiência visual**

Em 2021, pesquisa do IBGE revelou que 67% dos brasileiros adultos com deficiência não frequentaram a escola ou não têm ensino fundamental completo. Esse número cai para menos da metade entre as pessoas sem deficiência (Cf. JANSEN, 2021). Essa evasão escolar não deveria acontecer, pois, segundo a Constituição Federal, no artigo 205 o Estado deve assegurar o direito à educação para todos (Cf. BRASIL, 1988). No entanto, para que isso aconteça, é preciso investir na

infraestrutura escolar, qualificação de docentes, profissionais de apoio e recursos de acessibilidade, a fim de dar condições para permanência dessas pessoas na escola.

Neste trabalho, abordaremos de maneira sucinta a deficiência visual e alguns recursos disponíveis para auxílio desse público. Primeiramente, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004, entende-se que a deficiência visual pode ser:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Além disso, a Lei nº 14.126/2021 classifica a visão monocular como deficiência visual, para os efeitos legais. As pessoas com deficiência visual podem nascer com a deficiência, cegueira e/ou baixa visão congênita, ou desenvolverem-na ao longo da vida, cegueira e/ou baixa visão adquirida.

Quando a deficiência é congênita, a pessoa não tem memória visual e toda a experiência da imagem deve ser transmitida através dos sentidos remanescente. Estímulos sonoros e táteis são necessários para a aquisição dos significados. Caso a pessoa não tenha nenhuma outra deficiência e/ou comorbidade associadas, ela poderá desenvolver-se sem nenhum prejuízo cognitivo. Para isso, será necessário adaptar as informações captadas naturalmente pelo sentido da visão no vidente, para estímulos captados por seus sentidos remanescente.

A partir da Constituição Federal, a temática da inclusão de pessoas com deficiência passou a ser mais debatida no Brasil, porém apesar de todo arcabouço legal e com o aprofundamento das discussões sobre o tema, ainda temos escolas com pouca acessibilidade na infraestrutura, um currículo que não contempla a diversidade, a falta de materiais didáticos que atendam às diversas deficiências ou superdotação. Constata-se, assim, a segregação dessas pessoas do processo de ensino e aprendizagem.

Um dos principais fatores que norteia a educação inclusiva é a adaptação dos recursos didáticos. A pessoa com deficiência deve ter autonomia para utilizar de maneira acessível os recursos para aquisição da aprendizagem, conforme estabelecido na Lei de inclusão de pessoas com deficiência.

I. acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, art. 3)

Os recursos didáticos são imprescindíveis na educação de pessoas com DV, pois, se não houver uma adaptação desses recursos, as aulas poderão tornar-se monótonas e muito verbais (Cf. CERQUEIRA e FERREIRA, 2000). Desse modo, o aluno cego não deve somente ter contato com o material em braille, mas também com materiais que promovam a estimulação multissensorial. Uma das maneiras de viabilizar as adaptações é por meio de texturas variadas, a fim de facilitar a experimentação e a percepção de conteúdos não verbais. Também podemos citar a audiodescrição, técnica muito importante para a pessoa com deficiência visual, pois permite que ela compreenda a imagem através de uma descrição detalhada.

Não poderíamos deixar de mencionar as possíveis adaptações para as pessoas com deficiência visual baixa visão, uma vez que cada pessoa tem suas especificidades quanto a visão funcional. Um dos recursos mais utilizados é a ampliação, que consiste em ampliar as imagens ou as fontes para o tamanho 18 ou 24, recomenda-se fonte sem serifa, como Arial. Contudo, dependendo da patologia da pessoa isso não será suficiente. Há casos em que a pessoa necessitará de uma ampliação maior. Isso acarretará em uma perda do campo visual, impedindo-a de ter a noção do todo. Essa perda da noção do todo pode ser prejudicial na compreensão da imagem, por isso, em muitos casos de pessoas com baixa visão, também faz-se necessário recorrer a técnica da audiodescrição para que elas possam compreender a imagem.

#### **4. Proposta de adaptação**

Como o aluno com deficiência visual vai ter acesso às imagens dos textos não verbais ou multimodais considerando que os materiais didáticos devem estimular os sentidos remanescentes para facilitar a aprendizagem desse aluno de maneira autônoma e participativa?

Este trabalho considera a hipótese de que alunos com DV, privados da experiência visual, da imagem, podem compreender um texto multimodal através dos sentidos remanescentes. Dessa forma, é preciso

pensar em materiais didáticos que lhes possibilitem equidade de condições e oportunidades para essa compreensão.

Primeiramente, podemos utilizar diferentes tipos de recursos para auxiliar a representação da imagem, como: os recursos naturais, aqueles que existem na natureza,; os recursos pedagógicos, aqueles fabricados por professores e familiares para um fim educacional; os recursos tecnológicos, aplicativos de smartphone, leitores de tela; os recursos culturais, livros em braille e audiolivros, exposições de museus.

As pessoas com DV podem utilizar diversos recursos para melhorar sua experiência no ambiente escolar. Para alunos com baixa visão, temos recursos ópticos e não ópticos, materiais didáticos como livro ampliado, caderno com pauta ampliada, uso de caneta hidrográfica preta ou azul escuro e/ou lápis com grafite 6b ou 8b. Esses recursos os ajudarão a utilizar a visão preservada de maneira mais confortável. Mas há casos de baixa visão que a visão preservada consegue apenas discernir luzes e vultos, sendo-lhes necessários os mesmos recursos que um aluno cego utilizaria. Dentre eles podemos citar a bengala (a cor verde para pessoa baixa visão, a cor branca para o cego e a cor branca com vermelha para o surdo-cego), o reglete e punção e a audiodescrição.

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que permite que a pessoa com DV entenda o cenário, a imagem, a ação que está representado por meios visuais através de palavras. O professor realiza a audiodescrição em sua aula, por exemplo, ao fazer a descrição da sala de aula, da sua aparência, de uma imagem para o aluno com DV. Isso possibilita que ele realize conexões mentais e compreenda melhor através dos demais sentidos remanescentes o ambiente que o cerca. Com o avanço tecnológico, atualmente, também, há vários aplicativos para telefones celulares que convertem uma imagem em texto.

Assim, através desses recursos, o professor tem a disposição a possibilidade de ampliar o texto multimodal a ser trabalhado em sua aula para o aluno baixa visão. Poderá pedir a transcrição da parte verbal para o braille, em um trabalho colaborativo com o professor do atendimento educacional especializado para o aluno cego. Ele também pode sempre recorrer a audiodescrição para ajudar no entendimento da imagem como um todo para o baixa visão e apresentar a imagem ao cego, permitindo que ele faça as conexões adequadas e compreenda a imagem trabalhada no texto multimodal.

## 5. Considerações finais

A inclusão de alunos com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem é assegurada por lei, bem como o acesso facilitado a materiais didáticos de acordo com as suas especificidades. Logo, é urgente que tenhamos uma perspectiva inclusiva no ensino de Língua Portuguesa, em especial, o ensino dos gêneros multimodais.

Outro fator a ser destacado é a questão da adaptação de materiais didáticos que atendam às necessidades educacionais específicas da pessoa cega e/ou baixa visão. A adaptação de materiais para essas pessoas não é um processo fácil. Os materiais impressos em braille privilegiam gêneros verbais deixando o aluno excluído da aquisição da aprendizagem de gêneros multimodais que estão inseridos na sociedade, assim, deixando-o fora do processo educativo.

Contudo, se o docente dialogar com seu aluno para entender suas necessidades educacionais específicas e utilizar a ampliação de texto e imagens, o braille e a audiodescrição, certamente permitirá que o aluno com DV esteja incluído no processo de ensino-aprendizado de suas aulas. Assim, facilitaremos que a pessoa com deficiência visual possa ter autonomia e participação na diversidade de comunicação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 30 de dezembro de 1996*. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 de out. de 2022.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato\\_2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em 11 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciências e Educação*, v. 23, n. 1, p. 1-6, Bauru, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?f>. Acesso em: 13 out. 2021.

CERQUEIRA, J. B; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, n. 5, 2000. Disponível em: <http://re-vista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/602>. Acesso em: 13 out. 2022.

COSTA, A. R. Gêneros e tipos textuais: afinal de contas do que se trata?. *Revista Prolíngua*. v. 6. n. 1. jan/jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/download/13551/7704/21156>. Acesso em: 12 out, 2022.

DIONISIO, A. P; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (Orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42

ESTEVÃO, M. *Um olhar sobre a deficiência visual*. Instituto Benjamin Constant, 2017. Disponível em: <http://antigo.ibc.gov.br/fique-por-dentro/cegueira-e-baixa-visao>. Acesso em: 14 out. 2022.

FIGUEIREDO, J. R. M. Análise Contrastiva da Compreensão de Metáforas Visuais por Escolares de Ensino Fundamental Cegos Congênitos e Não-Cego. *Revista Benjamin Constant*, n. 44, 2009. Disponível em:

<http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/download/434/147>. Acesso em: 11 out. 2022.

JANSEN, R. *Dois de cada três brasileiros com deficiência não foram à escola ou têm fundamental incompleto*. Terra, 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/dois-de-cada-tres-brasileiros-com-deficiencia-nao-foram-a-escola-ou-tem-fundamental-incompleto,469ba33da6d9534e9f5c88678edf20c8cd8u7etn.html>. Acesso em: 13 out. 2022.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PLAISANCE, ERIC. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, v. 38, n. 2, p. 231-38, mai./ago, 2015. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

TEIXEIRA, L.; FARIA, K.; DE SOUSA, S. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista Desenredo*, v. 10, n. 2, 18 dez. 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4295/3095>. Acesso em: 11 out. 2022.

**UMA PROPOSTA DE ESTUDO ROMANÍSTICO  
SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA DOS SÉCULOS XIV-XVI  
E UMA PRÉVIA REFLEXÃO SOBRE A EMERGÊNCIA  
DE UM PORTUGUÊS PRÉ-MODERNO<sup>49</sup>**

*José Mario Botelho* (FFP-UERJ)  
[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

**RESUMO**

Diferentes propostas para a periodização do português têm sido apresentadas por renomados estudiosos, que procuram identificar os sucessivos ciclos por que passou a língua portuguesa desde sua instituição, com a fundação de Portugal, cujo governo tomou o falar galego-português como sua língua nacional, até a forma camoniana, que se constituiu no português moderno. Têm-se reconhecido na história da língua tais ciclos, que se diferenciam por fatores “internos” e/ou “externos” (CASTRO, 1945; CARDEIRA, 2009; BOTELHO, 2022). Há autores, como Botelho (2022a; 2022b); Castro (2013; 2006; 1945), Mattos e Silva (2007; 2004; 2001a; 2001b), Bechara (1991; 1985), Said Ali (1965), entre outros, que dividem o português arcaico em duas fases: uma que vai de 1100 até o meado do século XIV e outra que vai dessa data até o surgimento do texto camoniano, no século XVI, e denominam essa segunda fase da Época Histórica de português pré-moderno (ou pré-clássico ou médio). Neste trabalho, far-se-á uma breve análise da ortografia e grafia de um pequeno *corpus* da produção escrita do período compreendido entre o final do século XIV e meados do século XVI, seguida de uma prévia reflexão do que se pode considerar essa segunda fase, em que se dá a emergência de um português pré-moderno.

**Palavras-chave:**

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

**RÉSUMÉ**

Différentes propositions de périodisation du portugais ont été présentées par des universitaires de renom, qui cherchent à identifier les cycles successifs que la langue portugaise a traversés depuis son institution, avec la fondation du Portugal, dont le gouvernement a pris le galicien-portugais comme langue nationale, jusqu’à la forme camonienne, qui est constituée en portugais moderne. De tels cycles ont été reconnus dans l’histoire de la langue, qui se différencient par des facteurs « internes » et/ou « externes » (CASTRO, 1945 ; CARDEIRA, 2009 ; BOTELHO, 2022). Il y a des auteurs comme Botelho (2022a ; 2001b), Bechara (1991 ; 1985) Said Ali (1965), entre autres, qui divisent le portugais archaïque en deux phases : une qui va de 1100 au milieu du XIV<sup>e</sup> siècle et une autre qui va de cette date jusqu’à l’apparition du texte camonien, au XVI<sup>e</sup> siècle, et ils appellent cette deuxième phase de la période historique de portugais pré-moderne (ou pré-classique ou moyen). Dans cet ouvrage, une brève analyse de l’orthographe et de la façon d’écrire les mots d’un petit corpus de production écrite de la période comprise entre la fin du XIV<sup>e</sup> siècle et le milieu du XVI<sup>e</sup> siècle, suivie d’une

---

<sup>49</sup> Artigo, que é o primeiro esboço da Pesquisa de Pós-Doutoramento na UBI-Pt, a qual teve início em setembro de 2022, acerca da língua portuguesa dos séculos XIV-XVI.



réflexion préliminaire sur ce qui peut être considéré cette deuxième phase, dans laquelle émerge le portugais pré-moderne.

Mots clés :

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

## **1. Introdução**

Nos estudos de história da língua portuguesa, diferentes propostas para a sua periodização têm sido apresentadas por diversos estudiosos, que procuram reconhecer na história da língua ciclos, que se diferenciam por fatores “internos” e/ou “externos”<sup>50</sup> (Cf. SAID ALI, 1921; 1965), CASTRO, 1945; 2006; 2013; VASCONCELOS, 1956; VASCONCELLOS, 1959 [1911]; TEYSSIER, 2004 [1980]; BECHARA, 1985; 1991; MATTOS E SILVA, 2001a; 2001b; 2004; 2007; CARDEIRA, 2009; BOTELHO, 2022a; 2022b, entre tantos outros.

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

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

Essa divisão tem grande importância didática, porquanto consiste em dar um tratamento diferenciado aos textos desse segundo período da

---

<sup>50</sup> Os fatores internos se referem a características linguísticas, que podem ser observadas nos textos; os fatores externos se referem ao contexto histórico, em que os textos são produzidos.

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

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

Se assim se constituía o novo reino, a nova nacionalidade, continuava, porém, a unidade linguística a ser a mesma com Galiza. É o grande traço de união entre as duas partes. O Minho, separando os territórios, começa a separar também a primitiva unidade, criando o binômio *galego-português* que será, até o século XV, uma das expressões mais apreciadas do lirismo medieval.<sup>51</sup> (SILVEIRA BUENO, 1955, p. 61)

Fato é que os sistemas linguísticos da região fronteira entre o

---

<sup>51</sup> Desta citação, depreende-se também que o termo “galego-português” só começou a ser usado após a criação do Reino de Portugal, o que sugere, que até então, a unidade linguística que se impunha em toda a extensão das terras desde a Galiza ao Portugal de Dom Afonso Henriques (Afonso I) ou era denominado “galego” ou não tinha nenhuma denominação específica. Silveira Bueno parece estar alinhado à tese de que o galego, e não o romance galaico-português, era a linguagem de comunicação do Condado Portucalense.

novo Reino de Portugal e a Galícia já apresentavam diferenças desde o século XIII, como bem observa Cardeira (2015):

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

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

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

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

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

Em nossa literatura, podemos constatar que até o século XIV, em plena fase, arcaica do período histórico, é o galego-português a “língua” utilizada nas comunicações e expressões oral e escrita em todo o Portugal, e exclusiva da poesia lírica do Trovadorismo português e em toda a península. Também podemos constatar que a unidade linguística do, até então, romance galaico-português, utilizado como expressão e comunicação na Galiza e em Portugal, começa a se cindir nesse século XIV e evolui para um galego-português particular dos portugueses, que se efetiva como língua portuguesa no século XVI, quase no limiar da época moderna, com a publicação dos *Lusíadas* (1572).

É nessa época que a unidade linguística do galego-português, que já era considerada a língua de Portugal, portanto, a língua portuguesa, mostra-se abalada, em decorrência do contato com as “línguas” moçárabes

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

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

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

Comentando sobre os dois períodos a que se refere Teyssier em seu *História da língua portuguesa* (a saber, o “arcaico”, que vai até Camões, e o “moderno”, que começa com ele), e que representam a proposta corrente nos muitos tratados, Evanildo Bechara (1985, p. 7)<sup>52</sup> nos alerta para o fato de “que quem lida com textos antigos, lendo-os cronologicamente, percebe com facilidade o quanto elástico se mostra esse período arcaico,

---

<sup>52</sup> Tese de concurso para Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (inédita), na qual o autor discorre sobre as tradicionais fases da língua portuguesa na tentativa de proposta de nova periodização.

em cujo espaço se compreendem fenômenos linguísticos tão distintos”.

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

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

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

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

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

## **2. Sobre o objetivo da pesquisa**

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

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

Em síntese, o objetivo desta breve pesquisa é especificamente o de identificar, na língua portuguesa do final da fase arcaica – o galego-português –, a grafia das palavras e o seu vocabulário, tomando como escopo textos escritos na época por diferentes escritores lusitanos, nos diversos estilos literários. Em seguida, analisar os dados levantados para a elaboração de uma proposta para a reformulação teórica acerca dos estudos sobre a língua portuguesa do referido período, considerado por muitos estudiosos como um momento ainda da 1ª fase da Época Histórica (a fase arcaica, cuja periodização consagrada é aquela que vai do séc. XII ao séc. XVI) e por outros tantos como um momento pré-moderno (ou a 2º período da fase arcaica).

### 3. O vocabulário amalgamado do galego-português

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

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

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

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

Quanto à fonética, a diferença entre o galego-português (do século XIII) e o português moderno é flagrante e basta comparar a ortografia, que normalmente é a representação gráfica dos sons (fonemas) – a saber, a ortografia arcaica era fundamentalmente fonética com raros traços etimológicos –, utilizada nos textos dos séculos XIII-XVI, para constatar as suas particularidades. Não raro, os escribas e os escritores grafavam um mesmo som de formas variadas ou de uma mesma maneira sons diferentes, como se podem identificar nos exemplos supracitados; até num mesmo texto, na tentativa de representar os fonemas com letras (ou símbolos gráficos), cometiam “falhas”, que se multiplicavam à medida que os textos iam sendo

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

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

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

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



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

A dificuldade de se estabelecer uma padronização estrutural, referente à ortografia no português medieval, deve-se ao fato de não existir, até o século XVI, uma tradição gramatical essencialmente portuguesa (ou galaico-portuguesa). No entanto, como já se pode sentir uma relativa regularidade na ortografia, de produções escritas entre os séculos XV e XVI, pensamos na hipótese de se estar, nesse período, estabelecendo-se um padrão linguístico português – a língua portuguesa propriamente dita –, que muito se assemelha ao padrão linguístico do português moderno (ou clássico), cujo marco divisório tem sido tradicionalmente atribuído à publicação das duas gramáticas da língua portuguesa (a de Fernão de Oliveira, em 1560, e a de João de Barros, em 1564) e “Os Lusíadas” (1572), de Camões.

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

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

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

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

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

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

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

Eis uns trechos do galego-português do século XIII:

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

Nesses cinco exemplos, da prosa e da poesia do meado do século XIII para o século XIV, pode-se perceber certa flutuação na grafia, principalmente nas vogais nasais: *ante*, *mãda*, *ñõ* (01), *fazen*, *én*, *bom*, *bem* (02) e *mandamos*, *reputarem*, *possão* (04) e *Quando*, *chegarom*, *levarom*, *ũa*, *com*, *Tam*, *nom* (05), ora se grafam com “m” ou “n”, ora com “~” e ainda

há casos em que o til e a consoante nasal coocorrem. Também se pode perceber a repetição da vogal em (01): péés e nenguu (01) e a tendência à abreviação do “q(ue)”, que no século seguinte vai ser mais incidente com um traço ou o til marcando a abreviação (“q̄” ou “q̄”). Ainda se podem observar as interessantes grafias do ditongo nasal em (04): *possão* e em (05) *desarmarom*, *tam* e *nom*, e a crase de *az*, sem a contração, em (05).

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

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

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

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

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

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

- (11) “Eo capitã mandou aaquele degradado aº rribeiro e aoutros dous degradados que fosse amdar la antreles e asy adº dijz por seer home[m] ledocom que eles folgauam.” (CAMINHA, 1500. In: CORTESÃO, 2003)
- (12) “Cada hũ destes reyes tẽ fua dama, à do nome chamam Pronome, & à do uerbo, Auerbio.” (João de Barros, “Difinçãm da Grãmatica e as partes della”, 1540)
- (13) “Os mininos desta casa acostumavão cantar pelo mesmo toom dos Indios, e com seus instrumentos, cantigas na lingua em louvor de N. Senhor, com que se muyto athrahião os corações dos Indios [sic] (NOBREGA, 1552 *apud* LEITE, 1954, p. 374)
- (14) “As armas & os barões aßinalados,/ Que da occidental praya Lußitana,/ Por mares nunca de antes nauegados,/ Paßaram ainda além da Taprobana,/ (...)” (CAMÕES, 1572, p. 4)
- (15) “Hum baraõ sapiente, em quem. Talia./ Poz seus thesouros, e eu minha sciencia,/ Defender tuas obras poderia./ He justo que a escriptura na prudência/ Ache sua defensam; porque a dureza/ Das armas, he contraria da eloquencia: (...)” (CAMÕES, 1576? *apud* CINTRA, 1922, p. 50)

## **6. Considerações finais**

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

uma nova língua portuguesa (ou uma nova fase dentro da arcaica, que normalmente assim se denomina), a qual se pode considerar um português pré-moderno.

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

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

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

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

<https://purl.pt/16445>.

BOTELHO, José Mario. *História externa da língua portuguesa e formação de seu léxico*. Rio de Janeiro: Autografia, 2022. (No prelo)

\_\_\_\_\_. Um pouco de história externa da língua portuguesa. *Cadernos do CNLF*, v. XVII, n. 09. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. p. 144-56. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/cnlf/09/12.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/09/12.pdf).

\_\_\_\_\_. Breve estudo da origem da língua portuguesa. *Revista Avepalavras*, Edição 16, 2º Semestre de 2013. Mato Grosso: UNEMAT-BR, 2013. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/16/artigos/bo-telho.pdf>.

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

BARBOSA, Afranio Gonçalves; LIMA, Alexandre Xavier; MARC

TULIO, Leonardo Lennertz. Da Idade Média ao século XVI: a difusão de grafias etimológicas e de índices grafofonéticos na norma grafemática quinhentista portuguesa. In: OSÓRIO, Paulo (Org.). *Linguística Histórica e História do Português*. Das Origens ao Século XVI. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones, S.L, 2018.

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

BIBLIOTECA REAL DE PARIS. *Leal Conselheiro e Livro da Enseñança de bem cavalgar toda a sella, escritos pelo senhor Dom Duarte, Rei de Portugal e Senhor de Ceuta*. Lisboa: Typographia Rollandiana, 1843. Disponível em: [https://archive.org/details/Leal\\_ConselheiroIn\\_tegral/page/n51/mode/2up](https://archive.org/details/Leal_ConselheiroIn_tegral/page/n51/mode/2up)

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

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

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

\_pvcaminha/index.html.

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

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

\_\_\_\_\_. Português Médio – uma fase de transição ou uma transição de fase. In: *Domínios de Lingu@gem, Revista Eletrônica de Linguística*, Ano 3, n. 2, Uberlândia, 2º Semestre 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277770502\\_Revisitando\\_a\\_periodizacao\\_do\\_Portugues\\_o\\_Portugues\\_Medio](https://www.researchgate.net/publication/277770502_Revisitando_a_periodizacao_do_Portugues_o_Portugues_Medio).

\_\_\_\_\_. O galego nos textos metalinguísticos portugueses (séculos XVI-XIX). *Revista Galega de Filoloxía*, v. 16, p. 75-105, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Mario/Downloads/O\\_galego\\_nos\\_textos\\_metalinguisticos\\_por.pdf](file:///C:/Users/Mario/Downloads/O_galego_nos_textos_metalinguisticos_por.pdf).

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

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

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

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

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

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

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

MATTOS, Geraldo; BOTELHO, José Mario. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2008. (Videoaulas)

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

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

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

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

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

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

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

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

NUNES, Irene Freire (Ed.). *A Demanda do Santo Graal*. 2. ed., revista. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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