

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457
e-ISSN 2675-6846



**Revista *Philologus*, Ano 26, n. 76,
Rio de Janeiro: CiFEFiL, Janeiro/Abril 2020**

R454

Revista *Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Ano 26, n. 76, Rio de Janeiro: CIFEFiL, jan./abr. 2020. 423p. il.

Quadrimestral

e-ISSN 2675-6846 e ISSN 1413-6457

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

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (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)
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro-RJ
publica@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Profª Drª Anne Caroline de Moraes Santos
Primeira Secretária:	Profª Mª Eliana da Cunha Lopes
Segunda Secretária:	Profª Mª Aline Salucci Nunes
Diretor de Publicações:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor de Publicações	Profª Drª Maria Lúcia Mexias Simon

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.

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins, Alcía Duhá Lose, Álvaro Alfredo Bragança Júnior, Angela Correa Ferreira Baalbaki, Anne Caroline de Moraes Santos, Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues, Claudio Cezar Henriques, Darcília Marindir Pinto Simões, Gladis Massini-Cagliari, Iva Svobodová, Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, José Mario Botelho, José Pereira da Silva, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, Maria Lucia Leitão de Almeida, Maria Lúcia Mexias Simon, Mário Eduardo Viaro, Nataniel dos Santos Gomes, Paulo Osório, Regina Céli Alves da Silva, Renata da Silva de Barcelos, Ricardo Joseh Lima, Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, Rosa Borges dos Santos

Diagramação, editoração e edição: José Mario Botelho
Projeto de capa: Emmanoel Macedo Tavares

Distribuição

A Revista *Philologus* era enviada às instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em suporte impresso, mas agora passa a circular apenas em suporte eletrônico e virtual.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/rph

SUMÁRIO

Editorial.....	7
1. A ideologia em campanhas publicitárias de cosméticos: uma perspectiva da análise crítica do discurso.....	13
<i>Gustavo Estef Lino da Silveira</i>	
2. A mulher no Rio de Janeiro do século XIX (“Lucíola” e “Senhora”).....	33
<i>Tamara Cecília Rangel Gomes</i>	
3. A variação linguística em sala de aula e o ensino de língua materna.....	40
<i>Raniere Nunes da Silva e Matheus Carvalho Lima</i>	
4. Afetos, erros e aprendizagens: a transdução como processo de ensino da língua portuguesa.....	53
<i>Misleine Andrade Ferreira Peel e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira</i>	
5. Cícero e as cartas sobre a guerra civil.....	64
<i>Paulo Roberto Souza da Silva</i>	
6. Coerência textual e o trabalho com a leitura em sala de aula.....	78
<i>Oswaldo Barreto Oliveira Júnior</i>	
7. “Compreendo, logo existo”: reflexões dialógicas sobre a indisciplina escolar.....	91
<i>Wilder Kleber Fernandes de Santana, Roneid Lopes Tavares e Rafael Marques Garcia</i>	
8. Considerações sobre a edição crítica da obra “Murmúrios e Outros Poemas”, de Mariana Luz.....	103
<i>Gabriela de Santana Oliveira</i>	
9. De mãe para filha: epistolografia aristocrática e dinâmica social em Portugal no século XVIII.....	123
<i>Ricardo Hiroyuki Shibata</i>	
10. Discutindo a gramática do português brasileiro a partir da novela <i>A Língua de Eulália</i>, de Marcos Bagno (2000).....	140
<i>Marcelo de Jesus de Oliveira e Debora Rodrigues Ribeiro</i>	

11. **Edição semidiplomática das certidões de óbito da Igreja Matriz São Pedro e São Paulo e as denominações da *causa mortis*..... 154**
Luiz Felipe da Silva Nascimento, Michely de Souza Lira e Antonieta Buriti de Souza Hosokawa
12. **Formação de palavras, jogos e inteligências múltiplas.....171**
Felipe de Andrade Constancio, Carlos Gustavo Camillo Pereira e Taís Turaça Arantes
13. **Formação docente em língua portuguesa: um olhar reflexivo sobre método e prática.....187**
Maria José Nélo, Nayara da Silva Queiroz e Gilvan Santos Gonçalves
14. **Gerador de *memes*: ferramenta metodológica para produção de conteúdo contra a corrupção..... 199**
Patricia Damasceno Fernandes
15. **Introduções e considerações finais do gênero monografia: uma análise das estratégias de referenciação e processos de retomada à luz da Linguística Textual.....217**
Gilvan Santos Gonçalves
16. **La diaspora italiana ottocentesca in Brasile e la formazione del talian come lingua di comunicazione tra gli immigrati italiani in terre brasiliane 230**
José Mario Botelho
17. **Letramento crítico nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma discussão necessária no contexto do Ensino Médio.....249**
Bianca Corrêa Lessa Manoel e Márcio Luiz Corrêa Vilaça
18. **Literatura-lúdico-educacional-infantil: uma simbiose para uma pedagogia da imaginação, do brincar e da consolidação do ato de ler.....258**
Jaqueline Oliva, Elissandro dos Santos Santana, Ana Joaquina Amaral de Oliveira e Vera Lúcia Martins Liu
19. **O partido dos deuses: um ensaio sobre a construção do discurso heroico a partir de figuras clássicas no canto I d’*Os Lusíadas* 281**
João Paulo da Silva Nascimento e Danielle Reis Araújo
20. **O uso de mapas conceituais para aprendizagem de conceitos da seção introdução do gênero monografia.....290**

21. (Para não esquecer que) a luta de classes é o motor da história: notas sobre Pêcheux e o materialismo histórico.....306
Samuel Barbosa Silva, Wellton Silva de Fátima e Éderson Luís Silveira
22. Referenciação no conto “A Cartomante”, de Machado de Assis: produção de sentidos a partir da análise da construção da imagem de personagens.....314
Everaldo Lima de Araújo e Cássio Rodrigues Ramos
23. Rememoração e narratividade: os contos e encantos da comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo 332
Manuela Chagas Manhães e Giovane do Nascimento
24. Revisitando a escrita de João de Barro: uma análise do texto *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem*..... 354
Lucas Perroto Gonçalves
25. Uma análise da criação lexical estilística no poema “Caso Pluvioso” de Carlos Drummond de Andrade.....365
Everton Lourenço da Silva Maximo
26. Uma análise do comportamento morfolexical do prefixo ex- em unidades lexicais neológicas do português brasileiro contemporâneo.....379
João Henrique Lara Ganança
27. Variação linguística na escrita de estudantes das séries iniciais...393
Geisa Borges da Costa
- Resenha Crítica:**
28. Estudos sobre a ordem das palavras em latim clássico em obra de Olga Spevak..... 408
José Mario Botelho

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe este número 76, da Revista *Philologus*, do primeiro quadrimestre de 2020, em sua versão eletrônica. Em 419 páginas, 27 artigos e uma resenha crítica, este número, que corresponde aos meses de janeiro a abril, teve colaborações dos seguintes autores, por ordem alfabética: Ana Joaquina Amaral de Oliveira (p. 258-80), Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (p. 154-70), Bianca Corrêa Lessa Manoel (p. 249-57), Carlos Gustavo Camillo Pereira (p. 171-86), Cássio Rodrigues Ramos (p. 314-31), Danielle Reis Araújo (p. 281-9), Debora Rodrigues Ribeiro (p. 140-53), Éderson Luís Silveira (p. 306-13), Elissandro dos Santos Santana (p. 258-80), Everaldo Lima de Araújo (p. 314-31), Everton Lourenço da Silva Maximo (p. 365-78), Fábola de Jesus Soares Santana (p. 290-305), Felipe de Andrade Constançio (p. 171-86), Gabriela de Santana Oliveira (p. 103-22), Geisa Borges da Costa (393-407), Gilvan Santos Gonçalves (p. 187-98, p. 217-29 e p. 290-305), Giovane do Nascimento (p. 332-53), Gustavo Estef Lino da Silveira (p. 13-32), Jaqueline Oliva (p. 258-80), João Henrique Lara Ganança (p. 379-92), João Paulo da Silva Nascimento (p. 281-9), José Mario Botelho (p. 230-48 e 408-19), Lucas Perroto Gonçalves (p. 354-59), Luiz Felipe da Silva Nascimento (p. 154-70), Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (p. 53-63), Manuela Chagas Manhães (p. 332-53), Marcelo de Jesus de Oliveira (p. 140-53), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (p. 249-57), Maria José Nélo (p. 187-98), Matheus Carvalho Lima (p. 40-52), Michely de Souza Lira (p. 154-70), Misleine Andrade Ferreira Peel (p. 53-63), Nayara da Silva Queiroz (p. 187-98 e p. 290-305), Osvaldo Barreto Oliveira Júnior (p. 78-90), Patricia Damasceno Fernandes (p. 199- 216), Paulo Roberto Souza da Silva (p. 64-77), Rafael Marques Garcia (p. 91-102), Raniere Nunes da Silva (p. 40-52), Ricardo Hiroyuki Shibata (p. 123-39), Roneid Lopes Tavares (p. 91-102), Samuel Barbosa Silva (p. 306-13), Taís Turaça Arantes (p. 171-86), Tamara Cecília Rangel Gomes (p. 33-9), Vera Lúcia Martins Liu (p. 258-80), Wellton Silva de Fátima (p. 306-13) e Wilder Kleber Fernandes de Santana (p. 91-102).

No primeiro artigo, Gustavo Estef Lino da Silveira procura analisar algumas propagandas publicitárias de cosméticos voltadas para o público feminino. Os anúncios foram produzidos ao longo dos séculos XX e XXI e discutidos sob a perspectiva da análise crítica do discurso (ACD). Com isso, o autor procura demonstrar como as relações de poder permeiam o discurso publicitário em questão.

A seguir, Tamara Cecília Rangel Gomes procura discutir a inserção da mulher nos processos históricos do Rio de Janeiro, no século XIX e, analisando a articulação história e literatura, problematizar o protagonismo da mulher na sociedade a partir de “Lucíola” e “Senhora”, de José de Alencar.

Raniere Nunes da Silva e Matheus Carvalho Lima, no terceiro artigo, realizam uma análise bibliográfica e discutem questões sobre a variação linguística, os desvios da norma culta e o preconceito linguístico, trazendo reflexões para o contexto escolar, uma vez que os alunos trazem consigo uma cultura predominantemente oral, podendo ser identificada e refletida.

No quarto artigo, Misleine Andrade Ferreira Peel e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira relacionam afetos com erros, e aprendizagens com transduções, a partir dos modos de produção subjetivos implicados com a processualidade dos acontecimentos, fundamentando-nos em toda a riqueza da filosofia do acontecimento de Gilles Deleuze.

Paulo Roberto Souza da Silva, no quinto artigo, levanta questionamentos acerca das cartas de Cícero, que retrata momentos vividos pela comunidade romana após a Guerra Civil entre Pompeu e César em suas cartas; as cartas nos dão a oportunidade de ver como a língua fora usada para expressar as contradições, angústias e decisões problemáticas que marcaram o fim da república em Roma. Três aspectos são explorados nesse artigo: a situação da carta, dentre os gêneros retórico, a narrativa histórica presente nos relatos e os comportamentos alocutivo e elocutivo que caracterizam o modo enunciativo do discurso.

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior, no sexto artigo, apresenta uma discussão sobre a noção de coerência textual, demonstrando como esse conceito deixou de representar uma qualidade intrínseca do texto, para fazer referência à atividade de coconstrução de sentidos realizada pelo leitor.

Wilder Kleber Fernandes de Santana, Roneid Lopes Tavares e Rafael Marques Garcia, no sétimo artigo, apresentam um trabalho investigativo, de cunho reflexivo-dialógico, sobre a indisciplina escolar, a qual têm se proliferado em diversas instituições brasileiras na educação básica. Segundo os autores, a indisciplina pode ser combatida sob horizonte de práticas concretas e efetivas de movimentos dialógicos em sala de aula, os quais potencializam o ensino e a aprendizagem, na medida em que situamos estudantes constitutivamente diante de fatores sócio-histórico-

ideológicos.

No oitavo artigo, Gabriela de Santana Oliveira apresenta os procedimentos adotados durante a elaboração da obra “Murmúrios e outros poemas”. Tendo em vista a organização para futura publicação de uma edição crítica, que reúna a produção lírica da poeta maranhense Mariana Luz, foi seguido um rigoroso trabalho de preparação, amparado nos princípios da crítica textual.

No artigo seguinte, Ricardo Hiroyuki Shibata procura examinar o pensamento de D. Leonor de Almeida Portugal (1750–1839), marquesa de Alorna, acerca do papel da mulher casada na sociedade portuguesa do século XVIII, em particular, a partir de suas cartas à filha primogênita.

No décimo artigo, Marcelo de Jesus de Oliveira e Debora Rodrigues Ribeiro, a partir de uma revisão bibliográfica, apresentam a leitura da novela “A Língua de Eulália”, de Bagno (2000), na qual identificam uma idealização de uma língua única e a primazia pelo culto, o que faz surgir, conseqüentemente, o dito preconceito linguístico.

Luiz Felipe da Silva, Michely de Souza Lira e Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, no artigo décimo primeiro, analisam certidões de óbitos pertencentes à Igreja Matriz de São Pedro e São Paulo, localizada na cidade de Mamanguape-PB, com o objetivo principal de fazer a edição semidiplomática e a análise lexical dessas certidões com vistas à elaboração de um glossário.

No décimo segundo artigo, Felipe de Andrade Constancio, Carlos Gustavo Camillo Pereira e Taís Turaça Arantes, a partir de uma análise do currículo mínimo comum, elaborado para as escolas do estado do Rio de Janeiro, sobretudo no que se refere à abordagem do ensino de gramática no 1º ano do Ensino Médio, propõem que o estudo dos processos de formação de palavras seja ancorado na resolução de jogos, uma vez que esse tipo de estratégia pedagógica pode acionar o processo de aprendizagem por via das inteligências múltiplas.

No artigo seguinte, Maria José Nélo, Nayara da Silva Queiroz e Gilvan Santos Gonçalves, considerando os Parâmetros e a Base Curricular são documentos oficiais que fomentam a Lei de Diretriz e Bases, discutem se, na formação universitária, o aluno familiariza-se com as questões mais gramaticais e se ainda o futuro professor é levado a agir de forma passiva e acrítica, assumindo, assim, um papel de reprodutor, instrutor e informante, ou o contrário.

Preocupada com o desenvolvimento crítico-reflexivo de seus alunos, Patricia Damasceno Fernandes apresenta, no décimo quarto artigo, o resultado de uma experiência realizada com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2018, em que estes trabalharam na criação de *memes* com a temática da corrupção.

No décimo quinto artigo, sob a égide da Linguística Textual, Gilvan Santos Gonçalves faz uma abordagem e uma análise das principais estratégias de referenciação, progressão referencial e cadeias referenciais utilizadas em introduções e considerações finais do gênero monografia.

José Mario Botelho, no décimo sexto artigo, traça, em italiano, um perfil das emigrações italianas para o Brasil, o que se caracterizam como um movimento diaspórico muito marcante, porquanto provocaram um novo período de multilinguismo no país. Desse *status quo*, surgiu uma língua de base italiana exclusivamente brasileira – o *talian* –, que hoje é a segunda língua oficial no país.

Bianca Corrêa Lessa Manoel e Márcio Luiz Corrêa Vilaça, no décimo sétimo artigo, apresentam suas reflexões sobre a discussão que se estabelece, no contexto educacional brasileiro, acerca da dificuldade que os jovens apresentam em relação à aquisição e ao desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e escrita e sua aplicação em práticas sociais significativas.

No décimo oitavo, Jaqueline Oliva, Elissandro dos Santos Santana, Ana Joaquina Amaral de Oliveira e Vera Lúcia Martins Liu, refletem sobre a tríade literatura-lúdico-educação e chegam à conclusão de que, se a simbiose ocorre de forma consciente, estruturada e bem planejada, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula possibilita uma pedagogia da imaginação e do brincar que viabiliza a formação de uma cultura sólida de leitura.

Em seguida, no décimo nono artigo, João Paulo da Silva Nascimento e Danielle Reis Araújo tecem criticamente um comentário a respeito de como o episódio do concílio dos deuses, no canto I d'*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, fortalece o discurso heroico, por meio do qual se legitima a figura de Portugal como verdadeiro protagonista da épica

No vigésimo artigo, Fábola de Jesus Soares Santana, Gilvan Santos Gonçalves e Nayara da Silva Queiroz procuram indicar uma estratégia de ensino para motivar os acadêmicos em relação à prática da escrita

científica, além de abrir possibilidades ao professor/orientador fazer uso de metodologias ativas que possam promover a aprendizagem significativa.

O vigésimo primeiro artigo, de Samuel Barbosa Silva, Wellton Silva de Fátima e Éderson Luís Silveira, traz elucubrações enunciativas acerca da importância do materialismo histórico para o aporte da análise do discurso de Michel Pêcheux. Percorrendo alguns dos pressupostos basilares da teoria pecheutiana, os autores visam refletir acerca dos efeitos dos pressupostos materialistas no norteamento das discussões empreendidas.

Everaldo Lima de Araújo e Cássio Rodrigues Ramos apresentam, no vigésimo segundo artigo, discutem sobre a construção da imagem de personagens no conto machadiano “A Cartomante”, considerando as negociações da interação entre o leitor e o texto, a partir do aporte teórico da referenciação.

No vigésimo terceiro artigo, Manuela Chagas Manhães e Giovane do Nascimento, analisando as narrativas dos pescadores da Comunidade Tradicional Pesqueira de Arraial do Cabo, refletem sobre a presença da memória-hábito e da memória-lembrança, que revelam o seu modo de vida.

Preocupado com questões histórico-culturais, Lucas Perroto Gonçalves, no vigésimo quarto artigo, enfatiza os ideais de João de Barros na apresentação do conteúdo geral do texto para, depois, apontar algumas propriedades linguísticas do fragmento escolhido, que marcam sua escrita.

No vigésimo quinto artigo, Everton Lourenço da Silva Maximo analisa as criações neológicas empregadas no poema “Caso pluvioso”, de Carlos Drummond de Andrade, buscando compreender como o poeta utiliza os recursos providos pela língua em prol de sua expressão literária, através da criatividade lexical

No penúltimo artigo, João Henrique Lara Ganança apresenta um breve histórico da representação do prefixo “ex-” em algumas das nossas principais obras gramaticais e realiza, com base em unidades lexicais neológicas, análise do comportamento morfolexical e semântico desse afixo no português contemporâneo do Brasil, evidenciando as inovações em seu emprego, como a adjunção do afixo a bases léxicas que não comportam a ideia de ser algo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Por fim, no vigésimo sétimo e último artigo, Geisa Borges da Costa, pautando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista quantitativa, investiga os aspectos relacionados ao apagamento do /R/ em coda silábica na escrita de estudantes em início de escolarização.

Depois desses vinte e sete artigos, segue uma resenha crítica relativa a uma obra publicada há dez anos, em inglês, sobre a ordem das palavras em latim clássico, mas que ainda não é do conhecimento dos nossos estudiosos, feita por José Mario Botelho.

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

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

Lembramos que, mesmo tendo conseguido uma avaliação muito boa, que deverá ser efetivada no próximo relatório dos Periódicos Qualis (A3), continuaremos com a política de oportunizar aos estudantes e pesquisadores em geral o espaço para publicarem seus trabalhos, sendo que, no caso de alunos de graduação, só podem ser aceitos os artigos assinados conjuntamente pelos respectivos orientadores.

Rio de Janeiro, 5 de maio de 2020.


Editor-Chefe da Revista *Philologus*

**A IDEOLOGIA EM CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS
DE COSMÉTICOS: UMA PERSPECTIVA
DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

Gustavo Estef Lino da Silveira (UERJ)
gutolino@oi.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar algumas propagandas publicitárias de cosméticos voltadas para o público feminino. Os anúncios foram produzidos ao longo dos séculos XX e XXI e discutidos sob a perspectiva da análise crítica do discurso (ACD). Com isso, será demonstrado como as relações de poder permeiam o discurso publicitário em questão a partir do momento em que este tenta manter sua hegemonia na sociedade e no seu grupo alvo, neste caso, as mulheres. A partir do *corpus* compilado, a análise do mesmo fora feita com base no esquema tridimensional da análise crítica do discurso proposto por Norman Fairclough (1997), que contempla: texto, prática discursiva e práticasocial. Também foi usada a teoria da representação visual dos atores sociais de Theo van Leeuwen (2008) que propõe analisar como os atores sociais são representados pela mídia e como relações de poder e técnicas persuasivas podem estar disfarçados em textos midiáticos. Em contraponto, também foi selecionado um *corpus* da “campanha pela real beleza” produzida pela marca de produtos de beleza Dove que a princípio parece ir de encontro aos preceitos ideológicos de tudo que fora produzido até o início deste século no gênero em questão. No entanto, embora esta última campanha carregue uma ideologia libertária e emancipadora em si, ela também cria novas ideologias também. Com isso, as mulheres podem vir a possuir mais opções de escolhas e não mais estarem subjugadas a um único padrão de beleza imposto pela sociedade, mas também esta “cisão” dá opções às mulheres de romperem com o padrão hegemônico em vigor e encontrarem novas formas de identificação ideológica e bem-estar.

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Análise crítica do discurso.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing some beauty advertisements whose target is the female audience. The ads were produced along the 20th and 21st centuries and discussed under the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA). Therefore, I will be trying to demonstrate how the relations of power permeate the advertising discourse. It is assumed that this type of medium tries to maintain its hegemony in society and its target audience, in this case, women. The analysis of the corpus took into account the tridimensional scheme of CDA proposed by Norman Fairclough (1997) that gathers: text, discourse practice and social practice. The Theory of Discursive Representation of Social Actors by Theo van Leeuwen (2008) that tries to analyze how the social actors are represented by the media and how the relations of power and persuasive techniques can be disguised in mediatic texts was also used in this study. Additionally, a corpus based on Dove's campaign for the real beauty was also compiled. It seems that this company's strategy goes against all the other ideological concepts

that have been created and sold in traditional beauty products so far. Despite being libertarian and emancipatory, Dove's campaign brings new ideologies, as well. Thus, women can have more options of choice and not seeing themselves undermined by only one standard of beauty imposed by society. Women may have more options to find new ways of ideological identification and well-being.

Keywords: Discourse. Ideology. Critical discourse analysis.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é fazer um levantamento, ainda que breve, sobre o conceito de ideologia e a relação de poder, estabelecidos em alguns anúncios de cosméticos impressos voltados para o público feminino. Ao longo dos anos as propagandas de cosméticos foram ganhando cada vez mais força no meio publicitário. Se no passado as mesmas circulavam em meios restritos como jornais, revistas e TV. Hoje em dia, elas estão em todos os lugares, em *outdoors*, *busdoors*, em redes sociais na internet, folhetos distribuídos nas ruas, entre outros. Assim como houve uma propagação no tipo de anúncio a ser veiculado também houve uma disseminação de anúncios voltados para cada nicho da sociedade. Se antes as propagandas tinham como alvo apenas as mulheres, hoje em dia, há propagandas de produtos voltados para homens solteiros, mulheres solteiras, donas de casa, pais de família, gays, crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens do sexo masculino e feminino, idosos, entre outros. Sem contar na segmentação por classes sociais A, B, C, D e E.

Um ranking de 2012 da revista *Forbes* mostra que apenas as dez maiores empresas de cosméticos do mundo movimentaram cerca de 60 bilhões de dólares naquele ano. Dados do Instituto Euromonitor afirmam que apenas no Brasil o setor cresceu 18,9% em 2011 e já aparece no terceiro maior mercado consumidor de produtos do mundo, atrás apenas de Estados Unidos e Japão¹. Este é um mercado dominado não apenas pelas mulheres; os homens, mais preocupados com a beleza hoje em dia que em alguns anos atrás e impulsionados por conceitos hoje em voga como o do “homem metrosssexual” lotam salões de beleza – muitos exclusivos para o público masculino – em busca de tratamentos estéticos e rejuvenescedores. As crianças também adentram este universo mais precoce-

¹ Dados encontrados *online* em: <<https://exame.abril.com.br/marketing/mercado-de-cosmeticos-no-brasil-cresce-18-9-em-2011/>>. Acesso em: 27 dez 2019.

mente, pois hoje já fazem as unhas, escova no cabelo e frequentam os salões de beleza com as mães desde a mais tenra idade. Há salões de beleza especializados nesse público que inclusive oferecem serviços de festa infantil, onde as meninas, geralmente entre 8 e 12 anos, contam com o serviço de *buffet*, enquanto recebem os cuidados da equipe da casa: uma forma de agradar a aniversariante e convidadas ao mesmotempo.

Diante de tamanha penetração do assunto em nossa sociedade, sentiu-se a necessidade de analisar esse filão publicitário, por duas premissas principais, conforme explicitaremos a seguir.

A primeira delas foram os *insights* e questionamentos sobre a questão ideológica que perpassa todas as camadas de nossa sociedade, que foram aguçados em mim durante um curso de análise crítica do discurso do qual participei. Conceitos como ideologias, relações de poder, manipulações e mensagens subliminares chamaram muito a minha atenção, pois antes do curso, muitas práticas sociais de que faço parte passavam por mim despercebidas em relação à questão ideológica. Logo, posso dizer que a vida de qualquer pessoa pode ser definida antes e depois de estudar a análise crítica do discurso.

O segundo motivo foi o fato de eu trabalhar com o público adolescente e saber que, nos últimos anos, esse é o novo filão das campanhas publicitárias. Os jovens, via de regra, não têm conhecimento crítico apurado e um posicionamento ainda bem formado em relação à manipulação de ideias, sendo muitas vezes alvo da mídia e dos conceitos deturpados que algumas propagandas tentam vender a estegrupe.

Por fim, sendo a linguagem da propaganda de cunho persuasivo, é mister ressaltar a importância de como mensagens sutis e subliminares podem estar atreladas a estes anúncios a afim de não apenas venderem seus produtos, mas também de anelar um conceito de uma determinada marca a uma prática de consumo ou ideológica.

Tendo em vista os pontos mencionados acima, passa-se, no próximo capítulo, a definir os conceitos metodológicos de ideologia e relações de poder, difundidos pela análise crítica do discurso.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, apresenta-se o papel da análise crítica do discurso, os conceitos de discurso, práticas sociais e ideologia, as três dimensões

de análise da ideologia proposta por Norman Fairclough (1997) e, por último, a teoria da representação visual dos atores sociais criada por Theo van Leeuwen (2008).

2.1. O papel da análise crítica do discurso (ACD)

Primeiramente, é necessário que se mencione qual o papel e a visão da análise crítica do discurso sobre a linguagem. A análise crítica do discurso concebe a linguagem como prática social (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997). Ela tem um interesse particular entre linguagem e poder e em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem, conforme afirma Gisele de Carvalho (2012).

Com isso, pode-se afirmar que a linguagem não é um simples ato de dizer, a linguagem carrega uma ideologia em si, seja em que nível de força ideológica for. Logo, uma fala carrega a ideologia de seu interlocutor, ela não é neutra, mas tem um poder constitutivo.

Consequentemente, é importante analisar-se a linguagem dentro do contexto em que esta se encontra inserida e a que práticas sociais a mesma se atrela. Conforme afirma Cleide Emília Faye Pedrosa (2008, p. 117) a análise crítica do discurso propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. A autora afirma ainda que a linguagem é um meio de dominação e força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente.

Sendo a linguagem uma forma de prática social, o discurso pode criar, reforçar ou desafiar conhecimentos, crenças, relações sociais ou posições sociais. Os textos são perpassados por relações de poder e a função da análise crítica do discurso é investigar como a linguagem é usada para manter ou desafiar tais relações no mundo contemporâneo. (CARVALHO, 2012)

Dito isso, o objetivo principal da análise crítica do discurso é trazer uma atitude reflexiva ao leitor e à sociedade como um todo e com isso auxiliá-lo em seu processo emancipatório de práticas subjugadoras e até mesmo opressoras, que o aprisiona a um modelo de submissão social.

Para concluir, a análise crítica do discurso soa como uma fonte de luz sobre práticas veladas em relações de poder. Pode-se mencionar

Norman Fairclough (1997, p. 97), que afirma que entre as principais funções da linguagem destacam-se: a informação e a persuasão. Esta última sendo uma função bastante significativa, mas tendo sua presença dissimulada em textos podendo pressupor uma atividade dedutiva considerável por parte do leitor. Sendo assim, a análise crítica do discurso atua como uma porta de entrada alertando o leitor sobre práticas veladas de persuasão e manipulação de ideias, trazendo luz sobre práticas que determinados grupos detentores do poder não queiram desvendar.

2.2. Discurso, práticas sociais e ideologia em análise crítica do discurso

Dentre alguns conceitos-chave que permeiam este trabalho, é importante ressaltar as definições de: discurso, práticas sociais e ideologia sob a visão da análise crítica do discurso. Começo definindo o que é discurso.

Para Gisele de Carvalho (2012) discurso é o uso da linguagem concebido como forma de prática social (e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais), implicando tanto modo de ação social e historicamente situado, como modo de representação.

Cleide Emília Faye Pedrosa (2008, p. 120) adiciona a esta ideia o fato que um discurso é um reflexo de uma realidade mais profunda. Com isso, o discurso mantém e transforma as relações de poder.

Um dos principais teóricos que abordou o conceito de discurso foi Norman Fairclough (1997, p. 77). O autor desenvolve sua ideia acerca de discurso com base na teoria de Gramsci “segundo a qual o poder nas sociedades capitalistas modernas se caracteriza pela hegemonia”.

Com as ideias elencadas acima pode se depreender que cada discurso está atrelado a uma prática social. Parece ser possível dizer que um discurso não existe sem uma prática social, ou seja, há uma relação de dependência de um com o outro. O discurso está inserido em uma prática social. Todavia, o contrário parece não proceder, pois, não se pode dizer que toda prática social está ligada a um discurso.

E qual seria o papel do analista crítico do discurso? Segundo Teun Adrianus van Dijk (1993), este deve assumir uma posição política, pois o discurso tem como um de seus principais papéis a (re)produção e provocação da dominância.

Norman Fairclough (2001, p. 28 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 22) explica que a abordagem “crítica” implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles que possam se encontrar em situações de desvantagem.

Para o autor, ainda é tarefa desta análise, relacionar o microevento (discursivo), ou seja, texto, conversa ou interação comunicativa com o macroevento (social), domínio ou poder de instituições ou grupos, e desnaturalizar o que fora naturalizado.

Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2006, p. 23) ressaltam que “a teoria e análise linguística e semiótica, por sua vez, auxiliam a prática interpretativa e explanatória tanto a respeito de constrangimentos sociais sobre o texto como de efeitos sociais desencadeados por sentidos de textos”.

Logo, a crítica do discurso é uma crítica política. E o sucesso da análise crítica do discurso é a contribuição que esta faz para a mudança do *status quo* da sociedade.

Passo a seguir a abordar o conceito de prática social que pode ser definido como aquilo que as pessoas fazem, isto é, as atividades em que se engajam ao conduzir a vida social. As práticas incluem as atividades do dia a dia, incluindo o uso detextos.

Pode-se ir além e dizer que o simples ato de comprar (em uma loja virtual ou física), ler uma revista (*on-line* ou impressa) e ir a um *shopping center* são exemplos de Práticas Sociais presentes entre a grande maioria da população.

As práticas mencionadas anteriormente são apenas alguns exemplos de como a expansão do capitalismo (e sua vocação para a acumulação) junto a um ideal hedonista estimulam o consumo desenfreado de mercadorias, imagens, espetáculos e sensações.

Da sociedade da abundância de outrora para a sociedade de consumo de hoje, a prática de possuir um determinado produto tem como única finalidade a ostentação e, mais adiante, a sensação (CARVALHO, 2013).

A linguagem é uma forma de prática social, sendo que há sempre uma relação bidirecional entre textos e sociedade, i.é, as formas discursivas e as estruturas sociais se influenciam mutuamente. Se os textos são

perpassados por relações de poder, a análise crítica do discurso cultiva uma perspectiva emancipatória, buscando conscientizar o indivíduo de seu papel social e de como se tornar um ser crítico em relação à sociedade e ao meio ao seu redor (MEURER, 2005, p. 82-3).

Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2006, p. 36) afirmam que toda análise em análise crítica do discurso parte da percepção de um problema que, em geral, baseia-se em relações de poder, na distribuição assimétrica de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais, dado o caráter crítico da teoria.

Por fim, passo a tratar do conceito de ideologia. Todo mundo tem uma ideologia de vida, seja ela explícita ou implícita. Cada empresa, instituição social ou financeira possui sua ideologia através dos “princípios que regem uma empresa ou negócio”. Cada país ou reino possui suas leis que regulam seu domínio territorial. E cada pessoa possui suas crenças e práticas de vida que caracterizam sua forma de viver a acreditar nas coisas. A todas essas coisas mencionadas podemos chamá-las de ideologias. Ideologias podem ser mutáveis ou não e duas ou mais ideologias podem coexistir ao mesmo tempo.

Segundo Norman Fairclough (2001 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006),

As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 11 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 47)

A ideologia indica o estabelecimento e conservação de relações desiguais de poder. Ou seja, uma ideologia pode subjugar pessoas de ideologias diferentes através de uma relação desigual de poder, cabendo ao subjogado ceder à ideologia dominante (PEDROSA, 2008, p. 123).

José Luiz Meurer (2005, p. 102) faz a distinção entre ideologia e hegemonia ao afirmar que ideologia é a forma de se conceber a realidade que contribui para o benefício de um certo grupo em detrimento de outro e hegemonia é a continuidade do exercício de poder de uns sobre outros.

Se a mente do dominado pode ser influenciada de forma que ele aceite a dominação, e atue no interesse do poderoso e não de acordo com sua própria força de vontade, usamos então o termo hegemonia (VAN DIJK, 1993, p. 255).

2.3. As três dimensões de análise da análise crítica do discurso

A análise crítica do discurso além de ser descritiva, é interpretativa e explicativa. “A análise crítica do discurso procura examinar os eventos discursivos sob três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social” (FAIRCLOUGH, 1997).

Sobre o texto, pode-se dizer que este é a base textual para a interpretação e explicação, pois privilegia a descrição de aspectos do léxico, da gramática, de coesão e da estrutura. Ou seja, é o evento discursivo em si (MEURER, 2005).

Cleide Emília Faye Pedrosa (2008, p. 131-2) afirma que em relação à análise textual os elementos mencionados acima podem subdividir-se e serem analisados de acordo com os seguintes quesitos: a) léxico (significado de palavras, criação de palavras e metáforas); b) gramática (geral, transitividade, tema e modalidade); c) coesão; e d) estrutura textual (geral, polidez e *ethos*).

A segunda dimensão de análise diz respeito à prática discursiva, esta busca a interpretação do texto com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo (MEURER, 2005). Segundo o autor, os principais focos de análise neste nível são: a coerência do texto, qual a força ilocucionária presente e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão no texto.

Perguntas como: “quem escreve para quem?”, “em quais circunstâncias?” e “por quê?”, podem servir de ponto de partida para a investigação do *corpus*. Tal tipo de análise tem cunho mais interpretativo que a dimensão anterior (MEURER, 2005, p. 100).

Ao mencionar a prática discursiva Cleide Emília Faye Pedrosa (2008, p. 139) define essa dimensão de análise de acordo com quatro pilares: produção, distribuição e consumo do texto, além de considerações da prática discursiva. Sendo assim, acerca da produção de um texto há os seguintes tópicos a serem observados: a) interdiscursividade e b) intertextualidade manifesta; em distribuição do texto: cadeias intertextuais; em consumo do texto: coerência; e em condições da prática discursiva: aspectos gerais.

A terceira dimensão de análise trata da prática social. Esta busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais. José

Luiz Meurer (2005, p. 83) explica que esta dimensão define “como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais”. Além disso, o autor afirma que a proposta de Norman Fairclough é que aqui sejam examinadas as conexões do texto com as práticas sociais, especialmente em termos de ideologia e hegemonia.

Ao tratar da prática social Cleide Emília Faye Pedrosa (2008, p. 149) lista como elementos de análise: a matriz social do discurso, ordens do discurso e efeitos ideológicos e políticos do discurso.

Resumindo, a dimensão textual cuida da descrição e dos eventos discursivos. As práticas discursivas lidam com a interpretação, produção, distribuição e consumo de textos. E as práticas sociais da explicação e do que as pessoas fazem.

Tendo em vista as três dimensões de análise das práticas discursivas propostas originalmente por Norman Fairclough (1997) que este trabalho se atrela para análise dos dados, temos representado o princípio teórico explicitado na Fig. 1 (a seguir):

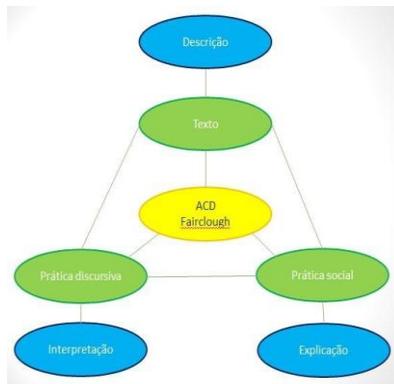


Fig. 1: representação das três dimensões da ACD segundo Fairclough.

2.4. A teoria da representação visual dos atores sociais

A teoria da representação visual dos atores sociais é uma proposta voltada para a análise da comunicação e representação visual dos atores

sociais, sendo representados através de imagens e fotografias. Para o *corpus* que me propus a analisar era preciso pensar em uma teoria que abordasse o conceito de ideologia disfarçada, de relações de poder atreladas às imagens e que fosse além do textual. Com isso, creio ser possível analisar texto e imagem de uma forma uníssona.

O ponto crucial ao se analisar imagem parece estar no fato que “se as imagens parecem apenas fazer alusões a coisas e nunca “dizê-las explicitamente”, precisamos tornar estas alusões explícitas” (VAN LEEUWEEN, 2008, p. 137).

Acerca da distância social, pode-se afirmar que as pessoas retratadas em imagens de um ângulo distanciado estão representadas como sendo um grupo à parte do observador, já as que são retratadas de um ângulo mais próximo, são consideradas como uma de nós, como pertencentes ao grupo do observador, pois estão mais próximas de quem as vê.

Já sobre a relação social, O ator pode ser retratado por debaixo, como se o observador estivesse em uma posição física acima do mesmo ou também pode ser visto por cima, como sobre um palanque ou varanda, olhando por de cima o observador que se encontra em posição inferior. No primeiro caso, essa representação pode significar uma relação de poder do observador sobre a pessoa observada, dando ao observador uma posição superior. No segundo, nota-se o inverso, já que o ator social tem um poder simbólico sobre quem o observa. Já o olhar igualitário, ao nível dos olhos, significa neutralidade de poder.

Por último, na interação social o ator representado pode estar ou não olhando para o observador. Se ele não nos confronta com o olhar significa que exercemos o papel de *voyeur*, o mesmo não está ciente de que o estamos observando; mas se este nos olha diretamente, isso pode sugerir que a pessoa quer algo de nós, e esse algo pode estar sendo representado por outros detalhes da imagem.

Theo Van Leeuwen (2008) também aborda outras questões que devem ser levadas em conta ao se analisar a representação de pessoas em imagens. Para o autor, os atores também podem estar incluídos ou excluídos da figura. Podem ser representados como agentes (aqueles que fazem algo) ou pacientes (aqueles que recebem uma ação). Os atores podem ser representados de formas específicas ou genéricas. Por exemplo, quando uma pessoa é representada como um estereótipo de um modelo de beleza, sua especificidade ou individualidade desaparece e a mesma se torna genérica como uma representação dos padrões de beleza de um

grupo X. Os atores podem estar individualizados ou representados em grupos. Também podem ser categorizados a partir de objetos que os representem. Sendo assim, médicos podem ser representados através de alguns de seus instrumentos de trabalho como o estetoscópio ou as mulheres muçulmanas através de suas vestimentas, aburca.

Neste capítulo, mencionei alguns conceitos importantes em análise crítica do discurso como ideologia, hegemonia e práticas sociais. Esses três conceitos são considerados chave para este estudo. Além disso, apresentei a tríade proposta por Norman Fairclough (1997) para análise das práticas discursivas que permeará a discussão do *corpus* deste trabalho. Também demonstrei a interpretação de Cleide Emília Faye Pedrosa (2008) para a teoria de Norman Fairclough (1997) a fim de ilustrar como a teoria avança e é refinada em um aspecto diacrônico para dar conta da amplitude de dados que talvez a teoria inicial não conseguia abraçar. E por fim, pincelei os principais pontos da teoria da representação visual dos atores sociais de Theo van Leeuwen (2008) a qual pretendo justapor aos demais pontos teóricos a fim de analisar os dados do presente trabalho.

3. Metodologia

O *corpus* de imagens deste artigo foi extraído através de buscas no site *Google*. As inserções de procura foram: “propagandas cosméticos antigas”, “propagandas cosméticos” e “campanha real beleza Dove”.

A partir do resultado encontrado, as imagens foram selecionadas a critério pessoal, mas também que fossem representativas de um conceito de beleza vigente em uma determinada época. Sendo assim, temos uma figura da década de 1920 (Fig. 2), 1960 (Fig. 3), 1980 (Fig. 4), 1990 (Fig. 5), 2000 (Fig. 6) e as três figuras da campanha publicitária de Dove (Fig. 7, 8 e 9) que também são dos anos 2000.

4. Análise dos dados

Neste capítulo, irei analisar propagandas de cosméticos que seriam representativas do padrão de beleza vigente de algumas décadas dos séculos XX e XXI e seus conceitos de ideologia e hegemonia. Mais a seguir, passo a contrastar a campanha publicitária de Dove que lança mão de conceitos que vão de encontro à ideologia dominante nesses meios de

comunicação.

Em primeiro lugar, como vemos na Fig. 2 (abaixo) temos uma propaganda norte-americana de sombra e base da marca Maybelline provavelmente anunciada em uma revista voltada para o público feminino da época.



Fig. 2: anúncio dos anos 1920.

Temos a mesma modelo sendo representada duas vezes. À esquerda, de forma natural, sem o uso do produto anunciado e à direita já com o uso do cosmético. A mulher da esquerda tem cabelos opacos, sobrancelhas ralas e apagadas, nariz para baixo e queixo ligeiramente descendente. Já a mulher da direita tem cabelos mais brilhantes, sobrancelhas altivas e arqueadas, nariz empinado e queixo protuberante projetando maior sombra devido à intensidade da luz.

A imagem da modelo prevalece sobre o produto em questão. Sendo o efeito do uso do cosmético mais importante que o objeto em si, o qual fica no canto inferior esquerdo da imagem. No entanto, a marca Maybelline merece destaque no anúncio.

Com isso, pode-se observar que a propaganda sugere que o uso do produto transforma a mulher em uma outra mais bonita e atraente. Isso também pode ser visto a partir da observação do texto que diz: “veja que diferença Maybelline faz”². O texto mais abaixo e em letras menores diz:

² Todas as traduções deste trabalho são de responsabilidade do autor.

Você dificilmente acreditaria que o mesmo rosto poderia se tornar tão bonito, não? No entanto, só é preciso de poucas camadas de base, lápis e sombra Maybelline para fazer esta sensacional diferença. Veja o quão adorável você pode parecer com Maybelline – preferido pelas mulheres inteligentes domundo todo.

O conceito de ideologia apresentado pelo texto é de que a leitora da revista será transformada com o uso do produto em questão. A beleza da mulher mudará para muito melhor. Além disso, a leitora é convidada a se juntar ao seletivo grupo de mulheres que comprem Maybelline. Caso ela não use o produto em questão, não fará parte desse grupo.

A seguir, em uma propaganda brasileira dos anos 1960 (Fig. 3), esta, já em cores, vê-se uma modelo olhando para o lado passando creme no rosto. A modelo sorri, a imagem parece indicar que ela acabara de acordar (subentendido pelo título “todas as manhãs”) e que a maneira de se sentir bem e pronta para um novo dia é usando o creme Nivea.



Fig. 3: anúncio dos anos 1960.

A modelo está no mesmo nível do observador, mas não mantém contato direto com o mesmo, o que pode vir a atenuar o apelo da propaganda, pois ela não estaria convidando o leitor com o seu olhar a comprar o produto. No entanto, a modelo parece feliz e bonita com o uso do produto. A propaganda sugere que o creme seja usado por todas as mulheres pelas manhãs para se ter um dia agradável e para se “manter sempre jovem, bonita e saudável”. Ou seja, o público alvo do anúncio são as mulheres jovens e o produto promete ser a própria fonte da juventude.

Na Fig. 4, temos um anúncio internacional de cosmético da marca Chanel dos anos 1990. A mulher está bem maquiada, vestida de forma elegante, com o cabelo arrumado e aparentemente molhado. A modelo usa joias ostensivas e um batom vermelho atraente. Abaixo dela há um vidro do produto e o nome da marca.



Fig. 4: anúncio dos anos 1980.

Pouco é dito aqui acerca do produto, pois aparentemente, pode-se dizer que a modelo e o nome da marca falam por si. Ou seja, o olhar penetrante da mulher diretamente ao observador o convida a consumir um produto já conhecido e que dispensa apresentações. Esse fato é bem comum nas propagandas dessa década onde a marca tende a falar por si própria e as propagandas valorizam o efeito do produto através de imagens e pouco através de palavras, conforme visto nas propagandas anteriores que ainda faziam bastante uso do recurso textual para ressaltar os benefícios do uso de determinados produtos.

Outro anúncio dos anos 1980 assemelha-se às mesmas características mencionadas anteriormente (Fig. 5). No entanto, há de se ressaltar também o tamanho dos produtos que tomam dimensões irreais sendo quase equiparados ao tamanho do rosto da modelo.

Há apenas uma palavra: “vibração,” que está em linha com as cores fortes e vibrantes da roupa, da maquiagem e do fundo da imagem. Com isso, o produto promete trazer a mesma sensação de vibração e elegância ao se usá-lo.

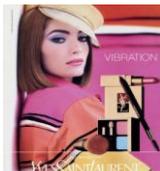


Fig. 5: anúncio dos anos 1990.

Nos anos 2000, com o lançamento de produtos cosméticos mais eficazes e a explosão da indústria e consumo de tais produtos, muitas invenções surgiram e com isto o textual volta a ser necessário e evidente nas propagandas. Já que é preciso explicar ao leitor as multifuncionalidades

des de um único produto ou seus vários benefícios que apenas a imagem não daria conta de dizer. Também pode se ver na Fig. 6 o tamanho do produto é aumentado e está em primeiro plano (assim como nas propagandas a partir dos anos 1990).



Fig. 6: anúncio dos anos 2000.

Na contramão desses anúncios e de muitos que ainda estão em voga na mídia, Dove lança em meados dos anos 2000 uma campanha mundial intitulada “campanha pela real beleza”.

A campanha foi criada como uma resposta a casos de bulimia, anorexia e baixa estima que muitas meninas e mulheres ao redor do mundo sofriam e sofrem devido à imposição de um padrão de beleza irrereal disseminado pela mídia e ao qual as mesmas tentam a todo custo se encaixar.

Com essa campanha a empresa queria atrelar seus produtos a ideia de uma beleza mais natural, sem sacrifícios, onde todos podem ser belos sem ter que se adequar a padrões impostos ideologicamente, há a intenção de se estabelecer a quebra de um paradigma onde o que antes era motivo de aversão pode ser sinônimo de beleza.

Passo agora a analisar as três figuras 7, 8 e 9, selecionadas da campanha Dove. A Fig. 7 nos mostra uma mulher na faixa de 35 anos de idade, um pouco acima do peso e com um vestido preto tomara-que-caia, a mulher está sorridente e com os braços levantados demonstrando leveza e felicidade. Ao lado da mulher há duas perguntas em forma de opções: “Gorda? Em forma? A verdadeira beleza apenas se exprime no tamanho 8? Una-se ao debate dabeleza”.



Fig. 7: anúncio 1 de Dove dos anos 2000.

A propaganda funciona como uma espécie de pesquisa, um questionamento, convidando o leitora refletir e assinalar a resposta que melhor representaria seu ideal de beleza de acordo com a imagem da mulher. É importante ressaltar que o adjetivo de tom negativo e que à primeira instância estaria diretamente associado à imagem foi o primeiro da lista. A segunda opção funciona como uma alternativa dada ao leitor, tendo sua ideologia reforçada pela pergunta feita a seguir, que funciona como um questionamento à ideologia formada na mente de cada observador.

Na Fig. 8, uma mulher em torno de 60 anos e a pergunta: “Cinza? Maravilhosa? Por que mais mulheres não podem se sentir felizes com os cabelos grisalhos?”



Fig. 8: anúncio 2 de Dove dos anos 2000.

Na última figura selecionada (9), uma senhora negra e idosa com rugas e sorrindo. Seus cabelos estão cobertos por um lenço, provavelmente, para ocultar seus cabelos brancos ou a falta deles e chamar a atenção do observador para as rugas. Abaixo das palavras “enrugada?” e “maravilhosa?” lê-se a seguinte pergunta: “Será que a sociedade irá aceitar o ‘velho’ como bonito?”.



Fig. 9: anúncio 3 de Dove dos anos 2000.

Nas três propagandas temos um jogo de palavras, onde apenas uma ou algumas letras podem mudar trazendo um efeito de semelhança de forma, mas não de significado. Ou seja, ser gordo “fat” está bem próximo de ser magro “fit” na forma de se escrever, mas não na forma como a mulher se sente, conforme visto na Fig. 7. Já nas outras figuras (8 e 9) as semelhanças se reduzem apenas às letras iniciais das palavras, no caso “G” (Fig. 8) e “W” (Fig. 9).

5. *Discussão*

É inegável ressaltar a força persuasiva das campanhas publicitárias. Sejam elas quais forem seus alvos, o fato é que muitas pessoas se deixam levar pela ideologia a que tais produtos estão atrelados e com isso, é estabelecida uma força hegemônica de um conjunto de produtos e suas práticas sobre um grupo-alvo, nesse caso asmulheres.

O discurso em forma de propaganda é uma entre tantas formas de se exercer poder que existe e com ele podem vir ideais e intenções de grupos que querem se manter no poder, disseminar ainda mais suas práticas sociais e transformar aqueles que ainda não foram alcançados por essa força através de sua ideologia.

Analisando os anúncios de cosméticos tradicionais selecionados para este trabalho (Fig. 2 a 6), pode-se perceber que há pouco uso de texto escrito e privilégio do visual através do realce de uma modelo bonita, magra e branca e os produtos “milagrosos”. Nas propagandas de 1980 em diante é notável uma profundidade em três níveis nos anúncios. Sendo visto no primeiro nível o nome da marca; no segundo, a imagem do produto anunciado e em terceiro, a modelo. Ou seja, o nome da marca merece o destaque principal.

Tendo como base as três dimensões de análise da análise crítica do discurso proposta por Norman Fairclough podem-se analisar os anúncios, dentro dessa perspectiva.

Sob a ótica da prática discursiva há a relação das atrizes e modelos, em sua grande maioria, mulheres brancas, com conceitos como beleza, luxo, sucesso e riqueza. São textos publicados em revistas de alta circulação para a classe média, média-alta em revistas femininas de circulação nacional e internacional.

Em relação à prática social pode-se perceber a ideologia de um conceito de beleza associado ao uso de algum produto e um padrão de estética imposto por determinadas empresas e que deve ser seguido pelas leitoras. Exercendo, então, uma relação de poder sobre o leitor que se sente impelido a consumir determinado produto por um padrão de beleza ideal a ser alcançado.

Já na campanha publicitária de Dove, temos a presença de mulheres comuns, de todas as idades e raças e não apenas as brancas. No léxico, não apenas adjetivos positivos, mas também negativos. Primeiro, o adjetivo através do qual as pessoas tenderiam a rotular negativamente a modelo e depois uma possibilidade de ver a mulher de outra maneira, com um adjetivo positivo. O negativo ganha uma nova conotação.

Ao invés de uma imposição de ideias e conceitos, o texto de Dove carrega uma postura mais dialógica com o leitor a partir das escolhas que a ele são dadas, de se ler as duas opções e assinalar a que melhor classifica a mulher em sua opinião. Há também o uso de interrogações, as quais convidam o leitor a refletir e participar mais do discurso. Há uma identificação do leitor com a modelo, a partir da escolha de mulheres de padrões de beleza mais razoáveis e não modelos de passarela, assim como a quebra de um paradigma em vigor na sociedade. O discurso dos produtos cosméticos atuais cria uma imagem e uma identidade a serem seguidas por muitas mulheres e a campanha de Dove desafia essa ideologia.

Para muitas mulheres, usar determinado produto de certa marca garantiria a elas acesso a um grupo restrito de mulheres. Já Dove não oferece ao cliente o acesso a esse mundo diferenciado, mas perpassa a ideia de que você continuará tendo a sua identidade. Logo, dá às mulheres um poder emancipatório já que as mesmas não precisam se submeter a um determinado padrão de estética para serem ou se sentirem felizes e bonitas.

Mesmo no discurso de Dove que tende a ser libertário e descontrutor de um pensamento hegemônico, há também a criação de outro exercício de poder e domínio. Pois até o discurso libertário também é embutido de ideologias. Assim sendo, as propagandas de Dove quebram uma ideologia, mas criam outras.

Por fim, reitero que as relações de poder sempre estarão presentes nos textos e todo texto irá carregar em si uma ideologia.

6. Considerações finais

O objetivo do presente trabalho foi analisar como a ideologia está manifesta sobre diversas camadas nos anúncios publicitários de cosméticos femininos. Com isso, lancei mãos de princípios teóricos da análise crítica do discurso a fim de nortear esta análise e tentar demonstrar como o discurso ideológico se manifesta nesse meio midiático. Além disso, pode-se perceber que, até mesmo os discursos que surgem na contramão de um discurso hegemônico vigente tentando desafiar as relações de poder manifestas na sociedade carregam também uma ideologia que tentam disseminar.

Embora o recorte do *corpus* aqui apresentado possa parecer pequeno, ele pode ser significativo à medida que os anúncios escolhidos são, de certa forma, textos prototípicos de muitos exemplares produzidos em suas épocas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Gisele de. *Handout* distribuído em aula. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

_____. *Comunicação pessoal em notas de aula*. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. p. 77-103

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Principles of Critical Discourse Analysis. In: *Discourse & Society*. London. Newbury Park and New Delhi, SAGE, vol. 4, n. 2, p. 249-83, 1993.

VAN LEEUWEEN, Theo. *Discourse and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

**A MULHER NO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX
("LUCÍOLA" E "SENHORA")**

Tamara Cecília Rangel Gomes (UFJF e SEEDUC-RJ)
tamaracangelgomes@gmail.com

RESUMO

O artigo propõe uma releitura da monografia apresentada ao Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, para obtenção do título de especialista em história do Brasil. Seu objetivo geral é discutir a inserção da mulher nos processos históricos do Rio de Janeiro, no século XIX. Por objetivos específicos, busca-se analisar a articulação história e literatura; problematizar o protagonismo da mulher na sociedade e na literatura de José de Alencar. As principais fontes são as obras do romancista (sobretudo, "Lucíola" e "Senhora"), Mary Del Priore (2005, 2008, 2011 e 2013) e outros.

Palavras-chave: História. Literatura. Mulher.

ABSTRACT

The article proposes a reading of the monograph presented to the Specialization Program of Teachers of Higher Education of the Pontifical Catholic University of Minas Gerais, to obtain the title of Specialist in History of Brazil. Its general objective is to discuss the insertion of the woman in the historical processes of Rio de Janeiro, the 19th Century. For specific objectives, we seek to analyze the articulation of history and literature; to problematize the protagonism of the woman in the society and literature of José de Alencar. The main sources are the works of the novelist (especially *Lucíola* and *Senhora*), Mary Del Priore and others.

Keywords: History. Literature. Woman.

1. Podemos conversar sobre mulheres?

Jornais, revistas, televisão, *Youtube*, *Netflix* e as Redes Sociais nos trazem notícias de que as grandes questões que pontuam a inserção da mulher nos processos históricos do século XXI vão além de empoderamento, feminismo, sororidade e discussões sobre gênero. Os registros incluem alarmantes dados de abusos, assédios e feminicídio acompanhados dos debates da eficiência/eficácia da legislação brasileira que trata destas pautas, a saber: a Lei Maria da Pena (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015).

Nas complexidades que envolvem a temática "mulher nos processos históricos do século XXI" e as contribuições de diferentes fontes nar-

rativas para a formação da sociedade, é importante ressaltar, sobretudo, o crescimento do papel das redes sociais: *Facebook*, *Blogs*, *Instagram*, *Twitter*, *Snapchat* e o papel de aplicativos de telefone móvel (como *Whatsapp*) como ativos promotores de compartilhamento de perspectivas de acolhimento e representatividade para o coletivo ou para uma mulher em específico ou o compartilhamento de um linchamento, sem que se mensure seus impactos ou tipifique esta prática como crime contra a honra.

Historicamente, diferentes fontes narrativas versam sobre o feminino e nos dão pistas dos diferentes contextos em que se encontram inseridos. No século XIX, a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808) reverberou, dentre outras coisas, na criação de bibliotecas, da Imprensa Régia, na permissão para funcionamento de tipografias e publicação de jornais.

Desta forma, o século XIX, no Brasil, marca a passagem da ilegalidade para legalidade da produção impressa das notícias, desde os acontecimentos cotidianos e políticos até proclamas de casamento e romances. Foram gerados e nasceram (simultaneamente) literatura e imprensa.

2. Contextos e costuras

Alencar, literato e político, adotou diversidade temática em suas obras: romances urbanos, regionalistas, históricos, indianistas, crônica, peças de teatro e autobiografia intelectual.

Dos romances urbanos, dois destacam-se por trazer discussões sobre a mulher, no Rio de Janeiro, em contexto social antagonico: “Lucíola” (1862) e “Senhora” (1875) e a consequente inserção destes contextos sociais nos processos em que estão inseridos, posto que suas personagens ficcionais repercutem e representam atores sociais/sujeitos da história, as relações humanas na sociedade carioca da época discutem a hipocrisia e a corrupção das classes abastadas para a manutenção do luxo e seus privilégios.

Os perfis femininos de José de Alencar, antagonicamente, representam a prostituição e a classe abastada do Rio de Janeiro. Em “Senhora”, José de Alencar nos apresenta o drama de Aurélia Camargo, moça órfã, pobre e noiva de Fernando Seixas que, gastando além de suas posses, arruína a própria família (mãe viúva e duas irmãs solteiras).

A solução encontrada para seus problemas financeiros foi o deslance do compromisso com Aurélia e o casamento com Adelaide, uma moça rica. Importante pensar na tragédia emocional sofrida por uma mulher abandonada no século XIX, nas explicações que ela não teve para a sociedade e, muito provavelmente, não teve para si mesma. E com a ausência de explicações outras ausências se fizeram presentes como a ausência de abraços, de acolhimento concomitante a algumas presenças que surgem e urgem, a presença do sofrimento moral, a presença da vergonha e a presença da culpa.

Quem sofre um abuso como Aurélia ou sente muita vergonha e luta para paralisar todas as fofocas e comentários maldosos que uma mulher sozinha enfrenta posterior o convívio com um homem, qualquer que tenha sido a natureza do relacionamento, quer sejam namoros, noivados e casamentos. Compromissos quebrados não devolvem a mulher um “estado civil”, mas ressignificam a condição feminina, o “ficar pra titia”, ...

Em outras escassas circunstâncias, após sofrer o abandono na narrativa de José de Alencar, uma mulher constrói, com resiliência, estratégias de recomeços. Inesperadamente Aurélia Camargo recebeu uma herança, uma grande quantia de dinheiro e incumbiu seu tutor de realizar a negociata de um casamento com aquele que a abandonara, sob contrato pré-nupcial de que somente se conhecessem dias antes do casamento.

Na noite de núpcias, chamado de oportunista e vendido, este homem resolve resgatar sua dignidade trabalhando por onze meses para devolver o dinheiro da “compra”, do dote recebido. O casamento por interesse teve este preço. Onze meses de estranhamentos, de difícil convívio, ironias e uma vida social perfeita.

A narrativa literária de José de Alencar pontua a organização dos capítulos em partes nomeadas como “O Preço”, “Quitação”, “Posse” e “Resgate”. Num casamento por interesses, há quem se compre e há quem se venda. Igualmente, também há outros elementos a venda, vende-se com muita facilidade a imagem do casal feliz. Dois perfeitos estranhos morando numa mesma casa e ninguém imaginaria as humilhações, solidões e tristezas envolvidas. Finos lençóis, rica louça, bons costumes e muitas lágrimas.

A ascensão social de Aurélia (de moça pobre, órfã, abandonada pelo noivo à moça rica, disputada entre os homens ávidos por um bom casamento) não lhe conferiu a felicidade esperada. Mulher feliz na sociedade carioca do século XIX, sob a narrativa de José de Alencar, é uma

mulher com um relacionamento feliz. Não o que se imagina/o que se fala/ o que se vê deste relacionamento, mas o que efetivamente este relacionamento significa para esta mulher.

Não importa que a mulher se case com o homem que outrora a abandonara e que o interesse financeiro os reaproxime. Mulher feliz é quando estas diferenças são, enfim, minimizadas numa reconciliação.

Curiosamente, o que José de Alencar denomina como “reconciliação” nada mais é do que a transferência de todos os bens de Aurélia para Fernando. A mulher passa para as mãos do marido um testamento tornando-o proprietário de todos os seus bens. Pronto. Reconciliaram-se. Há narrativas de suspiros apaixonados, juras de amor eterno, mas – em síntese – a reconciliação é a alienação de todos os seus bens.

Doravante temos um casal feliz. Os bens da mulher foram conferidos ao homem. Um testamento resolveu toda dor e sofrimento de outra. Viveram felizes sem traumas, sem dores, sem ressentimentos, sem nunca mais discutir relação. Ah, o século XIX e seus casamentos arranjados, muito dinheiro envolvido e amor se construindo ou não, mas felicidade é estar nesse arranjo.

Em outros cantos da cidade do Rio de Janeiro, a efervescência do aumento populacional do século XIX trouxe, por consequência, o aumento da prostituição. Pagava-se por sexo? Sim, mas não era só isso. Uma cortesã não era simplesmente uma mulher com quem se ia para a cama. Como definir, então?

Mulheres miseráveis que moravam em casas térreas ou mulheres que ocupavam casas de sobrado, com plumas, sedas, joias, frequentadoras de teatros e lugares públicos poderiam estar envolvidas nesta atividade remunerada ilegítima.

A prostituição comercializava prazer e sífilis, uma DST (doença sexualmente transmissível) que em meados do século XIX se configura como epidemia no Brasil. O grande problema de se ter uma epidemia de uma doença associada ao sexo é sua consequente associação não somente ao sexo em si, mas ao comportamento sexual de seus portadores e aos caminhos percorridos pela epidemia.

Homens casados, de boa reputação, uma vez infectados, infectavam suas senhoras em casa, que também transmitiam para seus bebês. Como conter uma epidemia? E os embarços e constrangimentos que representavam ser portador de uma doença sexualmente transmissível? A

vergonha, a culpa e o medo assolaram as pessoas junto à sífilis. Embora não mencionada na narrativa de Alencar, importante a reflexão do papel da epidemia neste momento histórico. A sífilis foi, efetivamente, um problema não mencionado.

A inserção de uma mulher cortesã na sociedade do século XIX é marcada com o uso do verbo “vender”. A narrativa pontua que ela se vendia, recortando temporalmente com os motivos, pelos quais fez pela primeira vez e os motivos pelos quais permaneceu fazendo. Fez pela primeira vez para angariar recursos financeiros para cuidar da saúde de seus familiares. Quando seu pai soube da origem dos recursos a expulsou de casa, fato que culminou na permanência da prostituição.

Lúcia cuidou de sua família, mas não foi cuidada por isto, aceitava resignados os benefícios financeiros de seus amantes e, intimamente, se esforça para modificar sua realidade, abdicando a vida faustosa para conquistar Paulo e sendo por ele conquistada quando este lhe oferece amor, amizade e colaboração.

O clichê redentor do relacionamento amoroso bem-sucedido não foi suficiente para ressignificar a vida da personagem com seu passado na prostituição; não estamos versando sobre obviedades porque a narrativa de José de Alencar não versou. O ponto crucial desta questão é que a mulher prostituta não foi plenamente feliz na recondução de sua vida com um relacionamento estável. Tragicamente, Lúcia morre com um feto em seu ventre.

Em “Senhora” temos uma mulher pobre que se tornou rica para, posteriormente se casar. Em “Lucíola”, uma mulher abre mão da vida luxuosa (embora em meio à prostituição) para uma vida mais austera, para viver um relacionamento. As mulheres do século XIX não são mulheres sós. Sofrem pressões para a construção de um relacionamento estável, moças casadoiras estavam espalhadas pela cidade, nos espaços urbanos, nas janelas dos sobrados, a espera do flerte de que poderia fluir num romance.

3. *Podemos concluir a conversa?*

Eventos sociais, festas, bailes organizados nos salões ou em festas populares da Corte que ocorriam nas ruas, com grandes romarias, gran-

des eram as oportunidades. A inserção da mulher nos processos históricos datava-se com seus convites para participação nestes eventos, nos seus relacionamentos.

Em outras narrativas de José de Alencar nos brinda com perfis femininos distintos, igualmente complexos, mas inseridos em contextos que poderiam produzir outras e prováveis reflexões: mulheres fortes (Berta, personagem de “Til”), mulheres ricas (a Emília, personagem de “Diva”, Alice, personagem de “O Tronco de Ipê”), mulheres abandonadas e enganadas por seus maridos (Carolina, personagem de “A Viuvinha”) mulheres indígenas (“Iracema”). No entanto, não por acaso, deixaremos de vislumbrar nas obras do literato referências ao protagonismo de mulheres negras. Ocorre que enquanto político (deputado e ministro da justiça) Alencar foi favorável a escravidão no Brasil.

Seu posicionamento político não pode ser dissociado do papel que cumpria enquanto escritor. Literato e político dizem respeito à mesma pessoa em exercícios diferentes, em cenários diferentes, mas a ausência do protagonismo de mulheres negras em sua obra somente reverbera parte do contexto sociopolítico daquele momento.

Consta em sua obra literária cartas a favor da escravidão no Brasil cujo destinatário era ninguém menos que o Imperador, D. Pedro II, sempre utilizando o codinome de Erasmo, como remetente. São narrativas de teor essencialmente político, com tom de conselho, pontuando razões para a manutenção da escravidão no Brasil e tecendo comentários acerca dos processos de libertação dos escravos em outros países.

Mulheres negras no século XIX, vendidas, seminuas, sendo avaliadas como animais. Famílias desfeitas numa negociata em praça pública. Escravas, escravas de ganho, alforriadas. Abusos sexuais, estupros, amas de leite. Simplesmente mulheres.

Tantas outras mulheres diferentes passeavam pelas ruas do Rio de Janeiro. José de Alencar as observava, alinhavando a história de cada uma delas. Brindando a umas, jogando sob o tapete a outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. *Lucíola*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Senhora*. São Paulo: Ática, 1992.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DEL PRIORE, Mary. *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

_____. *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

_____. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008.

GOMES, Tamara Cecília Rangel. *Mulheres de papel e mulheres no papel: o universo feminino alencariano*. Monografia. (Especialização em História do Brasil). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA
E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Raniere Nunes da Silva (UEMASUL)

rntj29@hotmail.com

Matheus Carvalho Lima (UEMASUL)

mc420089@gmail.com

RESUMO

As variações linguísticas presentes na fala dos indivíduos advêm da forma como eles se relacionam levando em consideração questões socioculturais que permeiam a realidade de cada um. Os desvios da norma culta são comuns entre os falantes de classes menos favorecidas, entende-se que é na sala de aula que as reflexões sobre essas questões devem ser discutidas a fim de se evitar o preconceito linguístico entre os falantes. O objetivo deste estudo é discutir questões sobre variação linguística, desvios da norma culta, preconceito linguístico, trazendo essas reflexões para o contexto escolar, visto que os alunos trazem consigo uma cultura predominantemente oral, podendo ser identificada e refletida. Trata-se de uma pesquisa inteiramente bibliográfica tendo como base autores como, Stella Maris Bertoni-Ricardo (2004), Magda Becker Soares (2017), Luiz Carlos Cagliari (2009), Marcos Bagno (2003), bem como, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a *Base Nacional Comum Curricular*. Assim, é importante destacar para a comunidade de alunos que embora exista um padrão a ser seguido tanto para a fala quanto para a escrita, não se pode diminuir ou tratar com indiferença os desvios que trazemos conosco resultante de nossa cultura de vida. Sendo assim, acredita-se que quanto mais os professores estiverem cientes das variações linguísticas e empenhados em entender o porquê de alunos apresentarem ou não desvios na escrita e na fala, questões de preconceitos linguísticos em sala de aula serão mais facilmente combatidos.

Palavras-chave: Ensino. Preconceito linguístico. Variação linguística.

ABSTRACT

The linguistic variations present in the speech of individuals come from the way they relate taking into account socio-cultural issues that permeate each person's reality. Deviations from the cultured norm are common among speakers of less favored classes, it is understood that it is in the classroom that reflections on these issues should be discussed in order to avoid linguistic prejudice among speakers. The aim of this study is to discuss questions about linguistic variation, deviations from the cultured norm, linguistic prejudice, bringing these reflections to the school context, since students bring with them a predominantly oral culture, which can be identified and reflected. This is an entirely bibliographic research based on authors such as, Stella Maris Bertoni-Ricardo (2004), Magda Becker Soares (2017), Luiz Carlos Cagliari (2009), Marcos Bagno (2003), as well as the *National Curriculum Parameters and the Common National Curricular Base*. Thus, it is important to highlight to the student community that although there is a pattern to be followed for both speech and writing, the deviation that we bring with us resulting from our culture of life can not be

reduced or treated with indifference. Therefore, it is believed that the more teachers are aware of linguistic variations and are committed to understanding why students show or not deviations in writing and speaking, questions of linguistic prejudice in the classroom will be more easily combated.

Keywords: Teaching. Linguistic prejudice. Linguistic variation.

1. Introdução

A partir da inserção do indivíduo na escola, nota-se a cobrança para que tanto a escrita quanto a fala sejam de acordo com prescrições gramaticais. Na tentativa de corrigir os “erros” de português, o professor às vezes por desconhecer ou julgar desnecessário a reflexão acerca do uso de regra não padrão, impede que o aluno tenha um conhecimento mais vasto em relação a linguagem.

A forma como o docente trabalha a correção gramatical em sala de aula, quando a sua metodologia se envereda para a cultura do acerto e erro segundo a gramática prescritiva, pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o aluno ao chegar na escola pode apresentar tanto na escrita quanto na fala o uso de regras não padrão.

O estudo da variação linguística torna-se imprescindível para o ensino de língua materna, pois é uma realidade em sala de aula, visto que os alunos trazem consigo uma cultura predominantemente oral, podendo ser identificada e refletida. De acordo com (BERTONI-RICARDO, 2004), o professor por vezes não consegue mediar situações de uso de regras não padrão, ora por desconhecê-las, ora por tê-las em seu repertório, o que faz da regra não padrão “invisível” para ele.

Para tanto, o professor precisa estar atento para as possíveis ocorrências do uso de regras não padrão. Assim, quando for observado, em sala de aula, o uso de regras não padrão o que se pretende não é refutá-las do repertório linguístico do aluno, mas busca-se apontar e levar o educando a perceber a variante padrão e não padrão, bem como quando usá-las a depender da situação de comunicação.

Uma metodologia de ensino mais efetiva é possível, segundo (TRAVAGLIA, 2009), quando o professor conhece os tipos de ensino da língua, que são eles: prescritivo, descritivo e produtivo. A partir de um ensino que não seja apenas o prescritivo que funciona como uma espécie de lei, o descritivo e produtivo tornam-se mais efetivos ao objetivar o entendimento dos fenômenos linguísticos e não se deter apenas a variante

padrão da língua portuguesa.

2. Reflexões acerca da variação linguística em sala de aula

De acordo com Magda Becker Soares (2017, p. 62), “embora um grupo de pessoas que utilizam uma mesma língua constitua uma comunidade linguística, isso não significa que essa língua seja homogênea e uniforme”. Dessa maneira, muitos fatores corroboram para a presença da variação linguística, que apesar de ser a mesma língua utilizada pelos seus usuários, apresenta fenômenos de variações por questões geográfica, social, econômica, entre outros.

É diante desse conflito, observado na fala e na escrita, mas de forma mais recorrente na fala, e sendo a escola um ambiente propício para a conscientização sobre a variação linguística, é que se faz necessária a discussão acerca dos fenômenos da linguagem, sobretudo, concernentes à presença da variedade e variação linguística em sala de aula. Vale ressaltar que antes do ingresso do sujeito no ambiente escolar, ele traz consigo uma cultura marcada pela oralidade.

O primeiro contato do indivíduo com a linguagem inicia-se pela cultura predominante oral, que advém da sociabilização no seio familiar, entre os amigos e, por conseguinte, no ambiente escolar. Nesse sentido, Stella Maris Bertoni-Ricardo afirma:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (BERTONI-RICARDO, 2004, p. 23)

É no domínio do lar que surgem as primeiras manifestações da linguagem, que variam de acordo com os papéis sociais que são estabelecidos no seio familiar. Dito isso, o diálogo entre os indivíduos destoa, e podem variar de acordo com a faixa etária, entre homem e mulher, mãe e filho, entre outros. Sendo assim, ratifica-se que a linguagem assume papéis sociais. Além do mais, nota-se que dentro dessas relações também é possível perceber diferenças sociolinguísticas.

Stella Maris Bertoni-Ricardo (2004) ainda diz que é no domínio do lar que os indivíduos se sentem mais à vontade para conversar. Assim, quando as crianças são inseridas na escola e se deparam com o registro

culto que destoa da oralidade, na qual desde cedo estão familiarizadas, rompe-se essa comunicação mais livre e percebem-se em outra realidade, isto é, a da norma padrão, que se tornará um modelo de correção para a escrita.

É a partir dessa transição entre o domínio do lar para o domínio da escola, que o professor precisa ter um olhar mais sensível para variedade linguística, pois é o primeiro contato que o aluno vai ter com o registro culto. Essa percepção do docente precisa ser constante, também, nas demais séries, sendo necessária durante toda a jornada do educando na escola, percebendo e fomentando uma educação que não seja excludente, mas acolhedora. Oportunizando momentos para refletir as variações linguísticas em sala de aula. Previsto pela BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*), que diz:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema de linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2010, p. 81)

Assim, quando o aluno fizer o uso de regras não padrão, o professor, em vez de refutar essa ocorrência, deve apontar a variantenão padrão e o seu uso na comunicação informal, e em seguida apresentar a variante padrão da língua portuguesa, numa abordagem que seja aprazível, fazendo com que o aluno perceba que existem diferenças entre ambas, bem como todas têm a sua importância no ensino de língua materna, tendo por finalidade a compreensão entre os interagentes, além de salientar que o objetivo da língua é que haja comunicação entre os falantes.

A ausência de abordagens acerca da variedade linguística sua importância na formação da identidade do sujeito, preconizada pelos documentos que servem de referência para o ensino de língua portuguesa, e a não atenção dada aos fenômenos de variação linguística, como apontam os documentos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *Base Nacional Comum Curricular*, dão margens para os possíveis entraves nas aulas de língua materna.

Acredita-se que o professor precisa rever sua postura diante de tais fenômenos linguísticos e ressaltar a importância da variedade linguística em sala de aula. Todavia, observa-se que o professor nem sempre consegue mediar uma situação onde o aluno faz uso de regra não pa-

drão, sobre isso, Stella Maris Bertoni-Ricardo diz:

O professor não percebe o uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível para ele. (BERTONI-RICARDO, 2004, p. 38)

Assim, nota-se a importância da mediação do professor nas aulas de língua materna, de modo particular nas séries iniciais. Ouvir, falar, ler e escrever, segundo os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) são habilidades imprescindíveis para que haja comunicação, sendo a comunicação fundamental para o processo educacional e para o desenvolvimento linguístico do aluno.

A ocorrência do uso de regras não padrão não pode dar espaço para o preconceito linguístico, mas, antes, serem refletidos e tematizados em sala de aula. Sendo assim, busca-se discutir a importância da variação linguística, que, segundo (PETTER, 2017), “as línguas em qualquer aspecto observado, fonologia, sintaxe ou léxico, o linguista constata que não são melhores nem piores, são, simplesmente diferentes”.

O reflexo da discriminação, a partir de uma abordagem intimidadora, dificulta o processo de ensino e aprendizagem, ao passo que os alunos não se sentem confortáveis em sala de aula, muitas vezes, pela forma como são exortados pelos “erros de português”, que na verdade, são desvios da norma padrão.

3. A linguagem em uma perspectiva socioeconômica

O uso de regras não padrão é mais recorrente entre as camadas populares, justificando que o domínio da norma padrão pode ser observado por uma perspectiva socioeconômica. Nesse sentido, Magda Becker Soares afirma:

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais e que gera discriminações e fracassos: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada. (SOARES, 2017, p. 26)

Depreende-se que a escola deve compreender a variação linguística também por um viés socioeconômico, uma vez que a grande maioria dos usuários de regras não padrão estão em desvantagem pela desigual-

dade social, podendo resultar em um entrave para o processo educacional à medida que nas escolas nota-se difundido e priorizado o uso da variante prestigiada, ou seja, a norma culta.

Dito isso, desencadeia-se relevantes discussões acerca da inserção da criança no ambiente escolar, oriundas das camadas populares. Visto que desde cedo são vítimas da desigualdade social querefleto, também, na educação. As crianças que estão inseridas nesse contexto social, considerado inferior, estão em prejuízo por uma série de fatores que ratificam essa abordagem. Sobre isso, Luiz Carlos Cagliari (2009) diz:

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação do seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz. Uma criança que nunca viu seus pais lendo um jornal ou revista, que raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da criança descrita anteriormente. (CAGLIARI, 2009, p. 19)

Essa desigualdade se confirma em situações como essa descrita pelo autor, que faz um paralelo entre as crianças de camadas populares e àquelas que são privilegiadas socioeconomicamente, visto que a primeira criança descrita, certamente, pertence a uma classe social favorável que ao serem comparadas, observa-se uma grande diferença entre ambas.

A ausência da experiência com livros, bem como da observação das pessoas lendo e escrevendo, entre outros exemplos, tende a provocar uma sensação de deslocamento no indivíduo quando introduzido na escola. Junto a isso, como afirma (PETTER, 2017), “Falar certo continua sendo valorizado, porque a correção da linguagem está associada às classes altas e instruídas, é uma das marcas distintivas das classes sociais dominantes.”.

O educando que advém de camadas populares, além de não ser introduzido desde cedo em um contexto condizente com o que será propagado nas escolas, que se envereda pelo caminho da leitura, fala e escrita aos moldes da gramática normativa, possivelmente enfrentará preconceitos linguísticos se não adequarem-se ao ensino predominantemente valorizador e difusor da norma padrão, podendo ser excludente e estigmatizador.

3.1. Preconceito linguístico em sala de aula

O preconceito linguístico, segundo o autor (BAGNO, 2003), é uma atitude que requer atenção e precisa ser combatido como os demais preconceitos que são praticados na sociedade. Por preconceito linguístico, entende-se o menosprezo ou desprestígio de uma regra não padrão – vista como inferior – para a valorização da norma padrão da língua portuguesa, considerada a de maior prestígio social.

Nesse contexto, deve-se considerar que o combate ao preconceito linguístico e sua abordagem no âmbito educacional pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do discente, para o seu letramento e conseqüentemente para o desenvolvimento do país. Na tentativa de inibir o preconceito linguístico, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* dizem:

Contudo, não se pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objetos de avaliação negativa. (BRASIL, 1998, p. 31)

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a variedade não padrão ainda recebe pouca atenção no ensino de língua materna. Assim, o modelo de correção estabelecido pela norma padrão é posto em evidência e norteia não apenas a escrita, assim como a fala considerada correta. Dessa forma, compreende-se que todo desvio da gramática tradicional é visto como “incorreto”, “inadequado” ou “inferior”.

É a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que se instaura uma educação que visa contemplar a diversidade cultural e regional do educando, a fim de promover um ensino que se adéque a realidade do aluno no meio social no qual está inserido, também se percebe uma tentativa de mudança e combate ao preconceito linguístico. Sobre isso, ao definir os objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental, dentro das propostas de atividades que a escola deve organizar, uma delas é possibilitar que o aluno conheça e valorize as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico.

Segundo Celso Ferrarezi Jr. (2014), ao apresentar as contribuições dadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* acerca da linguagem, como também da tentativa de democratizar o ensino, enfoque desta dis-

cussão, ele diz:

- (1) O padrão que o aluno fala e entende precisa ser valorizado e respeitado e;
- (2) O padrão de prestígio, se ainda não é dominado pelo aluno, precisa ser valorizado, para que possa servir de “arma” contra o preconceito que lhe será imposto, caso não seja capaz e utilizá-lo. (FERRAREZI JR., 2014, p. 57)

Baseado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como afirma o autor, orienta-se um ensino que valorize o padrão que o aluno traz consigo, adquirido por meio das relações que o indivíduo foi estabelecendo desde a aquisição da fala, passando pela influência do grupo social, posição geográfica, como já fora abordado. Desse modo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* conferem um avanço significativo para a democratização do ensino, na busca de uma escolarização que seja plena, não se detendo apenas às regras gramaticais. Contudo, faz-se necessário, também, o ensino da variante padrão, para que o aluno consiga compreender as nuances entre a norma padrão e não padrão da língua portuguesa, bem como para combater o preconceito.

Como consequência de uma educação que valorize e respeite a diversidade linguística e cultural, o processo educacional tornar-se-á mais efetivo nas escolas brasileiras. Pois é na escola que o educando tem a oportunidade de conhecer um ensino sistematizado da língua portuguesa (gramática normativa). Para tanto, a escola deve apresentar e ensinar as variantes padrão e não padrão, possibilitando um ensino mais abrangente ao alargar o olhar do aluno acerca das variedades linguísticas.

4. A expectativa de um novo olhar para o ensino de gramática

A gramática, enquanto sistematização do registro culto, abarca um considerado conjunto de regras que normatiza o uso de uma língua, que Celso Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2017, p. 1) definem como “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos”. Logo, qualquer língua existente no mundo tem o seu registro culto, ou seja, um conjunto de normas que constitui o que é entendido como gramática normativa, norma culta, registro culto etc.

De acordo com (BECHARA, 2006), a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever se fundamenta mediante o uso de autoridade dos escritores corretos, gramáticos e dicionaristas esclarecidos. Em vista disso, o uso da gramática normativa é considerado o mais

correto para escrever e, conseqüentemente, usado como meio de correção para a fala também. Porém, não é o único, uma vez que a gramática normativa é uma das inúmeras variedades do português.

Cabe à norma culta da língua portuguesa a disposição de um padrão que considera “correta” ou “incorreta” a escrita e a fala do indivíduo mediante ao uso das regras da gramática prescritiva, sendo a mais difundida e cobrada nas escolas, como afirma Luiz Carlos Travaglia:

A gramática normativa é o tipo de gramática a que mais se refere tradicionalmente na escola e, quase sempre, quando os professores falam em ensino de gramática, estão pensando apenas nesse tipo de gramática, por força da tradição ou por desconhecimento da existência dos outros tipos. (TRAVAGLIA, 2009, p. 32)

O professor, às vezes não julga necessário os outros tipos de gramática, por isso ministram suas aulas de língua materna apenas com a abordagem da variante culta da língua portuguesa, disseminando regras e normas gramaticais, por vezes não considerando a competência linguística internalizada do falante. Essa opção por um tipo único de gramática, tende a ser prejudicial para o ensino, uma vez que se restringe apenas a um tipo de gramática, isto é, a gramática normativa.

O ensino prescritivo é o tipo de ensino mais recorrente nas escolas brasileiras, que privilegia o ensino da gramática tradicional, sendo transmitido por gerações e continua até os dias atuais. Travaglia (2009, p. 38) vai dizer que é esse tipo de ensino que trabalha com a variedade escrita culta, que nas aulas de língua materna vai ser o molde de correção para os possíveis desvios da norma padrão da língua portuguesa.

A prática do ensino da gramática prescritiva considera o que é correto ou incorreto a nível fonológico (pronúncia das palavras) e sintático (colocação de palavras e concordância, bem como nos níveis morfológico e semântico, como afirma Luiz Carlos Travaglia. Dessa forma, a gramática prescritiva funciona como uma espécie de lei, visto que vai considerar o que é adequado e inadequado na escrita e na fala dos usuários da língua.

A forma como o professor trabalha gramática em sala de aula é relevante para essa discussão. No tangente às aulas de português os *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam:

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se con-

centram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar. (BRASIL, 1998, p. 77)

Do ponto de vista do ensino prescritivo, tipo de ensino mais disseminado nas aulas de português, ainda ecoa nas escolas de forma negativa e opressora, uma vez que os alunos nem sempre conseguem acompanhar o que é ensinado, ou muita das vezes o ensino deixa mais lacunas do que explicações.

Quando o aluno não consegue compreender o que está sendo assinalado como desvio da norma culta, e quando não consegue compreender o porquê de ter escrito de outra maneira, ora influenciado pela cultura da oralidade, ora pelo não entendimento da gramática normativa ensinada em sala de aula. Torna-se necessário que o professor faça uso do ensino descritivo, que busca descrever não apenas a variante culta da língua, mas que considera os demais fenômenos linguísticos.

O ensino descritivo é aquele que trabalha com todas as variantes da língua, que segundo Luiz Carlos Travaglia (2009), difere do ensino prescritivo ao considerar todas as variedades da língua, e não apenas a norma padrão, que sentencia o que é acerto ou erro na língua portuguesa. Nesse tipo de ensino, objetiva-se que o falante conheça a instituição linguística que utiliza, assim como precisa conhecer os de outras instituições sociais, a fim de ter um bom desempenho na sociedade. A partir do ensino descritivo, propõe-se:

Levar o conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função e ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade. (TRAVAGLIA, 2009, p. 39)

O ensino descritivo torna-se mais abrangente ao não se deter apenas ao estudo da variedade padrão, seu objetivo é refletir e descrever os fenômenos linguísticos. Assim, almeja-se que o aluno conheça a língua a partir de como ela se estrutura e funciona, não se limitando ao que é acerto ou erro, como no ensino prescritivo, mas procura compreender as observações linguísticas, se afastando de qualquer preconceito linguístico, como recomenda os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para as aulas de língua materna.

O ensino produtivo, segundo Luiz Carlos Travaglia (2009), “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas”. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente. Esse tipo de ensino pretende que o aluno desenvolva novas habilidades linguísticas,

não para alterar os padrões que o aluno já traz consigo, mas levá-los ao aperfeiçoamento dos recursos que possui, bem como almeja que o aluno possa expressar-se, adequadamente, em todas as circunstâncias que a vida exige.

Acerca dos três tipos de abordagem do ensino, Luiz Carlos Travaglia diz:

Esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos. Todavia tem sido consenso entre os estudiosos de questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimentos dos outros dois tipos, causando prejuízo na formação do aluno, em termos de conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que fundamental para viver melhor. Mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo o seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40)

Para tanto, faz-se necessário que o docente tenha conhecimento dos tipos de ensino, para que mediante a observação dos alunos, bem como da necessidade e realidade de cada turma, ou até mesmo de um aluno em específico. O professor possa, no labor de suas atividades em sala de aula, identificar e escolher qual tipo de gramática pode ser aplicada em determinado momento.

Destarte, o professor precisa estar atento as orientações dadas pela *Base Nacional Comum Curricular* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, bem como dos autores aqui citados, a fim de que possam desempenhar um bom trabalho em sala de aula, tendo em vista que o objetivo da língua é que haja comunicação e compreensão entre os interagentes.

5. Conclusão

A variação linguística existe, pois a língua é um organismo vivo e, sendo assim, estão arrolados nesse processo: a cultura de vida dos indivíduos, bem como questões socioeconômicas. No contexto escolar, essas variações são percebidas mais fortemente uma vez que a escrita e a fala nos espaços educacionais são regidas pela norma padrão da língua materna, cabe aos professores no universo da sala de aula discutir e levar os alunos a refletirem a respeito das diferentes formas com que a língua se

apresenta na intenção de minimizar os preconceitos linguísticos.

É notável que pessoas em condições sociais menos favorecidas tendem a possuir desvios em sua fala e escrita que se explicam pelo meio onde estão inseridas. As questões de desigualdades presentes em nossa sociedade acentuam este fato, uma vez que indivíduos de classe média e alta que frequentam escolas com todo aparato educacional que lhes proporcionem melhores condições de estudos e um maior leque informacional, conseqüentemente, irão falar e escrever mais próximo da norma padrão de sua língua, enquanto que, o outro grupo que não possui todas essas possibilidades certamente apresentará mais desvios na língua.

Acredita-se que quanto mais os professores estiverem cientes das variações linguísticas e empenhados em entender o porquê de alunos apresentarem ou não desvios na fala e na escrita, questões de preconceitos linguísticos em sala de aula serão mais facilmente combatidos.

É importante destacar para a comunidade de alunos que embora exista um padrão a ser seguido tanto para a fala quanto para a escrita, não se pode diminuir ou tratar com indiferença os desvios que trazemos conosco resultante de nossa cultura de vida. Assim, o mais apropriado é que se entenda onde, como e quando fazer uso da língua padrão, de maneira que as outras formas de falar sejam respeitadas dentro e fora das escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão e liberdade*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BERTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua portuguesa. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BA-BE-BI-BO-BU*. São

Paulo: Scipione, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola, 2014.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-24

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFETOS, ERROS E APRENDIZAGENS: A TRANSDUÇÃO COMO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Misleine Andrade Ferreira Peel (UFT)

misandrade22@gmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

A ausência de encontros, com toda a gama de afetos resultante desses agenciamentos, ou a constância de individuações equivocadas, também com toda a gama de afetos resultante dessas pós-singularizações, são responsáveis por grande parte dos erros apresentados pelos aprendizes em anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste texto, relacionaremos afetos com erros, e aprendizagens com transduções, tendo como norte teórico principal as obras de Charles Sander Peirce, Gilbert Simondon e Gilles Deleuze. Trabalharemos com os modos de produção subjetivos implicados com a processualidade dos acontecimentos, fundamentando-nos em toda a riqueza da filosofia do acontecimento de Gilles Deleuze.

Palavras-chave: Alagmática. Transdução. Filosofia do Acontecimento.

ABSTRACT

The absence of encounters, with the full range of affects resulting from these assemblages, or the constancy of mistaken individuations, also with the full range of affects resulting from these post-singularizations, account for much of the mistakes presented by learners in early elementary school. In this text, we will relate affections with errors and learning with transductions, having as main theoretical north the works of de Charles Sander Peirce, Gilbert Simondon and Gilles Deleuze. We will work with the subjective modes of production implicated in the processuality of events, based on the richness of Gilles Deleuze's philosophy of the event.

Keywords: Alagmatic. Transduction. Philosophy of Event.

1. Introdução

Os erros escolares resultam quase sempre ou da ausência de afetos e de encontros ou da presença e da constância de individuações equivocadas, situadas fora da normatividade usual da disciplina ou da matéria trabalhada em classe; em nosso caso, os erros ou desvios da norma padrão da língua portuguesa são recorrentes e colocam os professores em uma situação complexa e cheia de aporias.

Muitas vezes, os erros são visto consorte concepções negativas;

ou, nem se quer são levados em consideração para a construção de novas relações; deveriam, pois, serem percebidos como oportunidades de des-territorialização, para uma reterritorialização profícua.

De fato, muitos estudantes carregam seus erros por toda caminhada escolar, pois nenhum novo agenciamento foi feito – nenhum novo afeto foi constituído, sabendo que geralmente os resultados finais são mais valorizados do que os processos, sendo que, nessa valorização de resultados, os procedimentos resultantes de agenciamentos não são percebidos com fenômenos fundamentais para a construção do aprendizado.

Neste artigo, queremos relacionar erros, afetos, aprendizagens e transduções, tendo como norte principal Charles Sanders Peirce, Gilbert Simondon e Gilles Deleuze, procurando apresentar a possibilidade de trabalho lúdico na sala de aula por meio da transdução alagmática.

Pretendemos, dessa forma, trabalhar com os modos de produção subjetivos implicados com a processualidade dos acontecimentos, já que a filosofia do acontecimento, fonte de nossas argumentações, apresenta tanto os fenômenos corporais do enunciado, quanto os incorporais e inexprimíveis – aqueles que são utilizados de modo transdutivo e alagmático no aprendizado familiar da linguagem verbal (transdução implica, certamente, trocas e mudanças de energia; e não, essências ou substâncias, donde a sua percepção é delicada e séria), como fenômenos importantíssimos para que a aprendizagem realmente ocorra.

2. *Charles Sanders Peirce, Gilbert Simondon e Gilles Deleuze: afetos, incorporais e erros*

As palavras (e as frases, e os parágrafos, e os capítulos, e os livros), já que nosso escopo principal é o encontro com os textos, têm algo de incorporal, o que foi percebido pelos estoicos e trabalhado com maestria por Gilles Deleuze. Esse incorporal é o inexprimível, algo que se localiza entre a palavra e a coisa, verdadeira passagem, apropriado acontecimento de uma significação e igualmente correto espaço de ligação entre sujeitos e objetos, entre mães e filhos (um espaço sem coerção – o espaço do acontecimento – verdadeiro espaço de passagens profícuas entre os seres e entre seres e coisas).

E é nesse espaço que acontecem os afetos, os acertos, os erros (ou desvios, ou ainda variações) e os fenômenos inexprimíveis, não se tratando de um espaço de e para representações analógicas ou simbólicas,

mas do lugar de encontros ou de agenciamentos, de experimentações ou de jogos, e de devires ou de festas.

Martin Heidegger (1889–1976) chamou o ponto de partida desses lugares de simpatia ou afinação, ou também atmosfera; Paul Ricoeur (1913–2005), de memória ou símbolo; Gilles Deleuze (1925–1995), de agenciamentos ou encontros. Preferimos, nesse texto, o último, já que é nos encontros com afetos que nascem os signos, os quais, por sua vez, têm a função de fazer pensar, ou seja, pensar é uma atividade disparada involuntariamente pela força do signo (NASCIMENTO, 2012).

Pensar, de fato, não se constitui apenas como representação cognitiva de algo, posto que existem vários tipos de pensamento, resultantes de variadas formas de imagens; pensar é seguir signos; pensar é fazer com que signos sejam seguidos; pensar é conduzir. E é por isso que dedução, indução, abdução e transdução têm em comum a raiz latina *duc-* (“conduzir”). Pensar é, então, conduzir e ser conduzido por signos.

Os vários tipos de signos são responsáveis por vários tipos de imagens, que, por seu turno, são responsáveis por igualmente vários tipos de devires: há o devir perceptivo, resultado da imagem-percepção (zeroidade³); existe o devir afetivo, resultado da imagem-afecção (primeiridade⁴); ocorre, também, o devir pulsional, resultado da imagem-pulsão (entre a primeira e a secundidade); acontece, ainda, o devir acional, resultado da imagem-ação (secundidade); sucede, além disso, o devir reflexivo, resultado da imagem-reflexão (entre a segunda e a terceiridade); existindo, até, o devir relacional, resultado da imagem-relação (terceiridade). Não parando por aí, já que podem ocorrer outros devires (háptico, por exemplo) (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019).

Percebamos que esses processos começam com dois devires: o perceptivo e o afetivo – passagens primeiras, nas quais os processos de aprendizagens têm o seu início, tanto os positivos, resultantes de individuações esperadas pelos docentes, ou estimuladores, quanto os negativos,

³ Zeroidade é um conceito introduzido por Gilles Deleuze às matrizes de criação do pensamento e da linguagem de Charles Sanders Peirce, constituindo-se com o não lugar da criação, ou seja, o lugar dos movimentos infinitos de todas as partículas que podemos pensar, dizer ou significar.

⁴ Primeiridade, secundidade e terceiridade são as matrizes do pensamento e da linguagem da semiótica americana de Charles Sanders Peirce, sendo que a primeiridade é o lugar de contemplação da pura qualidade; a secundidade, o lugar da ação; e a terceiridade, o lugar da convenção, da lei, do pensamento simbólico, da representação e da argumentação verbal e/ou multissemiótica.

resultantes de individualizações, ou de alienações, equivocadas em relação ao esperado pelos docentes.

Cada um desses devires, com sua imagem equivalente, acaba sendo responsável pela criação de um determinado tipo de afeto. O devir perceptivo, fruto da imagem-percepção, é o responsável pelo afeto em relação à percepção, pela percepção da percepção, pelas imagens sem ponto de referência, posto que nasce da zeroidade, lugar do caos e fonte de toda a criação, constituindo-se como a passagem inicial para a abertura da mente (verdadeiro conjunto de senhas, que abre realmente o ‘cérebro’, permitindo variações na arquitetura neural).

A imagem-percepção se constitui como a primeira imagem criadora de movimentos, ou de acontecimentos, sendo que o bebê, em seus processos de individualizações, deixando de ser pré-singular e amorfo, inicia o seu processo de participante ativo dos acontecimentos quando começa a perceber a sua percepção – a perceber que percebe. O papel da imagem-percepção na constituição da imagem-movimento, a conjunção das imagens percepção, afecção e ação, é o de se apresentar como o primeiro aspecto material da subjetividade – a subtração.

Assim, subtraindo pela percepção, a subjetividade se instaura, sendo seguida posteriormente por uma ação – pela imagem-ação. Ora, o leitor atento pode estar se perguntando: “E a afecção?”; “E a imagem-afecção?”; “Onde se localiza?”. O próprio Gilles Deleuze responde:

A afecção é aquilo que ocupa o intervalo, aquilo que o ocupa sem o encher ou o tapar. Ele surge no centro da indeterminação, isto é, no sujeito, entre uma percepção sob certos aspectos perturbante e uma ação hesitante. Ela é uma coincidência do sujeito e do objeto, ou a maneira como o sujeito se percebe a si mesmo, ou antes, faz a experiência de si ou se sente “de dentro” (terceiro aspecto material da subjetividade). Ela refere o movimento a uma “qualidade” como estado vivido (adjetivo). (DELEUZE, 2009, p. 106)

A imagem-afecção é, então, a pura potência, a coincidência do sujeito e do objeto, sendo adjetiva por excelência – adjetiva e inexprimível, posto ser afeto. E o afeto, sendo a potência do devir é fenômeno imprevisível para a aprendizagem.

No entanto, antes de navegarmos por outras imagens, é preciso mostrar o papel da imagem-afecção em sua relação com a imagem-percepção, o que Maria Ogécia Drigo (2016) faz por meio da aproximação de Gilles Deleuze com Charles Sanders Peirce:

Deleuze distingue a coisa e a coisa percebida. A coisa, que “é a ima-

gem tal como ela é em si”, corresponderia ao percepto, no processo perceptivo visto à luz das ideias peircianas; a coisa percebida, ou imagem-percepção, corresponderia ao par *percipuum*/juízo perceptivo. Na perspectiva peirciana, o produto da percepção, na sequência da imagem-percepção, a imagem-ação, teria como ponto de partida o juízo perceptivo. Ao propor o terceiro componente da imagem-movimento, a imagem-afeção, Deleuze, em certa medida, mostra que aspectos qualitativos também compõem a imagem-movimento. A imagem-afeção resgata aspectos não percebidos, quando da subtração, ou na constituição da imagem-percepção. (PEIRCE, 2016, p. 5)

A imagem-afeção tem lugar na primeiridade; daí, a sua importância, resgatando “aspectos não percebidos” – aqueles aspectos que não foram subtraídos. Ora, a subtração se tornará, então, negativa, se não for acompanhada do afeto; podendo se tornar, caso não haja também afeto, uma postura apenas representativa, deixando de lado, certamente, outros aspectos da coisa percebida, em função de escolhas subjetivas separadas da fenomenologia perceptiva.

A passagem da percepção para a ação, como envolve a imagem-afeção e o seu fenômeno incorporeal, dá-se de modo insensível; sendo que a imagem-movimento, a conjunção da percepção, da afeção e da ação, ocorre sempre na secundidade (DRIGO, 2016, p. 6).

Pensando, agora, na relação entre consciência e percepção, há, para Charles Sanders Peirce (cap. 1.377 e cap. 1.378), três níveis de consciência: consciência de qualidade (primeiridade – consciência passiva, sem reconhecimento ou análise), consciência dual (secundidade – consciência de uma interrupção no campo da consciência) e consciência sintética (terceiridade – a consciência no tempo, com sentido de similaridade, de conexão real e de aprendizagem).

De acordo com as palavras do filósofo americano, os três níveis são assim descritos em relação às concepções de qualidade, de relação e de mediação:

A concepção de qualidade, a qual é absolutamente simples nela mesma e, contudo, observada nestas relações ela parece ser completa de variedade, surgiria em qualquer momento quando sentimento ou consciência singular se torna proeminente. A concepção de relação vem da consciência dual ou sentido de ação e reação. A concepção de mediação emerge da consciência plural ou sentido de aprendizagem. (PEIRCE, cap. 1, p. 378)

Assim, da vivência de qualidades, por meio do surgimento da consciência singular, início do processo de individuação do bebê, há o posterior surgimento da consciência dual, com os sentidos de ação e rea-

ção; finalmente, quando os signos se tornam mediações, emerge a consciência plural e a aprendizagem cognitiva profícua.

Em outras palavras, da imagem-percepção, passando pela imagem-afeção e pela imagem-ação, a aprendizagem ocorre quando a consciência plural alcança a individuação da imagem-relação; havendo, ainda, a imagem-pulsão e a imagem-reflexão como pontes entre os níveis segundo e terceiro⁵.

Percepções, então, são acompanhadas de afetos e de pulsões, para estimularem ações, que, por sua vez, acompanhadas de reflexos, resultarão em aprendizagens relacionais; dessa forma, as imagens se sucedem com os agenciamentos, os quais, por sua vez, são importantíssimos para que haja festas de aprendizagens mais complexas. Ora, aprender a ouvir e a falar, a ler e a escrever, são deveras atividades complexas, que necessitam de toda uma condução inventiva e fecunda para que ajudem a criar indivíduos sérios e criativos.

Agora, considerando o outro tópico do subtítulo deste segmento do texto – o erro; ele pode aparecer no processo ou como individuação equivocada ou como resultante de falta de atenção ou, ainda, como variação da norma (no caso do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa). E, caso se torne uma individuação concreta, pode generalizar-se em equívocos constantes. Convém, para que não caiamos em aporias redundantemente insolúveis, refletir sobre normatividades e saberes menores, visto que é importante, se quisermos caminhar para a transdução alagmática, compreender as variações como possibilidades normativas igualmente sérias e profícuas.

Gilles Deleuze fala do saber menor como o saber das minorias, não minorias quantitativas, mas qualitativas em relação ao poder. As culturas menores, com suas variações sincrônicas, precisam ser contempladas nas salas de aulas como verdades, enquanto somatórias de relações humanas. Não é verdadeira somente a norma padrão da língua portuguesa, ou apenas uma forma de aplicação dos cálculos matemáticos; também serão verdadeiras, ao menos em sua persistência na mente dos alunos, as

⁵ Os acréscimos de Gilles Deleuze à teoria de Charles Sanders Peirce são precisos, já que estabelecem uma sequência profícua para a compreensão tanto da percepção quanto da aprendizagem das imagens. Dessa forma, imagem-percepção, imagem-afeção, imagem-pulsão, imagem-ação, imagem-reflexão e imagem-relação se constituem como processos de aquisição e de desenvolvimento não só da percepção, mas também do pensar.

variações linguísticas e os cálculos não euclidianos e aorísticos, resultados de erros cristalizados, que pertencem à inclusão do terceiro, como nos processos quânticos.

Apesar de muitos avanços em relação às concepções de aprendizagem e de ensino, na prática escolar brasileira, ainda se faz presente, o uso de uma metodologia tradicional de ensino baseada na transmissão de conhecimentos historicamente estabelecidos, não oportunizando aos estudantes a passagem pela experimentação, pela exploração, pela verbalização das ideias, pelo questionamento, pela argumentação, pela abdução, pela transdução e pela validação; sendo assim, as transduções alagmáticas não acontecem, ainda, de forma efetiva.

Ora, a transdução, enquanto processo de troca e de mistura, não cabe apenas nas normatividades culturais, sejam linguísticas, matemáticas ou de outra natureza qualquer; as variações devem ser respeitadas, posto se tratar de transformações de energia, de acontecimentos e de incorporais.

Ora ainda, a transdução, se alagmática, enquanto processo que opera e contempla as diferenças, prescinde das variações, aceitando o terceiro – o diferente; ou conforme Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Layssa de Jesus Alves Duarte e Misleine Andrade Ferreira Peel (2019):

O processo de aquisição de conhecimento deve ocorrer de modo transdutivo associado à alagmática. Para que as operações alagmáticas aconteçam, é preciso que o ser pré-individuado percorra o caminho de percepção/solução de problemas de modo abduutivo, indutivo, dedutivo e transdutivo. Esses processos resultaram em constantes individualizações; constituintes, por sua vez, de outro ponto muito importante para Simondon, talvez o que justifique a alagmática. [...] A noção de alagmática vai além da materialidade formada, ou seja, do conceito de essência.

Para Simondon, o problema em todas essas teorias é que elas consideram a noção de forma como antecedente à própria operação que a torna real. A alagmática é o conceito que busca reparar essa lacuna, ao descartar a ideia de molde e de modelagem. (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019, p. 99 e 100)

A alagmática, para Gilbert Simondon, é o nome dado ao processo que opera a individualização, sendo mesmo o acontecimento que dá forma a uma nova fase do ser, já que a individualização é a teoria da constituição e da formação do indivíduo.

Dessa forma, na operação com os signos, por meio da aquisição

das imagens descritas até aqui, responsáveis pelos processos de individualização alagmática, os seres constroem os seus acontecimentos; ou seja, pela percepção de problemas, passamos por processos de individuação quando conseguimos resolvê-los ou, ao menos, compreendê-los no jogo das experimentações resultantes de agenciamentos afetivos.

A alagmática pode ser ainda descrita como a amplificação transdisciplinar das individuações. Ainda segundo Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Layssa de Jesus Alves Duarte e Misleine Andrade Ferreira Peel: “Os processos alagmáticos atualizam constantemente o ser, levando-o de uma etapa pré-singular a outra individuada [...]. É por meio da resolução de problemas que esses processos se concretizam.” (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019, p. 102).

Para Gilbert Simondon (2005), o indivíduo é um ser autoproblemático, “não encontra dificuldades, ele é dificuldade em si mesmo; ele se reencontra sobre seu próprio caminho”. Esse caráter autoproblemático surge daquilo que Gilbert Simondon chama de “dualismo ambivalente”, “sob qualquer ponto de vista, o indivíduo é feito da relação de dois aspectos: ontogenética e filogenética; interioridade e exterioridade; substancialidade e eventualidade; interioridade profunda e racionalidade hiperconsciente” (SIMONDON, 2005, p. 455).

Em outras palavras, a alagmática é a teoria geral das trocas e das mudanças de estado. Daí, a criança, ao aprender afetivamente as primeiras palavras e frases, na realidade, faz coincidir numa mesma expressão – a frase monorremática – as incorporalidades dos sentidos; usando-as, tanto palavras quanto frases, como conjunção alagmática de percepções, afetos, pulsões, ações, reflexões e relações, num sentido transdutivo que busca sempre a resolução de problemas.

Ainda segundo os três autores citados acima, a criança adquire conhecimento linguístico por meio de trocas realizadas entre ela e seu meio físico e social:

Para isso, vários processos de individuação ocorrem; em um desses processos, ela deixa aos poucos o estado em que balbucia e passa a se comunicar. Quando vai à escola, a criança passa novamente por mudanças de fase que ocorrem por meio de trocas com seu meio social/físico. Essas trocas lhe proporcionam novas individuações e a mudança de estado implica conhecimento de estruturas; no caso específico da aprendizagem da língua, a atualização do ser ocorre por meio das novas estruturas linguísticas que são adquiridas. (OLIVEIRA; DUARTE; PEEL, 2019, p. 102)

Quando algo é verdadeiramente aprendido, o conhecimento ad-

quirido se mescla com o ser, transformando-o, conforme nos deixou o filósofo francês Michel Serres: “quando aprendo matemática, eu mudo também a pessoa; quando aprendo história, meu corpo, minha personalidade muda” (SERRES, 2015, p. 244). E, assim, de mudança em mudança, de troca em troca de energias, os problemas irão sendo resolvidos.

3. Erros, normatividades e aprendizagens

Retornemos à normatividade, aos saberes menores e aos erros como pontes entre afetos e aprendizagens; para tanto, afirmamos que a linguagem verbal e a matemática se constituem como objetos técnicos elementares a quaisquer criações científicas e/ou técnicas. Um pequeno texto de Bruno Vasconcelos de Almeida:

Em *O Indivíduo e sua Gênese Físico-Biológica* (1966), a questão prévia da individuação é a existência de um sistema metaestável definido por uma disparação entre duas ordens de grandeza, duas escalas de realidades díspares, onde não há comunicação interativa; ao contrário, existe dissimetria, energia potencial e diferença de potencial. Neste texto, Deleuze afirma que o metaestável é definido como ser pré-individual, provido de singularidades. Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual (DELEUZE, 2006, p. 118). A disparidade (a categoria do problemático) é, portanto, o primeiro momento do ser, singular e prévio à individualidade. Trata-se da distinção entre singularidade e individualidade, que terá, por sua vez, inúmeros desdobramentos no pensamento de Deleuze. (ALMEIDA, [s.d.], p. 33)

Mesmo com a normatividade que as torna viáveis, as linguagens verbais e matemáticas precisam da disparidade inicial do infante, da sua categoria do problemático, do primeiro momento do ser e do estar aqui e aí. E, a partir dessas disparidades, dessas reais e virtuais disparações entre duas ordens de grandeza, entre duas escalas de realidades díspares, é que surgirão as individuações.

E, se a categoria do problemático é vivenciada e definida como momento ‘pré-individual’ do ser, a individuação é a organização de uma solução, ou seja, constitui-se como resolução para um sistema problemático – verdadeira ressonância interna, modo de comunicação entre realidades diferentes.

Assim refletindo, concluímos que as variações da norma padrão, seja na língua portuguesa, seja em outra forma de conhecimento ou técnica normativa, devem ser compreendidas como pertencentes à categoria do problemático, já que necessitam da individuação para a organização

de soluções.

Gilles Deleuze deixou claro que a ressonância tem enorme importância nos processos relacionados à afetividade, abrindo-se a um coletivo ‘transindividual’:

Gilbert Simondon não quer ater-se a uma determinação biológica da individuação propriamente, mas precisar níveis cada vez mais complexos: assim, há uma individuação propriamente psíquica, que surge, precisamente, quando as funções vitais já não bastam para resolver os problemas postos ao vivente, e quando uma nova carga de realidade pré-individual é mobilizada numa nova problemática, em um novo processo de solução. E o psiquismo, por sua vez, abre-se a um coletivo transindividual. (DELEUZE, 2006, p. 120)

Essa abertura ‘transindividual’ do psiquismo ocorre por meio de agenciamentos e de encontros afetuosos, cheios de ressonâncias, resoluções e comunicações entre realidades diferentes e que se querem trans.

Ora, objetos técnicos e cultura estiveram sempre ligados: língua é sistema vivo de construção cultural, formado por jogos de linguagem; gramática, sistema técnico de ensino e de aprendizagem, formado por outros jogos de linguagem, os quais, desta vez, são constituídos como objetos técnicos. Objetos técnicos e cultura se misturam alagmáticamente, redefinindo-se em vários momentos.

4. Considerações finais

Gilles Deleuze afirmou que não podemos saber com certeza como as crianças aprendem, porque a aprendizagem está relacionada com a singularidade de cada um, ao modo como determinado signo consegue afetar e fazer pensar: “Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE, 2000, p. 21).

A aposta de Gilles Deleuze está centrada nos encontros, na criatividade, nos afetos e nos saberes menores. É preciso, pois, aceitarmos o erro, a cultura menor, a arte, o afeto, as diferenças. É conveniente aceitarmos as alteridades, tanto menores quanto maiores, para que possamos respeitar as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruno Vasconcelos de. A individuação e a máquina: leitura deleuzeana de Simondon. *Revista Dispositiva*, vol. 5, n. 2, p. 32-44. Disponível em: <<https://doi.org/10.5752/P.2237-9967.2016v5n2p32-44>>. Acesso em: 08-11-2019.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DRIGO, Maria Ogécia. Imagem cinematográfica e pensamento: a imagem-percepção na confluência de teorias de Deleuze e Peirce. *E-Compós: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Brasília, vol. 19, n. 2, maio/ago. 2016, 18 págs. não numeradas. Disponível em: <<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1264/896>>. Acesso em: 08-11-2019.

NASCIMENTO, Roberto Duarte. *Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze*. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280549/1/Nascimento_RobertoDuarteSantana_D.pdf>. Acesso em: 08-11-2019.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; DUARTE, Layssa de Jesus Alves; PEEL, Misleine Andrade Ferreira. *A experimentação das palavras: da imagem-percepção à imagem-relação*. João Pessoa: Ideia, 2019.

PEIRCE, Charles Sanders. *Antologia filosófica*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1998.

SERRES, Michel. Educação e contemporaneidade sem Michel Serres. *Pro-Posições*, Campinas, vol. 26, n. 1, p. 239-57, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0239.pdf>>. Acesso em: 08-11-2019.

SIMONDON, Gilbert. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Millon, 2005.

CÍCERO E AS CARTAS SOBRE A GUERRA CIVIL

Paulo Roberto Souza da Silva (UFRJ e UFJ)
paulolettas1@gmail.com

RESUMO

Cícero deixou uma vastíssima produção em prosa e suas cartas são um exemplo de sua versatilidade no uso da língua. Conjugando política e eloquência, Cícero propôs um projeto linguístico-literário, que visava o esclarecimento e a elevação de sua comunidade, reforçando ideais conservadores e formando uma elite valorosa e educada. O contexto da Guerra Civil entre Pompeu e César trouxe inúmeras perturbações à elite senatorial, e Cícero não ficou imune. Desta forma, suas cartas desse período nos dão a oportunidade de ver como a língua fora usada para expressar as contradições, angústias e decisões problemáticas que marcaram o fim da república em Roma. Três aspectos são explorados nesse artigo: a situação da carta, dentre os gêneros retórico, a narrativa histórica presente nos relatos e os comportamentos alocutivo e elocutivo que caracterizam o modo enunciativo do discurso.

Palavras-chave: Cícero. Epistolografia. Guerra Civil.

ABSTRACT

Cicero left a vast prose production and his letters are an example of his versatility in the use of language. Combining politics and eloquence, Cicero proposed a linguistic-literary project aimed at enlightening and raising his community, reinforcing conservative ideals and forming a valued and educated elite. The context of the Civil War between Pompey and Caesar brought numerous disturbances to the senatorial elite and Cicero was not immune. In this way, his letters from this period give us the opportunity to see how language was used to express the contradictions, anxieties, and problematic decisions that marked the end of the republic in Rome. Three aspects are explored in this article: the situation of the letter, among the rhetorical genres, the historical narrative present in the reports and the alocutive and elocutive behaviors that characterize the enunciative mode of discourse.

Keyword: Cicero. Epistolography. Civil War.

1. Introdução

Cícero foi um criador de gêneros textuais na língua latina. Faz parte de uma geração que tinha como proposta criar, em latim, uma literatura comparável à grega. Horácio, em uma das suas mais famosas odes, diz que será imortal por causa dos seus poemas, que, enquanto os costumes romanos – leia-se: a língua latina – perdurassem, ele “não morreria de todo”, sua imortalidade se dava por ter trazido “os metros gregos para os versos latinos”.

As escolhas literárias, filosóficas e políticas de Horácio são condicionadas pelas escolhas e feitos da geração de Cícero. Formam-se dois momentos no latim clássico, a época de Cícero e a época de Augusto. É comum que se associem o auge da prosa com o fim da República e o auge da poesia com o início do Principado. O latim clássico aparece, então, como fenômeno estético, histórico e político.

Cícero é o exemplo mais concentrado desse projeto literário, organizado, sistemático e fartamente descrito em suas obras. Essas obras deixam patente a associação que faz entre língua e mentalidade na definição de pátria e nação. Sua leitura eclética e oportunista da literatura grega exemplifica, na língua e na literatura, o momento de absorção da cultura grega pela romana e a proposta de um Estado cosmopolita conduzida por valores romanos como *fides*, *uirtus*, *humanitas* etc. O gênero epistolar, em Cícero, traz elementos de sua tentativa de trazer conceitos do grego para o latim. Em sua carreira, são vários estilos desenvolvidos, da carta familiar à epístola filosófica.

Talvez nenhum gênero textual exemplifique melhor o desejo de vencer o tempo – e o espaço – por meio da escrita. Do ponto de vista do ato de linguagem, a carta representa a consciência do homem a cerca de seu local, no tempo e no espaço, e da sua capacidade de humanizar esse mesmo tempo e espaço por meio da narrativa. Do ponto de vista da poética clássica, essas cartas representam o encontro mimético entre o mundo e a língua, unidos pela criação do autor. Do ponto de vista histórico, a carta levanta dados sobre o lugar do sujeito no seu contexto.

Para explorar esses elementos da correspondência de Cícero, nos concentramos em algumas cartas do fim do mês de janeiro e início de fevereiro de 49 a.C. Um recorte bem curto do seu movimento, de Roma para a Campânia, onde iniciaria intensa atividade epistolar, com centenas de cartas durante os meses seguintes. Para situação histórica das cartas, fazemos um contraste com a obra *Bellum Ciuile*, de César – obra que se contamina também pelo gênero epistolar.

2. *me scribe vel quod in buccam venerit* (escreva-me, o que quer que te venha à cabeça)

A espontaneidade, a coloquialidade e a simplicidade são elementos comumente citados para descrever a literatura epistolar de Cícero. Num contexto de formação deste gênero, suas cartas são comparadas

com as de autores como Sêneca e Plínio. A carta filosófica e o tratado em forma de epístola são tradições literárias trazidas da língua grega e podem ser facilmente distintas da correspondência propriamente dita. Mesmo tratando dessa correspondência, podemos encontrar diferenças estilísticas entre as cartas a Ático e as cartas a familiares.

No imaginário da literatura latina, a correspondência de Cícero exemplifica o chamado *genus humile* de expressão – de acordo com a teoria dos três gêneros. Essas cartas permitem, então, que se conheça o autor, para além dos gêneros mais elevados que ele procura apresentar em suas obras de oratória e filosofia. René Martin e Jacques Galliard (1990, p. 458) chamam atenção, ainda, para mais uma característica dessa correspondência: a produção diária de relatos. Dizem: “*l’orateur s’rèvèle à coup sûr comme un journaliste talentueux: ce n’est pas le moindre de ses mérites littéraires*” (o orador certamente se revela um jornalista talentoso: esse não é o menor de seus méritos literários). Cícero insiste que se lhe informe dos mais recentes acontecimentos. Em sua viagem ele cita diversas vezes que, somente pela correspondência, ele pode decidir e agir politicamente. A correspondência se mostra um campo privilegiado para entender o projeto linguístico de Cícero e seu entendimento sobre o poder da palavra escrita.

Carlos Levy, ao tratar do itinerário retórico de Cícero, chama atenção para seus manuais de retórica, em que se desenha a tese da importância da eloquência para o processo civilizatório, entendido como a vitória do debate sobre a guerra. Este projeto de esclarecimento está presente em vários escritos de Cícero, tanto teóricos como discursos. A famosa citação “*cedant arma togae*” traz uma visão de civilização definida pelos seus modos e leis, em oposição à barbárie violenta. Falar então sobre espontaneidade em seu discurso nos faz questionar a construção artística e disciplinada da espontaneidade. Se, por um lado, o *ornatus*, é associado à *grauitas* do discurso, por outro lado a *simplicitas* não surge como elemento espontâneo, mas uma meta para todo orador. A carta, por sua cena genérica e por seus objetivos discursivos, precisa primar pela *simplicitas*, efetivamente, temos a discursivização da tentativa do autor de registrar seus pensamentos “*quod in buccam uenerit*” (tais como lhes vêm à mente).

Na perspectiva do século XXI, a ideia de uma escrita automática traz consigo várias questões que apontam as contradições fundamentais da formação social da mente e do ato de linguagem. Lembramos do *stream of consciousness*, estilo de narrativa que faz referência a cartas e diá-

rios. Em Cícero, a reflexão por meio da escrita e o debate por meio de cartas traem um intelectualismo que evidencia sua filiação ao pensamento grego, tal como era difundido no helenismo. As citações gregas, mesmo nas passagens mais coloquiais e emocionadas das cartas, nos descrevem uma comunidade greco-latina de autores e leitores que havia se instalado na elite romana e que se patenteia não apenas nas cartas escritas por Cícero, mas nas que ele recebera de remetentes diversos.

A expressão epistolar persegue a *simplicitas* por meio da disciplina. O que seria espontaneidade se manifesta como *suauitas*, um construto retórico que aproxima e familiariza o autor, visando, em última instância, a *captatio beneuolentiae*. Se parece estranho, ao estudioso, que Cícero busque benevolência em cartas escritas a seu fiel amigo e confidente, é preciso refletir, como acreditava ele que a eloquência era o caminho para o entendimento entre os homens.

Levy parte de uma análise da citação:

Ac mihi quidem hoc nec tacita videtur nec inops dicendi sapientia perficere potuisse, ut homines a consuetudine subito converteret et ad diversas rationes vitae traduceret. (Cic. De Inuent. I, 3)

(E a mim não parece que nenhuma sabedoria tácida e desprovida de eloquência pudesse conseguir que os homens se convertessem subitamente de seu costume e os levasse às diversas razões da vida.)

Para configurar a noção de palavra civilizadora, na eloquência de Cícero. Avançando, no mesmo texto, Cícero continua:

Age vero urbibus constitutis, ut fidem colere et iustitiam retinere discerent et aliis parere sua voluntate consuescerent ac non modo labores excipiendos communis commodi causa, sed etiam vitam amittendam existimarent, qui tandem fieri potuit, nisi homines ea, quae ratione inuenissent, eloquentia persuadere potuissent? (Id., ib.)

(Além disso, depois que as cidades foram estabelecidas, como os homens poderiam ter sido induzidos a aprender a cultivar a fidelidade e a manter a justiça, a se acostumar a obedecer aos outros e a estimar não apenas grandes trabalhos, mas também entregar a própria vida em nome do bem comum? O que então poderia ser feito, se alguns homens não pudessem persuadir pela eloquência o que pela razão descobrissem?)

Este elogio da eloquência, em uma das primeiras obras do Arpinate, marca um frequente motivo em sua obra filosófica e política: o progresso dos homens e das cidades por meio da razão e do entendimento. A sua posição conservadora remete às conquistas civilizatórias do Estado Romano, sob a orientação dos aristocratas. Ora, a aristocracia, durante a República Romana, era sustentada pela ideologia da *dignitas*. Tal só po-

deria ser conseguida por feitos militares ou civis, para as quais se conjugavam as capacidades marciais e a eloquência. Fruto de uma geração de déspotas e conflitos civis, Cícero quer se colocar a serviço da eloquência, elevando-a como fundamento da civilização.

Nesse contexto, que espontaneidade poderia se encontrar nas obras de Cícero, especialmente nas cartas escritas durante o período incerto da Guerra Civil? Tornemos à comparação de Cícero com um jornalista. Fato e opinião são constantemente temas de suas cartas. Podemos, então, encontrar o mérito literário em se tratando do gênero epistolar, ao analisar o funcionamento da máquina retórica de produzir entendimento e convencimento. Observemos o excerto:

Gnaeus noster quid consili ceperit capiatue nescio, adhuc in oppidis coartatus et stupens. omnes, si in Italia consistat, erimus una; sin cedet, consili res est. adhuc certe, nisi ego insanio, stulte omnia et incaute. tu, quaeso, crebro ad me scribe uel quod in buccam uenerit. (Cic. ad. Att. VII, 10)

(Quanto ao nosso Cneu, que decisão tomara ou possa tomar não sei. Até agora se encontra nas praças fortes, guardado e inativo. Se ele se mantiver na Itália, todos nós estaremos juntos: se ele se ceder, será necessário tomar uma decisão. Até agora, certamente, a menos que eu tenha perdido o juízo, tudo se faz sem inteligência nem cautela. A ti peço, por favor, que me escreva frequentemente, o que quer que te venha à cabeça.)

Chamamos atenção aqui para o processo de formação da opinião. Primeiramente, temos a assunção de que não estamos loucos – “*nisi ego insanio*”; em segundo lugar temos a enumeração dos acontecimentos e; por último, a formação de hipóteses. Esse processo lógico faz referência aos fundamentos da retórica aristotélica que Cícero tão bem conhecia. O mais importante, para este trabalho, é perceber como pelas regras da eloquência, os acontecimentos se tornam argumentos, e por fim a tomada de decisão particular se dá da mesma maneira que a persuasão do auditório.

Entendemos que Cícero via a eloquência não apenas como forma do discurso, mas também do pensamento. Que aparece, em suas cartas, como um diálogo interno; no qual a consciência pesa os acontecimentos, como argumentos, e toma sua decisão, como juiz da própria ação. Este parece ser o modelo de vida civilizada que Cícero ata ao desenvolvimento da eloquência.

3. *quaeso, quid est hoc? aut quid agitur? (pergunto: o que é isto? ou o que se passa?)*

Ao se tratar da atuação de Cícero durante a Guerra Civil, frequentemente se remete à hesitação e a incoerência. Estes elementos saltam aos olhos em suas cartas, principalmente quando se avalia e compara seus julgamentos a cerca de Pompeu e César. Carcopino tece uma severa crítica, citada por René Martin e Jacques Galliard (1990):

Les lettres, après avoir mis à nu, chez Cicéron, le bom avocat des mauvaises causes, l'homme d'affaires cupide, le mauvais mari et le père égoïste, après avoir anéanti une à une ses prétentions d'homme d'État, viennent barrer lar oute à toutes les tentatives de réhabilitation. (MARTIN; GALLIARD, 1990, p. 456)

(As cartas, depois de terem revelado, em Cícero, o bom advogado das causas más, o homem de negócios ganancioso, o mau marido e pai egoísta, depois de haverem aniquilado uma a uma suas pretensões de homem de Estado, vem impedir todas as tentativas de reabilitação.)

A hesitação de Cícero parece causada pela falta de entendimento das forças em curso no início do conflito e, particularmente, seu esforço em compreender as intenções e ações futuras de Pompeu e César. Observemos os excertos descritivos na décima primeira carta do livro VII das cartas a Ático:

Sobre César:

quaeso, quid est hoc? aut quid agitur? mihi enim tenebrae sunt. 'Cingulum' inquit 'nos tenemus, Anconem amisimus; Labienus discessit a Caesare.' utrum de imperatore populi Romani an de Hannibale loquimur? O hominem amentem et miserum qui ne umbram quidem umquam tu kalou viderit! atque haec ait omnia facere se dignitatis causa. ubi est autem dignitas nisi ubi honestas? (Cic. ad. Att. VII, 11, 1)

(Pergunto: o que é isto? ou o que se passa? Eu, de fato, me encontro na escuridão. Dizem “mantivemos Cíngulo, mas perdemos Ancona; Labieno abandonou César”. Estamos falando de um imperador do povo romano ou de Aníbal? Ó homem descerebrado e miserável que não visse nem mesmo a sombra à sua direita! E ainda diz fazer tudo isso por causa da sua dignidade. Onde há dignidade se não houver honra?)

É importante, para esta consideração, observar a força de palavras como *dignitas* e *honestas*, que traduzimos como dignidade e honra. O período do fim da República levou a sérios debates a certa dos tradicionais valores romanos e Cícero se colocou em posição de renovar e redefinir o *mos maiorum*, associando-os aos valores filosóficos que cotejava dos gregos. Este excerto é comumente evocado para citar o *casus belli* de Cé-

sar: a defesa de sua *dignitas*. Em *Bellum Ciuile*, ele procura demonstrar, no decorrer das campanhas, como seus valores são legítimos da defesa do povo romano – *salus Populi Romani* – ao mesmo tempo descreve todas as ações indignas e desonestas dos partidários de Pompeu. Lembremos que Salústio, que participou do comando de César, compõe suas monografias com o intento de contar a história da decadência dos valores romanos.

Cícero traz, então, para seu campo de debate filosófico as ações dos generais, sem conter os adjetivos e os julgamentos pesados às suas ações. Não obstante, as reprovações do antigo cônsul parecem ter cada vez menos peso nas decisões da elite romana. No decorrer das cartas vemos sua tentativa de se manter relevante concomitante com sua indecisão e falta de compreensão do processo político-militar em que estava inserido.

Sobre Pompeu:

Redeamus ad nostrum. per fortunas! quale tibi consilium Pompei videtur? hoc quaero quod urbem reliquerit. ego enim aporó, tum nihil absurdius. urbem tu relinquis? ergo idem, si Galli venirent? 'non est' inquit 'in parietibus res publica.' at in aris et fociis. (Cic. ad. Att. VII, 11. 3)

(Voltemos ao nosso. Pela Fortuna! Qual te parece ser a decisão de Pompeu? Pergunto a de deixar a Cidade. Eu, de fato, fico perplexo. Tu, então, encontras algo mais absurdo do que deixar a Cidade? Eu da mesma forma. Se os gauleses viessem? Ele diz ‘a república não está em paredes, mas em altares e lares’.)

A absurda decisão de Pompeu em deixar a Cidade acontece poucos dias depois do próprio Cícero deixá-la, após um “*subito consilium*” (decisão súbita). Às pressas, antes do amanhecer e deixando lá esposa e filha. A referência aos gauleses evoca a invasão de Roma em 390 a.C. (364 AUC), durante a qual a Cidade foi abandonada e retomada por Camilo, chamado assim “segundo fundador de Roma”. Nas frases seguintes, faz a referência a Temístocles e Péricles, durante as Guerras Médicas. A comparação da história grega com a história romana era uma forma de Cícero elevar e glorificar aqueles momentos pouco descritos do início da República Romana. As citações gregas – aqui sublinhadas nos textos – são abundantes em suas cartas e demonstram a familiaridade com esta língua entre os aristocratas romanos. Não nos parece que Cícero tenha querido exibir sua erudição para Ático, do contrário, que a língua e literatura grega eram lugar comum entre os romanos cultos.

O severo julgamento de Cícero não é seguido de uma ação asser-

tiva. Suas cartas do ano 49 a.C. são abundantes a partir do mês de fevereiro, elas nos mostram sua frenética indecisão e as controversas acomodações que faz para estar em bons termos com um e com o outro, ainda que desprezando ambos. César, no *Bellum Civile* (I, 9ss), faz referência à tentativa de acordo com Pompeu em fins de janeiro, quando este estava em Cápua. Cícero narra, de seu ponto de vista, a chegada dos cônsules e as considerações a respeito da tentativa de acordo.

in disputationibus nostris summa varietas est. plerique negant Caesarem in condicionem mansurum postulataque haec ab eo interposita esse quo minus quod opus esset ad bellum a nobis pararetur. ego autem eum puto futurum ut praesidia deducat. vicerit enim, si consul factus erit, et minore scelere vicerit quam quo ingressus est. (Cic. ad. Att. VII, 15. 3)

(Há grande variedade em nossos debates. Muitos negam que César tenha condições de manter o que foi proposto e por ele e sugerem que este trabalho se deu para que nós não nos preparássemos para a guerra. Eu, de fato, acredito que ele o fará, que vai renunciar às tropas. Vencerá assim, se for feito cônsul, e com um crime menor do que da primeira vez.)

César e Cícero descrevem os termos do acordo, mas o primeiro ressalta que Pompeu e os cônsules não interromperiam o recrutamento e se manteriam na Itália. César recusa esses termos e segue ocupando as cidades no Piceno. Cícero relata as promessas de Pompeu:

Qui quidem ad me scribit paucis diebus se firmum exercitum habiturum spemque adfert, si in Picenum agrum ipse venerit, nos Romam redituros esse. (Cic. ad. Att. VII, 16. 2)

(Ele (Pompeu) escreveu a mim que em poucos dias terá o exército firme e que tivesse esperança, se ele chegar aos campos do Piceno, nós retornaremos a Roma.)

Em relação a César, Cícero comenta, em carta datada de 2 de fevereiro:

scire iam te oportet L. Caesar quae responsa referat a Pompeio, quas ab eodem ad Caesarem ferat litteras. scriptae enim et datae ita sunt ut proponerentur in publico. in quo accusavi mecum ipse Pompeium qui, cum scriptor luculentus esset, tantas res atque eas quae in omnium manus venturae essent Sestio nostro scribendas dederit. itaque nihil unquam legi scriptum sestiodesteron. perspici tamen ex litteris Pompei potest nihil Caesari negari omniaque ei cumulate quae postulet dari. quae ille amentissimus fuerit nisi acceperit, praesertim cum impudentissime postulaverit. quis enim tu es qui dicas, 'si in Hispaniam profectus erit, si praesidia dimiserit'? (Cic. ad. Att. VII, 17. 2)

(Tu já deves saber que resposta Lúcio César levou de Pompeu, das cartas que ele mesmo tinha trazido de César. Foram de fato escritas e datadas de modo que se apresentassem ao público. Nisto eu mesmo acusei Pompeu,

que, como bom escritor, deixasse nas mãos no nosso Sésio escrever tais coisas tão importantes. De fato, nunca li nada escrito tão ao estilo de Sésio. No entanto, pode se ler da carta de Pompeu que nada seria negado a César e que tudo que postulasse lhe seria dado. A isso, ele seria um completo descerebrado se não aceitasse. Principalmente aquilo que buscara de maneira tão despuorada. Quem de fato és tu para dizer “caso parta para Espanha, se depuser as tropas?”)

A troca de cartas não interrompe a mobilização na Itália e a escalada do conflito, demonstra, entretanto, as divergentes posições a cerca da legalidade dos atos, a intransigência de Pompeu em manter suas tropas e a qualificação persistente de César como criminoso a quem se estava fazendo concessões. Acompanhando as cartas, temos o desenrolar das ações, em carta do dia 5 de fevereiro:

breviloquentem iam me tempus ipsum facit. pacem enim desperavi, bellum nostri nullum administrant. cave enim putes quicquam esse minoris his consulibus; quorum ego spe audiendi aliquid et cognoscendi nostri apparatus maximo imbri Capuam veni pridie Nonas, ut eram iussus. illi autem nondum venerant sed erant venturi inanes, imparati. Gnaeus autem Luceriae dicebatur esse et adire cohortis legionum Appianarum non firmissimarum. (Cic. ad. Att. VII, 20. 1)

(Já o tempo me faz falar brevemente. De fato, não tenho esperanças da paz, os nossos não preparam nenhuma guerra. Evita de esperar qualquer coisa desses cônsules, embora eu na esperança de ouvir alguma coisa e conhecer as preparações dos nossos tenha vindo a Cápua sob terrível tempestade, no dia 4, como fora mandado. Eles, entretanto, não tinham chegado, mas chegaram sem armas, despreparados. Cneu, por outro lado, se diz estar em Lucéria e acrescentar algumas cortes à legião de Apiano.)

A situação se deteriorava rapidamente para os oponentes de César enquanto ele acumulava vitórias e recebia rendições no Piceno. Enquanto a fuga da Itália parece inescapável, Cícero continua suas queixas ao despreparo e falta de coragem dos defensores do Senado. Em carta de 8 de fevereiro ele se expressa assim:

pedem in Italia video nullum esse qui non in istius potestate sit. De Pompeio scio nihil eumque, nisi in navim se contulerit, exceptum iri puto. O celeritatem incredibilem! huius autem nostri — sed non possum sine dolore accusare eum de quo angor et crucior. (Cic. ad. Att. VII, 22. 1)

(Não vejo nenhum pé da Itália que não esteja sobre o poder dele. De Pompeu nada sei, além de que se recolheu ao navio, julgo que vá embora. Ó velocidade incrível. Ao nosso general, entretanto, não posso sem dor acusá-lo daquilo que me angústia e tortura.)

Angústia e sofrimento são o estado que se constrói em Cícero no período crucial da Guerra Civil. Ainda que ele abasteça suas queixas com

valores já desprezados pelos dois lados em conflito. Sua decepção parece ser mais com a decadência da *uirtus* romana, entre aqueles que fugiram ou se renderam ao que ele chama de *tyrannus* (Cic. ad. Att. VII, 20. 2). Mais do que um diário das ações e decisões, as cartas de Cícero nos mostram os efeitos ideológicos do desmonte das instituições republicanas, operado tanto por Pompeu e depois por César.

4. *velim mihi ignoscas quod ad te scribo tam multa totiens. acquiesco enim (quero que me perdoes por te escrever tanto e tão frequentemente, é que assim me aquieto)*

A crítica feita por Cícero a Pompeu por ter deixado Séstio escrever em seu nome a César nos mostra a importância de estudar as cartas desse tempo enquanto atos de linguagem. Ao homem de Estado cabe não apenas lutar bem, como escrever bem. Seguindo as teorias da análise do discurso sobre o ato de linguagem, podemos identificar nas cartas de Cícero contratos e estratégias de discurso. Cícero, repetidas vezes, se desculpa pela frequência e quantidade de cartas a Ático, explica então a necessidade dessas cartas, para que se mantenha informado, para que possa discutir seus pensamentos, para que, enfim, receba a opinião de quem possa confiar.

ea velim scribas ad me et quidem, quoniam mutabilia sunt, quam saepissime. acquiesco enim et scribens ad te et legens tua. (Cic. ad. Att. VII, 11. 5)

Quero que me escrevas sobre essas coisas, e como são mutáveis, o mais frequentemente possível. Assim me aquieto, escrevendo a ti e lendo tuas cartas.

interim velim mihi ignoscas quod ad te scribo tam multa totiens. acquiesco enim et tuas volo elicere litteras maximeque consilium quid agam aut quo me pacto geram. demittamne me penitus in causam? non deterreor periculo sed dirumpor dolore. (Cic. ad. Att. VII, 12. 3)

Enquanto isso, quero que me perdoes por te escrever tanto e tão frequentemente, é que assim me aquieto e quero tirar o máximo de cartas de você e conselhos sobre como agirei e que acordo devo firmar. Devo me entregar inteiramente à causa? Não temo o perigo, mas me despedaço de dor.

Vt ab urbe discessi, nullum adhuc intermisi diem quin aliquid ad te litterarum darem, non quo haberem magno opere quod scriberem sed ut loquerer tecum absens; quo mihi, cum coram id non licet, nihil est iucundius. (Cic. ad. Att. VII, 15. 1)

(Como tenha saído da cidade, nenhum dia passou que eu não te escreves-

se alguma carta, não que eu tivesse grandes trabalhos para te descrever, mas para conversar contigo ausente; o que para mim, visto que não o podemos cara-a-cara, é o mais prazeroso.)

quicquid huc erit a Pompeio adlatum, statim ad te scribam tuasque de istis rebus litteras exspectabo. (Cic. ad. Att. VII, 17. 5)

(O que quer que haja, vindo de Pompeu, imediatamente eu te escreverei e espero tuas cartas sobre os assuntos de onde estás.)

Esses são apenas algumas das muitas passagens, nas cartas de Cícero, que chamam atenção para o que Patrick Charaudeau (2014, p. 82) chama de comportamento alocutivo e comportamento elocutivo. Comportamentos alocutivos estabelecem uma relação de influência entre o locutor e seu interlocutor. Comportamentos elocutivos revelam o ponto de vista do locutor. Não parece difícil perceber como esses comportamentos integram o estilo dessas cartas de Cícero a Ático: trata-se de um momento de crise, em que a correspondência visa superar o necessário afastamento entre os dois, por isso Cícero insiste que escreve e escreverá muitas cartas e demanda, ao interlocutor, muitas cartas. Além da quantidade de correspondência temos também a perspectiva elocutória no conteúdo: é preciso relatar todos os acontecimentos e discutir as opiniões e decisões.

Considerando a carta como gênero textual, em que os modos alocutivo, elocutivo e delocutivo estariam muito presentes, não podemos deixar de lado as coerções da escrita e a relação que Cícero faz entre história e eloquência. Em primeiro lugar, veremos a relação estabelecida entre os três comportamentos enunciativos e em seguida a encenação discursiva que funda o gênero epistolar em Cícero.

Em relação à alocação, temos a intenção do locutor aparente em procedimentos de interrogação e pedido. Em geral, encontramos Cícero interrogando a si e a seu interlocutor. A repetição do verbo *quaeso* e seus sinônimos aparecem como reforço da situação que o locutor quer descrever: a incerteza. Seus questionamentos são de duas ordens:

- O que se passa? [qual é o contexto]
- O que devo fazer? [qual é a minha situação no contexto]

À medida que Cícero busca manter-se informado, temos a formação delocutiva do contexto por meio de asserções e relatos. O modo descritivo é então invocado, temos, em algumas respostas de Cícero, seu relato do que ouvira ou soubera por outras pessoas. Esse aspecto nos descreve a situação de Cícero diante do contexto: pouca capacidade de ação,

pouco conhecimento e confiança nos cônsules e – o mais importante – preconceito em relação a César e decepção em relação a Pompeu. A apressada fuga de Cícero se dá no contexto do esvaziamento da Cidade, da difusão dos poderes republicanos e o levante militar promovido pela invasão de César à Itália.

Em relação ao comportamento elocutivo, o que sabemos do efeito dessas cartas em Cícero? *Aquiesco* é o verbo que ele repete, em oposição a *angor et crucior*. Entre esses polos temos um desfile de comportamentos elocutórios. Constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade e querer são alguns conceitos facilmente perceptíveis em suas cartas. Talvez tamanha revelação de si mesmo seja o que faz Carcopino dizer que a publicação de sua correspondência só fez mal à memória de Cícero.

Não podemos deixar de supor uma preocupação retórica na eloquente descrição de sua incerteza, sofrimento e estupor. As críticas que Cícero acumula a respeito de todos os que o cercam, definem de maneira veemente as contradições de sua situação: um defensor do *mos maiorum* no conflito entre tuas potestades preocupadas apenas com seu ganho pessoal. Essa caracterização, um tanto melancólica, do velho cônsul o coloca em paralelo com a própria Roma: Assim como Pompeu e César o abandonaram/ignoraram, o conflito e o levante armado entre os dois passa ao largo de Roma, que fica esvaziada, sem valor militar ou político. Intencionalmente ou não, Cícero, ao se descrever como figura deplorável resalta o estado das leis e costumes pelos quais ele se bateu por toda a vida. A queda da república em Roma representa o fracasso do projeto ciceroniano de *concordia ordinum* e do próprio projeto de república oligárquica, na aurora do militarismo cosmopolita. O momento da percepção de sua pequenez diante dos acontecimentos é narrado com perplexidade e descrença.

O projeto linguístico-literário de Cícero resistiu, entretanto, e sua satisfação em escrever e, principalmente, receber as cartas nos remete à sua noção de eloquência civilizadora. Se o projeto de Estado aristocrático sonhado por Cícero não se manifestou enquanto ele estivesse vivo, seu legado cultural foi sustentado e expandido, desenvolvendo valores que se resumem em sua relação com sua correspondência. A satisfação de poder encontrar um interlocutor culto, com quem se possa estabelecer um contrato de comunicação no qual as palavras refletem o que vem à mente nos mostra um aspecto quase terapêutico da correspondência e reforça a noção de que a preocupação com o bem dizer e bem compreender é o que

opõe os civilizados aos bárbaros.

5. *Considerações finais*

A vasta obra de Cícero é resultado de sua preocupação de fundamentar a literatura em latim, e principalmente, criar um paralelo com a literatura grega. O centro de sua atividade se encontrava não apenas na composição de discursos, mas também de manuais que discutiam e elevavam a função do orador, entendido como cidadão capaz para gerir a República. Seus valores conservadores na política e patriotas na língua são resultado de um contexto em que a elite romana se via no topo do processo civilizatório, em que o sucesso militar e a noção de progresso avançavam juntos. Durante sua carreira política, entretanto, as instituições republicanas foram aos poucos desmontadas, o que dava maiores recursos os militares contra a oligarquia agrária.

As cartas de Cícero, pelo seu caráter alocutivo e elocutivo, nos permitem acompanhar seus esforços de entendimento diante da grande guerra civil que veio a eliminar, primeiro politicamente depois fisicamente, a aristocracia da qual ele extraía seu respeito e seus valores. O conflito civil, rapidamente esvaziou os motivos e as demandas de uma elite que parecia tão desorientada e hesitante como o próprio Arpinate. Essas cartas nos trazem uma preciosíssima oportunidade de acompanhar um mestre da língua latina, se esforçando para fazer da língua sua ferramenta política e talvez até seu modo de viver. Por outro lado, podemos acompanhar o latim – por vezes o grego – se sofisticando para se tornar a narrativa de uma vivência tipicamente romana, num dos momentos mais complexos de sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, Frank Frost. *Cicero: Selected Letters*. Boston: Ginn and Co. 1909.

ARISTÓTELES. *Arte poética e arte retórica*. Trad. de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

CARCOPINO, Jérôme. *Cicero: The Secrets of His Correspondence*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1951.

CHARAUDEAU. Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Coord. e trad. de Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

CICERO. *Letters to Atticus*. With an english translation by E. O. Winstedt, M.A. of Magdalen College, Oxford. In three volumes. London: William Heinemann; New York: The Macmillan Co., 1913.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. 2. ed. Brasília: FAE, 1995.

GRANT, Michael. *Greek and Roman historians, information and misinformation*. London: Routledge, 1995.

LEVY, Carlos. De la palabra-acción a la palabra-imitación: itinerario retórico de Cicerón. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá: Universidade de los Andes, n. 44, p. 21-7, 2012. Disponível em:

<https://journals.openedition.org/revestudsoc/7260>>. Acesso em: 09-10-2019.

MARTIN, René; GALLIARD, Jacques. *Les genres littéraires à Rome*. Préface de Jacques Perret. Paris: Nathan, 1990.

The Oxford Classical Dictionary. Third edition, editated by Simon Hornblower and Anthony Spawforth. New York: Oxford University Press, 1999.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de história da cultura clássica*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986, vol. II

TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino português*. 2. ed. Porto: Porto, 1942.

COERÊNCIA TEXTUAL E O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior (IFBAIANO)
osvaldobojr@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, argumentamos que uma nova concepção de coerência – entendida como um princípio de interpretação do discurso (CHARROLES, 1983), ou, noutros termos, uma atividade interpretativa realizada pelo leitor (MARCUSCHI, 2008) – pode transformar o trabalho com a leitura em sala de aula, fomentando o desenvolvimento de aulas em que os estudantes assumam o protagonismo no processo de construção de sentidos a partir da leitura de textos de variados gêneros. Isso porque, ao conceber a coerência textual como uma atividade realizada pelo leitor, o professor poderá valorizar a participação do aluno no processamento textual, considerando o texto como processo (GERALDI, 2010); ou seja, o texto visto como elaboração de linguagem que se realiza durante a interação verbal, com sentidos que são negociados entre autor e leitor, e não previamente definidos, como se costuma pensar. Para sustentar esse posicionamento, apresentamos uma discussão sobre a noção de coerência textual, demonstrando como esse conceito deixou de representar uma qualidade intrínseca do texto, para fazer referência à atividade de coconstrução de sentidos realizada pelo leitor. Além disso, demonstramos os fundamentos da concepção de coerência formulada por Michel Charroles (1983) e suas implicações no desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula, com o objetivo estimular a formulação de novas metodologias aplicadas ao ensino da leitura em sala de aula.

Palavras-chave:

Linguística textual. Formação do leitor. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In this paper we argue that a new conception of coherence – understood as a principle of discourse interpretation (CHARROLES, 1983), or, in other words, an interpretive activity performed by the reader (MARCUSCHI, 2008) – can transform work with reading in class, fostering the development of classes in which students take a leading role in the process of constructing meanings from reading texts of various genres. This is because, by conceiving textual coherence as an activity performed by the reader, the teacher may value the student's participation in textual processing, considering the text as a process (GERALDI, 2010); that is, the text seen as elaboration of language that takes place during verbal interaction, with meanings that are negotiated between author and reader, and not previously defined, as is commonly thought. To support this position, we present a discussion about the notion of textual coherence, demonstrating how this concept ceased to represent an intrinsic quality of the text, to refer to the meaning-making activity performed by the reader. In addition, we demonstrate the foundations of the concept of coherence formulated by Michel Charroles (1983) and its implications on the development of the work with reading in the class-

room, aiming to stimulate the formulation of new methodologies applied to the teaching of reading in the classroom.

Keywords:

Reader Formation. Textual Linguistics. Portuguese Language Teaching.

1. Considerações iniciais

Ler e compreender textos são atividades essenciais no percurso formativo de qualquer estudante, pois estar na escola e viver em sociedade exigem-nos saber lidar com textos, sejam orais ou escritos, verbais, não-verbais ou multimodais. Como a comunicação humana é realizada por intermédio de textos, haja vista que ninguém interage verbalmente usando palavras isoladas e desconexas, ler e compreender textos integram o conjunto de habilidades que definem a competência comunicativa de um falante da língua portuguesa; isto é, sua capacidade de agir linguisticamente, de acordo com as características dos atos de interação social de que participe.

Mas a escola tem enfrentado dificuldades bastante expressivas em sua tarefa de formar leitores proficientes, vez que, no Brasil, a situação da leitura tende ao fracasso (IZIDORO, 2010), conforme constata os resultados do país no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Nesse programa, dentre os setenta países avaliados no ano de 2015, o Brasil ficou na quinquagésima nona colocação em leitura, uma posição bastante modesta e que nos dá um indício de como os estudantes brasileiros apresentam fraco desempenho em leitura, sobretudo se comparados a alunos de outros países.

Diante desse quadro, é urgente que repensemos nossas metodologias de trabalho com a leitura em sala de aula. Por essa razão, defendemos neste artigo que isso pode ser possível, se o professor conceber o texto como processo mediador de interações humanas, e não como produto cujos sentidos são previamente definidos (GERALDI, 2010). Essa concepção de texto como artefato cultural maleável, em que os sentidos são negociados, apoia-se noutra concepção: a de coerência como atividade interpretativa, construída pelo leitor ao entrar em contato com o texto.

Concebida dessa forma, a coerência textual deixa de ser vista como atributo ou qualidade do texto; ou seja, não representa uma característica textual pré-construída pelo autor. Nesse sentido, a coerência emerge da atividade interpretativa realizada pelo leitor, que trabalha sobre o material produzido pelo autor, negociando dialogicamente os sentidos

que poderá atribuir ao texto. Com isso, destaca-se o papel do leitor no processamento textual, principalmente, em sua realização empírica como trabalho humano com a linguagem.

A consequência mais imediata dessa concepção de coerência no trabalho em sala de aula incide no modo como o docente conduz as atividades de leitura, pois, em vez de apresentar aos estudantes uma leitura mais adequada para o texto, traduzida nos livros didáticos pelas respostas esperadas para as questões propostas; o professor tentará mediar as negociações de sentido realizadas pelos estudantes, discutindo com estes se há pistas textuais (marcas linguísticas) que justificam ou não as interpretações feitas por eles.

2. Diferentes concepções de coerência textual

A noção de coerência textual costuma ser discutida nas escolas como atributo intrínseco aos textos, melhor dizendo, como uma qualidade que um texto bem formulado costuma apresentar, para se constituir como uma unidade global de sentido. Esse tipo de concepção é influenciado por estudos pautados no clássico de Michael Alexander Kirkwood-Halliday e Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*, obra de abordagem funcionalista, na qual se afirma que a coerência textual surge como efeito da coesão. Nesse sentido, o material linguístico que compõe o texto e as relações por ele construídas são responsáveis pela qualidade textual da coerência.

Em *Lutar com Palavras: Coesão e Coerência*, Irlandé Antunes (2005) se apoia nas ideias de Michael Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan (1976), para afirmar que todo texto deve apresentar unidade e continuidade de sentido, pois são esses atributos que garantem a coerência, uma qualidade textual assegurada pela coesão. Esta, por sua vez, é concebida pela autora como uma propriedade que possibilita criar e sinalizar “[...] toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Dessa forma, Irlandé Antunes (2005) também concebe coerência como um atributo intrínseco do texto, pré-fabricado pelo autor durante o ato de produção textual.

Antunes (2005) não desconsidera a contribuição de fatores contextuais, extralinguísticos, sociointeracionistas e pragmáticos para a

construção da coerência, mas atribui maior destaque aos aspectos linguísticos, demonstrando como as associações entre as palavras criam relações textuais de sentido, que são decisivas para a produção da coerência textual. Nesse sentido, a autora considera que não se deve separar coesão de coerência, já que, segundo ela, a formatação textual existe em função da sua unidade de sentido; ou seja, os recursos e procedimentos da coesão são acionados pelo locutor para atribuir sentido ao texto, para lhe conferir coerência.

Com essa maneira de pensar a coerência textual, Irlandé Antunes (2005) demonstra um alinhamento muito forte com as ideias de Michel Charroles (1978), que apresenta, no artigo *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, uma concepção formal de coerência, entendida como atributo textual que pode ser garantido pelo cumprimento de quatro metarregras, a saber: repetição, progressão, não contradição e relação.

Nessa concepção, um texto coerente deve apresentar, ao mesmo tempo, em seu desenvolvimento, recorrência e renovação de conteúdos semânticos (metarregras da repetição e da progressão), pois todo texto edifica-se por um ir e vir constantes, já que é preciso fazer progredirem ideias e conteúdos, sem perder de vista o que já foi dito (equilíbrio entre o dado e o novo). Além disso, as ideias de um texto não podem ser contraditórias (metarregra da não contradição) e devem ser possíveis no mundo representado pelo texto (metarregra da relação).

Tem-se, assim, um arcabouço teórico que apresenta coerência como qualidade imanente, resultado, sobretudo, da capacidade do locutor de articular palavras, relacionando-as para formar uma unidade de sentido (um texto com início, meio e fim, cujas partes sejam harmônicas e dialoguem entre si). Essa forma de pensar a coerência parece ser amplamente aceita na escola brasileira, haja vista que, até mesmo os exames de larga escala, como o ENEM, divulgam tal concepção, conforme se pode ver no excerto abaixo:

A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto, por exemplo, relações de igualdade, de adversidade, de causa/consequência, de conclusão etc. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto por um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. (BRASIL, 2019, p. 21)

No trecho supracitado, fica evidente uma noção de coerência dependente da mobilização de recursos linguísticos que assegurem relações semânticas diversas, criando elos entre diferentes partes do texto. Nessa lógica, os elementos coesivos são garantidores da interdependência entre as ideias do texto, o que, por sua vez, gera uma sequenciação coerente. Com isso, acredita-se que a capacidade do locutor de relacionar, coesivamente, diferentes partes constitutivas do texto (orações, período e parágrafos) assegura-lhe o poder de construir texto com unidade de sentido. Assim sendo, a coerência representa qualidade imanente, pré-fabricada pelo locutor no momento da produção textual.

Quando se pensa coerência dessa forma, a tendência é que o trabalho de leitura instigue o estudante a buscar o sentido do texto, a constatar a sua coerência. Desse modo, segundo João Wanderley Geraldi (2010), o texto chega à sala de aula como produto, cujos sentidos são *aprioristicamente* definidos por um autor dono do seu dizer. Durante a interlocução, caberia ao estudante decifrar as intenções do autor, para chegar ao sentido do texto. Com isso, a aula de leitura não se configura espaço de co-construção de sentidos, de busca do novo, mas de repetição do já dito, do pré-fabricado.

O grande problema desse tipo de abordagem é que ela inibe o estudante, quando a escola, na verdade, dever-lhe-ia estimular a viver a leitura como acontecimento de coconstrução de sentidos. Para tanto, seria preciso abandonar a noção de coerência como atributo intrínseco, pré-fabricado, admitindo, sobretudo, que o sujeito leitor também é responsável pelos sentidos do texto. Dessa forma, talvez os estudantes se sintam mais motivados e menos inibidos, para interagir com diferentes autores por meio da leitura. É preciso, com isso, desconstruir a ideia de que ler é difícil, pois nem sempre os estudantes conseguem compreender os sentidos do texto.

Uma contribuição significativa para essa nova abordagem foi-nos dada por Michel Charroles (1983), que, cinco anos após a publicação de *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, reformulou totalmente sua concepção de coerência e passou a entendê-la como um princípio de interpretação do discurso. Para tanto, Michel Charroles (1983) defendeu, no artigo *Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse*, que a interação verbal sempre envolve interlocutores que buscam agir para se entenderem. Por essa razão, ao ler um texto, o leitor busca atuar de modo a atribuir sentido ao que lê; sendo, portanto, coconstrutor dos sentidos do texto.

3. *Coerência: um princípio de interpretação do discurso?*

A nova concepção formulada por Michel Charroles (1983) aborda coerência como uma atividade realizada durante o ato de interlocução mediado pelo texto. Sai, então, de cena a noção de coerência como qualidade textual imanente, para dar vez à ideia de que coerência se constrói durante os atos de interação verbal. Valoriza-se, desse modo, o papel dos interlocutores na atividade de construção de sentidos. Isso representa uma virada paradigmática importante: deixa-se de conceber o autor como “dono” dos sentidos do texto, para valorizar o papel desempenhado por todos os sujeitos partícipes dos atos de interação verbal, tomando-os como corresponsáveis pelas significações que são textualmente construídas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Luiz Antônio Marcuschi (2008) argumenta que a coerência textual representa uma atividade interpretativa do leitor, que, ativamente, trabalha para atribuir sentidos ao texto, atualizando a proposta de seu autor. Assim sendo, coerência não pode ser entendida como qualidade imanente, ou atributo que uns textos possuem, e outros, não. Como atividade interpretativa, a coerência emerge durante a interação verbal. É a interpretação que favorece a construção de sentidos.

Para demonstrar como a atividade interpretativa da coerência é realizada e como influencia os sentidos que se atribuem aos textos, apresentamos a seguir algumas possibilidades interpretativas para a letra do funk “Só um tapinha”, do Bonde do Tigrão, transcrita a seguir:

Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha
Um tapinha eu vou te dar porque
Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha
Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha
Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Um tapinha eu vou te dar porque
Dói, um tapinha não dói

Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha
Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha
Em seu cabelo vou tocar
Sua boca vou beijar
Vou visando tua bundinha
Maluquinho pra apertar
Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha
Um tapinha eu vou te dar porque
Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói, só um tapinha
Dói, um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Um tapinha não dói
Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Vai, vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Vai glamurosa
Cruza os braços no ombrinho
Lança eles pra frente e desce bem devagarinho
Dá, dá, dá uma quebradinha
Dá, dá, dá uma quebradinha e sobe devagar
Se te bota maluquinha
Um tapinha eu vou te dar porque
Só um tapinha

Uma primeira possibilidade interpretativa considera os sentidos mais imediatos que se pode construir pela leitura do texto supratranscrito: a abordagem de uma relação sensual entre um homem e uma mulher, na qual a oração “umtapinha não dói” representa um estímulo físico dado pelo parceiro durante a relação, para incentivar a libido de ambos. Essa possibilidade poderia comumente ser construída por um leitor que, ao ouvir a letra da música, atua para entendê-la como simples entretenimento, apreciando-a por deleite.

Mas há leitores que podem interpretar a oração “um tapinha não dói” de forma diferente, concebendo-a como uma demonstração de violência física contra a mulher, vendo na letra da música a reprodução de ideias machistas e ultrapassadas. Possivelmente esses leitores tentariam construir uma interpretação pautada em situações contextuais, tomando como referência a realidade brasileira, em que mulheres são constantemente violentadas fisicamente por seus companheiros.

Há ainda quem possa interpretar a letra da música como um exemplo de discurso em que a mulher é objetificada, tratada como coisa por um homem machista que busca satisfazer seus prazeres. Salientamos, por exemplo, que na letra da música a voz dominante é a masculina, que imperativamente diz o que a parceira deve fazer, como ela deve agir para satisfazer os prazeres do “seu macho”.

Essas três possibilidades interpretativas para a letra do funk “Só um tapinha” resultariam de uma série de fatores, considerando os conhecimentos de mundo e enciclopédico dos leitores, como também seus objetivos, contextos e circunstâncias de leitura, pois, como atividade interpretativa, a coerência aciona, além das pistas textuais deixadas pelo autor, todo repertório trazido pelo leitor durante a leitura do texto.

Um leitor que apreciasse esta música por mera diversão provavelmente não a relacionaria a discursos de violência e ódio contra as mulheres, ou de sua objetificação; mas, por outro lado, leitores mais engajados e preocupados com as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade brasileira, bem como aqueles que levantam bandeiras de luta contra o machismo, tenderiam a aderir à segunda e à terceira possibilidades interpretativas

Um exemplo de interpretação que destoa da primeira possibilidade interpretativa supra-apresentada encontra-se materializada na seguinte charge:



Disponível em: <http://mingaudeaco.blogspot.com/2013/07/segundo-intelectualidade-dominante.html>

A charge intertextualiza com a letra do funk, ressignificando-a. Para tanto, o chargista associa o refrão da música a práticas de violência física, com o intuito de argumentar que o funk em questão estimula a violência contra a mulher. Apresenta, assim, uma interpretação possível dentro de um contexto sociocultural – a realidade brasileira, em que as pessoas costumam ser (des)educadas por produtos da indústria cultural, como as músicas que fazem sucesso entre as massas.

Nessa interpretação, letras de música que colocam a mulher em situação de inferioridade em relação ao homem podem estimular atos de violência, ou perpetuar as desigualdades existentes entre homens e mulheres, num contexto em que o homem sempre foi supervalorizado, superdimensionado; e a mulher tratada como subalterna, como dependente do homem para sobreviver.

Podemos até discordar das possibilidades interpretativas apresentadas até este ponto de nosso trabalho (de todas elas, ou de algumas, tanto faz), mas uma coisa é inevitável: é preciso admitir que essas possibilidades são coerentes, podem ser construídas por diferentes tipos e leitores em contextos diversificados. Ademais: comprovam que a coerência textual é um princípio de interpretação do discurso ou, conforme Luiz Antônio Marcuschi (2008), uma atividade interpretativa pela qual se atribui sentido(s) ao texto lido.

4. Coerência textual e o trabalho com a leitura em sala de aula

Conceber coerência como atividade interpretativa (MARCUSCHI, 2008) exige-nos repensar o trabalho com a leitura em sala de aula, entendendo-a como atividade sociointeracionista de construção de sentidos. Nesses termos, a leitura não deve ser compreendida e didaticamente trabalhada como uma atividade de busca de sentidos *aprioristicamente* definidos. É por ela que os sentidos surgem. Por esse motivo, o aluno deve ser estimulado a agir proativamente, de modo a coconstruir os sentidos do texto.

Para tanto, é necessário admitir que o texto não é produto, mas sim processo (GERALDI, 2010); ou seja, o texto não chega ao leitor como artefato pronto, acabado, cujos sentidos precisam ser decodificados. Ele se constitui, enquanto elaboração de linguagem, durante a interlocução. Portanto, seus sentidos não são previamente determinados; surgem mediante a atividade interpretativa realizada pelo leitor, que assume uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2006), manipulando informações explícitas, implícitas, linguística e extralinguísticas, para coconstruir sentidos.

O leitor proficiente sabe que todo texto resulta de um trabalho de planejamento de um sujeito autor imbuído de uma vontade de dizer. É óbvio que, para materializar essa vontade, o autor relacionou informações e trabalhou o conteúdo do seu dizer de acordo com a perspectiva de determinado gênero textual. Mas não cabe ao leitor apenas a tarefa de decifrar que vontade de dizer seria essa. Ele precisa ir além, complementando informações, relacionando-as a outros dizeres e saberes, para chegar a uma compreensão do texto; melhor dizendo, a uma resposta ativa (BAKHTIN, 2006) que é bem mais do que o reflexo daquilo que o autor quis dizer.

Responder ativamente a um enunciado pressupõe coconstruir sentidos, relacionando as informações veiculadas pelo texto a outras já conhecidas pelo leitor. Requer ainda estabelecer movimentos intertextuais, a fim de relacionar o material lido a outros já conhecidos. Além disso, as concepções, as crenças e as ideologias do leitor atuam significativamente no processo de compreensão textual. Por essa razão, diferentes leitores podem construir distintos sentidos para o mesmo texto; ou ainda, um mesmo leitor pode chegar a sentidos diferentes para o mesmo texto, em diferentes fases de sua vida.

Isso significa dizer que o texto não é uma obra fechada, cujos sentidos são pré-determinados. O leitor atua significativamente no processo

de construção de sentidos do texto. Mas essa atuação do leitor não é aleatória, tampouco ocorre de forma indiscriminada. Como atividade dialógica, a leitura pressupõe interação, e o leitor não pode ignorar as pistas textuais deixadas pelo autor. Assim sendo, uma atividade escolar de leitura que abarque a concepção de coerência como atividade interpretativa pode-se apoiar no seguinte percurso metodológico:

- Diálogos prévios sobre o assunto abordado no texto, sobre sua autoria, momento de produção, espaço de circulação e reprodução;
- Conversa sobre o gênero textual em que o texto se manifesta, sua finalidade, estilo de linguagem e estrutura composicional;
- Leitura silenciosa do texto a ser trabalhado, para um conhecimento inicial;
- Leitura coletiva e compartilhada do texto a ser trabalhado;
- Diálogos sobre os sentidos que os estudantes construíram a partir da leitura do texto;
- Apresentação de outros possíveis textos, que apresentem intertextualidade de forma e/ou de conteúdo com o texto lido;
- Desenvolvimento de questões, preferencialmente discursivas, sobre o texto lido. Algumas dessas questões podem ser elaboradas pelo professor, após os diálogos com os estudantes sobre os sentidos do texto;
- Demonstração das relações entre as ideias construídas pelos estudantes e as pistas textuais deixadas pelo autor;
- Atividade de escrita sobre o texto lido. Nesse momento, o professor pode sugerir que os estudantes dialoguem com o autor, usando algum gênero textual destinado à interação à distância (e-mail, carta, bilhete, diálogo do Whatsapp etc.);
- Atividade de reescrita do texto lido, a fim de permitir aos estudantes atuar sobre o material lido, realizando paráfrases, paródias, resumos etc.;
- Socialização dos textos produzidos pelos estudantes (via mural escolar, leitura em sala de aula, publicação em rede social etc.);
- Sugestões de outras leituras, possivelmente relacionadas ao texto lido, feitas pelos estudantes e pelo professor;

- Análise epilingüística de algumas pistas textuais deixadas pelo autor, a fim de demonstrar os usos e funcionalidades dos diversos recursos lingüísticos que podemos acionar ao produzirmos textos.

5. *Considerações finais*

A formação de leitores proficientes pode ser alcançada, se a escola e seus agentes entenderem que o texto não apresenta interpretação única, com sentidos *aprioristicamente* elaborados. Para isso, é necessário compreender que o processamento textual se dá durante a interação verbal, quando o leitor mobiliza saberes para dialogar com o autor e, assim, atribuir sentidos ao texto. Nessa lógica, a coerência textual não deve ser concebida como uma qualidade imanente do texto, mas sim como processo *in fieri*, que se concretiza durante a interlocução, mediante atividade interpretativa realizada pelo leitor.

Com base nisso, o professor pode acionar metodologias de ensino da leitura que priorizem a participação ativa dos estudantes no processo de significação textual, em que suas vozes e suas negociações de sentido sejam valorizadas. Não se trata de afirmar aqui que todo sentido será respaldado pelo professor, uma vez que, ao dialogar com os estudantes sobre os sentidos produzidos a partir da leitura de textos, o docente deverá considerar as pistas deixadas pelo autor, como os referentes e os elementos de sequenciação, por exemplo; mas de reconhecer que, como sujeitos de linguagem, os estudantes carregam repertório sociocultural que lhes ajudam a realizar a atividade interpretativa da coerência, participando ativamente do processamento textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *A redação do ENEM 2019: cartilha do participante*. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: <http://download.nep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf>. Acesso em: 08-11-2019.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza; CLETO, Ciley. *Interpretação de textos: construindo competências e habilidades de leitura*. São Paulo: Atual, 2009.

CHAROLLES, Michel. Coherence as a Principle in the Interpretation of Discourse. In: *Text & Talk*, Amsterdam, vol. 3, n. 1, p. 71-7, jan. 1983.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques In: *Langue française*, n. 38, n. 38, p. 4-41, maio 1978. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117>. Acesso em: 03-01-2013.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. London: Longman Group Limited, 1976.

IZIDORO, Solange. *O ensino de língua portuguesa: um olhar sobre a leitura*. 2010. Dissertação (de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14643/1/Solange%20Izidoro.pdf>>. Acesso em: 10-11-2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

**“COMPREENDO, LOGO EXISTO”: REFLEXÕES DIALÓGICAS
SOBRE A INDISCIPLINA ESCOLAR**

Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

wildersantana92@gmail.com

Roneid Lopes Tavares (UFPB)

roneidtavares8@gmail.com

Rafael Marques Garcia (UFRJ)

rafa.mgarcia@hotmail.com

RESUMO

Este estudo objetiva realizar um trabalho investigativo sobre a indisciplina escolar, a qual têm se proliferado em diversas instituições brasileiras na educação básica. Para tanto, além dos autores que integram essa vertente de estudos (AQUINO, 1996; REGO, 1996; PARRAT-DAYAN, 2008), recorremos às contribuições de Mikhail Mikhailovich Bakhtin e o círculo para os estudos na contemporaneidade brasileira. Nessas direcionalidade, este consiste em um trabalho de cunho reflexivo-dialógico, em que se operacionalizam deslocamentos de linguagem sob viés do dialogismo bakhtiniano. Os resultados apontaram para o fato de que a indisciplina pode ser combatida sob horizonte de práticas concretas e efetivas de movimentos dialógicos em sala de aula, os quais potencializam o ensino e a aprendizagem, na medida em que situamos estudantes constitutivamente diante de fatores socio-histórico-ideológicos.

Palavras-chave: Ensino. Indisciplina escolar. Reflexões dialógicas.

ABSTRACT

This study aims to conduct an investigative work on school indiscipline, which has proliferated in several Brazilian institutions in Basic Education. Therefore, in addition to the authors who integrate his strand of studies (AQUINO, 1996; REGO, 1996; PARRAT-DAYAN, 2008), we resorted to the contributions of Mikhail Mikhailovich Bakhtin and the circle for studies in Brazilian contemporary times. In this directionality, this consists of a reflexive-dialogical work, in which language displacements are operationalized under the bias of Bakhtinian Dialogism. The results pointed to the fact that indiscipline can be fought under the horizon of concrete and effective practices of dialogical movements in the classroom, which potentiate teaching and learning, as they situate students constitutively before socio-economic factors historical-ideological.

Keywords: Teaching. Dialogical reflections. School indiscipline.

1. Introdução

Falar sobre a indisciplina escolar e sua influência direta nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa não é tarefa fácil, principalmente sobre as lentes da perspectiva dialógica do discurso, teo-

ria tem oferecido diferentes subsídios para o trabalho com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2006; 2013) em sala de aula. Cabe mencionar que esse nosso trabalho não é pioneiro ao buscar respaldo nos estudos dialógicos, uma vez que diversas pesquisas e interpretações já vêm tecendo produções (AQUINO, 1996; REGO, 1996; PARRAT-DAYAN, 2008).

Uma das grandes contribuições dos estudos dialógicos está no fato de que problematizam e questionam o método formal⁶ de ensino, uma vez que este se centraliza nas concepções tradicionais de práticas educativas, especificamente na questão dos usos da linguagem. O próprio termo formal concebe um ensino isolado e preso a uma noção de língua como pura coisa morta. (BAKHTIN, 2006)

A indisciplina⁷ dos alunos em sala de aula, assim como suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem, têm sido tão presentes no cotidiano escolar que se configurou como uma das principais discussões em torno da educação, por ser um dos maiores problemas institucionais. A postura indisciplinar de grande parte das instituições acaba prejudicando os processos ensino e aprendizagem, o que tem deixado os professores insatisfeitos para o exercício do seu trabalho. Como afirmava Júlio Groppa Aquino (1996, p. 9) próximo à virada para o século XXI, “Há muito tempo os distúrbios disciplinares deixaram de ser um evento

⁶ Quando falamos em método formal, não nos referimos a um movimento vernáculo, mas a um empreendimento feito por estudiosos formalistas sobretudo na Rússia. Em grande parte da Europa e especificamente na Rússia, na primeira metade do século XX, esteve hegemônico um ensino de literatura e de línguas puramente formal, “tanto nas escolas em ensinos fundamental e médio quanto em centros universitários” (SANTANA, 2018, p. 166). Sheila Camargo Grillo nos ajuda a compreender que alguns grupos, em terreno russo, a exemplo da *Sociedade para o Estudo da Língua Poética* (OPOYAZ) propunham um estudo mediante o qual houvesse a distinção entre linguagem prática e linguagem poética. Integram esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893–1984), Iury Tiniánov (1894–1943), Boris Eikhenbaum (1886–1959), Viktor Vinógrádov (1895–1969), Viktor Jirmúnski (1891–1971) e o próprio Lev Iakubinski (1892–1946)” (GRILLO, *Ensaio introdutório*, 2017, p. 42).

⁷ Ao refletir ativamente sobre a Indisciplina escolar, Roneid Lopes Tavares (2018) compreende o trabalho docente como uma das tarefas mais difíceis de realizar, uma vez que implica a formação de cidadãos que pensem com amplitude de critérios e saibam fazer uma leitura inteligente das dificuldades do momento histórico em que vivem. Nesse sentido, na ótica da autora, o comportamento do aluno no ambiente de ensino muitas vezes é refletido através das formas e experiências vividas no meio familiar e social, e tais comportamentos se caracterizam através de descumprimento de ordens, conversas, paralelas, bagunça, brincadeiras fora de hora, falta de limites.

esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”.

Nessa linha discursiva, a referente pesquisa se justifica pelo fato de estar na pauta de grandes discussões de nível regional e nacional, através das quais extraímos ensinamentos e aprendizagens significativas no contexto escolar. Assim, é necessário substituir práticas tradicionais por atos concretos dialógicos que proporcionem momentos de debate, discussão e reflexão, com o intuito de permitir maior interação e participação dos alunos em sala de aula, buscando provocar mudanças que contribuam para um clima mais harmonioso e favorável para maior aproximação dos alunos entre si, bem como de professores e alunos (TAVARES, 2018).

Assim, é preciso, na medida em que se desenvolvem estratégias para a constituição de sujeitos dialógicos (SILVA-JÚNIOR; SANTANA, 2019), repensar sobre novos modos de agir docente, para que através de novas táticas de ensino e aprendizagem os estudantes se reconheçam como criadores de cultura, colaboradores em um sistema que os edifiquem “numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2003, p. 44). Nesse sentido, concordamos com Wilder Kleber Fernandes de Santana e Éderson Luís Silveira (2019) sobre a necessidade de se criar efeitos de responsabilização por aquilo que assinamos e/ou enunciamos, de forma os professores, na posição de pesquisadores ativos, sejam responsáveis pelo objeto de estudo, pelas palavras enunciadas, lançando-as como um dever.

Nesse ínterim de discussões, estruturamos o presente artigo em três seções: a primeira, intitulada “Refletindo Dialogicamente sobre a Indisciplina Escolar” empreende discussões teóricas sobre práticas concretas de ensino que resistam ao fenômeno indisciplinar. Na segunda seção, “Família e Escola no Combate à Indisciplina”, recorreremos a reflexões no âmbito da educação para potencializar e embasar nossos dizeres acerca da importância dos estudos dialógicos da linguagem. Depois, vem as considerações finais e as referências.

Os resultados apontaram para o fato de que as práticas concretas de ensino e aprendizagem sob horizonte dos estudos dialógicos potencializam o manejo docente para educação escolar, na medida em que estes situam os estudantes constitutivamente diante de fatores sócio-histórico-ideológicos.

2. Refletindo dialogicamente sobre a indisciplina escolar

A noção de dialogismo está diretamente ligada à percepção da interação verbal, discutida principalmente por Valentin Nikolaevich Volochínov (2017), o qual, de acordo com Wilder Kleber Fernandes de Santana (2018), fundamenta-se na crítica sociológica e apresenta respostas às correntes formalistas em vigor na Rússia. Nesse sentido, refletir dialogicamente sobre a indisciplina consiste em ponderar sobre atos docentes, assim como reenunciar as metodologias que têm sido efetivadas no contexto escolar.

Para a prevenção da indisciplina, faz-se necessário manter uma boa relação entre educador/educando. É essencial que haja investimento na capacitação dos mesmos por parte de autoridades ligadas à educação. É necessário também o apoio da família, pois hoje há muitas famílias que não impõem limites a seus filhos delegando esta responsabilidade aos educadores. A falta de estrutura familiar vem deixando sequelas psicológicas e emocionais nas crianças, tornando-as indisciplinadas em casa, o que se reflete na sala de aula. Todavia, o relativo controle da indisciplina contribui para o processo socioeducativo da criança, trazendo benefícios para seu cotidiano (PARRAT-DAYAN, 2008).

O conceito de indisciplina não é estático, nem uniforme, nem universal. A indisciplina está relacionada a um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais (OLIVEIRA, 2005; TAVARES, 2018).

As concepções existentes sobre indisciplina devem ser compreendidas como uma construção social, carregada de valores culturais e expectativas que vão se delineando ao longo da história, que a caracteriza como um processo dinâmico e não natural (REGO, 1996). Ainda nas lentes do autor, o comportamento indisciplinado está diretamente relacionado à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida por meio de metodologias que subestimam a capacidade dos alunos e constantes ameaças, visando o silêncio da turma. (REGO, 1996)

Ao compreendermos a indisciplina⁸ a partir da perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2006), entendemos que é preciso trabalhar esse fenô-

⁸ Sobre as consequências advindas de um efeito de silenciamento da existência indisciplinar, Roneid Lopes Tavares (2018) empreende que são gerados graves transtornos, na sala de aula, sentidos através do descumprimento de regras da falta de limites dos alunos com os professores, agindo muitas vezes com atitudes agressivas. Tal comportamento atrapalha o processo de aprendizagem não só do aluno indisciplinado, como dos outros alunos que acabam dispersando e não atentam para o

meno buscando correlacionar seus elementos constitutivos, lançando um olhar histórico ao sujeito, produto e produtor de uma dada sociedade.

Para Júlio Groppa Aquino (2003), a indisciplina constitui-se como um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas. Em mesma linha interpretativa, Maria Izete Oliveira (2005, p. 21) afirma que, Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino–aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não aproveitará que se nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois o barulho e a movimentação impedem qualquer trabalho reprodutivo.

Muitas vezes, a indisciplina pode ser uma forma do aluno se expressar, sinalizando que algo não vai bem, como nos provoca Bernard Charlot (2011), [...] o problema não é o da indisciplina, essa é um sintoma, a questão é o do sentido, da relação dos jovens com a escola e com o saber”. Acreditamos ser esse ponto, o que requer pensar uma educação que gere nas crianças uma outra noção de disciplina escolar. Se o aluno é indisciplinado, isso tem um sentido para ele. O professor precisa investigar o que leva esse aluno a agir com indisciplina muitas vezes ele está passando por algum problema em família ou até mesmo um problema de saúde (TAVARES, 2018).

Segundo a caracterização proposta por Bernard Charlot (2002), as incivildades se referem a condutas que se contrapõe às regras da boa convivência. Essas incivildades cotidianas na escola são por exemplo, as grosserias, as ofensas verbais, a falta de respeito. Os professores veem essa conduta incivilizada como ausência da influência educativa da família, por serem eles responsável pela socialização primária dos seus filhos e pela sua formação nos ensinamentos de civilidade, e muitas vezes por vários motivos os pais esperam que a escola se responsabilize por essa formação.

Joe Garcia (1999, p. 102) afirma que, “é preciso, por exemplo, superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental, [...] é necessário pensá-la em consonância com o momento histórico desta virada de século”. Dessa forma, a indisciplina tem que ser vista de maneira complexa, considerando aspectos como o social,

conteúdo, o professor não consegue desenvolver uma boa aula pois tem que ficar o tempo todo tentando controlar esse aluno.

o comportamental, as responsabilidades da família e da escola, e não pode ser deslocada do momento histórico que estamos vivendo.

3. Família e escola no combate à indisciplina

A família tem um papel primordial na vida educacional das crianças. É dela que, primeiramente, parte a educação, e quando a família não consegue transmitir esses valores, seja por uma desestrutura familiar ou outros problemas sociais cria uma sobrecarga para a escola, especialmente para os professores. Quando isso acontece, uma transferência de responsabilidades é emitida à escola, que nem sempre consegue um bom resultado e acaba devolvendo o problema para a família.

Também se constitui como obrigação da família, o exercício diário com a educação dos seus filhos e conseqüentemente o repasse de valores essenciais à vida em sociedade, pois o que percebemos hoje, é que os pais têm deixado esse legado inteiramente nas mãos do professor e da escola. A falta de compromisso da família para com a educação dos seus membros, também contribui para o crescimento da indisciplina, dentro e fora da escola. Nesse sentido, Silvia Parrat Dayan (2008) assevera que os problemas concatenados à indisciplina podem ser provocados por problemas psicológicos ou familiares, ou da construção escolar, ou das circunstâncias sócio-históricas.

Nesse direcionamento argumentativo, os sentidos múltiplos se concretizam no entrecruzamento extraverbal (conteúdo), o qual promove singularidade pelo fenômeno ideológico. Recorremos, assim, aos apontamentos realizados por Pável Medviédev (2016), para quem

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete... Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 49-50)

Com novas estruturas familiares, o avanço tecnológico e a velocidade com que as coisas acontecem, os alunos necessitam de motivação em sala de aula. Aulas mais dinâmicas e inovadoras para que estes se sin-

tam parte integrante do grupo ao qual pertencem e sejam capazes de atuar nas mais diversas situações que se apresentem no seu cotidiano. É papel da família e da escola preparar este sujeito para a vida e o mundo que encontrarão a sua frente. Sem essa estrutura familiar adequada, as crianças costumam agir da mesma forma na escola tornando o convívio escolar muito complicado (TAVARES, 2018).

Atualmente, observa-se a necessidade de um trabalho pautado na dialogicidade e, na colaboração entre todos os envolvidos na trama da disciplina, alunos, família e escola. O professor atualmente precisa se empenhar mais para conseguir a atenção do aluno, pois eles não conseguem ficar o tempo todo sentado, só ouvindo ou copiando atividades, ele precisa deixar que esse aluno fale, pergunte, se expresse, que elabore suas próprias ideias.

E preciso melhorar dentro da sala de aula as possibilidades de reflexão, de diálogo e participação, tais atitudes, ajudariam a integrar os alunos, uma vez que, tem-se no diálogo a melhor maneira de identificar e conhecer a realidade e os saberes dos mesmos, haja vista, que já carregam saberes que devem ser respeitados, buscando entender as necessidades dos educandos, pois muitas vezes o meio social em que vivem contribuem para que sejam indisciplinados (TAVARES, 2018).

Em escolas desestruturadas e com falhas funcionais, atuar como professor se torna árduo principalmente na atualidade, onde recaem sobre eles a responsabilidade de ensinar normas básicas de conduta que deveriam vir da família. De acordo com Júlio Groppa Aquino (1996, p. 22), “a indisciplina em sala de aula não se deve essencialmente a ‘falhas’ psicopedagógicas, pois está em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa”. Quando a indisciplina ultrapassa os limites na sala de aula, é hora de o professor refletir e repensar as regras e metodologias propostas sobre o grupo. Se essas regras e metodologias estariam sendo ineficazes e o que deverá ser feito para solucionar o problema (TAVARES, 2018).

A autoridade do professor não pode ser confundida com autoritarismo. Este sujeito precisa estabelecer limites, mas também prepará-los para a vida. Ensinar os alunos a serem responsáveis pelo respeito e pelas regras em comum.

Clara Regina Rappaport (2006) afirma que, durante a infância, os pais representam as figuras centrais da afetividade, são protetores, sabem

encontrar soluções para as dificuldades, têm o poder de tomar decisões sobre a vida dos filhos.

A partir dessas relações familiares, a criança vai desenvolver um sentimento de identidade vai aprender a se conhecer. É na família que se inicia o bom convívio em sociedade, é ela que transmite segurança para enfrentar qualquer problema, mas se por algum motivo a família se desestruturar, ou viver em conflitos, será uma razão para a indisciplina existir em uma criança, interferindo diretamente no espaço escolar e na sociedade.

Portanto, diante da situação da indisciplina em sala de aula, percebe-se que o problema carece de um olhar e análise mais profunda por parte da escola e da família, pois esta parceria se faz imprescindível para o sucesso educacional de nossas crianças. Júlio Groppa Aquino alerta, “Limite: as crianças hoje, não teriam limites, os pais não os imporiam, a escola não os ensinaria, a sociedade não os exigiria, a televisão os sabotaria etc.” (AQUINO, 1996, p. 9). Essa rotina compromete a educação dos alunos, tornando-os, em consequência disso, pessoas egoístas, mesquinhas, e o mais grave, pessoas solitárias e depressivas, incapazes de interagir e conviver de forma harmônica com seus semelhantes.

Portanto, a família, na sua grande maioria, delega algumas obrigações da educação do filho à escola e ao professor, eximindo-se do seu papel fundamental de parceira da instituição de ensino na educação da criança. Os professores, diante dessa situação, se vêm forçados a responder pelo comportamento positivo ou negativo do aluno, além de se preocupar com o programa curricular, provas, exercícios e etc. (TAVARES, 2018). O papel de educar é de obrigação dos pais. O da escola é lapidar esta educação que já vem de casa e repassar conhecimentos que os ajudem na formação de cidadãos críticos, capazes de atuar positivamente no meio o qual estão inseridos.

Mediante isto, faz-se necessário uma maior interação entre escola e família, pois só com o acompanhamento efetivo e eficaz dos alunos é que teremos um melhor resultado no que concerne à indisciplina na sala de aula, aliado a isso, diante do que foi observado nos estágios, melhoria no desempenho metodológico dos professores em suas aulas.

A escola e a família devem construir-se mutuamente no referente às crianças, sendo parceiras na atribuição e no desenvolvimento dos filhos, cada uma com sua responsabilidade, mostrando os valores e objetivos referentes à educação. A escola é um espaço onde se encontram cri-

anças com uma boa formação na família, como também as que tiveram experiências negativas, gerando assim uma grande diversidade de alunos na sala de aula. Contudo, a escola não está preparada para lidar com esse universo de alunos advindos de famílias e com formações diferentes.

Com as transformações da sociedade na vida moderna a maioria dos pais passam o dia todo trabalhando na luta pela sobrevivência e o pouco tempo que se tem em casa, junto à família, é utilizado pelos programas de televisão pelos dispositivos móveis de comunicação, que impedem a comunicação entre os membros, prejudicando o bom relacionamento da família. O que acarreta deficiência na educação, no ensinamento de regras e limites, o que muitas vezes tem transferido para a escola essas tarefas que deveriam ser suas. Como bem diz Piaget:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p. 50)

É necessário que a escola e a família tenham diálogos e interesses em comum na construção de sujeitos críticos e responsáveis, para que assim estes possam crescer e se desenvolver da melhor maneira possível. O envolvimento da família na educação escolar de seus filhos é muito importante, e contribui para a realização de um trabalho conjunto com estes, criando estratégias e ações pedagógicas para o bom relacionamento entre todos na escola.

4. Considerações finais

O tema da indisciplina escolar não é atual, e já está no bojo de discussões entre pesquisadores do campo educacional desde a segunda metade do século XX. No entanto, nossa proposta é a de repensá-la dialogicamente, compreendendo que a prática docente convoca reações discentes.

A expressão “Compreendo, logo existo”, não é impensada, mas sobretudo articulada à concepção dialógica do sujeito. É preciso, portanto, compreender os fatores que englobam as problematizações do campo educacional, gestor e docente para poder existir enquanto sujeito responsivo ativo (BAKHTIN, 2006). De igual modo, é possível dar existência

ativa aos estudantes como sujeitos responsáveis, distantes de uma postura indisciplinar.

O trabalho assinalou como um dos resultados fundamentais as reflexões dialógicas e em sala de aula, as quais são essenciais para a compreensão de que os estudantes se constituem alteritariamente, e esse é um dos caminhos para combate à indisciplina.

Nesse permear de (des)continuidades, tencionamos que esta proposta crie ecos para interpelações existentes, assim como servir de embaçamento e réplica para outras análises futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Júlio Groppa. *Indisciplina o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abor-15 dam essa questão. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-43, jul/dez 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. In: *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n. 95, p. 101-8, jan./abr. 1999.

GRILLO, Sheila Camargo. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

HAMMES-RODRIGUES, Rosângela; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. *Estudos dialógicos: da linguagem e pesquisa em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro e João, 2016.

MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Trad.: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, Maria Izete. *Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações*. Brasília: Liber Livro, 2005.

PARRAT-DAYAN, Sílvia. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Trad. de Sílvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Encarando a adolescência*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

REGO, Teresa Cristina Rebolho. A indisciplina do ponto de vista dos professores e dos alunos. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). *Indisciplina na escola*. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ROHLING, Nívea. A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada na educação à distância: uma escuta dialógica. In: HAMMES-RODRIGUES, Rosângela; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. *Estudos dialógicos: da linguagem e pesquisa em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro e João, 2016.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira; SILVEIRA, Éderson Luís. *O ensino na educação básica: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes*. São Carlos: Pedro e João, 2018.

_____; SILVEIRA, Éderson Luís. Reflexos e refrações educacionais: do dizer ao fazer (Apresentação). In: ____; _____. (Orgs.). *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*. São Carlos: Pedro & João, 2019, vol. 1.

SILVA-JÚNIOR, Sílvia Nunes da; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Língua oral e língua escrita: a constituição do sujeito dialógico nos PCN de língua portuguesa. In: *Interfaces*, vol. 10, n. 1, p. 55-66, 2019.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TAVARES, Roneid Lopes. *Indisciplina escolar: o que dizem os professores?* Trabalho de conclusão de curso (pedagogia). Universidade Federal da Paraíba – Centro de Educação, João Pessoa. 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. “Ensaio introdutório” de Sheila Camargo Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDIÇÃO CRÍTICA DA OBRA
“MURMÚRIOS E OUTROS POEMAS”, DE MARIANA LUZ**

Gabriela de Santana Oliveira (UFMA)
gabrielasantana1611@gmail.com

RESUMO

O presente estudo propõe-se a apresentar os procedimentos adotados durante a elaboração da obra “Murmúrios e outros poemas”. Tendo em vista a organização para futura publicação de uma edição crítica que reúna a produção lírica da poeta maranhense Mariana Luz, um rigoroso trabalho de preparação, amparado nos princípios da crítica textual, foi seguido. Os textos da autora foram coletados e organizados a partir da reunião de testemunhos oriundos de diversas fontes e editados com base nos critérios da Edótica. Para tanto, foram utilizados os estudos de Roger Laufer (1980), Segismundo Spina (1977) e Bruno Fregni Bassetto (2005). Alinhada ao pensamento de Roger Laufer (1980), que assevera ser “o texto que funda todo estudo literário”, esta pesquisa, ao organizar a produção poética de Mariana Luz em um texto idôneo e fidedigno, pretende colaborar com as pesquisas acadêmicas acerca da obra da escritora de Itapecuru Mirim, esquecida por longos anos pelo público e pela crítica.

Palavras-chave: Edótica. Edição crítica. Mariana Luz.

ABSTRACT

This study intends to present the procedures applied on the work “Murmúrios e outros poemas”. Considering a future publication of a critical edition which gathers the lyrical production of the Maranhão-based poet Mariana Luz, a strict preparation work based on the text criticism principles was followed. The author’s texts were collected and organized from the testimonies gathering from many sources, and edited based on Ecdotics criteria. For this purpose, the studies of Roger Laufer (1980), Segismundo Spina (1977) and Bruno Fregni Bassetto (2005) were used. Alligned to Roger Laufer (1980) thought, who asserts that “the text establishes every literary study”, this research, organizing Mariana Luz’s poetic production into a legit and reliable text, intends to cooperate with the academic researches about the work of this Itapecuru Mirim-based writer, left forgotten for many years by the public and the critic.

Keywords: Ecdotics. Critical edition. Mariana Luz.

1. Considerações iniciais

No presente trabalho, propomo-nos a apresentar os critérios e os procedimentos adotados, além de demonstrar o percurso até aqui trilhado, tendo em vista a organização de uma edição crítica da obra “Murmúrios e outros poemas”, onde apresentaremos a produção lírica reunida no

decorrer de nossa pesquisa da poeta maranhense Mariana Luz.

Mariana Gonçalves da Luz nasceu em 10 de dezembro de 1871 em Itapeturu Mirim, cidade localizada no interior do Estado do Maranhão, onde viveu e faleceu em 14 de setembro de 1960 aos 88 anos. Professora, poetisa, cronista e dramaturga, em 1948, ao ser escolhida para ocupar um lugar na Academia Maranhense de Letras, tornou-se a primeira negra e segunda mulher a adentrar nesta seleta casa. Fundadora da cadeira 32, escolheu como patrono o poeta Vespasiano Ramos, e tomou posse em 10 de maio de 1949.

A vida de Mariana Luz foi perpassada por percalços, polêmicas, altos e baixos. Com apenas vinte e poucos anos, a escritora viu sua reputação consolidar-se e sua fama crescer entre os maranhenses. O final do século XIX e o início do século seguinte testemunharam o reconhecimento do talento da jovem poeta, que publicou poemas em antologias ao lado de nomes como Gonçalves Dias e colaborou intensamente com a imprensa, tanto no Maranhão, quanto fora do Estado. Suas peças teatrais foram encenadas em diversas cidades maranhenses, inclusive na capital, tendo recebido críticas favoráveis. Apesar disso, também em vida Mariana Luz foi alvo de críticas racistas e experimentou do abandono e do ostracismo. Apesar do reconhecimento de seus pares, através de sua eleição para a Academia de Letras, Mariana Luz nunca conseguiu apoio para a publicação de seu único livro de poemas – “Murmúrios” – e morreu sem vê-lo em circulação.

Com traços parnasianos e expressão de tendências românticas e simbolistas, os versos de Mariana Luz visitam diversos temas. Entretanto, através de uma atmosfera angustiada, sombria e crepuscular, eles exprimem com maior intensidade o pessimismo e o sofrimento que constituem importante marca de sua lírica. O pequeno volume “Murmúrios” foi finalmente publicado após o falecimento da poeta, em 1960, em uma pequena tiragem, a título de homenagem póstuma. A iniciativa e a organização da edição ficaram a cargo de um grupo de jovens intelectuais maranhenses⁹. “Murmúrios” foi reeditado trinta anos depois, novamente em uma tiragem reduzida, rapidamente esgotada.

Por um longo período, Mariana Luz e sua obra habitaram em ime-

⁹ O grupo foi formado pelos jovens do Centro Acadêmico Clodomir Cardoso, da Faculdade de Direito do Maranhão e do Orbis Clube de São Luís.

recido limbo. Com efeito, o pesquisador Clóvis Ramos (1993, p. 22), reconhecendo o valor da obra de Mariana Luz, comenta que “a professorinha de Itapecuru-Mirim”, cujos versos ficaram perdidos nos velhos jornais do interior, ferida “de miséria e abandono”, merece ser estudada com maior rigor pelos críticos literários. Nesse sentido, o escritor maranhense e professor José Neres¹⁰ afirma que “não é de hoje que as letras maranhenses se ressentem da quase total ausência de uma crítica literária consistente e da falta de um resgate historiográfico” dos nossos autores, entre eles, Mariana Luz que, segundo José Neres, “merece mais atenção” e “ainda tem muito a dizer a seus leitores”.

Esse descaso, ao qual Clóvis Ramos e José Neres se reportam, persistiu até 2014, data da publicação de *Marianna Luz: vida obra e coisas de Itapecuru-Mirim* (2014), de Jucey Santos de Santana. A obra traça o perfil biobibliográfico da poeta biografada e reúne diversos de seus escritos. O estudo de Jucey Santos de Santana (2014) tem promovido um importante resgate da autora e de sua produção e foi o ponto de partida de nosso trabalho.

Nossa pesquisa sobre a obra luziana começou como um estudo de sua estética, mas logo percebemos que havia um trabalho maior a ser feito, leia-se, reunir e estabelecer o texto poético da artista. Com efeito, publicamos em 2018 o artigo “A poética de Mariana Luz”¹¹, na *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, onde nos dedicamos a uma análise crítica da produção poética da autora, rastreando as características mais marcantes de sua escrita e destacando os principais temas por ela visitados. Após esse primeiro estudo, demos continuidade à pesquisa acerca da obra de Mariana Luz e nos deparamos com problemas no texto organizado e apresentado por Jucey Santos de Santana (2014), como trechos de poemas duplicados, divergências em relação a variantes localizadas também em periódicos e questões que colocavam em dúvida a autoria de alguns poemas. Um bom exemplo é o poema “Morrer... Dormir...”, presente na seção *Murmúrios* da obra de Jucey Santos de Santana (2014, p. 266), referência que nós utilizamos no artigo supracitado de nossa au-

¹⁰ *A poesia de Mariana Luz: os Murmúrios de Mariana*. Publicado em 25/12/2012. Disponível em: <<http://joseneres.blogspot.com/2012/12/a-poesia-de-mariana-luz.html>>.

¹¹ *A poética de Mariana Luz*. Publicado na *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, vol. 4, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ricultsocioedade/article/view/10534>>.

toria. O problema é que no decorrer de nossas pesquisas, descobrimos que a autoria desse poema pertence ao poeta carioca Francisco Otaviano de Almeida Rosa (1825–1889). Analisamos o poema “Morrer... Dormir...”¹² na seção que trata dos poemas de feição simbolista de Mariana Luz e aproveitamos esta ocasião para corrigir nosso equívoco, afirmando que o referido texto não é de autoria da poeta.

O que também nos motivou a organizar uma nova edição dos poemas da autora foi a “descoberta” de poemas e mesmo crônicas não apresentadas no livro de Jucey Santos de Santana (2014) que precisavam vir a público. Outro fator que definiu o caráter forçoso dessa tarefa consiste nos erros de várias naturezas (omissões ou acréscimos, falhas tipográficas, deslizantes de digitação), além de questões como a que citamos no parágrafo anterior e outras que localizamos no decorrer da pesquisa, como a existência de duas ou até três variantes de um mesmo poema, além das incertezas no que diz respeito à autoria de algumas produções. Tudo isso pedia esclarecimentos e, por isso, a fixação de uma edição crítica da lírica de Mariana Luz mostrou-se uma empreitada incontornável.

A crítica textual ou ecdótica cuida do estabelecimento e edição de textos, visto que “acumulados, no curso do tempo, os erros gráficos ou tipográficos, impõe-se restituir ao manuscrito ou texto impresso a sua forma original e fidedigna” (MOISÉS, 2004, p. 135). Reconhecemos que todo texto tende a apresentar nas reproduções que dele são feitas, um maior ou menor grau de alterações, que vão desde erros de digitação até correções bem-intencionadas. Diante disso, propomo-nos a, através de um trabalho apurado, segundo as leis e normas da crítica textual, lapidar o texto de Mariana Luz e apresentar sua produção lírica com a maior fidelidade possível, isto é, aproximá-la ao máximo da redação original traçada pela artista.

Além de dar visibilidade à obra completa da escritora com o máximo de correção, pretendemos, em última instância, colaborar na revalorização e no reconhecimento da produção de Mariana Luz, visto que a simples substituição de um léxico pode pôr em risco a carga semântica, simbólica e a harmonia métrica e sonora de um verso, comprometendo a qualidade e a beleza final do texto.

A edição crítica, através da correção dos erros, procura devolver a

¹² Conferir em “A poética de Mariana Luz” (2018, p. 325).

um texto sua versão genuína, tornando-o legítimo e exato novamente e, dessa maneira, facilita sua leitura e apreciação, além de dar uma valiosa contribuição ao exercício da crítica literária. Segismundo Spina (1977, p. 80) alerta que somente “um texto canônico, definitivo, estabelecido pelos procedimentos técnicos e científicos da edótica pode oferecer segurança ao crítico literário”. Ainda sobre o trabalho de restauração de um texto e sua importância, Segismundo Spina esclarece:

Restituir o texto à sua genuinidade significa aproximá-lo o mais possível da última vontade do seu autor; facilitar a sua leitura consiste em torná-lo legível através das normas da restauração, no caso de o texto haver chegado até nós corrompido ou adulterado, por omissões, rasuras, interpolações, correções intencionais, distrações involuntárias, erros tipográficos (se o texto é posterior à invenção da imprensa), enfim – defeitos e deturpações de toda ordem; torná-lo inteligível é interpretá-lo, pontuando-o racionalmente e elucidando as alusões de ordem geográfica, histórica, mitológica, isto é, com o auxílio das disciplinas subsidiárias da Filologia; a valorização do texto consiste em situar a sua importância no tempo e na carreira literária do seu autor. (SPINA, 1977, p. 80)

Para Segismundo Spina (1977, p. 60), “a edótica representa como que o ponto de chegada de todo o labor filológico”, ainda que hoje a filologia tenha alcançado uma abrangência muito maior que a simples canonização dos textos literários. Os princípios científicos do trabalho filológico rigoroso se devem a Karl Lachmann, sendo que os passos mais importantes desse método consistem na *recensio*, na *estemática* e na *emendatio*. Sobre os inúmeros desafios que envolvem a realização de uma edição crítica, Segismundo Spina (1977, p. 81) esclarece que cada texto apresenta o seu problema crítico particular que terá sua própria solução. Isso, contudo, não impede a adoção de normas gerais. Alinhados à doutrina moderna, seguiremos o método supracitado.

2. *Recensio*

A fase denominada *recensio* consiste no levantamento de todos os códices existentes da obra a ser publicada, distinguindo-se aqui a tradição direta (manuscritos ou edições impressas da obra) da tradição indireta (versões, comentários, citações, alusões, além de outras fontes). Os manuscritos podem ser do próprio autor, denominados então “autógrafos” ou de copistas, chamados “apógrafos” (BASSETTO, 2005, p. 44).

Completada a *recensio* direta e indireta, passa-se à fase seguinte, a *collatio codicum*, leia-se, o confronto dos diversos testemunhos coleta-

dos. Para tanto, seleciona-se um manuscrito que servirá de base. Este deve ser o mais completo e será chamado “texto” ou “exemplar de colação” (BASSETTO, 2005, p. 45).

Desse modo, nessa primeira operação, buscamos reunir o máximo de material possível, pesquisando em acervos de bibliotecas, além de acervos pessoais. Reunimos diversos testemunhos, oriundos de diferentes fontes.

Os primeiros e mais valiosos testemunhos são os manuscritos autógrafos, escritos de próprio punho pela poeta. A transmissão desses testemunhos merece alguns esclarecimentos. Quando Mariana Luz faleceu, seu filho adotivo, Francisco Felix, guardou seus pertences, dentre eles, os escritos da autora. Com a morte de Francisco, seu meio irmão, Absai Siqueira Sousa, tornou-se o guardião desse acervo. Jucey Santos de Santana relatou que muitas pessoas pegavam com o Sr. Absai alguns escritos a título de empréstimo e não devolviam. Assim, muita coisa foi se perdendo. Hoje, com a morte do Sr. Absai, infelizmente esses escritos estão perdidos. Felizmente, antes da morte do Sr. Absai, a pesquisadora Jucey Santos de Santana conseguiu tirar cópia dos textos que ele ainda possuía. Em outro momento, o Sr. Benedito Bogéa Buzar, atual presidente da Academia Maranhense de Letras, conterrâneo e ex-aluno de Mariana Luz, também fez cópias desses textos. É desse material, as cópias reunidas por Jucey Santos de Santana e por Benedito Bogéa Buzar, que nos valem para realizar nosso trabalho.

Tais testemunhos se compõem de cópias dos manuscritos originais (estes perdidos) e que, devido à ação do tempo, apresentam algumas falhas que procuramos sanar através do cotejo com outras fontes, quando possível.

Julgamos importante assinalar que, ao reunir todo o material e analisá-lo, notamos que a autora, em momentos diferentes da vida, organizou sua produção transcrevendo-a em, no mínimo, dois cadernos. O material que chegou até nós, infelizmente, não está datado, mas determinamos e classificamos esses escritos em Manuscrito A (Ms. A) e Manuscrito B (Ms. B). O que nos levou a diferenciar e dividir o referido material em dois blocos, estabelecendo o Ms. B como o mais recente foi: 1) O papel utilizado: no caso do Ms. A, os poemas estão registrados em uma folha tamanho A4, já no Ms. B percebe-se que os poemas estão dispostos em uma folha tamanho A5, onde constam em uma página o início do poema e em outra página, sua continuação (ver anexos A e B); 2) O sistema or-

tográfico: o Ms. B apresenta atualizações da grafia em relação ao Ms. A; 3) A questão dos títulos: o Ms. B indica títulos a poemas que no Ms. A constam somente como “Soneto”, percebe-se, assim, que a autora, ao copiar, fazia modificações e acréscimos, o que demonstra seu labor constante de polir sua obra.

Observamos também que os textos contidos no Ms. B trazem sempre, na primeira parte de cada poema, destacado no topo da página, a inscrição “Murmúrios” e na segunda página a assinatura da autora (cf. anexos A e B). Essa indicação de “Murmúrios”, título da coletânea de poemas da autora, é um forte indício que nos levou a concluir que Mariana Luz estava organizando seus escritos em um projeto de livro, contendo, portanto, o Ms. B a forma que ela desejava ver publicada.

Os demais testemunhos levantados foram poemas publicados em periódicos e revistas da época, coletados da seguinte maneira: 1) através de pesquisas realizadas no acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, disponível *on-line*; 2) pesquisas realizadas junto ao acervo digital, físico e microfilmado da Biblioteca Pública Benedito Leite; 3) consultas ao acervo da Biblioteca Astolfo Marques, da Academia Maranhense de Letras; 4) pesquisas junto ao acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM.

A edição *princeps* de “Murmúrios” (1960) e sua segunda edição (1990) constituem-se também testemunhos fundamentais para a realização do presente trabalho. Por fim, consultamos ainda algumas coletâneas¹³ que contêm sonetos luzianos.

Estabelecemos como texto base para comparação o Ms. B, pois nele encontramos copiada grande parte dos poemas presentes no Ms. A (todos os poemas presentes nas edições de “Murmúrios” e vários dos textos publicados nos jornais) concluindo então, ser esse o testemunho mais completo. Outro fator que nos levou a essa escolha foi a já mencionada ilação, que na coletânea de textos, aqui nomeados Ms. B, Mariana Luz estava preparando o projeto de seu livro. É possível perceber no exame do Ms. B que a autora procurou escolher seus melhores trabalhos, além de ter feito correções, supressões e acréscimos.

¹³ São elas: *Sonetos Maranhenses* (1923), *Minha terra tem palmeiras* (1970), *Onde canta o sabiá* (1972) e *Esperando a Missa do Galo* (1973).

Feita a análise comparativa, importa destacar que o livro de Jucey Santos de Santana (2014), embora tenha sido o marco inicial do presente estudo, não entrou no cotejo por tratar-se de uma edição de caráter afetivo, de alguém que quis prestar uma homenagem a uma poeta de sua terra, mas que por não ser uma estudiosa da área, não apresentou a devida precisão técnica no estabelecimento da obra luziana.

3. *Estemática*

Classificados todos os testemunhos pertencentes à tradição direta, passa o editor para a segunda fase da crítica textual, a que Karl Lachmann denomina “*originem detegere*”, isto é, “revelar a ascendência”. Procede-se, assim, à apresentação genealógica dos testemunhos (SPINA, 1977, p. 94).

Sobre essa operação, Roger Laufer (1980, p. 17) afirma que a função da Estemática é operar um retrocesso no curso temporal. Nota-se, então, nessa etapa, uma preocupação com a origem dos testemunhos e também com sua transmissão, procurando construir um elo que indique a sucessão dos textos. A questão das datas e da linhagem é mais facilmente esclarecida no caso de textos modernos. No tocante ao presente trabalho, os testemunhos publicados em vida da autora não apresentam o problema de datação, visto que foram veiculados por jornais e revistas, com indicação das datas.

Quanto às edições de “Murmúrios” (1960; 1990), destacamos que a diferença mais marcante entre as duas é que a segunda edição apresenta as correções já indicadas na “errata” contida na primeira publicação.

Convém destacar que “Murmúrios” contém apenas vinte e oito poemas, enquanto o Ms. B, projeto de publicação da autora, contém um número muito maior de textos. Tal divergência pode ser explicada pelo fato de “Murmúrios” não ter tido a autora como responsável pela edição, uma vez que a publicação só veio a público após a morte da autora e esteve a cargo de um grupo de jovens intelectuais da época que se envolveram nesse projeto. Nossa hipótese é a de que os rapazes que se dedicaram a esse trabalho tenham utilizado, para tanto, a pequena coletânea que Mariana Luz organizou de maneira artesanal para se candidatar à Academia Maranhense de Letras. Esse original, infelizmente, está perdido.

4. *Emendatio*

Emendatio é o nome dado ao conjunto das operações que visam à correção do texto. É certamente a etapa mais importante do processo de reconstituição (BASSETTO, 2005, p. 48). Uma vez feita a escolha do texto-base, de acordo com os critérios adotados, esse vai ser, como o próprio nome indica, a base para que se proceda à “correção de erros” que tendem a aparecer ao longo das cópias. O exame dessas cópias revela tópicos mal transcritos, de sentido obscuro, com interpolações, ou versos mal medidos, erros gramaticais e expressões estranhas.

Diante do erro, o editor procura corrigi-los de acordo com os conhecimentos da obra e da época em que floresceu o autor e com “o domínio que possui das ciências auxiliares da exegese textual, e especialmente com a intuição divinatória – tão necessária na solução daqueles casos em que os procedimentos mecânicos da crítica textual se mostram insuficientes” (SPINA, 1977, p. 108).

Roger Laufer (1980, p. 6) assevera que “é a correção das provas, tarefa ingrata e penosa, que garante a exatidão de um texto”. Confrontando cuidadosamente as variantes reunidas na etapa da *recensio*, a partir dos testemunhos levantados, fundamentando nosso trabalho em minuciosas regras de hermenêutica, exegese e métrica, buscamos sanar na presente edição algumas incorreções encontradas, tendo em vista a reconstituição do texto.

Restaurar a arquitetura original de algumas peças poéticas revelou-se um desafio, pois como já foi mencionado, alguns manuscritos chegaram até nós em péssimo estado – deteriorados, apagados, com palavras cortadas – tudo devido às inescapáveis investidas do tempo, tendo o mesmo acontecido com alguns periódicos (ver anexos C e D). Durante a pesquisa, outra dificuldade que enfrentamos diz respeito ao estabelecimento da versão final de alguns poemas, isto porque, conforme citamos anteriormente, os manuscritos constituem-se de folhas soltas que não estão datadas, nem numeradas. A título de exemplo, no Ms. B os sonetos estão dispostos da seguinte maneira: os quartetos em uma página e os tercetos em outra (ver anexos A e B). A fim de chegar à versão final, dedicamo-nos a uma investigação criteriosa apoiada em aspectos da versificação, do ritmo, da rima, da métrica e, especialmente, da semântica.

Além dessas dificuldades diante dos manuscritos, especialmente o Ms. B, definido como nosso texto-base, deparamo-nos com as variantes, que se constituem desde diferenças de pontuação, ortografia, tentativas

malsucedidas de atualizações da grafia, variação na disposição lexical, palavras omitidas, divergências de versos e até de estrofes. A colação minuciosa das edições nos permitiu detectar tais variantes. Veja alguns exemplos nos quadros 1 e 2.

Em relação ao primeiro exemplo analisado, que consta no Quadro 1 da próxima página, podemos observar que o Ms. A serviu de base para o Ms. B, havendo poucas correções quanto à grafia, bem como para as edições “Murmúrios”. Que significam então as variantes encontradas no jornal? O artigo da coluna “Fluxo e Refluxo”, assinado por Valério Santiago, pseudônimo de Nascimento Moraes, inicia da seguinte maneira: “Recebemos, por intermédio de um amigo, dois sonetos que nos mandou a distinta poetisa maranhense, d. Mariana Luz, residente no Itapecurú-Mirim, sonetos que fazem o assumpto da nossa chronica de hoje”.

Diante disso, nos perguntamos: teria Mariana Luz autorizado essa variante? Seria uma outra possibilidade para o poema que ela elaborou? A solução para esse problema está na persistência da outra variante, que se repete nos demais testemunhos com pequenas variações. Também podemos observar que o soneto em questão é construído com versos decassílabos e que, no caso da variante do jornal, o segundo verso possui doze sílabas poéticas, o que quebraria a métrica do poema. Diante disso, concluímos que mesmo que a autora tenha autorizado tal variante, nota-se que ela posteriormente optou por outra mais apurada.

1. Poema “Pálido Espectro”¹⁴

Ms. A	Ms. B	1910 ¹⁵	1960	1990
E esse viver atroz que, dia a dia	E esse viver atrós que, dia a dia	Em vez de cantos, perfu- mosas flores	E este viver atroz que, dia a dia	E esse viver atróz que dia a dia
Meu pobre co- ração vai tor- turando	Meu pobre co- ração vai tor- turando	Que desabro- cham ao sol da felicidade	Meu pobre co- ração vai tor- turando	Meu pobre co- ração vai tor- turando
Torna-me um ser tristonho e miserando	Torna-me um ser tristonho e miserando	Só encontrei, tristonha mo- cidade,	Torna-me um sêr tristonho e miserando	Torna-me um ser tristonho e miserando
Engolphado em lethal me- lancolia.	Engolfado em letal melanco- lia.	Crueis espi- nhos que me causam dores	Engolfado em letal melanco- lia.	Engolfado em letal melanco- lia.]

¹⁴ O trecho analisado corresponde à segunda estrofe do poema.

¹⁵ Aqui estão as siglas que atribuímos: 1910: *Jornal Correio da Tarde* (Ano II, n. 223, 31/08/1910, p. 1); 1960: *Murmúrios*. 1. ed.; 1990: *Murmúrios*. 2. ed.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Ms. A	Ms. B	1951¹⁷	1960	1990
E esse viver atroz que, dia a dia	E esse viver atrós que, dia a dia	Em vez de cantos, perfu- mosas flores	E este viver atroz que, dia a dia	E esse viver atróz que dia a dia
Meu pobre co- ração vai tor- turando	Meu pobre co- ração vai tor- turando	Que desabro- cham ao sol da felicidade	Meu pobre co- ração vai tor- turando	Meu pobre co- ração vai tor- turando
Torna-me um ser tristonho e miserando	Torna-me um ser tristonho e miserando	Só encontrei, tristonha mo- cidade,	Torna-me um sêr tristonho e miserando	Torna-me um ser tristonho e miserando
Engolphado em lethal me- lancolia.	Engolfado em letal melanco- lia.	Crueis espi- nhos que me causam dores	Engolfado em letal melanco- lia.	Engolfado em letal melanco- lia.↓

No caso desse poema, os erros são mais simples. Facilmente percebemos que são resultados de distração do editor, escolhas da autora e, provavelmente, casos de tentativas de correções. Em relação ao título (trecho 1), aparece somente no testemunho do jornal uma dedicatória que a autora eliminou em seus manuscritos. Já em “Murmúrios”, notamos a omissão do determinante. No segundo trecho, em “Murmúrios”, há um erro de edição ao trocar o léxico nudez por nudez. Podemos observar que, nos dois primeiros casos, a segunda edição do livro reproduziu os equívocos da primeira. No terceiro trecho, somente a segunda edição de “Murmúrios” apresenta a variante, o que não atribuímos à simples distração, já que o artigo foi substituído e a preposição foi omitida. Portanto, acreditamos que, nesse caso, o editor deu-se a liberdade que operar uma “correção” no texto.

¹⁶ A primeira linha da tabela diz respeito ao título do poema; a segunda linha corresponde a uma variante encontrada no terceiro verso da primeira estrofe; a terceira seção da tabela consiste nas variantes do quarto verso da primeira estrofe.

¹⁷ Aqui estão as siglas que atribuímos: 1951: *O Combate* (Ano XXVII, n. 5.408, 29/05/1951, p. 2); 1960: *Murmúrios*. 1. ed.; 1990: *Murmúrios*. 2. ed.

3. Poema “Morta”¹⁸

Ms. A	Ms. B	1960¹⁹	1990
E pallida, ella dorme – essa cre- ança	E palida, ali dorme essa criança	E pálida, ali dor- me essa criança	E pálida, ali dorme essa cri- ança
No crepe envolta assim de uma es- perança	Na boca o riso da ultima esperança	Na boca o riso da última esperança	Na boca o riso da última esperança
Tendo nas faces descoradas rosas...	Nas meigas faces descoradas rosas...	Nas meigas faces descoradas rosas...	Nas meigas faces descoradas ro- sas...

Podemos notar aqui, do Ms. A para o Ms. B, os ajustes que a autora operou em seu texto, passando a variante do Ms. B a ser adotada nas edições seguintes.

Diante de erros acidentais, involuntários, correções bem-intencionadas, divergências, variantes, o que fazer? Qual a edição mais exata? Como já afirmamos, tomamos como texto-base o Ms. B, por ser o mais completo e por apresentar-se como o projeto de publicação da autora.

No exercício da escolha, um critério fundamental a ser observado, segundo Roger Laufer (1980, p. 8), é o da autoridade, vejamos:

A autoridade (direito moral) implica as seguintes prerrogativas: divulgação (publicação), paternidade (menção do nome: de família ou pseudônimo), retrato e arrependimento (correções, remanejamentos e mesmo retirado do circuito comercial) e finalmente respeito (autorização para tradução e adaptação). (LAUFER, 1980, p. 8)

Quanto à autoridade, podemos afirmar que os testemunhos autógrafos, mesmo que tenham chegado para nós em versões xerocopiadas, são escritos de próprio punho da autora, assinados, o que atesta a paternidade e que, no caso do Ms. B, apresenta as correções citadas por Roger Laufer, verificáveis no exemplo arrolado acima (poema “Morta”). Em relação às edições de *Murmúrios*, insistimos que o Ms. B se lhes impõe, já que a autora não supervisionou o trabalho de editoração, tendo sido este executado após sua morte, faltando, neste caso, o pressuposto do respeito, também mencionado no excerto acima.

¹⁸ O trecho analisa do corresponde à terceira estrofe do poema.

¹⁹ Aqui estão as siglas que atribuímos: 1951: *O Combate* (Ano XXVII, n. 5.408, 29/05/1951, p. 2); 1960: *Murmúrios*. 1. ed.; 1990: *Murmúrios*. 2. ed.

Roger Laufer (1980, p. 9) também assinala a importância do critério histórico e o cuidado que se há de ter em relação às escolhas, já que a história dá margem aos editores para tomarem decisões fundamentadas em critérios alheios ao texto, como sociais, da tradição, políticos etc. Tomamos como critério para nossa escolha a última vontade criadora da autora. Ainda no que tange ao critério histórico, convém assinalar que a antiguidade do testemunho não garante exatidão ao texto final, como é possível conferir nos exemplos 1 e 2 (poemas “Pálido espectro” e “A Lágrima”).

É importante informar que, ao contrário dos exemplos acima, dos quais foram localizados quatro ou cinco testemunhos, há alguns textos em que encontramos poucos testemunhos, em alguns casos somente um. Ainda assim, dedicamo-nos à análise minuciosa de cada texto. A fim de atingir o texto ideal, analisamos os erros e a natureza das variantes, tendo a escolha do texto-base como ponto de partida. Sobre os erros e as decisões do editor, Segismundo Spina demonstra o seguinte exemplo:

Nos casos de hipermetria ou hipometria (versos com palavras excrescentes 3 ou faltosos de palavras, tornando por isso mesmo o seu número de sílabas poéticas maior ou menor do que exigido pelo verso), o critério da eliminação consiste na convicção de que o elemento suprimido não faz falta alguma ao sentido 6 do verso; e para o acréscimo do elemento do elemento faltoso, a boa norma 7 recomenda a inclusão de palavras sem valor nocional – ou manutenção do texto 8 original. (SPINA, 1977, p. 124)

Na medida em que nos propomos a aproximarmos-nos ao máximo da redação original dos poemas, o arranjo da edição crítica por nós empreendida será dividido em: a) “Murmúrios” – uma versão expandida – uma vez que na publicação de 1960 constam apenas vinte e oito poemas; b) “Outros poemas”, onde reuniremos poesias publicadas em jornais e as encontradas 14 entre os papéis da poeta, sem, contudo, estarem catalogadas no Ms. B.

5. *Considerações finais*

À guisa de conclusão, vale mencionar que acreditamos ser por meio de seu legado que um artista vence a fronteira do tempo e sobrevive através das gerações vindouras, diante disso, é recuperando os escritos de Mariana Luz que pretendemos contribuir com a preservação de sua memória.

Antoine Compagnon (2009, p. 48) assevera que “o texto literário me fala de mim e dos outros” e, dessa maneira, justifica que a literatura deve ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, tornando-nos assim sensíveis a valores diferentes dos nossos, o que nos ajuda a compreender o mundo e a nós mesmos. Portadora de uma consciência artística plenamente desenvolvida e sensível, o lugar de Mariana Luz não é em uma lista de “poetas menores”, tampouco à margem do cânone. A poeta, que muito jovem já escrevia pungentes sonetos, ainda hoje tem muito a nos dizer.

A propósito de conhecer a obra de Mariana Luz e, por que não dizer, conhecer também sua trajetória de vida, consideramos ser esta uma forma de compreender melhor parte de nossa história e do nosso patrimônio cultural. Portanto, garantir a sobrevivência da produção de Mariana Luz é, em certa medida, contribuir para a nossa memória. Basta recordar do mito grego de *Mnemosyne*, a deusa da memória, que nos permite traçar algumas reflexões. Irmã de *Chronos*, o tempo, e de Oceano, mãe das nove musas, a sua ausência impossibilitaria a fruição das artes: os sons e as palavras simplesmente não se fixariam. A ideia era a de que sem a memória não haveria a arte. No mundo contemporâneo, talvez seja sem arte que não haja memória.

A personificação da memória como uma deusa responsável pela poesia constrói, desde a Antiguidade, a sua união com a literatura e com o próprio conhecimento. Fernando Báez (2006, p. 24) declara haver um vínculo poderoso entre livro e memória, sendo assim, “um texto deve ser visto como peça-chave do patrimônio cultural de uma sociedade”. Julgamos ser a cultura o que existe de mais representativo do patrimônio de um povo, aquilo que lhe assegura a promoção de sentimentos de afirmação, pertencimento e identidade. Na esteira desse pensamento, a poeta portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen, em seu pequeno poema “Poemas de um livro destruído”, nos permite pensar a poesia como a memória de um povo, através da qual é possível realizar o movimento de *distentio* (distensão da alma) entre passado, presente e futuro e, assim, refletir sobre a nossa temporalidade inscrita na linguagem:

A memória longínqua de uma pátria
Eterna mas perdida e não sabemos
Se é passado ou futuro onde a perdemos (ANDRESEN, 2018, p. 101)

Ao destacar estes pontos, observamos que, além de fonte de conhecimento e lugar de memória, do ponto de vista do autor, a escrita é

também um ato de coragem e ousadia, um posicionar-se diante do mundo e comunicar-se com ele. Segundo Régia Agostinho da Silva (2018, p. 191), em uma sociedade que negava às mulheres vários direitos, inclusive o direito da fala, escrever já significava de alguma forma se contrapor à ordem estabelecida, “escrever poderia ser em si uma transgressão”. Por tudo isso esforçamo-nos para trazer à luz, amparada pelos devidos critérios filológicos, a obra poética dessa autora, injustamente esquecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. *Coral e outros poemas*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2018.

BÁEZ, Fernando. *História universal da destruição dos livros: das tábuas sumérias à guerra do Iraque*. Trad. de Léo Schlafman. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: História externa das línguas*, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

Correio da Tarde, São Luís, ano II, n. 223, 31/08/1910.

LAUFER, Roger. *Introdução à textologia: verificação, estabelecimento, edição de textos*. Trad. de Leda Tenório da Motta. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LUZ, Mariana. *Murmúrios*. São Luís: Tipografia São José Ltda, 1960. [2. 16. ed. São Luís: Sioge, 1990].

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

MORAIS FILHO, Nascimento. *Esperando a Missa do Galo: uma coletânea brasileira de Natal*. São Luís: Sioge, 1973.

NERES, José. Os murmúrios de Mariana. Mais que palavras [Blog Internet]. Disponível em: <<http://joseneres.blogspot.com.br/2012/12/a-poesia-23-de-mariana-luz.html>>. Acesso em: 05-07-2017.

O Combate, São Luís, ano XXVII, n. 5408, 29/05/1951.

OLIVEIRA, Gabriela de Santana; QUEVEDO, Rafael Campo. A poética de Mariana Luz. In: *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/10534/6135>>. Acesso em: 20-01-29 2020.

RAMOS, Clóvis. *Minha terra tem palmeiras: (trovadores maranhenses) estudo e antologia*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1970.

_____. *Onde canta o sabiá: estudo histórico-literário da poesia do Maranhão*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1972.

_____. *As aves que aqui gorjeiam: vozes femininas na poesia maranhense*. São Luís: SIOGE, 1993.

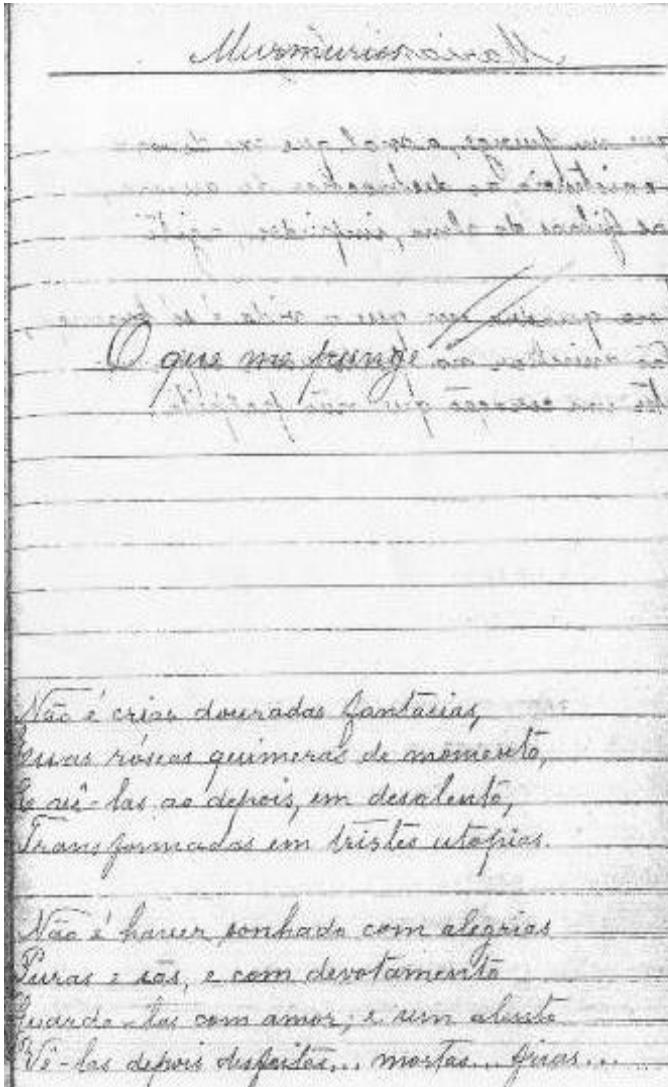
SANTANA, Jucey Santos de. *Mariana Luz: vida e obra*. São Luís: Edição 5 do Autor, 2014. 6

SILVA, Régia Agostinho da. O texto no feminino: a literatura feita por mulheres no Ceará no fim do século XIX e no início do XX. In: SILVA, Régia Agostinho da; BACCEGA, Marcus Vinícius (Orgs). *Letras e verdades da História: diálogos e convergências*. São Luís: Café & Lápis; E-dufma, 2018.

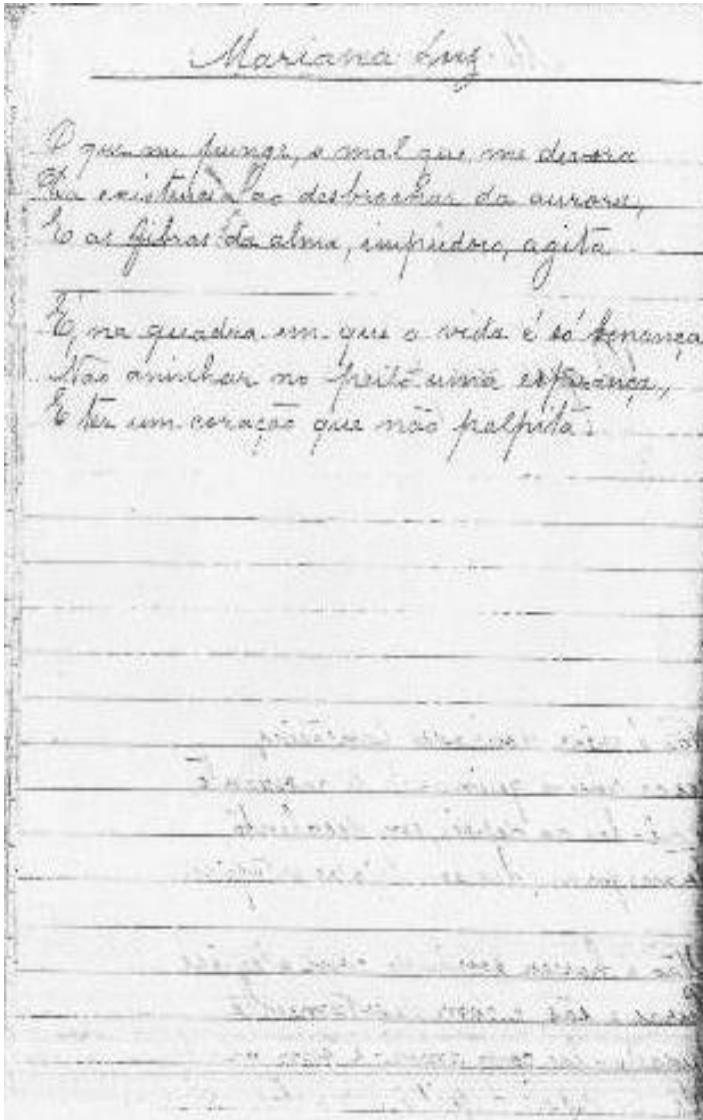
SILVA, Renato Kerly Marques. *Academia Maranhense de Letras: produção literária e reconhecimento de escritoras maranhenses*. 2009. Dissertação (mestrado em ciências sociais). – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

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

TÁVOLA DO BOM HUMOR. *Sonetos maranhenses*. São Luís: Imprensa Oficial, 1923.



ANEXO A – Testemunho do poema “O que me punge” contido no ms. B.
Primeira página que contém os dois quartetos.



ANEXO B – Testemunho do poema “O que me punge” contido no ms. B.
Segunda página que contém os tercetos.

Curiosidades

*Um santo laço hoje aqui confunde
Os corações num coração formoso,
E esse laço é uma virtude ostante
É a Caridade que o prazer difunde*

*Hoje seu sus inextinguível, querente
Abre-se aos tristes que o sperar assage
Alá que de prantos, carinhosa, apaga
Entre infelizes de um populo pungente*

— J. J. B. —

ANEXO C – Testemunho de um poema encontrado entre os pertences da autora sem, contudo, estar contido nos grupos que nomeamos ms. A e ms. B.

O NORTE.

Invalidez dos poderes dos outros candidatos cujos diplomas acfiraram contestação.

(Parocilla)

D. MARIANA LUZ.

Um dos jornaes pallotenses do O Norte' deu-me para ser publicado a bulla pua poetica que escrevimos em nossas columnas, producida da combinada poesia Maranhense que hua e no novo numero de hoje.

Colaboração

SONETO

(A Mlle R. G. M.)

Como viao fugir yesso em dia Vaga luzem de ande no acollar teu. Sonante para a rila que se abrio. Clara de acauto e faz um raso cast.

Sonante, e navio em decaes her- 0194. Talaes, de vrasa imovetabil. Vaga no real em plucida acaes. Como a plona a luz da madrugada,

Falado por Augusto. Se em teu. Dize se que que que que que que. Estava no, sem que que que que.

Que de vrasa nos em a Fialdoes. Como acauto e abrio em acauto. Que e a ande se que que que que.

(Irapuacimaru)

M. LUZ.

PUBLICAÇÕES A PEDIDO

MANOEL FERREIRA de Mello F. Ido. Chegou ultimamente da capital com um grande sortimento de fazendas, cal, farragos e muitas cousas, e a seus bons preços convence a seus compradores a virem comprar o que precisarem.

Apresento o seguinte para ser lido que continua a trazer um passo de cinco para as rezagoes acridas, nos dias de duras, para ser se tem dadas tem com o commercio em grosso. Tempra cauros pelo melhor preço a dinheiro e sendo da uma buca de 18 pesos por couro, mais com esta diapista e sendo a buca e o couro e a qual quer género de expiração pelo melhor preço do mercado. Barra da Corda, 29 de Maio de 1897.

GBAJAHU.

UMA RES-POSTA CABAL.

No jornal «O Federalista» n. 98 de 27 de Março proximo findo, foi publicado um artigo, com o qual pretendia desbafar, o seu autor responder a um outro publicado na «Acotilha» de 18 do mesmo mez, sob a epigrapha—O Grajahú fora da lei.

O articulista, na impossibilidade de adquirir as provas accusação que fez para fundar pedas contra o delegado da policia, recorre a aguçara as columnas, armas de que seam- que lancam mão, em taas emergencias, os perfis e os cotarles, os tolcos e os igno- rants.

O articulista diz que pro- curou encontrar a João Perceira da Silva; de duas unes, ou não tem com a devida atença- o artigo da «Acotilha» ou não comprehendeu o que, lio, e que de mas provavel sendo seria que eu disse que ella tinha dado umas oito oclaus n'uma mulher & e que não applaudia o seu procedimeto, logo não pro- curou encontrar o, narrei o que se me fez ao facto de que elle se nega.

O articulista, de- clarando-se de desamar ao per- fido que o tal João Perceira, vulgo Arriero, de um criminoso aliamado, astucioso de tanto de fidalgo.

Se Arriero e um criminoso aliamado, como o que o sorocnel legeron se faz accompanhar por elle em todas as suas viagens aos sertões d'as suas vizagens, o tem encarregado de fazer recebimentos de suas dividas?

Como é que o Dr. Luiz de Direito da comarca o manlou chamar para sua casa e en- tregou-lhe um riles para que o defendesse, pois reacia- va, como todos os babrantes d'esta cidade, sollrer qualquer descauto por parte dos soldados que acompanh- a força de linha que estava estacionada na cidade da Boa Vista do Tocantim, por occasião de sua passagem por esta cidade?

O articulista menta, quando diz que Arriero e um aliamado criminoso, ou o Coronel João e o Dr. juiz de direito convivem com criminosos, chamando- os para o seu serviço.

Nada mais fogio. Quando foi que a opposi- ção tentou casular a cadeia

Cite o articulista o dia, a hora em que tal facto se deu e qual o motivo que inhibio a opposição de levar avante o seu intento e se isto não fizer, não passará de um vil e miseravel calumniador.

O sobriabado delegado ficou isento de culpa por- que espantou sua mulher por motivo de horro, diz o articu- lista, entretanto, como se ha- ha foi escripta no leito de rima a pessoa de, para litar- er sua mulher escripta em omeio de no parricido.

Se o articulista, não acris- timou a sua mulher, e ma- asso sua meher por tel a encontrado no «delitico». Benta doutrina é a do arti- culista!

Só de um cerebro, pode sahir tamanha disparidade. Brigas d'aldeia! Mas o Grajahú não é uma aldeia, como mesvalamente quer o articulista fazer acreditar ao publico; ao contrario é uma cidade populosa e onde já ha algum progresso, apesar mesmo dos repetidos impos- tes, da fome, da miseria que gravado toda a cidade do Ma- ranhão, devido a má direc- ção que a não tem tido o partido federalista.

Esperava a hypocrisia de que o Grajahú seja assim, para que o articulista pudesse para que o articulista pudesse re- gular com os seus argu- mentos.

Quando não pôde ridicular a autoridade que faz respeitar as leis do seu Paiz. Na capital Federal, loco de civilização, as autoridades to- man conhecimento do mais commoim facto, o nem por- sey ta a ellas eido no redi- culo.

Pelo que acima foz demons- trado, vê o publico que o articulista foi infelicissimo em sua doha, por isso que facilmente se convenceu que o delegado não tem sabido cumprir com os deveres de seu cargo, desprezando uma serie de brigas de aldeias para não cair no ridiculo.

Fica, pois, de p a minha assignação. Admitta-se a in- genuidade com que affirmo o articulista ignorar se existem ou não aqui os dois crimino- sos a que se refere, assim como a existencia da carta precatória!

A estada desses criminosos aqui é uma verdade incons- tável.

É certo que não residem dentro da cidade, mas tam- bea não se pode negar que elles constantemente estão

negocios, especialmente um; que é aqui geralmente con- cebido pela alouha de Naco.

Que existe a carta precatória, requisitando a prisão desses criminosos, tambem é uma verdade, por isso que os presos insuspeitos e intima- das autoridades o tem afir- mado.

A uma dessas pessoas um das supplicas enfiou em o carcereiro, acoz que a tinha guardado dentro de seu ba- hô, mas que não mandava efficiar as suas prisões por- que não queria.

Não acido se faces do arti- culista o senão de pudor quando affirmo cunhamente que a opposição aqui quer reviver os antigos tempos em que transitavam estas ci- dades em pasto de carnificina? Vejamos quem quer reviver esses antigos tempos, se nós da opposição, se os Srs. do poder. Quem quer reviver os antigos tempos em que transi- taram se esta cidade em pas- to de carnificina, são os aquelles que assasinarão em plena luz meridiana, no dia 8 de Novembro de 1885, a José Carlos do Medeiros e a José Ribeiro da Silva!

São aquelles que mandaram assassinar no intello Cyro Paesoura de Maccoco, cortaram- lhe uma das crebras, salgan- am rila e a troncarão de pro- ceite ao mandado de esse bar- brio crime!

São aquelles que no dia 10 de Dezembro de 1887, mand- darom atacar o alatorado do então partido liberal, sem de amedronta o, para que não comparecesse a eleição do 11 do mesmo mez!

Quem quer reviver os an- tigos tempos em que transi- tavam se esta cidade em Pasto de carnificina, são os aquelles que mandaram postar piquetes nas estradas, por onde deviam passar os mem- bros mais promineentes do partido liberal e a fim de assasinarlos, como fozem o Major Luiz Leda, Caspito Leão Leda e Bento José Mo- reira e outros, que pretendi- am retirar-se para suas fazen- das, onde moceavam!

«A aquelles que no dia 7 do mesmo mez e anno acia- referidos, cercaram a casa em que estava o capitão Leão Leda as torras da manhã e fizeram fogo de fusilaria so- bre ella até dita hora da noite para assassinar e a todos em que estava o capitão Leão Leda e os outros, e o con- mo não tivessem podido sat- isfazer os seus instinctos sanguinarios e perversos, re- correram a um meio mais facil de matar os referidos, ora

ANEXO D — Testemunho localizado em edição do jornal O Norte (Ano IX, n. 502, 25/05/1897, p. 3)

**DE MÃE PARA FILHA
EPISTOLOGRAFIA ARISTOCRÁTICA
E DINÂMICA SOCIAL EM PORTUGAL NO SÉCULO XVIII**

Ricardo Hiroyuki Shibata (UNICENTRO)
rd.shibata@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo examinar o pensamento de D. Leonor de Almeida Portugal (1750–1839), marquesa de Alorna, acerca do papel da mulher casada na sociedade portuguesa do século XVIII, em particular, a partir de suas cartas à filha primogênita. Nesse sentido, é preciso destacar a função normativa da escrita de cartas por sua inserção estratégica na dinâmica social de caráter cortesão e aristocrático. Dessa forma, os argumentos da marquesa de Alorna mobilizam um conjunto de valores e práticas necessárias ao ofício de esposa no interior da família ao mesmo tempo que desenham a imagem da mulher perfeita. O que se dá segundo duas coordenadas fundamentais: primeiro, a escrita da memória, cujo sentido era a preservação e o aumento da dinastia familiar, e, segundo, conforme certos dispositivos discursivos de ordem variada, que convergem para o protagonismo da figura feminina.

Palavras-chave: Iluminismo. História das mulheres. D. Leonor de Almeida Portugal.

ABSTRACT

This article aims to examine the ideas of D. Leonor de Almeida Portugal (1750–1839), marquise of Alorna, about the role of the married woman in the Portuguese society in the XVIIIth century, in particular, according to the epistles to her eldest daughter. In this sense, it is necessary to highlight the normative function of the letter writing by its strategic insertion in the courtisan and aristocratic social dynamics. Thus, marquise of Alorna's arguments mobilized a range of values and practices necessities to the task of a married woman in the family, at the same time that have drawn the image of a perfect woman. This is according to two coordinates: the first, the writting of memory, whose goal was the preservation and the increase of family dynasty; and the second one, according to certain multiple discursive devices, which converge to the leading role of feminine figure.

Keywords: Enlightenment. Women's history. D. Leonor de Almeida Portugal.

1. Introdução

D. Leonor de Almeida Portugal (1750–1839), mais conhecida por seu título nobiliárquico, marquesa de Alorna, é uma dessas raras mulheres que mereceram destaque no quadro das letras em Portugal no século XVIII. Em verdade, para qualquer lugar que se olhe em sua instigante biografia, podemos verificar, de modo certo, que ela foi simplesmente

revolucionária em muitos aspectos. Basta referir que seu percurso intelectual, sua atuação política e seu trânsito social, além de impressionantes, revelam uma mulher que nunca se enquadrou propriamente aos ditames mais aceitáveis acerca do papel feminino no quadro mais geral da sociedade do Antigo regime, quer em terras lusitanas, quer no âmbito europeu mais extenso.

A partir disso, sua fortuna crítica destacou seu papel de *patronesse* das letras nos salões aristocráticos da Arcádia Lusitana (MOISÉS, 1994, p. 95ss.). Ela foi também embaixatriz portuguesa na Áustria e na Inglaterra, tratando de anular as pretensões de Napoleão Bonaparte em invadir Portugal e assumir a coroa de monarca (ANASTÁCIO, 2005; ANASTÁCIO, 2007). Não menos, ela foi grande aliada da rainha Carlota Joaquina nas perversas maquinações contra D. João VI (AZEVEDO, 2005, p. 27ss.); defensora ferrenha da instituição monárquica (ALVIM, 1991); partidária, de primeira linha, da Ilustração, em seu viés pós-revolucionário e reformista (ANASTÁCIO, 2007; ALVIM, 1988); e, por fim, uma das vozes contrárias ao engessamento doutrinal do Catolicismo neotomista de raiz medieval (ANDRADE, 2003).

O que cabe fazer aqui, então, é examinar um aspecto muito pouco investigado da obra literária de D. Leonor de Almeida. Trata-se de seu pensamento acerca do papel que a mulher deveria desempenhar na família e, por extensão, na dinâmica social do período, em particular, as suas “Cartas a uma filha que vai casar”, remetidas à sua filha primogênita, Leonor Benedita, que iria desposar o marquês da Fronteira, em 1799 (CIDADE, 1941, p. 11). São seis cartas, cujos assuntos são complementares e mutuamente dependentes, e que conseguem mapear um número considerável de responsabilidades, tarefas e ações, que cabem à esposa desempenhar, não apenas no espaço da intimidade do lar, mas igualmente nos domínios de interação social em que estavam em jogo a disseminação de uma certa imagem feminina de caráter aristocrático.

Trata-se de um discurso normativo dirigido prioritariamente à sua interlocutora imediata, porém, que acaba por ganhar um impacto mais alargado e se destinar também a todas as mulheres, sobretudo àquelas que ocupavam lugar superior na hierarquia. O que quadra perfeitamente com o gênero discursivo, de longa duração histórica, dos “espelho de casadas” ou “carta de guia de mulheres casadas”, cuja matriz literária se refere aos conselhos e admoestações para pautar a educação de uma jovem da nobreza (GODINEAU, 1997, p. 326; MELO, [s/d.], p. 5). No século XVIII, é visível uma mudança de orientação nessa pedagogia feminina, pois se

concebia um papel mais ativo e colaborativo da mulher em meio a uma sociedade ainda fortemente marcada pela estratificação, pelas regras de civilidade e por códigos de comportamento, conforme a lógica de uma sociedade de corte (VASCONCELLOS, 1869). Nesse sentido, seria correto afirmar, então, que a marquesa de Alorna percebia que uma época, convulsionada por dissensões ideológicas e rápidas transformações no âmbito político, demandava um reordenamento estratégico na dinâmica em que se davam as relações interpessoais.

2. *Um ethos aristocrático e feminino*

Isso posto, qual seria, então, o caminho exato percorrido por D. Leonor em suas cartas à filha?

A primeira carta se abre com os devidos pedidos de benevolência à filha que vai se casar (aqueles votos iniciais de saúde e paz que preparam o leitor para o que será enunciado a seguir), o estabelecimento dos objetivos da mãe ao escrever (a premência de um fato social de grande relevância que está por acontecer) e, a partir disso, as advertências e os conselhos sobre o novo papel que a jovem deverá desempenhar na sociedade. Tudo isso permite enquadrar a argumentação da mãe, segundo os parâmetros de um determinado *ethos* aristocrático e, por conseguinte, a partir de uma voz racional e experiente, cuja autoridade é constituída pelos laços afetivos, que unem mãe e filha, e pelos ensinamentos que se darão em forma de um código de comportamento e modos de agir específicos (PORTUGAL, 1941, p. 75ss.). Isto, porque a filha haverá de enfrentar o desafio de constituir a própria casa e, de forma correlata, todo um novo círculo social, que se governa por uma dinâmica diversa.

Assim, logo de início, a marquesa adverte que o sucesso da filha, nessa nova empreitada de vida, depende, antes de tudo, em não se passar por uma mulher “elegante, distraída e bela”, justamente aquelas que se valem de “graças exteriores” para angariar estima e prestígio. Esse seria o caminho inexorável para uma existência infeliz, fundada em engodo, mentira e desfaçatez. Conquanto o cuidado com a aparência exterior (esse “dom da natureza”, esse “tesouro hereditário”) seja uma virtude, pois é um aspecto relevante da saúde física, da integridade corporal e da apresentação social de si mesma, porém seu excesso conduziria a desvios morais (a “vida languida”), cujo termo é o “desprezo”, “esquecimento” e a “indiferença” dos outros entes sociais (PORTUGAL, 1941, p. 77).

Dessa forma, a dedicação tão somente à beleza possui seu correlato efetivo na “sociedade alegre” e no mundo das aparências vãs, que se constituem em “ vaidade e ostentação”. No limite, conduzem ao “escândalo” e à “má reputação”. Aqui, para a mãe dedicada, restaria a “mágoa” e a “amargura” ao flagrar a filha se perdendo na precariedade das coisas e na instabilidade da opinião pública. O estado de casada não permite a avidez por “divertimentos” porque, para a melhor correção da “economia” familiar, os momentos de ócio, que são raros, devem ser preenchidos por escolha criteriosa, conforme cálculo preciso, ordem e método.

A segunda carta inicia estrategicamente explicitando essa verdadeira natureza da economia, de que se falava ao final da anterior. Segundo a marquesa, a base da doutrina econômica são modos corretos de dispende os recursos financeiros com prudência e racionalidade, evitando o apego aos bens materiais ou à magnificência exagerada porque, assim, teria o mesmo sentido da mulher que só se preocupa com a beleza física.

Decorência imediata disso é o dispêndio e a organização cautelosa do tempo: além das atividades peculiares ao universo doméstico (afazeres da casa, cuidado com os filhos, dedicação ao próprio desenvolvimento pessoal), a mulher casada deve satisfazer as “obrigações que se contraem em sociedade”, o “recreio honesto” e as “obras de misericórdia”. Mesmo porque a que vive apenas em favor de si mesma, cuidando exclusivamente de seus próprios interesses, não merece o privilégio de viver em sociedade; seguindo o seu estilo persecutório e enfático, deve “solicitar uma caverna, onde, à maneira dos tigres, seus semelhantes, fosse fartar-se de egoísmo e barbaridade” (PORTUGAL, 1941, p. 80).

Em verdade, a vida de casada é a entrada em outros domínios, cujas demandas extrapolam os exíguos deveres da mulher solteira. Assim, a marquesa de Alorna aconselha que se durma o suficiente para recuperar o corpo e conservar a saúde, e que se levante sempre bem cedo. O dia então deve se iniciar com uma prece curta e fervorosa e, depois disso, breves cuidados com a *toilette*; dedicação à leitura para cultivar o espírito; arranjos domésticos; aprimoramento das qualidades artísticas; cuidado com os filhos; demandas pessoais e familiares; e, por fim, trabalhos de costura e bordado, e prática musical. De fato, a mulher nobre, casada e mãe de família deve estar sempre muito ocupada.

Aqui, adverte do perigo da “ociosidade” e dos momentos em que se recebem visitas e que se é alvo de “obséquios” e “galanterias”. A mulher casada deve observar as “leis da civilidade”, resguardando-se de crí-

ticas e da maledicência alheia. Se o convívio social é necessário, é preciso se valer de “juízo claro” e de “constante modéstia”, com boas doses de discernimento e polidez, para transformar um tempo considerado inútil em proveitosa paz e prosperidade. A agenda feminina termina à meia noite; depois disso, arruína-se a saúde e se desarranjam as ocupações do dia seguinte.

Se a segunda carta se dedica à economia do tempo, na terceira, será desvelada a economia de espaço, vale dizer, os cuidados com o ambiente físico da moradia. A “ordem” e o “método”, propostos como expressão da virtude da esposa, são retomados aqui como elementos estratégicos, criando uma analogia de proporção, pois, do mesmo modo que se deve organizar o tempo entre os inúmeros afazeres, igualmente se deve atentar para o correto ordenamento e adorno da habitação. Equivale a dizer que os modos de expressão exterior (a decoração da casa) são o espelho cristalino de um espírito cultivado; nesse caso, de uma esposa elegante, prudente e virtuosa (PORTUGAL, 1941, p. 79). É que o ambiente da casa se constitui em “teatro da felicidade”, cuja simplicidade elegante deve vigorar e nunca as extravagâncias, que só atraem dívidas, e a familiaridade pouco amistosa.

A quarta carta é dedicada à “economia doméstica”, cujo assunto se refere à administração da criadagem. Trata-se de uma carta, embora breve, não menos impactante pela agudeza de seus apontamentos. É justamente nesta carta que a marquesa de Alorna afirma categoricamente que o “governo doméstico” é de responsabilidade da esposa e que os serviços, se possuem o “heroísmo de serviço” e fidelidade a seus senhores, são êmulos dos filhos de sangue, portanto membros eméritos da família, com respectiva retribuição em amor (PORTUGAL, 1941, p. 84).

A partir disso, a marquesa de Alorna reduz seus conselhos a algo aparentemente mezinheiro, como ter um mordomo, que comande os outros criados; e que estes, por sua vez, devem ter as suas atribuições bem definidas. Para o controle do orçamento familiar, basta anotar tudo em livros específicos; depois, ao final de cada mês, verificar a contabilidade de receitas e despesas, e, caso necessário, fazer os devidos ajustes de percurso. Esse “livro de razão” é parte da “escritura doméstica”, com estatuto semelhante às cartas de caráter pessoal. Vale lembrar que as virtudes que se referem ao uso do dinheiro e dos bens materiais (liberalidade, caridade, magnificência) só se apresentam em sua perfeição ética quando expressam um dispêndio realizado adequadamente, isto é, quando regrados pela robustez do espírito e pela busca constante pela perfectibilidade.

Na quinta carta, pode-se perceber que as demandas mais imediatas do espaço doméstico cedem lugar às preocupações com os deveres de caráter público (PORTUGAL, 1941, p. 87). A primeira advertência da marquesa de Alorna é tomar cuidado com as companhias com as quais se convive fortuitamente e, sobretudo, com as que, pela frequência do convívio, aparentam virtude. É que a maledicência – esse “mal da língua” (ANDRADE, 1980, p. 67ss.) – possui na contrafação da virtude sua arma mais poderosa e que a vida em sociedade apresenta outra lógica de funcionamento, em que pesam as regras de civilidade.

Assim, se alta estirpe, beleza e juventude são motivo para demandas sociais constantes, também é uma boa oportunidade para angariar reputação, distinção social e honra. A marquesa de Alorna é categórica: “modéstia”, “austeridade” e “prudência” na escolha dos eventos públicos em que se comparece, sempre polidez no trato com todos e nunca buscar pela “indulgência dos outros”. Destacando que os divertimentos são dissipações do espírito, se desregrados, e se movem pelo turbilhão dos sentidos, causando desvios em relação ao reto caminho, e fonte de “dores” e “aflições” (PORTUGAL, 1941, p. 88).

O tom de invectiva das cartas anteriores se agrava nesta última, a sexta. O tema retoma a questão da esposa mais preocupada com frivolidades de “toucador” e com as “regras da moda”, já enunciadas na quinta carta, do que em angariar boa reputação e renome para si mesma, e assim proporcionar o aumento de sua família. Em particular, os conselhos da marquesa de Alorna insistem no cultivo e aperfeiçoamento das virtudes. Isto, porque uma existência, que se volta exclusivamente para o mundo exterior e para a convivência pública, tem por efeito apenas “importunação, tristeza e enfadamento”.

Esse modo acerbo de aconselhar a jovem filha se dá por conta do “dever materno”, explica a marquesa de Alorna, cuja experiência de vida lhe trouxe aprendizado e prudência. Mesmo porque são a “ternura” e o “respeito” que devem solidificar “os vínculos mais sagrados da natureza”, ou seja, aqueles dados justamente no interior da família e do matrimônio. No entanto, a “liberdade” proporcionada por esse novo “estado” não permite, de forma alguma, um “desembaraço excessivo”, quer dizer, nem a afetação de inocência, candura e falsa ignorância de uma donzela, nem, por outra, a “alegria báquica” em meio à “malícia dos homens”, que falam “zombarias” e “chufas” (essas brincadeiras espirituosas com ar inofensivo) em “tom grotesco”. Numa sociedade em que se mede a grandeza da mulher e, por consequência, a de seu marido e demais familiares,

por seu comportamento e suas maneiras, cabe dominar as paixões e os instintos, sobretudo aqueles que se estabelecem pelos “doços vínculos” da familiaridade e da amizade mais próxima (PORTUGAL, 1941, p. 93).

Em resumo, o que temos é um percurso normativo que vai do controle de si, resultado de uma constituição moral por meio dos bons livros e dos bons autores; passa pelo governo e pela administração da casa, conforme a organização do tempo, da arrumação da moradia e da escolha abalizada dos serviçais e demais criados; e termina com as virtudes que a esposa, sempre mãe de família, deve observar quando se apresentar em público e no convívio social. Nesse sentido, fica particularmente claro que o papel da mulher não se reduz tão somente às funções de amante e de dona de casa, mas a de convergir, de modo coordenado e complementar, as demandas para a sobrevivência e a estabilização do grupo familiar, e, por conseguinte, no limite, de toda a comunidade política.

3. A escrita da memória

Pois bem, a memória que se fez da marquesa de Alorna foi a de uma mulher politicamente ativa, que pouco se conformava em ser tão somente um modelo de “recato” e de “circunspeção” (PORTUGAL, 1941, p. 94). De fato, ela foi uma das poucas mulheres escritoras que mereceu as glórias de figurar no panteão do Arcadismo lusitano do século XVIII e nunca se contentou em apenas animar os salões literários de seu palácio. Sua presença artística serviu de referência e inspiração, de modo decisivo, para escritores hoje consagrados do quilate de Manuel Barbosa du Bocage, Filinto Elísio e Alexandre Herculano, entre outros.

Assim, suas cartas seriam os rastros de uma história peculiar, forjada entre vitórias, dramas, vicissitudes e tragédias pessoais, que culminaram na produção de uma obra literária de tom confessional. No interior dessa lógica, as obras e as cartas guardariam muito em comum, sobretudo se pensarmos numa busca detetivesca pela individualidade da autora, por seus traços biográficos lapidados em seus escritos, e na confluência das filigranas da existência que invadiu os domínios de uma prática letrada que era altamente regrada e codificada. Isto, porque a correspondência é tratada, nesse viés equivocados, a partir da verdade manifestada por escrito, capaz de oferecer os argumentos suficientes para contemplar os imperativos de certo objetivismo histórico de matriz positivista.

No entanto, embora se ligue às suas condições históricas mais

imediatas de produção, como se fossem testemunhos de um momento efêmero, as cartas da marquesa de Alorna se estabilizam – assim como os monumentos em pedra – em sua forma perene na figura da “autora”, feita programaticamente para durar, como se constituíssem em simulacros materiais de sua grandeza. Isto, porque a troca epistolar se constituía em uma das formas letradas de comunicação entre membros da aristocracia. Dessa maneira, as razões informativas, que presidem a identidade, vida e obra, o que, sem dúvida alguma, possui seu valor de curiosidade, pesando seus aspectos anedóticos e comezinhos, podem ser lidos numa hermenêutica histórica mais próxima daquilo que Ernst Kantorowicz chamou de *geminatioregiae*, vale dizer, dos matizes particulares entre o público e o privado (KANTOROWICZ, 1970, p. 12). Em verdade, o intercâmbio de cartas entre mães e filhas, pais e filhos, ou entre familiares diversos, não se constitui em raridade no período. Basta referir o exemplo, bem próximo de D. Leonor de Almeida, do epistolário do Conde de Assumar para o seu pai, o marquês de Alorna, Vice-rei da Índia (MONTEIRO, 2000); ou mesmo o conjunto epistolar que compreendem o período 1807 a 1824 entre os membros das famílias Garcez e Pinto da França (FRANÇA; CARDOSO, 2008).

Nem mesmo quem desejar bisbilhotar a vida alheia, tentando encontrar notas pessoais ou traços de uma intimidade, não conseguirá flagrar ali um espaço notoriamente privado. Aliás, isso não faz delas uma fonte arquivística e racionalmente histórica da vida íntima, pois convém esclarecer que elementos discursivos dessa natureza são protocolos comuns no interior do gênero epistolar e que nenhuma família da Idade Moderna – sobretudo aquelas que desejavam formar dinastias ou consolidar posições políticas relevantes – desfrutou do privilégio da individualidade burguesa (ARIÈS, 1978; DEL PRIORE, 2004) ou da atomização pessoal dos tempos contemporâneos (SENNETT, 1999). A correspondência, assim como os diários, as memórias e tantos outros documentos que hoje se consideram pertencer à esfera do “privado”, nada mais era do que uma prática letrada da “familiaridade”, para usar um vocabulário retirado de Cícero, autor muito em voga em toda a Europa do século XVIII. Vale dizer, ela não foi produzida para a fruição momentânea e não se esgota na temporalidade restrita de sua leitura; seus enunciados não caducam ou envelhecem, demonstrando a sua precariedade e o vencimento de seu prazo de validade. Daí a razão de tantas cartas servirem de repositório para as crônicas ou para a historiografia coetâneas, ou para comprovar, de maneira sólida, as relações de matriz institucional entre pessoas e grupos.

Mesmo porque, segundo essa lógica que vimos tratando até aqui, o que era verdadeiramente essencial no âmbito da dinâmica familiar, entabulada entre D. Leonor de Almeida e a sua filha primogênita, era justamente aquilo que o tempo não poderia consumir: era a dinastia, a perpetuação da família e tudo aquilo que poderia ser transmitido como herança à posteridade – não apenas bens e propriedades, mas também seu patrimônio de caráter imaterial. Essa noção de perpetuação inclui a sua ampla difusão, o aumento da fama e do renome, a sua intencional publicidade, e, obviamente, a conservação de todo esse aparato literário para a memória coletiva.

Nesse sentido, o sucesso da escrita de cartas residia justamente em seu potencial preceptivo, ou seja, na capacidade que essa prática letrada tinha de envolver a difusão de saberes e valores, a criação de laços pessoais e de ratificar a coesão social. Essa funcionalidade se dava então por meio de sua forma eficaz de meio de comunicação e intercâmbio de informações e opiniões pessoais. Além disso, as cartas possuíam uma matriz mista em sua formulação, em que se confundiam o caráter público, em termos de sua divulgação para uma audiência mais ampla, e o seu aspecto privado, por conta de seu endereçamento específico a um determinado destinatário.

Esse viés ambíguo possibilitava igualmente a construção ou a consolidação de espaços de debate, em que, tendo em vista seu estilo ameno, tudo era propício ao diálogo cooperativo, mesmo que por vezes se disfarçasse seu tom polêmico. A partir disso, a correspondência criava uma imagem, com seus nítidos contornos e matizes, de um determinado grupo social e, por meio de seus enunciados, conseguia delimitar estrategicamente o lugar de cada um na hierarquia. Além disso, a troca epistolar, como exercício discursivo, pode ser considerada uma petição de princípios, pois era utilizada para firmar uma determinada posição, angariar prestígio e legitimar enunciados, o que revertia em favor do esforço de hegemonia intelectual, social e cultural.

4. *Literatura para robustecer o espírito*

Tudo que dissemos até aqui, quanto a uma primeira direção do pensamento de D. Leonor de Almeida acerca de suas cartas à filha, em que coube examinar a função normativa da escrita de cartas a partir de sua inserção estratégica na dinâmica social particular do século XVIII, em especial, referia-se ao seu contexto cortesão e ao viés didático-moral

de sua elaboração discursiva. Mas há uma segunda direção, de igual importância, para se determinar com maior precisão argumentativa e maior verossimilhança histórica o que entendia D. Leonor sobre os avisos e conselhos para a correta pedagogia da casada perfeita.

Assim, no interior das advertências da mãe à filha sobre os perigos do universo mundano, estão justamente aqueles momentos de ócio ou aquilo que a marquesa de Alorna vai chamar de “distrações” e “passatemplos”, exemplificados basicamente pelas “novellas amorosas”. A advertência já fora tratada pelos preceptistas de matéria pedagógica do século XVIII em Portugal. Luís António Verney e António Nunes Ribeiro Sanches mencionavam, com destaque, para os perigos das narrativas de teor burlesco e de consumo ligeiro, que prendiam a atenção das jovens mulheres em tramas sentimentais e pouco verossimilhantes do ponto de vista de sua construção, desviando-as, portanto, do engrandecimento moral e espiritual. A admoestação era precisa e se tornou moeda corrente na crítica literária setecentista. Isto é, se a leitura ficcional deveria preencher o tempo dedicado ao ócio, isto só poderia ser feito por meio de enredos que agradassem e, de igual modo, instruissem (VERNEY, 1746, vol. 2, p. 463ss.; SANCHES, 1922, p. 322ss.).

A diatribe contra as narrativas fantásticas, divertidas e de enredo sentimental era lugar-comum também de moralistas desde pelo menos o século XVI, em que primeiramente o alvo eram as novelas de matéria aventurosa e de temática correlata, e teve seu apogeu no final do século XVII com a grande sistematização educacional proposta pelo *Tratado de Educação das Mulheres* (1687), de François Fénelon. Aliás, essa obra impactou sobremaneira o Iluminismo lusitano, tanto no território europeu, quanto nas possessões de além-mar. Tanto foi assim que D. José da Cunha de Azeredo Coutinho, quando publicou as instruções para os recolhimentos femininos em Pernambuco, seguindo justamente os ditames de François Fénelon, foi taxativo quanto à proibição da leitura de romances e de qualquer livro de matéria ficcional, em particular, dessas “novelas e escritos de fortunas quiméricas”, como as comédias e demais produções letradas “em linguagem magnífica” (SILVA, 1981, p. 73-4).

Para o entendimento de D. José da Cunha de Azeredo Coutinho, a contribuição pedagógica mais decisiva viria a partir do processo de letramento e de uma consistente formação intelectual. Por isso, dizia ele, uma parte relevante da educação feminina deveria ser dedicada à escrita de cartas. Trata-se de um tópico central do arsenal argumentativo daqueles que enfrentavam a pesada artilharia dos escritores de ficção. Mesmo

porque os romances faziam muito sucesso por sua “leveza”, pois não demandavam grande esforço intelectual ou qualquer saber doutrinário. Como se sabe, essa literatura de caráter palatável era, muitas vezes, compartilhada e, por conta disso, ganhava cada vez mais uma multidão de leitores (DARNTON, 1996, p. 123ss.). Daí, D. José da Cunha de Azeredo Coutinho aconselhar justamente aos tutores que propusessem às suas alunas o investimento em práticas letradas de maior virtude. A correspondência de viés aristocrático cumpria muito bem essa função formativa:

[...] as fará algumas vezes escrever cartas políticas a seus pais e irmãos, para nelas lhes notar e emendar os seus erros; e lhes ensinar a usar dos termos próprios para explicarem seus pensamentos com ordem e clareza, e de um modo breve e conciso, cortando-lhes as palavras ou períodos, que forem supérfluos. (COUTINHO *apud* SILVA, 1981, p. 77)

Em verdade, a expectativa era que todos os membros da aristocracia se dedicassem à escrita de cartas, como forma literária relevante de comunicação entre iguais. Desse modo, o gênero epistolar servia, então, de munição para as investidas que escritores de matéria pedagógica e partidários da ortodoxia católica faziam contra o romance, entendido como corrompedor dos costumes, em especial, junto ao público feminino (ALGRANTI, 1997, p. 132). Ora, se o objetivo dos romances era investigar o coração alheio, era justamente aquilo que se poderia muito bem encontrar na leitura de cartas, ou seja, a “intimidade” era devassada por meio da mimetização e da emulação de um diálogo, em que a vida íntima era posta a descoberto para os leitores. E era isso igualmente que conferia um estatuto de veracidade e de autenticidade às trocas de enunciados entre remetente e destinatário, criando uma imagem viva desse “diálogo entre ausentes” (VILLALTA, 1997, p. 367).

Pensando assim, complementar à epistolografia, a marquesa de Alorna concordaria que o melhor tipo de leitura para a mulher casada – sobretudo, em seus momentos de ócio, em que ela poderia se dedicar a seu próprio aprimoramento intelectual e espiritual – seria, por exemplo, as belas páginas das *Aventuras de Diófanes* (1752), de Teresa da Silva e Orta, cujo sucesso editorial foi estrondoso durante todo o século XVIII em Portugal, recebendo impressionantes três edições sucessivas (1752, 1777 e 1793), com amplas tiragens (ABREU, 2003, p. 105; MACHADO, vol. IV, 1967, p. 271-272).

O que chamava a atenção nesse “primeiro romance de autoria feminina em Portugal” (*Idem, ibidem*), era seu conteúdo variado, que se estendia da moral à política; tudo isso regrado a partir da “discrição” (os

conselhos mais prudentes) e da “erudição” (saber letrado). Para o interesse deste trabalho, serão as personagens femininas que vão explicitar as principais noções acerca da educação da mulher, o que se coordena perfeitamente com aquilo que pregava a marquesa de Alorna em suas cartas à filha. Numa passagem estratégica da obra de Teresa da Silva e Orta, Climeneia, uma das principais heroínas desse romance, padecendo de seu exílio pastoril em meio às brutas feras, explicita que:

Há mulheres na Corte, que em oitenta anos que viveram, nunca tiveram mais aplicação que a dos seus enfeites; e é coisa lastimosa que deixemos de enriquecer-nos dos conhecimentos necessários com a leitura de bons livros, que são companheiros sábios de honesta conversação. (ORTA, 1993, p. 90)

A tese era polêmica na medida em que, à semelhança dos argumentos esposados pela marquesa de Alorna, critica a futilidade das mulheres da aristocracia e defende que elas deveriam, por obrigação de estatuto hierárquico superior, dedicar-se ao estudo e cultivar o conhecimento por meio da leitura; obviamente, sem recair nos limites de uma especialização profissional, mas também, no pólo oposto, sem descambar na ignorância iletrada. Assim, Teresa da Silva e Orta adverte que haja discernimento quanto à escolha dos livros, em especial, dos perigos daqueles de caráter “pernicioso”, que “tratam das paixões” ou que manifestam apenas as “setas de Cupido”. É que essas narrativas de tom amoroso e apaixonado conduzem ao turbilhão das paixões e à desrazão, contrários, portanto, ao contentamento da alma e à perfeição das virtudes.

Ainda seguindo por este tom polêmico, há um outro, cujo âmbito se presta a repostar certos homens que defendem a inferioridade intelectual feminina. Diz a sabedoria prudente de Climeneia, de modo lapidário:

Não resplandece em todas a luz brilhante das ciências; [é] porque eles ocupam as aulas, em que não teriam lugar, se elas as frequentassem, pois temos igualdade de almas e o mesmo direito ao conhecimento; e o dizerem que [...] não sabemos entender, ajuizar, aprender e [que] queremos sempre o pior, é sobra de maldade, e insofrível sem razão, quando neles há sempre mais que repreender, e nas mulheres muito que louvar, menos naquelas, que muito os atendem, porque eles as arruinam. (ORTA, 1993, p. 92)

Nesse sentido, a defesa da dignidade das mulheres e da sua capacidade de mobilizar seu destino em direção “às Luzes”, proposta por Teresa da Silva e Orta e amplamente ratificada pela marquesa de Alorna, acaba por se tornar também um libelo a favor das ideias de cunho liberalizante da Ilustração. Essa dignidade, de certo, levava em conta uma so-

cidade de matriz fortemente hierárquica, com níveis bem determinados e delimitados entre si. Isto, porque os grupos sociais se articulavam então a partir de seus lugares precisos nessa estratificação. A partir disso, deve-se entender, não menos, que as funções, atributos, tarefas e privilégios eram também determinados segundo o gênero. Em verdade, cultura e educação, por exemplo, eram atribuições marcadamente de índole masculina e patriarcal. Pensando assim, esse “feminismo iluminista” da marquesa de Alorna só pode ser devidamente mensurado conforme essas coordenadas epocais, que inserem as suas ideias no âmbito historicamente verossímil de domínios com forte ingerência de ditames de caráter moral e político, que estabilizavam estrategicamente a configuração dos grupos sociais na Idade Moderna em Portugal.

5. Conclusão

Para finalizar, a organização do mundo social no século XVIII se determinava numa hierarquia trinitária ordenada em corpos distintos, cuja autoridade vinha da tradição; legitimada, portanto, pelo tempo e pela história (DUBY, 1980). A nobreza, antes de ser meramente um título, era uma “qualidade” da pessoa, em que concorriam uma série de virtudes e uma boa linhagem, fundada numa certa tradição. Dessa forma, como explica Nuno Gonçalo Monteiro, a tendência perene para a teatralização, a classificação hierárquica da sociedade e os processos de distinção deveriam ser sempre visíveis e continuamente ratificados. Esse teatro do poder era traduzido em rituais institucionais – nas procissões, nos autos de aclamação e em todos os espetáculos públicos, sobretudo aqueles patrocinados pela monarquia – e, de modo complementar, em práticas letradas distintivas – na poesia de corte, nos romances e, como vimos no intercâmbio epistolar da marquesa de Alorna. Ou seja, era “uma ordem natural, cuja configuração devia ser imediatamente apreendida, visualizada, ouvida” (MONTEIRO, 2005, p. 16).

As diversas práticas letradas do período eram, então, uma das inúmeras formas de apropriação dessa dinâmica, consubstanciada em dispositivos discursivos de ordem e natureza variada que perpetuavam esses referenciais. Perpetuidade, que o Frei Luis de Olod, em 1776, descreveu claramente quando afirmou que a escrita de cartas era um remédio contra a transitoriedade da existência humana, porque “voz escrita, si no es eterna, es perpetua” (OLOD, 1766, p. 10). Assim, a troca epistolar, embora seja eminentemente um dispositivo de caráter literário, buscava emular

a presença do interlocutor, devendo, portanto, seguir os princípios da sociabilidade aristocrática e da civilidade cortesã (GRASSI, 2005, p. 36).

Equivale a dizer que a doutrina que normatiza a elaboração de cartas acabava por aglutinar, de um lado, uma matriz de matiz linguístico (seus enunciados), e de outro, as práticas referentes às normas sociais compartilhadas por um determinado estrato social superior. Ambos os aspectos são complementares e mutuamente dependentes, mesmo porque a carta e os dispositivos de regulação social possuem uma mesma gramática, com qualidade semelhante aos cerimoniais públicos. A leitura dos textos escritos nada mais era do que a atualização contínua de uma fala que se perderia no decorrer do tempo. É justamente por isso que, no interior da lógica da aristocracia, a conservação de seu estatuto superior deveria ser a todo momento trazido à imagem presente, pois “*lo escrito hablas in lingua à quantos, y cada vez que se lee*”. Em decorrência disso, “*la memoria se hace solamente eterna con el uso de las letras*” (OLOD, 1766, p. 10).

Na obra da marquesa de Alorna, o enquadramento desse *ethos* enunciativo se dá a partir das funções de mãe e de esposa. De certo, como se disse na primeira carta, uma das funções maternas era justamente a educação dos filhos, em particular, no que tangia aos bons costumes e à introjeção de valores aristocráticos. Moralidade e edificação eram os pilares sobre os quais se construía a perpetuidade da dinastia – o *habitus*, como explicou Norbert Elias (1994), cuja salvaguarda, ratificava a marquesa de Alorna, estava sob o domínio das mulheres. Depois disso, essa pauta de mãe para filha tem sua continuidade nas deliberações de uma esposa experiente para uma futura esposa. No entanto, D. Leonor de Portugal admoestava em voz categórica: o governo da casa, embora seja continuidade da educação familiar, é uma nova realidade que possui seus contornos próprios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGRANTI, Leila. Famílias e vida doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello e; NOVAIS, Fernando Antônio. (Orgs). *História da vida privada no Brasil*, vol. 1. São Paulo: Cia. das Letras, 1997, p. 83-154.

ALVIM, Maria Helena. De defensora das Luzes à agente contrarrevolucionária. In: *Revista de História das Ideias*. Coimbra, vol. 10, p. 265-76, 1988.

_____. A marquesa de Alorna e as cartas do exílio em Inglaterra. In: *Estudos Portugueses e Africanos*. Campinas, vol. 17, jan-jun.1991, p. 61-74. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/epa/article/view/5664/6039>>. Acesso em: 08-11-2019.

ANASTÁCIO, Vanda. Introdução. In: LANCASTRE, Leonor de Almeida Portugal Lorena e, Marquesa de Alorna. *Sonetos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 11-72

_____. *La personne la plus dangereuse parmi les ennemis de Bonaparte*. In: VÁRIOS Autores. *Lettres de Versailles*. Porto, 2005, p. 95-107. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5814.pdf>>. Acesso em: 08-11-2019.

ANDRADE, António Alberto Banha de. *Verney e a projeção de sua obra*. Lisboa: ICALP, 1980.

ANDRADE, Maria Ivone de Ornelas de. Alcipe, tradutora de Lamennais. In: VÁRIOS Autores. *Alcipe e as luzes*. Lisboa: Colibri, 2003, p. 335-51.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARISTÓTELES. *Arte retórica. Arte poética*. São Paulo: Ediouro, 1997.

AZEVEDO, Francisca Lucia Nogueira de. *Carlota Joaquina*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CIDADE, Hernâni. Prefácio. In: PORTUGAL, D. Leonor de Almeida. Marquesa de Alorna. *Inéditos*. Lisboa: Sá da Costa, 1941. p. vii-xxvii

CONCEIÇÃO, Adriana Angelita da. *A prática epistolar moderna e as cartas do vice-rei D. Luís de Almeida, o marquês do Lavradio*. São Paulo: Alameda, 2013.

DARNTON, Robert. *O Iluminismo como negócio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

DEL PRIORE, Mary. *História da infância no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

DUBY, Georges. *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme*. Paris:

Gallimard, 1980.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FÉNELON, François. *De l'éducation des filles*. Paris: Gallimard, 1983.

FRANÇA, Antônio Pinto da; CARDOSO, Antônio Monteiro. (Orgs). *Cartas luso-brasileiras, 1807-1821*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2008.

GODINEAU, Dominique. A mulher. In: VOVELLE, Michel (Dir.). *O homem do Iluminismo*. Lisboa: Presença, 1997. p. 311-35

GRASSI, Marie-Claire. *Lirel'épistolaire*. Paris: Armand Colin, 2005.

GUIMARÃES, José Ribeiro de. Recordações da marquesa de Alorna. *Summário de Vária História*. Lisboa, 1874. p. 213-16

KANTOROWICZ, Ernst H. *The King's Two Bodies*. Princeton: Princeton University, 1970.

LOUSADA, Maria Alexandre. Sociabilidades mundanas em Lisboa. *Penélope: Fazer e Desfazer a História*, n. 19-20, p. 129-60, 1998.

MELO, D. Francisco Manoel de. *Carta guia de casados*. Porto: Simões Lopes, 1949.

MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. São Paulo: Cultrix, 1994.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo Pimenta de Freitas. *Meu pai e Muito senhor do meu coração*. Lisboa: Quetzal, 2000.

_____. Casa e linhagem: o vocabulário aristocrático em Portugal nos séculos XVII e XVIII. In: *Penélope: Fazer e Desfazer a História*, n. 12, p. 43-64, 1993.

_____. O “ethos” nobiliárquico no final do Antigo Regime. In: *Almanack Braziliense*, n. 2, nov.2005, p. 4-20. Disponível em: <<file:///D:/11615-Texto%20do%20artigo-14490-1-10-20120513.pdf>>. Acesso em: 08-11-2019.

OLOD, Frei Luis. *Tratado del origen y arte de escribirbien*. 1766. Edição fac-similada de 1982. Disponível em: <<http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000098536&page=1>>.

PORTUGAL, D. Leonor de Almeida. Marquesa de Alorna. Cartas a uma filha que vai casar. In: _____. *Inéditos*. Lisboa: Sá da Costa, 1941. p. 75-96

SANCHES, António Nunes Ribeiro. *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra, 1922. Disponível em: <<http://library.umac.mo/ebo oks/b17965779.pdf>>. Acesso em: 08-11-2019.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Trad. de Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

SILVA, Innocencio Francisco da. *Dicionário bibliográfico português*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1868.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. *Cultura no Brasil colônia*. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Laura de Melo e. *Discurso histórico e político sobre a sublevação que nas Minas houve no ano de 1720*. Estudo crítico de ... Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais 1994. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/verDocumento.php?iCodigo=49470&codUsuario=1402>>. Acesso em: 08-11-2019.

VASCONCELLOS, António Augusto Teixeira de. D. Leonor de Almeida. In: Vários Autores. *Glorias portuguesas*. Lisboa, 1869. p. 115-59

VERNEY, Luís António. *Verdadeiro método de estudar*. Nápoles: Antonio Balle, 1746. 2 v.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e; NOVAIS, Fernando Antônio. (Orgs). *História da vida privada no Brasil*, vol. 1. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 331-86

**DISCUTINDO A GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
A PARTIR DA NOVELA “A LÍNGUA DE EULÁLIA”,
DE MARCOS BAGNO (2000)**

Marcelo de Jesus de Oliveira (UFT)

pfmarcelopt@gmail.com

Debora Rodrigues Ribeiro (UEMASUL)

dborahsilva2015@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa parte de uma análise crítica e discursiva dos aspectos sociolinguísticos minuciosamente discutidos nas dependências da obra intitulada “A língua de Eulália: *Novela Sociolinguística*” de Marcos Bagno (2000), ambicionando a desconstrução do perfeccionismo – também apresentado nesse trabalho como preciosismo, instalado no falar português brasileiro, essencialmente pelos falantes da norma culta, além de revisar sistematicamente as concepções bagnianas acerca do pedantismo linguístico e as reconfigurações reestabelecidas pelo o autor. Sendo assim, compreende-se como principal objetivo desse trabalho levantar, discutir e revisar ideias contidas na obra tida como *corpus* textual da referida pesquisa com base nas perspectivas linguísticas dos respectivos teóricos: William Labov (2008); Eni Puccinelli Orlandi (2001); Ferdinand de Saussure (2008); Marcos Bagno (2000), dentre outros. No que se refere aos procedimentos metodológico, por trata-se de uma revisão de literatura, esta pesquisa debruça-se sobre materiais bibliográficos, tais que auxiliaram na intercalação e contrastes de pensamentos entre os diferentes autores seletos para composição do aporte teórico desse trabalho, sobretudo no que diz respeito aos aspectos pautados na obra analisada. Com isso, identificou-se que há uma idealização de uma língua única e a primazia pelo culto, o que faz surgir, conseqüentemente, o que Marcos Bagno (2000) nomeia por preconceito linguístico. Assim, na busca de solução ao problema apresentado, obtêm-se como resultados desta investigação a restauração dos princípios comunicativos que foram abstruídos pelos pedantismos gramaticais, bem como analogias referentes ao que são hoje, equivocadamente, considerados erros da fala, quando na verdade existe fundamentação teórica e histórica sustentando respectivas situações.

Palavras-chave: Comunicação. Língua. Sociolinguística.

ABSTRACT

This research starts from a critical and discursive analysis of the sociolinguistic aspects thoroughly discussed in the dependencies of the work entitled “The language of Eulalia” – Marcos Bagno’s Sociolinguistic Novel (2000), aiming at the deconstruction of perfectionism – also presented in this work as preciousness –, installed In Brazilian Portuguese speaking, essentially by the speakers of the cultured norm, besides systematically reviewing the Bagnian conceptions about linguistic pedantry and the reconfigurations reestablished by the author. Thus, the main objective of this work is to raise, discuss and revise ideas contained in the work considered as the textual corpus

of said research based on the linguistic perspectives of the respective theorists: William Labov (2008); Eni Puccinelli Orlandi (2001); Ferdinand de Saussure (2008); Marcos Bagno (2000), among others. Regarding the methodological procedures, as this is a literature review, this research focuses on bibliographic materials, which helped in the intercalation and contrasts of thoughts among the different authors to compose the theoretical contribution of this work, especially regarding the aspects based on the analyzed work. Thus, it was identified that there is an idealization of a single language and the primacy for worship, which consequently gives rise to what Marcos Bagno (2000) calls linguistic prejudice. Thus, in search of a solution to the problem presented, we obtain as a result of this investigation the restoration of the communicative principles that were abstracted by the grammatical pedantry, as well as analogies referring to what are today mistakenly considered speech errors, when in fact there is foundation, theoretical and historical support of their situations.

Keywords: Communication. Language. Sociolinguistics.

1. Introdução

A necessidade de comunicação, desde o princípio da humanidade, sempre foi um elemento a ser considerado, uma vez que homem é um ser social e, por este fato, é submetido a vivência em sociedade. Nesta ótica, a língua é incumbida pela a difusão e configuração da cultura de um determinado povo, pois é por meio da linguagem que nascem as manifestações de pensamentos, ideias, opiniões, expressões e outras demais necessidades humanas. Assim, o presente registro tem objetivo geral analisar a reconfiguração do português brasileiro com base nas perspectivas do linguista Marcos Bagno (2000), sobretudo as pautadas na obra “A língua de Eulália”, tida neste artigo como *corpus* textual.

O autor apresenta na obra uma novela sociolinguística organizada em vinte e um (21) capítulos, nos quais Emília, Silvia e Vera – estudantes universitárias – são personagens principais. Tem-se como cenário da história, o sítio de Irene; professora, escritora e pesquisadora do campo de pesquisa da sociolinguística que, por sua vez, transforma as férias das discentes em uma extensa transformação para docência, ampliando o conteúdo intelectual referente à língua em seu uso funcional, difundindo novas ideias sobre o português não padrão, evocado nas dependências da obra por (PNP). Tratando-se da reconfiguração da língua portuguesa, sobretudo brasileira, o livro *A língua de Eulália* torna-se o objeto de estudo e parte do aposto teórico da pesquisa, onde foram feitas análises de seus capítulos, extraindo-se os aspectos sociais da língua, haja vista que o mesmo busca construir uma sociedade mais tolerante, onde todos conheçam e respeitem as diversidades linguísticas.

Sobre a necessidade da problematização desta falsa unidade linguística idealizadas pelos gramáticos e a tentativa de reversão deste estado da língua atual em relação ao seu, assunto que tanto tem sido discutido nas escolas, universidades e principais meios de comunicação pontua William Labov (1960): “O serviço mais útil que os linguistas podem prestar hoje é varrer a ilusão da ‘deficiência verbal’ e oferecer uma noção mais adequada das relações entre dialetos-padrão e não padrão” (LABOV, 1960, p. 53).

O português padrão foi impregnado na sociedade através de uma grande valorização da gramática na escola tradicional, onde os alunos só copiam, decoram e reproduzem aquilo que foi passado em sala de aula. Assim, subsidiando vários preconceitos incipientes em torno da língua portuguesa por ser uniforme e ter uma norma padrão, desconsiderando dessa forma fatores como o meio cultural, social, regional e econômico em que o ser está inserido (ORLANDI, 2001).

Os gramáticos impõem veementemente que a norma padrão da língua portuguesa existe e por isso dever ser obrigatoriamente seguida e, inerente a isto, qualquer outra forma que fuja do padrão endeusado pelos linguistas é considerada errada (SAUSSURE, 2008). Entretanto, pesquisadores contrários a esta afirmação defendem que a língua deve ser renovada para adequar-se aos seus falantes. Marcos Bagno (2000), reitera que a língua é mutável e viva como qualquer ser humano e que apesar de serem necessárias regras que regulamentem a escrita tornando-a homogênea, há também uma necessidade de aceitação da língua falada, para que não seja gerado preconceito linguístico e conseqüentemente uma exclusão social através dessas variantes.

Dessa forma, é perceptível a necessidade de polemizar o devido uso da língua portuguesa e como isso pode afetar a vida das pessoas, objetivando a irradiação do uso das variações linguísticas como instrumento de exclusão e dominação.

2. O perfeccionismo da língua portuguesa

A língua portuguesa foi instaurada no Brasil com a vinda dos portugueses para estas terras, com o passar do tempo a língua foi se adaptando aos seus novos falantes, resultando no atual português brasileiro. Para tanto, regras foram criadas objetivando a estruturação dessa linguagem, compilando assim um estudo sistemático de todos os seus elemen-

tos; palavra, fonema, morfema, sintagma, frase.

Essas regras foram adquiridas e perpassadas de geração em geração, criando uma tradição educacional que valoriza o alto padrão estético da gramática descritiva/ normativa, desconsiderando, por conseguinte, seu uso em perspectiva fundamental – a comunicação – e, conseqüentemente, as variedades linguísticas existentes dentro do universo desse idioma (RODRIGUES, 2015). A escola idealiza e impõe um português único, colocando-o como parâmetro universal, rejeitando qualquer forma que fuja deste parâmetro. Consoante a Marcos Bagno, “o português não é um bloco compacto, sólido e firme, mas sim um conjunto de ‘coisas’ aparentada entre si, mas com algumas diferenças, essas “coisas” são chamadas de variedades” (BAGNO, 2000, p. 19).

Sendo assim, é mister dizer que não existe uma única língua portuguesa, a fala é influenciada por variáveis como o gênero, condição socioeconômica, nível de instrução e faixa etária. A história que homologa a unidade linguística no Brasil nada mais é que um mito, o que de fato existe é um pequeno grupo de indivíduos que fazem uso da língua como uma espécie de “ascensão” e, por acharem que estão assistidas pelos seus direitos, desmerecem pessoas socialmente.

3. O português não padrão é motivo de exclusão?

Os dicionários e as gramáticas sempre ensinaram o português “bonito” e “sem erros”, não levando em conta que falar diferente não é falar errado e o que dizem ser errado há sempre respaldos éticos e explicações lógicas e científicas para tal ocorrência (PÊCHEUX, 1997). As variações que hoje são consideradas errôneas sempre existiram nas propriedades da língua portuguesa, é o que acontece com a transformação do morfema L em R nos encontros consonantais, esse fenômeno recebe o nome de rotacização, cujo sua incumbência é transformar palavras como *Claudia*, *Globo* em *Craudia*, *Grobo*.

A sonoridade causada pelas pronúncias destas palavras após o processo de rotacização motivaram chacotas para muitos falantes cultos caçoarem daqueles que respeitam esta modalidade variacional do português não padrão. Porém, o R causador deste fenômeno não surge repentinamente, há relações com as demais línguas, assim como mostra o quadro abaixo:

LATIM	FRANCÊS	ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
<i>Ecclesia</i>	<i>Église</i>	<i>Iglesia</i>	Igreja
<i>Blasiu</i>	<i>Blaise</i>	<i>Blas</i>	Brás
<i>Plaga</i>	<i>Plage</i>	<i>Playa</i>	Praia
<i>Sclavu-</i>	<i>Esclave</i>	<i>Sclavo</i>	Escravo
<i>Fluxu</i>	<i>Flou</i>	<i>Flojo</i>	Frouxo

Quadro 1: Origem da letra “R” que surge na língua portuguesa.
Fonte: Bagno (2000, p. 66).

A letra L que havia no latim permaneceu no francês e espanhol, porém, quando trazida para o português surgiu o R e tornou-se bastante ricularizado pelos falantes do português padrão. A troca do L pelo R é uma tendência natural na língua portuguesa e, inclusive, escritores renomados como José de Alencar e Machado de Assis faziam uso dessa transformação. Marcos Bagno reitera o pensamento acima na fala da personagem Irene: “Vocês se lembram de José de Alencar e de Machado de Assis? Pois é, eles também escreviam froco em vez de floco” (BAGNO, 2000 p. 45). Ao pautar dois grandes nomes da literatura brasileira o autor pretende mostrar que o processo de rotacização é tão comum quanto se pode imaginar.

Outro exemplo dessas variações é a transformação de LH em I, este fenômeno ganha o nome de assimilação. Ocorrem em palavras como *trabalho* e *telha* que na fala se transformam em *trabaio* e *têia*. Tais pronúncias são comumente desferidas pelas classes sociais mais baixas e podem ser explicadas pela dificuldade de pronunciar o fonema LH, substituindo-o, assim, por um fonema próximo e mais cômodo de ser expresso.

Referente às transformações que ocorreram na língua portuguesa decorrente de ambos os aspectos citados, pontua Marcos Bagno (2000):

No espanhol padrão que é aquele falado na região de Castela (daí o nome “castelhano”), tudo que se escreve LL é pronunciado “lhê”, equivalente ao LH do português padrão. No entanto dentro da própria Espanha, nas demais regiões do país, este grupo LL é pronunciado “P”, e os espanhóis falantes de “castelhano” padrão têm até um nome para esta pronúncia diferente que eles, é claro, consideram um defeito. (BAGNO, 2000, p. 57)

A dificuldade na pronúncia do LH não é exclusiva dos falantes do português não padrão, esta ocorrência tem linhagem histórica, está presente no espanhol e foi abolida do francês assim que a monarquia absolutista saiu do poder dando lugar para a classe burguesa. Devido às dificuldades que os povos tinham de pronunciar o som produzido por essa consoante, ela foi extinta também da sociedade francesa.

4. Uma língua portuguesa redundante

No português padrão para um enunciado está correto é necessário que exista concordância nominal e verbal entre as palavras, na maioria das vezes essa concordância vem acompanhada de repetições, é o que acontece quando o contexto quer expressar quantidade, número (DOURADO *et al.*, 2017). Nesse caso, para marcar o plural é necessário que a maioria das palavras da frase seja acrescentada o (s) ou o (aram).

Irene, uma das personagens principais da obra de Marcos Bagno (2000), usou como exemplo para representar essa variação duas frases, primeira no singular: (quero te dar a linda flor amarela que brotou no meu jardim), observando sintaticamente esta frase é possível notar que para colocá-la no plural e ser considerada correta pela língua portuguesa, nas medidas que a gramática descritiva normativa impõe, é necessário que cinco palavras pertencentes a ela seja acrescentadas a marca característica do plural: (quero te dar as lindas flores amarelas que brotaram no meu jardim). Estas ocorrências transformam o plural do português padrão em algo repetitivo, exagerado e desnecessário, enquanto o português não padrão marca apenas uma palavra no plural para expressar quantidade maior que um como na frase (*onde as onda se espaa*). No quadro abaixo, estão exemplo de como se configura as marcas de plurais no inglês:

SISTEMA MARCA DE PLURAL NO INGLÊS
<ul style="list-style-type: none">• My beautifully ellow flower died yesterday. ("Minha bela flor amarela morreu ontem")• My beautifully ellow flowers died yesterday. ("Minhas belas flores amarelas morreram ontem")

Quadro 2: Configuração da marca de plural no inglês.
Fonte: Bagno (2000, p. 53).

Como pode ser visto, a língua inglesa também usa desse artifício, marca na sentença apenas a palavra *flower* para indicar número, enquanto o português padrão volta a repetir as cinco marcas de plural. Portanto, não existe um português que é pronunciado corretamente ou português que é pronunciado de forma equivocada, o que existe é o preconceito linguístico, ou seja, classes econômicas mais elevadas objetivando se diferenciar de classes menos favorecidas. Este preconceito volta a aparecer nas conjugações verbais, o português padrão (PP) faz uso de seis formas verbais, enquanto o português não padrão faz uso de apenas duas.

CONJUGAÇÃO DO VERBO “AMAR” NO PRESENTE DO INDICATIVO	
PORTUGUÊS PADRÃO	PORTUGUÊS NÃO PADRÃO
Eu AMO	Eu AMO
Tu AMAS	Tu/você AMA
Ele/ela AMA	Ele AMA
Nós AMAMOS	Nós/agente AMA
Vós AMAIS	Vocês AMA
Eles AMAM	Eles AMA

Quadro 3: Representação da conjugação verbal em PP e PNP.
Fonte: Bagno (2000, p. 66).

Existe uma tendência muito explorada no Brasil, tal que consiste em reduzir as seis formas verbais em apenas duas, por isso o português não padrão busca eliminar essas redundâncias, simplificando essa classe de palavras. Já que a pessoa está indicada pelos pronomes, dificilmente não vai ser sabido de quem se fala e o tempo verbal, isso também ocorre no português padrão coloquial, na qual reduz essas seis formas verbais em três para melhorar a comunicação.

5. *Assimilação e redução*

A assimilação e a redução são variações que ocorrem com frequência na língua portuguesa, uma delas é a alteração dos verbos no gerúndio. Assim, a pronúncia que deveria ser *cantando* ou *andando*, são ditas como *cantano* e *andano*. O que ocorre nesta tendência é uma troca do D pelo N, por serem sons próximos ou equivalentes.

Nos encontros vocálicos de OU, há também presença de variação, as pessoas não falam mais as duas vogais, só as escrevem. É comum ouvir “popa”, “ropa” e “loro” ao invés de “poupa”, “roupa” e “louro”, pois mais uma vez a língua falada venceu a língua escrita e ocorreu esta transformação. Um processo parecido ocorreu com o ditongo EI, na qual os dois sons foram reduzidos a um I. Contudo, essa assimilação só é aplicada quando o ditongo EI aparece diante das consoantes J, X e R. São exemplos de assimilação em ditongos: Beijo/bêjo; cheiro/chêro; peixe/pêxe. Isso acontece porque o som da semivogal I, é semelhante ao som das consoantes J e X, logo não há uma redução do ditongo EI, mas sim de IJ e IX, permanecendo apenas o som da consoante. No caso da letra R a assimilação vai aparecer anteriormente á semivogal I e o próprio R.

6. Contração das proparoxítonas em paroxítona

É fundamental que anteceda a análise desta representação de caráter linguista, cujo seu objetivo está centrado na transformação das proparoxítonas em paroxítona, o prévio conhecimento do que seja o núcleo deste fenômeno. Caracterizam-se por proparoxítonas, nos vieses das normas gramaticais de separação silábica, palavras que tem como sílaba tônica – de maior tonicidade – a antepenúltima, como por exemplo; *fábrica, elétrico, máquina, ridículo, estúpido* ou *hipócrita*. Enquanto as paroxítonas, também conhecidas como palavras graves, têm sua sílaba tônica manifestada na penúltima posição silábica, são exemplos de palavras paroxítonas; *estéril, fácil, caráter, cidade, casa, água*.

A dinamicidade da língua falada respalda a contração das proparoxítonas, transformando-as em paroxítonas, tomando-as cabíveis no português não padrão. Um traço muito característico do português não padrão – português não padrão é seu ritmo natural, representado por paroxítono. É neste estreitamento de palavra onde nasce a contração das proparoxítonas em paroxítonas, trazendo-as do português padrão (PP) para o não padrão (PNP), como acontece no quadro abaixo.

PORTUGUÊS PADRÃO	PORTUGUÊS NÃO PADRÃO
Árvore	Arvre
Córrego	Corgo
Cubículo	Cuvico
Víbora	Vibra

Quadro 4: Contração das proparoxítonas em paroxítona.
Fonte: Bagno (2000, p. 107).

Aos ouvidos de quem desconhece tal aspecto e os motivos que precedem este fenômeno, as pronúncias reduzidas dessas e outras palavras que também passaram por contração soam indiferentes, principiando pré-julgamentos e enclausurando-as como erradas, comparando-as com as normas que alicerçam o português não padrão. Segundo Marcos Bagno (2000), “é imensa a quantidade de palavras proparoxítonas latinas que em português se transformam em paroxítonas”. Portanto, a contração das proparoxítonas em paroxítonas não é um fenômeno exclusivo do português não padrão.

7. *Desnasalização das vogais postônicas*

A língua portuguesa, em seus dois estágios de uso – padrão e não padrão – reconhece a tendência da desnasalização das vogais postônicas, aquelas que sucedem as sílabas tônicas de uma determinada palavra. Ao analisar algumas palavras, levando em consideração ao seu comportamento sintático no latim em consonância com o uso desta no português atual a identificação deste fenômeno é extremamente perceptível.

LATIM	PORTUGUÊS
<i>Abdomen</i>	Abdome
<i>Bitumen</i>	Betume
<i>Certamen</i>	Certame

Quadro 5: Palavras trazidas do latim para o português brasileiro.
Fonte: Bagno (2000, p. 115).

Todas estas palavras usadas na modalidade atual da língua, no latim tinham um N no final que desapareceu baseando-se no fenômeno da desnasalização das vogais postônicas. Todavia, algumas destas palavras conservaram a grafia, homologando duas escrituras possíveis: *Abdome/abdômen*, *certame/certâmen*, *cerume/cerúmen*. A ocorrência deste fator se dá pela alta frequência de uso do português padrão, o português não padrão, no entanto, aplicou a regra em todas as palavras. Sobre a tendência – desnasalização das vogais postônica – internas da língua, afirma Marcos Bagno (2000):

Mais uma vez a gente é obrigada a reconhecer que quem diz onte, home, garage, bobage, não está falando “errado”, não é Irene? Está até, de certa forma, falando mais “certo”, já que está respeitando a “regra” da desnasalização da vogal postônica que é natural da língua. (BAGNO, 2000, p. 117)

O autor, por meio da fala de personagens que compõe a obra, afirma a efetivação do fenômeno linguístico estudado nesta unidade, o qual tem por finalidade a desnasalização das vogais postônicas. Este aspecto existe e é conhecido por ambas as partes do português, o padrão e não padrão. Portanto, não se podem ignorar os falantes desta modalidade, tampouco enquadrar este como certo ou errado, já que existe explicações plausíveis para existência de tal.

8. *Arcaísmo no português brasileiro*

Arcaísmo, segundo Dicionário Aurélio (1986), configura-se palavras e locuções arcaicas, coisa antiga ou antiquada. Assim, tendo base es-

ta perspectiva, Marcos Bagno marca no início do capítulo “quem não se lembra de Camões”, palavras que pertencem ao fenômeno arcaísmo do português, sendo algumas delas: *Abastar*, *Ajuntar*, *Alembrar*, *Alevantar*, *Alimpar*, *Aluminar*, *Amostrar*, *Aqueixar*, *Aquetar*, *Arrecea* e *Arrenegar*. Todas as palavras marcadas, sintaticamente, caracterizam-se como verbo e eram usadas frequentemente no português padrão, principalmente em versos d’*Os Lusíada*, uma obra poética escrita por Luís Vaz de Camões, considerada a epopeia da língua portuguesa por excelência. Na obra citada, o autor escreve sentença como: “nem as ervas do campo bem lhe ‘abastam’”, “vinhas as claras águas ajuntar-se’”, “mas ‘alembrou-lhe’ uma ira que o condena”.

A vogal “a” presente no início de todas as palavras citadas pelo 4 autor são possuidoras de explicações históricas para seu uso, no latim antigo existia uma preposição *ad*, esta deu origem à preposição “a” usada no português atual. Consoante à Marcos Bagno (2000, p. 122) “como as demais preposições latinas *ad* podia ser usada como prefixo para formar novos verbos”. Assim, surge este aspecto arcaico que se instaura no português padrão e português não padrão.

Tratando-se da normalidade do fenômeno arcaísmo na língua portuguesa, ainda presente no português padrão atual, levando em consideração a transitividade desta Marcos Bagno (200) reafirma por meio da fala da personagem Irene:

Quero mostrar que muita coisa que a gente pensa que está “errada”, que é fala de gente ignorante, na verdade não é nada disso. De fato, esses supostos “erros” são heranças muito antigas, vestígio de outros tempos verdadeiros “fósseis” linguísticos. (BAGNO, 2000, p. 119)

A presença do arcaísmo existe em todas as línguas e o fator responsável pela propagação deste fenômeno é a transitividade desta, o transporte de um lugar para o outro; “quanto mais distante de seu local de origem, mais arcaica permanece a língua” (BAGNO, 2000, p. 124). O autor explica, com estas palavras, a relação entre língua e influência; existe uma estreita relação entre o arcaísmo e distância geográfica.

9. Função da partícula “se” como verdadeiro sujeito da oração

A gramática normativa/descriptiva da língua portuguesa detém como ordem direta da oração: *sujeito*, *verbo* e *objeto*. Esta, na sintaxe da língua discutida é titulada ordem canônica, onde os elementos em destaque aparecem exatamente na ordem que as foram colocadas. Na ótica de

Marcos Bagno (2000, p. 31) esta é uma “questão que ainda não foi definitivamente resolvida pelos gramáticos e que, por isso, complica um pouco a vida de quem tem de ensinar e aprender a língua portuguesa”. É enorme a presença de gramáticas, livros didáticos e professores que defendem o “se” como índice de determinação do sujeito e não como o último, propriamente dito.

Para explicar, na prática, como se estrutura este fenômeno, o autor faz uso de suas frases, sendo elas:

- a) Nessa padaria *se come* uns docinhos ótimos.
- b) Nessa padaria *se comem* uns docinhos ótimos.

Sintaticamente, o não reconhecimento da partícula “se” como verdadeiro sujeito da oração geraria desvios gramaticais em ambos os enunciados, a começar pela frase (a), “porque o “sujeito” do verbo “comer” neste caso é “uns docinhos ótimos” e, estando o sujeito no plural o verbo deve estar no plural” (BAGNO, 2000, p. 132). É nesta perspectiva que se respalda toda a discussão em torno do aspecto destrinchado, uma vez que o “se” fosse reconhecido como sujeito da oração, não haveria complicações nesta análise, já que obedeceria a estrutura canônica da oração.

ANÁLISE DA FRASE NA ORDEM CANÔNICA			
nessa padaria	se	come	uns docinhos ótimos.
	SJ.	VB.	OBJ.

Quadro 6: Análise sintática da frase em ordem canônica.
Fonte: Bagno, 2000, p. 134.

É notória a naturalidade da análise, dada a estrutura direta da sintaxe: SVO. Também pelo enquadramento intuitivo do falante enquanto ao português padrão, por este fato o “se” enquanto sujeito soa um tanto natural em relação à frase (b) com, com o sujeito invertido.

O grande problema para os gramáticos é admitir que a palavra “se” na frase (a) é sujeito, isso ocorre porque no latim o “se” não podia ser sujeito e o português procede do latim. Porém, na língua portuguesa existe e é falada há mais de 1000 anos, já não é mais latim e por isso não se pode recobrir e vestir os fenômenos da língua portuguesa com as mesmas esferas do latim, ainda que sejam necessários reconhecer as origens.

10. Fenômenos de correntes da analogia

O fenômeno decorrente da analogia é extremamente similar ao processo de assimilação, a diferença existente entre estes aspectos linguísticos é que a assimilação propõe tornar parecida ou semelhante coisas que estão próximas, enquanto a analogia, segundo (BAGNO, 2000, p. 149) é a “mudança linguística causada pela interferência de uma forma já existente”.

Este fenômeno é responsável pela quantidade imensa dos demais processos linguísticos.

Um grande exemplo do ataque da analogia são os resultados audíveis na fala da língua não padrão, e não só dessa, como também na fala de muitos titulados instruídos e falantes da norma culta. Assim, “existe na língua portuguesa uma alternância vocálica muito interessante entre vogal fechada e vogal aberta na relação nome-verbo” (BAGNO, 2000, p. 149), onde apresentará na fala diferenciações não pautadas na escrita, como exemplo:

SUBSTANTIVO	VERBO
O almoço	Eu almoço
O apego	Eu [me] apego
O carrego	Eu carrego

Quadro 7: Ação da analogia no português brasileiro.

Fonte: Bagno, 2000, p. 149.

Há, portanto, um roubo visível das vogais fechadas que enquanto nos substantivos se comportam representativamente nas palavras acima como: *almôço*, *apêgo* e *carrêgo*. Enquanto nos verbos acontece a queda das vogais fechadas e aparecem como: *almóço*, *apégo* e *carrégo*. Assim, a analogia é responsável pela regularização dos verbos, adequando-os para caberem nesta modalidade.

11. Mudanças, variação e problemas no ensino da língua

A língua portuguesa não é provida somente de variedades próprias do português padrão ou português não padrão, ainda que muito se tem discutido, nas dependências da obra *A língua de Eulália* (2000), como ambas as variedades existentes na língua do Brasil. Não existe o português padrão, assim como não há fundamentos de existência do português não padrão, isso porque: “Não existe uma única variedade não padrão, existem muitas, e dizer quantas é até impossível, já que, como vimos, para

definir bem uma variedade temos de levar em conta um número grande de elementos linguísticos e sociais” (BAGNO, 2000, p. 158). O que de fato existe e é válido ressaltar são variações, o que não se pode, também, se intitular por variedades-padrão. Pois, “para nos referirmos a uma variedade de língua, é preciso também, obrigatoriamente, nos referimos aos seres humanos que falam dessa variedade” (BAGNO, 2000, p. 158). Esta questão levanta uma discussão relevante, dada as prescrições de “padrão” enquanto na língua, sobre isto pontua o discutido autor:

O padrão é sempre um modelo, uma referência, uma medida, um critério de avaliação. Um padrão nunca é a própria coisa a ser medida, avaliada. Por isso, usar a expressão variedade-padrão chega a ser um paradoxo. (BAGNO, 3 2000 p. 159)

Na perspectiva do autor, pode-se intuir que não existem paralelos entre o português padrão e o não padrão, não há possibilidade de opor um ao outro. Pois, na verdade, o que existe é a língua com todas suas variedades e, por outro lado, um padrão da língua a ser seguido. As gramáticas normativas, por sua vez, enquadram-se nesta reflexão como os parâmetros, o molde a ser seguido e este é o grande problema do ensino da língua portuguesa no ensino atual; os gramáticos ensinam a sintaxe da língua puramente explicativa, sem humor e entretenimento.

12. Considerações finais

O propósito deste trabalho foi o de desconstruir o perfeccionismo da língua portuguesa e revisar as perspectivas bagnianas referentes a reconfiguração do português brasileiro analisando o livro “A língua de Eulália”, de Marcos Bagno (2000), uma vez que o conteúdo apresenta um assunto propício para explicar o português não padrão, que é considerado errado pela sociedade, pois esses conceitos foram impregnados nas pessoas através do nosso sistema tradicional de educação, na qual valoriza a gramática visando uma única forma correta do português.

A partir dos estudos realizados sobre o português padrão e o português não padrão pode-se concluir que a língua é mutável e viva como qualquer ser humano, e apesar de serem necessárias regras que regulamente a escrita tornando-a homogênea, há também uma necessidade de aceitação da língua falada, para que não seja gerado preconceito linguístico e consequentemente uma exclusão social, pois algumas classes utilizam isso como instrumento para se sentir superior aos demais, esquecendo que tem toda uma explicação lógica e científica para essas variações que

dependem de vários fatores como o meio cultural, social, regional, e econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. *Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2000.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística do português como língua estrangeira. In: *Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura*, vol. 4, 2007.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Uma afirmação do óbvio. 10. ed. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997.

RODRIGUES, Marlon Leal. Ensino de gramática versus ensino de língua. In: *Guavira Letras*, vol. 1, n. 10, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2008.

**EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA DAS CERTIDÕES DE ÓBITO
DA IGREJA MATRIZ SÃO PEDRO E SÃO PAULO
E AS DE NOMINAÇÕES DA CAUSA MORTIS**

Luiz Felipe da Silva Nascimento (UFPB)

luizfelipe.ufpb2016.1@gmail.com

Michely de Souza Lira (UFPB)

michelylira@hotmail.com

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB)

antonietauriti@ig.com.br

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi fazer a edição semidiplomática e a análise lexical das certidões de óbito com vistas à elaboração de um glossário. É importante ressaltar que as certidões, com as quais trabalhamos, pertencem à Igreja Matriz de São Pedro e São Paulo, localizada na cidade de Mamanguape-PB e estão disponíveis no acervo digital *Family Search*. Para o desenvolvimento da pesquisa trabalhamos de maneira associada com duas grandes áreas: a filologia e a lexicologia, uma nos auxilia quanto à edição semidiplomática das certidões e a outra nos assessora quanto à análise lexical e a elaboração do glossário de *causa mortis*. Neste sentido, pretendemos conduzir este trabalho colocando em prática os conhecimentos adquiridos a partir dessas ciências de forma que possamos estar respaldados na descrição da língua portuguesa, visto que essa é um sistema ativo e sofre transformações. Para tanto, recorremos aos pressupostos teóricos de Vera Lúcia Acioli (1994), Bruno Fregni Bassetto (2001; 2011), César Nardelli Cambraia (2005) Paul Teyssier (2004) e Fernando Tarallo (1990).

Palavras-chave: Edição. Léxico. Certidão de óbito.

ABSTRACT

The main objective of this research was to make the semi-diplomatic edition and lexical analysis of death certificates with a view to the elaboration of a glossary. It is important to emphasize that the certificates, with which we work, belong to the Mother Church of São Pedro and São Paulo, located in the city of Mamanguape-PB and are available in the Family Search digital collection. For the development of research we work in an associated manner with two large areas: philology and lexicology, one assists us in the semi-diplomatic edition of the certificates and the other advises us on lexical analysis and the elaboration of the glossary of mortis causes. In this sense, we intend to conduct this work by putting into practice the knowledge acquired from these sciences so that we can be supported by the description of the Portuguese language, since this is an active system and undergoes transformations. To this end, we resort to the theoretical assumptions of Vera Lúcia Acioli (1994), Bruno Fregni Bassetto (2001; 2011), César Nardelli Cambraia (2005) Paul Teyssier (2004) and Fernando Tarallo (1990).

Keywords: Editing. Lexicon. Death certificate.

1. Introdução

Vários estudos provam que a língua é viva e dinâmica e, por isso, vai se transformando ao longo da história da humanidade atendendo às necessidades da comunidade que dela faz uso, a este fato, associamos a participação direta dos falantes como os principais agentes das mudanças que ocorrem na língua, pois como afirma Abrahão Costa de Freitas (s.d., p. 34) “são eles que a empregam, criam e recriam histórica e socialmente”.

Para melhor compreendermos as origens e transformações das línguas é necessário sabermos que elas não são fenômenos herméticos ou abstrativos. Neste sentido, Abrahão Costa de Freitas (s.d., p. 33) diz que a língua “é concreta e está inserida na realidade social e cultural daqueles que a utilizam como meio de comunicação e como forma de construir o patrimônio cultural imaterial de suas respectivas culturas”.

Por ser convencional, a língua é, como declara Abrahão Costa de Freitas (s.d., p. 33), “uma atividade sociocognitiva que se manifesta em textos orais e escritos”, esse autor reitera que “isso não significa que ela seja um espelho fiel da realidade, mas que a partir dela se pode compreender a interação entre linguagem, cultura e sociedade. E a partir daí construir-se um painel da realidade de um dado momento histórico em uma determinada cultura ou sociedade”.

Dessa forma, os estudos desenvolvidos para o entendimento dos acontecimentos linguísticos, são também uma tentativa para compreender os princípios que regem a cultura e a sociedade de uma determinada época. Sobre isso, podemos citar o que diz Abrahão Costa de Freitas (s.d., p. 34) “a história de qualquer língua é também a história da sociedade que dela faz uso e expõe as concepções de mundo e de vida desta sociedade”.

Em vista do que apresentamos, esta pesquisa busca desenvolver um estudo diacrônico da língua portuguesa a partir do *corpus* “certidões de óbitos” disponíveis no acervo digital *Family Search*²⁰, o qual tem como principal patrocinador a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. É importante salientar que as certidões originais pertencem à Igreja Matriz de São Pedro e São Paulo, na cidade de Mamanguape-PB.

²⁰ Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/>

Essa pesquisa apresenta a edição semidiplomática de 28 certidões de óbitos, as quais estão distribuídas entre 10 dos 100 fólhos do livro trezeda Igreja Matriz de São Pedro e São Paulo, da cidade de Mamanguape-PB. O livro em estudo é destinado aos registros eclesiásticos datados do ano de 1898 ao ano de 1903. De maneira geral, o livro apresenta bom estado de conservação, no entanto, nesta pesquisa trabalhamos com os fac-símiles do acervo digital.

Quanto aos procedimentos metodológicos nossa pesquisa está dividida em duas partes. A primeira, de ordem filológica, pois tem o objetivo de realizar a edição semidiplomática de certidões de óbito manuscritas no ano de 1898 (final do século XIX). A segunda parte, de ordem linguística que tem o propósito deselegionar e analisar os vocábulos concernentes à denominação das causas de morte visando elaborar um glossário.

Assim sendo, nas seções seguintes, deste trabalho, faremos uma breve apresentação teórica sobre a lexicologia, lexicografia e terminologia. Após isso, traçaremos um breve percurso histórico da cidade de Mamanguape; discorreremos sobre as normas para edição dos manuscritos, além disso, apresentaremos um recorte da edição semidiplomática das certidões de óbito e faremos a análise dos fenômenos linguísticos e lexicais presentes nelas; por fim, traçaremos as considerações finais a respeito no nosso itinerário de pesquisa.

2. O léxico

Nesta pesquisa buscamos desenvolver, em conjunto, duas importantes propostas de trabalho com manuscritos antigos, uma seguindo o viés do labor filológico por meio da edição semidiplomática e a outra seguindo a perspectiva linguística por meio da análise lexical voltada para a seleção de palavras que denominem a *causa mortis* nas certidões com o objetivo de elaborarmos um glossário. Neste sentido, devotamos este tópico para refletirmos especificamente acerca das questões conceituais sobre o léxico e as ciências que tomam o léxico como objeto de estudo, a lexicografia a lexicologia e a terminologia.

Começemos pela compreensão do que seria o léxico, Maria Tereza Camargo Biderman (2001) diz que

o léxico é uma forma de registrar o conhecimento do universo e esse processo de registro se dá através de atos sucessivos de cognição da realidade e da categorização da experiência cristalizada em signos linguísticos e palavras”, isso significa pensarmos que, compete ao homem, por meio da

palavra, manifestar suas impressões e experiências de mundo. (BIDERMAN, 2001, p. 13)

Ainda nessa forma de concepção, é interessante pensarmos que o léxico assume um papel sociocultural por ser testemunha de um determinado tempo e de uma determinada comunidade. Nesta perspectiva, Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2015) nos informa

Considerando a dimensão social da língua, podemos ver, no léxico, o patrimônio cultural de uma comunidade. Transmitidos de geração a geração como signos operacionais, é através dos nomes que o homem exerce a sua capacidade de exprimir sentimentos e ideias, de cristalizar conceitos. Assim, o patrimônio lexical de uma língua constitui um arquivo que armazena e acumula as aquisições culturais representativas de uma sociedade, refletindo percepções e experiências multisseculares de um povo, podendo, por isso, ser considerado testemunho de uma época, *mots-témoins*. (SEABRA, 2015, p. 73)

Após trazermos essas considerações sobre o léxico nos centremos em discutir, brevemente, a respeito das ciências que tem como objeto de estudo o léxico e que dão relevante auxílio à nossa proposta de pesquisa. Primeiramente, discorramos sobre a lexicografia a partir da visão de Witold Jan Doroszewski (1899–1976), autor que já nos anos 70 discutia amplamente tanto sobre a lexicografia e lexicologia. Após consulta a vários dicionários, Witold Jan Doroszewski, utilizando-se dos preceitos do *Oxford Dictionary*, afirma que

A Lexicografia é definida neste dicionário como escrita ou compilação de um léxico ou dicionário, a arte ou prática de escrever dicionários. [...] A entrada Lexicologia é definida como um ramo do conhecimento que trata das palavras, sua forma, história e sentido. (DOROSZEWSKI, 1973, p. 33 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 23)

A lexicologia, por sua vez, se diferencia da lexicografia por ter o objetivo de trabalhar unicamente com a forma e o sentido das palavras. Sendo assim, Witold Jan Doroszewski nos diz:

Podemos ser capazes de formular duas conclusões: a primeira é que ambas as disciplinas em questão são intimamente conectadas com a Linguística, [...]; a segunda é que de certa forma a Lexicografia pode ser considerada superior à Lexicologia, por seus resultados que são mais importantes que suas intenções, e o valor dos princípios teóricos devem ser estimados de acordo com os resultados. (DOROSZEWSKI, 1973, p. 36 *apud* ALMEIDA,

Conforme essa afirmação de Witold Jan Doroszewski, podemos constatar, que tanto a lexicografia como a lexicologia pertencem à área da linguística, além disso, outra conclusão que ele propõe é a de que a lexicografia se apresenta superior à lexicologia.

Trataremos, neste tópico, sobre a terminologia, pois essa distingue-se tanto da lexicografia como da lexicologia por “ser o discurso sobre o termo” (ALMEIDA, 2016, p. 24). Neste sentido, é justamente no domínio da terminologia que o glossário de causas mortis é constituído. Maria da Graça Krieger e Maria José Bocorny Finatto (2004, p. 17 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 26) dizem que a terminologia é “uma disciplina que possui seu objeto primordial definido: o termo técnico-científico. É esse objeto que marca a identidade da área”. Além disso, as autoras afirmam que

O léxico temático configura-se, portanto, como um componente linguístico, não apenas inerente, mas também a serviço de comunicações especializadas, posto que os termos transmitem conteúdos próprios de cada área. Por isso, os termos realizam duas funções essenciais: a de representação e a de transmissão do conhecimento especializado. (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 17)

Esse modo de pensar implica que a terminologia está a par do estudo do termo técnico-científico em um determinado texto e que, por isso, o termo assume a função de representar e transmitir conhecimento específico.

3. Mamanguape: breve história

A cidade de Mamanguape²² é um município brasileiro localizado na microrregião do Litoral Norte do Estado da Paraíba. Citando Max Weber (1991), Aldo Silva de Mendonça (2013, p. 16) diz que a microrregião do Litoral Norte da Paraíba foi historicamente marcada por rela-

²¹ We shall be able to draw two conclusions: the first is that both disciplines in question are closely connected with linguistics (...); the second is that in a certain sense Lexicography may be considered a superior discipline to lexicology, for results are more important than intentions, and the value of theoretical principles must be estimated according to results. (DOROSZEWSKI, 1973, p. 36).

²² Etimologicamente seu nome origina-se do tupi *mamã-guaba-peque* significa “onde se reúne para beber”.

ções de “dominação tradicional” estabelecida, sobretudo nas questões econômicas, agrícolas e industriais da época. A esse respeito, Aldo Silva deMendonça diz que

A agroindústria é uma das unidades produtivas fundamentais para a compreensão sociológica dessa realidade com suas contradições culturais, políticas e econômicas, pois, essas cidades se projetaram à sombra do latifúndio constituído por núcleos de unidades produtivas como engenhos, usinas, fazendas e fábricas. (MENDONÇA, 2013, p. 16)

Conhecida por sua história, sua beleza e por seus encantos, Mamanguape é atualmente conhecida como a “rainha do vale” por ser uma cidade que se destaca por suas riquezas naturais, por suas terras férteis, por ser banhada pelas águas do rio Mamanguape e por ser a cidade mais desenvolvida dentre os outros 10²³ municípios da região, este fato que já lhe rendeu historicamente o *status* de uma das cidades mais desenvolvidas da Paraíba.

Todo esse desenvolvimento no cenário paraibano rendeu à Mamanguape a ilustre e histórica visita do imperador D. Pedro II e sua comitiva em 27 de dezembro de 1859. Segundo alguns historiadores, D. Pedro hospedou-se onde, atualmente, chamamos de “casa do Imperador”, local que funciona também como sede do poder executivo da cidade. Ainda sobre a estadia do Imperador, Aldo Silva deMendonça, historiador local, afirma que D. Pedro cumpriu um roteiro de visitas pela cidade, tendo visitado a Igreja Matriz de São Pedro e São Paulo, a Igreja do Rosário, a Cadeia Pública, a Casa da Câmara e uma escola primária.

4. Do corpus da pesquisa: caracterização

O *corpus*, desta pesquisa, é formado por certidões de óbito exaradas pelo padre João Francisco Soares de Medeiros nos anos finais do século XIX e nos anos iniciais do século XX, na cidade de Mamanguape. Essas certidões pertencem à igreja matriz de São Pedro e São Paulo e estão disponíveis no acervo digital *Family Search*. Esses textos são importantes fontes para os estudos filológicos, por esse motivo, foi que decidimos trabalhar com essas certidões, pois são poucos os trabalhos desenvolvidos a partir desse gênero textual.

²³ São eles: Rio Tinto, Itapororoca, Cuité de Mamanguape, Capim, Curral de Cima, Jacaraú, Pedro Regis, Mataraca, Marcação e Baía da Traição.

As vinte e oito (28) certidões de óbito editadas e analisadas, nesta pesquisa, fazem parte do livro treze, conforme o acervo digital *Family Search*, o qual foi iniciado no dia 04 de julho de 1898 e encerrado no dia 24 de maio de 1903. Constam nas certidões as informações sobre os óbitos dos habitantes da cidade de Mamanguape.

5. Edição semidiplomática dos manuscritos

Antes de começarmos nossas considerações a respeito da edição semidiplomática e das normas que regem seu procedimento, consideramos importante fazermos algumas reflexões sobre a ciência que tem como objetivo estudar os registros de uma língua, a filologia. Para Serafim da Silva Neto (1977 *apud* ALMEIDA, 2016),

[...] a filologia é o estudo científico, histórico e comparado da língua nacional em toda a sua amplitude, não só quanto à gramática (fonética, morfologia, sintaxe) e quanto à etimologia, semasiologia etc..., mas também como órgão da literatura e como manifestação do espírito nacional. (SILVA NETO, 1977, p. 20 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 20)

Neste sentido, a filologia é uma ciência que tem a pretensão de traçar um estudo histórico e comparativo da língua em uma amplitude não apenas gramatical, etimológica, semasiológica, mas também enquanto literatura de um povo e reflexo do espírito nacional. Para ampliar a visão sobre a filologia, Ismael de Lima Coutinho (1976, p. 18 *apud* ALMEIDA, 2016, p. 20) afirma que “qualquer estudo feito no sentido de reconstituir textos antigos de uma língua, corrigi-los quando errados, restituí-los à sua genuinidade, quando interpolados, constitui-se trabalho dafilologia”.

Assim sendo, podemos afirmar que nossa pesquisa é de natureza filológica porque em nosso trabalho com as certidões de óbito temos dentre outros objetivos, o de reconstituir esses textos antigos. Não podemos deixar de salientar que o labor filológico busca manter de forma responsável a fidelidade aos textos, de modo a conferir credibilidade ao que está sendo desenvolvido, nesse contexto, um dos mecanismos que viabiliza a manutenção da fidelidade aos textos originais é a edição, que conforme César Nardelli Cambraia (2005) se distribui da seguinte forma:

- a) edição diplomática, que tem por objetivo a transcrição rigorosa e conservadora de todos os elementos presentes, caracterizando-se, portanto, por seu grau baixo de mediação;
- b) edição paleográfica (semidiplomática, paradiplomática ou diplomático interpretativa) que, por sua vez, possui grau médio de mediação, sendo

possível a realização de modificação para tornar o texto mais compreensível ao público leigo. Nesse modelo, o editor desenvolve as abreviaturas, acrescentando as letras que faltam, destacando-as por algum tipo de sinal previamente definido, como parênteses, colchetes, negrito ou itálico, pode decidir por separar as palavras escritas emendadas; pode decidir usar sinais de pontuação etc.;

c) edição interpretativa, em que se observa um grau máximo de mediação, havendo ampla modificação do texto para que atinja um público mais abrangente. (CAMBRAIA, 2005)

Para desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela edição paleográfica (semidiplomática), isto é, optamos por fazer uma edição na qual reproduzimos com fidelidade os textos originais, de modo que sua leitura seja facilitada aos diversos leitores que não tenham afinidade com decodificação de documentos antigos. Para alcançarmos tais objetivos, utilizamos os mesmos critérios de transcrição da edição semidiplomática de: *A Carta de Pero Vaz de Caminha*: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justilinear (CAMINHA, 2001)

[...] a transcrição será conservadora; as abreviaturas serão desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas na abreviatura, obedecendo aos critérios de respeitar, sempre que possível, a grafia do manuscrito, ainda que manifeste idiosincrasias ortográficas do copista; não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver; a pontuação e a acentuação original serão rigorosamente mantidas, bem como o emprego de maiúsculas e minúsculas. As inserções dos copistas na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais <>, na localização indicada. As supressões feitas pelo copista serão tachadas; letra ou palavra não legível por deterioração justificam a intervenção do editor com a indicação de colchetes [ilegível]; trecho de maior extensão não legível por deterioração receberá a indicação [corroído + _ número de linhas], a divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição, pela marca de uma barra vertical |: . A mudança de fólio receberá a marcação com o respectivo número da sequência de duas barras verticais: ||1v.|| ||2r.||; as linhas serão numeradas de cinco em cinco. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha escrita, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento. (CAMINHA, 2001, p. 13-21)

Para demonstrar a leitura e edição semidiplomática dos assentamentos de óbito, apresentamos apenas um recorte desse trabalho. Além disso, reafirmamos a importância desse tipo de edição, principalmente, porque por meio dela é possível apresentar dados históricos e linguísticos de um período anterior ao nosso.

Neste sentido, temos:

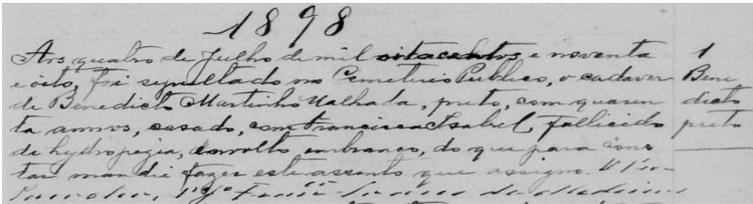


Imagem 1: Livro 13, fôlio 1, certidão 1 do ano 1898, do livro de Registros de óbitos da Paróquia São Pedro e São Paulo de Mamanguape, iniciado em 04/07/1898 e finalizado em 24/05/1903

<1898>

Aos quatro de Julho de mil oitocentos e noventa e oito, foi sepultado no CemeterioPublico, o cadaver <1>
de Benedicto Martinho Malhada, preto, com quaren <Bene
ta annos, casado, com Franciscalsabel, Faelecido <dicto
de **hydropezia**, envolto embranco, do que para cons <preto>
tar mandei fazer este assento que assigno. [ilégivel]
[ilégivel], Joã Francis^o Soares de Medeiros

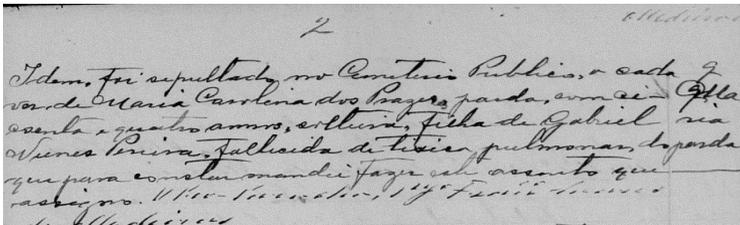


Imagem 2: Livro 13, fôlio 2, certidão 9 do ano 1898, do livro de Registros de óbitos da Paróquia São Pedro e São Paulo de Mamanguape, iniciado em 04/07/1898 e finalizado em 24/05/1903.

<2>

<Medeiros>

Idem, foi sepultado no cemeterioPublico, o cada <9>
ver de Maria Carolina dos Prazeres, parda, com ci- <Ma
coenta e quatro annos, solteira, filha de Gabriel <ria>
Nunes Pereira, faelescida de **tísica pulmonar** do <parda>
que para constar mandei fazer este assento que
assigno. [ilégivel], Joã Francis^o Soares de Medeiros

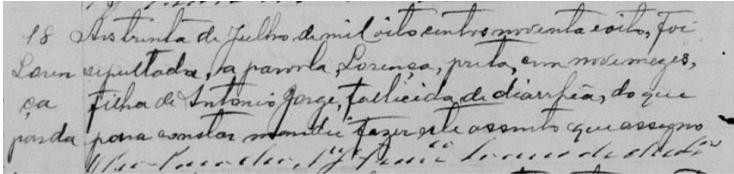


Imagem 3: Livro 13, fôlio 2, certidão 18 do ano 1898, do livro de Registros de óbitos da Paróquia São Pedro e São Paulo de Mamanguape, iniciado em 4/07/1898 e finalizado em 24/05/1903.

<18> Aos trinta de Julho demil oito centos noventa e oito, foi
 <Loren sepultada, a parvula Lorença, preta, com novemezes,
 <ça> Filha de Antonio Jorge, faelecida de diarrhêa, do que
 <parda> para constar mandei fazer este assento que assigno
 [ilegível], João Francis^{co} Soares de Medei^{ros}

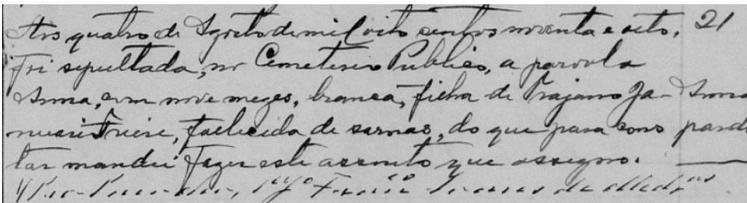


Imagem 4: Livro 13, fôlio 3, certidão 21 do ano 1898, do livro de Registros de óbitos da Paróquia São Pedro e São Paulo de Mamanguape, iniciado em 24/07/1898 e finalizado em 24/05/1903.

Aos quatro de agosto demil oito centos noventa e oito, <21>
 foi sepultada, no Cemiterio Publico, a parvula <Anna>
 Anna, com nove mezes, branca, filha de Trajano Ja- <parda>
 nuarioFreire, faelecida de sarnas, do que para cons
 tar mandei fazer este assento que assigno.
 [ilegível], Joã^oFrancis^{co} Soares de Medei^{ros}

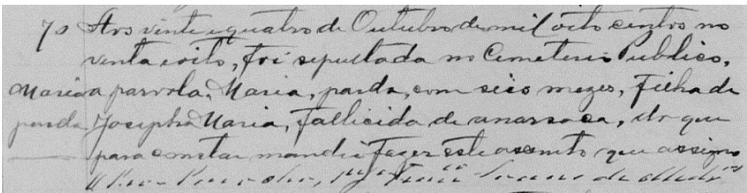


Imagem 5: Livro 13, fôlio 7, certidão 70 do ano 1898, do livro de Registros de óbitos da Paróquia São Pedro e São Paulo de Mamanguape, iniciado em 04/07/1898 e finalizado em 24/05/1903.

<70> Aos vinte e quatro de Outubro demil oito centos no
<Maria> venta e oito, foi sepultada no Cemeterio Publico,
<parda> a parvola, Maria, parda, com seis mezes, filha de
 Josepha Maria, faeclidada de **Anarsaca**, do que
 para constar mandei fazer esteassento que assigno
 [legível], Joã^{co} Francis^{ros} Soares de Medei^{ros}

6. Aspectos linguísticos

Na seção anterior, apresentamos a leitura e a edição semidiplomática das certidões de óbito conforme critérios que regem esse tipo de edição.

Para fazer o levantamento dos aspectos linguísticos presentes nas certidões, identificamos os traços distintivos entre o português correspondente ao período do manuscrito e o português atual. Sendo assim, consideramos viável apresentar os fenômenos identificados nas certidões, dentre eles:

a) Substituição do S > Z, como em:

“foi sepultada, a parvola, Lorença, preta, com nov**mezes** [...]” fl.2, l. 2

“foi sepultada, no Cemiter**e**Publico, a parvola Anna, com nove **mezes**, [...]” fl. 3, l.3

“foi sepultada no Cemeterio Publico a parvola, Maria, parda, com seis **mezes**, [...]” fl.7, l.3

b) A presença do grupo consonantal GN, como nos exemplos abaixo,

“do que para constar mandei fazer este assento que ass**igno**[...]” fl.1, l. 6

“do que para constar**mandei** fazer este assento que ass**igno** [...]” fl.2, l. 6

c) Alternância do I > E, conforme podemos identificar em:

“foi sepultado no Cemeterio Publico [...]” fl.1, l.2

“Idem, foi sepultado no cemeterio Publico [...]” fl.2, l.1

“foi sepultada, no Cemiter**e**o Publico [...]” fl.3, l.2

d) Aparecimento de consoantes geminadas, como nos exemplos:

“o cadaver de Benedicto Martinho Malhada, preto, com quarenta **annos** [...]” fl.1, l. 4

“o cadaver de Maria Carolina dos Prazeres, parda, com cicoenta e quatro **annos** [...]” fl.2, l. 3

“aparvola **Anna** [...]” fl.3, l.3

e) Identificamos a troca do QU > CO e a perda da nasalização, conforme exemplo abaixo,

“com ci/coenta e quatro annos [...]” fl.2, l. 2-3

f) O fenômeno fonético denominado epêntese, caracterizado pelo acréscimo de um som no meio da palavra, segundo as amostras que seguem:

“Faelecido de hydropezia [...]” fl.1, l. 4

“faelecida de tísica pulmonar [...]” fl.2, l. 4

“faelecida de diarrhêa [...]” fl.2, l. 3

“faelecida de sarnas[...]” fl.3, l. 4

“faelecida de Anasarca [...]” fl.7, l. 4

g) Substituição do I > Y, como podemos ver em:

“Faelecido de hydropezia [...]” fl.1, l. 4

h) Identificamos ausência de acentuação, em:

“foi sepultado no Cemeterio **Publico**, [...]” fl.1, l. 2

“Idem, foi sepultado no cemeterio **Publico**, [...]” fl.2, l. 1

“faelecida de tísica pulmonar [...]” fl.2, l. 4

“foi sepultada, no Cemitereo **Publico** [...]” fl.3, l. 2

“foi sepultada, no Cemitereo **Publico** [...]” fl.7, l. 2

i) Encontramos a ausência de fronteiras em diversos exemplos, tais como:

“Aos quatro de Julhodemil oitocentos e noventa e oito [...]” fl.1, l. 1

“com quarenta annos, casado, com **FranciscaIsabel**, Faelecido de hydropezia, envolto **embranco** [...]” fl.1, l. 4-5

“faelecida de tísica pulmonar do que para **constarmandei** fazer este assento que assisno [...]” fl.2, l. 5

“Aos trinta de Julhodemil oito centos noventa **oitito**[...]” fl.2, l. 1

“aparvola, Lorença, preta, com **novemezes**[...]” fl.2, l. 2

“do que para constar mandei fazer este assento **queassigno**[...]” fl.2, l. 4

“Aos quatro de **agostodemil** [...]” fl.3, l. 1

“filha de Trajano **JanuarioFreire**[...]” fl.3, l. 3-4

“Aos vinte e quatro de Outubro**demil** oito centos noventa **oitito**, [...]” fl.7, l. 1-2

“do que para constar mandei fazer **esteassento** que assigno [...]” fl.7, l. 5

j) A presença de fronteira desnecessária, conforme podemos identificar em,

“Aos trinta de Julhodemiloito **centos** noventa oito[...]” fl.2, l. 1

“Aos quatro de agostodemiloito **centos** noventa [...]” fl.3, l. 1

“Aos vinte e quatro de Outubrodemil oito centos [...]” fl.7, l. 1

k) Ocorrência do grupo consonantal PH, como em:

“aparvola, Maria, parda, com seis mezes, filha de Josepha Maria [...]” fl.7, l. 4

Pudemos ver neste breve levantamento alguns fenômenos linguísticos bastante comuns ao período em que os manuscritos foram exarados, o que nos comprova que a língua passa por constante processo de transformação, especialmente no que tange à ortografia.

7. O glossário: denominação das causas mortis

Para a constituição do glossário da denominação de causas mortis, seguimos a proposta de macro e microestrutura. A organização da macroestrutura foi apresentada em ordem alfabética e separada por bloco de letras de **A** a **V**. A microestrutura foi apresentada da seguinte forma: entrada em negrito, seguida de ponto, informação gramatical de forma abreviada (*sm., sf., adj., loc e v.*) também seguida de ponto, depois da apresentação da entrada, foi atribuída uma definição e o contexto de uso em itálico com a palavra que denomina a causa da morte em negrito. Entre colchetes apresentam-se as indicações de fôlio e de linha do manuscrito, pois é possível identificar as informações a respeito da causa da morte.

A

Anasarca. sf. Edema generalizado devido à infiltração de líquido seroso no tecido celular subcutâneo de todo o organismo.

[...] *a parvola, Maria, parda, com seis mezes, filha de Josepha Maria, faelecida de Anarsaca,* [Livro 13, fl. 7, l.4]

D

Diarreia. sf. Aumento no número e na quantidade de fezes eliminadas diariamente, com consistência diminuída, que varia entre pastosa e liquefeitas. A ocorrência das evacuações é de três ou mais por dia em grande quantidade.

Var. Diarrhêa

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Aos trinta de Julhodemil oitocentos noventa e oito, foi sepultada, a parvola, Lorença, preta, com novemezes, Filha de Antonio Jorge, faelecida de **diarrhêa**, [Livro 13, fl.2, l.3]

H

Hidropisia. sf. Derramamento de líquido seroso em tecidos ou em cavidade do corpo.

Var. Hydropezia

[...]o cadaver de Benedicto Martinho Machada, preto, com quarenta annos, casado, com Francisalsabel, Faelecido de**hydropezia**, [livro 13, fl.1, l.5]

S

Sarnas. sf. Doença produzida por um parasita chamado *sarcoptes scabiei*. Infesta a superficie da pele produzindo coceira e vesículas peroladas juntamente com lesões por coçadura. Localiza-se mais frequentemente nas pregas interdigitais, inguinais e submamárias.

[...]a parvola Anna, com nove mezes, branca, filha de Trajano JanuarioFreire, faelecida de **sarnas**, [Livro 13, fl.3, l.4]

T

Tísica Pulmonar. sf. Designação antiga da tuberculose.

[...]o cadaver de Maria Carolina dos Prazeres, parda, com cincoenta e quatro annos, solteira, filha de Gabriel Nunes Pereira, faelecida de **tisica pulmonar**, [livro 13, fl.2, l.4]

Na breve amostra do glossário pudemos identificar a ocorrência de cinco causas de morte comuns no período em que as certidões foram escritas. Além disso, é possível perceber a recorrência de variação na escrita das nomenclaturas que denominam as causas de mortis nessas certidões, conforme vemos na escrita de *diarrhêae hydropezia*. De outra forma, identificamos também a utilização obsoleta de uma nomenclatura para designar o que atualmente chamamos de tuberculose, como podemos ver em *tisica pulmonar*.

8. *Considerações finais*

A língua é um sistema autenticamente dinâmico que sofre variação no tempo, de modo que palavras que faziam parte do repertório linguístico em um tempo passado, hoje já não são mais usadas ou sofreram transformações. Essa constatação só é possível graças à participação ativa dos falantes que empregam a língua histórica e socialmente. Conhecida por seu caráter concreto e convencional, a língua possui em si o elemento de representação do patrimônio histórico, social e cultural de um determinado povo.

Assim, a preservação de manuscritos antigos, por meio do traba-

lho filológico, constitui-se como uma das principais maneiras para manter viva a cultura e a memória de um povo. Por isso, é importante acrescentar que cientificamente a filologia vem trazendo contribuições para várias comunidades linguísticas, principalmente quando propõe em seus estudos a sistematização das variadas formas de edição dos textos antigos.

Nesta pesquisa, trabalhamos em conjunto com duas importantes ciências, a filologia e a lexicologia, tendo a primeira o objetivo de preservar as certidões de óbito com a edição semidiplomática; e a segunda orientar o trabalho com a descrição lexical das causas mortis nessas certidões de óbito, além disso, é sob os preceitos da lexicologia que também trabalhamos a proposta da elaboração de um glossário voltado para a denominação das causas de morte.

A esse respeito, consideramos viável apresentar alguns resultados: foram editadas, nesta pesquisa, 28 certidões de óbito distribuídas entre 10 dos 100 fólios que constituem o livro que analisamos. À sombra da lexicologia conseguimos catalogar e descrever em um glossário 28 lexias utilizadas para a denominação da causa de morte.

Algo que não podemos negar é que o trabalho com documentos antigos é um ofício bastante difícil, principalmente por exigir do pesquisador bastante leitura, atenção e dedicação, no entanto, esta demanda não faz o labor da pesquisa ser menos recompensadora. O trabalho com as certidões de óbito certamente nos traz diversos conhecimentos a respeito da história da região do vale do Mamanguape, bem como conhecimentos linguísticos que nos apontam a dinamicidade e evolução da língua portuguesa. Desse modo, podemos afirmar que a edição semidiplomática e o estudo do léxico comprovam várias ocorrências linguísticas e nos possibilita traçar o itinerário evolutivo da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para a leitura de documentos manuscritos*. Recife: UFPE, Editora Universitária/Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 1994.

ALMEIDA, Fernanda Kécia de. *O léxico de causas mortis em certidões de óbito do vale do Jaguaribe no século XIX*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará.

ASSIS, Maria Cristina de et alii. *História concisa da língua portuguesa*. João Pessoa: UFPB/UFPB Virtual, 2012.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. São Paulo: Edusp, 2001.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *As ciências do léxico*, p. 13-22. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

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

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear, de Antonio Geraldoda Cunha, César Nardelli Cambraia, Heitor Megale. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

COSTA, Renata Ferreira. *Edição semidiplomática de Memória Histórica da Capitania de São Paulo, códice E 11571 do Arquivo do Estado de São Paulo*. 2007. Dissertação (mestrado em filologia e língua portuguesa). – USP/FFLCH, São Paulo.

DOROSZEWSKI, Witold Jan. *Słownika poprawnej polszczyzny PWN*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973.

FREITAS, Abrahão Costa de. Da idade média à idade moderna. In: *Revista Conhecimento Prático: Língua Portuguesa e Literatura*. São Paulo: Escala, ed. 73.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

MENDONÇA, Aldo Silva de. *Luta camponesa e processo identitário em Mamanguape-PB: o caso de Itapecerica*. Dissertação (de mestrado em antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto (PB), 2013.

MURTA, Genilda Ferreira. (Org.). *Dicionário brasileiro de saúde: mais de 20 mil vocábulos e siglas*. 3. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Língua, cultura, léxico. In: SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles; LOPES, Norma da Silva; RAMOS, Jânia Martins. *Linguagem, sociedade e discurso*. São Paulo: Blucher,

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

2015, p. 65-84

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

**FORMAÇÃO DE PALAVRAS,
JOGOS E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Felipe de Andrade Constancio (UERJ)

felipe.lettras.ac@gmail.com

Carlos Gustavo Camillo Pereira (PUC-Rio)

gustavo.c.p@live.com

Taís Turaça Arantes (UERJ)

taistania@gmail.com

RESUMO

O ensino de gramática tem recebido acusações e proposições no âmbito da escola básica. Na esteira das acusações, aponta-se a ineficiência das horas diárias perdidas com exercícios de reconhecimento e classificação das classes de palavras e funções sintáticas. Na esfera das proposições, o que se espera, geralmente, é que o ensino de gramática seja visto em interface, em diálogo com as intervenções dos significados e dos usos da língua. Este trabalho não parte das acusações, mas das possíveis propostas que têm arejado o domínio da investigação gramatical seja no seio da universidade seja no território da escola básica, para propor uma aplicação mais produtiva do conhecimento milenar da gramática. O ponto de partida é a análise do currículo mínimo comum elaborado para as escolas do estado do Rio de Janeiro. Nesse documento, sobretudo no que se refere à abordagem do ensino de gramática no 1º ano do Ensino Médio, sugere-se que haja um tratamento mais específico com os processos de formação de palavras para aquela série, mas não são postos os meios para que haja uma apreensão mais lúdica desse conteúdo. Observada essa falha, propõe-se aqui que o estudo dos processos de formação de palavras seja ancorado na resolução de jogos, uma vez que esse tipo de estratégia pedagógica pode acionar o processo de aprendizagem por via das inteligências múltiplas.

Palavras-chave: Jogos. Inteligências múltiplas. Ensino de gramática.

ABSTRACT

The grammar teaching has received accusations and complaints within the scope of the basic school. Among those claims, the inefficiency of the daily hours lost with exercises of recognition and classification of the classes of words and syntactic functions is pointed out. In the sphere of propositions, what is generally expected is that the teaching of grammar is seen in an interface, in dialogue with the interventions of the meanings and uses of the language. This work does not start from the complaints, but from the possible proposals that have spread in the domain of grammatical research both within the university and in the territory of the basic school, in order to propose a more productive application of the ancient knowledge of grammar. The starting point is the analysis of the minimum common curriculum developed for schools in the State of Rio de Janeiro. In this document, especially with regard to the approach to teaching grammar in the first year of high school, it is suggested that there should be a more specific treatment with the word formation processes for that series, but the

means are not put in place for there to be a more playful understanding of that content. Observing this defect, it is proposed here that the study of word formation processes be anchored in the resolution of games, since this type of pedagogical strategy can trigger the learning process through multiple intelligences.

Keyword: Games. Grammar teaching. Multiple intelligences.

1. Considerações iniciais

Será que é possível aprender gramática por meio apenas das atividades de reconhecimento e de classificação das categorias da língua? Será que é possível aprender gramática lidando com atividades lúdicas fora ou dentro da escola?

Talvez as respostas para essas indagações devam perpassar o domínio complexo do ensino e do aprendizado da gramática na escola. Nessa incursão, talvez seja possível percorrer com mais nitidez esse domínio, de modo a alcançar um limite mais produtivo em torno das aulas em que o conhecimento gramatical/metalinguístico recebe/deve receber investimento, como componente curricular.

O ensino de gramática abarca um vasto domínio de saberes a respeito da estrutura e do funcionamento da língua portuguesa. Tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio existem saberes linguísticos que são necessários à formação de leitores e de produtores de textos, que sejam capazes de adequar a estrutura da língua ao seu respectivo uso efetivo em práticas de linguagem no dia a dia, dentro e fora da escola.

Um desses saberes diz respeito basicamente ao campo da morfologia do português. Neste território há duas espécies de estudos: aquele que é voltado para o caráter flexional das palavras – o da morfologia flexional – e aquele que é voltado para o campo da derivação das palavras – o da morfologia derivacional.

No território da linguística, convencionou-se dizer que existem unidades gramaticais não significativas e significativas. Consideram-se, por excelência, as unidades não significativas como aquelas que estão restritas aos domínios do som das palavras (incluem-se aí as realidades sonoras no âmbito da fonologia), a saber: os fonemas, as sílabas, os ditongos etc. Por outro lado, convencionou-se dizer que as unidades significativas de uma gramática estariam no âmbito da morfologia e da sintaxe, como se vê no quadro 1 abaixo:

MORFOLOGIA		SINTAXE		
morfema	palavra	Sintagma	oração	Período

Quadro 1: Unidades significativas da gramática.

Como se pode observar, a menor unidade significativa de uma gramática é o morfema, e, no outro extremo, a maior unidade significativa é o período. Nesse sentido, manifesta-se aqui um interesse particular pelos estudos que estão apenas na ordem da morfologia, de modo a se considerar apenas as suas unidades respectivas, o morfema e a palavra.

Dentro do quadro descritivo da morfologia, delimita-se neste artigo a produtividade lexical observada, sobretudo, no âmbito da morfologia derivacional. Assim, circunscrevem-se neste estudo as intervenções estruturais, motivacionais e discursivas no uso de determinados morfemas que compõem o inventário das palavras que circulam no português.

O interesse particular pela morfologia derivacional é devido ao fato de ser uma área ainda pouco explorada nos estudos linguísticos, já que pouco se tem a dizer sobre os prefixos e sufixos que dão sustentação à morfologia dos itens derivados. Em linhas gerais, o estudo da morfologia derivacional dá conta, grosso modo, de uma das ramificações da morfologia – a morfossemântica. Damos enfoque a este saber metalinguístico, já que ele é pouco explorado em livros didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de língua portuguesa, como língua materna. Nessa linha de investigação, este trabalho intenciona reivindicar uma abordagem lúdica que envolve os saberes da morfologia derivacional na escola básica.

A escola básica pública ensina morfologia como conteúdo nas aulas de língua portuguesa. Partindo dessa premissa, a pergunta que surge diante de nosso fazer pedagógico é esta: que morfologia a escola ensina? Sem sombra de dúvida, o conteúdo morfológico ensinado é pautado em conteúdo essencialmente estrutural.

Entendemos o conteúdo estrutural morfológico como aquele de reconhecimento dos segmentos significativos da língua restritos ao domínio da palavra, a saber: morfemas que representam radicais/raízes, vogais temáticas, desinências, prefixos, sufixos etc. Há, portanto, o reconhecimento dessas unidades da língua nas aulas de português, sobretudo em turmas de 1ª série do ensino médio, em que esse conteúdo é cobrado no currículo.

Na escola básica, esses estudos se pautam no reconhecimento, decomposição e classificação dos itens que compõem a estrutura das palavras e, na maioria dos casos, não ultrapassam essa fronteira. Será que os morfemas portam significados potenciais para os processos complexos de formação de palavras? Como o léxico renova as suas unidades estruturais frequentemente e as coloca à disposição dos usuários da língua?

O estudo do léxico pode ser trilhado por meio da abordagem da teoria das inteligências múltiplas, sugerida por um filósofo de Harvard, Howard Gardner, na década de 1980 (*Apud* ARMSTRONG, 2001, p. 13). Segundo Howard Gardner, existem oito inteligências, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Numa releitura de Howard Gardner, Thomas Armstrong (2001) pontua:

A teoria das IM não é uma ‘teoria de tipos’, para determinar qual inteligência se ajusta. Ela é uma teoria do funcionamento cognitivo, e propõe que cada pessoa tem capacidades em todas as oito inteligências. Evidentemente, as oito inteligências funcionam juntas de maneira única para cada pessoa. (GARDNER. ARMSTRONG, 2001, p. 22)

Neste trabalho, recorta-se, por um critério metodológico, especificamente a inteligência linguística. Esse recorte não é gratuito, pois existem habilidades complexas, de caráter cognitivo, subjacentes à operação linguística de decomposição de palavras em unidades menores.

2. Ensino de gramática e inteligências múltiplas

A seguir, recorre-se aos itens teóricos que, de certa maneira, tornaram produtivas as atividades lúdicas com os processos de formação de palavras na escola básica pública. Em linhas gerais, revisitam-se noções gerais sobre o porquê do ensino da gramática, as particularidades dos processos de derivação e a intervenção dos jogos de palavras cruzadas nas oficinas de gramática.

2.1. Por que ensinar gramática na escola?

Talvez seja um consenso entre os professores de língua materna que deve haver um currículo de língua portuguesa pautado no ensino da leitura, no ensino da produção textual e no ensino da gramática. O que talvez não seja consenso é o fato de que se deve dedicar menos espaço/tempo à teoria gramatical na sala de aula da escola básica.

As sugestões são inúmeras, dentre as quais se extraem duas: deve-se eliminar o estudo da gramática do currículo; deve-se nortear o estudo da gramática por meio de práticas efetivas de uso da linguagem. Os que defendem a primeira solução parecem compactuar com a seguinte ideologia, discutida e esclarecida por Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2016):

Em distintos países e épocas, as posições dos especialistas que lidam com a linguagem acerca do lugar que deve ocupar a gramática no ensino da língua oscilaram e ainda oscilam, pode-se dizer, entre dois polos. Em um deles estão os que julgam que a língua se aprende por observação e prática constantes, de sorte que, para eles, o estudo da gramática não contribui para a aquisição da escrita. (UCHÔA, 2016, p. 19)

O posicionamento radical de que o estudo da gramática nada pode oferecer à prática escolar da leitura e da escrita parece não ter uma fundamentação, já que muito se diz sobre o tempo “desperdiçado” com reconhecimento de classes gramaticais e com análise sintática nos ensinamentos fundamental e médio.

De fato, é comum ouvirmos/lermos de vários escritores que o reconhecimento de classes gramaticais e de funções sintáticas não contribui muito para a sua atividade diária de escrita. No entanto, um questionamento surge: como alguns escritores dizem não dominar a gramática, mas, ao mesmo tempo, conseguem resultados inesperados com a estrutura da língua nos seus trabalhos com a escrita?

Talvez a resposta para essa questão possa ser reduzida ao fato de que os autores consagrados não dominam um tipo de gramática – a gramática normativa, por excelência, gramática dita escolar. Talvez eles dominem a gramática da língua, o que significa dizer que o seu convívio diário com as palavras e com os arranjos disponíveis no sistema seja a saída para a prática efetiva da produção textual diária. Nesse caso, a gramática é relevante, sim, à escrita e à leitura. Trata-se de uma gramática que muitos têm denominado gramática de usos²⁴.

A respeito do outro polo – mais otimista, é verdade – aponta Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2016):

No outro polo, situam-se os que creem ser imprescindível o conhecimento da gramática para uma prática eficaz do sistema linguístico em suas variadas possibilidades expressivas. Há, no entanto, focalizada a situa-

²⁴ O termo é emprestado de Maria Helena de Moura Neves (2013, p. 15) e é sinônimo de gramática funcional. Leia-se: gramática das interações.

ção brasileira, entre estes estudiosos, para os quais, pois, “não é verdade que a gramática nada tem a ver com a produção e compreensão de texto”. (UCHÔA, 2016, p. 20)

Em algumas propostas pedagógicas, o ensino da gramática pode ser um aliado da escrita e da leitura, de modo que pensar a estrutura da língua implica mobilizar conhecimentos metalinguísticos (o que não significa dizer que se excluirá a nomenclatura) para a produção e compreensão dos significados dessas estruturas em funcionamento.

Muitos trabalhos, sobretudo os que se dedicam à linguística aplicada, vêm focalizando o fenômeno do ensino da gramática, sem perder de vista que a ausência desse ensino traz prejuízos irreparáveis à formação sociocognitiva dos indivíduos que são privados dos saberes metalinguísticos na escola básica. Dessa forma, esses estudos têm dado conta da recepção da gramática na escola, no sentido de que vários conhecimentos (conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico, conhecimento interativo etc.) são mobilizados pelo aprendizado reflexivo da gramática.

O que se tem demonstrado é que a sistematização das unidades da língua e, conseqüentemente, a organização dessas unidades em quadros teóricos de regularidade são um fator preponderante para que o sujeito exposto aos saberes metalinguísticos entenda que a língua dispõe de itens paradigmáticos (itens do léxico) e de itens sintagmáticos (itens decorrentes da combinação do léxico) disponíveis para o uso, o que implica dizer que todas as variantes têm a sua sistematização garantida pelo sistema.

Não faltam, portanto, trabalhos que deem conta dessa sistematização das unidades da língua. Luiz Carlos Travaglia (2011), por exemplo, tem discutido sobre o lugar que deve ocupar a gramática na escola básica, mas tem contribuído para essa discussão por meio de atividades práticas sobre o aprendizado da gramática. No texto “Para que ensinar teoria gramatical”, Luiz Carlos Travaglia (2011) assim pontua:

Parece que todos estão de acordo com a proposição de que o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa, como língua materna, no ensino médio e fundamental, é a formação de usuários competentes da língua, capazes de, em situações específicas de interação comunicativa, produzir textos (orais e/ou escritos) [...]. (TRAVAGLIA, 2011, p. 93)

Em relação aos variados níveis de análise linguística (fonemas, palavras e construções da língua), entende que se acrescenta o componente textual, na medida em que este aciona aqueles itens de análise de modo a colocá-los em uso. Pode-se dizer que um projeto de textualidade, para acionar níveis variados de significação e mobilização de significa-

dos, precisa levar em conta os seus variados módulos de análise.

No que tange ao domínio da fonologia, sem sombra de dúvida, são mobilizados significados expressivos e intencionais em relação ao uso dos fonemas. Nesse sentido, o texto falado (cuja análise pode ser mediada pelo professor na escola) manifesta graus diferenciados de itens que contribuem para a oposição de significados na produção acústica. Dessa forma, muitas são as oportunidades para se mapear essa oposição, a saber: por meio de leitura/análise de piadas, entonação expressiva no processo de interpretação etc.

Em relação ao domínio da sintaxe, muitas têm sido as contribuições. Por exemplo, a posição dos itens na combinação de frases pode afetar a produção do sentido veiculado, tanto em textos orais quanto em textos escritos. Deste modo, deslocamentos, substituições e apagamento de unidades lexicais dentro de enunciados concretos da língua podem afetar a produção dos sentidos, o que tem demonstrado que há implicações discursivas no território de formação dos sintagmas, orações e períodos.

No âmbito da produção das palavras da língua não seria diferente. Vários conhecimentos são acionados para a produção das palavras do vernáculo português. O usuário da língua mostra-se, portanto, imerso num território constituído por um sistema fonêmico e por um sistema gráfico (SIMÕES, 2006, p. 49) para, de fato, mobilizar os seus conhecimentos lexicais. Desse modo, a gramática da língua mostra-se disponível tanto para o acionamento de unidades da língua já formadas quanto para o acionamento de unidades em pleno processo de formação.

2.2. Ensino de morfologia derivacional

A produtividade do léxico tem sido objeto de investigação no território da morfologia, em suas mais variadas feições. A seguir, percorremos uma breve trajetória a respeito dos aspectos estruturais do processo de formação de palavras por derivação, das motivações circunscritas a tal processo e da proposta de trabalho lúdico com o léxico.

O domínio da gramática que se dedica aos processos de formação de palavras denomina-se morfologia:

Na constituição do termo *morfologia* encontram-se os elementos [morf(o)] e [logia], do gr. *morphe* = 'forma' e *logía* = 'estudo'. A partir daí, já podemos inferir que a morfologia, referindo-se a uma língua como a portuguesa, é a parte da gramática que descreve a forma das palavras.

Os gramáticos e linguistas parecem unânimes quanto a isso. (MONTEIRO, 2002, p. 11)

Neste domínio, portanto, concentram-se as investigações a respeito de “duas morfologias” consagradas pelos estudos gramaticais, a saber: a morfologia flexional e a morfologia derivacional. De modo muito geral, as duas linhas de investigação delimitam o seu objeto de investigação que, neste caso, é o morfema, a menor unidade significativa dentro do quadro de categorias do português.

A morfologia flexional lida, basicamente, com duas categorias flexionais no português, o gênero e o número (no caso dos nomes, por exemplo). Neste território, estão os estudos que se dedicam à exploração formal das palavras, na medida em que sua significação não recebe a atenção devida nas gramáticas e compêndios mais tradicionais no ensino de língua portuguesa. Basta atentar para o fato de que as tabelas e as listas para depreensão dos morfemas responsáveis pela formação do gênero e do número são evidentes nesses manuais, geralmente norteados pelos preceitos da *Nomenclatura Gramatical Brasileira*.

No entanto, está no estudo da morfologia derivacional uma abordagem que se vale mais das noções de valores semânticos/significados dos morfemas responsáveis pelos processos derivacionais. Neste ramo da morfologia, tabelas e listas de classificação de morfemas dão especial atenção aos respectivos significados das unidades, e essa particularidade é interessante para uma produtiva descrição em morfologia derivacional.

No âmbito da morfologia derivacional, estão em exame os estudos mais específicos sobre a origem histórica de prefixos e de sufixos (âmbito da etimologia), as motivações específicas para a escolha e o uso dessas unidades (âmbito da semântica e da motivação). Vejamos, abaixo, como José Lemos Monteiro (2002) trata uma das particularidades da morfologia de viés derivacional:

As formas primitivas se constituem apenas de núcleos ou semantemas, seguidos ou não de morfemas flexionais. As secundárias, além do núcleo, possuem morfemas derivacionais. Em *jardim* encontramos somente a raiz e, por essa razão, trata-se de uma forma primitiva. Em *jardineiro* acrescentou-se outro elemento, o sufixo [eiro], sendo assim uma forma secundária. (MONTEIRO, 2002, p. 137)

Neste estudo, daremos especial atenção às “formas secundárias”, isto é, às formas derivacionais pelo acréscimo de unidades significativas a palavras que já existem no português. A seguir, tratamos das motivações e implicações relacionadas aos processos derivacionais, uma vez

que esses processos envolvem complexidades subjetivas e confirmam o caráter semântico/discursivo observado nos usos da língua.

Na obra *Atuais tendências em formação de palavras*, Carlos Alexandre Gonçalves (2016) pontua e explica as cinco razões que conduzem os processos de formação de palavras no português. Por meio do questionamento “Por que criamos palavras novas?”, o autor (2016) esclarece de modo elucidativo o percurso que o léxico percorre como inventário que renova a língua de modo natural.

Reproduzimos abaixo o quadro síntese de Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 28), no qual estão as funções, os objetivos e os usos motivados do léxico do português:

	Função de rotação	Função de alteração categorial	Função textual	Função atitudinal	Função indexical
Objetivo	criação de novos significados	mudança de classe	relevância em nível de texto	expressão do ponto de vista	veiculação de traços sociolinguísticos
Usos	empréstimos de outras línguas; uso de esquemas morfológicos típicos da língua	processos que efetuam qualquer tipo de alteração categorial	retomadas anafóricas ou catafóricas; estratégias de impessoalização	formações vinculadas ao grau; formações avaliativas (meliorativas ou pejorativas)	formações em que é possível detectar características do falante, como idade e sexo

Quadro 2: Especificidades dos processos de formação de palavras.

Fonte: Gonçalves (2016, p. 28).

O quadro de Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 28), pela sua singularidade descritiva, mostra-nos que há fatores de ordem linguística (veja-se a “função de rotação”) e de ordem extralinguística (veja-se a “função indexical”) que devem ser notados nos processos de formação de palavras, sobretudo, por via da morfologia derivacional.

Nesse sentido, a contribuição de Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 28) vai além da mera descrição estrutural das palavras, uma vez que ultrapassa os limites do reconhecimento, da decomposição e da classificação de morfemas – o autor não abandona essas práticas –, e chega aos domínios da morfossemântica, um território promissor de estudo do léxico, no qual investigações sobre os usos do léxico são preponderantes para se observar o funcionamento de determinadas estruturas escolhidas

pelos falantes/escritores em determinadas situações de comunicação.

Vejam, por exemplo, o que Carlos Alexandre Gonçalves (2016, p. 20) diz a respeito dos aspectos textuais por intermédio da motivação lexical observada na derivação. Para tanto, recorremos ao exemplo usado pelo autor: “Os terroristas *destruíram* as torres gêmeas do World Trade Center. A *destruição* deixou marcas profundas no povo americano”.

Uma descrição desatenta dos vocábulos “destruíram” e “destruição” diria apenas que recebem a classificação gramatical de verbo e de substantivo, respectivamente. Já pela ótica motivacional do léxico, as duas unidades têm papel relevante para a construção dos dois tópicos frasais: i) constituem o núcleo temático (o assunto relevante conduzido) do suposto título de uma reportagem; ii) relacionam-se como unidades referenciais responsáveis pela sequenciação do texto, constituindo unidades de progressão, já que contribuem para o andamento da malha textual.

Veja-se que, nesta função textual, a palavra “destruição” assume, pelo seu uso, um alto grau de monitoramento por parte do enunciador de tal texto, na medida em que a mudança de classe gramatical (de verbo a substantivo) permite, por meio do processo conhecido como nominalização, o encadeamento coesivo de unidades textuais, como os dois tópicos frasais em equilíbrio.

Além dos estudos de Carlos Alexandre Gonçalves (2016), há as contribuições de Irlandé Antunes (2012), Claudio Cezar Henriques (2011) e Rodolfo Ilari (2013; 2017). Nestes estudos, dedica-se espaço à descrição das unidades do léxico pela via das perspectivas discursivas, pragmáticas e semânticas que, de modo geral, tendem a se apoiar em motivações ancoradas no uso linguístico, como se viu acima.

3. *Palavras cruzadas: uma brincadeira séria*

Muitas são as oportunidades em que se pode constatar o uso da palavra, na escola básica e fora dela, sob uma ótica lúdica (ANTUNES, 1998, p. 15). Os alunos, sejam eles do ensino fundamental, sejam eles do ensino médio, colocam em prática, às vezes, sem a mediação do professor, muitas atividades com jogos e brincadeiras entre eles. Esses jogos são variados, a saber: adedanha, força, bingo, caça-palavras etc.

Todas essas brincadeiras têm como item organizador das regras do jogo a palavra. É por meio da palavra, portanto, que, além de intervir

no mundo da linguagem, o usuário da língua é capaz de recriar esse mundo. Veja-se que a palavra é o “combustível linguístico” potencial para que as piadas e as anedotas diárias ganhem um tom cômico. Esse saber metalinguístico do usuário subjaz um conhecimento mais efetivo de língua, no sentido de que esse mesmo usuário domina as estratégias de comicitàde, mas não sabe nomear, por exemplo, os recursos para chegar a determinados usos linguísticos.

Pensando nessas potencialidades da língua, o recorte que se faz neste trabalho perpassa justamente o âmbito lúdico subjacente ao uso da palavra. No livro *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*, Rodolfo Ilari (2017) aponta a produtividade das palavras em determinados territórios da lexicologia:

De acordo com um dos principais especialistas no assunto, o Prof. Antônio José Sandman (em *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*, 1989), os processos de formação de palavras mais usados no português atual são, por ordem de importância, a sufixação, a prefixação e a composição que, juntos respondem por cerca de 90% da formação de novas palavras a partir de material já presente na língua. (ILARI, 2017, p. 95)

Para observar a produtividade, sobretudo, dos processos que envolvem sufixos e prefixos, sugere-se aqui uma proposta pedagógica a partir de um jogo conhecido como palavras cruzadas. Trata-se de um jogo lúdico em que o usuário (em momentos de reflexão linguística, por vezes, extraescolar) preenche lacunas a partir de conhecimentos que variam em níveis de dificuldade.

Palavras cruzadas, de modo geral, é um jogo que se apropria da palavra para organizar, por meio de um método de raciocínio, o conhecimento que o interessado na brincadeira deve mobilizar para preencher lacunas (geralmente, pequenos quadrinhos) feitas a partir de determinadas perguntas que envolvem variados saberes. Na página seguinte, estão algumas representações dos jogos de palavras cruzadas mais comuns.

Nesse tipo de jogo (figuras 1 e 2), encontrado em jornais e em revistas específicas, geralmente o interessado em resolver as questões sugeridas lida com perguntas que envolvem conhecimento de mundo. Dessa forma, a sugestão de um jogo de palavras cruzadas envolvendo morfologia derivacional é relevante, na medida em que pontua o conhecimento lexical, de modo a torná-lo mais produtivo na escola.

Na figura 3, há exemplo de uma cruzadinha criada para uma atividade didático-pedagógica da qual participou um aluno (1º ano do ensino médio) de escola básica pública:

Alto que ajuda na preservação da natureza	Tomar compreensível	Que sucede? Hotel, em inglês	Pedra sagrada para o islamita	Profissão do Colombo (Hist.)	Confusão; desordem (pop. pl.)	Estátua desconunal	Mulher formosa	Serra do Nordeste
→	→	→	→	→	→	→	Título persa	Aquele que pilota aeronave
Cobertura do ringue				Volume (abrev.)		Grupo numeroso de porcos		
→				→		→		
Precedeu a eletrônica nas eleições brasileiras				Cede; outorga			Bolsa de Valores (sigla)	
→				→			→	
Mamífero que parece rir		As uvas do um cacho				Dispor em fileiras	Causa atficação	
→		→				→	→	
		Profeta bíblico		Em alto grau			Rádio (símbolo)	
		→		→			→	
O ácido da hereditariedade (sigla)			Albert Einstein, físico		Eva Braun, amante de Hitler		(?) Turner, empresário dos EUA	
→			→		→		→	
Que age						Árvore da família do salgueiro		
→						→		
Produto da higiene masculina								
→								

PALAVRAS CRUZADAS

ZOOM CHECAR ▶ CORRIGIR ▶

ENQUADRAR ROTACIONAR SOLUCIONAR 00:05

Figura 1 – Exemplo de palavras cruzadas (nível mais complexo)

Fonte: <<https://www.google.com.br/search?q=imagens+do+jogo+palavras+cruzadas>>.

Acesso em: 05-02-2020.

Encontre substantivos comuns de dois gêneros, sobrecomuna e epicenos na cruzadinha abaixo.



- 1 - Animal que é comparado às pessoas maldosas.
- 2 - Denominação dada a pessoa até 12 anos completos.
- 3 - Pessoa que estuda.
- 4 - Maior mamífero que vive no mar.
- 5 - Quem ensina.
- 6 - Nome dado ao conjunto de ossos que forma o corpo humano.
- 7 - Pessoa que empresta dinheiro a juros bem alto.
- 8 - Pessoa que não está saudável!

www.infobit.com.br

Figura 2: Exemplo de palavras cruzadas (nível mais básico). Fonte:

www.google.com/search?rlz=1c1cafaenbr657br657&q=imagens+de+cruzadinha>. Acesso em: 05-02-2020.

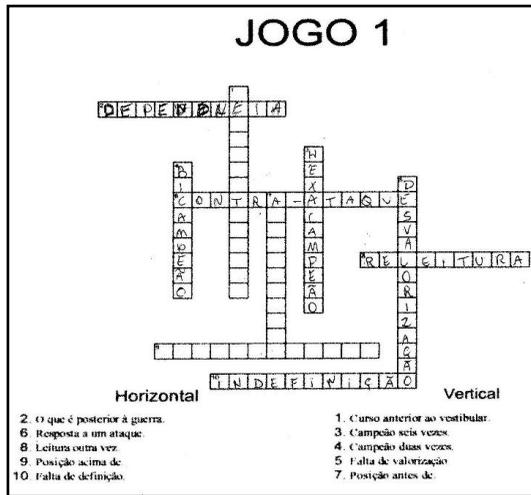


Figura 3: Cruzadinha resolvida por aluno²⁵.

Como se pode observar, o aluno tem maior facilidade para resolver segmentos da cruzadinha em que há palavras e, conseqüentemente, prefixos cujo domínio discursivo está relacionado ao âmbito do futebol (vejam-se as palavras “bicampeão”, “hexacampeão” e “contra-ataque” restritas a esse domínio). Ele não só domina processos complexos formados por meio de prefixos, como também já compreende uma regra básica do novo acordo: separam-se, por meio do hífen, as palavras que terminam e iniciam, concomitantemente, pela mesma vogal (veja-se o caso de “contra-ataque”).

De igual modo, o aluno também construiu cognitivamente os domínios negativos de palavras iniciadas por prefixos, como em “desvalorização” e “indefinição”. Nesses casos, o processo de derivação foi duplo – houve acréscimo de prefixos e de sufixos às palavras preenchidas pelo aluno, sem deixar de mencionar o processo cognitivo da repetição em “releitura”. É relevante que o aluno, portanto, tenha a experiência linguística com unidades da língua que têm formas distintas (os prefixos des- e in-, por exemplo) para expressar o mesmo conteúdo morfossemântico.

²⁵ O jogo em análise pôde ser elaborado por meio do site Gerador de cruzadinhas: <<https://nicecross.herokuapp.com/>>. Nele o usuário pode fazer cruzadinhas com temáticas variadas.

tico.

Não só as palavras cruzadas podem ser utilizadas em sala de aula para a mobilização de conhecimentos derivacionais. Há também, como se disse, outros jogos que possibilitam um manuseio linguístico com o léxico, a saber: a própria organização silábica e a organização gráfica dos caça-palavras permitem uma reflexão mais pontual acerca da disposição dos itens lexicais para apreciação lúdica.

4. Considerações finais

A proposição de um trabalho desta natureza, em princípio, converge noções teórico-práticas para um ensino de língua portuguesa, mais especificamente de gramática, cujo interesse maior é a sugestão de atividades lúdicas que não percam de vista: a) as potencialidades do trabalho com o léxico em sala de aula; b) as potencialidades dos usos da língua; c) as potencialidades dos jogos para o aprendizado.

4.1. Potencialidades do léxico

O inventário lexical das palavras da língua, se bem explorado, pode implicar a expansão do vocabulário do aluno da escola básica pública. Nesse sentido, o investimento em atividades promissoras de trabalho com o léxico favorece uma maior aproximação do aluno a um universo de letramento que não apenas o familiar/extraescolar.

O acesso ao sistema lexical da língua deve receber investimentos paulatinos na escola básica. No ensino médio, esse investimento deve ser acentuado no sentido de que o aluno lida com a leitura e a produção de textos mais complexos (anteriores, por exemplo, ao seu acesso à universidade e à vida do trabalho).

4.2. Potencial dos usos da língua

Uma gramática que leve em conta os usos efetivos da língua é também uma gramática do léxico, no sentido de que as palavras da língua são mobilizadas pela via das escolhas linguísticas dos falantes/escreventes. Dessa forma, uma gramática funcional (ou dos usos) pode subsidiar o trabalho com o léxico na sala de aula, já que esse tipo de gramática municia o falante a transitar pelos espaços da língua.

A sistematização do léxico (estrutural ou funcionalmente explorado) exige planejamento nas aulas de língua. Não se pode prescindir da noção de que as regularidades da língua são intuitivas e não merecem ser codificadas, portanto, em descrições oportunas na sala de aula de língua portuguesa.

4.3. Potencial dos jogos

O aprendizado por meio da ludicidade pode aproximar mais professores e alunos, já que os desafios impostos pelos jogos oferecem uma eficaz oportunidade dessa aproximação. Os jogos fazem parte do cotidiano dos alunos nos ambientes extraescolares, e, talvez, haja uma perda dessa constatação no ambiente intraescolar.

Um investimento nos jogos pedagógicos pode oportunizar a reflexão de que, por meio dos aspectos lúdicos, os currículos podem se fortalecer quanto: à noção de que as múltiplas inteligências são mobilizadas frente aos desafios propostos/mediados nos jogos; à noção de que os saberes são sistematizados pela via das múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ANTUNES, Irlandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CURRÍCULO MÍNIMO*. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5686742>>. Acesso em: 25-03-18.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SIMÕES, Darcília Marindir Pinto. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

**FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA:
UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MÉTODO E PRÁTICA**

Maria José Nélo (UEMA)

marianelo@uol.com.br

Nayara da Silva Queiroz (UNIVATES)

nayaraqueiroz@hotmail.com

Gilvan Santos Gonçalves (UEMA)

gilvansantosgonalves@outlook.com

RESUMO

Este artigo situa-se no eixo de métodos e práticas de ensino com delimitação nas ações voltadas para a formação educacional do aluno do Curso de Letras, tendo em vista que esse aluno será o profissional atuante no Ensino Médio. O objeto da pesquisa são os núcleos estruturantes das disciplinas de Língua Portuguesa adotados no Curso de Letras em duas instituições universitárias. Para tanto, o objetivo é investigar e relacionar nos explícitos dos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa seguem as orientações do Parâmetro Nacional do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Nesse contexto, é mister verificar se as instâncias de ensino superior ensinam a gramática em detrimento do ensino da língua em seus mais variados contextos e ou condições de uso. Sabe-se que os Parâmetros e a Base Curricular são documentos oficiais que fomentam a Lei de Diretriz e Bases que buscam equacionar as desigualdades sociais brasileiras tal como sugere os estudiosos Wanderson Ferreira Alves (1993), Sírio Possenti (1996), Luiz Antônio Marcuschi (2002), Eni Puccinelli Orlandi (2001), e Carmen Célia Barradas Correia Bastos (2004). De posse da leitura desses, discutir-se-á se na formação universitária o aluno familiariza-se com as questões mais gramaticais e se ainda o futuro professor é levado a agir de forma passiva e acrítica, assumindo, assim, um papel de reproduzidor, instrutor e informante, ou o contrário. Para uma possível consideração conclusiva, retomar-se-á o objetivo norteador deste estudo no que se refere aos saberes e fazeres imprescindíveis a formação docente do futuro profissional.

Palavras-chave: Ementas. Formação docente. Ensino de português.

ABSTRACT

This article is based on teaching methods and practices with delimitation in actions aimed at the educational background of the Letters student, considering that this student will be the professional working in high school. The object of the research is the structuring nuclei of the Portuguese language subjects adopted in the Letters Course in two university institutions. Therefore, the objective is to investigate and relate in the explicit contents of the Portuguese language subjects follow the guidelines of the National Parameter of High School and the Common National Curriculum Base. In this context it is necessary to verify if high reduction instances teach grammar over language teaching in its various contexts and / or conditions of use. It is well known that the Parameters and the Curriculum Base are official documents that promote the Guideline and Base Law that seek to equate the Brazilian so-

cial inequalities as suggested by the scholars Wanderson Ferreira Alves (1993), Sírio Possenti (1996), Luiz Antônio Marcuschi (2002), Eni Puccinelli Orlandi (2001), and Carmen Célia Barradas Correia Bastos (2004). With the reading of these, it will be discussed whether in university education if the student becomes familiar with the most grammatical issues and if the future teacher is still acting passively and uncritically, thus assuming a reproductive role, instructor and informant, or the opposite. For a possible conclusive consideration, the guiding objective of this study will be resumed with regard to the knowledge and doings indispensable to the teacher's education of the future professional.

Keywords: Menus. Portuguese teaching. Teacher training.

1. Introdução

Este estudo tem por finalidade discutir algumas proposições no que diz respeito à formação do graduado em letras, versando sobre seu percurso de formação, considerando duas realidades universitárias do estado do Maranhão. Atendendo às propostas educacionais do Estado, as universidades na construção de seus projetos de curso, buscam a democratização do conhecimento e a universalização do ensino da sociedade maranhense, por meio de currículos de formação docente que atendam à legislação, às novas exigências colocadas pela sociedade e às necessidades da educação básica.

Considerando este panorama, tomaremos como enfoque os núcleos estruturantes das disciplinas de língua portuguesa adotados no curso de letras, bem como a organização curricular, as bases legais e as competências, habilidades e perfil profissional do egresso no curso. Para tanto, buscaremos investigar e relacionar nos explícitos dos conteúdos das disciplinas de língua portuguesa se elas seguem as orientações do *Parâmetro Nacional do Ensino Médio* e da *Base Nacional Comum Curricular*.

Assim, o presente estudo tem como inquietação a ideia de que os conhecimentos específicos da formação do profissional de letras, são necessários às vivências durante a prática docente, e se o currículo, como se organiza, atende à realidade e a ela responde.

2. Núcleos estruturantes das disciplinas de língua portuguesa adotados no curso de letras em duas instituições universitárias

Este estudo possui um viés particular: ao mesmo tempo em que projeta reflexão sobre ações voltadas para a formação educacional do a-

luno do curso de letras no âmbito das licenciaturas²⁶, posiciona-se com vistas a reconhecer que a missão da universidade é alimentar a continuidade de práticas sociais que posteriormente se delinearão na atuação desse graduando no universo da educação básica e também produzindo conhecimento na formação do professor, de tal forma que seja possível colocar-se face a face com a escola, com a profissão de professor, com o que o contexto oferece como desafio para essa profissão.

Contemplando as ações previstas nos projetos de parceria público-privadas (PPPs) dos cursos de formação oferecidos pelas universidades, em especial a nossa realidade maranhense que é formar docentes para a educação básica na área de língua portuguesa, capazes de dominar a norma culta padrão e de compreender a organização e o funcionamento da língua portuguesa nos planos linguístico e literário, no interior da sociedade brasileira, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas que ampliem as possibilidades interpretativas e a organização do trabalho, atentando para o seu ensino em sua relação com outras linguagens, especialmente as integrantes do percurso formador do curso (língua inglesa e suas respectivas literaturas).

Assim, os objetivos de um curso de formação de professores devem compreender não só as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora, mas a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.

Ao evidenciar a formação do graduando em letras, Luiz Antônio Marcuschi, enfatiza que,

[...] não há um indicador único e indiscutível ou um conjunto canônico de conhecimentos a ser dominado por este que possa fazer dele um perfil ideal de intelectual de letras. [...] “[...] sua capacidade de ação autônoma, crítica e ética com o saber de que dispõe a partir da vivência que construiu em sociedade”. (MARCUSCHI, 2002, p. 17)

Nesta direção, Wanderson Ferreira Alves (1993, p. 58), entende como processo de formação a oportunidade do indivíduo elaborar, livre e conscientemente, seus objetivos, procurando integrá-lo pelo conhecimento de mundo e possibilitando-lhe a preparação para a vida em sociedade, através de três campos básicos: no campo político, formando o indivíduo

²⁶ Dimensão de um curso que se destina à formação do professor.

para o exercício da cidadania; no campo cultural, oferecendo uma concepção de mundo pela qual possa agir aderindo, transformando e participando das mudanças dessa sociedade; e no campo profissional, instrumentalizando, científica e tecnicamente, o indivíduo, para o trabalho.

Retomando a premissa que estimular a reflexão acerca da língua portuguesa e de seu ensino enquanto linguagem e em sua relação com outras linguagens, bem como seu domínio das dimensões cognitivas de leitura, escrita, compreensão oral de diferentes tipos de textos e tendo como objetivo investigar e relacionar nos explícitos dos conteúdos das disciplinas de língua portuguesa e ainda evidenciar as orientações do *Parâmetro Nacional do Ensino Médio* e da *Base Nacional Comum Curricular* buscaremos fazer algumas aproximações de núcleos estruturantes das disciplinas de língua portuguesa em duas realidades maranhenses de instituições públicas de ensino superior.

Incluem-se aqui duas tentativas de discutir-se-á se na formação universitária de cunho de formação específica se os saberes docentes se constituem como elementos indispensáveis a profissionalização em letras.

2.1. Organização curricular

Formar educadores competentes, em cada uma das línguas e culturas (português e inglês), para o exercício da docência de ensino fundamental e médio, é entender que os indivíduos devam ser capazes de assumir um posicionamento crítico e reflexivo que os levem a estabelecer relações dialógicas de forma comprometida e criativa no contexto socio-cultural em que estão inseridos.

Estudar e compreender os mecanismos da língua, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2001) de modo que esta possa satisfazer o movimento das ideias e que obedeça as regras do momento, da interação, do ato verbal de acordo com as necessidades de expressão e comunicação, nos faz pensar sobre como os currículos educacionais dos cursos de licenciaturas estão de fato satisfazendo uma formação docente em sua função social em que os indivíduos estão inseridos.

Tendo como foco a construção de um currículo que seja capaz de construir uma formação que seja capaz de compreender plenamente a formação dos profissionais de letras, constatamos que a quantidade de habilitações dentro de um mesmo curso, bem como a diversidade de ên-

fases nas habilitações, demonstra um certo desequilíbrio curricular. As diversas ênfases se caracterizam como disciplinas de conteúdo específicos da área e uma quantidade inferior de formação docente aponta para um currículo frágil que ainda não é capaz em sua plenitude promover uma formação docente que possibilite o futuro professor a buscar por uma docência autoral.

Considerando os núcleos estruturantes dos cursos de letras, além das disciplinas ditas obrigatórias ao currículo do graduando, ainda há a existência de outras disciplinas obrigatórias que correspondem a outros saberes docentes, como fundamentos teóricos, saberes relativos a modalidades de:

- Prática curricular; estágio curricular supervisionado; atividades teórico-práticas disciplinas eletivas de cada área; disciplinas obrigatórias (libras – Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e educação especial e inclusiva); atividades complementares; pesquisa; trabalho de conclusão de curso (TCC).

A seguir segue um recorte dos componentes curriculares para compreensão de nossa discussão.

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CRÉDITO	
		Teórico	Prático
Leitura e Produção Textual	60h	2	1
Introdução à Linguística Moderna e Contemporânea	60h	2	1
Sociolinguística: Variação e Mudança	45h	1	1
Morfologia da Língua Portuguesa	45h	1	1
Teoria Literária I	45h	1	1
Linguística Textual	60h	2	1
Semântica e pragmática	60h	2	1
Teoria Literária II	45h	1	1
Sintaxe da Língua Portuguesa	45h	1	1
Análise do Discurso	60h	2	1
Gêneros Textuais e Práticas Sociais de Leitura e Escrita	45h	1	1
Literatura Portuguesa	60h	2	1
Noções de fonética e fonologia em língua portuguesa	45h	1	1
Literatura Brasileira I: da formação ao século XIX	60h	2	1
Literatura Brasileira II: do século XX à contemporaneidade	45h	1	1
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	60h	2	1
Literatura Infantil e Juvenil	30h	2	
Formação Histórica da Língua Portuguesa	60h	2	1
Estudos Literários Maranhenses	45h	1	1
Seminário de Pesquisa em Educação	60h	2	1
Metodologia do Trabalho Científico	60h	2	1
Trabalho de Conclusão de Curso	60h		
TOTAL	1.155h	33	20

Tabela 1: Núcleo de formação específica em letras pela universidade X.
Fonte: PPP- 1 do curso letras (2018)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Área de Conhecimento	COMPONENTE CURRICULAR	CH	CRÉDITO	
			Teórico	Prático
Língua espanhola	Introdução à língua espanhola	60h	2	1
Língua espanhola	Língua espanhola I	60h	2	1
Língua espanhola	Língua espanhola II	60h	2	1
Língua inglesa	Introdução aos estudos em língua inglesa	60h	2	1
Língua inglesa	Língua inglesa I	60h	2	1
Língua inglesa	Língua inglesa II	60h	2	1

Tabela 2: Núcleo de formação específica em letras com habilitação em língua estrangeira pela universidade X.

Fonte: PPP – 1 do Curso de Letras (2018).

COMPONENTE CURRICULAR	CH	CRÉDITO	
		Teórico	Prático
Fundamentos da história da educação	60h	2	1
Fundamentos da filosofia da educação	45h	1	1
Fundamentos da psicologia da educação	45h	1	1
Fundamentos da sociologia da educação	45h	1	1
Didática	60h	2	1
Fundamentos da educação inclusiva	60h	2	1
Política e organização da educação	60h	2	1
Libras	60h	2	1
Tecnologias aplicadas à educação	60h	2	1
Educação e meio ambiente	60h	2	1
Educação e direitos humanos	60h	2	1
Educação linguística e ensino	60h	2	1

Tabela 3. Núcleo de formação pedagógica-pela universidade X.

Fonte: PPP – 1 do curso letras (2018).

DISCIPLINA DE NÚCLEO COMUM ESPECÍFICO	CH	Crédito		Total
		T	P	
Introdução a Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa	60	4	----	4
Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa- nível básico	60	4	----	4
Teoria Literária	60	4	----	4
Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa- nível intermediário	60	4	----	4
Morfossintaxe da Língua Portuguesa	60	4	----	4
Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	60	4	----	4
Literatura Portuguesa das Origens ao Realismo	60	4	----	4
Morfossintaxe da Língua Inglesa	60	4	----	4
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	60	4	----	4
Literatura Inglesa das Origens ao Período Elizabethano	60	4	----	4
Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa- nível avançado	60	4	----	4
Estágio Curricular Supervisionado anos finais do Ensino Fundamental-Língua Portuguesa- (NE)	135		3	3
Literatura Inglesa do Romantismo às tendências contemporâneas	60	4	----	4
Literatura Norte-americana	60	4	----	4
Estágio Curricular Supervisionado anos finais do Ensino Fundamental – Língua Inglesa	135	----	3	3
Estágio Curricular Supervisionado Ensino Médio – Língua Inglesa	180	----	4	4
TOTAL GERAL	1.230	52	10	62

Tabela 4: Núcleo de formação específica em letras pela universidade Y.
Fonte: PPP – 2 do Curso de Letras (2018)

1	Filosofia da educação	60
2	Didática	60
3	Sociologia da educação	60
4	Psicologia da educação	60
5	Política educacional brasileira	60
6	Metodologia do ensino da língua portuguesa	60
7	Metodologia do ensino da língua inglesa	60
8	Planejamento e organização da ação pedagógica	60
9	Tecnologias aplicadas ao ensino de línguas	60
10	Avaliação educacional e escolar	60
11	Gestão educacional e escolar	60

Tabela 5. Núcleo de formação pedagógica-pela universidade Y.
Fonte: PPP- 2 do curso letras (2018)

Diante do perfil curricular apresentado, entendemos que os estudantes do curso de letras possuem em sua formação universitária uma amplitude de saberes específicos que contribuem para a sua formação, enquanto um profissional da área em evidência. No entanto, constatamos que no que tange às disciplinas que correspondem a formação pedagógica, estas ainda aparecem de maneira tímida dentro do currículo. Somando a isso, Carmen Célia Barradas Correia Bastos (2004) enfatiza que, ao evidenciarmos as lacunas nos currículos no que se refere a didática especí-

fica de cada conteúdo, o que constatamos nos dois recortes de PPP (Projeto Político Pedagógico) de cursos de letras, é o desequilíbrio, já mencionado, entre as disciplinas de cunho específico da área e as disciplinas de cunho pedagógico, que continuarão, em teoria e prática, nas universidades. Dessa forma, Sírío Possenti (1996) destaca que urge a necessidade por uma docência autoral, por uma busca de uma identidade docente que seja capaz de abarcar tanto saberes instrumentais relevantes à área, como também a formação que precisa ser tão continuada e que proporciona um olhar crítico e interdisciplinar sobre os saberes e as práticas, que permeiam o currículo e sua função social.

3. *Bases legais*

Realizar uma discussão sobre a formação docente e suas bases legais requer que se faça uma breve análise dos projetos pedagógicos dos cursos de letras licenciatura em língua portuguesa, língua estrangeira e literaturas, poisa atenção ao papel da educação, como elemento nodal do desenvolvimento social e humano, aproxima-se das necessidades à inserção no processo produtivo. As transformações proporcionadas pelas tecnologias da informação e comunicação é uma das possibilidades de repensar uma sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, sem perder de vista os princípios definidos na atual Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece que os processos de ensino e aprendizagem devam basear-se no desenvolvimento de competências e habilidades, voltados para os verdadeiros interesses da sociedade brasileira.

Compreendendo a proposta dos cursos de licenciatura em letras das universidades públicas do Maranhão, é mister verificar se as instâncias de ensino superior ensinam a gramática em detrimento do ensino da língua em seus mais variados contextos e/ou condições de uso. Assim, concebemos que os *Parâmetros* e a *Base Curricular Comum* são documentos oficiais que fomentam a *Lei de Diretrizes e Bases* que buscam equacionar as desigualdades sociais brasileiras.

II. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na

modalidade Normal.

Essa regulação tem caráter basilar e determina que a formação docente para o exercício do magistério da educação básica se dará em licenciaturas de graduação plena. Ao estabelecer a formação em nível superior nos cursos de licenciatura como condição *sine qua non* para a formação docente, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) representa um avanço em relação aos modelos anteriores, onde essa formação era um *plus* ou um apêndice dos bacharelados.

Diante disto, convém refletir sobre a importância que é dada às políticas de formação docente que contribuem para o fazer docente. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN apontam orientações ao professor com questões de ordem metodológica que tanto contribuem para a prática de ensino e, ainda, nesta mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC complementa com uma possível busca para basilar ou unificar os currículos educacionais.

Dessa forma, é necessário que os cursos de letras/licenciatura, repensem esse papel da educação, através de uma nova proposta curricular, que considera organização de atividades e ações que possam desenvolver habilidades cognitivas e competências sociais a partir do conhecimento com vistas a atuação desse futuro profissional no mercado de trabalho, ou seja atuante na educação básica.

3.1. Competências, habilidades e perfil profissional do egresso

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Parecer do CNE/CES nº 492/01, o graduado em letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como

fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais; utilização dos recursos da informática domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Considerando uma proposta que contemple as especificidades de um graduado em letras de língua materna e de língua estrangeira, entende-se que o planejamento é ponto crucial para a formação de profissionais que, conscientes da sua função social, desempenharão habilidades de reflexão e crítica, tornando-os agentes transformadores de seu meio.

4. Considerações finais

Diante do desafio de compreender a relação entre a construção de saberes para o ensino de língua portuguesa e a formação do professor nos cursos de licenciatura, enfatizamos que as considerações aqui levantadas não se findam, pois consideramos tal temática ser de extrema infinitude de conhecimentos que regulam nossas formas de pensar e sentir.

Ao direcionarmos o olhar sobre a relação método e prática nos cursos de letras, consideramos a importância de oportunizar discussões sobre as contribuições acerca das práticas de ensino de línguas no Maranhão no campo dos saberes institucionalizados. Dessa forma, este estudo buscou no âmbito da formação do graduando em letras, apontar para uma formação de o aluno-docente autoral que seja capaz de proporcionar um olhar crítico e interdisciplinar sobre os saberes e as práticas que permeiam o currículo e sua função social.

Considerando os núcleos estruturantes, entendemos que os currículos no que refere aos saberes e fazeres imprescindíveis a formação docente do futuro profissional em letras, precisam compreender melhor o universo do exercício docente. Assim, é preciso que se vislumbre um ofício de saberes docentes capaz de compreender sobre o modo como os saberes são construídos e como eles fazem parte da prática do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson Ferreira. *Paradigmas de formação docente*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. *Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade*. 2004. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp+docente+e+a+forma%C3%A7%C3%A3o+cr%C3%ADtico-humanista+na+universidade>>. Acesso em: 15-04-2019.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15-04-2019.

_____. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular. Educação é a base*. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 15-04-2019.

_____. Ministério da Educação. MEC- *Parecer do CNE/CES nº 492/01*- Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 17-04-2019.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UEMA. *Anuário*. Pró-Reitoria de Planejamento. São Luís: Eduema, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Art 10 § 1º das *Normas gerais do ensino de graduação*. São Luis: UEMA, [s.d.?].

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 1.175/2014 – CONSEPE*, de 21 de julho de 2014. Aprova as normas regulamentadas dos cursos de graduação da UFMA. São Luis: UFMA, 2014.

**GERADOR DE MEMES: FERRAMENTA METODOLÓGICA
PARA PRODUÇÃO DE CONTEÚDO CONTRA A CORRUPÇÃO**

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)
damasceno75@gmail.com

RESUMO

Este artigo resulta de uma experiência realizada com alunos do nono ano do Ensino Fundamental, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2018, em que estes trabalharam na criação de *memes* com a temática da corrupção. O objetivo da prática foi o desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos em torno da emergência de debater o assunto, além do estudo dos *memes* como textos híbridos que circulam no ciberespaço, com um escopo específico, a depender da prática social. Os pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho se fundamentam nos estudos dos letramentos associados à perspectiva da linguística aplicada, buscando entender como a mediação da tecnologia digital afeta a linguagem e as práticas escolares cotidianas. Os resultados apontam um entendimento quanto a estrutura e objetivo dos *memes* e uma contribuição no desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Corrupção. Letramento. *Memes*.

RESÚMEN

Este artículo es el resultado de un experimento realizado con los estudiantes del noveno grado de la escuela primaria, en las clases de lengua portuguesa, en el segundo semestre de 2018, em que trabajaronem la creación de memes con el tema de la corrupción. El objetivo de la práctica fue el desarrollo crítico-reflexivo de los alumnos en torno a la emergencia de debatir el asunto, además del estudio de los memes como textos híbridos que circulan en el ciberespacio, con un alcance específico, a depender de la práctica social. Los presupuestos teórico-metodológicos de este trabajo se fundamentan en los estudios del letramento asociado a la perspectiva de la lingüística aplicada, buscando entender cómo la mediación de la tecnología digital afecta el lenguaje y las prácticas escolares y cotidianas. Los resultados apuntan un entendimiento en cuanto a la estructura y objetivo de los memes y una contribución en el desarrollo de la criticidad por parte de los estudiantes.

Palabras clave: Corrupción. Letramiento. *Memes*.

1. Introdução

Em 2018, os alunos do nono ano da Escola Municipal Irmã Edith Coelho Netto, de Campo Grande-MS, do período matutino, iniciaram o ano letivo sabendo que ao longo dele estudariam os mais diversos gêneros textuais, conteúdo previsto na grade curricular do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação.

O entendimento sobre gêneros textuais vai além da definição, sendo impossível abordar sobre todas as categorias presentes nas mais diversas esferas sociais a depender das finalidades pretendidas pela figura do autor. Por esse motivo, o processo de ensino do referido conteúdo foi feito primeiramente com gêneros que fazem parte do universo dos estudantes, para que compreendessem a definição de gênero textual e, em seguida as singularidades de cada um, tornando-as concretas em termos de construção e adequação.

Neste sentido, pensou-se nos memes como texto introdutório nos estudos dos gêneros textuais. Além de utilizar um tipo de texto de cunho acessível, procurou-se tematizar a escrita e a construção dos memes a partir de elementos provenientes do dia a dia dos estudantes, sem é claro, deixar de considerar conteúdos de caráter reflexivo e de relevância para uma formação cidadã.

Este artigo se divide em 5 seções: na primeira é feito o detalhamento da contextualização escolar, em que o trabalho foi desenvolvido; na segunda, tem-se a interseção teórica entre os estudos do letramento e da linguística aplicada; na terceira, se discorre sobre a origem e desdobramento dos memes; na quarta, faz-se a descrição do processo metodológico adotado na experiência com os alunos e, por fim, se apresenta a análise dos dados, com base na interpretação dos memes criados pelos estudantes em que se identifica o teor crítico sobre o tema trabalhado, a noção de gênero textual e também a habilidade de adequação na construção de textos.

2. Contextualização

A matriz curricular de conteúdo do nono ano do ensino fundamental prevê uma série de estudos sobre gêneros textuais, associado a isso, é preciso ressaltar a importância do estudo de temas voltados para as condições histórico-sociais, para uma formação crítica dos educandos, recomendação presente em documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Por essa razão, pensou-se em trabalhar com memes e o tema “corrupção no Brasil”.

A noção de gênero textual se associa às atividades em sociedade, por isso foi passado aos alunos a noção de gênero textual como uma atividade que acompanha as práticas sociais, deste modo, na observância da multiplicidade de contextos e de interlocutores, os estudantes foram

conscientizados com relação a necessidade de adequação de escrita.

As mudanças sociais e tecnológicas causam impactos nas mais diversas atividades humanas, por isso a linguagem e as práticas comunicativas não poderiam ficar excluídas deste fato, tudo isso se deve segundo Mariana Batista deLima e Paula Bacarat de Grande (2013) a um processo histórico complexo, proveniente principalmente do computador pessoal e da Web 2.0 (ambiente digital contemporâneo de interação entre usuários). Tais mudanças e transformações são exemplificadas pelas autoras com a exploração de novos recursos expressivos, novas formas de leitura e escrita, novas práticas de letramento para uma construção de sentido.

Logo, o estudo e compreensão de novas estruturas textuais são ações essenciais para a formação de leitores críticos que mobilizam seus conhecimentos no processo de escrita.

3. *Interseções entre os estudos de letramento e a linguística aplicada*

De acordo com Angela Bustos Kleiman (2008, p.15), os estudos sobre o letramento em nosso país, pertencem a uma vertente de pesquisa que une o interesse teórico e busca por descrições e explicações sobre um fenômeno, pode ter caráter social ou aplicado, ao tratar da transformação da realidade de grupos que sofrem com a marginalização, por não conhecerem a escrita.

A pesquisadora ainda esclarece que tratar sobre letramento é acompanhar o desenvolvimento social que foi conduzido pela expansão dos usos da escrita. Angela Bustos Kleiman conceitua letramento como: “um conjunto de práticas discursivas que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.18-19).

Magda Becker Soares (2003) define que: “o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita”.

Mediante as concepções das autoras, verifica-se que o estudo do letramento vai muito além da aquisição da escrita, se tornando para tanto, uma prática que requer o desenvolvimento de habilidades que dizem respeito a utilização da leitura e da escrita nas mais diversas condições contextuais e históricas em sociedade.

Se dentro dessas habilidades está implícito o uso da linguagem

nas suas múltiplas instâncias, isso pressupõe uma grande variedade de práticas letradas, pode-se citar como exemplo textos multimodais, estes por sua vez, exigem segundo Roxane Helena Rodrigues Rojo e Eduardo Moura (2012, p. 19) capacidades e práticas de compreensão e produção para a construção de sentidos.

Associada ao propósito que investigar a linguagem e sua prática social está a linguística aplicada que segundo Luiz Paulo da Moita Lopes (1996), é uma ciência social dos estudos da linguagem, e tem como característica a interdisciplinaridade, estuda questões de uso da linguagem em diversos contextos. As referidas questões de uso de linguagem devem ser socialmente relevantes (LOPES, 2006).

É justamente o caráter interdisciplinar da linguística aplicada que nos permite unir os preceitos metodológicos desta ciência aos estudos de letramento, Maria Antonieta Alba Celani (1998) nos explica que a interação entre as disciplinas proporciona construções de conhecimentos que favorecem tanto a linguística aplicada quanto outras esferas do saber.

Em seus pressupostos, a linguística aplicada costuma evidenciar que preza pelo diálogo com outras áreas do conhecimento como educação, sociologia, psicanálise, análise do discurso etc., e que essa relação será estabelecida de acordo com a natureza dos objetos de investigação.

Essa interseção contribui para inovações em campos de pesquisa que antes consideravam o estudo da língua somente em seu aspecto mais formal, passando agora a estudar as diferentes materialidades como práticas sociais, dando importância para as vozes dos diferentes sujeitos: leitores e produtores de textos. Uma das materialidades que expressam a realidade e ganham caráter de resistência são os memes, sendo assim passemos a conhecer um pouco mais sobre este gênero textual tão utilizado na atualidade.

4. Memes

A primeira noção de meme foi cunhada pelo biólogo evolucionista Richard Dawkins, em seu livro *O gene egoísta*. O pesquisador compara a evolução cultural com a evolução genética, fazendo uma analogia dos memes com os genes.

Os genes são replicadores capazes de transmitir nossa identidade genética para outras gerações, neste percurso sofrem mesclas com outros

genes, e podem inclusive sofrer mutações e assim vão sobrevivendo sendo passados de pessoa para pessoa.

Do mesmo modo, os memes são concebidos por Richard Dawkins como “ideias” que são transmitidos de cérebro para cérebro por meio de um processo que o cientista chama de imitação. Nas palavras do biólogo tem-se como exemplo: “se um cientista ouve ou lê uma boa ideia, ele a transmite a seus colegas e alunos. Ele a menciona em seus artigos e conferências. Se a ideia pegar, pode-se dizer que ela se propaga, si própria, espalhando-se de cérebro a cérebro” (DAWKINS, 2001, p. 112).

E assim como os genes passam por mutações, os memes experimentam variações como continua a explicar o evolucionista:

cada vez que um cientista ouve uma ideia e transmite-a a outra pessoa ele provavelmente muda-a bastante. [...] Os memes estão sendo transmitidos a você sob forma alterada. [...] Parece que a transmissão dos memes está sujeita á mutação contínua e também à mistura. (DAWKINS, 2001, p. 114)

Feitas as analogias entre genes e memes, Raquel Recuero sintetiza que “o meme é o gene da cultura, que se perpetua através de seus replicadores, as pessoas” (RECUERO, 2009, p. 123).

Quanto ao surgimento do termo “meme”, Richard Dawkins esclarece que queria um substantivo que passasse a ideia de uma transmissão cultural, ou unidade de imitação. Então, a partir da palavra de origem grega *mimeme*, ele realizou uma redução, de modo a se aproximar do termo gene, formando a palavra meme.

Na atualidade os memes continuam se modificando e se adequando aos moldes sociais, sendo traduzidos agora como um texto híbrido que é criado digitalmente mediante programas ou ferramentas *online*, que associam basicamente uma imagem a um texto escrito. Depois disso, eles passam a circular em sites de rede social como o *Facebook*, proporcionando interações, movimentos sociais, desencadeando discussões entre os usuários.

Em síntese, o conceito de meme acompanhou sua função social, estes não deixaram de denotar uma ideia que é transmitida de pessoa para pessoa, e agora são considerados um gênero discursivo digital que tem suas motivações tanto de fonte pessoal, quanto de fonte social, revelam opiniões e discursos dos usuários das redes sociais, e se apresentam também como releituras de fatos ocorridos na sociedade, seja em ambiente concreto ou virtual.

5. Metodologia

A referida pesquisa é de caráter qualitativo à luz dos pressupostos teóricos-metodológicos do letramento e da linguística aplicada. Antes de iniciar os trabalhos voltados para o conceito de gênero textual, optou-se por fomentar discussões sobre o tema “corrupção no Brasil”, como uma espécie de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos.

Como o relato da experiência diz respeito a apenas um bimestre, o detalhamento dos processos se deu em 8 semanas, sendo que em cada semana, os discentes tiveram 3 aulas de língua portuguesa. A turma contemplada para a prática trata-se de um nono ano, com cerca de 20 alunos frequentes.

Nas duas primeiras semanas os alunos foram organizados em duplas para que pudessem montar grupos de estudo nas primeiras discussões sobre o tema “corrupção no Brasil”.

Para estimular as discussões foram levados textos que tratam do assunto, sendo realizado sempre debates com os estudantes a respeito de fatos que eles já tinham conhecimento em comparação com as informações que eles aprenderam com os textos lidos. Os textos em questão utilizados como geradores de debates foram: a letra da música: “Onde está a honestidade” do compositor Noel Rosa; a crônica “Honestidade é notícia” do escritor Walcyr Carrasco; o texto: “Só de Sacanagem” da atriz Elisa Lucinda e o texto: “Os limites entre a honestidade e a corrupção na sociedade brasileira” da autora Andreia Miranda.

Após os momentos de reflexão sobre os textos, os estudantes também realizavam exercícios de compreensão e interpretação dos textos citados, como forma de melhor fixarem conceitos e organizarem suas ideias a respeito do que tinha lido e discutido.

Nas duas últimas semanas do primeiro mês os alunos já iniciaram os estudos sobre a concepção de gêneros textuais, para isso foi preparada uma aula com estudos de caso de situações cotidianas em que os estudantes tinham que identificar que tipo de texto era indicado para cada contexto específico.

O objetivo desta ação foi que começassem a compreender que os chamados gêneros textuais iriam depender dos interlocutores e também das finalidades das situações cotidianas.

Já no segundo mês, o terceiro passo foi introduzir o conceito e

funcionalidade dos memes. Foi feita a conceituação de meme como: estruturas textuais que vêm sendo disseminadas nas redes sociais, de caráter multimodal (texto escrito e imagem, imagem e texto sonoro, vídeo, dentre outros), aderindo a maneiras distintas de se apresentar e, geralmente, estão ligadas ao discurso cômico, irônico ou satírico. Para interligar a ideia de meme a sua função, procurou-se levar exemplificações para apreciação dos alunos, tais como os que pode se ver no esquema a seguir:



Figura 1.

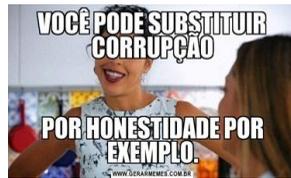


Figura 2.

Os exemplos foram reproduzidos de forma impressa para os estudantes, sendo solicitadas participações orais dos mesmos para a interpretação de cada meme. A construção de sentido perpassou pela descrição e percepção dos elementos imagéticos e dos enunciados de cada estrutura.

Na penúltima semana do segundo mês de nossos estudos, os aprendizes passaram a realizar a interpretação dos memes de forma escrita, colocando em prática, os conceitos apreendidos da semana anterior. Desta forma, foi aplicada a seguinte atividade:

Leia o meme a seguir (a imagem e o texto) e responda as questões:

- 1) Qual é o tema abordado neste meme?
- 2) Qual é o significado da imagem do meme em relação ao texto escrito?
- 3) Após a leitura do meme, escreva com suas palavras o que está sendo criticado?



Figura 3.

As respostas da referida atividade não serão contempladas neste trabalho, uma vez que, o objeto da pesquisa em si é a criação dos memes a ser descrita na análise de dados, sendo a apresentação da atividade apenas mais um dos passos realizados para que os estudantes pudessem compreender a composição híbrida dos memes associado ao tema da corrupção.

Na última semana do segundo mês, os estudantes realizaram um treinamento na sala de informática para que pudessem aprender a utilizar o site de criação de memes denominado “Gerador de Memes”, no endereço virtual: <http://geradormemes.com/>.

O “Gerador de Memes” é um site que permite aos usuários criarem esse tipo de texto, para isso disponibiliza diversas imagens e ferramentas de edição, sendo possível também ao internauta escolher qualquer imagem de sua preferência, com o botão de *upload*.

Para o treinamento, os estudantes receberam um passo a passo de como criar um meme no referido site. O passo a passo com as instruções é apresentado nas imagens a seguir:

1) Acesse o site de busca Google:



Figura 4.

2) Digite no buscador o endereço: <http://geradormemes.com/>



Figura 5.

3) Clique em criar um novo meme:



Figura 6.

4) Escolha uma imagem:



Figura 7.

5) Crie os textos do seu meme e quando terminar de escrever coloque um asterisco ou estrelinha após o ponto final*:



Figura 8.

6) Clique em gerar e em seguida em *download* da imagem.



Figura 9.

Para validar a autenticidade dos memes produzidos pelos estudantes, foi solicitado a eles que ao terminarem de escrever o enunciado, colocassem um asterisco (*) como marca da turma na produção dos textos digitais.

Na aula sequencial, os estudantes se dirigiram para a sala de informática para a produção dos memes. Por motivo de disponibilidade de computadores, os alunos realizaram as atividades em duplas.

Os dados contabilizam a produção de 10 memes que são analisados na próxima seção.

6. Análise dos dados

As análises dos dados se dão sobre a interpretação dos memes criados pelos estudantes do nono ano, em que se pontua a composição de cada texto, detalhando sua estrutura e construção de sentido, em acordo com o contexto já descrito ao longo do artigo.



Figura 10.

O meme da *figura 10* apresenta uma das características mais explícitas do gênero meme, a mutação, a modificação. A formação da imagem escolhida pela dupla criadora é uma variação do famoso quadro “Amor desarmado”, do francês William Adolphe Bouguereau. No quadro original, temos a figura de uma mulher que segura o personagem mitológico Culpido, a versão memética coloca no lugar do Culpido um extraterrestre dando tom de comicidade, o enunciado criado pelos estudantes foi: “Me solta... Preciso denunciar esse corrupto”. A associação visual e verbal demonstra uma inquietação por parte dos criadores com relação à corrupção, com explícita necessidade de tomada de atitude, de protesto e denúncia contra atos praticados por corruptos.



Figura 11.

Na composição do meme apresentado pela *figura 11*, temos um recorte de imagem das personagens Brittany e Tiffany Wilson, do filme “As Branquelas”. Nesta cena, as personagens interpretadas pelos atores Marlon Wayans e Shawn Wayans, aparecem com uma expressão de negação/ advertência. Os estudantes que formularam este meme, utilizaram como enunciado a frase: “Quando tentam me subornar para pegarem o brigadeiro antes do parabéns”.

Mediante a materialidade, podemos observar a conscientização dos criadores de que atos corruptos não se manifestam apenas em ambientes como o da política, mas em qualquer situação em que alguém tente se beneficiar de alguma forma. Deste modo, o meme faz uma indicação como os alunos acreditam que se deva reagir ao ser surpreendido por um convite à corrupção, e que é justamente nos gestos considerados rotineiros e pequenos que se verifica o caráter ético das pessoas.

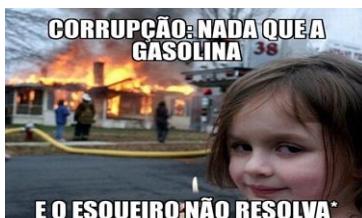


Figura 13.

A escolha de elementos pelos estudantes para a criação do meme contido na figura 13, é também uma imagem conhecida em ambientes digitais como a “garota desastre”, se constituindo por uma menina sorrindo com tom de satisfação e ao fundo uma casa em chamas. Soma-se isso ao dizer: “Corrupção: nada que a gasolina e o isqueiro não resolva”²⁷. Percebemos aqui um caráter irônico por parte dos produtores do texto, elemento essencial estudado sobre os objetivos dos memes. Se evidencia na composição, sentimentos muitas vezes escondidos pelas pessoas, tamanha a indignação da sociedade mediante atos corruptos e também a falta de esperança de que a situação se modifique em caráter nacional.



Figura 14.

Na figura 14, se faz presente a junção da imagem do popular “dinossauro pensador” e da frase: “Como fica se juntar dinossauro com corrupto? Corruptsauro”. Neste contexto, se destaca a criatividade dos estudantes ao associarem a figura de um animal predador com a de um indivíduo corrupto. Pode-se interpretar assim, que ao estar convivendo com a corrupção a todo momento, as pessoas estão sujeitas a serem uma presa fácil que pode ser prejudicar com atos ilegais, sofrerem injustiças ou ainda serem também corrompidas por acreditarem que isso as farão sobrevi-

²⁷ Os enunciados foram transcritos com fidelidade, sem a preocupação de correção ortográfica.

ver no ambiente de competição corrupta.

Na figura de número 15, o meme se estrutura na imagem da personagem Paola, protagonista da telenovela “A usurpadora”, com uma expressão de descontentamento e/ou aversão, relaciona-se isso ao enunciado: “Indo comprar miojo... Tiozinho não deu notinha”. Um dos temas debatidos em sala, foi a sonegação de impostos, fato que acabou se refletindo na construção do presente meme, demonstrando o caráter de associação dos estudantes a fatos da vida cotidiana, como quando vão ao comércio e no momento do pagamento das compras, não recebem nenhum comprovante por parte dos comerciantes, tal fato pode sinalizar dentre outras coisas a sonegação de impostos, uma vez que o local não registra a venda do produto.



Figura 15.



Figura16.

Vemos na figura 16 o arranjo da conhecida imagem do “Gato entrevistado” unida à sentença “Aquele corrupto safado aumentou o preço da ração”. A figura do gato entrevistado também é bem comum nas redes sociais e tem caráter de denúncia e reclamação.

Sendo assim, os discentes utilizaram isso para construir o sentido em que se depreende que atos corruptos não tem limites de alcance em sociedade.

A situação crítica em que país de encontra faz com que até os a-

normais de estimação sofram as consequências. A utilização do elemento de humor traz suavidade para tratar de um assunto polêmico, sem é claro, deixar de lado a natureza reflexiva do escopo dos memes.



Figura 17.

Na geração do meme da figura 17, se identifica a imagem de um homem com expressão facial e corporal de grande irritação, em frente ao texto como dito: “Quando alguém fura a fila do lanche”. Observamos aqui, uma completa sintonia entre o tema estudado e as situações cotidianas dos alunos, ao retratarem um acontecimento vivido dentro de escolas, a hora do lanche, em que muitas vezes, há alunos que furam a fila, deixando os demais enfurecidos com a ação. A conexão externa realizada pelos alunos é um indício da ampliação de seus conhecimentos no que refere a adequação dos textos para cada contexto específico, sendo assim fica claro que a corrupção permeia as situações mais corriqueiras e não deve passar despercebida.



Figura 18.

A elaboração representada pela figura 18 se constitui da imagem em uma pessoa passando dinheiro para outra de forma velada, percebe-se isso pelo fato de o indivíduo da direita aparentar estar de costas para o da esquerda, passando notas de 50 reais com cuidado para não serem vistos. Além disso, se faz presente o texto: “Não sou Naiara Azevedo, mas to em todo lugar”.

A cantora Naiara Azevedo tem uma música que se popularizou em nosso país denominada “50 reais”, o que explica a associação dos estudantes, da música “50 reais” com a própria corrupção em si, que é cada vez mais popular nos mais diversos espaços em sociedade. Infere-se desta construção uma crítica por parte dos discentes autores, demonstrando o tamanho do alcance da corrupção na exterioridade.



Figura 19.

Na produção do meme da figura 19, os alunos utilizaram a imagem da Boneca “Anabelle”, do filme de terror norte americano, e escreveram um pequeno recado aos leitores do meme, dando voz a própria boneca, em que ela diz: “Olá, ouvi dizer que você rouba a senha do Wifi do vizinho”. A personagem do referido filme é conhecida por não costumar deixar vivo aqueles que duvidam que ela tem vida própria. Deste modo, os estudantes em tom de humor, transformaram a temida boneca em uma espécie de punição aos corruptos. Neste entremeio, os autores do meme, sinalizam que não importa o nível do delito, as consequências virão, comose verifica no caso de quem utiliza o sinal de internet do vizinho de forma ilegal.

Compreende-se assim como objetivo dos criadores do meme, a vontade de punição para quem pratica atos de corrupção, fato que não costuma ser muito comum em cenário nacional.



Figura 20.

Na figura 20, se verifica um jogador de futebol chorando, cercado por repórteres, aparentemente lamentando por tem perdido o jogo. Ade-

mais, a justificativa dada para o episódio é entendida com a seguinte explicação do jogador: “Hoje o juiz não jogou”. A partir do conjunto criado, pode-se interpretar que o jogador está se lamentando, pois naquele momento não foi possível ter a colaboração comprada do juiz, fato que resultou na derrota do time. A presente criação retrata uma esfera social em que a corrupção está presente, o futebol. A consciência dos alunos com relação ao alcance dos atos corruptos os fez construir uma representação/exemplificação, com a intenção de mostrar para as pessoas que esta é uma realidade e que deve ser motivo de vergonha e não de orgulho para o povo brasileiro.

7. Considerações finais

Nesta pesquisa, vimos a experiência da criação de memes sobre o tema da corrupção, por alunos de uma turma do nono ano do ensino fundamental. Os trabalhos foram desenvolvidos com dois objetivos, sendo o primeiro, fazer-se entender o conceito e funcionalidade do conteúdo “gêneros textuais” e trabalhar o tema transversal “corrupção no Brasil”.

O desenvolvimento das atividades teve duração de um semestre, começando pelo estudo de um gênero que faz parte da realidade dos estudantes, os memes. A prática serviu então como forma introdutória e basilar para o ensino aprendido de outros gêneros textuais que seriam trabalhados ao longo do ano letivo, uma vez que, o mencionado conteúdo constaprodutivo na matriz curricular da Rede Municipal de Educação.

As atividades iniciaram com estudo do tema corrupção, para que os estudantes pudessem convocar todos os conhecimentos que tinham de posse e os juntassem com aqueles que adquiriam nas discussões, reflexões e atividades desenvolvidas dentro do tema.

Finalizados os debates sobre a problemática da corrupção, os discentes começaram a ter contato com memes sobre a corrupção, como forma de materialidades que agora passariam a ser analisados com um olhar crítico em que se buscou delinear os elementos constitutivos dos textos híbridos (imagem, enunciado, contexto histórico-social, efeitos de sentido etc.).

A fase final desta iniciação ao estudo dos gêneros textuais, foi a criação de memes sobre a corrupção por parte dos estudantes, sendo utilizado como ferramenta, os recursos do site “Gerador de Meme”.

A partir das criações foram realizadas leituras interpretativas em que se aclara a percepção sobre o entendimento dos alunos com relação a definição de gênero textual, construção de sentido e adequação dos textos ao contexto de produção.

As materialidades produzidas, apresentaram compreensão dos estudantes sobre o conteúdo estudando, no que diz respeito aos memes e ao tema solicitado. Identificamos como forte fator de letramento, a conjuntura dos estudantes terem se apropriado de imagens que já possuem objetivos específicos como os que se verificam nos memes das figuras 11,13 e 16, e realizarem as adequações contextuais para tratarem do tema corrupção.

Os efeitos semânticos de sátira, humor, ironia, prerrogativas adotadas na construção dos memes para atingirem os objetivos de denúncia, protesto ou reflexão também foram utilizados pelos estudantes autores na elaboração de sentido.

Em última instância, pode-se destacar como resultante da associação dos estudos do letramento com a linguística aplicada, o fato de que os memes foram construídos por autores que vivem em sociedade e falam de diferentes posições a respeito de um tema que é polêmico e ao criarem memes que exteriorizam suas vozes sobre a temática em questão.

Destarte, mediante a apresentação das criações “memeais” se defende a importância e a emergência da formulação de memes como uma forma de possibilitar a palavra, a opinião, a difusão de conhecimento, a crítica, o protesto para sujeitos que vivem em sociedade, além disso, é fundamental que as pessoas estejam cientes dos elementos constitutivos deste tipo de texto que é porta de entrada para o entendimento estrutural de outros gêneros, e também das condições de produção, tratando entre outros aspectos de temas polêmicos, sendo seu estudo um dos contribuintes para uma formação crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CELANI, Maria Antonieta Alba. A transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI Marilda do Couto. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. 9. reimpr. Belo Horizonte: Itatiaia,

2001.

KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane. (Org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. vol. 1, p. 1-216

LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda Becker. O que é letramento. *Diário do grande ABC*. Santo André, 2003.

**INTRODUÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS DO GÊNERO
MONOGRAFIA: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS
DE REFERENCIAÇÃO E PROCESSOS DE RETOMADA
À LUZ DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL**

Gilvan Santos Gonçalves (UEMA)
gilvansantosg@outlook.com.br

RESUMO

Este artigo faz uma abordagem e análise das principais estratégias de referenciação, progressão referencial e cadeias referenciais utilizadas em introduções e considerações finais do gênero monografia. O objetivo é mostrar a organização e os processos de retomada textual dessas partes textuais à luz da linguística textual, para isso utilizou-se uma abordagem teórico-metodológica da análise de gênero, baseada na nova retórica de Carolyn Rae Miller (1984, 2012), Charles Bazerman (2005), Ingedore Grünfeld Villaça Koch (2006, 2009). No processo de dados, o corpus a ser investigado constituir-se-á de monografias produzidas nos anos letivos de 2012 e 2013, no curso de letras licenciatura da UEMA. A caracterização dessas estratégias de referenciação evidenciará as escolhas linguísticas e mostrará as dificuldades encontradas pelos alunos na construção argumentativa de suas introduções e conclusões, mostrando, o desconhecimento de estratégias de retomadas nesses subgêneros textuais, tanto no que se refere a temática ou problemática levantada na introdução que deveria ser explorada na conclusão quanto ao uso de termos que poderiam evitar a repetição do termo utilizado para o objeto do discurso.

Palavras-chave: Referenciação. Escolhas linguísticas. Processos de retomada.

ABSTRACT

This article makes an approach and analysis of the main strategies of reference, referential progression and reference chains used in introductions and final considerations of the monograph genre. The objective is to show the organization and processes of textual recapture of these textual parts in the light of Textual Linguistics. For this, a theoretical-methodological approach of the gender analysis, based on the new rhetoric of Carolyn Rae Miller (1984; 2012), was used. Charles Bazerman (2005), Ingedore Grünfeld Villaça Koch (2006; 2009). In the data process, the corpus to be investigated will consist of monographs produced in the academic years of 2012 and 2013, in the course of letters licenciatura of the UEMA. The characterization of these reference strategies will show the linguistic choices and will show the difficulties encountered by the students in the argumentative construction of their introductions and conclusions, showing the lack of knowledge about the strategies of retakes in these textual subgenres, both regarding the theme or problematic raised in the introduction which should be explored in the conclusion regarding the use of terms that could avoid the repetition of the term used for the speech-object.

1. **Keywords:** Reference. Language choices. Recovery processes.

2. Introdução

O presente artigo tem como objetivo investigar a produção de gêneros escritos como práticas mediadoras das relações interpessoais na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O intuito é analisar como os setores sociais que interagem nesse espaço institucional fazem uso dos diversos textos para criar realidades de significação e de relações sociais e organizar o sistema de atividades desse grupo social.

Para alcançarmos o nosso objetivo, utilizamos como referencial teórico-metodológico abordagens que recobrem, principalmente, a nova retórica Carolyn Rae Miller (1984), Charles Bazerman (2005) e Ingedore Grünfeld Vilaça Koch (2006, 2009).

De acordo com Charles Bazerman (2005, p. 22), como evento discursivo, os gêneros são práticas mediadoras que estabelecem na dimensão textual, as relações sociais estabelecidas para a realização de textos nos sistemas de gêneros e nos sistemas de atividades pode ajudar a entender como interromper ou mudar os sistemas pela exclusão, adição, ou modificação de um tipo de documento.

O processo de progressão referencial dá-se através de estratégias variadas. Os objetos de discurso são construídos e reconstruídos ao longo da atividade discursiva. As formas como são construídos ou reconstruídos estão intrinsecamente relacionadas a propósitos comunicativos do produtor do texto, como afirmam Ingedore Grünfeld Vilaça Koch e Vanda Maria Elias (2010, p. 133-4). São escolhas orientadas pelo princípio de subjetividade.

Nesse sentido, Carolyn Rae Miller (1984) argumenta que para uma teoria de gêneros o mais importante seria o fato de as situações retóricas serem recorrentes, porque assim, podemos tipificá-las por meio das similaridades e semelhanças importantes tanto em sua forma quanto em sua substância.

Ou seja, as diversas formas de descrições linguísticas, dentro da vasta existência de variedade escrita e falada da linguagem, sempre foram estabelecidas e contextualizadas em padrões de uso linguístico que hoje ganharam o nome de texto ou gênero escrito. Embora todas as formas de gênero escrito abordem compreensões das variações linguísticas, a escrita em forma de gênero evidencia, de certa maneira, o saber pedagógico, a intertextualidade e o ensino de seu produtor, como leitor assíduo de outros textos com retóricas e gêneros diferenciados.

Ingedore Grünfeld Vilaça Koch (2006) diz que

[...] no processo de leitura e construção dos textos, levamos em conta que a escrita e a fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são às vezes em que somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados. (KOCH, 2006, p. 101)

Portanto, o corpus deste artigo é composto de diferentes *introduções e considerações finais* do gênero monografia apresentadas no curso de letras da Universidade Estadual do Maranhão, escolhidas aleatoriamente, que fazem parte do sistema de gêneros utilizados nas interações acadêmicas e do sistema de atividades estruturadas dentro de uma comunidade discursiva e acadêmica.

3. O conceito de progressão referencial

Os processos de referenciação e progressão referencial são importantes estratégias de introdução por meio das quais são evidenciadas novas entidades que servem de base a novos referentes a serem abordados dentro de um texto. Essas estratégias são atividades discursivas que constroem anaforicamente e cataforicamente a repetição ou progressão de novos elementos linguísticos que, por sua vez, sempre remetem a cadeias referenciais descritas, narradas ou expostas, dependendo da organização e projeto de sentido que se quer rotular no tema ou título de um determinado enunciado.

O processo linguístico e discursivo de um texto, como atividade discursiva que venha a ser abordada em uma profunda e possível análise, deve sempre ter uma justificativa em relação ao seu esquema de composição, organização e orientação temática, propósito e partes constituintes que lhe darão efeitos de sentidos decorrentes da escolha de seus elementos lexicais e sintáticos.

Ao lermos um texto, seja qual for o gênero e tipologia, devemos procurar identificar o campo social discursivo em que o enunciado (objeto de discurso) se insere, seja ele no contexto científico, didático, político ou literário.

Primeiramente, é obrigatório identificar e conhecer o tema, bem como a sua competência discursiva, sua progressão (continuidade), sua retomada e segmentação em relação ao seu tema central e introdutório.

A respeito dessa orientação, Ingedore Grünfeld Vilaça Koch (2006, p. 113) afirma que todo e qualquer gênero textual possui estilo; em alguns deles, há as condições mais favoráveis (gêneros literários), em outros, menos favoráveis (documentos oficiais, notas fiscais), para a manifestação do estilo individual.

Por sua vez, Charles Bazerman (2005, p. 31) afirma que os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. A primeira análise de um determinado gênero textual nos ajuda de início a começar entender o propósito comunicativo de um enunciado, e se esse propósito é parte ou não de uma atividade linguística que pode ser entendida obedecendo aos diversos padrões organizacionais que identificam e o constituem, sobretudo, dos gêneros encontrados em textos (narrativos, expositivos, dissertativos, e, dissertativos, e injuntivos).

De acordo com Irandé Antunes (2006, p. 51), em síntese, com a análise de textos, pretendemos desenvolver nossa capacidade de perceber as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de textos-em-função. Ou seja, a referenciação como atividade discursiva diz respeito às formas de introdução das novas entidades e referentes a serem alocados no texto, e esses referentes podem ser retomados mais adiante ou servirem de base para a introdução de novos referentes.

4. A referenciação: uma escolha linguístico-discursiva

A referenciação é um tipo de atividade discursiva por meio do qual se constroem os diferentes objetos de discurso que podem ser mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto. No processo de referenciação, é importante apresentar todos os significados linguísticos do referente do discurso. As principais estratégias de progressão referencial a serem alocadas em um texto devem ser dadas através de dois processos: ativação e reativação.

Os gêneros textuais são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados, não são textos linguísticos nem textos empíricos. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de

heterogeneidade tipológica. O gênero textual é formado por tipos textuais diferentes como: descritivo, argumentativo e injuntivo.

Nesse sentido, Ingedore Grünfeld Villaça Koch (2006, p. 113) afirma que os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, o que quer dizer que “a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, ma decorrem da dinâmica da vida social e cultural”.

Na construção de textos e enunciados, é importante estabelecer as formas de progressão referencial, bem como evidenciar sua continuidade (retroação) e progressão. As retomadas ou remissões podem ser realizadas de diversas maneiras, sempre fazendo referências e abordagens intertextuais, pois assim podemos nos apoiar em análises já feitas em outros textos e tomá-las com referência. Estas podem ser realizadas por uma série de elementos linguísticos, como:

- a. Formas de valor pronominal- como os pronomes propriamente ditos (pessoais de terceira pessoa, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, pronomes demonstrativos, pronomes indefinidos, interrogativos e relativos).
- b. Numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários) que também contribuem para a progressão referencial.
- c. Certos advérbios locativos- que são conhecidos como dêiticos espaciais (aqui, lá, ali etc.). Os advérbios locativos e algumas expressões adverbiais também têm a função de fazer progredir referencialmente no texto.
- d. Elipses e algumas formas nominais reiteradas que desempenham a função de progressão referencial.
- e. Elipses e algumas formas nominais reiteradas que desempenham a função de progressão referencial.
- f. Formas nominais sinônimas, heteronímicas, e até nomes genéricos.

Todos esses elementos servem para enfatizar a progressividade de um texto, é necessário estabelecer um equilíbrio entre duas exigências fundamentais, e estas exigências devem estar relacionadas à retroação e à repetição textual, de forma que sua continuidade não seja desfocalizada, a partir da introdução de novas formas de valor pronominal.

5. Os processos de retomada e a função das expressões nominais

A retomada é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto.

A referenciação realizada por meio e intermédio das formas pronominais foi sempre descrita na literatura linguística como pronominalização, que pode ser por meio anafórico e catafórico, sempre enfatizando os elementos cotextuais.

Essas formas ou expressões nominais, ao efetuarem a progressão textual, podem desempenhar uma série de funções importantes para a construção dos sentidos do texto, além de efetuarem a progressão textual, podem desempenhar uma série de funções importantes para a construção dos sentidos do texto.

No nível microestrutural e macroestrutural, a organização textual também estabelece a coesão textual e, em grande parte, são responsáveis pela introdução de novos referentes, novas sequências e delimitação de novos parágrafos. A seleção das formas ou expressões nominais deve merecer um especial cuidado na construção de todo e qualquer texto, sempre levando em conta que essas formas desempenham um papel de maior relevância na progressão textual e na construção de sentido.

Dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados pelos interlocutores, que possuem características ou traços do referente ou locutor de intenções textuais, destacamos as expressões nominais. Essas expressões nominais referenciais são:

- a. Ativação ou reativação na memória como formas de remissão a elementos anteriormente apresentados no texto ou sugeridos pelo contexto precedente. Elas possibilitam a reativação da memória do interlocutor.
- b. Encapsulamento (sumarização) e rotulação - ocorrem da seguinte forma: as nominalizações sumarizam as informações contidas em seguimentos precedentes do texto (informações-suporte), encapsulando-as sob a forma de uma nova expressão nominal, isto é, transformando-as em objetos de discurso
- c. Organização macroestrutural - as formas remissivas sinalizam, muitas vezes, que o autor do texto está passando a um estágio seguinte de

sua argumentação, por meio do fechamento do anterior, pelo seu encapsulamento numa forma nominal.

- d. Atualização de conhecimentos por meio de retomadas realizadas pelo uso de um hiperônimo - ocorrem com o uso de um hiperônimo com função de retomar um termo pouco usual, atualizando, assim, os conhecimentos do interlocutor.
- e. Especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo – trata-se do que chamamos de anáfora especificadora, que ocorre quando se faz necessário um maior refinamento da categorização. Os hiperônimos e hipônimos são termos de um mesmo campo de sentido, em que um deles designa o gênero e o outro a espécie.
- f. Construção de paráfrases anáforas deficionais e didáticas – ocorre quando certa paráfrase realizada por expressões nominais tem a função de elaborar definições. Nessas anáforas deficionais o termo técnico a ser definido é o elemento previamente definido e introduzido, sendo que essa definição é aportada pela forma anafórica.
- g. Orientação argumentativa - realiza-se pelo uso de termos ou expressões metafóricas ou não. Essa orientação é uma manobra bastante utilizada em textos com gêneros opinativos.
- h. Categorização metaenunciativa de um ato de enunciação – realiza a categorização ou avaliação da própria enunciação realizada, assim essas avaliações classificam, nomeiam e constituem uma reflexão do produtor do texto.

Todo gênero textual é marcado por sua esfera de atuação, e esta esfera de atuação promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, o conteúdo temático, o propósito comunicativo, o estilo e a composição de toda a sua estrutura textual. Trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista suas esferas temáticas, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção de seu produtor, que é o sujeito responsável por seus enunciados, unidades reais e ou concretas de sua comunicação verbal.

Na categorização metaenunciativa, existem rótulos que enunciam os conteúdos de um determinado segmento textual, caracterizando o seu fato, seu acontecimento, sua situação, sua cena, seu ato e seu evento etc. Os atos de enunciação sempre constituem a reflexão do produtor do texto sobre seu próprio dizer ou sobre o dizer do outro, caso em que, frequen-

temente, ocorre o uso de aspas para designar o tipo de distanciamento, diferença ou ironia.

6. Análise dos aspectos formais e funcionais das introduções e considerações finais

Uma perspectiva pragmática e funcional contribui para um melhor aproveitamento da produtividade da linguagem e para a criação de um contexto conveniente. O texto é construído e articulado com coerência, de acordo com os seus aspectos formais, funcionais, retóricos e a sua intenção comunicativa.

Cada aspecto textual relacionado ao seu processo retórico determina uma adaptação de palavras e de frases que, por sua vez, possuem finalidade pretendida. Assim, as intenções dos falantes e os efeitos dos enunciados nos interlocutores devem ser considerados no momento da produção do discurso, que será adequado (coerente) a essas intenções e efeitos.

Segundo Carolyn Rae Miller (2012, p. 13), “o gênero fornece uma maneira de trazer a prática social para o contexto instrucional e encoraja uma atenção cuidadosa às normas e convenções”. Em relação aos aspectos retóricos e funcionais de um texto, o objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração e identidade que, por meio de seus referentes, enriquece novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que se pode associar com novos aspectos, integrando-os de forma discursiva e articulada.

A seguir apresentam-se os 04 exemplares das *introduções e considerações* finais das monografias que foram escolhidos aleatoriamente e serviram de base para as respectivas leituras e análises quanto ao emprego dos aspectos formais, funcionais e retóricos inerentes a sua superestrutura.

6.1. Monografia 01

✓ Introdução

O que é saber ler? *O conceito de leitura* está geralmente ligado à decodificação das letras e palavras, mas no atual mundo em que vivemos, *o conceito de leitura* pode ser muito mais amplo do que geralmente é divulgado.

Todas as conquistas que o homem alcançou no curso de sua história estão de alguma forma relacionados à linguagem, seja ela escrita ou falada. A questão da *leitura* é tema de inúmeros livros e discursos de diversos autores, dentre eles destaca-se Paulo Freire (1989, p.9) que afirma: “a *leitura* do mundo precede sempre a *leitura* da palavra e a *leitura* desta implica a continuidade da *leitura* daquele”.

✓ Considerações finais

Durante esta investigação, discurremos que a *leitura* é um ato que, também, depende de estímulo e motivação. A prática de *leitura* é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e um deflagrador da opinião crítica do indivíduo.

Ao propor atividades de *leitura* aos alunos de ensino médio, terceiro ano, nós levamos em conta o gosto que eles possuem pela arte de *ler*. Sabemos que esta faixa de idade não se sente muito motivada pelo ato de *ler* por vários fatores: literaturas impostas pelos professores ou ainda porque precisam ler livros impostos pelos mesmos e não sentem atração por esse tipo de *leitura*.

6.1.1. Análise

Na primeira monografia selecionada, observa-se que, na parte da introdução e da conclusão, o aluno acaba utilizando repetição de palavras, demonstrando uma incapacidade quanto ao uso de homônimos ou outros recursos que possibilitassem a retomada do referente leitura. Isso está relacionado ao uso excessivo das expressões *leitura* e *ler*. Assim, não se utiliza o processo de progressão referencial como a pronominalização e o uso dos encapsulamentos. Esse recurso linguístico é uma forma de coesão textual, que pode ocorrer como uma anáfora ou como uma catáfora.

6.2. Monografia 02

✓ Introdução

A *fábula* é um gênero narrativo que, ao longo dos anos, vem atraindo a atenção das crianças pelo seu lúdico e fantástico e por possuir a figura de animais como as personagens das histórias. Na antiguidade era utilizada pelos adultos para transmitir lições de moral. Em decorrência da moralidade presente nas fábulas, *esse gênero* adentra nas escolas com finalidade educativa como objeto de reflexão e julgamento de comportamento. Assim, ele acaba sendo explorado com intuito de repassar valores e comportamento socialmente adequados. Partindo da importância de se discutir essa temática, o projeto tem como objetivos investigar a aplicabilidade da narração de história através do

gênero fábula, identificar os benefícios trazidos pela *narrativa literária* às crianças ouvintes e averiguar como os professores utilizam esse gênero para desenvolver a linguagem oral das crianças.

✓ **Considerações finais**

Ensinar uma língua vai muito além de se dispor a elencar palavras para que os alunos as absorvam. *Ensinar* uma segunda língua exige que o professor tenha em mente que o aluno precisa, além de dominar um léxico, atuar dentro da cultura da língua aprendida.

6.2.1. *Análise*

Na introdução da monografia 02, o aluno faz uso dos processos de referenciação para retomar adequadamente o referente *a fabulai* ao utilizar os sinônimos *gêneroe narrativa literária*. Entretanto, nas considerações finais, repete o referente *ensinar*, não fazendo uso de outros termos linguísticos que pudessem fazer a retomada do seu objeto de discurso sem, entretanto, realizar uma repetição tão próxima. Cabe ressaltar que os sinônimos são muito importantes em um texto, já que repetições desnecessárias de termos empobrecem o texto, causam confusão e tornam a leitura monótona.

6.3. Monografia 03

✓ **Introdução**

Dividido em quatro capítulos, o presente trabalho tem como objetivo fazer um estudo acerca dos *enunciados de caminhão*, com temática religiosamística, como mecanismo discursivo relacionado ao processo identitário do caminhoneiro.

Objetiva-se também, analisar as teorias e um breve histórico da análise do discurso de linha francesa, assim como seus principais conceitos, proceder a um estudo acerca da identidade fazendo uma reflexão baseada nas concepções de alguns teóricos, reconhecer a importância dos gêneros discursivos com enfoque em *enunciados de caminhão* ou *frases de para-choque de caminhão* e verificar a formação identitária a partir dos enunciados selecionados.

✓ **Considerações finais**

A linguagem representa para o homem a materialização de suas ideias, bem como de sua existência. As *frases de para-choque de caminhão*, denomi-

nadas aqui como *enunciados de caminhão*, apresenta uma linguagem sociointerativa com características específicas de enunciação.

Os *enunciados de caminhão* estão diretamente ligados a formação discursiva e ideológica e à identidade do caminhoneiro. Em uma relação do enunciado pelo caminhoneiro, as frases são uma espécie de porta voz dos medos, crenças e opiniões desses sujeitos. Outrossim, os *enunciados* também constituem uma interação social e a linguagem não verbal é comumente utilizada para corroborar o sentido.

Os *enunciados* com temática religiosa propagam a ideologia cristã, predominante no Brasil, o que ratifica o fato dos *enunciados de caminhão* [...].

6.3.1. Análise

Nessa monografia, na introdução, vê-se o uso de uma estratégia de referenciação, a nominalização, quando o aluno utiliza o termo *frase* para retomar a palavra *enunciado*. Entretanto, nas considerações finais, a repetição mais uma vez revela a falta do uso de estratégias de progressão referencial, tais como a pronominalização ou a nominalização, que permitiriam a retomada adequada do objeto do discurso sem a reprodução insistente do termo *enunciado*. A pronominalização ou nominalização são importantes recursos de coesão textual e estão diretamente relacionados ao encadeamento das ideias do texto e às referências que fazemos. Por isso, é ideal que se siga um fluxo, facilitando a leitura, pois quando há a sensação de fluidez, o texto não fica cansativo; assim, afirmamos que ele é coeso.

6.4. Monografia 04

✓ Introdução

Entre Gregos e Romanos, o ato de *ler* e saber *ler* era muito valorizado, indicando base para uma educação adequada para a vida. Hoje não é diferente; a prática da *leitura* tornou-se objeto de muitos pesquisadores da área, como também a busca de estratégias para desenvolvê-la. Nesse sentido, procuram-se os meios para auxiliar os professores a promover, no ambiente escolar, a *leitura* mais criativa e revigorada.

A *leitura* é sem dúvida o caminho para uma *formação* completa do aluno, entretanto, como auxiliá-los a atingirem esta *formação*, diante de inúmeros fatores que dificultam esta aprendizagem como falta de investimentos no aprimoramento dos *professores*. Estes *professores* chegam a afirmar que há uma “crise da *leitura*” que seria o distanciamento do indivíduo do livro.

✓ **Considerações finais**

Como vemos, a *leitura* é uma prática que foi se escolarizando, fato este que agregou mais responsabilidade ainda à escola, que algum tempo sente a necessidade de renovar-se para atender sua clientela em condições de constituir neles a rotina da *leitura*. Para tanto, faz-se necessário encontrar mecanismos que realizem a aproximação do aluno com a *leitura* nos seus mais variados suportes.

6.4.1. *Análise*

Na monografia 04, a repetição mais uma vez revela o desconhecimento de estratégias de referenciação que possam retomar o objeto-do-discurso sem necessariamente lançar mão de uma reprodução repetitiva. Percebe-se que na *introdução* e na *consideração final* não se leva em conta esse princípio e, ao fazê-lo, contraria alguns princípios de textualidade que garantem o fluxo de informação nos textos. Em outras palavras, a repetição exaustiva e desnecessária de termos pode interromper e/ou afastar o próprio contato do leitor com o texto, rompendo assim sua maior finalidade. Para evitar isso, valemo-nos do recurso da referenciação ou retomada, ou seja, em vez de simplesmente repetir uma palavra já utilizada, fazemos referências que remetam a ela, no curso do texto.

7. **Considerações finais**

O objetivo central neste artigo foi demonstrar que as estratégias de referenciação, utilizadas em textos escritos, facilitam entendimento e a compreensão das diferentes escolhas linguísticas utilizadas na construção de um enunciado ou texto. Esse processo argumentativo é a melhor maneira de conhecer as diferentes formas de organização dos aspectos linguístico-textuais de um gênero.

Os processos de retomada ou progressão referencial são muito importantes na construção, na argumentação e na finalização de um texto. Os primeiros levantamentos realizados, durante a fase de pesquisa e leitura acerca de algumas monografias e trabalhos de conclusão de curso (TCCs) apresentados no curso de letras da Universidade Estadual do Maranhão, nos mostraram que alguns alunos apresentam dificuldades na retomada de uma temática proposta ou de um objeto do discurso.

Percebe-se, dessa maneira, que a grande dificuldade dos alunos está atrelada a falta de um repertório vocabular ou até mesmo de conhe-

cimentos linguístico-textuais acerca do uso de estratégias que garantam uma progressão referencial adequada. Verifica-se uma pobreza vocabular, fruto, quem sabe, de um histórico de leitura que possam ampliar esse repertório. Esta pesquisa identificou as dificuldades encontradas pelos alunos na construção de suas introduções e conclusões de suas monografias, mostrando, principalmente, o desconhecimento de estratégias de retomadas nesses subgêneros textuais, tanto a temática ou problemática levantada na introdução que deveria ser explorada na conclusão quanto ao uso de termos que poderiam evitar a repetição do termo utilizado para o objeto do discurso. Com este estudo, será possível compreender e conhecer as diferentes estratégias de referenciação adotadas nas monografias adotadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. Questões envolvidas na análise de textos. In: _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONISIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs). São Paulo: Corte, 2005.
- MILLER, Carolyn Rae. *Gênero textual: agência e tecnologia*. DIONISIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs). São Paulo: Parábola, 2012.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. Escrita e progressão referencial. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Gêneros textuais. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

**LA DIASPORA ITALIANA OTTOCENTESCA IN BRASILE
E LA FORMAZIONE DEL TALIAN COME LINGUA
DI COMUNICAZIONE TRA GLI IMMIGRATI ITALIANI
IN TERRE BRASILIANE²⁸**

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

ASTRATTO

Le emigrazioni italiane in Brasile sono caratterizzate da un movimento diasporico molto notevole, poiché hanno causato un nuovo periodo di multilinguismo nel paese. Da questo status quo è emersa una lingua di base italiana esclusivamente brasiliana – il talian –, che oggi è la seconda lingua ufficiale del paese. Non si può negare che, tra tutti i gruppi di immigrati in Brasile, gli italiani abbiano effettivamente contribuito all'istituzione della nostra nazione dall'inizio della sua formazione, non solo con la loro forza lavoro, ma anche con la loro cultura e tradizioni. Alcuni tratti fisionomici, nomi di famiglia e varie manifestazioni culturali, religiose, politiche e linguistiche, rendono palese l'origine italiana nella popolazione di molte regioni brasiliane.

Parole chiave: Multilinguismo. Talian. Diaspora italiana.

ABSTRACT

Italian emigrations to Brazil are characterized as a very striking diasporic movement, as they provoked a new period of multilingualism in the country. From this status quo, an Italian-based language exclusively Brazilian – Talian – emerged, which today is the second official language in the country. It cannot be denied that, of all immigrant groups in Brazil, Italians have effectively contributed to the institution of our nation since the beginning of its formation, not only with their workforce, but also with their culture and traditions. Certain physiognomic traits, family names and varied cultural, religious, political and linguistic manifestations, make Italian origin flagrant in the population of many Brazilian regions.

Keywords: Multilingualism. Talian. Italian Diaspora.

1. Introduzione

Nel 2016, l'undicesima edizione della Rapporto italiani nel mondo, preparata dalla Fondazione Migrantes e redatta da Tau Editrice, registra un crescente afflusso di italiani che lasciano i loro luoghi

²⁸ Questo articolo è stato presentato ai Seminari di Autunno 2017 – Incontri di Studi – presso il Centro Internazionale sul Plurilinguismo dell'Università degli Studi di Udine.

d'origine per provare la loro fortuna all'estero. Dicono "viaggiatori" e non "migranti" questi quasi 110 mila nell'anno 2015. Quello che accade veramente è che questi turisti aumentano il gran numero di italiani che vivono al di fuori dell'Italia, che, secondo l'AIRE (Anagrafe Italiana Residenti all'Estere), costituiscono un totale di 5 milioni di persone.

Secondo l'AIRE, la Lombardia è la regione con il maggior numero di viaggiatori: 20.088 persone, seguita dal Veneto: 10.374 e dalla Sicilia: 9.823; poi arriva il Lazio con 8.436 persone, il Piemonte con 8.199 e dall'Emilia-Romagna con 7.644. Vanno in ogni parte del mondo. Il Brasile è il quinto paese che oggi riceve più italiani: i 10.000 giovani tra i 18 e 34 anni all'anno.

Ricordiamo che nel 1861 avvenne l'unificazione dell'Italia e questo stato neonato si trovava in una situazione economica critica. C'è stato un enorme aumento nella popolazione europea e non meno nella popolazione italiana. Infatti, tra 1870 e 1960, la popolazione italiana è raddoppiata, passando dai 26 milioni ai 50 milioni di persone. Mancava tutto: cibo, lavoro, scuola, assistenza sanitaria, ecc.

Infatti, quello che consideriamo la vera diaspora italiana in Brasile è il movimento migratorio della metà del diciannovesimo secolo. L'arrivo degli italiani in massa nell'anno 1875 e nei successivi quattro anni è qualcosa di notevole nella storia della formazione del nostro Paese. Non solo perché era il fenomeno migratorio degli italiani che fuggirono dai gravi problemi che la penisola italiana ha affrontato, ma soprattutto perché coincide quasi con la stessa istituzione della nuova nazione brasiliana, la cui Repubblica stava per essere proclamata.

Non vogliamo negare un movimento migratorio degli italiani in tempi precedenti, poiché diversi studi hanno rivelato la presenza degli italiani nel nostro terreno dal XVI secolo.

In Brasile, ci fu una speranza per un imminente sviluppo politico-economico, suggerito dalla proclamazione della sua indipendenza dalle catene del Portogallo, avvenuta nel 1822. Gli stranieri provenienti da quasi tutte le parti del mondo vennero alla ricerca del lavoro e della ricchezza, che il Brasile in sviluppo ha offerto a coloro che fossero pronti a sviluppare l'agricoltura (canna da zucchero, caffè e altri prodotti alimentari), l'estrazione del legno e della gomma, l'attività mineraria, che erano attività economiche promettenti. Anche il principal investimento straniero, principalmente inglese, è stato fatto sull'infrastruttura di trasporto, con l'implementazione di ferrovie e tram e la costruzione di vie

stradali; sono state sviluppate molte attività connesse all'esportazione come la creazione di nuove banche di finanziamento, di stabilimenti alimentari e di altri beni di consumo, tutti garantiti dal governo. Tutto questo era conosciuto dal mondo e il Brasile vene a essere desiderato da molti stranieri, che sono stati attratti dalla possibilità di arricchimento. Pertanto, tra il 1850 e il 1880, più di 200 mila immigrati all'anno sono arrivati in Brasile. L'immigrazione italiana, culminata nel periodo tra il 1880 e il 1920, è iniziata intorno al 1870. Diventando più intensa intorno al 1889, poco dopo la creazione della Repubblica con il colpo di Stato del 15 novembre, comandato dal maresciallo Deodoro da Fonseca.

A quel tempo il processo di abolizione della schiavitù si accelerava qui in Brasile: fu cominciata con la Legge Eusébio de Queirós nel 1850 (divieto di entrare dei schiavi in Brasile), seguita dalla Legge del Libero Ventre del 1871 e dalla Legge dei Sessantenni del 1885; e finì nel 1888 con la Legge Áurea, che liberò definitivamente gli schiavi e provocò una immensa mancanza di manodopera, poiché pochi di essi si sono sottomessi al lavoro salariato del tempo.

C'era molto da fare e c'erano pochi lavoratori per questo. Già nel 1870, la regione meridionale del paese impiegava lavoratori salariati; molti stranieri si avventuraronο in questo sforzo, perché la manodopera brasiliana era così scarsa per un lavoro così pesante e salariato. Nel Nord, gli impianti di produzione dello zucchero dovevano sostituire i vecchi mulini; nei centri urbani emergono diverse industrie che richiedevano una forza lavoro qualificata, anche rara tra i brasiliani poveri senza istruzione scolastica.

A partir del 1900, tuttavia, la stampa italiana ha cominciato a divulgare che gli immigrati hanno vissuto in cattive condizioni nelle fattorie brasiliane; non potevano lasciare il posto senza pagare il debito enorme che hanno preso, specialmente con l'attraversamento atlantico e i primi elementi di sussistenza in Brasile. Di conseguenza, il governo italiano, con il Decreto Prinetti del 1902, vietava l'emigrazione sovvenzionata in Brasile. Il flusso era notevolmente rallentato, ma molti italiani sono ancora arrivati: un totale di circa 19 mila all'anno. Solo le persone che potevano permettersi il proprio viaggio erano autorizzate dalle autorità italiane a lasciare il paese. Quando, nel 1920, il primo ministro italiano Benito Mussolini cominciò a controllare l'emigrazione dei suoi compatrioti, praticamente segnò la fine del movimento migratorio degli italiani in Brasile. Nella tabella che segue, abbiamo una sintesi dell'emigrazione degli italiani in Brasile, secondo le regioni

d'origine nel periodo tra il 1876 e il 1920:

Regioni di provenienza	Emigranti
Veneto	365.710
Campania	166.080
Calabria	113.153
Lombardia	105.973
Abruzzo/Molise	93.020
Toscana	81.059
Emilia-Romana	59.877
Basilicata	52.888
Sicilia	44.390
Piemonte	40.336
Puglia	34.833
Marche	25.054
Lazio	15.982
Umbria	11.818
Liguria	9.328
Sardegna	6.113
Total	1.243.633

Tabella 1: IBGE, 2007, p. 164.

Gli italiani sono oggi diffusi negli stati del sud e sud-est del Brasile, concentrati principalmente nelle regioni tra gli stati di Paraná e di Santa Catarina. L'immigrazione degli italiani è così marcata da superare l'immigrazione di tutti gli stranieri, inclusi i portoghesi.

Il più grande contingente di immigrati che arrivano in Brasile (1870–1880) è stato costituito da italiani, con circa 1.513.000 individui e i portoghesi stessi sono inferiori per una differenza di circa 50.000 immigrati, presentando solo 1.462.000 persone.²⁹ (BALHANA, 1977, p. 22)

I dati di IBGE (Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica), nell'ultimo censimento del 1940, indicano quanto segue: 285 mila nati italiani e 40 mila brasiliani naturalizzati vivono in Brasile. Poi, nel 1940, circa il 4% della popolazione brasiliana era di origine italiana. Il governo d'Italia aveva stimato, nel 1925, che il 6% della nostra popolazione era italiani e discendenti degli italiani. Nel 2013, l'ambasciata italiana in Brasile ha riferito che 30 milioni di discendenti di immigrati italiani

²⁹ "O maior contingente de imigrantes vindos para o Brasil (1870–1880) foi constituído pelos italianos, com cerca de 1.513.000 indivíduos, sendo que os próprios portugueses para eles perdem por uma diferença de cerca de 50 mil imigrantes, apresentando o total de apenas 1.462.000 indivíduos."

vivono tra noi. Questo numero rappresenta circa il 15% della popolazione del Brasile e la metà della popolazione dello stato di São Paulo. In un sondaggio condotto nel 1980, il demografo Giorgio Mortara ha riferito che tra il 16 e il 18% della nostra popolazione era di origine italiana. Il numero di Italo-Brasiliani è infatti il più grande contingente dei discendenti italiani – al di fuori dei confini dell'Italia. Di conseguenza, l'influenza italiana in quasi tutti i settori della società brasiliana è innegabile. Il suo contributo è evidente in economia, agricoltura, religione, arti, musica, gastronomia, insomma, in tutta la coltura brasiliana. Molti di questi discendenti, la maggioranza degli anziani parlano ancora una lingua italiana, il linguaggio regionale dei loro antenati, portato da quei pionieri, che si sono avventurati in una vera odissea dall'Italia al Brasile. Molti altri parlano italiano standard, ma la maggior parte di questi italo-brasiliani parla solo portoghese, come avviene per i più giovani.

Dal momento che c'erano molti dialetti delle prime famiglie che si stabilirono nelle regioni brasiliane, una lingua italiana di comunicazione comune è stata sviluppata tra loro: il "talian", che non è esattamente l'italiano standard, né uno dei dialetti regionali dell'Italia. Infatti, talian è un linguaggio esclusivamente brasiliano, anche se è considerato di basso livello da quelli dai più giovani, che se ne vergognano. Pertanto, la situazione delle comunità italiane è il multilinguismo. Almeno tre lingue sono state usate in quelle comunità linguistiche: il dialetto italiano di una data famiglia, il italiano popolare (che si è sviluppato naturalmente) e il portoghese. Qui la "diáspora" ha una connotazione moderna, che considera i concetti di globalizzazione, migrazione e transnazionalismo, secondo Horta (2002), citando Vertovec e Cohen (1999), che lo hanno suggerito che

[...] l'idea della diaspora può esprimere i processi contemporanei – sociale, politico ed economico – della "multilocalità", "identità globali" e "transnazionalismo".³⁰ (HORTA, 2002, p. 1)

La diaspora, quindi, costituisce una "forma sociale", in quanto si riferisce alla natura delle relazioni sociali, politiche ed economiche che i gruppi etnici dispersi creano in tutto il mondo. È perciò una "coscienza" o una "forma di produzione culturale", proprio come è accaduto con la

³⁰ "[...] a ideia de diáspora pode expressar os processos contemporâneos – sociais, políticos e econômicos – de 'multilocalidade', 'identidades globais' e 'transnacionalismo'."

diaspora italiana ottocentesca in Brasile.

2. *Brevi commenti sull'arrivo degli italiani in terre brasiliane*

È noto che nel 1836, finanziata da una società di colonizzazione privata, un bel numero di italiani, circa 132 persone provenienti dalla Liguria (dal Regno di Sardegna e Piemonte), arrivarono nel porto di Santa Catarina, nella colonia Nuova Italia, che oggi è il Município de São João Batista. Poi si dirigono per Brusque e Blumenau e dopo per l'interno dello stato, per fondare nuove colonie. Non si sa molto su questi pionieri e che ogni colono abbia ricevuto un appezzamento di terreno già demarcato, da pagare fino a dieci anni e che la maggior parte di queste famiglie è stata totalmente decimata dagli *bugres* – i nativi della regione – in due attacchi feroci: uno nel 1837 e un altro nel 1839. Non sono nemmeno noti i loro nomi e cognomi, perché ci sono controversie circa l'arrivo della nave che le ha portati e su le registrazioni esistenti. Ci sono anche quelli che dicono che la nave aveva portato 180 persone dall'isola di Sardegna. A Santa Catarina, circa il 95% degli italiani sono arrivati dall'Italia settentrionale: Veneto, Lombardia, Friuli e Trentino. Dal 1875, con l'arrivo di un maggior numero di immigrati italiani, furono create le prime colonie italiane dello stato: Rio dos Cedros, Rodeio, Ascurra e Apiúna. Ancora nel 1875, gli immigrati provenienti dal Trentino fondarono Nova Trento, e nell'anno successivo, Porto Franco, oggi Botuverá. Negli anni successivi sono state create molte altre colonie, soprattutto nel sud dello stato, che è diventato la principale focalizzazione della colonizzazione italiana di Santa Catarina. Questi immigrati erano principalmente impegnati nell'agricoltura e nell'estrazione di carbone. La fondazione di Azambuja, una regione a sud di Santa Catarina, è segnata dall'arrivo di un grande gruppo di famiglie italiane. Sono arrivati in Brasile, arrivando a bordo del vapore Rivadavia, che era arrivato al porto di Rio de Janeiro marzo 1877. Esauriti a causa del lungo viaggio, alcuni di loro malati, dovevano ancora affrontare le sfide di lunghi viaggi a piedi o in vagoni per giorni, settimane, nelle pericolose foreste, piene di animali selvatici e nativi (molte tribù erano cannibali) i veri proprietari di terreni.

Lì a Azambuja, fino ad allora il territorio di Tubarão, molte altre famiglie continuavano ad arrivare, perché Azambuja era il porto di ingresso degli immigrati a Paraná, che si distribuirano da tutto lo Stato. Sui primi immigrati anche poco si conosce, oltre ai rapporti

dell'ingegnere Joaquim Vieira Ferreira, il fondatore di Azambuja, che appare nel libro, pubblicato dal suo figlio Fernando Luís Vieira. Anche sul numero di persone presenti in questo primo libro c'è incongruenza: nel libro ci sono i riferimenti di 105 persone, ma ci sono registrazioni di 190. Ci sono registrazioni che gli immigrati erano da Treviso e Verona, ma la lista ufficiale dei passeggeri indica solo che erano famiglie della Lombardia e due del Tirolo.

In Espírito Santo, i 388 immigrati, provenienti dal Trentino e dal Veneto sulla nave a vela "La Sofia", sbarcarono a Vitória nel 1874. Appena arrivarono, andarono alla fattoria Pietro Tabacchi nel Município de Santa Cruz – ora Aracruz, dove nel 2011 è stato inaugurato un museo con una festa, che si ripete ogni anno. Il Museo della Cultura Italiana, situato a 30 km dalla fattoria Pietro Tabacchi nel distretto di Guaraná, mira a preservare l'identità della comunità italiana di Aracruz.

Lo stato di Espírito Santo ha una delle più grandi comunità italiane del Brasile. Gli immigrati, che dovevano inizialmente occupare la regione delle catene montuose, dovettero affrontare la foresta vergine senza l'aiuto del governo e lasciati al loro proprio destino. Tra il 1812 e il 1900, lo Espírito Santo ospitava già più di 43.000 immigrati, di cui 32.900 erano italiani, cioè, il 75% del totale. Per questo motivo, alcune fonti sostengono che circa il 60% della popolazione di Espírito Santo è costituito da discendenti degli italiani. L'anno 1875 è segnato dall'arrivo di molti italiani, attraverso il Porto de Itajaí. La maggior parte delle famiglie di immigrati proveniva dalla parte settentrionale della penisola italiana; molti di loro dal Trentino, che si stabilirono nelle regioni di Blumenau: Rio dos Cedros, Rodeio, Ascurra e altri. Nel 1875, lo stato di Rio Grande do Sul ha ricevuto la sua prima ondata di immigrati italiani. Questi primi immigrati, la maggior parte del Veneto, sono arrivati a sostituire i coloni tedeschi che arrivano, ogni anno, in quantità minori. A questi coloni, che dovevano essere piccoli agricoltori, le terre selvagge erano riservate sulle pendici della Serra Gaúcha. Là crearono le prime tre colonie italiane: Conde D'Eu, Dona Isabel e Campo dos Bugres, oggi sono, rispettivamente, le città di Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias do Sul. Con l'esaurimento di quelle terre, cominciarono a migrare in altre regioni di Rio Grande do Sul.

Nel centro dello stato è stata creata una quarta colonia. Da questa colonia, la prima roccaforte degli italiani al di fuori della Serra Gaúcha, nacquero i municipi di Silveira Martins, Ivorá, Nova Palma, Faxinal do Soturno, Dona Francisca e São João do Polêsine. Si stima che tra il 1875

e il 1910, più di 100 mila italiani immigrarono a Rio Grande do Sul. Nel 1900, lo Stato ospitava già circa 300 mila italo-brasiliani. Nel 1887, l'avvocato e politico Joaquim de Almeida Faria Sobrinho fondò la colonia Presidente Faria nelle terre curitibane, oggi appartenenti ai municipi di Colombo e Campina Grande do Sul. Il nucleo coloniale è stato istituito per ospitare gli immigrati italiani della metà del 1886. Le terre erano suddivise in lotti e offerti ai coloni italiani, che pagavano le rate annuali, secondo le loro condizioni e possibilità e dovebre piantare, raccogliere e fornire la periferia di Curitiba-PR. Le terre erano abbondanti di legno, pino e erbe mate, che divenne la loro fonte di reddito. Così, i coloni italiani, perlopiù da Vicenza e Treviso, alcuni da Belluno e Padova e altri da Mantova e da Trento, eseguirono la "Far l'America", il sogno che li ha lasciati abbandonare la loro patria povera e creare una nuova, più gentile e più piena. E con ciò, sono stati responsabili della crescita e della prosperità di quella regione brasiliana attraverso un sacco di lavoro e, soprattutto, um modello di religiosità. Tanto che, già nel 1926, la piccola cittadina, Colônia Presidente Faria, aveva inaugurato la sua chiesa cattolica e dal 1975 ha una parrocchia indipendente, la cui patrona è Madonna di Ajuda.

A Paraná, i primi immigrati italiani erano i veneziani, che, a partire dal 1875, furono collocati in colonie vicino a Paranaguá, poi furono trasferiti in regioni più vicine alla capitale. Nel 1900, più di 30 mila italiani vivevano nello stato di Paraná, diffusi da quattordici colonie italiane e altri venti miste con altre nacionalità. All'inizio molti hanno lavorato come coloni autonomi; con lo sviluppo dell'industria del caffè, cominciò a comporre la necessaria forza lavoro. Nelle vicinanze di Curitiba, le colonie più grandi prosperano, come è il caso di Alfredo Chaves – la più grande colonia italiana di Paraná – che divenne la città di Colombo.

Nell'attuale Município de Palmeira, la colonia di Cecília, fondata nel 1890 da un gruppo di libertari mobilitati dall'italiano Giovanni Rossi, prosperava in modo anarchico. I coloni hanno piantato più di ottanta ettari di terra e hanno costruito circa dieci miglia di strada senza le risorse che serebero necessarie. Tuttavia, esisteva solo per quattro anni. Lo stato di São Paulo, fino al 1920, ha ricevuto circa il 70% degli immigrati italiani che sono venuti in Brasile – il 9% della popolazione totale. Le aziende di caffè di quella regione hanno assorbito un grande contingente e il governo statale ha investito un sacco di soldi con i passaggi degli immigrati. São Paulo ha ricevuto immigrati provenienti da

quasi tutte le regioni d'Italia, dove il Veneto è la regione con il maggior numero di immigrati, seguita da Lombardia, Calabria e Campania. A São Paulo, gli immigrati preferivano dedicarsi ad attività urbane che occupavano quartieri interi, come nel caso di Bixiga, Brás e Mooca, in cui si stabilirono gli immigrati della Calabria e della Campania. Si stima che nel 2013 più di 15 milioni di italiani e discendenti vivono a São Paulo, rappresentando circa il 34% della popolazione dello stato. Minas Gerais ha ricevuto il terzo più grande flusso di italiani che sono venuti in Brasile per lavorare su piantagioni di caffè: circa 60 mila italiani. Ma poiché il governo statale e gli agricoltori costringevano gli immigrati a pagare parte del passaggio navale, l'immigrazione inizialmente era piccola. Tuttavia, dal 1894 il governo ha potuto aumentare il flusso di immigrati. Quindi, nel 1895, ha ricevuto più di 6 mila italiani, circa 19 mila nel 1896, scendendo a 17.303 nel 1897. Molti arrivarono al porto di Rio de Janeiro e poi andarono a treni per Petrópolis e da lì andarono a Juiz de Fora. Gli italiani che sono andati a Minas Gerais sono venuti da tutte le regioni italiane: da quattordici diverse regioni dell'Italia settentrionale, centrale e meridionale. Tuttavia, la maggioranza è tornata in Italia alla fine del contratto di lavoro.

Rio de Janeiro ha ricevuto gli immigrati italiani che erano per lo più urbani; loro lavoravano soprattutto nella industria e nel commercio. Fino al 1900, lo stato ha ricevuto 35 mila immigrati, la maggior parte dei quali vivevano nella città di Rio de Janeiro stesso; l'altra parte nei campi ed era impegnata con le colture di caffè. Gli italiani che hanno migrato a Rio de Janeiro, soprattutto da Cosenza, Potenza e Salerno, e pochi da Napoli, Caserta e Reggio Calabria, erano molto diversi. Così come ha fatto il governo di Minas Gerais, le autorità del Nord e del Nordest del Brasile hanno anche cercato di attirare gli immigrati italiani, ma non hanno avuto successo in questo tentativo. Il Nord e il Nordest avevano già una povertà locale e gli italiani sapevano già che avrebbero difficoltà ad adattarsi al clima molto caldo di quelle regioni. Tra il 1891 e il 1899 furono fatti quattro tentativi di colonizzazione con i contadini italiani dell'Emilia-Romagna e delle Marche a Bahia e a Pernambuco, ma hanno fallito in breve tempo.

Il Centro-Ovest del Brasile praticamente non riceveva gli immigrati in quel momento del grande movimento migratorio. La maggior parte delle persone italiane che vivono nella regione sono migranti del gruppo di italiani che erano già nel Sud del Brasile. Migliaia di questi meridionali migrarono ai regioni del Centro-Ovest,

specialmente a Mato Grosso do Sul, a partire dal 1970, a causa della mancanza di opportunità all'interno del Sud. Gran parte di questi migranti sono italo-brasiliani.

3. *L'immigrazione italiana del XIX secolo e la lingua "talian" del Brasile*

Il movimento migratorio degli italiani in Brasile, a metà del XIX secolo, costituisce, come abbiamo visto finora, un fenomeno che suscita un grande interesse per gli studiosi brasiliani, soprattutto per i linguisti. L'arrivo degli italiani in Brasile ha provocato un caos linguistico relativo in un'epoca in cui il paese viveva un momento di certa stabilità linguistica. Insomma, la lingua portoghese era stata impiantata nel territorio nazionale, dopo aver vissuto tre secoli di incertezza: il multilinguismo del periodo coloniale (quattro lingue indigena generali, di base tupinambá, il portoghese ancora senza forza e numerose lingue straniere dei viggiatori), che si estende fino al XVIII secolo e il relativo bilinguismo con l'arrivo della corte portoghese (il linguaggio indigena generale perseguitato e il portoghese). Le famiglie degli immigrati provenivano da diverse regioni della penisola italiana, ognuna con un caratteristico parlato, che sono stati chiamati "dialetti" italiani. Avevano bisogno di comunicare tra loro e con i brasiliani con i quali erano obbligatoriamente legati per ovvie ragioni.

Così, un nuovo periodo di multilinguismo in Brasile era stato istituito in quelle regioni brasiliane; si parlava di diversi dialetti italiani (con una maggiore incidenza del veneto, dal momento che il popolo veneto era in gran numero), la lingua portoghese (parlata male da alcuni di questi immigrati e discendenti) e una comune lingua italiana (che mescolava il veneto e il lombardo con il portoghese). Questo linguaggio di comunicazione tra le prime famiglie insediate nelle regioni brasiliane si è sviluppato e divenuto una lingua madre di molti italo-brasiliani – il "talian", diverso dall'italiano standard, anche se molto simile al veneto. Va notato che talian è un linguaggio esclusivamente brasiliano; infatti, è il secondo linguaggio più parlato in Brasile, ma è in fase di stagnazione, poiché i più giovani lo disprezzano e rifiutano di imparare a parlarlo, perché lo ritengono essere di livello inferiore e si vergognano di usarlo. Talian è perciò un linguaggio risultante da un *pidgin*, derivato dalla coesistenza di vari dialetti italiani, con una certa prevalenza del veneto, che ha servito come lingua franca per la comunicazione dei parlanti di

queste varie forme dialettali.

Frosi (1975) si riferisce a questa situazione linguistica della regione di colonizzazione italiana a Rio Grande do Sul come complessa e presenta dati importanti. Da questo contributo è possibile dare una panoramica sull'evoluzione linguistica delle comunità italiane, che si sono diffuse in tutto il sud del Brasile.

Va notato che l'emigrazione veneta nel Rio Grande do Sul è notevole per l'estensione dell'area interessata alla colonizzazione. A Caxias do Sul, per esempio, con i suoi 27 comuni in un'area di circa 11 mila km², la presenza italiana è notevole: la città oggi conta circa 400.000 abitanti. Secondo Frosi e Mioranza (1975), gli immigrati italiani, arrivati nel 1875, sono venuti principalmente dall'Italia settentrionale: i veneti (54%), i lombardi (33%), i Trentini (7%) e i friulani (5%).

Frosi e Mioranza (1975 e 1983) fanno anche riferimento al livellamento progressivo, che ha contraddistinto le parlate originarie e che essi hanno chiamato *koiné*. Secondo gli autori, questa *koiné* ha una struttura fonologica, morfologica e lessicale della base veneta, con influenze dei dialetti lombardi e della lingua portoghese.

La *koiné* veneta, come sottolinea Frosi e Mioranza (1983), è stato una lingua comunitaria orale tra i parlanti dei vari gruppi: i veneti, i lombardi, i trentini, i friulani e altri.

Anche se il concetto di *koiné* in linguistica è complesso, possiamo dire che è "una lingua che sta diventando o è da poco diventata comune" (CORRÀ, 2001, p. 280).

In un sondaggio condotto da Corrà nel 1995 nelle zone rurali dei comuni di Caxias do Sul e di Nova Prata, si è constatato che molti tratti della cultura d'origine, anche se adattati alla nuova realtà, possono ancora essere trovate. Il veneto è ancora usato, anche se alternato con il portoghese.

Nei testi orali raccolti in questa regione Corrà ha potuto confrontare la realtà culturale e linguistica di partenza e quella di arrivo. Pertanto, si può vedere che gli informatori parlano prevalentemente una varietà veneta.

La persistenza di questa varietà veneta è giustificata dal fatto che questa zona della colonizzazione italiana ha vissuto un isolamento relativo da decenni. Più tardi, tale *koiné* veneta è stato formata come il

linguaggio principale delle comunità vicine fino a quando il veneto o questa *koiné* ha perso la sua funzione interdialezionale a favore del portoghese.

Secondo Corrà, “quando le due lingue vengono usate alternativamente dalle stesse persone sono aumentate le influenze reciproche tra veneto e portoghese” (CORRÀ, 2001, p. 282). Citando Frosi (1987), Corrà afferma che in questa regione si parla una varietà portoghese che soffre l’influenza del veneto, perché “quando si parla veneto si usano molti più termini portoghesi che in passato e quando si usa il portoghese lo si pronuncia alla veneta” (CORRÀ, 2001, p. 282).

Secondo Frosi (2001, p. 259), “la *koinè* dialettale italiana è eterogenea, imbastardita, è ‘aportuguesada’”, come si può attestare nei due frammenti sottostanti, di un comunicatore radiofonico locale, il primo il 4 maggio e l’altro il 18 giugno 2000:

Testo 1:

Programa qua come noantri no ghe n’è altri! Varda sol, el mercado e assogue Farevan e me ga telefonà. Go perso el papeleto, i me ga catà el papeleto, i nostri scoltatori lì i me ga ligà qua, beleza, no! E lora l’è cossi: farinha nordeste orquidea, due e noventa nove al pacoto, no e chuleta e filé paulista, tre e setanta sinque al chilo, li del mercado Farevan.

Testo 2:

[...] la meio carne pa ‘l so *chorrasqueto*, o pai *bifi*, completa *fiambreteria*, savé ndove che resta? Ah! Sis ghe n’è anca nantre robe par magnar: farina par fa la polenta, farina par fa el pan, i grustoli, no, par far i *boli*, anca e anca ghe n’è na mucera de cose para far *limpeza pessoal* e anca par *limpeza dei banheri*, del leto, catarlo lì del *Mercado e assogue Farevan*. (FROSI, 2001, p. 259)

L’autore sottolinea le frasi ibride, in cui si combinano la variante veneta e la lingua portoghese e lo affermano che “si verifica la presenza degli elementi del parlato dialettale italiano nel parlato di lingua portoghese e vice versa” (FROSI, 2001, p. 260).

Per questo motivo, l’autore teme che il parlato dialettale italiano in quella regione scomparirà e sottolinea:

Il parlato dialettale italiano della RCI, in fase di estinzione richiede l’attenzione e lo studio di linguisti competenti perché esso diverrà un sostrato della lingua portoghese, attribuendo caratteristiche peculiari che la distinguono dalle altre varietà linguistiche del paese. (FROSI, 2001, p. 260)

Infatti, la *koiné* dialettale italiana, chiamata il talian, ha bisogno di normalizzazione linguistica ufficiale. Deve essere una disciplina grammaticale da trasmettere e insegnare a scuola. Insomma, deve essere valutata come la seconda lingua ufficiale del Brasile.

Nei primi anni, con l'isolamento dei nuclei abitativi, gli immigrati conservavano i loro dialetti regionali veneto e lombardo, oltre ad altri lingue come il trentino, il friulano, il sardo, il siciliano e altri. Dal 1910, con la costruzione della ferrovia che collegava Caxias do Sul a Porto Alegre, l'isolamento è stato rotto e quindi i dialetti meno rappresentativi stavano scomparendo e il lombardo e il veneto si fondevano, dando origine ad una lingua comune, di base veneta, che è il talian, come si può vedere nei video di questi due collegamenti YouTube: (<https://www.youtube.com/watch?v=HBpRG2PQ9o>)(<https://www.youtube.com/watch?v=cla34bTSvIs>).

A Colombo, una piccola cittadina all'interno di Paraná, il veneto primitivo è ancora utilizzata da molti dei suoi discendenti. Questa lingua, quasi perduta in Italia, si trova in Brasile nella sua forma praticamente originale, dal momento che Colombo è stato isolato dagli altri nuclei abitativi. Per questo motivo, è stato conservato negli ultimi 140 anni. A Serafina Correia-RS – una piccola città, che si dice sia la capitale nazionale del Talian –, ci sono segni con la scrittura talian sparsi in tutta la città, come mostrato di seguito:



Placa em ruas de Serafina Correia-RS.

Va ricordato che quei primi immigrati erano praticamente analfabeti e parlavano un dialetto considerato popolare e di basso livello dai loro discendenti, che hanno rifiutato di svilupparlo. Più tardi, imparare la lingua portoghese, molto necessaria per comunicare con il popolo brasiliano, è successo gradualmente e armoniosamente. Negli anni trenta e durante la Seconda Guerra Mondiale, una campagna di nazionalizzazione nel paese ha costretto l'apprendimento della lingua portoghese e ha vietato l'uso di italiano e di talian. Gli italiani sono stati perseguitati dalle autorità per conto del presidente Getúlio Vargas, che

aveva dichiarato guerra all'Italia. Molti italiani sono stati arrestati e persino picchiati dalla polizia quando sono stati catturati, parlando i loro dialetti in pubblico. Inoltre, nuovi gruppi di discendenti italiani, più urbani e arricchiti, disprezzavano i dialetti e consideravano il parlante italiano come un colonizzatore più spesso e rurale, socialmente inferiore a lui. Quindi, i genitori hanno raramente trasmesso la lingua ai loro figli, per proteggerli dalla stigmatizzazione malvagia e non essere motivo di derisione nelle scuole.

Perciò, molti non hanno acquisito il talian come loro madrelingua, che si perde durante le generazioni e il dialetto dei primi immigrati è solo un ricordo familiare di quei pochi che sono orgogliosi delle loro origini. Non si sa con certezza quante persone parlano il talian in Brasile; la stima è che circa 500 mila parlanti. Il censimento del 1940 ha già registrato 458 mila persone che hanno usato li talian a casa, per generazioni. Vale la pena ricordare che diversi libri sono già stati pubblicati nella lingua talian, come ad esempio, la *Gramática e Vocabulário Vêneto-Português*, di Stawinski, il *Dicionário vêneto-português-italiano*, anche di Stawinski e il *Dissionario talian vêneto brasilian portoghese*, di Loss Luzzatto:



Ci sono anche stazioni radio che trasmettono alcuni programmi in talian in diversi comuni di Rio Grande do Sul e Santa Catarina, così come in Espírito Santo, Paraná e Mato Grosso.

Rádio Brasil Talian, che pubblica anche una rivista, ha tutta la sua programmazione in talian (<http://radiobrasiltalian.com.br/>) e pubblica, nel suo *Face book*, i seguenti annunci come invito per le sue trasmissioni:



Atualmente, i governi regionali, composti da buoni figli italo-brasiliani, hanno cercato di valorizzare il talian, che è ufficialmente una lingua brasiliana. Tanto che nel 2009 tale lingua è stata riconosciuta come Patrimonio Storico e Culturale di Rio Grande do Sul, che contribuisce ad eliminare lo stigma di essere parlante di quella lingua. Talian è anche riconosciuta come Patrimonio Storico e Culturale a Santa Catarina-PR.

Nel Município de Fagundes Varela-RS, il suo sindaco ha promulgato la seguente legge di istituzione del taliano:

Legge n. 1.922 del 10 giugno 2016

DISCUSSIONE SULLA CO-OFFICIALIZZAZIONE DELLA LINGUA TALIAN – VENETO BRAZILIANO ALLA LINGUA PORTOGHESE NEL MUNICIPIO DE FAGUNDES VARELA-RS.

JEAN FERNANDO SOTTILI, Sindaco di Fagundes Varela, nell'uso delle sue attribuzioni legali, fa sapere che la Câmara Municipal, nell'uso della sua esclusiva iniziativa, ha approvato e sancisco e promulga la seguente legge: (...) ³¹ (CÂMARA MUNICIPAL, 2016)

4. Gli incontri di famiglie italiane in Brasile

A Cascavel, la famiglia Marini, discendenti di Florindo e

³¹ "Lei n. 1.922, de 10 de junho de 2016.

DISCUSSÕES SOBRE CO-OFFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA TALIAN – VÊNETO BRASILEIRA À LINGUA PORTOGUESA NO MUNICÍPIO DE FAGUNDES VARELA-RS.

JEAN FERNANDO SOTTILI, Prefeito de Fagundes Varela, no uso de suas atribuições legais, faz saber que a Câmara Municipal, no uso da sua exclusiva iniciativa, aprovou e sancionou e promulga a seguinte lei: (...)”

Margarita Marini, che hanno lasciato Gallio, un piccolo comune a nord di Vicenza in Italia povera e scosso alla fine del XIX secolo, hanno celebrato la loro settima riunione nell'aprile del 2017 con vino, formaggi e una pasta gustosa. Durante l'evento, i suoi 107 membri hanno annunciato una prossima riunione che si terrà a Palmas-PR nel 2020 e raccontato le loro storie. Essi hanno riferito che la città d'origine dei loro antenati ha sofferto duramente sanguinosi combattimenti durante la Prima Guerra Mondiale e che Floriano e Margarita fuggirono dalla città devastata a metà del 1891 con tutta la famiglia: sei figli, ma sono arrivati in Brasile con solo tre, perchè gli altri tre morirono durante l'attraversamento dell'Atlantico e furono gettati in mare.

A Antônio Prado-RS, la famiglia Valmorbida, composta da 105 membri, ha tenuto la sua VI riunione nel gennaio 2017. Durante l'evento hanno detto che i loro antenati, Giacomo Valmorbida e Maria Nadare sono arrivati a Rio de Janeiro nel 1882. Giacomo e Maria e i loro otto figli erano da Santa Maria dei Valli, oggi Valli del Pasubio, un piccolo comune di Vicenza settentrionale. Fuggirono anche da quella immensa povertà e dolore, che era il posto. Con circa 400 discendenti di Giacomo Anesi, proveniente da Baselga di Pinè, un piccolo comune di Trento, la famiglia Anesi ha tenuto il primo incontro nel giugno 2017 a Rodeio-SC. È anche registrato nel libro che questo primo Anesi è arrivato in Brasile nel 1875 con i suoi 41 anni, stabilendo residenza a Rodeio-SC, su una antica strada di Rodeio a Blumenau.

Nel 2016, nella città di Chapecó-SC, circa 170 persone hanno partecipato al III incontro della famiglia Carlesso. La riunione ha avuto inizio sabato e ha continuato la domenica con l'arrivo della maggior parte dei partecipanti. La famiglia è stata rappresentata dai parenti dello stato di Santa Catarina e di Rio Grande do Sul.

Poco più di 130 anni fa, hanno lasciato Bessica di Loria, a nord di Vicenza, Luigi Carlesso e sua moglie Bernardina Orso e sono arrivati in Brasile. Sognavano anche di fortuna nella nostra terra.

5. Conclusione

Terminando questo rapporto sulla presenza degli italiani in Brasile e l'eredità molto grata lasciata dai "none" e dai "noni", speriamo di aver dimostrato l'importanza delle diaspora italiane del XIX secolo nella formazione della nostra grande nazione. Abbiamo visto che

l'emigrazione italiana in Brasile ha provocato un nuovo periodo di multilinguismo nei terreni brasiliani e che da questo caos linguistico relativo ha portato ad una lingua di base italiana esclusivamente brasiliana – il talian.

Certamente, tutti i gruppi immigrati in Brasile hanno contribuito alla particolarizzazione della nostra nazione brasiliana. Tuttavia, gli italiani hanno contribuito notevolmente alla loro istituzione fin dall'inizio della loro formazione, con la loro forza lavoro in modo efficace.

Non si può negare che, a partire dalla semplice presenza di questi italiani in luoghi diversi o, soprattutto, la permanenza della maggior parte di essi in terre brasiliane, in quelle regioni sono stati introdotti elementi diversi di ogni natura. Alcune caratteristiche fisionomiche, i nomi delle famiglie, le abitudini e le tradizioni, il cui significato è stato perduto nel tempo o accomodato alla nuova realtà, e molte altre manifestazioni culturali, religiose, politiche e linguistiche, diventano flagrante la meravigliosa origine italiana in molti popoli dell'intero mondo e soprattutto in Brasile, che a quel tempo era per molti italiani la loro patria oltre il mare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALHANA, A. P. *Famílias coloniais: Fecundidade e descendência*. Curitiba, A. M. Cavalcante & Cia., 1977.

BERTONHA, João Fábio. *A imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2004.

CORRÀ, Loredana. "Il 'Talian' dei veneto-brasiliani". In: MARCATO, Gianna. *Italiano*. Strana lingua?. Padova: Unipress, 2002. p. 347-52.

_____. "I veneti in Brasile: koinè dialettale come superamento dei confini?". In: MARCATO, Gianna. *I confini del dialetto*. Padova: Unipress, 2001. p. 279-88.

ECCHER, Jaciano, *Dicionário português-talian-vêneto*. Caxias do Sul: Edição do autor, 1997.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Brava e buona gente, cem anos pelo Brasil*. Florianópolis: Editora do autor, 1997.

FERRARINI, S. A. *Imigração italiana na província do Paraná e o mu-*

nicípio de Colombo. Curitiba: Lítero-técnica-científica, 1973.

FROSI, Vitalina Maria. “L’italiano standard e i dialetti italiani in Brasile”. In: MARCATO, Gianna. *I confini del dialetto*. Padova: Unipress, 2001. p. 253-64.

Frosi, Vitalina Maria e Mioranza, Ciro. *Dialetos italianos: um perfil linguístico dos ítalo-brasileiros do Nordeste do Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 1983.

_____. *Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul: processo de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Brasil 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007, p. 164.

FUNDAZIONE MIGRANTES. *Rapporto Italiani nel Mondo*. Todì: Tau editrice, 2016.

HORTA, Ana Paula Beja. “A diáspora portuguesa e a política de multiculturalismo do Canadá”. In: *Tempo Exterior*, n. 5, segunda época – xul-lo/dezembro, Pontevedra: IGADI, 2002.

INSIEME a revista italiana daqui. Ano XXIII, n. 217, Março. Curitiba, 2017.

INSIEME a revista italiana daqui. Ano XXIII, n. 220, Março. Curitiba, 2017.

LUZZATTO, Darcy Loss. *Dissionario talian véneto brasilian portoghe-se*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

_____. *Dicionário português-talian*. 2. ed. Porto Alegre: CORAG, 2016.

MARCATO, Carla. “Il taliàn in Brasile. Alcune opinioni dei parlanti”. In: SERAFIN, Silvana. *Oltreoceano. Percorsi letterari e linguistici*. 1. Udine: UNIUD, 2007. p. 149-156.

MARRO, Casimiro. *Manuale pratico dell'emigrante all'Argentina, Uruguay e Brasile*. Roma: Presso L'Autore, 1889.

ODALI, Nilo. *Gilberto Freyre: uma interpretação etno-cultural do Brasil*. São Paulo: Especiente, 2001.

OLIBORNI, Bernardete Solditelli. “A estigmatização como fator determinante dos bloqueios de fala de descendentes de imigrantes italianos do

nordeste do Rio Grande do Sul”. In: *Ideas*, 1 (2). El Salvador: USAL, 2013. p. 79-91.

PRADO JUNIOR, Caio da Silva. *Formação do Brasil Contemporâneo: colônia*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

SANTIN, Silvino. “Os falares dialetais como expressão da vida pessoal e familiar: relato de uma experiência pessoal”. In: MARCATO, Gianna. *I confini del dialetto*. Padova: Unipress, 2001. p. 265-78.

_____. Importansa del talian come léngua de comunicassion, de preservassion e de svilupo dela cultura taliana. In: III Forum Nacional da Língua Talian e XIV Encontro dos Difusores do Talian, Serafina Correa, 12 a 14 de 11 de 2010.

STAWINSKI, Alberto V. *Dicionário vêneto-português-italiano*, versione italiana a cura di Ulberico Bernardi e Aldo Toffoli. Cornuda (TV): Grafiche Antiga, 1995.

_____. *Dicionário vêneto sul-rio-grandense-português*. Caxias do Sul: EST Editora, 1987.

_____. *Gramática e Vocabulário Vêneto-Português*. Porto Alegre: EST/UCS, 1976.

TONIAL, Honório. *Dicionário Português-Talian*. Porto Alegre: EST, 1997.

VERTOVEC, Steven; COHEN, Robin (Eds). *Migration, diaspora and Transnationalism*, Cheltenham: Edward Edgar Publishers, 1999.

**LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA
NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO**

Bianca Corrêa Lessa Manoel (UNIGRANRIO)

bia.lessa@gmail.com

Márcio Luiz Corrêa Vilaça (UNIGRANRIO)

professorvilaca@gmail.com

RESUMO

No contexto educacional brasileiro, muito se tem discutido acerca da dificuldade que os jovens apresentam em relação à aquisição e ao desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e escrita e sua aplicação em práticas sociais significativas; sendo ponto comum no discurso dos professores a dificuldade que os jovens apresentam para a compreensão e produção de textos e sobre o desenvolvimento insatisfatório de competências linguísticas essenciais que deveriam estar consolidadas ao final do ensino médio. Estas questões também podem ser evidenciadas a partir da análise dos resultados de avaliações diagnósticas de larga escala institucionalizadas no país nos últimos anos, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que vêm demonstrando, mesmo que de forma parcial, a fragilidade desses jovens em relação ao desenvolvimento da competência leitora, visto que buscam avaliar, além dos conhecimentos escolares, a capacidade de reflexão crítica dos estudantes sobre outros assuntos relevantes para a sua inserção e participação efetiva na sociedade, enfocando o desenvolvimento de competências que vão além do contexto escolar. Considerando que os livros didáticos constituem-se como o principal instrumento de apoio ao trabalho do professor na atualidade e estão presentes em praticamente todas as escolas brasileiras, bem como considerando a importância do desenvolvimento do letramento crítico no contexto do ensino médio, é que este artigo se propõe a discutir, a partir da análise de uma das coleções mais adotadas no país no último Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (2018/2020), se as atividades propostas abordam temáticas atuais e propiciam o desenvolvimento do letramento crítico.

Palavras-chave: Letramento crítico. Livros didáticos. Leitura e escrita.

ABSTRACT

Much has been discussing, in the Brazilian educational context, about the difficulty of the young students present in relation to the acquisition and development of the competences related to reading and writing and their applications in significant social practices; being a common point in teachers' speech the difficulty that young students present to the text comprehension and production and about the unsatisfactory development of essential linguistic competences that must be consolidated in the end of High School. These issues also may be evidenced from the analysis of the results of the institutionalized large scale diagnostic valuations in the country in the last few years, such as "Programa Internacional de Avaliação de Alunos/International Program of students evaluation" (PISA), "Sistema de Avaliação de Educação Básica/Evaluation

System of Basic Education” (SAEB), and “Exame Nacional do Ensino Médio/National Exam of the High School” (ENEM), that have been demonstrating, even partially, the fragility of these young students regarding to the development of the reading competence since those seek to evaluate, beyond the “school knowledge”, the critical reflection capacity of the students about the relevant subjects to their insertion and effective participation in the society, focusing the development of the competences that go beyond the school context. Considering that the textbooks constitute the principal instrument of supporting work of the teachers nowadays and they are present in, practically, all Brazilian schools, as well as considering the importance of the development of the critical literacy in High School context, this article proposes to discuss, from the analysis of one of the most adopted in the country in the last year PNLD (2018/2020), if the proposed activities approach current themes and propitiate the development of the critical literacy.

Keywords: Textbooks. Critical Literacy. Reading and Writing.

1. Introdução

Nos últimos anos, tem sido recorrente, no contexto educacional, o discurso de professores acerca da dificuldade que os jovens apresentam em relação à aquisição e ao desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e escrita e sua aplicação em práticas sociais significativas, bem como a dificuldade que eles apresentam para a compreensão e produção de textos e sobre o desenvolvimento insatisfatório de competências linguísticas essenciais que deveriam estar consolidadas ao final da terceira etapa da Educação básica: o ensino médio.

Estas questões também podem ser evidenciadas a partir da análise dos resultados de avaliações diagnósticas de larga escala institucionalizadas no país nos últimos anos, como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, mesmo de forma parcial e sendo alvo de críticas devido a outras questões implícitas, demonstram a fragilidade desses jovens em relação ao desenvolvimento da competência leitora, visto que buscam avaliar, além dos conhecimentos escolares, a capacidade de reflexão crítica dos estudantes sobre outros assuntos relevantes para a sua inserção e participação efetiva na sociedade, enfocando o desenvolvimento de competências que vão além do contexto escolar, numa perspectiva interdisciplinar.

Além disso, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (BRASIL, 2008) apontam que ao final desta etapa o estudante deve estar preparado para dar prosseguimento aos estudos de forma a inserir-se ao mundo de traba-

lho e ter o exercício cotidiano de sua cidadania em consonância com as necessidades político-sociais de seu tempo, o que na prática, não vem acontecendo.

Portanto, ao considerar os diferentes aspectos e vozes que compõem os desafios da formação do leitor na contemporaneidade, assim como a necessidade de reflexão sobre propostas curriculares, diretrizes, matrizes de referência, materiais didáticos e perspectivas sobre o ensino de língua/linguagem na atualidade é que este trabalho se propõe a discutir sobre a importância do desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos com enfoque na importância do letramento crítico no contexto do ensino médio.

2. *O ensino de língua portuguesa no contexto do Ensino Médio: do ensino de gramática ao ensino de linguagem*

O Ensino Médio, última etapa da escolarização básica, tem crescido nos últimos anos e representa um avanço importante não apenas para a formação de profissionais capacitados e qualificados para o mercado de trabalho, mas também um processo de construção da cidadania e de escolarização que propicie aos jovens estudantes novas perspectivas culturais colaborando para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, o acesso a diferentes tipos de conhecimentos e uma oportunidade para a conquista de demais direitos sociais.

Durante muito tempo o ensino de Língua Portuguesa foi baseado no ensino de gramática, enfatizando a importância da aprendizagem de regras, da estrutura e conhecimentos acerca de aspectos normativos da língua, em que saber língua portuguesa, ser competente linguisticamente, significava apenas conhecer e saber utilizar as regras do bom e velho português, ora prescrito, descrito, internalizado, analítico, entre outras denominações, a partir da memorização de regras e aplicação em atividade muitas vezes descontextualizadas e sem sentido.

Nessa perspectiva, desconsiderava-se aspectos importantes para a compreensão dos mecanismos e dos contextos em que se constituem a linguagem, sem dar ênfase também a questões de adequação e de variação linguística, nem mesmo considerando a importância do desenvolvimento da oralidade e de um trabalho vinculado à diversidade textual composta por textos escolares e não escolares, inseridos no contexto social vivenciado por esses estudantes, numa perspectiva que considerava a

aplicabilidade em práticas sociais significativas, na perspectiva de desenvolvimento de letamentos.

Mário Alberto Perini (2011, p. 36) enfatiza as diferenças entre língua materna/língua portuguesa atribuindo que estas representam “duas línguas: uma que se escreve (e que recebe o nome de ‘português’); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome); sendo esta última considerada a língua materna dos brasileiros”; e que ao ser ensinada no contexto escolar torna-se um instrumento de exclusão àqueles que a este padrão não se identificam.

Este fato também explica o distanciamento e por vezes até uma certa rejeição por parte dos estudantes em relação ao aprendizado da língua portuguesa, visto que há um abismo representado entre a língua “falada”, utilizada no dia a dia; e a outra, utilizada/ensinada no contexto escolar.

Marcos Bagno (2015) discorre sobre estas questões enfatizando que o mito de *homogeneidade* linguística, desconsiderando a variedade e riqueza dialetal do povo brasileiro, acarreta o que o autor conceitua como *preconceito linguístico*. Para o autor, nestas situações de interação, grande parte dos falantes não se veem representados pelo padrão de linguagem ensinado no contexto escolar e compara o aprendizado da língua portuguesa ao de uma língua estrangeira, em que os falantes seriam também considerados como os *sem-língua*, já que seus padrões linguísticos não são reconhecidos ou valorizados no contexto escolar.

Assim, a língua ensinada/aprendida na escola não é representada ou contextualizada ao repertório linguístico em que os alunos estão inseridos, visto que não reflete a realidade comunicativa deste público, sendo uma língua falada/usada no dia a dia, e outra, aplicada/utilizada no contexto escolar.

Assim, outros aspectos também vem assumindo um papel de destaque em relação ao ensino/aprendizado da língua portuguesa: o trabalho tendo como base o texto, a importância da linguagem, o desenvolvimento da oralidade, a necessidade de adequação vocabular, o respeito pela *bagagem* cultural e linguística trazida pelo estudante, a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita e sua aplicabilidade em práticas sociais significativas, o estudo sobre as variantes linguísticas e a importância de um ensino contextualizado ao uso de gêneros textuais.

Nesta perspectiva, o ensino língua/linguagem não mais se restrin-

ge ao estudo gramatical, mas tem por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, como forma de inclusão social buscando o desenvolvimento de múltiplos letramentos promovido pelo aprimoramento da competência leitora.

De acordo com as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2008, p. 28): “A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social.”, sendo esta uma das funções inerentes ao contexto escolar na atualidade.

Segundo o mesmo documento, o papel da disciplina Língua Portuguesa passa a ser o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação e de abordagens interdisciplinares na prática de sala de aula sendo um dos desafios do trabalho docente assumir uma postura ativa na prática de ensino de língua/linguagem, de forma crítica, reflexiva e contextualizada.

Considerando o que preconiza o *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9394/96) em relação à formação do estudante ao final da educação básica, preparar o estudante para participar dos desafios da sociedade contemporânea requer, além do aprendizado conteúdos formais, um aprendizado que garanta a pluralidade de ideias, a formação integral ética do educando, possibilitando o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, cujo aprendizado seja contínuo e ultrapasse os limites dos muros escolares.

Contudo, mesmo com uma mudança gradual de perspectiva em relação ao ensino de língua portuguesa, ainda tem sido comum no discurso dos professores a dificuldade apresentada por esses jovens em relação ao desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas ao aprimoramento da linguagem e uma certa rejeição por parte dos estudantes em relação ao aprendizado da língua portuguesa na atualidade.

3. *Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade: a importância do desenvolvimento do letramento crítico*

A análise dos resultados de avaliações diagnósticas de larga escala institucionalizadas no país nos últimos anos, como o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA), o Sistema de Avaliação de Educa-

ção Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tem demonstrado, mesmo que de forma parcial, a fragilidade e dificuldade de muitos jovens em relação ao desenvolvimento da competência leitora e de habilidades essenciais que deveriam estar consolidadas ao final do ensino médio.

Embora alguns estudos e pesquisas demonstrem ressalvas e muitas críticas em relação aos objetivos deste tipo de avaliação, é inegável que os resultados (mesmo que de forma superficial) demonstram que grande parte dos estudantes brasileiros, quando avaliados de forma sistemática, apresenta grande dificuldade no desenvolvimento de competências linguísticas relacionadas à compreensão de textos e na utilização destas competências em práticas sociais que envolvam as habilidades de ler e escrever significativamente.

Portanto, as questões anteriormente apontadas demonstram a necessidade de reflexão sobre os aspectos que envolvem o ensino/aprendizado de língua de forma a contribuir para a compreensão dos possíveis motivos que levariam ao não desenvolvimento satisfatório de tais competências, visto que tais avaliações também buscam avaliar, além dos *conhecimentos escolares*, a capacidade de reflexão crítica dos estudantes sobre outros assuntos relevantes para a sua inserção e participação efetiva na sociedade, enfocando o desenvolvimento de competências que vão além do contexto escolar.

Nesse sentido, a orientação para ensino de língua portuguesa (BRASIL, 2008) na atualidade tem se pautado no desenvolvimento da prática de linguagem a partir da exploração de gêneros textuais voltados para a realidade linguística do aluno e para os usos sociais desses textos na sociedade, na perspectiva dos diferentes tipos de letramentos.

No Brasil, o termo *letramentos* (SOARES, 2006) tem sido adotado no plural por designar diferentes práticas sociais de leitura e escrita nas quais os indivíduos estão inseridos e por depender, de acordo com cada situação das necessidades e das demandas dos contextos sociais e culturais que se apresentam, designando vários tipos e até mesmo “graus” de letramentos.

Além disso, este termo também tem sido adotado em outras áreas do conhecimento, sendo encontrados registros na literatura como: *letramento literário, científico, racial, cultural, digital, musical, artístico, matemático (também chamado de numeramento)*, entre outros, e que também tem sido um ponto de discussão e divergência entre os estudiosos da

área da lingüística e da lingüística aplicada, trazendo alguns questionamentos: seria adequado utilizar este termo para toda e qualquer prática que demande a aplicação de um conceito no desenvolvimento de habilidades em diferentes contextos sociais? Será que a escola, enquanto espaço pedagógico, tem promovido o desenvolvimento de letramentos proporcionando uma aprendizagem significativa, inclusiva e crítica de acordo com os novos desafios que se encontram em nossa sociedade?

É importante frisar que o papel da escola enquanto espaço pedagógico também deve ser o de discutir questões presentes na sociedade contemporânea de forma interdisciplinar, bem como o de promover igualdade de condições para todos os estudantes sem distinção de raça, gênero, etnia, classe social, entre outros, fazendo-os refletir sobre a necessidade de construção de uma sociedade inclusiva, cuja aprendizagem ultrapasse os limites dos muros escolares : “Pensar a escola pela perspectiva da inclusão, traz consigo a responsabilidade de promover uma educação humanista e mais do que isso, de investir na formação de cidadãos socialmente solidários, críticos, competentes e letrados” (MARCUSCHI; VAL, 2008, p. 7).

Portanto, essas questões evidenciam a importância de discutir sobre uma nova demanda que se apresenta em relação ao ensino/aprendizado de língua portuguesa na contemporaneidade: a formação de sujeitos críticos e reflexivos capazes de atuar na sociedade, através do uso da linguagem, na perspectiva do desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos e principalmente o letramento crítico.

Tradicionalmente o termo letramento crítico sido utilizado para designar as práticas educacionais e discursivas que propiciam o desenvolvimento de uma postura mais ativa, crítica, reflexiva e desafiadora dos alunos em relação ao texto, engajando-os a questionar, através da linguagem e das relações de poder, questões e temas presentes na sociedade contemporânea, possibilitando mudanças sociais.

Segundo Allan Luke e Peter Freebody (1997 *apud* NICOLAIDES; TÍLIO, 2011, p. 181) a proposta de desenvolvimento do letramento crítico não representa apenas um procedimento metodológico único pautado na aplicação de ferramentas com o intuito de promover a análise crítica de textos, mas, “uma coalisão de interesses educacionais comprometidos com o engajamento das possibilidades que as tecnologias da escrita oferecem para a mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e emancipação política”, questões de fundamental importância para

o contexto da atualidade.

4. Considerações finais

A breve discussão realizada neste trabalho ressalta a importância em promover um ensino pautado no desenvolvimento dos diferentes tipos de letramentos, dentre os quais destaca-se o letramento crítico.

Ao traçar um histórico sobre o ensino de língua portuguesa considerando a sua implementação, enquanto disciplina, observa-se um processo histórico de exclusão que atualmente reflete em números alarmantes em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita e de dificuldades significativas desses jovens estudantes ao final da escolarização básica: o ensino médio.

Tais questões são evidenciadas no discurso de docentes, na mídia e pelo resultados de avaliações internas e externas implementadas no país nos últimos anos, que embora sejam alvo de críticas - visto alguns objetivos velados em relação aos seus resultados- ainda são os principais instrumentos de aferição da qualidade educacional no país.

A elaboração de orientações e referenciais curriculares que direcionam o ensino de língua portuguesa na atualidade, enfatizando a necessidade do desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, da importância da contextualização dos conteúdos, do reconhecimento e valorização da diversidade linguística do povo brasileiro, representou um marco importante em relação ao ensino/aprendizado de língua/linguagem, porém torna-se necessária a mudança de postura também do docente, reconhecendo a importância de trabalhar conteúdos que vão além do contexto escolar.

Além disso, mesmo com a mudança de perspectiva em relação aos objetivos do ensino de língua portuguesa na atualidade, do crescimento de pesquisas e estudos em diferentes áreas da linguagem, que passam a considerar a importância do desenvolvimento da linguagem em contextos escolares e sua aplicação em práticas sociais significativas, observa-se que na prática, muito pouco mudou, e que ainda temos muito o que avançar.

Torna-se mister buscar um trabalho de desenvolvimento da língua/linguagem pautado em práticas discursivas que propiciem a formação do leitor competente pela perspectiva do letramento crítico, em con-

sonância a uma nova perspectiva de ensino, que supere a mera reprodução de conteúdos e instrumentalize o estudante para utilizar a leitura e a escrita de forma crítica, autônoma, possibilitando sua inserção e participação nas atividades discursivas ligadas às necessidades e perspectivas da sociedade contemporânea, em consonâncias às necessidades de um novo tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (vol. 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MARCUSCHI, Beth; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramentos, inclusão e cidadania*. 1. reimpr. Belo Horizonte: CEALE, 2008.

NICOLAIDES, Christiane Siqueira; TILIO, Rogério. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, Paula Tatiane Carrera; ARAÚJO, Júlio Cesar; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed., 15. reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

**LITERATURA-LÚDICO-EDUCACIONAL-INFANTIL:
UMA SIMBIOSE PARA UMA PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO,
DO BRINCAR E DA CONSOLIDAÇÃO DO ATO DE LER**

Jaqueline Oliva (FNSL)

jaquelineoliva29@gmail.com

Elissandro dos Santos Santana (FNSL)

elissandross@gmail.com

Ana Joaquina Amaral de Oliveira (FNSL)

anajoquina@uol.com.br

Vera Lúcia Martins Liu (FNSL)

vera_mliu@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa em questão se sustentou em bases teóricas multirreferenciais, haja vista que atravessa, pelo menos, três áreas: a literatura infantil, a ludicidade e a educação infantil, com recorte específico na investigação em torno da simbiose desses ramos do conhecimento para uma pedagogia da imaginação, do brincar e formação crítica do leitor. Para a elaboração da investigação científica, partiu-se de reflexões sobre a tríade literatura-lúdico-educação, optando-se por uma pesquisa bibliográfica de caráter revisional, haja vista que a arte em torno do objeto, todavia, não se esgotou no campo teórico, portanto, havendo espaço para muitas reflexões e análises empírico-teóricas. O trabalho está dividido em cinco partes: “Introito e apresentação da pesquisa”; “A educação infantil e o lúdico a partir da legislação educacional brasileira”; “Dando asas à imaginação e à construção do simbólico a partir da literatura e do lúdico em sala de aula”; “Algumas das contribuições da simbiose entre a literatura infantil e o lúdico na educação infantil e, por último, “Intento de considerações finais”. A conclusão é a de que, se a simbiose ocorre de forma consciente, estruturada e bem planejada, o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula possibilita uma pedagogia da imaginação e do brincar que viabiliza a formação de uma cultura sólida de leitura.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação infantil. Literatura infantil.

ABSTRACT

The research in question was based on multi-referential theoretical bases, considering that it crosses at least three areas: Children’s Literature, Ludicity and Early Childhood Education. pedagogy of imagination, play and critical formation of the reader. For the elaboration of the scientific investigation, it was based on reflections on the literature-playful-education triad, opting for a bibliographical research of revision character, since the art around the object, however, was not exhausted in the theoretical field. Therefore, there is room for many reflections and empirical-theoretical analyzes. The work is divided in fiveparts: “Introito and presentation of the research”; “Early Childhood Education and Play from the Brazilian Educational

Legislation”; “Giving wings to the imagination and the construction of the symbolic from the Literature and the Playful in the classroom”; “Some of the contributions of the symbiosis between children’s and playful literature in early childhood education” and, finally, “Intent of final considerations”. The conclusion is that if symbiosis occurs consciously, structured and well planned, the process of teaching and learning in the classroom enables a pedagogy of imagination and play that enables the formation of a solid culture of reading.

Keywords: Playfulness. Child education. Children’s literature.

1. Introito e apresentação da pesquisa

“O cristianismo foi, desde o início, essencial e basicamente, asco e fastio da vida na vida, que apenas se disfarça, apenas se oculta, apenas se enfeitava sobre a crença em “outra” ou “melhor” vida. O ódio ao “mundo”, a maldição dos afetos, o medo à beleza e à sensualidade, um lado de lá inventado para difamar melhor o lado de cá, no fundo um anseio pelo nada, pelo fim, pelo repouso, para chegar ao “sabá dos sabás” – tudo isso, não menos do que a vontade incondicional do cristianismo de deixar valer somente valores morais, se me afigurou sempre como a mais perigosa e sinistra de todas as formas possíveis de uma “vontade de declínio”, pelo menos um sinal da mais profunda doença, cansaço, desânimo, exaustão, empobrecimento da vida – pois perante a moral (especialmente a cristã, quer dizer, incondicional), a vida tem que carecer de razão de maneira constante e inevitável, porque é algo essencialmente amoral – a vida, oprimida sobre o peso do desdém e do eterno não, tem que ser sentida afinal como indigna de ser desejada, como não válida em si. (...) seria uma “vontade de negação da vida”, um instinto secreto de aniquilamento, um princípio de decadência, apequenamento, difamação, um começo do fim? E, em consequência, o perigo dos perigos? ... Contra a moral, portanto, voltou-se então, com este livro problemático, o meu instinto, como um instinto em prol da vida, e inventou para si, fundamentalmente, uma contradoutrina e uma contravaloração da vida, puramente artística, anticristã. Como denominá-la? Na qualidade de filólogo e homem das palavras eu a batizei, não sem alguma liberdade – pois quem conheceria o verdadeiro nome do anticristo? – com o nome de um deus grego: eu a chamei dionisíaca.” (NIETZSCHE, 2007, p. 17-18)

“O espírito dionisíaco, situado para além do homem, gera a “experiência dionisíaca”, conforme a qual “o homem deixou de ser artista para ser obra de arte: o poderio estético de toda a natureza, agora ao serviço da

mais alta beatitude e da mais nobre satisfação do Uno primordial, revela-se neste transe, sob o frêmito da embriaguez” (GT/NT § 1). Na base da experiência dionisíaca está o “colapso da individuação”, quando “um homem sente que todas as barreiras entre ele e os outros estão quebradas em favor de uma harmonia universal redescoberta” (Silk e Stern 11, p. 64). Considerado seu exato oposto, o espírito apolíneo apoia-se no princípio da individuação e da medida, equivalendo ao mundo do sonho, enquanto o espírito dionisíaco, correspondendo à embriaguez, suscita a desmedida e a imersão no uno primordial.” (ZILBERMAN, 1997)

Ao longo da formação em pedagogia, ao refletir acerca da necessidade de outras práxis em torno da literatura infantil para a formação do leitor crítico, surgiu o interesse por investigar como o ensino dessa área pode ser feito de forma prazerosa na perspectiva da ludicidade, distante do panorama da educação tradicional que ainda aparece em algumas práticas docentes no país.

Como o fenômeno é complexo, em um primeiro momento, pensou-se em uma pesquisa de campo em escolas públicas e privadas para a educação infantil em Porto Seguro, mas, devido ao fato de que este é um objeto de pesquisa ainda com um amplo espectro de alcance e de estudo, inclusive do ponto de vista das reflexões teóricas, nesse momento, optou-se por uma pesquisa básica, de caráter bibliográfico/revisional, para, na pós-graduação, com o amadurecimento intelectual em construção, proceder à pesquisa de campo, ampliando o escopo e pensando em outros recortes ou vertentes de análise.

Sabe-se que nenhuma pesquisa é totalmente neutra. Ainda que o método científico busque ou exija neutralidade, a escolha do objeto em baila resultou do afeto e da identificação em torno das discussões que foram feitas durante a graduação, na Faculdade Nossa Senhora de Lourdes, na disciplina literatura infantojuvenil, ministrada, na época, pelo professor Elissandro dos Santos Santana, mas que também, dependendo do semestre, é ofertada pela professora Ana Joaquina Amaral, uma apaixonada pela literatura infantojuvenil.

Como sinalizado, a pesquisa resultou de reflexões no decorrer do percurso acadêmico sobre a importância da literatura, em especial, da literatura infantil, por meio da intersecção com o lúdico, processo que torna a educação um ato prazeroso. Esse cruzamento possibilita aprendizagens mais significativas que viabilizam a imaginação infantil, elemento imprescindível para a formação crítica leitora e, principalmente, para o

desenvolvimento cognitivo-imaginativo da criança nos primeiros anos de escolarização, ou seja, na educação infantil.

A educação infantil, neste trabalho, desponta como espaço fértil para o ensino da literatura ou para a aprendizagem por meio do fazer literário e o lúdico, como um caminho que possibilita a construção, a formação e a constituição de saberes.

Para a consecução da pesquisa, partiu-se da literatura infantil sob a ótica nocional e conceitual de campos como fruição, prazer, saber-sabor (dois léxicos que se entrelaçam na base) e que o texto literário, de fato, abre condição para diversos saberes, como mencionado logo nos primeiros parágrafos.

Não se pode esquecer, também, que o objeto de estudo foi escolhido levando-se em consideração a crise no ensino de literatura e, consequentemente, a crise de leitura na escola brasileira, sem desprezar, jamais, a importância do conhecimento literário para a aprendizagem na educação infantil.

Para a ampliação do estado da arte da problemática em baila, traçou-se como objetivo geral investigar as contribuições da simbiose entre a literatura infantil, pela via da ludicidade, na educação infantil para a construção de uma cultura de leitura que possibilite a formação de agentes sociais imaginativos com competência crítica linguístico-literária.

Além dos objetivos gerais, os objetivos específicos da pesquisa foram compreender de que forma as práticas lúdicas podem estar atreladas à literatura na educação infantil; discutir como a literatura infantil e a ludicidade contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do discente na educação infantil; investigar como o lúdico pode tornar o ensino literário infantil mais eficaz, de modo que uma cultura de leitura se consolide e, por último, porém não menos importante, compreender como, por meio do lúdico, a literatura infantil ativa uma formação social leitora crítica pela pedagogia do brincar e da imaginação.

Enfim, a partir de todas essas noções, esse artigo é uma reflexão acerca do espaço que ocupa ou deveria ocupar o texto literário ancorado no ato lúdico na alfabetização infantil, já que a literatura desperta/mobiliza distintas competências e habilidades nos primeiros momentos de aprendizagem, como, por exemplo, o desenvolvimento da competência linguística, literária e linguagem em geral, ampliando léxicos, vocá-

bulos e, principalmente, a criatividade e o imaginário (processo crucial para a aprendizagem e ampliação de sentidos).

2. A educação infantil e o lúdico a partir da legislação educacional brasileira

Em primeiro plano, a educação infantil deve ser compreendida em uma vertente ampla e complexa, haja vista que é nessa etapa da vida escolar que a criança adentra o mundo formal da aprendizagem e, nesse universo, constrói simbologias, lógicas e sentidos que servirão em outras fases da vida escolar.

Não é possível um debate razoável em torno do objeto de estudo de literatura infantil e o lúdico na educação infantil como simbiose para uma pedagogia do brincar e formação crítica do leitor sem uma leitura, ainda que superficial, de parte da legislação brasileira acerca do que é a educação infantil, o lúdico e suas especificidades.

No que concerne à educação infantil, a *Carta Magna* de 1988, no capítulo III – Da educação, da cultura e do desporto, seção I – Da educação IV – tem-se que a educação infantil, deve ser ofertada, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade, é de responsabilidade do Estado Brasileiro (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). No § 2º do mesmo capítulo, está expresso que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, 1996).

Com base na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB, no artigo 29, aparece a ideia de que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que essa possui a finalidade de contribuir para o desenvolvimento integral da criança no que diz respeito aos aspectos e caracteres físico, psicológico, intelectual e social, como complemento à ação da família e da comunidade.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) direciona ou orienta que se deve considerar as diferenças no processo de ensino–aprendizagem, que cada uma possui um ritmo de aprendizagem. Diante disso, o educador deve estar preparado para propiciar às crianças uma educação baseada na condição de aprendizagem de cada uma, considerando-as singulares. Portanto, o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais é compreender, conhecer e reconhecer essas diferenças.

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) evidencia que a educação infantil deve ser acessível ao seu público aprendiz, indiscriminadamente, tendo como base os elementos de cultura que ampliam e, portanto, enriquecem o desenvolvimento e inserção social do público aprendiz.

A educação infantil sempre se caracterizou como um *loco* de e para cuidados, mas, ao longo do tempo, algumas mudanças ocorreram no sistema educacional brasileiro e, atualmente, essa fase é encarada como educativa. Por tudo isso, não é possível separar o cuidar do educar, pois são pontos centrais que constituem o ambiente escolar nesta etapa de educação.

Ao contrário do que muitos pensam o cuidar e o educar não remetem respectivamente ao assistencialismo e ao processo de ensino-aprendizagem, pois um complementa o outro e ambos precisam se integrar para melhor atender ao desenvolvimento da criança na construção de sua totalidade e autonomia.

A criança necessita de cuidados básicos relativos à saúde e esses se concretizam por uma alimentação saudável, por hábitos de higiene, por atividades físicas, repouso, descanso, entre outras esferas e situações que exigem do educador atenção especial no que se refere aos cuidados com a criança que chega ao espaço escolar.

Em meio ao cuidado e ao educar, é imprescindível que o profissional de educação infantil execute e desenvolva ações que favoreçam e conduzam o aprendiz à descoberta e à construção de identidades, individuais e coletivas, anulando possibilidades de atitudes egocêntricas e, ao mesmo tempo, valorizando-se o individual. Com isso, a criança terá a oportunidade de se apropriar de saberes necessários à constituição da autonomia e, também, poderá atuar em sociedade, na coletividade da existência. Tudo isso propicia uma cultura do afeto.

A compreensão do outro, logo na educação infantil, pode viabilizar a construção do sujeito capaz de transitar pelas diferenças e nisso reside um saber de interdependência e não somente de independência, saberes essenciais na hodiernidade.

Segundo Rita Trevisan [s.d.], a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) dá um salto histórico ao reconhecer a educação infantil como uma etapa essencial de estabelecimento de direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. O documento também inova ao reconhecer essa

etapa da educação básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança.

Silvana de Oliveira Augusto³², assessora pedagógica de redes municipais de ensino para o segmento de educação infantil e formadora do Instituto Singularidades, afirma que

O importante é criar condições para a formulação de perguntas. As crianças precisam pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas. A sistematização dos conceitos só precisa acontecer na etapa do ensino fundamental,

Ainda sobre a educação infantil, a *Base Nacional Comum Curricular* traz o seguinte:

A educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 41)

Para discorrer sobre o lúdico e o fazer pedagógico docente em torno desta prática, na *Base Nacional Comum Curricular*, Rita Trevisan [s.d.] afirma que ele precisa organizar bons instrumentos para identificar o que precisa ser observado. A partir do momento que realize uma atividade que está relacionada aos objetivos de aprendizagem é que vou conseguir pautar o meu olhar. Não é um olhar aleatório, ele precisa estar voltado à proposta para avaliar, inclusive, se a maneira que ele propôs aquela situação garantiu efetivamente as condições de aprendizagem, de desenvolvimento e de brincadeira.

Como a educação infantil deve ser encarada como uma das etapas mais complexas do desenvolvimento humano, deve-se entender que a criança se desenvolve intelectualmente, criativamente, socialmente e emocionalmente, por isso, nesta fase da educação formal, a escola e o educador devem propiciar espaços de imaginação, de fantasia e um fazer literário por meio do lúdico.

Acerca do lúdico na educação infantil, mais uma vez, é importante recorrer a Brasil (2017) para entender que brincar, cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parcei-

³² Veja seu currículo em: <http://lattes.cnpq.br/8132074778018387>

ros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar.

3. *Dando asas à imaginação e à construção do simbólico a partir da literatura infantil e da pedagogia do brincar em sala de aula*

Para iniciar a discussão sobre o papel da literatura na educação infantil, Marisa Lajolo (2008, p. 66), acrescenta que: “a escola conta com a literatura infantil para difundir pelo envolvimento da narrativa, ou pela forma encantadora dos versos – sentimentos, atitudes e comportamentos que lhes competem inculcar em sua clientela”.

Não é possível esquecer que a literatura infantil pode ser trabalhada de diversas formas despertando a imaginação da criança, levando-a a captar a pluralidade de sentidos no reino das subjetividades.

Acerca desse campo de subjetividades, pode-se recorrer a Joana Cavalcanti (2002, p. 12) para compreender que: “A literatura é uma grande metáfora da vida e do homem, sendo sempre surpreendentemente, uma maneira nova de se aprender a existência e instituir novos universos”.

Como metáfora da vida, a literatura opera na construção do simbólico nos imaginários sociais e, na escola, haja vista que logo nos primeiros anos a criança desenvolve esse imaginar de forma muito eficiente. A esse respeito, é interessante entender que:

A literatura é uma fonte educativa e diversificada, por meio dela o aluno entra em contato com muitas experiências, com a beleza das palavras, sua sonoridade, o que trará benefícios em sua futura fase de alfabetização. Além de estimular a imaginação, abre novos horizontes, transmite valores multiculturais, permite que as crianças conheçam sobre o presente e também experiências e fatos do passado. (CESAR *et al.*, 2014, p. 35)

Como espaço metafórico, a literatura é, por natureza, reiterar-se, um campo riquíssimo de subjetividades e, por isso, uma fonte inesgotável para a construção de saberes. Nessa vertente, é importante mencionar o que Roland Barthes sinaliza:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas

devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas. (BARTHES, 1979, p. 18-19)

Ainda com base na noção apresentada no parágrafo anterior, pode-se mencionar que o ensino ou o contato com a literatura na infância, por meio do lúdico, permite a aprendizagem de forma prazerosa e o desenvolvimento da imaginação para a construção do simbólico, elemento que será imprescindível na fase adulta.

Sobre o simbólico, Bruno Bettelheim (1980) afirma, que as narrativas maravilhosas procedem do mesmo modo que a mente infantil, ou seja, pela fantasia e imaginação. Essas histórias, como a criança diante de seus problemas, começam de um modo completamente realista, como a história contada de uma forma mais dinâmica, envolvendo personagens que atrairão o imaginário da criança.

Devido à infinidade de possibilidades no trabalho com a literatura, em especial, com a literatura infantil, pode-se recorrer à contação de histórias, à leitura, ao teatro, sempre de forma prazerosa para despertar o gosto e o prazer pelo ato de ler e ouvir.

A partir de narrativas, por exemplo, processo que pode ser bastante explorado no ensino a partir da literatura na intersecção com o lúdico, Adriane Schreiber Rigliski (2012) afirma que:

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica, estimula e auxilia o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Muitos estudos relatam sua importância no desenvolvimento infantil, por ser recreativa, educativa, afetiva, alargando horizontes, estimulando a criatividade, criando hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos e também por estimular a socialização e desenvolver a atenção. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas. Contar história é uma experiência de interação. Constitui um relacionamento cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos. (RIGLISKI, 2012, p. 12)

Com relação ao saber que a criança constrói por meio do texto literário, é interessante e viável mencionar o que Roland Barthes afirma:

Vem talvez agora a idade, de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapiaientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (BARTHES, 2013, p. 49)

Ainda acerca do simbólico na literatura, de acordo com Gilbert Durand (1988, p. 14): “o símbolo, assim como a alegoria, é a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é epifania.”. Nessa linha, Marisa Lajolo afirma:

A literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p. 106)

Após a posição de Marisa Lajolo, é importante apresentar o que afirma Maria Cristina Soares de Gouvea:

A imaginação permite-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Contudo, a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se ela fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se, ao longo do processo de desenvolvimento, a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento adulto. (GOUVEA, 2007, p. 125)

Ademais, através da literatura, por meio do lúdico, a criança mantém contato com o aprender de forma convidativa, fora dos gessos da formalidade, favorecendo o seu desenvolvimento por meio do fruir e das experiências do sensível, brincando.

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto (2010), a criança não nasce sabendo brincar, pois ela precisa aprender por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com os objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras.

Diante do exposto, coloque-se que a literatura infantil, pela via lúdica, abre margens, ampliando horizontes de possibilidades de constru-

ção de sentidos e, conseqüentemente, de saberes por meio de uma pedagogia do brincar.

O fazer literário a partir da contação, da leitura dos diversos gêneros literários como poesia, poema, conto, romance, fábulas, anedotas e outros, transformará o ambiente da sala de aula em uma brinquedoteca gigante de saberes, pois brincando se aprende muito.

Na mesma perspectiva da vertente acima, o ambiente escolar pode se transformar em um espaço para gostosuras e bobices. Nesse espaço, é interessante e importante captar o que afirma Fanny Abramovich (1997) sobre a leitura e o prazer. Para ela, ler sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

O mundo dos livros literários na educação infantojuvenil, além de proporcionar uma linguagem de sentido amplo, portanto, rica, plural e inclusiva, possibilita ao docente trabalhar as emoções das crianças, instigando o educando a ter um processo de compreensão do seu mundo simbólico, através das palavras representadas para o mundo real, ou até mesmo traduzir seu mundo imaginário. Nesse sentido, a partir de Joana Cavalcanti (2002), tem-se que a relação do aprendiz com o mundo se estabelece a partir da entrada no simbólico.

A partir dessa concepção, é importante que o docente desenvolva, por meio da literatura infantojuvenil, a partir da ludicidade, o imaginário da criança, instigando e construindo no educando o senso crítico do que está sendo apresentado em sala de aula. A partir da literatura infantil na educação infantil, o educador oportuniza ao discente o uso dos processos criativos a partir das narrativas ou de outros gêneros literários em sala de aula, propiciando o contato com diversos tipos de linguagens por meio dos textos literários.

Sobre a leitura na educação infantil, pode-se refletir acerca da questão, ancorando-se mais uma vez em Fanny Abramovich (1997), quando ela pontua que essa volúpia de ler, essa sensação única e totalizante que só a literatura provoca, esse ir mexendo em tudo e formando seus critérios, seus gostos, seus autores de cabeceira, relendo os que lhe marcaram ou mexeram com ela de um jeito ou de outro (Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser lei-

tor e ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da *Bíblia*, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada.

No contexto de intersecção da literatura infantojuvenil com a ludicidade, aparece a instrumentalidade significativa para o desenvolvimento da criança, principalmente, na educação infantil, facilitando o processo de socialização, de comunicação, de expressões e de construção de ideias, além de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

A literatura e a ludicidade contribuem, de forma produtivo-plurissignificativa, para a produção-construção do conhecimento infantil, pois a ludicidade é uma ferramenta importante no desenvolvimento da criança, já que lhe oferece um momento de interação social, tornando esse processo de desenvolvimento dinâmico, e a literatura comporta saberes múltiplos, diversos.

Ainda no tocante ao lúdico, Catiana Lima da Rocha (2014, p. 10) menciona que ele é um método que contribui para que a criança se desenvolva, pois é através do brincar que ela descobre, inventa, ensina regras, experimenta, relaxa e desenvolve habilidades. Desta maneira, o lúdico proporciona maior desenvolvimento da coordenação motora e mente da criança, permitindo-a situar-se em seu mundo, observar o que está à volta, criando aprendizagem direta e indireta.

Por meio das brincadeiras e dos jogos, as crianças aprendem diversas situações, dentro e fora do ambiente escolar, dentre elas, os sentimentos, a se sensibilizar com o outro, expor as relações vividas e regras a serem respeitadas. A respeito disso, Catiana Lima da Rocha (2014, p. 10) relata que os benefícios das brincadeiras e dos jogos, em geral, vão muito além da aprendizagem das crianças, pois são capazes de contribuir para o trabalho coletivo, bem como resolver conflitos no cotidiano escolar dos alunos.

Acerca do letramento que se dá inconscientemente ou conscientemente pelo escutar-ouvir histórias na educação infantil, também é oportuno destacar o que Cecília Goulart afirma:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (GOU-LART, 2017, p. 64-5)

Na base, ou seja, na educação infantil, o leitor vai se construindo e se projetando. Sobre a formação do leitor cidadão letrado crítico que começa logo nesta etapa, Rildo Cosson define o bom leitor como “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2007, p. 27).

Elissandro dos Santos Santana (2017), a este respeito, menciona que a partir do que apregea Roland Barthes, na aula inaugural do Colégio da França, entende-se que a literatura é realmente uma disciplina importantíssima (o objetivo aqui não é discutir a carga semântica do lexema *disciplina*), por reunir uma gama de outros saberes, saberes esses que serão importantes para a formação do leitor e sua atuação em sociedade. Ao valer-se do romance de Robinson Crusoé, no texto de Roland Barthes, o leitor pode fazer várias inferências sobre esse personagem e, assim, do ponto de vista metafórico, diante de uma formação literária, o sujeito nunca se perderá em meio às ilhas da vida, pois levará consigo todos os saberes necessários à sobrevivência.

Metáforas à parte, sobre a importância da literatura na Educação Infantil, é possível recorrer a algumas noções do poeta Murilo Mendes, quando ele apresenta que o sentido poético da vida, preferencialmente no sentido técnico e científico, é um dos aspectos principais da nova pedagogia que visa formar o homem integral. Não somente os poetas devem possuir a visão poética da vida, mas todos os homens (...). A visão poética da vida deve justificar nossa existência (MENDES, 1994, p. 831, fragmento 170 *apud* SANTANA, 2017).

Já que se falou da escola como espaço privilegiado para o ensino do texto literário, é interessante discorrer sobre a institucionalização da literatura a partir da noção sobre leitura na escola apresentada por Zilberman (1985, p. 11) quando essa pontua o seguinte: “As afinidades en-

tre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”.

Seguindo esse raciocínio, Elissandro dos Santos Santana (2017) menciona que é interessante perceber que muitas pesquisas apontam para o fato de que muitos alunos do ensino médio, ainda que este não seja o foco/público desta pesquisa, quando ouvem a palavra literatura não a associam ao prazer de ler e isso é fruto das experiências que tiveram com o texto literário na escola. Outras pesquisas mostram que esse problema possui raízes profundas na história do ensino da literatura no Brasil, pois muitos professores não possuem a cultura da leitura, mas aqui não cabe colocar a culpa no professor, mas em todo o sistema educacional, pois o fenômeno é deveras complexo e possui explicações sócio-político-históricas.

Em relação à situação apresentada por Elissandro dos Santos Santana, é oportuno chamar a atenção para o fato de que a sociedade brasileira passa por uma crise de leitura ou, dito de outro modo, há uma crise literária na escola. Nesse aspecto, Marisa Lajolo (2008), na obra *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, tece discussões bastante consistentes sobre a questão do problema de leitura pela qual passa o Brasil na atualidade, evidenciando que este problema é histórico e político.

Para entender a leitura como ato ou processo político, deve-se entender o que Freire (1989) apresenta, quando este afirma que:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder. (FREIRE, 1989)

Para uma análise profunda e aguçada da crise de leitura na escola, não se deve esquecer, jamais, como se funda, quais as consequências e por que ela precisa ser rompida o quanto antes. Com base nisso, Marisa Lajolo evidencia que:

[...] o desencontro literatura – jovens que explode na escola, parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. (LAJOLO, 2008, p. 16).

A solução para a crise de leitura pela qual passam a escola e a sociedade brasileira se explica em questões que ultrapassam os limites de educar no país, alcançando a dimensão política e econômica, ainda que o objeto aqui em discussão se dê no campo do ensino e da aprendizagem. Ou seja, não adianta um professor com competência para transitar entre a literatura e o lúdico se o Estado não oferece as condições sustentáveis para um educar significativo e consistente na Educação Infantil.

Como essa dimensão política é bastante difusa, comportando pesquisas em horizontes diversos das Ciências Políticas e levando em conta que este não é o foco da pesquisa, cabe continuar a discussão em torno da simbiose literatura e lúdico e como isso contribui para a formação imaginativa leitora e consolidação da cultura da leitura por meio da pedagogia da brincadeira em sala de aula. Seguindo-se o raciocínio, para a compreensão do fazer literário na Educação Infantil, por meio do Lúdico, é importante recorrer a teóricas como Ana Cristina Fontequê (2016) para a percepção de que a Literatura Infantil desempenha papel crucial no processo de alfabetização e de letramento, além de despertar o interesse pela leitura, pode ser usada nas várias áreas do conhecimento voltadas ao trabalho interdisciplinar, pois as crianças quando ouvem histórias vivenciam emoções e novos aprendizados.

Acerca da ludicidade, Ana Cristina Fontequê (2016), evidencia que as atividades lúdicas tornam-se indispensáveis na sala de aula, trazendo a socialização e a construção do desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos. Quando a criança brinca com um objeto como se fosse outro, ela se relaciona com o sentido em questão, ou seja, quando ela não tem brinquedos à disposição, usa a imaginação e cria brinquedos de sobra.

Luckesi (2015), um dos teóricos mais importantes do Brasil, sobre a Ludicidade, traz aportes que fundamentam a simbiose entre a Literatura e o Lúdico na Educação Infantil, ao pontuar que o brincar é próprio da

criança e lhe propicia estados lúdicos. Segundo ele, quando nos servimos da expressão *brincar* utilizada em relação a adultos, ela é metafórica, já que brincar é um ato próprio da criança. Ele também afirma que o ser humano é um ser ativo e, em função disso, aprende pela atividade, desde a concepção até a morte. Segue a discussão, mencionando que no presente momento, que temos à nossa disposição recursos de investigação por imagens, sabe-se que o embrião, o feto e o bebê no ventre materno são ativos. E, após o nascimento, sem sombra de dúvidas, é pela ação que bebês e crianças aprendem e se desenvolvem; da mesma forma que o ser humano em outras idades. Nós adultos também aprendemos e nos desenvolvemos pela ação; uma ação compreendia, mas sempre por uma ação. Neurologicamente, o ser humano é um ser ativo, da concepção à morte; fato que implica que o ser humano, na sua integralidade, é ativo e, por isso, aprende ativamente.

4. Algumas das contribuições da simbiose entre a literatura infantil e o lúdico na educação infantil

Para início de conversa, a literatura contribui profundamente para a cultura do ato de ler na infância e acerca disso Freire (1989) traz o seguinte:

No esforço de retomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semiescuridão para aparecer, das formas mais diversas – gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recite onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se *davam* à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do *acendedor de lampiões* de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas. Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido no meu remedo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclaresada viesse trazendo com ela o canto dos passarinhos *manhecedores*. Os meus temores

noturnos terminaram por me aguçar, manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites. (FREIRE, 1989)

A partir do lúdico, o professor se vale da literatura para um ensino que envolva o aluno por meio do ato de brincar, cabendo salientar que isso é mais do que um simples momento de descontração, atingindo a dimensão da fruição e do prazer, possibilitando o desenvolvimento do letramento e construção de saberes a partir da leitura crítica e criativa. Desta forma, a Literatura Infantil cumpre o papel de prazerosa a partir de uma perspectiva barthiana e o ato de aprender torna-se uma gostosura e uma bobice como apregoa Fanny Abramovich (1997).

Fanny Abramovich (1997) ainda apresenta que

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... E poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...

A literatura e seu infinito de possibilidades na simbiose com o lúdico viabiliza um espaço de realidades por meio do prazer nos primeiros anos de escolarização, sem o peso da formalidade que o ambiente escolar carrega. Nesse sentido, é viável entender que:

A literatura infantil lida com a compreensão do real. Pode conceder ao pequeno leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades afetivas e intelectuais desde que bem adaptadas às condições da criança. Quando se compromete com as necessidades e os interesses de seu destinatário, transforma-se num meio de acesso à realidade e facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito. (AGUIAR *et al.*, 2001, p. 77)

Sabe-se que as histórias também revelam o real, mas a realidade se mostra ou se constrói pelo jogo da imaginação. Desta forma, após a leitura-escuta, o aprendiz recria não somente os fatos à volta, mas um sem fim de verdades subjetivas. Segundo Lev Semenovick Vigotsky, “a criança necessita jogar e a criação literária dela, nesse momento, é o jogo [...]” (VIGOTSKY, 2003, p. 79).

Como nem tudo deve girar em torno do real, a imaginação pode se tornar o elemento de interlocução de sentido mais eficaz no processo de ensinar e aprender, por isso, para uma compreensão mais abrangente do imaginário, mais uma vez, pode-se recorrer a Fanny Abramovich (1997) quando ela considera que para saber suscitar o imaginário e ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, e encontrar outras ideias

para solucionar questões (como as personagens fizeram...), isto se configura como uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... E a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde aquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, evidenciar melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... Segundo a autora, ouvindo-se as histórias pode-se sentir, também, as emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve — com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

Rosemary Alexandre Barreto da Silva, Ana Joaquina Amaral e E-lissandro dos Santos Santana (2018) afirmam que quanto mais cedo a criança começar a ouvir histórias, mais facilmente adquirirá gosto pela leitura e, transformar-se-á num bom leitor, aprimorando a oralidade. Para além da oralidade, o contato da criança com as histórias infantis selecionadas, contadas e discutidas, de forma criteriosa, amplia a vivência e desenvolve a percepção crítica de mundo que a cerca, elementos esses considerados basilares para a formação social da criança.

Na mesma linha dos autores acima, por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos, são exemplos de vida (DOHME, 2013, p. 18).

Dentre os vários papéis e contribuições da simbiose entre literatura infantil e o lúdico na educação infantil, a partir dos teóricos que substanciaram a análise revisional, tem-se que a formação e a constituição do leitor crítico a ultrapassa a sala de aula e para que este leitor conquiste a capacidade crítica necessária para a atuação na sociedade na fase adulta, deve-se partir do pressuposto de que a leitura é um complexo processo de ativação e de mobilização de saberes e que a educação infantil é a base, o alicerce, para a construção de conhecimentos, afetos e de solidificação de uma cultura viva de leitura.

Acerca do afeto, Brasil (2017) apresenta que ao observar as inte-

rações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a manifestação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Esse aprender brincando e afetivo se converte em um trunfo pedagógico para o ensino de literatura e de todos os saberes que ela comporta, se é que se ensina literatura, já que a leitura deveria servir para fruição e prazer, como acreditam Roland Barthes e outros teóricos, mas já que a institucionalização e a escolarização da literatura ocorreram, faz-se necessário entender o local e a posição ocupada pelo texto literário na Educação Infantil a partir das narrativas orais em sala de aula.

À guisa de complementação da ideia contida no parágrafo anterior, é importante salientar que leitura é uma das formas de que a humanidade dispõe para a interação com o ambiente em que as pessoas se inserem e para a nossa compreensão do mundo. Por isso, é necessário que a criança se familiarize com os livros desde o seu primeiro ano de vida.

Não apenas em casa, mas também na escola, com a alfabetização infantil, a literatura desperta e desenvolve diferentes habilidades nas crianças, como a linguagem, a ampliação de vocabulário, a criatividade e a descoberta do mundo imaginário. Nesse viés, a educação deve resgatar o repertório que toda história infantil oferece para apresentar às crianças as diferenças entre as culturas e os indivíduos, para ensiná-las a lidar com as questões de forma ética e para ajudá-las a trabalhar as emoções durante seu desenvolvimento.

Dentre outras questões, a importância que assume a literatura infantil nos primeiros anos de escolaridade é muito grande, pois o contato na mais tenra idade viabiliza a formação de cidadãos ativos na organização de um tecido social mais crítico em relação a todos os processos que fazem parte do cotidiano político e cultural em geral de um país. Nesse sentido, diante da importância do ato de ler, torna-se imprescindível e urgente que docentes de todo o Brasil desenvolvam ou possibilitem o despertar do hábito da leitura logo na infância e a educação infantil é este espaço propício para práticas de leituras a partir dos diversos gêneros e tipologias literários.

Por fim, o texto literário ouvido-escutado nessa primeira fase educacional é essencial para a produção de conhecimento e formação do leitor e, na educação infantil, os processos lúdicos, além de necessários para

tornarem o ensino e a aprendizagem prazerosos, imaginativos, criativos e encantadores, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo-leitor-crítico do discente, pois, quanto mais cedo entra em contato com o mundo literário e a ludicidade, mais chances e oportunidades a criança terá no que se refere ao sabor-saber-prazer que a leitura-escuta literária proporciona.

5. *Intento de considerações finais*

Diante de todas as discussões e reflexões teóricas acerca do objeto de estudo, ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a literatura infantil, gênero marginal, no início, na atualidade, desfruta de uma aceitação científica sólida que, na interseção com a Ludicidade, se apresentada de forma planejada a partir dos interesses e necessidades do público aprendiz, contribui de modo significativo para processos de ensino e aprendizagem eficazes.

A escola já não pode ser mais aquele espaço tradicional de transmissão de conhecimentos e a Literatura Infantil, por meio do lúdico, se converte em espaço para a produção de símbolos, de sentidos que propicia a formação de uma cultura de leitura consistente que pode perdurar até a fase adulta. Nesse sentido, pode-se afirmar que a simbiose entre o fazer literário infantil e a ludicidade viabiliza a construção do leitor logo nos primeiros anos de escolaridade e diante da crise de leitura pela qual passa a escola e a sociedade brasileira, este é um caminho a ser percorrido pelos pedagogos que já atuam no universo escolar infantil e por aqueles novos atores de produção dialógica de saberes Brasil afora.

A tarefa não é simples, pois o fazer literário infantil em sala de aula no cruzamento com as especificidades da ludicidade exige um profissional capaz de refletir e de se reconstruir a depender das realidades políticas e sociais em ebulição na hipermodernidade. Por fim, não dá para ser simplista afirmando que a solução passa somente pelo docente, dado que este fenômeno é bastante complexo, já que alcança uma dimensão política, econômica e, conseqüentemente, de investimentos em políticas públicas de formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São

Paulo: Scipione, 1997.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2013 [1979].

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. *Base nacional comum curricular – BNCC*. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DOHME, Vania D'Angelo. *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Trad. de Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.

FONTEQUE, Ana Cristina. *Literatura infantil e ludicidade: práticas de alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual. Cadernos PDE*, vol. 1 – *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE* (Artigos). Paraná: Secretaria de Educação, 2016, 18 pág. não numeradas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_anacristinafonteque.pdf>. Acesso em: 06-11-2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GOULART, Cecília. *Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *A criança e a linguagem: entre palavras e coisas*. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

res em movimento. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. 13. reimpr. São Paulo: Ática, 2008.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ensinar, brincar e aprender. In: *APRENDER - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*. Vitória da Conquista Ano IX, n. 15, p. 131-6, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

RIGLISKI, Adriane Schreiber. *Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância*. Ijuí: INIJUÍ. 2012.

ROCHA, Catiana Lima da. *O uso do lúdico nas séries iniciais: uma importante prática no processo ensino-aprendizagem*. 2014. Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia). – Universidade Estadual da Paraíba. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Campina Grande.

SANTANA, Elissandro dos Santos. A literatura no ensino de espanhol: investigação acerca das significações e práticas docentes em torno do texto literário. In: *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 23, n. 69 – Suplemento, p. 306-325, 2017. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO23/69supl/021.pdf>>. Acesso em: 09-10-2019.

SILVA, Rosemary Alexandre Barreto da; AMARAL, Ana Joaquina; SANTANA, Elissandro dos Santos. A formação social infantojuvenil a partir da contação de histórias. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 24, n. 72, p. 9-32, 2018. Disponível em: <<http://www.filolo-gia.org.br/rph/ANO24/72/01.pdf>>.

TREVISAN, Rita. Com a BNCC, as crianças passam a ter 6 direitos de aprendizagem. Saiba quais são e como colocá-los em prática na rotina da sua escola. *BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre educação infantil*. Nova Escola, [s.d.], p. 4-8. Disponível em: <<https://nova->

escola-producao.s3.amazonaws.com/JdyDVYh3RNcpRqKe2UDdaH5hPjDUZbFbqfWu6gkg9jPzZ8wKaCgXwN8MpmGa/bncc-educacao-infantil-ebook-nova-escola.pdf>. Acesso em: 09-10-2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovick. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**O PARTIDO DOS DEUSES: UM ENSAIO SOBRE A
CONSTRUÇÃO DO DISCURSO HEROICO A PARTIR DE
FIGURAS CLÁSSICAS NO CANTO I D'OS LUSÍADAS**

João Paulo da Silva Nascimento (UFRJ)

jpn0401@gmail.com

Danielle Reis Araújo (UFRJ)

dannyreisaraujo@gmail.com

RESUMO

A presente análise tem por objetivo tecer criticamente um comentário a respeito de como o episódio do concílio dos deuses, no canto I d'Os *Lusíadas*, de Luís de Camões, fortalece o discurso heroico, por meio do qual se legitima a figura de Portugal como verdadeiro protagonista da épica. Para tanto, tomam-se como base ideias do crítico português Helder Macedo presentes em sua obra *Camões e a viagem inciativa*, de 1980, a fim de sustentar os aspectos aqui evocados de modo coerente em relação à proposta literária da epopeia camoniana. Assim, admite-se que as figuras clássicas, da maneira como representadas no episódio em pauta, podem ser lidas como imagens que conjugam, ao mesmo tempo, uma característica tradicional do gênero épico e uma maneira de legitimar heroicamente o peito lusitano.

Palavras-chave: Camões. Discurso heroico. Figuras clássicas.

ABSTRACT

The objective of the present analysis is to critically comment on how the episode of the Council of the Gods, in the song I d'Os *Lusíadas*, by Luís de Camões, strengthens the heroic discourse through which the figure of Portugal is legitimized as true protagonist of the epic. To this end, the ideas of the Portuguese critic Helder Macedo present in his work *Camões and the inciative voyage* of 1980 are based on, in order to support the aspects evoked here in a coherent way in relation to the literary proposal of the Camonian epic. Thus, it is accepted that the classic figures, as represented in the episode in question, can be read as images that combine both a traditional characteristic of the epic genre and a way of heroically legitimizing the Lusitanian breast.

Keywords: Camões. Classic figures. Heroic speech.

1. Considerações iniciais

Inegavelmente, a própria história de Portugal, desde seus primórdios, põe-se fortemente relacionada à mitificação, haja vista o fato de sua fundação ser justificada pelo mito de Ulisses, segundo o qual o herói da Odisseia, ao regressar de sua aventura épica, teria fundado a cidade de Lisboa, fincando ali os primórdios de uma grandeza a ser perpetuada.

Assim, tal mito presente, inclusive, nas literaturas de Fernando Pessoa e de Luís de Camões, respectivamente nos poemas “Primeiramente”, “Ulisses” e “Os Lusíadas”, consiste na crença difundida como ponto de partida da nação portuguesa. Notadamente, essa referência à cultura clássica representa um movimento de busca por uma identidade igualmente rica em seus aspectos culturais e literários, na medida em que a figura do herói como fundador da capital portuguesa consagra a estima por determinada grandiosidade nacional.

Da mesma maneira, apesar de não remissivo à cultura clássica, mas seguindo a mesma lógica mítica, o enredo através do qual o milagre de Ourique (evento também presente n’*Os Lusíadas*) veio à tona segue ao encontro da tentativa de buscar no mito uma justificativa da identidade portuguesa como característica remissiva à predestinação de grandes feitos. De acordo com a história, Jesus Cristo teria aparecido para o Rei Afonso Henriques em ajuda na batalha de Ourique contra os mouros no século XII para revigorar o sentimento de que Portugal era uma nação eleita pelo Deus cristão. Entretanto, o que chama atenção é precisamente o fato de o milagre só ter vindo a conhecimento de todos no século XIV, contexto que dispunha de demasiado enfraquecimento da coroa portuguesa, o que parece ter sido uma nova tentativa de utilização do mito como forma de reassumir o foco na noção de grandeza nacional cantada n’*Os Lusíadas*.

Percebe-se, pois, que a identidade cultural portuguesa estabelece uma estrita relação com a disseminação de mitos atrelados ao valor de Portugal, os quais, dentre muitas atribuições, conferiram força à afirmação e ao avanço da nação. Desse modo, tal característica portuguesa expõe a máxima empirista da proximidade entre mitologia e história, abrindo caminho à tradição literária e ao modo como esta se reflete na criação de uma identidade basilar anunciada por Camões épico.

Em vista disso, este ensaio tem como objetivo produzir uma análise inicial sobre a presença de determinadas figuras mitológicas clássicas n’*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, bem como a maneira como se constituem no fluxo de uma epopeia sustentada em valores cristãos. Trata-se, assim, de um breve comentário crítico acerca das figuras de Baco, Vênus, Marte e Júpiter, mais especificamente da maneira como o poeta recorre a tais personagens no canto inicial e deles se vale na composição de seu poema épico, demonstrando determinadas nuances e valores a eles arrolados ao longo da exortação aos grandes feitos lusitanos e exibindo o equilíbrio entre uma concepção cultural de mundo nos moldes do pensa-

mento cristão e as demandas do próprio gênero literário em pauta.

2. Para entender Camões épico: primeiramente, Helder Macedo

A presente seção emerge na pretensão de consolidar, em tom de resenha, alguns aspectos sobre *Os Lusíadas* trazidos à tona pelo crítico português Helder Macedo em sua obra *Camões e a Viagem Iniciática* (1980), mais especificamente na parte segunda, na qual o autor trata sobre a épica camoniana. Em vista disso, ressalta-se que a primeira parte do livro, a qual trata de Camões lírico, não será tomada como foco de estudo na composição desta etapa, apesar de se reconhecer aqui, em consonância aos estudos realizados no âmbito da teoria e crítica literárias a respeito de Camões, a tamanha confluência de gêneros literários que se vê concertada n'*Os Lusíadas* – fator considerado por Helder Macedo e, portanto, a ser retomado neste texto. Atemo-nos, pois, a olhar somente para a maneira como o autor tece suas considerações sobre a epopeia camoniana, destacando seus aspectos sobressalentes e caros à compreensão da história e cultura portuguesas e, por conseguinte, ao cânone literário de língua portuguesa.

Primeiramente, deve-se destacar que *Os Lusíadas* cumprem com a função de garantir a memória de Portugal – movimento que já se punha em questionamento por diversos outros poetas anteriormente –, na medida em que respondem a uma exigência contextual do século XVI, ornamentando-se como a ficção da própria ficção e cumprindo com a expressividade típica de uma epopeia ao cantar em celebração as grandezas do Ocidente. Nesse sentido, Helder Macedo, ao propor a natureza simbólica da viagem que a obra representa, expõe que “um poema épico tende a significar, como discurso de segundas intenções, um percurso espiritual, uma viagem iniciática personalizada num herói” (MACEDO, 1980, p. 33).

Por se tratar de uma epopeia, *Os Lusíadas* se dividem em três momentos, a saber: a chamada, a viagem propriamente dita e o regresso, o que, para respeito da própria estrutura do gênero, o assemelha às tradições épicas que sustentam as bases ocidentais, tais como a *Eneida*, a *Ilíada* e a *Odisseia*. Entretanto, em relação à análise de sua tessitura poética, são bem-vindas algumas ressalvas alertadas por Helder Macedo a respeito da figura do herói na epopeia camoniana, posto que, para ele, Vasco da Gama não corresponde, necessariamente, às figuras de *Eneida* e *Ulisses* justamente por conjugar marcas do narrador da epopeia, isto é,

Camões – o verdadeiro herói. Em suas palavras, “os Lusíadas, assim, são um poema épico em que a presença pessoal do autor mais vivamente se faz sentir” (MACEDO, 1980, p. 34).

Além disso, enquanto uma epopeia cristã, nota-se que o poeta se vale de diferentes atributos para ornamentar seu decoro, sendo um deles a polifonia, que é marcada por meio da alteração sucessiva de sujeitos que falam. Tal fato, porém, de acordo com Helder Macedo, não faz com que o foco d’*Os Lusíadas* se perca, haja vista o fato de que a devoção à pátria, o cantar ao ilustre peito lusitano e o reforço em indexar o reino português como o eleito perante os demais mantém-se a todo momento resguardado. Daí, ressalta-se a relação metafórica extremamente importante entre as “armas” – anunciadas já no primeiro verso do poema – e as “letras”, isto é, o próprio fazer poético, como um proponente norteador de todo o percurso heroico em que se fundem personagens e poeta, discursos e excursos.

A propósito disso, destaca-se também n’*Os Lusíadas* uma proposta também vista em Cesário Verde e em Fernando Pessoa postumamente, a saber, o manejo da história enquanto objeto de poesia. Essa confluência entre história, poesia e memória nacional é o que configura e sustenta um modelo literário iniciático, uma vez que o poema é, em si, a própria personificação da viagem. Logo, para além de sua riqueza estético-literária nos conformes estruturais da epopeia, é-se perceptível na épica camonianiana uma “porta de entrada” para a exploração de aspectos históricos e culturais de Portugal, cuja própria formação encontra-se fortemente atrelada à mitificação.

Em razão disso, Helder Macedo mensura que “o valor da história, para Camões, parece, portanto, ter mais a ver com a determinação do futuro do que com a celebração do passado” (MACEDO, 1990, p. 38). Isso porque, na epopeia camonianiana, são vistos dois tempos, o da narrativa e o da história, que não constituem um par dicotômico, mas antes se complementam de modo a promoverem – favorecidos sobretudo pela estrutura lírica que trabalha em prol da manutenção do tom épico – uma relação intrínseca entre passado, tempo presente dos acontecimentos cantados e futuro. Isso posto, ao cantar os grandes feitos do peito lusitano, o que Camões faz é justamente construir um apogeu de glória portuguesa, visto que o poema reforça o sentimento de nacionalidade, que *per sirevela* relação com a futuridade, na medida em que faz do passado sublime, da história propriamente dita, objeto da ficção.

Por fim, com base nas considerações de Helder Macedo, chega-se ao consenso de que a épica Camoniana organiza-se em torno de um esquema de relações simbólicas altamente centrada na proposta de imortalização lusitana, no sentido de que coaduna o factível ao ficcional, a fim de tornar conhecido e digno de louvor os grandes feitos de um povo cristão, desbravador e predestinado dentre muitos. Por isso, suas imagens, suas vozes e seus episódios orquestram-se de modo singular, tomando como cerne os percalços triunfantes, a exortação imperativa e a composição estilística plural e revolucionária a seu tempo.

3. O partido dos deuses no canto I d'Os Lusíadas

Em primeiro momento da análise, deve-se considerar que já no canto I d'Os Lusíadas observa-se uma recuperação dos modelos clássicos, antes mesmo de os personagens da mitologia greco-romana serem introduzidos, mas na própria estrutura mantida por Camões, que relata o assunto de que tratará, roga inspiração às musas do Tejo e dedica a obra a D. Sebastião, então rei de Portugal. Pode-se dizer que essa é a primeira grande marca dos ecos da tradição clássica na epopeia camoniana, a qual a acompanhará até o fim de toda a trama, haja vista a especificidade do gênero, aproximando-o à Eneida, à Ilíada e à Odisseia, em alguma medida, no aspecto formal.

No entanto, mantemo-nos focados ao que se propõe este ensaio: as figuras de Baco, Vênus, Marte e Júpiter. Ainda no canto I, a presença de tais personagens é pressentida n'Os Lusíadas, dado que este se inicia com o episódio do concílio dos deuses do Olimpo, em que se vê uma situação descompassada promovida, por um lado, pala instauração de um discurso favorável aos portugueses por parte de Júpiter, Vênus e Marte e, por outro, pela oposição declarada de Baco, quem tentará contra a viagem de Vasco da Gama ao longo da narrativa.

O episódio acima mencionado se desenvolve a partir da estrofe de número 20 do canto I, sendo o discurso de Júpiter estendido até a estrofe de número 29, na qual se sintetiza sua amistosidade com o povo lusitano:

E porque, como vistes, têm passados
Na viagem tão ásperos perigos,
Tantos climas e céus experimentados,
Tanto furor de ventos inimigos,
Que sejam, determino, agasalhados
Nesta costa Africana como amigos;

E, tendo guarnecida a lassa frota,
Tornarão a seguir sua longa rota.

Prontamente, segue-se à fala de Júpiter a oposição de Baco, nas estrofes de números 30, 31 e 32, abaixo reproduzidas:

Estas palavras Júpiter dizia,
Quando os Deuses, por ordem respondendo,
Na sentença um do outro diferia,
Razões diversas dando e recebendo.
O padre Baco ali não consentia
No que Júpiter disse, conhecendo
Que esquecerão seus feitos no Oriente,
Se lá passar a Lusitana gente.

Ouvido tinha aos Fados que viria
ũa gente fortíssima de Espanha
Pelo mar alto, a qual sujeitaria
Da Índia tudo quanto Dóris banha,
E com novas vitórias venceria
A fama antiga, ou sua ou fosse estranha.
Altamente lhe dói perder a glória
De que Nisa celebra inda a memória.

Vê que já teve o Indo sojugado
E nunca lhe tirou Fortuna ou caso
Por vencedor da Índia ser cantado
De quantos bebem a água de Parnaso.
Teme agora que seja sepultado
Seu tão célebre nome em negro vaso
D'água do esquecimento, se lá chegam
Os fortes Portugueses que navegam

Nitidamente, Camões ornamenta, por meio da disposição de dois deuses da mitologia clássica, uma situação de impasse na decisão do destino português. Curiosamente, destaca-se o fato de o poeta representar, de antemão, a figura de Júpiter – o deus supremo do Olimpo, senhor dos raios – como favorável à sorte lusitana, tendo em vista que, ao longo de seu discurso, o poeta usa da linguagem para mostrar como mesmo o senhor do concílio dos deuses reconhece que o destino tem se posto a favor dos portugueses.

Além disso, deve-se ressaltar também que a maneira engenhosa como Camões pontua a oposição de Baco no contexto inicial da epopeia é uma forma de enaltecer a grandiosidade portuguesa, uma vez que tal posicionamento do deus emerge frente ao medo de que suas próprias conquistas não sejam páreas às dos lusos e, por conseguinte, caiam em esquecimento. Essa certamente mostra-se uma ocasião em que Camões

vale-se de artefatos clássicos tanto para conferir a seu poema o tom épico, quanto para ratificar seu propósito primordial com a composição da obra: realçar a suntuosidade do povo português.

Nesse sentido, antes de adentrar à defesa de Vênus corroborada por Marte, faz-se oportuna a consideração de que as duas primeiras figuras clássicas mencionadas no episódio do concílio divino, no canto I, são, em si, simbólicas para o reforço da notoriedade de uma nação cristã e, portanto, eleita à realização de atos heroicos. Se, por um lado, o apoio espontâneo de Júpiter traz à tona o reconhecimento máximo no Olimpo, isto é, uma menção notavelmente honrosa, por outro, a inveja de Baco, também um deus, acentua mais ainda a valoração das obras portuguesas. A esse respeito, devemos lembrar, que “um poema épico tende a significar, como discurso de segundas intenções, um percurso espiritual, uma viagem inciática personalizada num herói” (MACEDO, 1980, p. 33), a fim de precisarmos a análise dessas figuras míticas em vista da construção do legado português n’*Os Lusíadas*.

Seguindo o fluxo da análise, deparamo-nos com a defesa de Vênus, a deusa do amor, da beleza e do erotismo, nas estrofes de números 33, 34 e 35. Esse acontecimento reitera a fala de Júpiter e, portanto, merece destaque:

Sustentava contra ele Vénus bela,
Afeiçoada à gente Lusitana
Por quantas qualidades via nela
Da antiga, tão amada, sua Romana;
Nos fortes corações, na grande estrela
Que mostraram na terra Tingitana,
E na língua, na qual quando imagina,
Com pouca corrupção crê que é a Latina

Estas causas moviam Citereia
E mais, porque das Parcas claro entende
Que háde ser celebrada a clara Deia
Onde a gente belígera se estende.
Assi que, um, pela infâmia que arreceia,
E o outro, pelas honras que pretende,
Debatem, e na perfia permanecem;
A qualquer seus amigos favorecem.

Qual Austro fero ou Bóreas na espessura
De silvestre arvoredo abastecida,
Rompendo os ramos vão da mata escura
Com ímpeto e braveza desmedida,
Brama toda montanha, o som murmura,
Rompem-se as folhas, ferve a serra erguida:

Tal andava o tumulto, levantado
Entre os Deuses, no Olimpo consagrado.

Na defesa da deusa, percebe-se que um fator de peso por ela considerada é a relação de verossimilhança entre o povo lusitano e os seus antepassados latinos. Isso, por si só, pode ser lido como uma tentativa de Camões de demonstrar que a magnificência de seu herói cantado, isto é, Portugal, é precedente desde o povo que lhe dera origem. Ademais, mostra-se um tanto quanto sugestivo que a defesa parta justamente da deusa do amor, sentimento tomado como a expressão do próprio cristianismo – crença em torno da qual o poema gira.

De modo a fortalecer a decisão de Vênus, por quem era apaixonado, Marte, o deus da guerra, surge em apoio à esquadra de Vasco da Gama, nas estrofes de números 36, 37 e 38. Há, inclusive, na 38^o estrofe, uma acusação de Marte a Baco:

E disse assi: – «Ó Padre, a cujo império
Tudo aquilo obedece que criaste:
Se esta gente que busca outro Hemisfério.
Cujas valias e obras tanto amaste,
Não queres que padeçam vitupério,
Como há já tanto tempo que ordenaste,
Não ouças mais, pois és juiz direito,
Razões de quem parece que é suspeito.

Dessa maneira, mais uma vez, vê-se um deus guardião de um artefato primordial à composição de uma epopeia, a guerra, pondo-se como testemunha da altivez portuguesa. Ainda que não haja uma guerra propriamente declarada n*Os Lusíadas* – característica que o distingue das epopeias clássicas, que narram *in media res* seus eventos no contexto de guerras importantes –, ao opor Vênus, defensora do Ocidente, a Baco, na obra defensor dos povos mais inclinados ao Oriente, Camões constrói um entrave entre esses dois lados, obviamente tomando partido do Ocidente, representado ao longo da epopeia pela soberania Lusitana.

Assim, em concórdia com as falas de Vênus e Marte e de encontro a Baco, Júpiter concede parecer final em favor dos portugueses, na estrofe de número 41:

Como isto disse, o Padre poderoso,
A cabeça inclinando, consentiu
No que disse Mavorte valeroso
E néctar sobre todos esparziu.
Pelo caminho Lácteo glorioso
Logo cada um dos Deuses se partiu,

Fazendo seus reais acatamentos,
Pera os determinados apousentos.

Com isso, deve-se salientar que o concílio dos deuses do Olimpo, já no primeiro canto d'*Os Lusíadas*, além de corresponder a determinadas exigências do gênero épico, justifica-se em uma epopeia cristã, sobretudo, pelo fato de sua presença ressaltar o preletismo da nação portuguesa. Isso posto, as imagens de Júpiter, Vênus, Marte e Baco funcionam como uma metáfora, um fundamento para as predicacões portuguesas no contexto em que fora publicado o poema épico de Camões.

Sendo assim, na construção poética de Camões, mostra-se o peito ilustre português intenso ao ponto de gerar desentendimentos mesmo entre deuses, pondo aqueles detentores do amor, do concerto do mundo e da guerra a seu favor, conforme ilustrado na análise inicial aqui tecida.

4. Considerações finais

Apesar de as figuras míticas aqui apresentadas aparecerem constantemente na epopeia camoniana, inclusive, em episódios marcantes, tais como as armadilhas orquestradas por Baco durante os contatos com os mouros e o apelo erótico de Vênus a Júpiter, este ensaio se ateve somente ao canto I, especificamente ao impasse no concílio do Olimpo.

Dessa forma, percebemos que *Os Lusíadas* já se iniciam com a demonstração de que o discurso do heroísmo é, antes de tudo, um discurso de afirmação do poder. Na ocasião, tal afirmação dá-se por meio da remissão a personagens da mitologia clássica, que foram manejados por Camões em função da própria defesa e constituição de seu herói, a saber, os feitos portugueses com as navegações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMÕES, Luís Vaz de. *Os Lusíadas*. Edição de Jane Tutikian. Porto Alegre: L&M, 2018.

MACEDO, Helder. *Camões e a viagem inciática*. Lisboa: Moraes, 1980.

**O USO DE MAPAS CONCEITUAIS
PARA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS
DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DO GÊNERO MONOGRAFIA**

Gilvan Santos Gonçalves (UEMA)

gilvansantosg@outlook.com.br

Nayara da Silva Queiroz (UNIVATES)

nayaraqueiroz01@hotmail.com

Fabiola de Jesus Soares Santana (UEMA)

fabiolajsantana@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo a divulgação científica de parte dos resultados de estudos realizados no grupo de pesquisa “Multimodalidade Textual e Ensino”, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que tem como finalidade evidenciar em uma de suas linhas de pesquisa estratégias didáticas de incentivo a prática da escrita acadêmica por meio da utilização de metodologias ativas. Nesse sentido, nosso estudo desenvolve mapas conceituais a partir do aplicativo *Mind Map Creator*, em que apresentamos qualitativamente os principais conceitos, envolvidos no processo de elaboração da introdução do gênero monografia baseado no modelo CARS de John Malcolm Swales (1990; 1998), além de outras aproximações teóricas com estudos de Katherine Miller (2005) e Charles Bazerman (2006) de linha anglo-americana e nos estudos retóricos das metodologias ativas em Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), Tânia Barbosa Salles Gava (s/ano), Marco Antônio Moreira (2012), Cecília Gaeta e Marcos Masetto (2010). Dessa forma, nossa intenção é indicar uma estratégia de ensino para motivar os acadêmicos em relação à prática da escrita científica, além de abrir possibilidades ao professor/orientador fazer uso de metodologias ativas que possam promover a aprendizagem significativa. É importante considerar também que como este artigo é parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, este recorte apenas busca promover por meio do discurso científico a divulgação dos saberes e fazeres desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Multimodalidade Textual e Ensino sediado na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Palavras-chave:

Escrita científica. Mapas conceituais. Metodologias ativas.

ABSTRACT

This article aims at the scientific dissemination of some of the results of studies carried out in the research group “Multimodality Textual and Teaching” of the State University of Maranhão – UEMA, whose purpose is to demonstrate in one of its lines of research didactic strategies to encourage practice of academic writing through the use of active methodologies. In this sense, our study develops conceptual maps based on the Mind Map Creator application, in which we present qualitatively the main concepts involved in the elaboration of the introduction of the monographic genre based on the John Malcolm Swales CARS model (1990, 1998), as well as other

theoretical approaches (2005), and Katherine Miller (2005) and Charles Bazerman (2008) in the Anglo-American line and in rhetorical studies of active methodologies in Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), Tânia Barbosa Salles Gava (s/year), Marco Antônio Moreira (2012), Cecília Gaeta and Marcos Masetto. Thus, our intention is to indicate a strategy of teaching to motivate the students in relation to the practice of scientific writing, besides opening possibilities for the teacher / advisor to make use of active methodologies that can promote meaningful learning. It is also important to consider that as this article is part of a research that is underway, this clipping only seeks to promote through scientific discourse the dissemination of knowledge and actions developed by the research group Multimodality Textual and Teaching headquartered at the State University of Maranhão – UEMA.

Keywords:

Active Methodologies. Conceptual Maps. Scientific Writing.

1. Introdução

Este artigo é parte de resultados de estudos realizados no grupo de pesquisa “Multimodalidade Textual e Ensino” da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que tem como finalidade em uma de suas linhas de pesquisa propor estratégias didáticas de incentivo a prática da escrita acadêmica por meio da utilização de metodologias ativas. Assim sendo, tomaremos como exemplificação de estratégia didática a criação de mapa conceitual por meio do aplicativo *Mind Map Creator*³³. A motivação para esta pesquisa foi à constatação da grande incidência de alunos que não possuem domínio da escrita acadêmica, bem como as dificuldades de entendimento dos gêneros em geral de trabalhos acadêmicos.

Para este artigo, realizamos um recorte e optamos por apresentar a análise da teoria proposta por John Malcolm Swales em seu modelo CARS, considerando aspectos recorrentes que serão esquematizados no mapa conceitual a fim de identificar a organização retórica dos gêneros acadêmicos, especificamente, o gênero introdução.

Assim, este artigo encontra-se estruturado em 4 seções, além de Introdução e Considerações parciais. Na primeira seção, tratamos de discutir alguns conceitos propostos sobre mapas conceituais; A seguir, um breve panorama sobre o aplicativo *Mind Map Creator* como metodologia ativa no campo da educação; na seção seguinte, expomos algumas considerações sobre o gênero introdução de monografia; finalmente, na última seção, a metodologia utilizada na análise da organização retórica do gê-

³³ Disponível no *Google Play* e no *App Store*.

nero monografia em mapa conceitual

2. Algumas considerações sobre mapas conceituais

David Paul Ausubel (1981, p. 14) define “Mapas conceituais, ou mapas de conceitos, como diagramas indicando relações entre conceitos, ou entre palavras que usamos para representar conceitos”. Refinando a noção de David Paul Ausubel, confirmamos por meio das ideias do autor que a o processo de ensino é pautado na aprendizagem significativa, ou seja, aluno e professor estabelecem uma relação significativa e relevante no processo de criação de conhecimento.

Dessa forma, Marco Antônio Moreira (2012) confirma que,

Na aprendizagem significativa o novo conhecimento nunca é internalizado de maneira literal, porque no momento em que passa a ter significado para o aprendiz entra em cena o componente idiossincrático da significação. Aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa. Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo. O que não significa que esse conhecimento seja armazenado em um vácuo cognitivo, mas sim que ele não interage significativamente com a estrutura cognitiva preexistente, não adquire significados. Durante um certo período de tempo, a pessoa é inclusive capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela. (MOREIRA, 2012, p. 6)

A partir da noção de Marco Antônio Moreira e considerando a produção de saberes significativos, concordamos que o uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica configura-se como uma importante ferramenta didática em que aluno e professor podem atribuir conceitos e estabelecer relações significativas durante o processo de ensino e aprendizagem. Para explicitar o que foi proposto nesta seção, segue abaixo o mapa conceitual proposto por Marco Antônio Moreira em convergência com a teoria da Aprendizagem significativa de David Paul Ausubel.

Partindo do mapa conceitual proposto e estabelecendo uma aproximação com a prática pedagógica em sala de aula, convém ressaltar que em sua grande maioria o currículo proposto pela educação, se encontra fechado, pautados em competências e habilidades que os alunos devem alcançar. Dessa forma, compreender que o currículo oculto abarca um leque de possibilidades de aprendizagem, corresponde a um currículo dan-

çante, em que aluno e professor caminham em direções iguais. Sendo assim, o uso de mapas conceituais proporciona em uma perspectiva ausubeliana que,

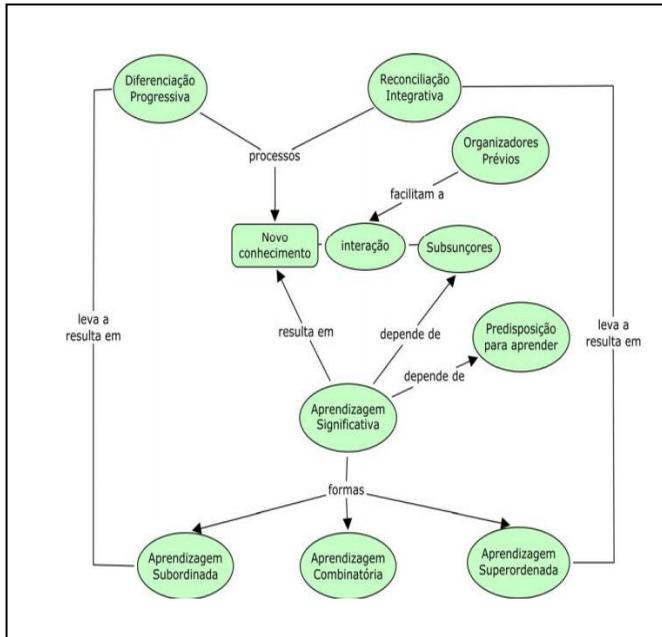


Figura 1: Mapa Conceitual dos Conceitos básicos da teoria de Ausubel (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993).

Fonte: Moreira (2012).

[...] em termos de significados, implicam: 1) identificar a estrutura de significados aceita no contexto da matéria de ensino; 2) identificar os subsúncios (significados) necessários para a aprendizagem significativa da matéria de ensino; 3) identificar os significados preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz; 4) organizar sequencialmente o conteúdo e selecionar materiais curriculares, usando as ideias de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa como princípios programáticos; 5) ensinar usando organizadores prévios, para fazer pontes entre os significados que o aluno já tem e os que ele precisaria ter para aprender significativamente a 7 matéria de ensino, bem como para o estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente e adequado para dar significados aos novos materiais de aprendizagem. (MOREIRA, 2012, p. 6)

Tendo por base as ideias do autor de que categorizar, este estudo

propõe fornecer subsídios para que os estudantes universitários reconheçam e exercitem o gênero introdução de monografia a partir de suas características formais e funcionais, por meio do uso de mapas conceituais a fim de que realizem eficazmente os propósitos comunicativos desse gênero e as práticas sociais que o envolvam na comunidade acadêmica e discursiva.

A seguir para compreender a proposta de nosso estudo apresentaremos algumas considerações sobre o campo da tecnologia e educação utilizando o aplicativo *Mind Map Creator* como representação retórica do gênero introdução de monografia.

3. Tecnologia e educação: o aplicativo *Mind Map Creator* e suas potencialidades

Os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas, interligando e quebrando barreiras seja geográfica ou linguística. Assim, considerando que os recursos tecnológicos presentes no ambiente acadêmico ainda são pouco aproveitados durante as práticas de ensino, esta seção busca evidenciar a utilização dessas tecnologias tendo em vista que o ambiente acadêmico presencia atualmente um grande aumento de acessibilidade e potencialidade de conexões virtuais.

Diante desse panorama, é proeminente destacar ainda que os avanços de aparelhos sofisticados com sistemas operacionais disponíveis para dispositivos móveis com versões para *IOS*, *Android* e *IPHONE*, tem possibilitado um universo de programas educacionais que o professor e aluno dependendo do objetivo de seus interesses de ensino podem usufruir para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o aplicativo *Mind Map Creator* utilizado como metodologia ativa, ajudará os alunos na construção do conhecimento através do mapa conceitual. Vale evidenciar que o aplicativo recebe também a nomenclatura de mapa mental, tal qual sugere o seu nome. No entanto, utilizaremos mais o conceito de mapa conceitual por acreditar que sendo este estudo de abordagem retórica, melhor compreende as tessituras da construção da escrita acadêmica.

Retomando a noção de Marco Antônio Moreira (2013) e reforçando a importância de se estabelecer uma aprendizagem significativa

proposta pela teoria de David Paul Ausubel, o aplicativo *Mind Map Creator*³⁴, disponível no *Google Play* e *App Store*, promove a organização das habilidades cognitivas por meio da construção de conceitos sobre determinada área de conhecimento.

Nessa direção, o aplicativo serve para a construção de mapas conceituais, ou seja, para organizar os pensamentos cientificamente. O usuário deste aplicativo tem a possibilidade de escolher diversos designs de acordo com a disposição do texto (conceito) que deseja organizar. Outra potencialidade do aplicativo é que sua interface é bastante fácil de visibilidade, além de uma linguagem de comandos bastante objetiva e de fácil entendimento.

Segundo MiKite (fornecedor do aplicativo),

“Mind Map Creator” ajuda a organizar seus pensamentos cientificamente, arrumar a ata da reunião de forma eficiente e gerar inspiração e novas ideias. Com “Mind Map Creator”, você pode criar mapa mental a qualquer hora e em qualquer lugar. Esse mapa pode conter as seguintes características: 1. Fácil e interface intuitiva: gravar rapidamente seus pensamentos, minutos e pontos-chave do conhecimento de reunião; 2. Modo Contorno e modo de estrutura: libertar os dedos e mentes; 3. Personalizar a cor e o ícone de nó: fazer o seu mapa mental mais claro e bonito; 4. Uma das chaves para criar captura de tela: compartilhe suas mentes para seus amigos.

Partindo de que a aprendizagem significativa consiste em uma aprendizagem que seja relevante e faça sentido para o indivíduo, e tendo como apoio o aplicativo (*app*) e suas potencialidades, acreditamos que este aplicativo pode apontar um caminho ou mesmo contribuir para a compreensão da prática da escrita acadêmica, em especial o gênero introdução da monografia. Consideramos ainda que este aplicativo pode promover aprendizagem não só no campo da retórica da escrita, mas também em outros saberes e fazeres acadêmicos. Ou seja, são inúmeras as possibilidades de intervenção propiciadas pelas metodologias ativas. De acordo com (BERBEL 2011, p. 29), “a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos”. O professor deve partir do que o aluno já sabe e assim iniciar o processo de

³⁴ Outras informações: atualizado em 21/03/2018. Tamanho:3,8M. Instalações: 10.000+ Versão atual: 1.0.8. Requer Android 4.1 ou superior. Classificação do conteúdo: livre. Oferecido por MiKite (2016). Disponíveis em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mvtrail.mindmapcreator>>.

construção e reconstrução do conhecimento.

E nessa linha é necessário fortalecer os conhecimentos prévios e revisitando alguns conceitos evidenciados neste artigo, a seção apresentada a seguir retomará alguns saberes retóricos indispensáveis para a construção do mapa conceitual sobre o gênero introdução da monografia.

4. A seção introdução do gênero monografia

Em monografias e outros trabalhos de conclusão de curso, as introduções norteiam o trabalho no meio acadêmico, possibilitando sua aceitação pelos leitores, ou seja, a introdução significa o início ou o começo. É o ato ou efeito de introduzir. É um texto breve que antecede uma obra escrita, e que serve para apresentá-lo ao leitor, é o prefácio da obra. Quando se refere a trabalhos acadêmicos, a introdução tem a função de apresentar resumidamente ao leitor o tema que será desenvolvido e de que forma será apresentado ao longo do trabalho.

Para compreensão do gênero, uma das abordagens apresentadas neste estudo, é a desenvolvida por John Malcolm Swales, em que tem pesquisas na área da aprendizagem e em particular as de noções e funções, que confirmam sua visão de gênero, devido aos fatores do propósito comunicativo da linguagem e a carência do aluno. John Malcolm Swales (2005, p. 112) defende a noção de que os gêneros realizam propósitos sociais e observa que a realização de um gênero se faz através do discurso e por isso a análise de estrutura discursiva se integra na abordagem dos estudos de gêneros.

Segundo John Malcolm Swales (1998), comunidade discursiva é o espaço de circulação responsável pela (re)produção de um grande número de gêneros, os quais têm como função social a validação das atividades interacionais fora das comunidades.

A comunidade acadêmica é uma comunidade discursiva própria, cujos membros compartilham determinado discurso acadêmico (por exemplo, o científico, administrativo etc.) como forma de sustentar os sistemas de crenças da comunidade e que, com base nos gêneros textuais próprios dessa comunidade – que chamamos aqui de gêneros acadêmicos –, reconhecida pelos objetivos das pesquisas da comunidade, pela metodologia de pesquisa, pela frequência de comunicação ou ainda pelas convenções discursivas compartilhadas.

Para todas as pesquisas e trabalhos acadêmicos que exigem a composição de textos em apresentação de ideias (redação, artigos, monografias ou teses), é obrigatório que haja uma parte introdutória.

Em uma dissertação simples, a introdução deve anunciar ao leitor qual assunto será discutido ao longo de todo o texto. É uma apresentação sintetizada do tema abordado e uma contextualização com a realidade. Em trabalhos acadêmicos, seguindo uma metodologia científica, a introdução deve também caracterizar o tema abordado, mencionar os objetivos e resultados da pesquisa, indicar a relevância do trabalho etc.

A introdução de um trabalho acadêmico tem que ser clara, objetiva, limpa e direcionada à temática eleita. A introdução é a parte em que o autor mostrará o que o trabalho abordará e o propósito da pesquisa, os limites da abordagem e todas as informações relevantes para nortear o leitor.

Além disso, a introdução deve apresentar uma rápida avaliação do referencial bibliográfico utilizado, bem como explicitar, em linhas gerais, a metodologia de pesquisa utilizada. O referencial bibliográfico e metodologia também podem se constituir em capítulos específicos da monografia, mas admite-se que se limite a seções da introdução para que assim se possa caracterizar e delimitar todos os nortes da pesquisa.

A introdução é a parte do trabalho em que o assunto é apresentado como um todo. Nela são apresentados o tema e sua delimitação, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa e a apresentação do restante do trabalho.

Com essas definições, John Malcolm Swales define o gênero como uma classe de eventos comunicativos, com um propósito comunicativo realizado e caracterizado por comunidades discursivas que reconhecem a lógica subjacente ao gênero textual, possui um repertório de gêneros, desenvolvem um léxico próprio para o gênero e atribuem ao gênero às convenções discursivas e os valores adequados.

Embora o gênero seja permeado por certas regularidades, Luiz Antônio Marcuschi (2008), bem como Charles Bazerman (2006), apontam para a dificuldade em se chegar a uma taxonomia, porque essa prática está associada ao formalismo redutor e a proposição de uma definição duradoura. No entanto, gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, mas se caracterizam como eventos altamente maleáveis e dinâmicos, o que levou vários teóricos a conceituar gênero a

partir de uma perspectiva sócio-histórica, como categorias culturalmente mutáveis.

É em meio a este panorama do gênero introdução de monografia, que segue algumas aproximações teóricas que demonstraremos metodologicamente.

5. Metodologia: desenvolvimento do mapa conceitual sobre a seção introdução do gênero monografia

Diante do desafio que é para muitos acadêmicos a prática da escrita de gêneros que circulam o ambiente de sala de aula e ainda entender o papel social que este desempenha nos discursos científicos, se faz necessário retomar o objetivo deste trabalho que é, portanto, apresentar um modelo representativo das relações que permeiam aplicação de mapas conceituais em sala de aula e estratégias de ensino sobre o gênero introdução de monografia. Assim, o caminho teórico-metodológico desse estudo está dividido em dois momentos, o primeiro ancoramos nos estudos desenvolvidos por Neusi Aparecida Navas Berbel (2011), Tânia Barbosa Salles Gava (s/ano), Marco Antônio Moreira (2012), Cecília Gaeta e Marcos Masetto (2010), com o intuito de salientar alguns questionamentos que surgiram a partir da elaboração deste trabalho como: O que são mapas conceituais? Como trabalhar mapas conceituais, considerando a perspectiva que os caracteriza como organizadores do pensamento e do saber científico?

A partir destas problematizações, e entendendo que a prática de ensino da escrita acadêmica requer o conhecimento de uma superestrutura específica em que professores e alunos estejam familiarizados e constando também que dentro das universidades a escrita é vista como algo enfadonho e que exige certa retórica, intimidade com a leitura e escrita, a proposição do uso de mapas conceituais desse estudo se faz necessária para uma reflexão significativa que considere o aluno como ser autônomo de sua escrita.

Considerando a ideia introdutória, no segundo momento necessitou-se fazer uma revisão de literatura específica em estudos como de John Malcolm Swales (1990, 1998), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Charles Bazerman (2006) sobre o conteúdo gênero monografia, na qual pudéssemos reunir informações, análises e interpretações científicas e ainda descrever no que se refere a organização retórica da monografia, em

especial do gênero introdução, um mapa conceitual a fim de que os acadêmicos compreendam os movimentos da escrita.



Figura 2: Mapa conceitual das Unidades Retóricas básicas.
Fonte: Autores(2019)

Considerando os conceitos das unidades retóricas básicas do conteúdo gênero introdução de monografia representadas no mapa 2 e ainda considerando que a caracterização desse gênero possivelmente sofrerá mudanças em diferentes áreas de conhecimento. Fica mais fácil de entender como John Malcolm Swales em sua descrição retórica, dá atenção especial à Introdução e faz uma representação esquemática da organização retórica dessa unidade.

Para representar de outra forma este estudo, apresentaremos no mapa 3 o modelo CARS (*Create a Research Space*), descrito de acordo com movimentos e passos na seguinte representação conceitual da organização retórica da introdução do artigo experimental:

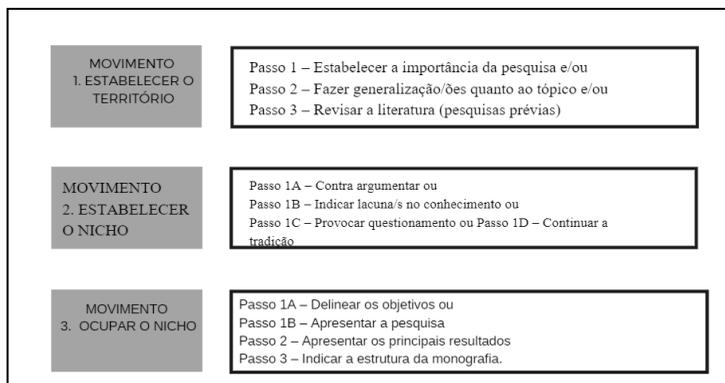


Figura 3: Mapa Conceitual dos Movimentos retóricos – o modelo CARS (*Create a Research Space*) propostos por John Malcolm Swales (1990).

Considerando a representação do modelo CARS no mapa 3, fica evidente para o acadêmico que a análise proposta por John Malcolm Swales (1990) que tem como objetivo reconhecer a organização retórica do gênero a partir da distribuição de informações recorrentes. Com a organização de uma amostra significativa de representação gráfica dos passos e movimentos da escrita, é possível perceber no mapa conceitual a organização das unidades retóricas do gênero em evidência. Esse modelo de organização é descrito da seguinte maneira:

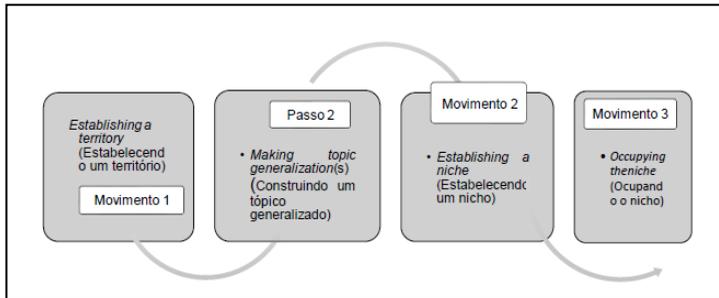


Figura 4: Mapa conceitual da Organização dos movimentos.

Entendemos que com base nessa estrutura e organização, nossa proposta descrita em mapa conceitual elaborado no aplicativo *Mind Map Creator*, tornará mais prática e compreensiva os conceitos do modelo de John Malcolm Swales. Considerando ainda a praticidade das variadas interfaces de elaboração do mapa no aplicativo, a disposição do texto facilita a identificação de forma mais objetiva os conceitos e características mais recorrentes do gênero introdução de monografia.

Tendo como ponto de partida de que não existe ensino sem aprendizagem, pois o ensino consiste no meio e aprendizagem o fim, apresentaremos abaixo os mapas conceituais para fins de categorização dos movimentos de elaboração do gênero introdução, no qual os acadêmicos podem compreender melhor este processo de organização e construção da escrita.

Diante da figura 5, é possível compreender que o movimento 1, *Establishing a territory* (Estabelecendo um território), possui três passos. O primeiro, *Claiming centrality* (Reclamando o centro), é a parte do discurso na qual o autor apresenta seu trabalho como parte significativa de uma área de estudo. Isso pode ser feito mostrando o interesse ou a importância, referindo-se a textos clássicos sobre o assunto ou a outros investigadores ativos na mesma área. O passo 2, *Making topic generalization(s)*

(Construindo um tópico generalizado), é organizado em torno de duas categorias: declarações sobre conhecimento/prática ou sobre o fenômeno (SWALES, 1990, p. 146).

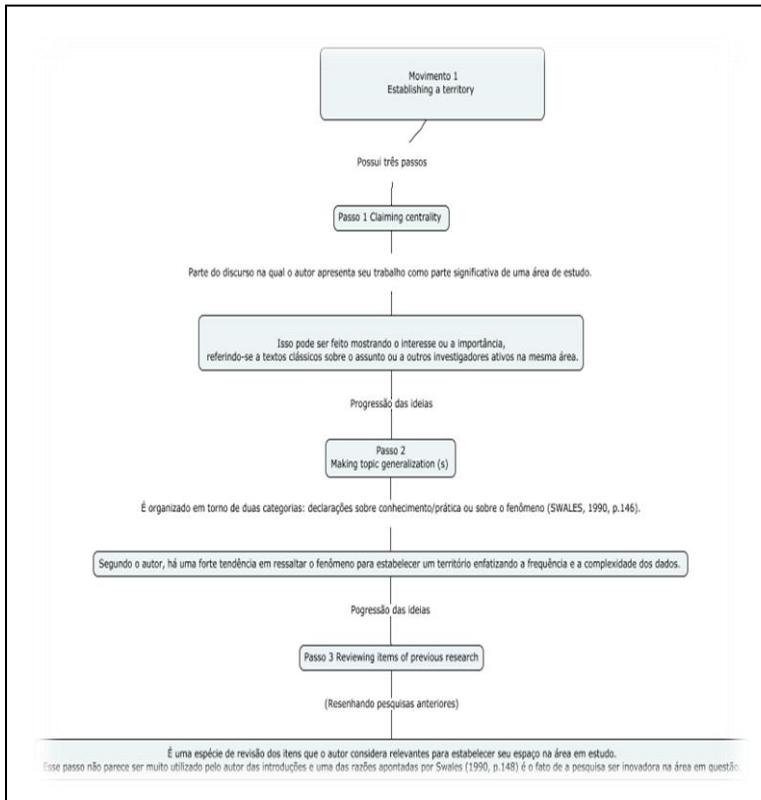


Figura 5: Mapa Conceitual da Organização do movimento 1.

Segundo o autor, há uma forte tendência em ressaltar o fenômeno para estabelecer um território enfatizando a frequência e a complexidade dos dados. O terceiro passo, *Reviewing items of previous research* (Resenhando pesquisas anteriores), é uma espécie de revisão dos itens que o autor considera relevantes para estabelecer seu espaço na área em estudo. Esse passo não parece ser muito utilizado pelo autor das introduções e uma das razões apontadas por John Malcolm Swales (1990, p. 148) é o fato de a pesquisa ser inovadora na área em questão. Apresentamos o movimento 1, a seguir o movimento 2.

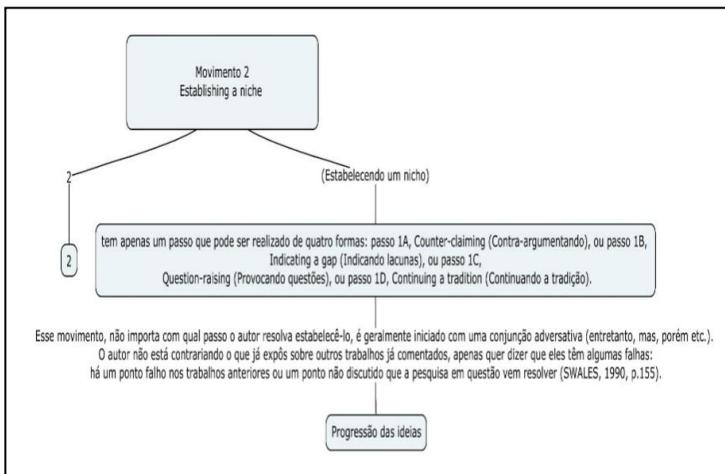


Figura 6: Mapa conceitual da Organização do movimento.

É evidente na figura 6 que o movimento 2, *Establishing a niche* (Estabelecendo um nicho), tem apenas um passo que pode ser realizado de quatro formas: passo 1A, *Counter-claiming* (Contra-argumentando), ou passo 1B, *Indicating a gap* (Indicando lacunas), ou passo 1C, *Question-raising* (Provocando questões), ou passo 1D, *Continuing a tradition* (Continuando a tradição). Esse movimento, não importa com qual passo o autor resolve estabelecê-lo, é geralmente iniciado com uma conjunção adversativa (entretanto, mas, porém etc.). O autor não está contrariando o que já expôs sobre outros trabalhos já comentados, apenas quer dizer que eles têm algumas *falhas*: há um ponto falho nos trabalhos anteriores ou um ponto não discutido que a pesquisa em questão vem resolver (SWALES, 1990, p. 155). A seguir, a última figura com movimento 3.

Como podemos perceber no movimento 3, *Occupying the niche* (Ocupando o nicho), encontram-se três passos. O objetivo do movimento 3 é *preencher* o espaço estabelecido no movimento 2 com uma pesquisa que justifique escrever o texto. O primeiro passo está dividido em dois momentos: passo 1A, *Outlining purposes* (Delineando os objetivos) ou passo 1B, *Announcing present research* (Apresentando a pesquisa), que se excluem mutuamente. Ambos os passos são um tipo de *declaração de esperança*, no sentido de responder ao movimento 2 mostrando que a

nova pesquisa pode ocupar o espaço reclamado.

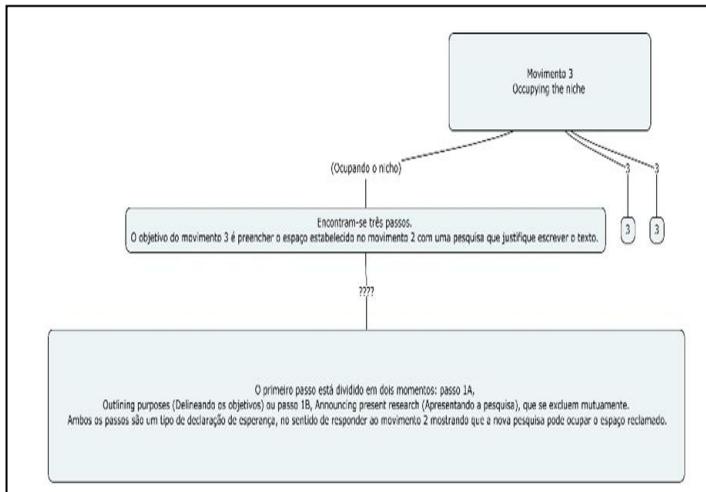


Figura 7: Mapa Conceitual da Organização do movimento 3.

Conhecendo todas as categorias de análise do gênero, a vantagem do uso do mapa conceitual para representação do conhecimento é que, por ser de natureza gráfica, são mais fáceis para a “visualização” e memorização do conhecimento, ou seja, nos dão uma visão mais ampla das relações conceituais (GAVA; MENEZES; CURY, 2002). Além disso, entende-se que o desenvolvimento e interpretação dos mapas conceituais exigem um esforço cognitivo menor do que, por exemplo, para a construção e interpretação de um texto linear.

Convém ressaltar que todas as representações gráficas aqui desenvolvidas para facilitar a compreensão da seção introdução do gênero monografia, serve para compreender outros movimentos de construção de introdução como: artigos, resenhas, ensaios, dissertações, teses etc.

6. Considerações parciais

A partir da importância e das dificuldades que entendemos que os acadêmicos têm na prática da escrita, este estudo buscou, como indicado no objetivo proposto, apresentar uma proposta de ensino, no qual por

meio do uso de mapa conceitual representasse os principais conceitos envolvidos no processo de elaboração do gênero monografia proposto pelo modelo CARS proposto John Malcolm Swales, além de outras aproximações teóricas como estudos de Katherine Miller e Charles Bazerman de linha anglo-americana. Foi possível desenvolver representações gráficas no aplicativo *Mind Map Creator* no qual estão integrados movimentos retóricos que antecedem e precedem o conceito do gênero evidenciado, proporcionando assim uma visão abrangente do processo de construção do gênero introdução.

Nossa intenção é que esse tipo de representação possa servir como estratégia de ensino para motivar os acadêmicos a prática da escrita, além de abrir possibilidades ao professor/orientador fazer uso de metodologias ativas que possam promover a aprendizagem significativa. É importante considerar também que como este artigo é parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, este recorte apenas busca promover por meio do discurso científico a divulgação dos saberes e fazeres desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Multimodalidade Textual e Ensino sediado na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Trad. de The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. Kluwer Academic Publishers. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

_____. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, vol. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.proiac.uff.br>>. Acesso em: 23-04-2019.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

GAETA Cecília; MASETTO, Marcos. Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação. *Congresso Internacional*.

São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<https://each.uspnet.usp.br>>. Acesso em: 30-03-2019.

GAVA, Tânia Barbosa Salles; MENEZES, Crediné Silva de; CURY, Davidson. *Aplicações de mapas conceituais na educação como ferramenta metacognitiva*. 2002. Disponível em: <<http://www.geografia.ffch.usp.br>>. Acesso em: 23-04-2019.

GOOGLE PLAY. *Mind Map Creator*. Disponível em: <<https://www.play.google.com>>. Acesso em: 23-03-2019.

MARCUSHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapas_port.pdf>. Acesso em: 04-05-2019.

_____. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras. Curitiba: PUCPR, 2012.

ROCHA, Henrique Martins; LEMOS, Washington de Macedo. Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: *IX SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação-aprendizagem*, 2014. Disponível em: <<https://www.aedb.br>>. Acesso em: 30-04-2019.

SWALES, John Malcolm. *Genre analysis: English in academic and research Settings*. Cambridge: Cambridge University, 1990.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1998.

(PARA NÃO ESQUECER QUE)
A LUTA DE CLASSES É O MOTOR DA HISTÓRIA:
NOTAS SOBRE PÊCHEUX E O MATERIALISMO HISTÓRICO

Samuel Barbosa Silva (UFAL)
samuca.bs@gmail.com
Wellton Silva de Fátima (UFF)
malcon.welton1@gmail.com
Éderson Luís Silveira (UFSC)
ediliteratus@gmail.com

RESUMO

No âmbito dos estudos da linguagem, desde a década de 1960 na França e desde os anos 80 no Brasil, reforçou-se a necessidade de pensar discursivamente considerando, então, a exterioridade, as relações entre textos e discursos e os efeitos da materialização do discurso em inúmeras e férteis mobilizações teórico-analíticas. Assim, o presente trabalho visa trazer elucubrações enunciativas acerca da importância do materialismo histórico para o aporte da análise do discurso de Michel Pêcheux. Percorrendo alguns dos pressupostos basilares da teoria pecheutiana visa-se refletir acerca dos efeitos dos pressupostos materialistas no norteamo das discussões empreendidas. Conclui-se que considerar o materialismo histórico subjaz a um empreendimento que implica na mobilização do conhecimento teórico sem com isso negar o viés político considerando a existência da luta de classes como motor da história e também de tensões antagônicas cujo viés se articula à necessidade da tomada – política – de posição.

Palavras-chave: Discurso. Materialismo histórico. Estudos da linguagem.

ABSTRACT

Within the framework of the studies of language since the 1960 in France and since the 80's in Brazil has strengthened the necessity of thinking discursively considering, then, the exteriority, relations between texts and speeches and the effects of the materialization of the speech in numerous and fertile theoretical analytical mobilizations. Thus, the present paper aims to bring enunciatives musing about the importance of historical materialism to the intake of discourse analysis of Michel Pêcheux. Covering some of the basic assumptions of the theory pecheutiana to reflect about the effects of materialistic assumptions in providing guidance for the discussions undertaken. It is concluded that consider the historical materialism behind to an enterprise that implies the mobilization of theoretical knowledge without denying the political bias considering the existence of class struggle as the engine of history and also of antagonistic strains whose bias articulates the need for socket – political – position.

Keywords: Discourse. Historical materialism. Language studies.

A análise de discurso surge como campo de estudo ou uma área do conhecimento que tem por objeto de estudo o discurso. Muitos estudiosos se debruçaram sobre os estudos discursivos, mas foi na França no período de grandes mobilizações sociais³⁵, na década de 1960 - principalmente com as contribuições de Michel Foucault e Michel Pêcheux - que predominou uma preciosa contribuição teórico-analítica para este campo de estudo.

Todavia, o pontapé inicial e que há uma maior visibilidade em torno da análise do discurso e nasce como um projeto político de transformação social é atribuído ao filósofo Michel Pêcheux. E é a partir desse lugar da análise do discurso que trataremos nossa discussão a seguir, fundada por Michel Pêcheux, que “tem atravessado fronteiras, deslocado territórios, estabelecendo diferentes interlocuções teóricas num movimento constante de expansão e de transterritorialização” (CAVALCANTE, 2012, p. 289), além disso, vale ressaltar que a análise de discurso “é o acontecimento teórico mais importante, depois do estruturalismo, na França” (ORLANDI, 2005, p. 7).

É relevante destacar que a análise do discurso postulada por Michel Pêcheux está para além de ser mais um campo de saber, mas é também um projeto de intervenção político-social. A análise de discurso está vinculada a três regiões específicas: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Sendo a análise do discurso um instrumento de luta política, a proposta de Michel Pêcheux (1988, p. 24) era “contribuir para o avanço dos estudos na perspectiva do materialismo histórico, do efeito das relações de classe sobre o que se pode chamar as ‘práticas linguísticas’”.

O discurso nesta perspectiva é “efeito de sentidos entre os interlocutores” (PÊCHEUX, 1988, p. 95), dessa forma, pensar a produção de sentidos das palavras, implica uma nova forma de ler, levando em consideração o mundo exterior que corrobora na construção destes sentidos, isto é, trazer os aspectos sócio-históricos se tornam fundamentais para es-

³⁵ Nesta época teve início uma grande revolução comportamental como o surgimento do feminismo e os movimentos civis em favor dos negros e homossexuais. O Papa João XXIII abre o Concílio Vaticano II e revoluciona a Igreja Católica. Surgem movimentos de comportamento como os hippies, com seus protestos contrários à Guerra Fria e à Guerra do Vietnã e o racionalismo. Esse movimento foi também a chamado de *contracultura*. Ocorre também a Revolução Cubana na América Latina, levando Fidel Castro ao poder. Tem início também a descolonização da África e do Caribe, com a gradual independência das antigas colônias.

ta discussão.

Michel Pêcheux parte das contribuições marxistas a partir de releituras feitas em Louis Althusser (cf. PÊCHEUX, 1988) propondo pensar o caráter material da língua articulada à história e à ideologia. Tomaremos uma das regiões que constitui a análise do discurso, o materialismo histórico, apresentando a sua importância para os estudos discursivos, uma vez que “Pêcheux visava superar a tendência formalista-logicista e a idealista, que orientavam os estudos da linguagem” (AMARAL; ZOPPI-FONTANA, 2015, p. 36-7) e a teoria social de Karl Marx por ter caráter revolucionário para o filósofo francês se torna indispensável, já que a análise do discurso é constituída como uma intervenção científica e política.

Partindo das contribuições de Louis Althusser (1979), este pautado em leituras marxistas, acerca da história e a ideologia, Michel Pêcheux em seu projeto político passa a apontar a necessidade de trabalhar “na relação contraditória entre a linguística (fundamentalmente a teoria da sintaxe e da enunciação), a teoria das ideologias e a teoria do discurso (determinação histórica dos processos de significação)” (ORLANDI, 2014, p. 30). Tal relação faz com que sejam as três atravessadas por uma teoria não subjetiva do sujeito, de natureza psicanalítica. Encontra assim no materialismo histórico respaldo para a produção de uma teoria discursiva que tenha um caráter revolucionário, mostrando que os sentidos atribuídos às palavras não estão ligados meramente por arranjos sintáticos e/ou semânticos, mas sua relação pode ser situada no âmbito do fazer histórico, das relações sociais, da sociedade.

Todavia, é importante ressaltar que “a ideia essencial do materialismo histórico é que a história é determinada, apenas em última instância, pela produção e a reprodução da vida real, e essa produção/reprodução não se restringe [apenas] ao fator econômico” (AMARAL; ZOPPI-FONTANA, 2015, p. 41). Dessa forma, aponta o seu objeto de estudo [o discurso] como aquele que é apreendido das determinações sociais, da história, das lutas de classes, das “relações que o sujeito estabelece no seu mover-se no mundo; pensa a enunciação no quadro de uma teoria não subjetiva do sujeito” (MAGALHÃES *et al.*, 2009, p. 24). Nesse contexto, não se pode deixar de lado a contribuição de Karl Marx para o materialismo histórico porque ele o faz a partir da afirmação de que os homens fazem a história, mas esta não lhes é transparente. A ideologia, então se relaciona a um viés que percebe o imaginário como aquilo que articula o sujeito com suas condições de existência (cf. MARX, 2003). Foi da obra

O 18 de Brumário de Luís Bonaparte de onde adveio tal inspiração quando Marx afirma que “[o]s homens fazem a sua própria história; mas não a fazem como querem; não a fazem sobre circunstâncias de sua escolha e sim com aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2003, p. 7).

Em um trabalho desenvolvido com Catherine Fuchs, no ano de 1975, Michel Pêcheux compreende o materialismo histórico “como uma teoria das formações sociais e das suas transformações, compreendida aí a teoria da ideologia” (FUCHS; PÊCHEUX, 1975, p. 153), enquanto Louis Althusser³⁶ em sua obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* vai tratar apenas sobre a reprodução das formações sociais por meio da ideologia, Michel Pêcheux acrescenta a necessidade de uma teoria que nesse processo de reprodução tenha por objetivo às transformações da sociedade, neste caso, Michel Pêcheux se refere à sociedade capitalista.

Sendo assim, tal autor “propunha uma teoria do discurso em que se concebesse o discursivo como uma materialidade ideológica” (AMARAL; ZOPPI-FONTANNA, 2015, p. 42) e que estivesse disposta a uma *mudança de terreno*, aproximando assim o materialismo histórico dos estudos do/sobre o discurso, já que seu projeto se inscreve numa relação para além do academicismo, mas como instrumento de intervenção político-social como endossamos inicialmente. Michel Pêcheux (2011) procura:

[...] se desvencilhar da problemática subjetivista centrada no indivíduo [...] e compreender que o tipo de concreto com que lidamos e em relação ao qual é preciso pensar, é precisamente o que o materialismo histórico designa pela expressão relações sociais, que resulta de relações de classe características de uma formação social dada. (PÊCHEUX, 2011, p. 127)

Michel Pêcheux passa então a trazer a noção de história para os estudos do discurso, isto é, a constatação de que as relações materiais produzidas pelos sujeitos na realidade objetiva. Diante disso entendemos que a história “[...] não se limita ao modo de produção capitalista, mas a história das diversas formações sociais, marcada pela luta de classes” (AMARAL; ZOPPI-FONTANNA, 2015, p. 44). Sobre isso, Karl Marx e Frederich Engels (1998) afirmam:

A história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes. Ho-

³⁶ É importante lembrar que para Louis Althusser (1979, p. 34) o materialismo se refere “a todos os modos de produção aos quais [o materialismo] fornece uma teoria geral”.

mem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, burguês da corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram e constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta, uma luta que acabou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX; ENGELS, 1998, p. 4)

Além disso, ele também articula na teoria do discurso a tese althusseriana acerca da ideologia em que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 1988, p. 148). Com isso, os discursos produzidos pelos sujeitos passam a ser ideológicos, ou seja, os sentidos produzidos pelas palavras se inscrevem a partir das classes sociais em que estes sujeitos ocupam. Para Michel Pêcheux (1988), a relação ideologia- discurso - língua é indissociável, portanto, a língua torna-se o lugar da materialização da ideologia, conseqüentemente esta ideologia está associada ao lugar social do sujeito e “o caráter material do sentido (mascarado por sua evidência transparente para o sujeito) consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’” (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Michel Pêcheux foi, em grande parte de seu investimento teórico, um grande questionador do papel das ciências (em seu estágio atual, e também em seu caráter fundador) no desenvolvimento da luta de classes, pensada tal como Marx propõe. Outrossim, vale mencionar que o materialismo histórico, enquanto a tradição que se estabelece a partir da teorização de Karl Marx, é basilar para o pensamento de Michel Pêcheux. Dentre os principais efeitos da adesão à tal filosofia, é possível ressaltar, dentre outros, o modo como o autor percebe a influência da economia enquanto determinante das relações entre os homens – sujeitos – e, também, a maneira como se concebe a história.

A respeito das supracitadas determinações econômicas, temos um caso exemplar na preocupação de Michel Pêcheux sobre o funcionamento da ciência – e, por consequência, das instituições que a (por) ela (se) constituem – no que tange ao atravessamento que se coloca quando classes antagonicamente posicionadas no corpo social entram em disputa pelos rumos aos quais a produção científica se lançará.

Em reflexão publicada na revista parisiense *La Pensée*, em 1976, o autor retoma a problemática da maneira como, nesse momento, as ciências humanas e sociais se encontram na universidade, tendo como pano de fundo as condições de produção do saber científico da época. A saber: uma série de relações e direcionamentos de políticas educacionais que acarretavam efeitos na produção do saber à medida que possibilitavam,

por meio de tais políticas e relações, subsumir o objeto das ciências humanas e sociais ao produtivismo e ao utilitarismo propostos por uma certa política neoliberal³⁷ da época.

A intromissão do poder da classe dominante adentrara a universidade para lhe propor (leia-se impor) determinadas “missões” às ciências humanas e sociais (CHS), isto é, pela lógica do poder econômico vigente, essas ciências deveriam ter missões claras, práticas e objetivas de modo a torná-las úteis. A inquietação de Michel Pêcheux se traduz na seguinte pergunta: úteis para quem?

De acordo com o autor

Para chegar a impor essas “missões” às CHS, o poder está pronto a tudo, incluindo manipular a massa dos universitários e dos pesquisadores através do espectro da “crise”, da “austeridade” e do “crescimento-zero”; ele *organiza* a escassez para suscitar a inquietude e docilidade das pessoas e desenvolver a concorrência entre as formações de modo que sobrevivam e desenvolvam-se mais aptas a... servir o capitalismo na fase atual. (PÊCHEUX, 2011, p. 236)

Convocando, desse modo, para a situação, velhas conhecidas (a crise e a austeridade) dos momentos de mudança nos rumos econômicos ao longo da história recente da sociedade capitalista, tais missões, impostas às ciências humanas e sociais, embora revestidas da ideia de liberdade de investigação, minavam, a partir de seus objetivos, o fazer da ciência, moldando-o às necessidades da burguesia monopolista que ali se apresentava. Esses moldes se davam, notadamente, em consonância com os objetivos de criação de dispositivos antidemocráticos caros a essa burguesia (PÊCHEUX, 2011, p. 237).

É importante mencionar que essa intervenção na base da produção científica advém da relação de proximidade entre um conjunto de políticas aplicadas na França e o modo com os quais se produzia ciência nos Estados Unidos, naquela época. Vale ressaltar o caráter ideológico permeado pelo individualismo da livre-iniciativa que, amplamente difundido nos Estados Unidos, chega à Europa no âmbito do Plano Marshall (PÊCHEUX, 2011, p. 232).

Contrapondo, portanto, duas forças políticas antagonicamente posicionadas quanto a seus interesses (os trabalhadores das ciências huma-

³⁷ Referimo-nos ao chamado liberalismo giscardiano, isto é, ao conjunto de políticas e diretrizes econômicas adotadas por Valéry Giscard d'Estaing, que governou a França de 1974 a 1981.

nas e sociais, pensando a pesquisa universitária alinhada aos interesses humanísticos derivados de uma posição centrada no proletário *versus* a burguesia monopolista, pensando a pesquisa universitária útil aos interesses do capital), o autor demonstra seu comprometimento com o marxismo-leninismo e seus fundamentos na condução de uma reflexão mobilizada teoricamente sem, no entanto, afugentar-se de seu caráter necessariamente político.

Defendendo um alinhamento do fazer universitário em ciências humanas e sociais aos ideais de defesa de pesquisa sem distingui-la da defesa pessoal, o autor conclui que

[...] esta abertura [dos trabalhadores das CHS sobre o mundo exterior da classe operária] é na realidade a única garantia de uma planificação democrática da pesquisa, na qual as orientações serão efetivamente discutidas nas massas, e não elaboradas secretamente por alguns tecnocratas literalmente vendidos aos monopólios capitalistas. (PÊCHEUX, 2011, p. 248)

Diante de tais considerações, o exemplo anteriormente mencionado nos permite perceber a centralidade do materialismo histórico nas preocupações de Michel Pêcheux e, mais do que isso, os efeitos dos pressupostos materialistas na condução dos procedimentos teórico-analíticos de suas teorizações. É por essa filiação teórica que se torna possível, para Michel Pêcheux (e para a tradição que a partir dele se inaugura) mobilizar o conhecimento teórico sem negar o político, já que, ao admitir a luta de classes como motor da história, o materialismo histórico admite, também, a existência de tensões entre ideologias antagonônicas e, em virtude disso, a necessidade de tomada (política) de posição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Maria Virgínia Borges; ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Análise de discurso e o materialismo histórico. In: INDURSKY, Freda., FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange. (Orgs.). *Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos* (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 35-54

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1979.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. A análise do discurso e sua interface com o materialismo histórico. In: ZANDWAIS,

Ana. (Org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2012. p. 289-308

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. *A ideologia alemã*. Trad. de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Centauro, 2003 [1951-1952].

MAGALHÃES, Belmira; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar; FLORENCIO, Ana Gama; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Maceió: Edufal, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Posição sindical e tomada de partido nas ciências humanas e sociais. In: _____. *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 231-50

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Unicamp, 1990.

**REFERENCIAÇÃO NO CONTO “A CARTOMANTE”,
DE MACHADO DE ASSIS: PRODUÇÃO DE SENTIDOS
A PARTIR DA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO
DA IMAGEM DE PERSONAGENS**

Everaldo Lima de Araújo (UFR e UERJ)

ever.lima.araujo@gmail.com

Cássio Rodrigues Ramos (SEDUC-MT)

cassiorodrigues83@gmail.com

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir como se dá a construção da imagem de personagens no conto machadiano “A Cartomante”, considerando as negociações da interação entre o leitor e o texto, a partir do aporte teórico da referenciação. Para isso, o estudo se pauta em um estudo de abordagem qualitativa, utilizando princípios da observação e da interpretação das ocorrências de fenômenos da referenciação utilizados no conto em enfoque. Como se trata de uma narrativa em terceira pessoa, as escolhas lexicais do querer-dizer são atribuídas, dentro da dinâmica da narrativa, a um sujeito-narrador que a tudo sabe e escolhe o que/como contar. Esse modo onisciente de se revelar na narrativa mostra um sujeito comprometido com o perfil que se pretende mostrar dos personagens, mostrando-os por meio de seus julgamentos, coloca-os em posição de desvantagem, uma vez que seu ponto de vista é crítico e rigoroso. Nota-se, assim, que, pela interação, a imagem construída dos personagens é vista como um espectro que ganha forma quando reforçados pelos múltiplos olhares dos enunciadores que fazem parte da relação dialógica.

Palavras-chave: Referenciação. “A Cartomante”. Machado de Assis.

ABSTRACT

This article aims to discuss how the image of characters is constructed in the Machado’s story “A Cartomante”, considering the negotiations of the interaction between the reader and the text, based on the theoretical framework of referencing. For this, the study is based on a qualitative approach study, using principles of observation and interpretation of occurrences of referencing phenomena used in the short story in focus. As it is a third-person narrative, the lexical choices of meaning are attributed, within the narrative dynamics, to a subject-narrator who knows everything and chooses what / how to tell. This omniscient way of revealing in the narrative shows a subject who is committed to the character’s intended profile, showing them through his judgments, placing them at a disadvantage, since his point of view is critical and rigorous. Thus, it is noted that, through interaction, the constructed image of the characters is seen as a spectrum that takes shape when reinforced by the multiple looks of the enunciators that are part of the dialogical relationship.

Keywords: Referencing. “A Cartomante”. Machado de Assis.

1. Considerações iniciais

O uso que fazemos da linguagem não pode ser tomado como algo aleatório, de modo descompromissado, alheio, no tocante ao projeto do dizer por parte de seu usuário. Isso porque todo dizer é carregado de intencionalidade, revelando escolhas linguísticas apropriadas para um querer-dizer. Essas escolhas fornecem, dentro de um contexto de uso, as condições/pistas necessárias para a produção de sentidos. Desse modo, não cabe nessa perspectiva a ideia de neutralidade quanto ao uso da linguagem, pois escolher é necessariamente uma ação que implica sentidos quando se trata de usar a linguagem.

Com base nessa proposição, objetivamos neste artigo revelar como se dá a construção da imagem de personagens no conto machadiano “A Cartomante”, considerando as negociações da interação entre o leitor e o texto, a partir do aporte teórico da referenciação. Para isso, pautamos em um estudo de abordagem qualitativa, utilizando princípios da observação e da interpretação das ocorrências de fenômenos da referenciação utilizados no conto em análise.

O presente estudo pode revelar um viés pertinente para explorar uma estratégia de leitura de textos variados, sobretudo literários, principalmente se levarmos em conta a necessidade de se desenvolver a competência leitora de alunos da educação básica e, por que não dizer também, do ensino superior.

Assim, a reflexão se justifica pelo intuito de auxiliar o leitor na compreensão de algumas das múltiplas propostas possíveis dos sentidos resultantes da interação entre os sujeitos e o texto. Dessa maneira, acreditamos que esse sujeito, por ocasião do ato da leitura, pode se colocar na posição de coenunciador nas mais diversas possibilidades de sentidos que o texto oferece, tomando como ponto de partida as escolhas lexicais, que constituem a construção de objetos de discurso e potencializam os sentidos.

Por essa razão, acreditamos que, ao estudar a língua, devemos tê-la em mente como lugar de interação, onde os sujeitos enunciadoresexpõem suas ideologias e intenções. Dito isso, assumimos a concepção de língua como lugar de interação. Desse modo, pressupomos que essa concepção pode delinear o processo comunicativo no que diz respeito a *modus operandi* da linguagem, levando em conta os envolvidos na produção de sentidos – o produtor do texto e o leitor. Nesse sentido, a utilização da referenciação colabora decisivamente para o estabelecimento da

coerência nesse modo de uso da linguagem.

2. Estudos da referenciação

A referenciação, conforme entende Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2003), constitui uma atividade discursiva. Assim, não podemos nos furtar da ideia de que essa atividade é realizada por um sujeito, psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações (KOCH, 2003). Tal atividade discursiva *a priori* é uma realização produzida, ou seja, o sujeito, numa dada situação de interação social, ao se apropriar de uma faceta da linguagem, expõe suas intenções diante do que ele acredita ser “real”. Assim sendo, não podemos deixar de considerar que o sujeito está inserido num contexto dinâmico e em constante interação. Esse sujeito carrega em si um conhecimento adquirido previamente durante suas relações de interação, logo, estamos falando de um sujeito histórico e socialmente constituído.

Ainda segundo Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2003), esses sujeitos são ativos e empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Dessa forma, dada essa constatação, ao se estabelecer a interação pela linguagem,

[...] a “realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem. (KOCH, 2003, p. 77)

Nessa perspectiva, a autora entende que a referenciação deve ser trabalhada por uma visão não-referencial da língua e da linguagem, o que a leva a rejeitar o sentido que lhe é tradicionalmente atribuído. Entretanto, ela admite que nossa percepção do real não coincide com o real, pois não há uma relação de correspondência direta entre o discurso e o mundo. Nossa mente “reelabora os dados para fins de apreensão e compreensão” de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. (KOCH, 2003)

Nessa perspectiva,

[...] a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um segmento linguístico (um “antecedente”) ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva. (KOCH, 2003, p. 81)

Essa maneira de conceber a referenciação como uma relação que

envolve o discurso e as práticas cognitivas do sujeito implica considerar que o conhecimento do mundo é dependente da troca de informações entre sujeitos. Esses sujeitos partilham do mesmo código linguístico, porém a compreensão do mundo é regulada por uma negociação na interação social. Visão pela qual Lorenza Mondada e Danièle Dubois acreditam que os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003). Nesse caso, as autoras deixam de lado a ideia de que a língua é um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos bem às coisas e assumem o pressuposto de que as categorias e os objetos-de-discurso são (re)construídos no decorrer de suas atividades discursivas.

Ao se debruçarem sobre a questão, essas estudiosas propõem uma reconsideração sobre a noção de referência e acreditam ser mais produtivo questionar os próprios processos de discretização, sem se esquecerem de considerar também nesse processo a intersubjetividade intrínseca do sujeito situado. A discretização se torna importante para nós por ela ser considerada um modelo esquemático de fracionar os objetos-de-discurso de modo que eles possam ser construídos e regulados por uma operação complexa entre os sujeitos.

Por esse conceito, as autoras também trocam a pressuposição de que há uma estabilidade “a priori das entidades no mundo e na língua” pela de “instabilidade constitutiva das categorias” (MONDADA; DUBOIS, 2003). Essa instabilidade, segundo elas (*Op. cit.*), proporciona um novo modo de conceber a referenciação não como uma relação direta entre os nomes e os objetos do mundo, mas como uma análise dos processos que a constituem. Assim, o problema passa a ser visto pelo sentido de como as ações humanas se estruturam para serem interpretadas e como essa relação produz um sentido fora da parte linguística, ou seja, a referenciação não diz respeito a “uma relação de representação das coisas ou estados de coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não linguística da prática em que ele é produzido e interpretado” (RASTIER, 1994, p. 19 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Lorenza Mondada e Danièle Dubois procuram ainda mostrar, pela referenciação, pelo viés da categorização, por exemplo, que há uma instabilidade das entidades no mundo e na língua e que a “estabilidade é produzida, criando efeitos de objetividade e de realidade” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 21). Essa maneira de conceber o problema de dar sentidos às coisas do mundo escapa do senso comum e reorienta a atenção das autoras para uma visão dinâmica que considera os sujeitos dos dis-

curso como “atores situados que discretizam a língua e o mundo e dão sentido a eles, constituindo individualmente e socialmente as entidades”. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20).

Essas pesquisadoras, ao relacionarem o conhecimento sobre a língua e a psicologia a partir de suas avaliações disciplinares, buscam compreender as abordagens dentro de um fundamento comum que seria pertinente às práticas e aos discursos. Assim, poderíamos dizer que

[...] o fundamento comum de nossas abordagens é a importância concedida à dimensão intersubjetiva das atividades linguísticas e cognitivas, responsável pela produção da ilusão de um mundo objetivo (da objetividade do mundo), “pronto” para ser percebido cognitivamente pelos indivíduos racionais. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 21)

Fica claro que as duas estudiosas não acreditam em uma estabilidade dada, a priori, de um mundo pronto e acabado. Entretanto, também não acreditam que a mudança e a instabilidade sejam um problema que possa comprometer a comunicação.

Cabe salientarmos que a instabilidade está ligada aos objetos-de-discurso e às práticas dentro das negociações das categorizações/nomeações no processo de referenciação. Esse conceito implica muito mais que um simples ato de nomear ou categorizar. Entendemos, como essas pesquisadoras, que o ato de nomear ou categorizar algo envolve uma seleção contextualizada, uma “rotulação” adequada à dada situação e, mais que isso, o problema também se coloca como uma avaliação subjetiva e criteriosa do objeto nomeado e/ou categorizado. Nesse contexto, compartilhamos a concepção de Suzana Leite Cortez e Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2013), na qual avaliam a complexidade de o sujeito se relacionar consigo mesmo e com os outros, exprimindo “relações entre si e afirmando sua posição, representando pontos de vista”. Como consequência, as autoras pressupõem que “os objetos-de-discurso são reveladores de pontos de vista, e seu modo de apresentação é um meio pelo qual se pode apreender a subjetividade” (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 10).

Na mesma medida, essas autoras ainda postulam que

[...] o locutor é responsável pela escolha da denominação, pela seleção das informações, das percepções e das palavras enquanto locutor/enunciador. Para isso, o locutor considera as relações entre sua práxis individual, e sua práxis linguística, em função de seu auditório e do gênero do discurso. (CORTEZ; KOCH, 2013, p. 12)

Harvery Sacks, ao estudar a questão, também chegou à conclusão de que, “tendo em conta o fato de algumas destas categorias poderem ter

eventualmente consequências importantes para a integridade da pessoa” (SACKS, 1972; 1992 *apud* MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 23), o sujeito não faz escolhas gratuitas. É legítima essa posição de Harvery Sacks a qual também corroboramos, pois acreditamos que o falante, ao se referir a um objeto-de-discurso, deixa escapar uma avaliação subjetiva no decorrer do processo de comunicação. Concluímos, dessa forma, que, pelo pragmatismo discursivo, o locutor organiza seu discurso a fim de buscar uma cooperação do seu interlocutor. Assim ele busca convencer seu ouvinte/leitor, utilizando-se do discurso, a realizar um ato instintivamente pré-intencionado.

3. Referenciação no conto “A cartomante”, de Machado de Assis: construindo a imagem de personagens e produzindo sentidos

Salientamos que, por meio da referenciação, tal qual discorrido na seção anterior, os sujeitos constroem, via práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo. Assim, devemos entender essas práticas, uma vez inerentes a um contexto de interação social, como um processo complexo e mutável. Tal postulado se alinha ao proposto por Lorenza Mondada e Danièle Dubois (2003), ao dizerem que

[...] as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17)

Nesse sentido, ao selecionarmos o conto “A Cartomante” para investigar como se instaura a construção da imagem de personagens, entendemos que as escolhas linguísticas ali utilizadas revelam propósitos relevantes e reveladores em termos de produção de sentidos, mercedores de uma reflexão. Com isso, esperamos marcar as negociações intersubjetivas no processo de referenciação dentro do discurso dos locutores. Assim verificamos que suas práticas discursivas constroem no/pelo discurso, por meio da interação, uma imagem pública das personagens, compartilhada pela interação dos atores (narrador e leitor) e o texto.

3.1. “A cartomante”

A primeira publicação que se tem notícia do conto “A Cartomante”, de Machado de Assis, saiu no periódico chamado “Gazeta de Notícias”, do Rio de Janeiro, em 1884. Esse jornal circulou entre 1875 e 1942. Logo após, o conto também foi publicado nos livros “Várias Histórias e Contos: Uma Antologia”. A edição consultada neste estudo, que contém o conto em análise, de 2011, foi publicada pela editora Martin Claret, sob o título “Contos Escolhidos”.

O conto “A Cartomante” conta a história de um triângulo amoroso vivenciado pelos personagens Camilo, Vilela e Rita, sendo os dois primeiros amigos de infância. Vilela se casou com Rita numa província, quando ele seguiu carreira de magistrado. A história se passa no Rio de Janeiro no princípio de 1869. Camilo e Rita iniciam um romance proibido e se tornam amantes. A história dos dois se complica quando Camilo recebe uma carta anônima que dizia que a aventura era sabida de todos. Após receber a carta, Camilo muda seus hábitos na sua relação com Rita, que, por esse motivo, (ela) procura uma cartomante em busca de algo que lhe pudesse devolver a tranquilidade. O clima tenso povoa o enredo até seu fim. Vilela descobre a traição e, sem perdão, mata Rita e Camilo.

Nesse conto, Camilo, o protagonista da história, vivencia momentos de apreensão, gerando, nesse caso, um clima de tensão tão forte que podemos perceber o dilema/drama psicológico apresentado no texto. Essa tensão é o efeito produzido pelo discurso onisciente do narrador em terceira pessoa. Segundo Cândida Vilares Gancho (2006), o narrador em terceira pessoa tende a ser mais imparcial, visto que ele se posiciona fora dos fatos narrados. Entretanto, levantamos aqui a hipótese de que o narrador do conto “A Cartomante” não é tão imparcial. Veremos que, por meio de suas nomeações, ele tenta descaracterizar a imagem do personagem Camilo, que *a priori* teria uma imagem positiva, mas que, no decorrer do conto, vai tendo essa imagem desconstruída ou alterada na mesma medida em que os fatos vão sendo descritos por ele (narrador).

Leitores acostumados aos contos clássicos esperam que o protagonista da história seja o herói, e o mocinho salva a donzela e se casa com ela ao final da história. Esse tipo de história cria a versão estereotipada de bom moço, muitas vezes vivenciada pelo protagonista. Essa imagem de o protagonista ser “o bom moço”, com a evolução dos contos clássicos para os contos modernos, influenciados por tendências positivistas, darwinistas e deterministas que marcaram a época, principalmente

na segunda metade do século XIX, vai sendo naturalmente desconstruída.

Diante do exposto, vamos à história propriamente dita. O conto se inicia com Rita parafraseando, “em vulgar”, Hamlet a Camilo. Nesse início temos a introdução de dois personagens centrais do conto. Essa introdução, todavia, também é feita pelo olhar crítico do narrador. Além de introduzir os personagens, ele também marca sua entrada como possível julgador crítico dos atos praticados pelos personagens. Tal julgamento aparece velado já no primeiro parágrafo do conto, destacado em negrito no excerto abaixo:

(01) Hamlet observa a Horácio que há mais coisas no céu e na terra do que sonha a nossa filosofia. Era a mesma explicação que dava **a bela Rita ao moço Camilo**, numa sexta-feira de novembro de 1869, quando este ria dela, por ter ido na véspera consultar uma cartomante; **a diferença** é que o fazia por **outras palavras**. (p. 61)

As expressões definidas *a bela Rita* e *o moço Camilo* são colocadas em foco pelo uso da estratégia de referenciação denominada introdução/ativação. Os adjetivos *belaemoço* fazem parte do primeiro julgamento subjetivo expresso pelo narrador em terceira pessoa. Aqui fica claro que quem conhece os personagens é o narrador onisciente. As outras expressões marcadas em negrito, *a diferença* e *outras palavras*, estão implicitamente carregadas de um recurso muito utilizado por Machado de Assis: a ironia. Esse recurso ajuda o leitor na primeira impressão dos personagens recém-introduzidos na história. Apesar de ser o primeiro contato com os personagens, tal impressão colabora com a construção da imagem do primeiro personagem, *a bela Rita* e, por extensão, associa Camilo nessa primeira construção. O narrador, ao mencionar Camilo pela primeira vez, seleciona, dentre um leque de possibilidades, a sua condição de *moço*. Nesse caso, o narrador prioriza sua juventude em detrimento de outras características que poderiam marcar a primeira impressão do leitor com o personagem. Vemos que no projeto de dizer do narrador há uma intenção de fazer seu interlocutor criar a imagem de um personagem inexperiente, como também, por outro lado e de maneira implícita, pode ressaltar a condição viril atribuída aos jovens.

Camilo, personagem principal, passa a ser conhecido e construído por um acesso secundário. A princípio, não é ele o foco do narrador, mas, ao ser introduzido, sua construção começa a ganhar contornos, enquanto por meio do referente Rita e dos comentários do narrador, associamos Camilo a quem ele pode ser. Esse recurso na referenciação é chamado de desfocalização, isto é, quando um referente que está em foco cede lugar a

outro referente recém-ativado. Assim, o referente sai de cena, mas permanece em estado de ativação parcial, permanecendo na memória do leitor.

Além disso, para o referente Rita, o narrador prefere ressaltar sua condição de beleza. A seleção por parte do narrador em avaliar Rita como bela traz implicações para a construção de sua imagem. Rita simplesmente adentra a narrativa sendo bela e não inteligente, forte, segura, etc., ou seja, ao ressaltar sua condição física de beleza, o narrador abre mão de uma infinidade de atributos psicológicos, éticos, ideológicos e morais que poderiam marcar a entrada da personagem Rita por um viés que a marcaria, por exemplo, por um atributo mais consistente de sua personalidade. Mais adiante, a fim de reforçar seu julgamento, o narrador novamente se refere à Rita, destacando não somente a forma física como também põe em detrimento a sua personalidade. O próximo exemplo destaca bem isso:

(02)No princípio de 1869, voltou Vilela da província, onde casara com *uma dama formosa e tonta*. (p. 62)

Os termos destacados enfatizam não só a condição de beleza de Rita, mas também é utilizado um traço característico, um julgamento degradante do narrador contra a personagem em foco, de maneira a trazer um prejuízo valorativo de sua personalidade. A forma nominal definida *uma dama formosa* ressalta a qualidade da beleza do referente Rita, enquanto, na mesma medida, o adjetivo *tonta* reforça uma avaliação danosa, expresso pelo juízo de valor do narrador. Pensando nisso, percebemos que as primeiras avaliações do narrador, visto ser ele onisciente, se dão, preferencialmente, num nível superficial da personagem feminina Rita.

Mais adiante o narrador inicia seu projeto de tecer um perfil moral e psicológico de Camilo. O trecho transcrito a seguir retrata bem as avaliações do narrador sobre as crenças de Camilo:

(03)Cuido que ia falar, mas reprimiu-se. Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve *um arsenal inteiro de credices*, que a mãe lhe incutiu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda *essa vegetação parasita*, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. (p. 62)

Os trechos destacados em negrito são reveladores para o leitor compreender a formação religiosa do personagem Camilo. Eles também podem ser considerados pistas para justificar futuras condutas ideológi-

cas do personagem. As expressões nominais *um arsenal inteiro de credices* e *essa vegetação parasita*, além de permitir que o leitor comece a construir um juízo de valor sobre o personagem Camilo, também, e subjacente a isso, procura estabelecer o ponto de vista do narrador, esperando que o leitor compactue com o seu projeto de construção da imagem dessa personagem. A partir disso, o narrador faz escolhas que julga serem mais expressivas para representar a imagem do protagonista a ser construída.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2013) afirmam que

[...] as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralingüística, eles a (re)constróem no próprio processo de interação. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 124)

Sendo assim, as expressões escolhidas para formular uma parte da construção da imagem que representa o personagem principal faz sentido dentro do texto, uma vez que o narrador espera que o interlocutor tome partido de seu ponto de vista. Notamos que o narrador, até este momento, dá preferência aos traços psicológicos do personagem Camilo em detrimento de sua descrição física. Seus traços físicos (aparência e trejeitos) são suprimidos em função da descrição de sua formação moral e psicológica (“...ele, em criança, e ainda depois, foi *supersticioso*, teve *um arsenal inteiro de credices*”).

As escolhas feitas para descrever a personagem trazem em si um juízo de valor por parte do narrador. Essas escolhas são sugestivas na medida em que o julgamento do narrador afeta a impressão de seu interlocutor sobre o seu próprio julgamento acerca do personagem em foco. A expressão *essa vegetação parasita*, por exemplo, sumariza o ponto de vista do narrador sobre as práticas e crenças vivenciadas pelo protagonista durante a infância. A expressão utilizada não só tem uma mera função retrospectiva, como também recategoriza as expressões apresentadas anteriormente. Além disso, recria a imagem desse personagem, que passa de um nível de infância em direção ao amadurecimento. Nesse sentido, o leitor passa a ter a impressão de uma imagem de um sujeito mais seguro ante suas crenças, porém o narrador trata de desconstruir essa impressão logo na sequência.

Mais adiante o narrador reafirma seu olhar sobre Rita. Ao retomar o momento do primeiro encontro entre Camilo, Rita e Vilela, ele faz considerações que apontam mais uma vez para as feições físicas de Rita,

conforme sugerido no próximo exemplo:

(04) Camilo e Vilela. Olham-se com ternura. Eram amigos deveras. Depois Camilo confessou de si para si que *a mulher do Vilela* não desmentia as cartas do marido. Realmente, *eragraciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa*. Era um pouco mais velha que ambos. (p. 63)

É indispensável analisarmos atentamente as escolhas feitas pelo narrador onisciente. Suas escolhas imprimem representações em seu discurso. Assim, ele age exprimindo suas avaliações interiores, elegendo, mais uma vez, os traços que destacam a beleza do referente Rita. Os termos *graciosa e viva nos gestos, olhos cálidos, boca fina e interrogativa* permeiam o estereótipo do tipo de mulher desejada pela maioria dos homens. A descrição também enlaça de maneira sugestiva um clima de sedução, isto é, os atributos físicos femininos descritos condizem e se confundem entre o julgamento do narrador e as primeiras impressões de Camilo. Gradativamente, do ponto de vista cognitivo, o objeto-de-discurso Rita vai ganhando forma.

Ainda analisando o excerto acima, percebemos que a forma nominal definida *a mulher do Vilela* traz complicações em relação ao objeto de desejo de Camilo. Além de Vilela e Camilo serem amigos, a expressão marca o referente Rita como “um objeto de posse” de Vilela. O narrador poderia se referir à Rita como esposa de Vilela, mas preferiu marcá-la como “propriedade” de Vilela. Assim, vemos que o narrador marca indiretamente a posição de dominador e de dominado. Em suma, Camilo, por sua vez, tem consciência da natureza da relação matrimonial entre Vilela e Rita. Diante disso, seus passos serão objeto de observação perante os juízos de valores subjetivos do narrador e do leitor. A intenção do narrador em construir uma impressão da imagem subjetiva de Camilo pode ser aceita ou negada de acordo com o interlocutor e com o contexto face às suas expectativas sobre o personagem.

Outra questão que nos chama a atenção é o fato de o narrador colocar Camilo em foco na narrativa. A preferência de o narrador dar ênfase sobre as ações de Camilo em função da sua escolha de narrar os fatos a partir do foco do amante e não do marido traído ou da mulher que trai traz consequências para a construção da imagem do personagem. Há uma aproximação do olhar intrigante do narrador e um objetivo obscuro que não se justifica só pelo contar a história. Por que isso? Apesar de não sabermos os motivos pelos quais o narrador fez essa escolha, ela nos induz a manter uma relação de aproximação com o interlocutor para auxiliá-lo

em seu projeto na construção desse objeto. Vejamos outro exemplo a fim de confirmar essa hipótese:

(05) Entretanto, o porte grave de Vilela fazia-o parecer mais velho que a mulher, enquanto Camiloera *um ingênuo na vida moral e prática*. Falta-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição. (p. 63)

No trecho descrito acima, observamos que o narrador descreve Vilela, ressaltando seus traços físicos, dando-lhe valores e representação positiva, enquanto para Camilo, ele prefere priorizar traços morais, ressaltando, assim, seus traços negativos. A opção do narrador em evidenciar Camilo de forma negativa é relevante na medida em que condiz com seu projeto de criar a imagem do protagonista. Evidenciando suas fraquezas, o narrador expõe Camilo e induz concomitantemente o leitor a acreditar em seu ponto de vista. “Camiloera *um ingênuo na vida moral e prática*”: essa forma de se referir a Camilo garante ao locutor/narrador a intenção de desconstruir a imagem de um sujeito experiente. Nesse caso as relações entre os demais personagens se tornam mais atrativas para o leitor. Isso permite que sejam desenvolvidos conflitos e tensões gerados por comportamentos díspares entre os personagens na ação do tempo da narrativa.

À medida que os fatos são narrados, são introduzidos novos referentes. No caso do conto analisado, o narrador nomeia os acontecimentos de acordo com o propósito. Vejamos o próximo exemplo:

(06) Vilela, Camilo e Rita, três nomes, *uma aventura*, e nenhuma explicação das origens. (p. 62)

O termo em destaque é a forma encontrada pelo narrador de caracterizar o triângulo amoroso que estava se formando. A escolha pela rotulação do evento diz respeito a um momento de formação do triângulo amoroso. Nesse caso, ele é usado para descrever a fase em que Camilo e Rita deram andamento ao romance proibido. Além deles (Camilo e Rita), somente o narrador está ciente das ocorrências. No entanto, quando Camilo desconfia que Vilela tomou conhecimento de seu envolvimento com Rita, o rótulo resvala para uma possível catástrofe. É o que podemos ver no exemplo seguinte:

(07) Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e *a catástrofe* viria então sem remédio. Rita concordou que era possível. (p. 64)

Indiretamente, o termo destacado é decisivo para a interpretação.

Além de ser um ingrediente novo, ele é posto de âncora, remetendo, assim, aos fatos já narrados anteriormente.

O conto segue seu curso, o narrador retrata o cotidiano entre os três personagens envolvidos na história, dando preferência ao envolvimento amoroso entre Rita e Camilo. A complicação do enredo se dá quando Camilo recebe uma carta anônima. A carta “Ihe chamava de imoral e pérfido, e dizia que a aventura era sabida de todos”. Ao se deparar com a possível descoberta do romance, Camilo diminui as visitas à casa de Vilela. Percebemos que o narrador descreve a alteração do comportamento de Camilo. No excerto seguinte, o narrador tenta encontrar alguma justificativa para a mudança de comportamento:

(08)As ausências prolongaram-se, e as visitas cessaram inteiramente. Pode ser que entrasse também nisso um pouco de amor-próprio, uma intenção de diminuir os obséquios *do marido*, para tornar menos dura *a aleivosia do ato*. (p. 64)

O que nos chama a atenção é o fato de o narrador alterar a maneira de se referir a Vilela. Antes de a carta chegar às mãos de Camilo, o narrador, por algumas vezes, se referiu a Vilela como *marido*, entretanto, no trecho descrito acima o termo em destaque ganha contornos diferentes. A carga semântica da expressão definida (*o marido*) é reveladora da apreensão de Camilo. Ao cogitar a possibilidade de Vilela estar ciente do caso entre Camilo e Rita, o narrador prefere sinalizar o referente como *o marido*. Essa escolha evidencia o grau de relacionamento entre os participantes da história, na mesma medida que faz com que Camilo tome consciência de seus atos perante “o amigo”.

A forma nominal *a aleivosia do ato*, além de retomar o ato de traição de Camilo e Rita contra Vilela também implica um certo tom de remorso. A possibilidade de arrependimento sugerida pelo narrador atenua de algum modo a conduta de Camilo e pode, na mesma medida, apontar para uma primeira retomada de juízo de Camilo. Seria o primeiro sinal moral positivo na construção da imagem de Camilo.

É a partir desse ponto que o conto começa a se delinear, ganhando contornos de dramaticidade. Cada ato descrito tende a convergir para o desfecho trágico da história. As nomeações destacadas de negrito dos próximos excertos resumem bem o clima que se configurava.

(09)Nem por isso Camilo ficou mais sossegado; temia que o anônimo fosse ter com Vilela, e *a catástrofe* viria então sem remédio. Rita concordou que era possível. (p. 64)

(10) Imaginariamente, viu *a ponta da orelha de um drama*, Rita subjugada e lacrimosa, Vilela indignado, pegando a pena e escrevendo o bilhete... (p. 65)

(11) Era perto de uma hora da tarde. *A comoção* crescia de minuto a minuto. (p. 65)

(12) Olhou, viu as janelas fechadas, quando todas as outras estavam abertas e peçadas de curiosos do incidente da rua. *Dir-se-ia a morada do indifferente destino*. (p. 66)

As formas nominais que destacamos, além de marcar e firmar o encadeamento referencial, contribuindo para a tessitura do texto e (re)construção de objetos, também colabora para a geração do clima de tensão. Toda essa tensão imputada pelo narrador ao estado de espírito de Camilo contribui efetivamente para que o leitor monte um quadro psicológico responsável por gerar a apresentação do nosso objeto de discurso – Camilo. Em decorrência dessa apresentação, relativa ao contexto da história, o leitor se situa e, a partir da focalização do narrador, apreende seu testemunho (do narrador), contribuindo para a construção da imagem do personagem.

Voltando ao clima de tensão gerado pela primeira carta recebida por Camilo, a narrativa se desenrola, explanando a mudança de comportamento de Camilo, explicitando dessa forma o real motivo de Rita ter procurado ajuda da cartomante. Também é narrada a alteração no comportamento de Vilela. Tal mudança motivou algumas deliberações entre Rita e Camilo, que culminaram em um afastamento entre os dois. No dia seguinte, Camilo recebe um bilhete de Vilela, pedindo-lhe seu comparecimento em sua casa com certa urgência. O clima de tensão sofrido por Camilo se agrava, mas, depois de muita resistência, resolve ir à casa de Vilela. No caminho, Camilo relembra a agudeza das palavras de Vilela. Isso despertou nele alguns sentimentos:

(13) Camilo ia andando inquieto e nervoso. Não relia o bilhete, mas as palavras estavam decoradas, diante dos olhos, fixas; ou então – o que era ainda pior – eram-lhe murmuradas ao ouvido, com a própria voz de Vilela. “Vem já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora.” Ditas assim, pela voz *do outro*, tinham um tom de mistério e ameaça. (p. 65)

Notamos que o medo toma conta de Camilo. A manifestação desse sentimento é enriquecida pela forma nominal descrita pelo narrador. O referente, que há pouco tempo era denominado como Vilela, o marido ou o amigo, agora cede lugar para o termo representado pela expressão *o outro*. As consequências desencadeadas por essa alteração refletem de modo incisivo na interpretação do leitor. A imagem agora dissemina um teor

aprensivo. Isso condiz com o estado de espírito revelado pelo medo de Camilo. O medo não só reflete o estado de espírito de Camilo, como também homologa um possível traço do estado passional de Vilela.

Após várias considerações, Camilo decide atender ao pedido de Vilela. Toma um tálburi e segue para a casa de Vilela. No caminho, a rua estava atravancada por uma carroça que havia caído. Enquanto esperava, reparou que estava diante da casa da cartomante a quem Rita havia consultado. Angustiado, a parada reacendeu seus “fantasmas” do passado. Tendo em vista que a linguagem é o material mais importante para o ficcionista e que a construção da imagem como identidade da personagem permeia o discurso de quem o produz, consideramos que a transformação da personagem Camilo transita de acordo com a sucessão dos fatos. No fragmento seguinte, o narrador fecha um ciclo, despidendo Camilo de suas máscaras. O personagem, então, regressa para o mesmo estágio de origem, quando a mãe lhe inculca as velhas crenças:

(14) Camilo reclinou-se no tálburi, para não ver nada. A agitação dele era grande, extraordinária, e do *fundo das camadas morais* emergiam *alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas*. (p. 66)

A maneira como o narrador trabalha a narrativa permite ao leitor levantar várias conjecturas sobre o personagem em foco. Mesmo Camilo tendo amadurecido, o narrador pressupõe que Camilo, no seu íntimo, se mantém o mesmo. É o que podemos perceber com a expressão definida *o fundo das camadas morais*, destacada no fragmento acima. Além disso, também notamos o reforço dessa ideia pelas formas nominais *alguns fantasmas de outro tempo, as velhas crenças, as superstições antigas*.

Na sequência da narrativa, Camilo resolve entrar e consultar a cartomante. Ela consegue, assim como fez com Rita, devolver-lhe a tranquilidade há pouco perdida:

(15) Camilo inclinou-se para beber uma a uma as palavras. Então ela declarou-lhe que não tivesse medo de nada. Nada aconteceria nem a um nem a outro; ele, *o terceiro*, ignorava tudo. (p. 67)

Novamente, outro termo é utilizado para se referir a Vilela. Dessa vez, o termo escolhido foi *o terceiro*. Apesar de Vilela ser uma personagem de segundo plano, ele desempenha papel fundamental para a trama. Em contrapartida, na relação a dois, o termo em destaque configura Vilela como o terceiro e não mais o par de Rita ou o marido. Na construção de sua imagem, ele perde seu lugar e assume o papel do outro ou o terceiro. Implicitamente, podemos julgar que o papel que antes era dele (Vilela),

agora foi tomado por Camilo. Nesse jogo, a imagem de Camilo assume outra configuração.

No fim do conto, Camilo chega à casa de Vilela, entra e encontra Rita assassinada deitada ao canapé. Sem tempo de reação, Vilela agarra-o e o mata com dois tiros.

Por esta análise, percebemos que existem transições de estados na constituição da imagem de personagens. Dessa forma, percebemos que a construção da imagem dos personagens permeia não somente pelo olhar crítico do narrador, nesse caso onisciente e em terceira pessoa, como também por uma relação dialógica entre o contexto, o leitor e quem conta a história. Além disso, o próprio narrador, ao apresentar os fatos e construir a imagem de cada personagem, constrói sua própria imagem. Ou seja, ao articular seus julgamentos perante os fatos narrados, por meio das escolhas lexicais e mediante seu posicionamento, deixa escapar a manifestação de sua presença.

4. Considerações finais

Considerando dificuldades diversas de leitura, levando-se em conta os mais variados textos e tipos de leitor, procuramos, neste trabalho, com o auxílio do aporte teórico da referenciação, pensar em possibilidade de compreensão de leitura, sobretudo do texto literário, de forma a potencializar sentidos.

Diante de uma concepção interacionista, orientamos nosso foco para permitir uma abordagem que considere o leitor como agente na construção do sentido. Desse modo, leitor e texto participam em conjunto de sua construção, mesmo porque os sentidos dos textos não estão, *a priori*, prontos e acabados. Assim, julgamos ser essencial a interação leitor/texto no processo de construção da atividade comunicativa.

Ao destacarmos o aporte teórico da referenciação neste estudo, entendemos que, por ele, os sujeitos em interação com o texto podem, não somente localizar uma informação dada, mas também poderiam mobilizar conhecimentos para construir cadeias coesivas favoráveis à construção dos sentidos.

Inicialmente, nosso objetivo era analisar, por meio da referenciação, como se dá a construção da imagem de personagens no conto *A Cartomante*, de Machado de Assis. Acreditamos que refletir acerca do modo

de construção dessa imagem, levando-se em conta o foco narrativo, poderia ter implicações na impressão que o leitor teria dos personagens mais atuantes na narrativa.

Por meio da análise não exaustiva, podemos dizer que nosso objetivo foi atingido. Os modos de referenciação utilizados no conto permitiram apontar uma possibilidade de construção da imagem das personagens, considerando o ponto de vista do enunciador e o projeto de construção da imagem decorrente dele. As análises também puderam mostrar que as escolhas lexicais feitas representam intenções, indicando um julgamento implícito, que pode influenciar o leitor na construção da imagem de determinados personagens do texto analisado.

No conto em análise, o narrador, por meio de seus julgamentos, coloca seus personagens em posição de desvantagem, uma vez que seu ponto de vista é crítico e rigoroso. Notamos também que, pela interação, a imagem construída dos personagens é vista como um espectro que ganha forma quando reforçados pelos múltiplos olhares dos enunciadores que fazem parte da relação dialógica. Dessa forma, percebemos que há transições que garantem a evolução dos estados nas personagens. Assim, compreendemos que o processo de construção da imagem de cada personagem é atravessado por uma colaboração constitutiva de juízos na relação dialógica entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. *Contos escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- CORTEZ, Suzana Leite; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A construção do ponto de vista por meio de formas referenciais. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto (Orgs). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 09-29.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 8. reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.
- MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Monica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52

**REMEMORAÇÃO E NARRATIVIDADE: OS CONTOS
E ENCANTOS DA COMUNIDADE TRADICIONAL
PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO**

Manuela Chagas Manhães (CEADCNEC)
manuelacmanhaes@hotmail.com
Giovane do Nascimento (UENF)
giovanedoanascimento@gmail.com

RESUMO

É sabido que nas comunidades tradicionais encontramos uma relação recíproca entre os membros. Diante desse fato, tais comunidades seriam mais propícias a constituírem a memória social e coletiva e, assim, o sentimento que garante a sua organização social ainda que sofram modificações. Isso é possível por existir a “escuta compartilhada”, na qual há a focalização de elementos comuns, assim como acontecimentos, fatos, que demonstram a relação entre as lembranças e suas representações do passado e sua rememoração. Desse modo, Jöel Candau (2016, p. 470) afirma que: “uma memória verdadeiramente compartilhada se constrói e reforça deliberadamente por triagens, acréscimos e eliminações feitas sobre as heranças”. Especificamente, no que se refere as comunidades tradicionais pesqueiras de Arraial do Cabo, Simone Moutinho Prado (2002, p. 127) afirma que a palavra tradicional na comunidade de pesca cabista assume o significado de pertencimento a uma identidade que se orgulha do seu passado histórico. Desse modo, é muito comum, no dia a dia, encontrar entre os membros dessa comunidade a constituição de uma memória que traz o orgulho de sua historicidade e suas belezas naturais e dos saberes acumulados no ofício da pesca, assim como suas lembranças, como pode ser demonstrado na análise do conto “Shangri-lá”. Assim sendo, nas suas narrativas, encontramos presentes a memória hábito e memória lembrança articulando o seu modo de vida. Para esses sujeitos sociais, saber nomes, apelidos, saberes e transmitir suas histórias, seus mitos, lendas, valores, tradições seria conjugar o sentido de ser cabista com denominadores comuns recheados de elementos culturais.

Palavras chave: Conto. Memórias coletivas. Memórias sociais.

ABSTRACT

It is well known that in traditional communities we find a reciprocal relationship between members. Given this fact, such communities would be more conducive to constituting the social and collective memory and, thus, the feeling that guarantees their social organization even if they undergo modifications. This is possible because there is the “shared listening”, in which there is the focus of common elements, as well as events, facts, which demonstrate the relationship between memories and their representations of the past and their recollection. Thus, Jöel Candau (2016, p. 470) states that: “a truly shared memory is deliberately constructed and reinforced by triages, additions and deletions made on inheritance”. Specifically, with regard to the traditional fishing communities of Arraial do Cabo, Simone Moutinho Prado (2002, p. 127) states that the traditional word in the cabista fishing community assumes the

meaning of belonging to an identity that prides itself on its historical past. Thus, it is very common, in everyday life, to find among the members of this community the constitution of a memory that brings the pride of its historicity and its natural beauty and knowledge accumulated in the fishing craft, as well as their memories, as can be demonstrated in the analysis of the Shangri-la tale. Thus, in their narratives, we find present the habit memory and memory memory articulating their way of life. For these social subjects, to know names, nicknames, knowledge and to transmit their stories, their myths, legends, values, traditions would be to combine the sense of being cabista with common denominators filled with cultural elements.

Keywords: Tales. Collective memories. Social memories.

1. Introdução

Segundo Elizabeth dos Santos Braga (2000, p. 73), o processo de conhecimento, no qual há a formação do indivíduo como membro de uma comunidade, se realiza nas interações sujeito/sujeito/objeto. Assim sendo, tem-se a compreensão de que há a constituição do sujeito cabista (quem nasce em Arraial do Cabo) com seus conhecimentos, formas de atuação e ações sociais. Essa pode ser entendida a partir da sua relação com os outros num espaço que é preenchido pela intersubjetividade e a formação da consciência social intermediada pela cultura como contexto, definida pela historicidade, narrativas e aculturação. Por isso, a base é a relação entre o “eu” e o “outro” na qual, em nosso caso específico, há a apreensão de conhecimentos sobre a pesca, sobre seus ritos e valores, lembranças e memórias. Nessa relação, os elementos estruturantes tiveram a manutenção e a modificação ao longo da historicidade da comunidade cabista por meio das interações sociais vivenciadas.

Isso significa dizer que o princípio da formação moral, da consciência moral, dos valores estéticos, éticos, religiosos, entre outros são encontrados no meio sociocultural ao qual os sujeitos sociais pertencem e passam a se reconhecer e compartilhar esse acervo de conhecimentos, lembranças e valores. Da mesma forma os ritos, mitos, tradições que os membros compartilham são elos integradores entre eles. Podemos considerar, então, que a formação da comunidade cabista é uma consequência do meio em que vive e da vida que experimenta e, conseqüentemente, das possíveis nuances e transformações que estarão presentes na dinâmica social.

Há uma apropriação cultural pelo sujeito do que é manifestado na interação e na memória social e coletiva De acordo com João Carlos Tedesco (2004, p. 56), estas modificações demonstram a relação entre me-

mória e Modernidade. Esse truncamento acontece devido o caráter dinâmico, plural e tensionado. Contudo, tanto a memória quanto à Modernidade têm raízes sociais e culturais comuns. Elas têm suas origens no mundo em transformação. Por isso, a memória social e coletiva na Modernidade não aparece apenas como um depósito de lembranças, mas sim, com uma pluralidade de funções. Há uma rede de atividades de seleção, que filtra seus símbolos, seus saberes, sua divisão social do trabalho, suas tradições para que haja uma reestruturação. Essa, por sua vez, corresponde às necessidades, demandas do presente, diante das novas condições sociais.

Assim, se evidencia alguns dos elementos significantes dessa comunidade possibilitando a compreensão do porque da memória social e coletiva ser mediada nas pequenas coisas, nas motivações e, assim, ações sociais nas formas de pensar e nos valores que são apreendidos por meio da convivência social. Sabemos que são narrativas e histórias contadas e lembradas que também compõem a memória social e coletiva. Do mesmo modo, é perceptível a relevância do processo de socialização composto por diversos elementos estruturantes significantes implementados, vivenciados na vida cotidiana nas interações sociais. Essas ganham sempre novos sentidos e interpretações, e, envolvem os membros da comunidade. Da mesma forma, a memória social e coletiva corresponde a uma forma de conhecimento e é uma verdadeira colcha de retalhos que é reconstruída por meio da historicidade e das necessidades da própria comunidade. Logo, mantê-la viva é também uma maneira de dar continuidade a existência da comunidade e de seu modo de vida. A memória social e coletiva torna-se elemento chave para que identifiquemos a historicidade da comunidade, ainda que seja em novos contextos sociais e culturais, na relação dos atores sociais envolvidos.

O processo de construção ou de produção opera uma dimensão em que, partindo do real, do acontecido, a memória – como elemento permanente vivido –, atende a um processo de mudança ou de conservação. A reação resultante do impacto da realidade sobre o indivíduo ou o grupo constituirá a marca que o caracteriza. Dessa maneira, a memória tem como característica fundante o processo reativo que a realidade provoca no sujeito. Ela se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou o indivíduo, formando todo um imaginário que se constituiem uma referência permanente no futuro. (MONTENEGRO, 2013, p. 19-20)

Portanto, segundo João Carlos Tedesco (2004, p. 77-8) a ancestralidade e a historicidade de um grupo, comunidade são baseadas na reconstrução da memória coletiva. Dessa forma, o que representa essa comunidade é composto por simbologia; possibilita a ideia de continuidade,

de significação atemporal. Isso é possível devido à relação objeto e sujeito no meio social, no qual o espaço, o local, permite que a memória, de maneira geral, seja funcional para a comunidade. Desse modo, a memória social e coletiva fornece maneiras de constituir recordações nas atividades, nas relações por meio das mais diversas narrativas que, ao serem lembradas, estarão presentes no imaginário coletivo, tendo um enorme valor simbólico.

Há objetos que assumem no imaginário coletivo um enorme valor simbólico [...] a prática social e cultural reenvia a capacidade da memória exteriorizar-se e objetivar-se, isto é, de tomar forma e sedimentar as representações sociais de um certo passado em determinados objetos, símbolos, artefatos culturais e comunitários. Os objetos da memória objetiva e subjetivamente, depende do contexto, dos grupos e significados em questão, possuem um poder evocativo, ao mesmo tempo em relação de reciprocidade. (TEDESCO, 2004, p. 80-1)

A própria formação de pescadores a qual ainda traz as tradições e os conhecimentos, saberes adquiridos pela oralidade é vivenciada na relação com a natureza e entre eles enquanto pescadores ou sujeitos envolvidos com a pesca artesanal. Isso permite a formação da consciência de si mesmo e (re) constituição da sua representatividade social.

Logo, o processo de socialização é realizado por meio da herança cultural, o que, por sua vez, permitiu e ainda permite que valores sejam rememorados e recontados nas suas narrativas intermediando as interações cotidianas. Essas ainda hoje são peças de um grande quebra-cabeça entre passado e presente e existência (sobrevivência) no futuro. É nesse aspecto que percebemos a importância da intersubjetividade na relação entre os sujeitos sociais. Essa intersubjetividade tem como alicerce um quadro de referências que ainda é desenhado pela memória social e coletiva. Por isso, a memória social e coletiva percorre o processo de socialização e/ou endoculturação e introspecção. Desse modo, poderão existir novas significações e representações preenchendo lacunas, as quais favorecerão a existência de novos sentidos e a constituição da consciência dos envolvidos por meio do contexto vivenciado pela comunidade na atualidade.

2. *Relação dialógica e interação social nas comunidades tradicionais pesqueiras de Arraial do Cabo*

Segundo Peter Berger e Thomas Luckmann (1985, p. 62), O processo de socialização acontece porque há um acervo social de conhecimen-

tos. Tal acervo inclui um conhecimento sobre a realidade social, assim como conhecer os limites que existem. Dessa forma, quando o indivíduo participa da vida cotidiana, ele está participando desse acervo de conhecimento, que permite a sua “localização” no grupo, na comunidade, além de permitir que ele exerça sua função social de maneira apropriada. Isso se deve a um acúmulo de conhecimentos que são, primeiramente, selecionados e significados, para que sejam rememorados, narrados, repassados de uma geração para outra. Da mesma forma acontece com os códigos morais e estéticos e a formação da consciência de si mesmo para a vida comunitária.

Vivo no mundo do senso comum da vida cotidiana equipado com corpos específicos de conhecimento. Mais ainda, sei que outros partilham, ao menos em parte, desse conhecimento, e eles sabem que eu sei disso. Minha interação com os outros na vida cotidiana é por conseguinte constantemente afetada por nossa participação comum no acervo social disponível de conhecimento. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 62)

A partir dos pressupostos de Peter Berger e Thomas Luckmann (1985), entendemos que essa comunidade de pesca artesanal traz em seu interior um acervo de conhecimento, que ao longo de sua história também passou por um processo seletivo e significador. Hoje, não seria diferente. Essa comunidade encontra-se no meio social sendo desafiada a todo instante. É colocada à prova diante de novos enfrentamentos. Há uma redefinição do seu acervo de conhecimentos e suas estruturas significantes. Nesse sentido, é factual que essa comunidade, para sobreviver ao tempo, reinvente suas tradições, seus elementos culturais. Porém, nessa reinvenção há a persistência de seu orgulho sobre sua própria formação, sobre sua memória social e coletiva. A forma pela qual essa memória social e coletiva é vivenciada no cotidiano possibilita a existência de estruturas significantes fundamentais para o reconhecimento comunitário ainda que haja as limitações como já foi demonstrado. O fato é que, embora muitas vezes os conflitos internos existam, quando se trata de ser cabista, há o sentimento de pertencimento entre os membros dessa comunidade respaldados por tais estruturas significantes presentes na memória social e coletiva em torno do que a pesca artesanal representou no passado e ainda representa. E ainda, segundo a rememoração, é perceptível nas gerações mais velhas um grande lamento nas suas narrativas, como veremos no conto “Shangri-lá”, por ser um evento traumático, presente no cotidiano dos cabistas.

O fato é que pela relação dialógica e interação social o processo de socialização é praticado, tanto o primário quanto o secundário. A so-

cialização forma o indivíduo a partir das sedimentações coletivas construídas historicamente e passadas de geração em geração. Conforme Ecléa Bosi (1994, p. 49), a socialização é um exercício que retoma determinados elementos, símbolos, gestos e palavras que os retoma até a fixação transformando-os em hábitos, em ações que estão dispostas no cotidiano, além de possibilidades de rememorar fatos, histórias e lembranças.

Dessa maneira, haveria a memória-hábito. Nas palavras de Ecléa Bosi (1995, p. 49): “A memória-hábito faz parte de todo o nosso adiestramento cultural”. Entretanto, num outro extremo, haveria a memória pura formada pelas lembranças que compõem a ligação entre passado e presente. A partir dessa ligação haveria, então, “as ressurreições do passado” que se atualizam por meio da “imagem-lembrança”. Esta, por sua vez, “traz à tona a consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí, também, o caráter, não mecânico, mas evocativo do seu aparecimento por via da memória” (p. 49). Neste aspecto haveria a distinção da própria vida, uma vida dita como contemplativa e a outra, a vida ativa.

A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia a dia. A memória-hábito parece fazer um só todo com a percepção do presente. A tipologia, vem, aliás, de longe: *vita contemplativa e vita activa*. (BOSI, 1995, p. 49)

A socialização é um processo compreendido a partir dos quadros sociais preexistentes no meio social (aquelas sedimentações coletivas) e a existência das memórias. Estas memórias são perceptíveis nas interações da vida cotidiana e ganham novos contornos, sentidos, significações. Ecléa Bosi (1995), por conseguinte, retoma um dos clássicos da sociologia, Émile Durkheim, ao afirmar que o eixo das investigações sobre “*psique*” e o “*espírito*” provoca um deslocamento essencial para o sentido das funções que são representadas pelas ideias dos seres humanos ao exercerem suas representações no interior do grupo por meio das relações sociais. Desse modo, haverá o predomínio do social sobre o individual³⁸ devido à alteração substancial dos fenômenos psicológicos como a percepção, a consciência e a memória. Isso se deve à formação daqueles

³⁸ Tal fato pode ser considerado como base da teoria durkheimiana como definição do que são os fatos sociais. Neste aspecto Durkheim (1995) afirma que “os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de um poder coercitivo pelo qual lhe impõem” (DURKHEIM, 1995, p.20).

quadros sociais e culturais que são condicionantes da socialização, tornando os atores sociais membros de um grupo, de uma comunidade específica e numa perspectiva macrosocial de uma sociedade. Segundo Peter Berger e Thomas Luckmann (1985):

[...] o indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim [...] Sem dúvida, este assumir em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez assumido pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. Em qualquer caso, na forma complexa de interiorização, não somente compreendo os processos subjetivos momentâneos do outro, mas compreendo o mundo em que vive e esse mundo torna-se meu próprio. (LUCKMANN, 1985, p. 173)

Nesse contexto, Ecléa Bosi (1994) afirma que a memória é uma construção social e, como tal, tem uma importância fundamental para os envolvidos daquele meio social. É nesse ponto que a narrativa percorre a memória social e coletiva. Portanto, ela possibilita a definição de especificidades culturais formadoras de seus elementos culturais, bens culturais e, por que não, patrimônios culturais das distintas comunidades que transitam entre os envolvidos por meio da narrativa. Jöel Candau (2016, p. 31), então, ressalta a importância da memória social, ao afirmar que esta é composta por um conjunto de lembranças reconhecidas por um determinado grupo, em nosso caso, por uma determinada comunidade. Já a memória coletiva seria definida por lembranças comuns a um grupo, ou uma comunidade. Neste contexto, em nossa análise, compreendemos a relevância da junção do sentido de ambas, para que entendamos como tais imagens, lembranças e recortes, fatos e acontecimentos se tornam elementos significantes que integram os membros na vida social dessa comunidade tradicional.

Entretanto, evidenciamos que a memória não permanece inalterada, mas sim, ao longo da historicidade da comunidade na qual há vivências e experiências sociais compartilhadas. A memória social e coletiva pode, a todo momento, sofrer ressignificações e reinterpretações. Tais reinterpretações podem conter elementos da realidade social, mas também serão fictícias já que há um processo de reinterpretação que percorre o imaginário social individual e coletivo, possibilitando distintas conota-

ções as quais são dadas pelos indivíduos envolvidos. No entanto, os elementos estruturantes significativos permitem a existência da significação e, por isso, compõem as particularidades da comunidade, em nosso caso específico na comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Isso se deve ao fato de tais elementos culturais serem compartilhados pela narrativa na dinâmica social, permitindo a constituição de sua representatividade e ressignificação.

3. A narrativa da vila de pescadores de Arraial do Cabo: “seus contos e encantos”

Por escolher essa comunidade tradicional pesqueira, utilizaremos como fonte de análise o livro: “Arraial do Cabo seus contos e seus encantos”, organizado e documentado por Wilnes Martins Pereira. Tal livro foi o resultado de um trabalho etnográfico de coletar de informações de histórias orais organizadas pelo autor. Desse modo, esse livro realmente é uma fonte grandiosa de elementos estruturantes significativos na construção da memória social e coletiva e da identidade cultural da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Por isso selecionamos o conto “Shangri-lá”.

Nesse processo seletivo buscamos a compreensão da conexão entre representações do contexto sociocultural e os elementos estruturantes significativos, as particularidades narradas entre os membros da comunidade e sua rememoração. É perceptível a importância da relação da territorialidade, ancestralidade, meio ambiente e o sentido de comunidade tradicional; o desenvolvimento da pesca artesanal e sua definição; e as vivências experimentadas no cotidiano com determinação de funções e saberes, além das histórias e evento dito como traumático vivenciado na vila de pescadores. Entendemos, então, que esse livro é uma fonte de informação sobre a comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo. Assim sendo, podemos compreender como o aprendizado informal construído historicamente demonstra a relação do conhecimento espontâneo na composição dos seus saberes, sabores, valores, lembranças, divisão de papéis sociais, saberes e conhecimentos espontâneos mediante a formação da comunidade cabista.

Nesse conto, percebemos a possibilidade de compreensão da própria experiência da realidade narrada por diferentes interlocutores, de maneira que fica evidenciada a diversidade sequencial da narrativa (REUTER, 2002). Segundo Yves Reuter (2002, p. 128-9), isso significa

dizer que na narratividade há componentes que são dissecados no texto quando há a escolha das palavras, desenvolvimento dos personagens, as ações descritas entre outros. No entanto, esses componentes podem ser formados sob uma forma sequencial, na qual está presente uma maneira de organização própria descritiva, argumentativa, explicativa. Em outras palavras, as histórias contadas podem alternar as sequências desenvolvidas. Nas palavras de Yves Reuter (2002):

Esses componentes podem permanecer disseminados no texto (na escolha das palavras, das personagens, das ações, dos subentendidos...). Mas também podem ser formalizados sob a forma de sequências, dotadas de uma organização própria, passíveis de serem isoladas como tais. Assim, uma narrativa pode alternar sequências narrativas (com sua organização em cinco etapas), sequências descritivas (que desdobram as propriedades e as partes de um personagem, um lugar ou um objeto) ou sequências explicativas (caracterizadas pela construção de uma resposta sob a forma de explicação de uma questão implícita ou explicitamente formulada). Podemos ainda alternar sequências argumentativas (passando de uma tese contestada para outra, por meio de argumentos refutações, concessões...), sequências injuntivas (articulando ações por fazer ou por mandar fazer) ou sequências dialogais (caracterizadas por um encadeamento de réplicas sob formas de afirmações ou de perguntas-respostas. (REUTER, 2002, p. 128-9)

Nesse sentido, ao compreendermos a importância da narrativa e seus diferentes formatos, há diferentes componentes que são fundamentais para seu desenvolvimento. No que se refere à relação dialógica entre os membros da comunidade encontramos diferentes sequências explicativas, argumentativas, dialogais e descritivas. Desse modo, há um grande acervo cultural que passeia em suas histórias recontando o seu modo de vida e, por isso, é um bem cultural, o que as torna, então, além de ficções por percorrer o imaginário social, uma fonte de elementos definidores do modo de vida, de vivências e memória social e coletiva, reafirmando os elementos materiais e imateriais, bens culturais, e a constituição do sentido do patrimônio cultural dessa comunidade e da sua identidade cultural.

Segundo Aryovaldo de Castro Azevedo Júnior (2012), as diversas linguagens colaboram para revestir o espírito dos que com ela se relacionam. Desse modo, ao compartilhar a linguagem por meio de distintas narrativas, as interlocuções constituem sentidos e significados possibilitando a continuidade de representações, apreensão de valores e, assim, de patrimônio. Tais valores se exteriorizam nas ações dos indivíduos, membros da comunidade, determinando o que o indivíduo pode ou não fazer. Por conseguinte, percebe-se a associação existente entre a ideia de patri-

mônio cultural e a própria concepção de cultura como algo inteligível. Isso se deve à apropriação daqueles sentidos objetivos e subjetivamente definidos no meio social em questão.

Por meio dessas narrativas, entendemos que a sua importância e suas perspectivas convergem com a nossa reflexão sobre a existência do reconhecimento social na dimensão comunitária e sua relação com a cultura como contexto. Em outras palavras, em tais narrativas há a cultura como contexto, particularizada pelas especificidades vivenciadas no processo de socialização, mantendo o sentido do que forma os cabistas. Isso significa dizer que as narrativas possibilitam a compreensão dos elementos significantes desta comunidade, que são compactuados e compartilhados entre seus membros por meio da interlocução. Portanto, a cultura, vista no contexto social no qual são vivenciados tais elementos significativos, pode permitir o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Por conseguinte, encontramos nos contos organizados por Wilnes Martins Pereira (2013), de maneira geral, tradições, costumes, crenças, saberes, costumes. Há uma edificação do tornar-se humano sobre diferentes prismas, que são fundamentais e que caracterizam a cultura como contexto da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo. Podemos dizer que é um patrimônio imaterial que permite aos sujeitos sociais conhecerem e se reconhecerem. Assim, em tais contos que foram “remontados” por Wilnes Martins Pereira, há uma narrativa que provoca o imaginário e traz uma espécie de visão de mundo, de estar no mundo, ao qual os interlocutores dessa comunidade se sentem pertencentes. A narrativa permite a escuta compartilhada, de maneira objetiva e descritiva entrelaçadas às questões subjetivas, permeando o processo ficcional por estar presente no imaginário social e, ao mesmo tempo, trazendo elementos da realidade social. É uma escrita repleta de achados e perdidos que passem na memória social e coletiva.

4. Análise do conto “Shangri-lá”:

Segundo Walter Benjamin (1987, p. 210), o cronista é o narrador da história. Concordamos com o autor ao afirmar que o narrador mantém sua fidelidade à época, ao seu olhar sobre os fatos contados, reinventados, reinterpretados. Por isso, uma história recontada não será a mesma, passa pela intersubjetividade, influenciada pelos valores, pela socialização, pelo tempo que refugiam a formação do indivíduo. Mas, para que a narrativa mantenha-se viva, há uma relação ingênua entre o ouvinte e o

narrador, a qual é dominada pelo interesse de conservar o que foi narrado. “Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade de reprodução” (210).

O que isso significa? Segundo o autor (1987), o narrador tem suas raízes no povo, na sua comunidade, é um artesanato de palavras que tem a musa da reminiscência, inspirando a formação da memória. O narrador é capaz de provocar o sentido de vida e moral da história passada de geração a geração. Nas palavras de Walter Benjamin (1987, p. 214): “Em suma, independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos”.

Logo, nos questionamos como o narrador favorece para que haja representatividade e não-representatividade na narrativa. Isso acontece por existir um hibridismo nas histórias com a rememoração e as possíveis ressignificações. Assim, encontramos a ressignificação nas histórias cabistas, passadas de geração em geração. Estas são construídas por elementos significantes que compõem a própria vida social, principalmente, quando pensamos na historicidade dessa vila de pescadores que é retratada nas narrativas. Os fatos descritos são compartilhados, ganham um novo leque de sensações e emoções quando construídos e captados pelo narrador. Tais fatos, lendas e estórias estão voltados para a evocação de um referencial: elementos culturais da realidade social cabista.

A fim de demonstrar o que foi acima mencionado, aqui abordamos o conto: “Shangri-lá”. Este, por sua vez, é uma narrativa composta por características específicas da comunidade pesqueira cabista remontando uma base sequencial dialogal, argumentativa, explicativa e descritiva (REUTER, 2009). No conto, há elementos socioculturais e territoriais, além da questão dos saberes e da sua historicidade. Isso significa dizer que são perceptíveis às questões que envolvem a profissão do pescador e do desenvolvimento da sua percepção da pesca (descrição cultural: pormenores culturais). Do mesmo modo, o orgulho no que se refere aos encantos voltados para a natureza (descrição geográfica e territorial), ou seja, a exuberante beleza dessa região que tem o mar de águas azuis, claras; o conhecimento produzido pela observação do meio ambiente, como por exemplo, o vento que sinaliza o sinal de chuva ou de sol. Da mesma forma que a observação da maré e das correntezas forma saberes que direcionam a divisão de funções e são determinantes sobre local da pesca, pois demonstram por onde andam os cardumes. Nesse aspecto, Simone Moutinho Prado (2002) afirma que:

Assim, quando conjugada com a palavra cabista, a palavra tradicional assume o significado de pertencimento a uma identidade que se orgulha de seu passado histórico; de ser descendente de uma imigração que remonta ao descobrimento; de pioneiros que desde o século XVI chegaram à terra dos Tupinambás para se assenhorar e criar a primeira feitoria de pau-brasil, que acabou ficando, simplesmente, Brasil. Significa também sorrir vaidoso das belezas naturais de sua terra natal; saber contar naufrágios e casos de pirataria; conhecer os fantasmas da restinga por seus nomes; saber sobre as imagens das santas das igrejas e da organização de suas festas anuais; é saber fazer renda de bilros e identificar uma planta que pode ser tomada para libertar deste ou daquele mal físico; é ter comido pirão de peixe em panela de barro, cozido no fogão de lenha; é ter iluminado suas noites com lampião, em casinhas de pau-a-pique (...) é ter o sobrenome do próprio padrinho ou do padrinho do pai, é ser chamado de mínimo por um apelido e, ao rechaçar alguém, de preferência usar a via da acusação: “você tem o pé na Prainha”. Quando conjugada à palavra pescador, a palavra tradição já adquire outro significado, já não esboça nenhuma relação com a terra, mas apenas com o mar e com o ofício de quem vive de enfrentá-lo (...) ser pescador é exercer uma atividade tradicional à medida que foi a primeira profissão que os imigrantes tiveram, ou que puderam ter, por conta do isolamento em que viviam. Não há como se manter estática uma tradição, aliás, sabemos disso, quando abrimos mão do absurdo “um” pelo humano “múltiplo”, encontrado na diversidade cultural (...) a tradição muda, mesmo que seja imã da permanência, que neste caso representa o registrado, o transmitido, que se faz distinto entre os nativos mais velhos e os mais jovens. (PRADO, 2002, p. 127)

Nas entrelinhas há interpretações e ressignificações que provocam sensações e percepções nos envolvidos na sequência dialógica. Desse modo, a história é recontada, reinterpretada, reinventando a comunidade cabista. Nas narrativas, além da escuta compartilhada, desvelam-se os elementos da tradição misturados à realidade da vida social. Esta vem sendo preenchida por uma cultura referida às concepções da natureza, da pesca e suas funções, de um universo relacional, compondo um conjunto de práticas sociais dotadas de sentidos que são transmitidas pela linguagem. Hoje, a organização de suas histórias transmitidas pela história oral possibilitou a construção dos contos num livro.

Mas estes contos tomam forma na realidade social da comunidade cabista por envolver o cerne dessa comunidade: os pescadores e sua natureza relacional. Os pescadores, ou melhor, o exercício da pesca artesanal e o que os envolve (universos simbólicos, territorialidade, funções sociais e instrumentos) são base da identidade cultural e, por isso, alimentam a memória social e coletiva. Assim sendo, essa interlocução entre os membros da comunidade permite que tais elementos sejam descritos, narrados e, conseqüentemente, possam ser compartilhados favorecendo a auto-identificação do membro da comunidade, o que possibilita a constituição

do respeito e autorrespeito, por comungarem tais elementos. Ou seja, a narrativa é socializadora e, por isso, formadora e mantenedora da memória social e coletiva, além da memória lembrança e hábito.

Por mais que seja ressignificada, redefinida, a narrativa, ao trazer elementos estruturantes significativos, a percepção dos atores sociais como membros da comunidade. Em outras palavras, eles constituem a sua autoimagem e a imagem (MEAD *apud* HONEETH, 2009) dos demais membros havendo, então, o sentido de respeito e autorrespeito. Sendo assim, se percebem como pares e iguais na comunidade cabista provocando a definição dos bens primários no cotidiano e, assim, a possibilidade do princípio de justiça como equidade (RAWLS, 1997) entre os envolvidos na dimensão comunitária.

É desse modo que compreendemos a relação direta que existe entre tais contos narrados, história e lendas contadas e recontadas como um dos pilares fundamentais da socialização dos membros dessa comunidade. Tais histórias se transformaram em experiências de vida na comunidade. Isso possibilita à comunidade o reconhecimento social na dimensão comunitária, ultrapassando os conflitos, permitindo a construção de sua identidade cultural de resistência e de projetos.

É inegável que, por meio da existência de tais narrativas, haja sequências descritivas, argumentativas e explicativas. Desse modo, tais sequências da narrativa permitem a redescoberta dessa comunidade tradicional pesqueira. Isso se deve ao fato de as narrativas serem fontes de conhecimento que incorporam um sentido amplo dos aspectos culturais, territoriais e cotidianos. Compreendemos que tais narrativas demonstram particularidades culturais da pequena vila de pescadores artesanais de Arraial do Cabo. É perceptível que enquanto comunidades tradicionais, as especificidades encontradas em suas histórias representam o seu modo de vida, se diferenciando das outras comunidades tradicionais e grupos sociais.

Nesse conto intitulado “Shangri-lá”, existe um evento que é descrito através de pormenores, definidores da representação dos perigos que os pescadores sofreram ao descrever um evento traumático. Assim, para os membros daquela comunidade, a história narrada torna-se real, dissolvendo a fronteira entre o passado e presente sendo rememorada pelas diferentes gerações. Ao ser narrada há a “escuta compartilhada”. Isso significa que traz o sujeito, o ouvinte, o leitor para dentro do evento narrado, provocando suas emoções, interpretações e suas significações. Isso

é mais evidente quando tal evento, parte da memória social e coletiva vinculadora do grupo, da comunidade, incluindo, assim, a dimensão participativa no ato de narrar.

É nesse aspecto que entendemos a particularidade presente no conto “Shangri-lá”. Tal conto “narrado” por diferentes indivíduos tem sido uma das histórias contadas e recontadas entre as gerações. Foi mantendo-se viva pela oralidade articulada na relação direta entre os membros da comunidade cabista. Assim, em “Shangri-lá”, especificamente, encontramos quando remontada e escrita por Wilnes Martins Pereira (1983) elementos culturais materiais e imateriais, com uma grande riqueza de detalhes descritivos em torno do evento traumático.

Em tais histórias narradas, de maneira geral, além daqueles elementos significantes, há uma margem para diferentes simbologias que percorrem a socialização e provocam distintas conotações. Em “Shangri-lá”, por exemplo, há uma relação entre as lembranças doídas e sofrimentos causados à vila dos pescadores ao evento descrito como histórico. Esse conto é desenvolvido em torno de um evento traumático para a comunidade e, hoje, narrado como:

Uma das histórias mais tristes ocorridas em Arraial do Cabo foi, sem dúvida alguma, o bombardeio ao “Shangri-lá”. Muitas versões sobre o ocorrido foram citadas ao longo do tempo, segundo pesquisa realizada em arquivos oficiais, é esta, contada aqui em poucas linhas. (PEREIRA, 2013, p. 130)

Partindo dos pressupostos teóricos de Walter Benjamin (1983) entendemos que há uma relação entre narrador e sua matéria (a história) que seria a própria vida humana. Portanto, não é apenas uma relação artesanal de elementos trazidos da experiência, mas, também, de detalhes descritivos da realidade sociocultural e histórica (em nosso caso) e vividos por outros em outro tempo. Entretanto, tal evento traumático descrito nas interações sociais da comunidade pesqueira artesanal de Arraial do Cabo remonta ao presente, pelas emoções e percepções com a narrativa do que teria sido o bombardeio (evento traumático) ao barco pesqueiro denominado Shangri-lá:

SHANGRI-LÁ

Uma das histórias mais tristes ocorridas em Arraial do Cabo foi, sem dúvida alguma, o bombardeio ao Shangri-lá. Muitas versões sobre o ocorrido foram citadas ao longo do tempo, segundo pesquisa realizada em arquivos oficiais, é esta, contada aqui em poucas linhas.

O barco São Martinho, também denominado Shangri-lá, tripulado por

dez pescadores, deixou o porto de Arraial do Cabo em uma tarde de junho de 1943.

Navegando em direção leste-oeste, por fora do farol de Cabo, e São Martinho varria algumas milhas à procura de bons cardumes. Aquela tarde prenunciava excelente pescaria; teoria sábia dos mareantes da Praia dos Anjos devido à pigmentação da água e correntes fracas que corriam em direção sul. Existem coisas que só o céu e o mar podem explicar... E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e, também, é claro, com a mãe natureza.

O mundo estava em guerra e a Marinha do Brasil provia algumas embarcações com rádio transmissor e um livro ilustrado com bandeiras de todos os países; a ordem era para qualquer embarcação, navio ou avião de guerra estrangeiro, visto em águas ou espaços do territorial brasileiro, emitir, de imediato, mensagem para terra, em uma frequência que o aparelho dispunha.

Certa noite, por volta de vinte e uma horas, surgiu, como por encanto, um barco de guerra que os tripulantes do Shangri-lá não sabiam distinguir sua nacionalidade. Era um submarino alemão identificado com as iniciais U-199, considerado o maior e mais moderno navio de guerra da frota de Hitler – “informações contidas nos anais da segunda guerra, segundo relatos da Marinha”.

O barco de pesca semi-iluminado por um candeio era assediado pelo submarino que fazia várias manobras com um canhão de 105 mm de um mero exercício de tiro ao alvo para testar o poder bélico dessa poderosa arma.

O mestre do Shangri-lá, impelido pelo desespero, apagou a lanterna e deixou o pequeno barco escuro. O comandante alemão *Hans Kraus*, em poder das coordenadas de ataque, deu volta e meia e, contra o bombordo do pesqueiro, autorizou os disparos de sete tiros de canhão, destruindo, por completo, o indefeso barco de pesca.

Após os disparos, nenhum gemido humano foi ouvido naquele ponto do mar. A marejada, em murmúrio sepulcral, denunciava o repouso daqueles bravos pescadores em sua morada eterna.

As claras águas do mar, por razões maternas, não devolveram os corpos de seus filhos, porém, restos do pesqueiro boiaram e seguiram trajetórias diferentes; uma grande porção dos destroços rumou para o alto mar, e outra fração devolvida às praias de Arraial do Cabo. Recentemente, o que se tem conhecimento desse episódio, após setenta anos, foi o anúncio feito pela Marinha do Brasil cientificando tal fato e condecorou, através de uma placa no Monumento Nacional dos Mortos da II Guerra Mundial, os nomes dos dez pescadores tidos, também como *Heróis de Guerra*. (PEREIRA, 2013, p. 130-2)

O narrador, ao contar a história do barco pesqueiro São Martinho, se volta para o acontecimento vivido pela comunidade e que, embora não tivesse, no barco, deixa subentendido as consequências desse bombar-

deio, doando sentido, emoções e representações para aquela comunidade. Isso possibilita identificarmos, na narração de histórias como essa, a utilização da oralidade, numa perspectiva memorística. Isso se evidencia em detalhes como: “os destroços do pequeno barco retornaram às praias em Arraial do Cabo”. Portanto, os destroços possibilitaram que os membros da comunidade naquela época tivessem ciência do que tinha acontecido. Isso favoreceu uma relação entre as gerações no ato de “contar a história” de Shangri-lá. Isso ganha proporções enormes na comunidade por ser um evento traumático vivenciado por aquela comunidade na Segunda Guerra Mundial. Comunidade que vivia isolada geográfica e socialmente. Logo, a narrativa fomentará a constituição da memória social e coletiva por narrar tal “história”, mantendo-se viva com a ressignificação da memória social e coletiva.

As claras águas do mar, por razões maternais, não devolveram os corpos de seus filhos, porém, restos do pescueiro boiaram e seguiram trajetórias diferentes; uma grande porção dos destroços rumou para o alto mar, e outra fração devolvida as praias de Arraial do Cabo. (PEREIRA, 2013, p. 132)

Hoje, com a documentação e organização de tais histórias por Wilnes Martins Pereira (2013), podemos perceber o que o conto “Shangri-lá”, especificamente, provoca nessa comunidade. Por ser um evento traumático, faz face às recordações vivenciadas por outras gerações, e que sobreviveu ao tempo, por constituir parte da memória social e coletiva. Agora com o registro, não mais composto apenas pela oralidade, o evento narrado permite uma reinterpretação, ressignificação por meio das seqüências descritivas e explicativas. Há uma estreita ligação entre narrador e leitor, embora, seja um movimento solitário vivenciado pelo leitor, ao realizar uma introspecção sobre o evento traumático.

O mestre do Shangri-lá impelido pelo desespero, apagou a lanterna e deixou o pequeno barco escuro. O comandante alemão *Hans Kraus*, em poder das coordenadas de ataque, deu volta e meia e, contra o bombardeio do pescueiro, autorizou os disparos de sete tiros de canhão, destruindo, por completo, o indefeso barco de pesca. (PEREIRA, 2013, p. 130-1)

Nesse âmbito, ao analisarmos os contos confirmamos nossa hipótese de que a narrativa é socializadora para quem a compartilha no dia a dia. Além disso, consideramos a narrativa como um instrumento revelador de uma cultura, pois ela possibilita conhecer os elementos culturais, que se edificam como contexto e são vivenciados pelos membros da comunidade. Desse modo, o detalhamento dos saberes produzidos ao longo da historicidade dessa comunidade, desde sua formação até a atualidade,

permite que encontremos na constituição da herança cultural as tradições e os costumes. Há particularidades da identidade cultural da pequena vila de pescadores cabista. Por exemplo, evidenciamos a percepção desenvolvida pelo pescador dessa região sobre o meio ambiente havendo uma sequência explicativa de como forma o saber desse homem do mar: “E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e também, é claro, com a mãe natureza” (Shangri-lá).

Navegando em direção leste-oeste, por fora do farol de Cabo, e São Martinho varria algumas milhas a procura de bons cardumes. Aquela tarde prenunciava excelente pescaria; teoria sábia dos mareantes da Praia dos Anjos devido à pigmentação da água e correntes fracas que corriam em direção sul. Existem coisas que só o céu e o mar podem explicar... E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e também, é claro, com a mãe natureza. (PEREIRA, 2013, p. 130)

Por meio das narrativas há concepção do que é ser pescador e como tais saberes permitem práticas cotidianas. Ultrapassam o aspecto objetivo da pesca, ganhando um sentido subjetivo do que é ser pescador para essa comunidade de pesca artesanal constituindo a identidade cultural coletiva. Saber o que significam os ventos, as luas, as tonalidades de azuis de suas águas, as marés, da mesma forma, os tipos de pescado, representa um conhecimento vivenciado que forma um legado para as próximas gerações. Tal saber é perceptível na sequência descritiva no trecho: “Aquela tarde prenunciava excelente pescaria; teoria sábia dos mareantes da Praia dos Anjos devido à pigmentação da água e correntes fracas que corriam em direção sul.” (Shangri-lá). Por isso, a narratividade e a memória social e coletiva são tão relevantes para a sobrevivência do modo de vida da pesca artesanal nessa comunidade.

Dessa forma, a narrativa enquanto linguagem possibilita que as relações dialógicas sejam constantes na formação dos indivíduos que vivem na comunidade. Assim sendo, através da narrativa há a relação dialógica constante com a multidão de vozes, a qual também modela, coloreia e recheia a memória, construindo as subjetividades, nutrindo o mundo com um rico acervo de significações como, por exemplo, encontramos em “Shangri-lá”: “Após os disparos, nenhum gemido humano foi ouvido naquele ponto do mar. A marejada, em murmúrio sepulcral, denunciava o repouso daqueles bravos pescadores em sua morada eterna”. (PEREIRA, 2013, p. 130)

Nessa narrativa mantiveram-se vivas determinadas lembranças que remontam à memória lembrança, além da memória social e coletiva. Entretanto, o que existe são retalhos de histórias e, por isso, retalhos de

narrativas que descrevem os fatos que alimentam as subjetividades e memórias. Desse modo, em tais narrativas compreendemos pormenores que estruturam um modo de vida que tem elementos estruturantes significativos que permitem que seus membros se reconheçam entre si. Tal reconhecimento, só é possível devido às narrativas serem “recheadas” de significações que são dadas por aqueles que as compartilham. Na vila de pescadores cabista materializaram-se eventos como esse descrito em “Shangri-lá”, um evento traumático.

Recentemente, o que se tem conhecimento desse episódio, após setenta anos, foi o anúncio feito pela Marinha do Brasil cientificando tal fato e condecorou, através de uma placa no Monumento Nacional dos Mortos da II Guerra Mundial, os nomes dos dez pescadores tidos, também como *Heróis de Guerra*. (PEREIRA, 2013, p. 132)

Assim sendo, a narrativa provoca o imaginário e significações para quem o conhece e desemboca na realidade da comunidade cabista deixando a emoção, o suspense fluir. Do mesmo modo, suas recordações e lembranças são redefinidas na memória social e coletiva a qual, como já dissemos, constitui representações e subjetividades da historicidade cabista, entre elas, o bombardeio ao barco São Martinho na Segunda Grande Guerra Mundial.

5. Conclusão

Nossas análises percorrem uma interpretação dos fatos históricos e dos elementos estruturantes significativos levantados. Tais análises, por meio da antropologia social, permitem que entendamos as particularidades descritas nas narrativas dessa comunidade pesqueira artesanal e suas possíveis ressignificações presentes na memória social e coletiva. Tais significados e ressignificações são formados por um conteúdo simbólico e saberes que as gerações anteriores passaram (e passam muitas vezes) para as gerações atuais. Logo, a partir de estruturas significantes, mediadas pela linguagem, houve um processo de rememoração, que levou essa comunidade a se reinventar diante das adversidades. Por isso, evidenciamos em nossa pesquisa que há adequação da identidade de resistência e de projetos para vivenciar a realidade social.

Em outras palavras, compreendemos a relevância do conjunto de elementos culturais materiais e imateriais da mesma forma que suas transformações e reproduções e, conseqüentemente, as possíveis alterações e adequações do sentido da identidade de resistência e de projetos.

Tais conjuntos de elementos materiais e imateriais predeterminam uma cultura local e são determinantes das especificidades desenvolvidas no contexto sócio-histórico cultural da comunidade pesqueira artesanal cabista.

A memória social e coletiva, embora seja uma grande colcha de retalho, traz interseções de experiências de vida objetiva e subjetiva em torno da pesca e suas nuances. Podemos afirmar que há uma grande relevância da memória social e coletiva e do processo de rememoração para a reestruturação da cultura local e novas possibilidades do reconhecimento social entre os membros da comunidade.

Ha relevância da integração das narrativas, do processo de rememoração e da constituição da memória social e coletiva, foram evidenciadas a historicidade e as particularidades da comunidade relatadas por Simone Moutinho Prado (2002), as quais foram favorecidas pela oralidade, por histórias contadas, lendas que percorrem o imaginário social e uma grande pesquisa etnográfica. Além disso, ao analisarmos o conto “Shangri-lá” percebemos que esta narrativa estão recheadas de rememorações que apontam alguns elementos estruturantes significativos. Nossa reflexão foi facilitada, pois quando a narratividade toma formato de uma narrativa organizada num livro de contos, traz possibilidades de formação de um pequeno acervo cultural da comunidade tradicional de pesca de Arraial do Cabo. Assim, outros indivíduos podem ter contato não apenas com a história em si, mas também, possibilidades de conhecer novas culturas, novos fatos que trazem impressões subjetivas e objetivas de realidades sócio-históricas diversas, como as da comunidade cabista.

Nas narrativas encontramos os elementos constituidores da memória social e coletiva da comunidade e o que a afeta, do que pode favorecer o fortalecimento do sentimento de pertencimento e, assim, do reconhecimento social comunitário. Podemos exemplificar alguns pontos essenciais presentes nos contos analisados. Por exemplo, Shangri-lá simboliza os perigos, os saberes daquela comunidade e foi construído em torno de um evento traumático acontecido no barco que tinha o nome do conto: “Shangri-lá”. Os elementos estruturantes da pesca artesanal, da mesma forma, os saberes e as divisões das tarefas sociais produzidos são repassados de geração para geração por meio da observação e da oralidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A constituição da memória*: uma perspectiva histórico cultural. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.
- CANAU, Jöel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.
- DIAS, Reinaldo. *Turismo e patrimônio cultural*: recursos que acompanham o crescimento das cidades. São Paulo: Saraiva, 2006.
- DIEGUES, Antônio Carlos. *Planejamento e gerenciamento costeiro*: desenvolvimento sustentado, gerenciamento. São Paulo: Ática. 2001.
- DIEGUES, Antonio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira (Orgs). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.
- DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Flammarion, 1995.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: *Revista História da Educação*. AS-PHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 8, p. 141-74, set, 2000.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2003.
- HONNETH, Axel. *Luta pelo reconhecimento*: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2013.

LEROY, Jean Pierre. Da comunidade local às dinâmicas microrregionais na busca do desenvolvimento sustentável. In: BECKER, Bertha K.; MIRANDA, Mariana. *A geografia política do desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997. p. 251-72

LIFSCHITZ, Javier Alejandro *et al.* *Neocomunidades: reconstruções de saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

MALUFF, Sônia Weidner. Antropologia, narrativas e a busca de sentidos. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999.

MONTENEGRO, Jorge. Povos e comunidades tradicionais desenvolvimento e decolonialidade: articulando um discurso fragmentado. In: *Revista OKARA: Geografia em Debate*, João Pessoa: DGE-OC/CCEN/UFPB, vol. 6, n. 1, p. 163-74, 2012.

MOREIRA, Eliane; PIMENTEL, Melissa. O direito à autoidentificação de povos e comunidades tradicionais do Brasil. In: *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, vol. 25, n. 2, p. 159-70, abril-junho, 2015.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. In: *Revista Projeto História*, Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduação em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, vol. 10, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PEREIRA, Wilnes Martins. *Arraial do Cabo seus contos e seus encantos*. Rio de Janeiro: Hoffmann, 2013.

PRADO, Simone Moutinho. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudanças sociais em Arraial do Cabo*. Niterói: Eduff, 2002.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. *Memória coletiva e teoria social*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2012.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nono*. 1. ed. Porto Alegre: EST, 2001.

**REVISITANDO A ESCRITA DE JOÃO DE BARROS:
UMA ANÁLISE DO TEXTO “DIÁLOGO EM LOUVOR
DA NOSSA LINGUAGEM”**

Lucas Perroto Gonçalves (UERJ)
lucasperroto@gmail.com

RESUMO

A caracterização da língua em meados do século XVI é bem confusa quanto à fixação de padrões próprios. Os estudiosos, ao historicizarem a língua, constatarem que os vocábulos e as estruturas sintáticas que compõem os textos daquela época guardam vestígios dum português antigo que se manteve no movimento cultural do século. Veremos neste trabalho uma análise do texto *Diálogo em louvor da nossa linguagem* do escritor e gramático quinhentista João de Barros. O breve estudo perpassa questões histórico-culturais acerca da evolução da língua portuguesa e a trajetória do nosso autor no mundo das letras. Destarte, assentamos os ideais de João de Barros na apresentação do conteúdo geral do texto para, depois, apontarmos algumas propriedades linguísticas do fragmento escolhido, que marcam sua escrita.

Palavras-chave: Língua portuguesa. João de Barros. História da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The characterization of the mid-sixteenth century is quite confusing regarding the setting of own patterns. Scholars, by historicizing the language, find that the words and syntactic structures that make up the texts of this era keep traces of an ancient Portuguese that remained in the cultural movement of the century. We will see in this paper an analysis of the text *Dialogue in praise of our language* by the 16th century writer and grammarian João de Barros. The brief study goes through historical and cultural questions about the evolution of the Portuguese and the trajectory of our author in the world of Letters. Thus, we base Barros' ideals on the presentation of the general content of the text, and then point out some linguistic properties of the chosen fragment that mark his writing.

Keywords: Portuguese language. João de Barros. History of the Portuguese Language.

1. Introdução

Ao longo dos tempos, o homem veio acumulando conhecimentos, acréscimos, sobreposições ao natural, que só tiveram utilidade muito depois. Ao contrário do que ocorre na fala, que o ser humano a adquiriu no surgimento da humanidade e, por meio desta faculdade, fazem história.

Desde a caminhada dos povos arianos para as regiões da Itália e, em seguida, as tomadas românicas, em especial, para nós, a Península

Ibérica, esse sistema simbólico, pelo qual damos a função última de interagir com o outro, é levado de *boca em boca* para os quatro cantos do planeta e, restringindo-se, levado para as diversas regiões de cada canto. A língua é um conjunto estruturado de sinais (compostos por um significado e o significante) cujas funções de interação e de conceptualização do mundo a tornam o bem cultural capaz de modelar o meio de sobrevivência do homem em seu ambiente social. Ou seja, a linguagem modela, condiciona e constrói o relacionamento (AZEREDO, 2018, p. 55).

Na era anterior, a Península Ibérica sediou a relação de povos distintos e suas línguas. Ensina-nos Segismundo Spina (2008) que esse território era habitado pelos iberos; depois houve a invasão dos celtas (povo indo-europeu), formando os celtiberos. Nesse ínterim, a língua dos celtas predominou. Entretanto, paulatinamente, a influência posterior de povos, como fenícios, gregos e cartagineses, a modificou. Em 200 a.C., a península se torna romana, fazendo com que seus habitantes, com alguma exceção, adiram ao latim e se cristianizem.

No século V da nossa era, começaram as invasões; primeiro os germânicos, depois, no século VIII, os árabes; contatos determinantes para a evolução do latim vulgar falado na Galiza e na Lusitânia. Tem-se uma fase intermediária de um conglomerado de falares denominada de *romanço*, para culminar nas línguas neolatinas.

A periodização didática da língua portuguesa nos possibilita fixar períodos. No século IX, nasce, ao norte, o galego-português, cujo uso perdurará até o século XIV, quando a língua portuguesa é cingida e oficializada. Daí em diante, determina-se a época histórica da nossa língua, que vai até o século XVI, quando inicia a fase considerada moderna.

2. *Um breve panorama do cenário quinhentista*

O século XVI reflete muitos fatos do século anterior. Marcado pelo enfraquecimento do mecenatismo (incentivo às letras), funda-se a língua dos trovadores; por volta de 1350; com o movimento político do norte para o sul, o galego-português deu lugar à língua portuguesa, instituindo, assim, a identidade portuguesa.

O centro político-cultural passa a figurar entre Coimbra e Évora. A universidade se estabiliza em Coimbra (1537), depois de suas idas e vindas de Lisboa, passando, assim, “o eixo Lisboa-Coimbra a formar desde então o centro do domínio da língua portuguesa” (TEYSSIER,

2014, p. 41).

A língua portuguesa, na cisão, se tornou nacional, com a qual se aprendia a falar, mas não a língua da universidade: até o século XVI, circulava apenas na oralidade; os estudos gerais de gramática visavam somente à cultura latina. Dessa forma, no português quinhentista, flutuam as tendências fonéticas³⁹ latinas na escrita. Ou seja, demonstram-se fatos que apontam para séculos anteriores ou para o século contemporâneo.

Permeia, nessa época, além da cultura latina, a cultura espanhola que perdurou do século XV ao XVII. Os portugueses cultos se serviram de um espanhol característico, como segunda língua de cultura, o que realçou algumas impregnações linguísticas. O mesmo ocorreu tempos depois com o francês.

O desenvolvimento da prosa, nesse período, se deve às traduções do latim, feitas por religiosos e nobres que dominavam as letras.⁴⁰ A falta de recursos na língua portuguesa para versar assuntos mais abstratos propiciou a introdução de palavras latinas aportuguesadas no léxico; também muito do que foi perdido na passagem do latim para o português se recompôs no Renascimento (bases etimológicas), o que se caracterizou por uma ortografia alatinada. Quanto à morfologia e à sintaxe, ainda aparece a oscilação de formas arcaizantes populares com a produtividade de morfemas e construções latinas. Veremos mais de perto cada nível da língua em outra seção.

O movimento humanístico do século XV, que trazia o modelo clássico, e a moda de *la lengua española*, competiam com o português na pena dos escritores. Fica a cargo do sentimento nacionalista de alguns dos nossos eruditos louvar a língua portuguesa, distinguindo-a e sistematizando-a, por meio dos primeiros tratados gramaticais do vernáculo, entre eles, os do notável João de Barros.

Não há dúvida, portanto, de que as transformações por que passou a língua portuguesa nessa época estão ligadas à grande revolução social, econômica, artística e literária que se conhece sob a denominação de *Renascimento*. Ao lado da admiração pela Antiguidade clássica greco-latina, que levou os escritores do Renascimento à tradução, à imitação e à assi-

³⁹ As tendências fonéticas na escrita marcam o período ortográfico que tenta ao máximo espelhar a pronúncia.

⁴⁰ Além dessas produções, deve muito ao surgimento dos novos gêneros literários (a prosa historiográfica e a prosa narrativa) aos quais não nos alongaremos para não criar seções à parte.

milhação dos Antigos, Portugal abriu as portas do mundo moderno com o descobrimento da Índia pelo périplo africano, colocando assim o homem em contato com novos mundos, novos povos e novas línguas. (SPINA, 2008, p. 282)

3. O prosador João de Barros

Conforme nos confidencia Antônio José Saraiva (1969) em seu capítulo “João de Barros e outros prosadores da primeira fase do século XVI”, João de Barros nasceu, em 1497, de uma família de funcionários que o educou no ambiente do Paço. Sua atuação profissional passeia pelos cargos da administração ultramarina; ainda foi feitor e tesoureiro. Recebeu prêmios, tanto por seu desempenho profissional como também por feitura literárias. Um desses, uma capitania no Brasil, ditou o seu fim, em 1562, quando sua frota naufragou perto de Pombal.

Sua trajetória no mundo das letras começa em 1520 com a publicação da “Crônica do imperador Clarimundo”, a par das novelas de cavalaria. Preocupado com o ensino da língua em *além mar*, o autor publicou cartilhas *para aprender a ler* conjuntamente com a sua primeira gramática em 1540, *Gramática da Língua Portuguesa*. Somam-se ainda a sua bibliografia: *Diálogo da Doutrina Cristã* (1532), como exemplo das de cunho religioso, entre outras de cunho histórico-geográfico, como as *Décadas*, que se ocupam das conquistas na Ásia, África, Europa e Santa Cruz (Brasil). Sua vasta atuação intelectual transita por diversos gêneros que, unidos, corroboram para a racionalização da língua viva (SARAIVA, 1969, p. 260).

4. Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem

Com a expansão marítima, a intenção dos gramáticos era, outrossim, expandir a língua para afirmá-la como imperial. João de Barros buscava fundamentar o prestígio da língua portuguesa (movimento a favor das línguas vulgares) para conferir-lhe o devido valor, dado ao latim e ao grego.

Sua *Gramática da língua portuguesa* (1540) ambicionava fixar um idioma mais coeso, para, no fim, pensado, trazer, em forma de diálogo, o louvor que trata do ensino e da filiação do português. “Modelo amplamente divulgado durante o século XVI”, o gênero diálogo “tornou-se o estilo por excelência da época que primava pelas relações interpes-

soais, uma vez que permitia a exposição de ideias em um colóquio democrático” (VICENTE, 2008, p. 23).

Como o título sugere, o texto se forma por meio duma conversa entre pai e filho⁴¹. Este indaga ao pai se sabe da nova: “o príncipe nósso senhor começou ontem daprender a ler” com o “pregador delrey Frey Ioam Soáres”. A motivação, explica o garoto, está em o pai ter endereçado ao príncipe uma “composiçám da grãmática da nóssoalinguágem”. Em seguida, o pai diz que importância não há em ver seus preceitos com alguém que tem educadores à disposição. A maior retribuição é “sendo táes que pössamaproueitár aos mininos, mandará que se leam em asesçhólas.

Além da gramática e do Diálogo da viciosa vergonha (este escrito em parceria com o filho Antônio), João de Barros adverte ser conveniente acrescentar mais dois diálogos que darão conta das “tresidádes do hómẽ⁴²”: da viciosa verdade e do sim e não; mas, por motivo de tempo, não foram publicados. Assim, somos introduzidos, a seguir, numa conversa que caminhará por veredas de opiniões bíblicas e mitológicas acerca da primeira língua no mundo, da filiação da língua portuguesa com o latim, dos neologismos presentes no português, para, por fim, retornarmos à questão do ensino, do preparo dos que ensinam a língua.

João de Barros começa assinalando que os filósofos dão diversas visões para a criação do homem “donde dęrammateria aos poetas pera fabulárem quantas composturas e fições uemos como conta Ouídio, que Promotheu formou o hómẽ da tęrra”. Os egípcios constaram, “conta Iustino”, em disputa, que os citas foram a nação mais antiga no mundo. “Vitruuio na sua architeichtura” rascunha a origem do ato de falar pela comunhão dos homens ao redor da fogueira. “Mas nam diz que linguáguemfoy a que primeiro tiuęram.” Logo depois, o autor nos proporciona a versão de Heródoto que pretende revelar a língua por meio da experiência do rei egípcio Persamiético que põe dois meninos isolados, alimentados por cabras, sem que nenhum pastor falasse perto deles. Passados dois anos, os meninos disseram “becus”, que significa “pão” na língua frigia.

⁴¹ Segundo Carolina Pereira Vicente (2008, p. 35) as discussões acerca da língua que permeiam o diálogo são encenadas pelas personagens pai e filho, as quais seriam o próprio João de Barros (pai) e seu filho Antônio. (O nome deste aparece uma vez no texto para marcar o discurso direto.)

⁴² Estão presentes no texto apenas os caracteres especiais que representam um traço distintivo, como acontece com o diacrítico em *ę* para representar uma vogal anterior média baixa.

– Quál será logo o uerdádeiro caminho que deuseguir?, indaga Antônio.

– Eu teçyreceitey o que os escritores antigos sentíram, agóradirey o que nosmóstra o espirito, [...] leuando por guia as autoridades da sagráda escritura.

Em referência ao livro de Gênesis, João de Barrosexplica a situação: se os setenta e dois povos que estavam na edificação da Torre de Babel eram filhos de Adão, e esse, acreditam “algũs autores católicos”, falava a língua hebréia, assim herdaram a mesma linguagem: “mas foy desta maneira, herdáram as uózes, e o seu pecádo lhe trocou os sinificádos”. Ou seja, nesse momento não foram inventadas setenta e duas línguas, mas, na mesma se confundiu o entendimento.

A língua de Adão se espalhou, e, com isso, as vozes se corromperam, como considera o gramático. Entre as “princesas do mundo” (se refere ao hebraico, ao grego e ao latim), a linguagem latina “foya derradeira que teue a monarchia, cuios filhos nós somos”. Das neolatinas, o francês, o italiano e o espanhol se acomodam aos vocábulos e à ortografia latina. E, questionado pelo filho sobre a vantagem castelhana à portuguesa, sai em louvor da nossa linguagem.

Para provar a conformidade com a língua latina, João de Barros traz uns “uørsos feitos em louuor da nõssa pátria” cuja linguagem, para o autor, ora se assemelha à portuguesa, ora à latina. Ainda nos atenta para a estrita relação entre a música e a língua: “na musica, que naturalmentea-çerca de cada naçám, seçue o módo de fãla: linguágemgráue, musica-gráue e sentida”; o português mostra a sua gravidade e sua força para narrar grandes feitos, ou para qualquer gênero no qual sua escrita possa se concretizar.

– “Certo, aquẽm nam faleçer matẽria e engenho pera demonstrár sua tençám, em nossa linguagem nam lhe faleceram uocábulos”.

O campo da produtiva formação de palavras, nos insere o autor, é o recurso que os filósofos, médicos, matemáticos, teólogos se munem para o entendimento, quando lhes faltam termos, cuja anexação se respalda na raiz latina. Chama-nos a atenção para as “treladações”, isto é, as traduções do latim feitas na Espanha, na Itália e na França; usadas em português, o vernáculo se enriquece e se apropria de novas palavras “que a natureza da nossa linguagem açeite”, conforme já se apropriou nas conquistas da África e da Ásia.

Por fim, a preocupação com a educação o faz retornar à abordagem metodológica empregada no ensino de língua. Sua crítica se inicia

ao constatar que os escritores que são considerados “fontes da eloquência” são doutrinados primeiro na língua materna para depois entenderem a alheia. Esse orgulho nacional tornava a linguagem o bem maior de imposição aos povos dominados: “tanto acerca das cousas da honrrasam de mayór glória as que a memória mais retê”. Por último, perpassa o problema que está no mau preparo dos docentes que ensinam a ler e escrever. Consequentemente, serão formadas gerações ineptas, com baixa competência linguística.

4.1. Análise da forma: propriedades linguísticas

Com a evolução sociocultural da época, verifica-se no vocabulário um amontoado de palavras tidas por arcaicas que passam a ser elencadas a partir das primeiras gramáticas do século XVI. Com isso, há um conflito de tradições: situam no mesmo plano as correntes expressões da linguagem medieval, caracterizadas pelos traços arcaico e popular, e o considerável movimento de incorporação dos latinismos na língua. Seria sem sucesso a tentativa de distinguir o que é arcaico e desusado e/ou o que é antigo, mas popular. Entretanto, nos é possível, com o auxílio dos estudos de Segismundo Spina (2008), Paul Teyssier (2014) e outros, fixar alguns fatos linguísticos que percorrem os períodos de modo geral até a escrita de João de Barros nesse fragmento escolhido de seu *Diálogo*.

Graficamente, à primeira vista, vemos a confusão de grafias que se prolonga ao presente texto. Até o século XVI, não havia distinção dos valores fônicos entre *i* e *j* e *u* e *v* (SPINA, 2008, p. 51). Por isso, encontramos ainda as formas “uerdaderiamente”, “uista”, “gráue”, “Iuizos”, “uariaçám”, “tráios”, “uiçeram”, “cuios”, “pouo”, “uerbo”, “Içua”, “uocábulo”, “tiuçermos”, “sobeio”, “Içeuemente”, “tiuçerã”, “Liuio” e “uemos”. Achamos, além disso, casos de consoantes geminadas em “Tullio”, “nel-la” e “della”, que para alguns estudiosos evidenciava uma possível distinção prosódica perdida com o tempo; e as alternâncias entre *qu-* e *c*, entre *eei*, *a e e*, *u e i*, *o e e* e *y e i*. Ainda, acontecia na notação dos textos, por questões de acentuação da fala, de palavras monossilábicas serem incorporadas por mais letras ou de se juntarem a outras palavras, que é o caso do pronome *o* em “ôtráz”, da preposição *a* em “aeste” e dos artigos *o* e *a* em “todolos” e “agrega”.

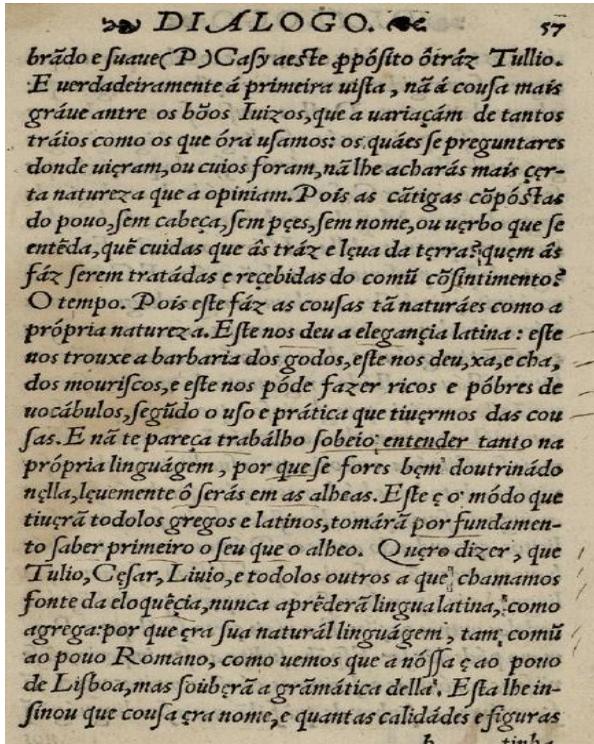


Fig. 1: Trecho do Diálogo.
Fonte: Barros (1540, p. 57).

Ocorre, conforme nos informa Paul Teyssier (2014, p. 35), a partir do século X a síncope das consoantes -n-, -l- e -d- intervocálicas, o que acumula na escrita variedades de hiatos. Neste trecho, temos, a exemplo disso, as palavras “alheas/alheo”, “bõos” e “pees”, respectivamente, do latim *alienus*⁴³, *bonus* e *pedis* (CUNHA, 2010, p. 26, 96, 483). A flexão de número de *qualenatural*, “quães” e “naturães”, mostra a tendência do século XVI de definição do plural das formas latinas em *-ales* (SPINA, 2008, p. 70). Nos hiatos constituídos por vogais iguais, há uma crase; já nos constituídos por vogais diferentes, há, geralmente, a ditongação por

⁴³ A palatização gerada pela presença do *yod* é considerada por Paul Teyssier (2014, p. 11) como uma inovação importante da fonética do latim imperial: [ly] > [lh].

epêntese ou oclusão.

Interessante notarmos as terminações *am* e *ã* contidas nos substantivos “uariaçám” e “opiniám”, nos verbos “uiçeram”, “tiuçerã”, “tomará”, “apreðerã” e “souberã” e nos advérbios “tã/tam” e “nã”. Há um consenso entre os autores quanto à convergência de formas provindas do latim com a terminação em *-on* e *-an* para *-ão*. A grafia, por João de Barros proposta, assina esta passagem de *-onis* dos substantivos, de *-arunt/-erunt* dos verbos do perfeito do indicativo, da forma apocopada de *tantum* do advérbio de intensidade e de *non* do advérbio de negação, os quais “no português moderno se converteram em *-ão*, escrito *-am* quando desinência átona de verbo” (SILVEIRA, 1964, p. 101)⁴⁴.

Durante os entremeios do século XV e início do XVI, tivemos uma produtiva formação de palavras em *-mento* e *-ança/-ença*. No entanto, algumas sobreviveram, outras se modificaram pela influência da escrita etimologizante. No trecho selecionado do *Diálogo*, podemos destacar os substantivos “cõsintimento”, “fundamento”, “elegância” e “eloquẽcia”. Estes dois últimos mostram a tendência de aproximação da forma latina em *-antia/-entia*. Também, o uso dos advérbios “uerdadeiramente” e “leuemente” evidenciam que o sistema morfológico já trata de maneira regular a soldagem de *-mente* ao adjetivo flexionado no feminino. Tal terminação, em sua origem, provém da classe dos substantivos, contudo, pelas ocorrências de justaposição, se transformou em sufixo formador de advérbios.

O emprego de alguns pronomes, na época, seguia um processo frequente de invariabilidade, sobretudo, no uso do pessoal *lhe*, que foi ter sua forma plural muito depois (SPINA, 2008, p. 188). Nos passos “(...) nã lhe acharás mais çerta natureza que a opiniám” e “Esta lhe insinou que cousa çra nome (...)”, o *lhe* retoma, respectivamente, “traios” (trajos, o mesmo que trajes) e “Tulio, Çesar, Liuio, e todolos outros a que chamamos fonte da eloquẽcia”. Neste último, é interessante assinalarmos também o emprego do relativo *que* por *quem*: “a quem chamamos”.

Dois fenômenos sintáticos que sucedem com certa regularidade entre os escritores quinhentistas são o emprego do pronome *cujo* com função predicativa e o agente da passiva regido por preposição *de* (SPI-

⁴⁴ O recurso do til assinala que, nesses casos de dígrafo vocálico, a queda da consoante nasal deixou a vogal anterior nasalizada.

NA, 2008, p. 201, 205). Vemos estes usos no texto em “cuios foram” e em “câtigas cõpostas do pouo”. No primeiro, “cuios” assume a função de predicativo do verbo “foram”, equivalendo a *quem*. Já no segundo, “do pouo” é o agente que compôs as cantigas; preferencialmente, hoje, introduzido pela preposição *por* nas estruturas passivas.

É comum toparmos com orações adjetivas, e adjuntos adnominais antecedendo seu núcleo substantivo, deixando transparecer “sua natural linguagem”. Sua gama de comparações propõe aproximações que melhor encaminham o entendimento do interlocutor e revelam seu olhar literário. Em nosso fragmento, a variação linguística está metaforizada pela quantidade de trajes que usamos. O tempo se personifica, ao dizer que “(...) este nos deu a elegância latina: este nos trouxe a barbaria dos godos, este nos deu, xa, e cha, dos mouriscos, e este nos pôde fazer ricos e póbres de vocábulos (...)”. A trama sintática, embora, a maior parte das vezes, traga períodos mais enxutos, carrega o leitor, ao gosto latino, com estruturas hipotáticas, inversões, e pontuações um tanto arbitrárias.

A linguagem segue o percurso evolutivo, e as sistematizações almejadas pelas primeiras gramáticas da língua portuguesa já fornecem uma melhor fluidez para a leitura.

5. *Considerações finais*

Um gramático, escrevendo, é bastante racional e nacional. A língua portuguesa, a partir da cisão com o galego, se torna a língua oficial de identidade do povo português, mas não a língua da universidade, contemplada nas escolas pelos estudos gramaticais do *trivium*. A expansão marítima levou em sua boca a oralidade do povo cuja grandeza precisava ser reafirmada.

João de Barros, com as suas obras, buscou instituir o devido valor da língua neolatina; sistematizou-a, versou a respeito de sua filiação e criticou o preparo daqueles que a ensinam. O diálogo, obra literária em forma de conversação, é o gênero que se insere na produção do autor como um recurso que propicia levar seus ideais para o outro numa relação mais próxima e democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos. *A linguística, o texto e o ensino de língua*. São

Paulo: Parábola, 2018.

BARROS, João de. *Diálogo em louvor da nossa linguagem*. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigiu[m], Typographum, 1540. Disponível em: <http://purl.pt/12148/6/res-5658-1-p_PDF/res-5658-1-p_PDF_24-C-R0150/res-5658-1-p_0000_capa-60v_t24-C-R0150.pdf>. Acesso em 21-09-2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

SARAIVA, Antônio José. *História da literatura portuguesa*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Publicações, 1969.

SILVEIRA, Sousa da. *Lições de português*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1964.

SPINA, Segismundo. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Ateliê, 2008.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VICENTE, Carolina Pereira. *Dois diálogos no renascimento português: João de Barros e Gândavo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

UMA ANÁLISE DA CRIAÇÃO LEXICAL
ESTILÍSTICA NO POEMA “CASO PLUVIOSO”,
DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Everton Lourenço da Silva Maximo (FAMA)
everton.lourenco.maximo@gmail.com

RESUMO

A língua, em seu dinamismo, está em constante transformação, e o seu componente mais afetado por esse processo é o léxico, que se renova ininterruptamente, através da obsolescência de certas formas e da criação de novas unidades vocabulares. Se a língua em seu uso cotidiano já ensina a criatividade lexical, tal fenômeno ganha um impulso ainda maior quando se trata do discurso literário, no qual se buscam novas formas expressivas. Portanto, o texto literário se mostra uma importante fonte para os estudos lexicais, notadamente naquilo que tange ao fenômeno da neologia. Sendo assim, neste trabalho analisaremos as criações neológicas empregadas no poema “Caso pluvioso”, de Carlos Drummond de Andrade, buscando compreender como o poeta utiliza os recursos providos pela língua em prol de sua expressão literária, através da criatividade lexical.

Palavras-chave: Morfologia. Neologia. Criatividade lexical.

ABSTRACT

Language, in its dynamism, is constantly changing, and the lexicon, its most affected component, renews itself continuously through the obsolescence of certain forms and the creation of new vocabulary units. If language in its daily use presents lexical creativity, such phenomenon is even more frequent in literary discourse. Therefore, the literary text is an important source for lexical studies, especially regarding the phenomenon of neology. Thus, in this paper we will analyze the neological creations in the poem “Caso pluvioso”, by Carlos Drummond de Andrade, seeking to understand how the poet uses the resources provided by the language for its literary expression, using lexical creativity.

Keyword: Morphology. Neology. Lexical creativity.

1. Introdução

O inventário de palavras de uma língua está em constante reformulação. Isso ocorre porque, com o tempo, algumas palavras passam a ser menos frequentes ou mesmo desaparecem, enquanto outras são criadas ou emprestadas e passam a integrar o inventário lexical. Esses processos fazem parte do dinamismo da língua, que está em constante mudança, nas suas mais diversas dimensões. Sobre isso, Aderlande Pereira

Ferraz (2006) diz:

Uma das características universais mais marcantes das línguas naturais é a mudança. Dada a dinamicidade da linguagem humana, podemos verificar o fenômeno da mudança se manifestando em todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), mas de forma mais evidente no nível lexical. (FERRAZ, 2006, p. 219)

Sendo assim, embora a língua como um todo esteja em permanente transformação, o léxico é o seu componente mais afetado, uma vez que está mais diretamente ligado ao campo extralinguístico, como atesta Aderlande Pereira Ferraz (2006):

As relações entre léxico e cultura, léxico e sociedade, são, indubitavelmente, muito fortes, considerando-se que o léxico, com seu estatuto semiótico, é o elemento da língua de maior efeito extralinguístico por se reportar, em grande parte de seu conjunto, a um mundo referencial, físico, cultural, social e psicológico, em que se situa o homem. (FERRAZ, 2006, p. 219-20)

Se a língua em seu uso cotidiano já enseja a criatividade lexical, tal fenômeno ganha um impulso ainda maior quando se trata do discurso literário, uma vez que este está “a serviço da criação estética, utilizando sistematicamente recursos e convenções próprias de objetivo artístico” (CÂMARA JR., 2004, p. 162). Sendo assim, como é bastante comum que na literatura sejam usadas as potencialidades da língua com finalidades distintas daquelas que em geral têm os falantes em situações comunicativas cotidianas, certos escritores usam de maneira consciente o seu conhecimento linguístico, normalmente inconsciente, gerando palavras a partir dos diversos recursos que a gramática provê. Como diz Solange Maria Moreira de Campos (2012):

Ao fazerem uso desses artifícios, os escritores demonstram conhecer o sistema linguístico e se apoiam em sua sensibilidade e intuição de artifícios e artesãos da palavra para se expressarem através de todos os meios que a língua lhes oferece, numa harmonia bem trabalhada para gerar expressividade, pois ali nada parece artificial ou gratuito. (CAMPOS, 2012, p. 1-2)

Dessa forma, na literatura, vemos as estruturas linguísticas sendo levadas ao limite, fugindo muitas vezes da norma, enquanto são exploradas as mais diversas possibilidades do sistema linguístico. Por essa razão, Solange Maria Moreira de Campos (2012, p. 1) diz que “o texto literário apresenta-se, pois, como *corpus* ideal para que se vivencie a língua materna em todas as suas possibilidades, estabelecendo uma relação de empatia que redunde em conhecimento, ludicidade e prazer”.

Dito isso, no presente trabalho analisaremos as criações neológicas empregadas no poema “Caso pluvioso”, de Carlos Drummond de Andrade, buscando compreender como o poeta utiliza os recursos providos pela língua em prol de sua expressão literária, através da criatividade lexical.

2. A neologia e o texto literário

Chamamos de *neologia* o processo de criação de novas unidades lexicais. De modo geral, a literatura sobre o assunto tem distinguido entre dois tipos de neologia em relação à razão de sua criação: a *neologia denominativa* e a *neologia estilística* (ou *conotativa*).

Segundo Louis Guilbert (1973), a neologia denominativa resulta da necessidade de se atribuírem nomes àquilo que é inventado, uma vez que um objeto (ou um conceito) inédito não possui nome no léxico da língua. Os neologismos resultantes desse processo tendem a entrar no sistema linguístico, seguindo a penetração social do objeto (ou do conceito) que nomeiam. Já a neologia estilística (ou conotativa) baseia-se na busca da expressividade, trazendo novos modos de se referir àquilo que já possui uma forma de expressão na língua.

A neologia estilística é a que mais interessa, quando se estuda o fenômeno neológico em obras literárias, uma vez que esse tipo de inovação não visa a simplesmente dar um nome alternativo às coisas, mas tem finalidade expressiva, como Louis Guilbert (1975) diz:

Esta forma de criação, a rigor chamada de poética, pela qual são produzidos um novo material linguístico e um significado diferente daquele mais difundido, está relacionada à profunda originalidade do indivíduo falante, à sua faculdade de criação verbal, à sua liberdade de expressão, fora dos modelos recebidos ou contra os modelos recebidos. Ela é própria daqueles que têm algo a dizer, que se sentem bem, e que querem dizer com suas palavras, seus arranjos de palavras, ela é própria dos escritores. (GUILBERT, 1975, p. 41) (Tradução nossa)

A neologia estilística, portanto, é um recurso bastante utilizado por escritores que, no seu trabalho com a linguagem, acabam por perceber as diversas formas que a língua oferece para a formação de palavras, lançando mão desses recursos para fins artísticos. Sendo assim, o uso do léxico virtual da língua é uma manifestação do trabalho com a linguagem típico da literatura, que força a língua até o seu limite. Dessa forma, muitos aspectos não explorados nos usos cotidianos da língua emergem no

labor poético.

Um exemplo dessa dinâmica está na quebra do bloqueio lexical. O fenômeno do bloqueio, percebido por Mark Aronoff (1976), faz com que formas regulares e produtivas deixem de ocorrer na língua por já existir uma palavra concorrente. Tomemos como exemplo a forma **dedetizamento* que não é empregada pelos falantes, apesar de seguir os padrões de nominalização da língua, como vemos no quadro abaixo.

Base verbal	Nome derivado
Deslizar	Deslizamento
Balizar	Balizamento
Ajuizar	Ajuizamento
Acatar	Acatamento
Ajuntar	Ajuntamento
Despertar	Despertamento
Dedetizar	*Dedetizamento

Quadro 1: Bloqueio lexical.

Como vemos, a forma **dedetizamento* segue um padrão de nominalização recorrente. Portanto, a sua não utilização não se deve ao fato de haver alguma restrição gramatical a essa formação, mas ao fato de já existir a forma concorrente *dedetização*. Sendo assim, temos a ação do bloqueio lexical toda vez que estamos diante da “não ocorrência de uma forma devido à simples existência de outra” (ARONOFF, 1976, p. 43) (tradução nossa).

O bloqueio, em certa medida, cerceia a criatividade lexical dos falantes. Porém, alguns escritores burlam essa propriedade da língua, produzindo formas concorrentes de outras que já existem.

É importante notar que, por seu caráter mais subjetivo, os vocábulos resultantes do processo de neologia estilística tendem a ter uma existência efêmera, ficando restritos ao nível do discurso, sem se perpetuar no sistema linguístico (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 18). Sobre isso comenta Joaquim Matoso Câmara Jr. (1978):

Criações destas não vêm a ser, propriamente, um enriquecimento do vocabulário [...] valem por seu efeito de momento, como uma comparação ou uma metáfora, e, como elas, não visam a radicar-se na língua, senão a executar uma tarefa expressiva no discurso. (CÂMARA Jr., 1978, p. 63)

2.1. O conceito de neologismo

A definição do que é um neologismo tem gerado não pouca controvérsia entre os pesquisadores do assunto, uma vez que há um debate

sobre qual seria o melhor critério para se chegar a essa definição.

Louis Guilbert (1975) propõe o conceito de *sentimento de novidade* (algumas vezes chamado de *critério psicológico*), que consiste no reconhecimento por parte do falante da inovação lexical. A esse respeito, Ieda Maria Alves (2007) comenta: “Ao criar um neologismo, o emissor tem, muitas vezes, plena consciência de que está inovando, gerando novas unidades lexicais (...). Essa sensação de neologia traduz-se graficamente por processos visuais como aspas, maiúsculas e itálico” (...) (ALVES, 2007, p. 83-4).

Do ponto de vista da recepção, o mesmo ocorre, isto é, diante de uma palavra criada, o ouvinte/leitor também é tomado por uma sensação de novidade, reconhecendo um neologismo. Assim tanto emissor quanto receptor estão envolvidos na inovação lexical, como aponta Louis Guilbert (1973):

É, portanto, o sujeito falante que cria o neologismo, mas o faz enquanto membro de uma comunidade com a intenção, explícita ou não, de enriquecer a comunicação. Ao mesmo tempo, o interlocutor envolve-se na criação, uma vez que é o destinatário. (GUILBERT, 1973, p. 13) (Tradução nossa)

Esse critério tem como problema fundamental o seu caráter subjetivo, uma vez que o léxico muda de falante para falante, dependendo de vários fatores, como o local em que vive, seus interesses, o nível de cultura, o grupo social a que pertence, entre outros. Assim, o falante pode ter um falso sentimento de neologia, já que sempre haverá a possibilidade de estar diante de uma palavra desconhecida, mas já existente na língua.

Sendo assim, em geral, usam-se critérios mais objetivos para a definição de neologismo. Uma alternativa bastante utilizada é o *critério lexicográfico*, isto é, considerar como neologismos apenas as palavras não encontradas em dicionários. Embora os dicionários demorem a absorver inovações lexicais e utilizem critérios nem sempre muito claros na seleção das inovações incorporadas, podemos considerar que uma palavra dicionarizada deixou de ser um neologismo e passou a integrar o vocabulário estabelecido de uma língua. Sobre isso, Aderlande Pereira Ferraz (2005) diz:

Para muitos estudiosos [...], a noção de neologismo começa no dicionário (com o critério de identificação lexicográfico) e termina no dicionário (uma unidade lexical entra em processo de desneologização quando passa a ser registrada em uma obra lexicográfica). (FERRAZ, 2005, p.

Portanto, tendo como base o critério lexicográfico, seguiremos neste trabalho a definição de neologismo apresentada por Alain Rey citada por Margarida Correia e Gladis Maria de Barcellos Almeida (2012):

Neologismo é uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação significado-significante, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código da língua. (REY *apud* CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 23)

Os neologismos são tradicionalmente classificados, pelo tipo de novidade que apresentam, em dois grupos: *formais* e *semânticos*. Os neologismos formais ocorrem quando a sua forma significante é nova. Isso pode ocorrer através de diversos processos, como sufixação, prefixação e composição. Por sua vez, nos neologismos semânticos, o significante já existe, porém é usado para designar outros conceitos além dos atuais, isto é, há atribuição de um novo significado ao significante.

3. *Análise dos neologismos no poema “Caso pluvioso”*

Em seu poema “Caso pluvioso”⁴⁵, Carlos Drummond de Andrade cria diversas palavras com as quais desenvolve a trama da chuva que o angustia, e trata de maneira cômica a inundação sem fim que tomou a sua vida. Segue o poema:

“Caso pluvioso”	
A chuva me irritava. Até que um dia descobri que maria é que chovia.	Não me chovas, maria, mais que o justo chuvisco de um momento, apenas susto.
A chuva era maria. E cada pingo de maria ensopava o meu domingo.	Não me inundes de teu líquido plasma, não sejas tão aquático fantasma!
E meus ossos molhando, me deixava como terra que a chuva lava e lava.	Eu lhe dizia - em vão - pois que maria quanto mais eu rogava, mais chovia.
Eu era todo barro, sem verdura... maria, chuvosíssima criatura!	E chuveirando atroz em meu caminho, o deixava banhado em triste vinho,
Ela chovia em mim, em cada gesto, pensamento, desejo, sono, e o resto.	que não aquece, pois água de chuva mosto é de cinza, não de boa uva.

⁴⁵ Andrade (2012).

Era chuva fininha e chuva grossa, matinal e noturna, ativa... Nossa!	Chuvadeira maria, chuvadonha, chuvinhenta, chivil, pluvimedonha!
Eu lhe gritava: pára! e ela chovendo, poços d'água gelada ia tecendo. Choveu tanto maria em minha casa que a correnteza forte criou asa e um rio se formou, ou mar, não sei, sei apenas que nele me afundei. E quanto mais as ondas me levavam, as fontes de maria mais chuvavam, de sorte que com pouco, e sem recurso, as coisas se lançaram no seu curso, e era o mundo molhado e sovertido sob aquele sinistro e atro chuido. Os seres mais estranhos se juntando na mesma aquosa pasta iam clamando	contra essa chuva, estúpida e mortal catarata (jamais houve outra igual). Anti-petendam cânticos se ouviram. Que nada! As cordas d'água mais deliraram, e maria, torneira desatada, mais se dilata em sua chuvarada. Os navios soçobram. Continentes já submergem com todos os viventes, e maria chovendo. Eis que a essa altura, delida e fluida a humana enfiatura, e a terra não sofrendo tal chuvência, comoveu-se a Divina Providência, e Deus, piedoso e enérgico, bradou: Não chove mais, maria! – e ela parou.

Neste poema há uma identificação da mulher (Maria) com a chuva, signo daquilo que toma toda a vida do poeta e o perturba, irrita, comove, desespera. Gradativamente, essa chuva-maria vai inundando toda a vida do poeta, escorrendo por todos os cantos, tomando formas diversas, ganhando volume e aumentando cada vez mais o seu poder destrutivo. Sobre isso, Marly Catarina Soares (2002) diz:

A mulher neste poema é o signo da destruição. O fato de fazê-la chover em abundância, hiperbolicamente, confere-lhe tal sugestão. Chuva e água são benéficas se ocorrem na medida certa, no tempo certo, porém em quantidade exagerada têm efeito devastador, destroem tudo o que encontram pela frente. O benefício se transforma em destruição ilimitada, só passível de controle pela providência divina. (SOARES, 2002, p. 67)

Para a construção desse quadro, o emprego de neologismos foi um recurso que se mostrou muito produtivo, através do qual o poeta pode expressar de forma tragicômica os tormentos causados pela chuva em sua vida, como nos diz Elis de Almeida Cardoso Caretta (2009):

O poeta, usando determinadas formações, consegue o que a maioria dos falantes de uma determinada língua não vai conseguir nunca, ou seja, arrancar lágrimas, suspiros, sorrisos [...] é aí que se percebe que a língua se presta, sim, à comunicação, mas também é por meio dela que se encon-

Sendo assim, passaremos a analisar os neologismos empregados no poema, buscando evidenciar sua contribuição estética para a construção deste texto poético.

3.1. chuvavam (chubar) e chuveirando (chuveirar)

Aqui há dois casos em que o poeta burla o fenômeno do bloqueio. Ambos os verbos são formas concorrente de *chover*. Ao criar palavras complexas a partir do nome *chuva*, portanto com o alomorfe do radical *chuv-*, o poeta gera uma maior identificação sonora com a chuva, seu tormento. Como diz Elis de Almeida Cardoso Caretta (2006, p. 688), “o poeta parece mostrar que dentro dessas formas verbais a chuva está presente. Essa chuva-maria não chove apenas. Ela *chuva* e *chuveira* sobre a vida do poeta”.

Em *chubar* há o acréscimo do sufixo verbalizador *-ar* ao nome *chuva*. Podemos observar que a forma de terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo (*chuvava*) apresenta o significante /chuva/ em seu tema, com a desinência modo-temporal (*-va*) fazendo uma espécie de eco, reforçando a ideia de intensidade da chuva. Além disso, como afirma Nilce Sant’Anna Martins (1989, p. 35), as consoantes constritivas em geral “pelo seu caráter contínuo, sugerem sons de certa duração, bem como as coisas e fenômenos que os produzem”. A mesma autora diz que as consoantes constritivas labiodentais, como o [v], “imitam sopros”. Vemos, portanto, o ganho expressivo da repetição dessa consoante no verbo criado, o que não ocorreria caso fosse utilizado o verbo *chover*, cuja forma análoga é *chovia*. Deve-se notar, ainda, que a vogal [a], aqui repetida juntamente com a consoante [v], “traduz sons fortes, nítidos e reforça a impressão auditiva das consoantes que acompanha” (MARTINS, 1989, p. 30).

Em *chuveirando* a inovação parte do substantivo *chuveiro*, em sua acepção de “forte pancada de chuva” (cf. HOUAISS, 2009). Neste caso, a palavra base já possui um valor enfático, garantido pelo acréscimo do sufixo *-eiro*, aqui com ideia de grande quantidade⁴⁶, ao nome *chuva*. Assim, a partir dessa base, o poeta inova, gerando o verbo *chuveirar*, com o

⁴⁶ Como em neveiro, aguaceiro e lamaceiro, segundo Antônio Houaiss (2009).

sentido de “chover intensamente”.

O uso do gerúndio, com seu valor durativo usual, combinado com a locução adverbial de lugar “em meu caminho”, exprime o sentido de uma intensa e incessante chuva que acompanha o eu lírico por onde quer que ele vá.

3.2. chuvosíssima

Esta forma apresenta um superlativo calcado no adjetivo *chuvosa*. O emprego do sufixo de superlativo *-íssimo(a)* não constitui propriamente um neologismo, dada a sua produtividade, razão pela qual não se gera aqui o sentimento de neologia característico das novas palavras. Contudo, sendo uma forma pouco usada, a palavra *chuvosíssima* tem importante valor expressivo, contribuindo para a atmosfera hiperbólica do poema.

3.3. chuvadeira, chuvadonha, chuvinhenta, chivil, pluvimedonha

No espaço de um dístico, o poeta cria cinco itens lexicais formados a partir de *chuva* (embora um deles a partir da forma latina *pluvia*), empregando a figura da anominação, isto é, o uso recorrente de palavras com o mesmo radical. De fato, esse recurso é utilizado em todo o poema, mas é neste dístico que o vemos com maior intensidade. É interessante notar que a sequência de adjetivos nesses versos forma uma gradação, na qual o poeta cria palavras cada vez mais ofensivas para caracterizar a *chuva-maria*.

3.3.1. chuvadeira

Na forma *chuvadeira*, o poeta toma como base o particípio do verbo *chovar*, por ele criado: **chuvad(o) + -eira = chuvadeira*. Essa formação segue o padrão de palavras como *lavadeira*, *cantadeira* e *casadeira*.

Entre seus muitos significados, o sufixo *-eiro* pode apresentar um valor pejorativo, tal qual em palavras como *faladeira*, *namoradeira* e *procuradeira*, nas quais o sufixo tem significado agentivo. Segundo Mário Eduardo Viaro (2011), o valor pejorativo, nesses casos, está associado à ideia de repetição (aspecto iterativo). Assim, em *chuvadeira*, o poeta enfatiza de modo negativo a constância e ininterruptibilidade da chuva

que tanto o aflige.

3.3.2. *chuvadonha*

Esse adjetivo tem por base o substantivo *chuva*, ao qual foi concatenado o sufixo *-onho*. Segundo Carlos Góes (1913, p. 199), esse sufixo tem entre os seus significados o de *aquilo que produz*. Assim, *chuvadonha* é aquela que produz chuva, à semelhança de palavras como *medonho* (aquilo que produz medo) e *enfadonho* (aquilo que produz enfado). Aliás, como aponta Elis de Almeida Cardoso Caretta (2009, p. 53), a presença da consoante /d/ em *chuvadonha* deve-se justamente por uma analogia a essas duas palavras, ainda que no caso delas a consoante faça parte do radical⁴⁷. Assim a forma criada ganha ainda mais peso negativo, dando a ideia de uma chuva que é medonha, por ser muito intensa, e enfadonha, por ser persistente.

3.3.3. *chuvinhenta*

Nesta formação, há o acréscimo de dois sufixos a partir da base *chuva*. O primeiro sufixo concatenado é o formador de diminutivo *-inho*. Esse sufixo frequentemente apresenta valores negativos, como de ironia e de desprezo. Assim, a forma *chuvinha* já possui valor pejorativo.

A essa base é acrescido o sufixo *-ento*, formador de adjetivos, cujo significado é *cheio de*, tais como *sedento* e *barulhento*. Esse sufixo possui um valor pejorativo, ligando-se normalmente a substantivos que já possuam carga negativa, como em: *catarrento*, *fedorento*, *gosmento*, *melequento*, *nojento* e *pirracento*. Sendo assim, ao usar a forma de diminutivo (de valor negativo) como base, o poeta segue o comportamento comum do sufixo *-ento*, gerando uma forma enfaticamente pejorativa.

3.3.4. *chuvil*

Neste neologismo, temos o acréscimo do sufixo *-il* ao nome *chu-*

⁴⁷ Elis de Almeida Cardoso Caretta (2009, p. 54) salienta que esse fenômeno é similar ao que ocorre com relação ao par *cafeteira/leiteira*, em que o /t/ surge na primeira palavra por analogia à segunda, na qual a consoante faz parte do radical.

va. Esse sufixo forma adjetivos a partir de substantivos (por vezes em sua forma latina), denotando a qualidade referente ao nome que lhe serve de base (GÓES, 1913, p. 130): *viril* (de *vir*), *febril* (de febre) e *gentil* (de gente). Por vezes, esse sufixo traz um valor pejorativo, como em *pueril* (de *puer*), *senil* (de *senex*), *servil* (de servo), *mulheril* (de mulher) e *feminil* (de *femina*). Aqui, o valor negativo do sufixo é somado ao valor pejorativo que a palavra *chuva* recebe no poema.

Elis de Almeida Cardoso Caretta (2009) considera a possibilidade de que em *chuvil* haja um cruzamento vocabular entre *chuva* e *vil*, que resultaria numa palavra com poder de ofender a chuva. Estranha-se, no entanto, que a autora tenha usado como argumento para não analisar esse neologismo como formado pelo uso do sufixo *-il* o fato de se tratar de um adjetivo – “não podemos afirmar com segurança se, realmente, nesta palavra à base de ‘chuva’ foi acrescentado o sufixo *-il*, uma vez que temos agora um adjetivo” (CARETTA, 2009, p. 54) –, já que, como atestam tanto Carlos Góes (1913) e Antônio Houaiss (2009), quanto os exemplos aqui citados, esse sufixo é também formador de adjetivos. Ainda assim, não se deve desprezar o fato de a forma *chuvil* remeter à palavra *vil*, o que reforça seu valor expressivo e, possivelmente, tenha contribuído para a escolha do sufixo *-il* para essa formação.

3.3.5. *pluvimedonha*

Com este neologismo chega-se ao ápice da gradação elaborada no dístico. Aqui, com uma composição envolvendo a forma latina *pluvia* e o adjetivo *medonho*, o poeta cria seu vocábulo mais ofensivo, efeito para o qual concorrem principalmente dois fatores. O primeiro é o uso do adjetivo *medonho*, que segundo Antônio Houaiss (2009) significa aquilo “que provoca extrema reação de medo, horror, repulsa” ou ainda “atroz, execrável, revoltante”. Assim fica demonstrado todo o pavor e toda a aversão causados pela chuva.

O segundo fator está relacionado ao uso do radical *pluv-*, em contraste com os outros adjetivos do dístico, que são derivados de *chuva*, sendo formados, portanto, com o radical *chuv-*. Assim, ao mudar o radical do último elemento da gradação, o poeta quebra a expectativa do leitor, trazendo, ao mesmo tempo, ênfase para essa palavra e um espanto para o leitor que, por um instante, é irmanando com poeta no mesmo asombro diante da chuva.

3.4. chuvido

O sufixo *-ido* é normalmente um formador de particípio dos verbos de segunda e terceira conjugações (*vendido* e *falido*). Contudo, este não pode ser o caso, uma vez que o particípio de *chover* é *chovido*. Também não é o caso de ser o particípio de *chovar*, criado por Carlos Drummond de Andrade, já que se trata de verbo da primeira conjugação.

Elis de Almeida Cardoso Caretta (2009, p. 54-5) argumenta que neste caso o poeta substituiu o sufixo de valor diminutivo *-isco* pelo sufixo *-ido*, que daria um valor de intensidade: “utilizar o sufixo diminutivo *-isco*, formando ‘chuvisco’, parece pouco, uma vez que o poeta quer mostrar a intensidade da chuva”.

3.5. chuvência

O sufixo *-ência* forma substantivos com ideia de ação, resultado de ação, estado ou qualidade. Neste caso, a noção é de estado, sendo *chuvência* o “estado de chuva”, com uma provável analogia com palavras como *persistência* e *insistência*. Assim, temos a ideia de uma chuva constante e insistente, que vai, pouco a pouco, inundando o mundo, sem perspectiva de interrupção. Essa ideia é reforçada pelo uso do adjetivo *tal*, que remete ao que é descrito em versos anteriores:

Os navios soçobram. Continente
Já submergem com todos os viventes,

3.6. anti-pretendam

Esta formação toma como base a forma latina *petendam*, tomada da expressão *ad petendam pluviam* (“para pedir chuva”), usada “como qualificativo de orações públicas, procissões etc., organizadas em certas regiões para pedir a Deus o fim de um período de seca prolongada” (RÓNAI, 2002, p. 21). A essa base, o poeta ao acrescenta o sufixo *anti-* e cria a palavra *anti-petendam*, um apositivo⁴⁸ que modifica o substantivo *cânticos*. Assim, *anti-petendam cânticos* são cânticos entoados para pedir

⁴⁸ Usamos o termo *apositivo*, como definido por Antônio Houaiss (2009): “diz-se de ou palavra, ou sintagma invariável, que condensa uma frase de teor adjetivo: lei antidroga / leis antidroga (leis que combatem o uso das drogas)”.

o fim da chuva, verdadeiros cânticos antichuva.

4. Considerações finais

Como vimos, o texto literário, na medida em que leva ao limite as possibilidades da língua, torna-se uma importante fonte de dados para estudos linguísticos. Isso se nota de forma bastante evidente no caso das criações neológicas, que têm um grande potencial expressivo, razão pela qual servem de modo ímpar à linguagem poética.

Sendo assim, pudemos analisar as inovações lexicais no poema “Caso pluvioso”, de Carlos Drummond de Andrade, notando como essas inovações ajudam na elaboração da trama tragicômica da chuva sem fim.

Embora os neologismos presentes em obras literárias normalmente não tenham vida longa na língua, seu estudo não se torna menos pertinente, assim como o seu valor estilístico. Como observa Nilce Sant’Anna Martins (1989):

[Os neologismos] evidenciam as potencialidades dos processos de renovação do léxico e dos elementos formadores (lexemas e morfemas), que são integrantes da língua. Ainda que novas palavras tenham existência efêmera, elas revelam um meio de o falante realizar o seu desejo de expressividade. Muitas delas são realmente de emprego restrito, e não poucas se limitam a uma ou outra ocorrência, da mesma forma que as metáforas que se criam para um único enunciado. Mas, pela sua novidade, causam um inegável efeito expressivo que não se pode menosprezar. (MARTINS, 1989, p. 111)

Portanto, a pesquisa neste campo é de grande valia não só para a melhor compreensão do texto literário em si, como também para o estudo da morfologia e da estilística léxica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARONOFF, Mark. *Word formation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1976.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *Contribuição à estilística portuguesa*.

Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

_____. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Solange Maria Moreira de. Malabarismos lexicais na literatura: os neologismos visitam a sala de aula. *Anais do SIELP*, 2012, vol. 2, p. 1-14.

CARETTA, Elis de Almeida Cardoso. Rompimento do bloqueio lexical: expressividade e produção de sentido. *Estudos Linguísticos*, vol. XXXV, p. 685-93, 2006.

_____. Sufixo a serviço de um estilo. *Língua Portuguesa*, vol. 44, p. 52-5, 2009.

CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola, 2012.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG-FALE, 2006. p. 217-34

GÓES, Carlos. *Diccionario de affixos, desinências e outros elementos de composição*. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1913.

GUILBERT, Louis. Théorie du néologisme. *Cahiers de l'Association internationale des études francaises*, n. 25, p. 9-29, 1973.

_____. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1997.

SOARES, Marly Catarina. Perfis de mulher na poesia de Drummond. *UNILETRAS*, n. 24, p. 61-72, 2002.

RÓNAI, Paulo. *Não perca o seu latim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

VIARO, Mário Eduardo. A formação do significado agentivo de -eiro. In: *Actas del XVI Congreso Internacional de La Asociación de Lingüística y Filología*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2011. p. 2671-9.

**UMA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO MORFOLEXICAL
DO PREFIXO “EX-” EM UNIDADES LEXICAIS NEOLÓGICAS
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO**

João Henrique Lara Ganança (USP)
joaogananca@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivos apresentar um breve histórico da representação do prefixo “ex-” em algumas das principais obras gramaticais da língua portuguesa e realizar, com base em unidades lexicais neológicas formadas com “ex-”, análise do comportamento morfolexical e semântico desse afixo no português contemporâneo do Brasil, evidenciando as inovações em seu emprego, como a adjunção do afixo a bases léxicas que não comportam a ideia de deixar de ser algo. Como *corpora* de análise, selecionamos, por seu caráter diverso e versátil, textos oriundos de blogs da *internet*, os quais compõem o *corpus* de nossa dissertação de mestrado (GANANÇA, 2017) e fornecem-nos os neologismos com os quais trabalhamos no presente estudo, que, espera-se, possa contribuir para o melhor entendimento da diversidade inerente ao subsistema prefixal do português.

Palavras-chave: Lexicologia. Morfologia. Neologia.

ABSTRACT

This article aims to present a brief history of the representation of the prefix “ex-” in some of the main grammatical works of the Portuguese language and to perform, based on neological lexical units formed with *ex-*, analysis of morphological and semantical behavior of this affix in contemporary Brazilian Portuguese, highlighting innovations in its use, such as the addition of the affix to lexical bases that do not support the idea of ceasing to be something. As the *corpora* of analysis, we selected, due to their diverse and versatile character, texts from internet blogs, which make up the *corpus* of our Master’s dissertation (GANANÇA, 2017) and provide us with the neologisms with which we work in this study. which, it is hoped, may contribute to a better understanding of the diversity inherent in the prefixal subsystem of Portuguese.

Keywords: Lexicology. Morphology. Neology.

1. Introdução

A prefixação, segundo atesta Ieda Maria Alves (2010, p. 67), tem se revelado o processo de criação lexical mais produtivo do português brasileiro na contemporaneidade. Dentre todos os prefixos de nossa língua, “ex-” é o de emprego mais frequente, de acordo com os dados levantados por João Henrique Lara Ganança (2017). Neologismos criados

pelo padrão “ex-” + substantivo representaram, no *corpus* por ele estudado, nada menos que 17% do total de todas as unidades léxicas neológicas coletadas, um número realmente expressivo que, por si só, justifica o interesse no estudo mais acurado dos meandros do comportamento morfosintático e semântico do afixo em questão.

Assim, o presente artigo objetiva tanto levantar aspectos da representação de *ex-* em algumas das principais obras gramaticais e linguísticas do português, como também desvelar as surpresas das criações neológicas com este prefixo no estágio contemporâneo do nosso português.

2. Um breve incursão pela trajetória do prefixo *ex-* na língua portuguesa

O elemento prefixal “ex-” deriva da preposição latina *ex*, a qual, por sua vez, tem sua origem no grego *eks-*, que indicava movimento “para fora de”. Quanto à forma com que se apresenta, diz-nos o *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (2010, p. 277), em sua quarta edição, mais recente, que,

[...] nos derivados portugueses, o pref. lat. *ex-* apresenta as seguintes características: (i) conserva a mesma forma do latim quando seguido de vogais (*exaltar*), de *-h* (*exaurir*), de *-p* (*explodir*) e de *-s* (*exsicar*); (ii) passa a *e-*, tal como em latim, diante de *-b*, *-d*, *-g*, *-j*, *-l*, *-m*, *-n*, *-r* e *-v* (*ebulição*, *edito*, *egrégio*, *ejectar*, *eleger*, *emitir*, *enunção*, *erigir*, *evadir*); (iii) evolui para *es-* nos vocs. populares e/ou semieruditos (*escorrer*, *esquisito* etc.). (CUNHA, 2010, p. 277)

Quanto à semântica de “ex-”, a obra, ainda à página 277, registra as ideias de “movimento para fora ou para longe; afastamento” (*estender*); “movimentos repetidos” (*esfaquear*); “separação, privação, extração” (*escarrar*); “redução a fragmentos” (*esfarelar*) e “passagem para novo estado ou nova forma” (*esquentar*).

De modo geral, as obras gramaticais mais antigas registram, basicamente, as mesmas características ortográficas e semânticas citadas acima, com leves alterações e quase sempre os mesmos exemplos.

Ernesto Carneiro Ribeiro, tanto em *Serões gramaticais*, 3ª edição (1919, p. 102), quanto em *Grammatica portugueza*, 7ª edição (1932, p. 178), reconhece as formas *ex*, *es* e *e* para o prefixo, que é empregado para indicar noções de “extração”, “separação”, “origem” e “privação”: *exuberante*, *excomungar*, *exumar*, *eliminar*, *esmorecer* etc.

Do mesmo modo, Eduardo Carlos Pereira, em sua *Grammatica expositiva*, 1ª edição, (1907, p. 179), reconhece que “ex-” atualiza ideias de “apartamento”, “separação”, “procedência” e “movimento para fora”: *expor, exonerar, emigrar, êxodo, eclipse*, etc.

Seguindo a mesma tendência, Manuel Said Ali Ida, na 3ª edição de *Gramática Histórica*, (1964, p. 251) atesta que “ex-”

Reaparece em português em vocábulos recebidos do latim ou que a esta língua se foram buscar ulteriormente. Romanizada, usamo-la sob a forma *es-* e com função diversificada da latina. Serve-nos sobretudo para a formação de parassintéticos verbais que denotam ações demoradas ou movimentos frequentemente repetidos: *esfriar, esquentar, espernear, espreguiçar, esgravatar, escou-cear, esbombardear, esburacar, esvoaçar*, etc. (SAID ALI, 1964, p. 251)

Ismael de Lima Coutinho, na 7ª edição de sua *Gramática Histórica* (1976, p. 177), em consonância com os demais estudiosos aqui citados, ensina-nos que “ex-” (“es-” ou “e-”) pode assumir os sentidos de “separação”, “movimento para fora”, “intensidade” e “esforço”, fornecendo como exemplos: *esfolhar, esgotar, esbagoar, esvoaçar, escoucear, efusão, efervescência, emigrar*.

Na décima quarta edição de *Moderna gramática expositiva* (1962, p. 43), Artur de Almeida Torres acrescenta uma novidade semântica a *ex-*, indicando, além dos semas já tradicionalmente atribuídos ao prefixo, também a ideia de “estado anterior”, ilustrando-a com *ex-chefe* (que já foi chefe). A possibilidade de *ex-* materializar linguisticamente a noção de “estado anterior” também está presente em algumas das principais gramáticas contemporâneas, como a 31ª edição da *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima (1991, p. 253) e a 5ª edição de *Nova gramática do português contemporâneo*, dos professores Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra (2008, p. 99). A celebrada obra *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo Cavalcante Bechara, na 37ª edição (1999, p. 366), a seu turno, opta por não registrar “estado anterior”, preferindo, em seu lugar, atestar apenas os significados etimológicos “movimento para fora”, “mudança de estado”, “esforço” etc.

Dentre as obras linguísticas do português, *História e estrutura da língua portuguesa* (1975, p. 231), do célebre Joaquim Matoso Câmara Jr., foi uma das primeiras a registrar que, além dos sentidos de “proveniência”, “fora/para fora” (*exposição* “mostra, apresentação”) e “intensidade de um movimento” (*esforçar, espernear* etc.), “(...) a grande produtiva

vidade do prefixo, hoje, em português, é, em justaposição, para indicar “o que deixou de ser” (*ex-posição* “uma posição abandonada”; *ex-presidente* etc.)”.

Finalmente, em sua tese de doutorado, Paulo Mosânio Teixeira Duarte (1999, p. 130-2) atesta que, contemporaneamente, na esmagadora maioria das formações lexicais com *ex-*, o prefixo assume acepções como “antigo”, “o que era”. Informa-nos que, a despeito dos estudos gramaticais mais antigos não abordarem este sentido para o prefixo, ele já existe desde o latim tardio, em formas como *exconsul* e *expatricius* (o que deixou de ser cônsul e patrício).

3. *Corpus de análise*

Muitas são as fontes de onde brotam neologismos em nossa língua. Podemos citar a imprensa (escrita e televisiva), a publicidade, a literatura e as áreas de especialidade como os mais importantes veículos que promovem a renovação lexical por meio da criação de novas palavras.

Atualmente, contudo, a *internet* tem ocupado cada vez mais uma posição de destaque como veículo de informação e entretenimento. Conteúdos dos mais diversos tipos chegam a um número sempre crescente de pessoas numa rapidez que não conhece precedentes.

Em nossa pesquisa, escolhemos buscar as unidades lexicais neológicas em um tipo específico de texto virtual, conhecido dos navegadores da web desde o final da década de 90: os blogues.

André Lemos (2002 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 157) propõe que a palavra *blogue* deriva de “web” (*World Wide Web, internet*) em contração com “log” (diário, registro). Surgiu ao final da década de 1990 como um diário pessoal publicado em ambiente virtual o que significou, na prática, a ruptura do caráter privado do diário tradicional, que passa, com o *blogue*, a ser público.

Com o passar dos anos, os blogues, por serem espaços bastante flexíveis para troca de informações, começaram a ser veículos de publicação de informações jornalísticas, “primeiro por parte de cidadãos comuns, que enxergaram neles uma oportunidade de manifestarem suas opiniões em um canal alternativo à grande mídia” (OLIVEIRA, 2013, p. 157.), para, em seguida, serem absorvidos por empresas de comunicação da chamada *mainstream media*, como grandes jornais, revistas e emissoras

ras de televisão, que viram, nos blogues, uma possibilidade de maior aproximação com o público leitor, o qual, por sua vez, poderia comentar e opinar mais enfaticamente sobre o conteúdo veiculado. Foram, assim, criados os blogues jornalísticos, também chamados de *j-blogs*, mantidos pelas grandes empresas de comunicação.

Para esta pesquisa, selecionamos uma amostragem de textos provenientes de *j-blogs* veiculados pela revista *Veja*, pelo jornal *Folha de S. Paulo* e pelo portal *UOL* (Universo *On-line*), todos meios de comunicação de grande alcance de público no Brasil. Recolhemos todas as postagens publicadas durante o ano de 2014 de 89 blogues, escolhidos em virtude de os acompanharmos regularmente (a lista completa dos blogues encontra-se em João Henrique Lara Ganança, 2017). A preferência pelo ano de 2014 deve-se ao fato de ter sido um período bastante agitado em nosso país, tanto em virtude da Copa do Mundo realizada no Brasil quanto das eleições presidenciais. Esses dois eventos movimentaram a internet e proporcionaram imensa gama de textos, dentre os quais selecionamos a amostragem que constitui nosso *corpus* de extração de unidades lexicais neológicas formadas por prefixação.

4. Metodologia de recolha dos neologismos

No âmbito dos estudos lexicais, os conceitos de neologia, enquanto fenômeno de criação lexical e de neologismo, enquanto produto resultante dessa criação, parecem estar bem assentados (ALVES, 1990). Entretanto, identificar empiricamente um neologismo não é tarefa simples, pois esbarramos sempre na seguinte questão: por quanto tempo uma unidade lexical pode ser chamada de neológica? Qual é, afinal, a medida do novo quando estamos lidando com o léxico de uma língua?

Foi justamente a dificuldade em estabelecer critérios de reconhecimento dos neologismos que fez com que Alain Rey (1976) levantasse questionamentos acerca da existência real de neologismos na língua. Seria o neologismo um pseudoconceito, afinal?

Em verdade, temos percebido que, no âmbito dos estudos da neologia, a conhecida máxima saussuriana “o ponto de vista cria o objeto” continua especialmente válida. Portanto, conclui-se que uma unidade lexical será assim reconhecida como neológica ou não a depender dos critérios utilizados para sua identificação. Longe de ser um elemento mais evidente do sistema linguístico e mais amplamente aceito, como o verbo,

o substantivo, o adjetivo etc., o neologismo é um elemento puramente conceptual, metodológico, pragmático, criado a partir de um ponto de vista prévio sobre ele.

Assim, em virtude da natureza pragmática do neologismo, para que seja conferido o caráter neológico a determinada unidade do léxico, faz-se necessário colocá-la em comparação com *corpora* extensivos e não exaustivos compostos por palavras reconhecidamente não neológicas pela comunidade de falantes. A esses *corpora*, dá-se o nome de *corpora de exclusão* (BOULANGER, 1979).

Como *corpora* de exclusão principal, no presente estudo, empregamos a ferramenta computacional “Extrator de Neologismos”, utilizada no âmbito do Projeto TermNeo (FFLCH-USP), criado e coordenado por Ieda Maria Alves.

Basicamente, o “Extrator” comparou os *corpora* de análise (textos dos blogues) com um conjunto amplo de léxicos informatizados e selecionou, dos blogues, as palavras não encontradas nesses léxicos, gerando, portanto, uma lista de possíveis candidatos a neologismos. Em seguida, verificamos a existência ou não desses itens lexicais em três dicionários da língua portuguesa do Brasil: *Houaiss* (versão eletrônica mais atualizada), *Aurélio* e *Michaelis* (versão *on-line* atualizada).

5. *Análise dos dados*

Em nosso *corpus*, recolhemos 254 ocorrências diferentes de neologismos formados com o prefixo *ex-*, cuja forma manteve-se sempre a mesma, grafada com hífen quando adjungido a uma base lexical. A totalidade de neologismos recolhidos foi de natureza substantival e os substantivos que se associaram a “*ex-*” foram:

(i) simples:

ex-terrorista

A Colômbia, país imerso em virtual guerra civil há mais de meio século – e cujas forças da ordem, felizmente, vêm esmagando aos poucos os narcoguerrilheiros das chamadas “Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia” (Farc) – seguiu pelo mesmo caminho, obtendo grande êxito e desencadeando operações extremamente bem sucedidas graças a <**ex-terroristas**> que mudaram de lado e passaram a municiar o governo com informações. (Ricardo Setti, 16/09/2014).

(ii) compostos:

ex-governador-relâmpago

A propósito, o notório Paulo Octávio, <**ex-governador-relâmpago**> do Distrito Federal, preso pela Polícia Federal na primeira semana deste mês e solto quatro dias depois, marcou presença no evento. (Lauro Jardim, 25/06/2014).

(iii) sintagmáticos:

ex-editor de ciência

“Cientistas de verdade teriam dito que este ano não deve ser significativamente mais quente que 2010 ou 2005”, disse, no Times, Matt Ridley, <**ex-editor de ciência**> da Economist e célebre divulgador científico da Inglaterra. (Narloch, 09/12/2014).

ex-Secretário da Defesa dos EUA

No fogo amigo disparado em suas memórias WorthyFights (Lutas Dignas), o <**ex-secretário da Defesa dos EUA**> Leon Panetta alvejou seu ex-comandante-em-chefe Barack Obama. (Caio Blinder, 09/10/2014).

(iv) de origem vernácula:

ex-juiz

O <**ex-juiz**> Márcio Chagas, que abandonou a carreira após ofensas (também no RS) – árbitro também chora. (LEGENDA) (Coluna Esplanada, 30/08/2014).

(v) estrangeira:

ex-superstar

Além de seu virtuosismo, precisão e beleza, a estética de Birdman é o veículo mais que perfeito para sua história: o punhado de dias durante os quais um ator <**ex-superstar**> (Michael Keaton) faz os ensaios finais e estreia sua primeira peça na Broadway, uma adaptação, feita por ele mesmo, de uma obra do escritor Raymond Carver. (Ana Maria Bahiana, 20/10/2014).

Neste exemplo, percebe-se que, a despeito de ser base substantiva, *superstar* está em função adjetival, o que, todavia, não impediu sua associação com “ex-”.

(vi) acronímicos:

ex-BBB

Entre as famosas, a <**ex-BBB**>Bella Maia e a cantora Pixie Lott já se mostraram contra a depilação. (Constantino, 16/07/2014).

Temos percebido que o prefixo busca, para unir-se, bases substantivas concretas. Verificamos, contudo, uma associação de *ex-* à base substantiva abstrata “amor”, que, contudo, no contexto abaixo, concretiza-se e designa não o sentimento abstrato, mas o alvo concreto desse sentimento.

ex-amor

Mas pesquisas indicam que as fantasias geralmente envolvem parceiros conhecidos, um <**ex-amor**> ou o marido da vizinha, ou mesmo a balconista do mercado. (Regina Navarro, 16/12/2014)

É comum a associação de “*ex-*” com bases que, por sua vez, já trazem elementos prefixais em sua formação, como:

ex-sub-primeira-dama

São os amigos da <**ex-sub-primeira-dama**>, que mandava na sede da Presidência da República, em São Paulo, ou os amigos do petroladrão preso, que agora troca até a mãe pela promessa de passar o aniversário da filha em casa? (Xico Vargas, 30/09/2014).

ex-multirrecordista da Volta da França

O <**ex-multirrecordista da Volta da França**> transformado em triatleta e maratonista Lance Armstrong volta à cena midiática com mais um fracasso –ou algo assemelhado. (Rodolfo Lucena, 21/11/2014).

Nesses casos, não se verifica qualquer concorrência entre *ex-* e os prefixos já encontrados nas bases, uma vez que o significado de cada um se encontra bem discriminado, não havendo intersecções semânticas entre os elementos.

Ieda Maria Alves (1990, p. 25-6) registra ocorrências neológicas de substantivação dos prefixos “*vice-*”, “*super-*”, “*micro-*” e “*mini-*”. Nesses casos, ocorre a truncação da palavra derivada resultando na perda da base lexical, cujo significado é transmitido, contextualmente, ao prefixo (o *vice* = o *vice-presidente*). Fenômeno semelhante ocorre com o prefixo “*ex-*”, que, recorrentemente, é nominalizado em contextos de truncação de palavras como *ex-marido*, *ex-esposa*, *ex-namorado* etc.

“Após a separação, minha <**ex**> pôs meus filhos contra mim” (Regina Navarro, 30/01/2014).

Em nosso *corpus*, verificamos também a ocorrência de associação entre *ex-* (prefixo) e *vice-*, que, a despeito de sua origem prefixal, aparece nominalizado e funciona, no contexto abaixo, como base lexical plena à qual associou-se o prefixo.

ex-vice

No Congresso do partido, só faltou Gucci Grace dar umas bolsadas em Joyce Mujuru. A <ex-vice> não reagiu à altura. Cautela é necessária no regime Mugabe. (Caio Blinder, 10/12/2014)

Tais exemplos de nominalizações de elementos prefixais por truncção e transferência de conteúdo lexical da base para o afixo reforçam a tenuidade de limites entre prefixos e bases léxicas e, por consequência, entre prefixação e composição. Nota-se que, a rigor, <ex-vice> é uma unidade léxica que não poderia existir, uma vez que, como nos lembra Luiz CarlosSchwindt (2014), dois afixos não podem unir-se entre si, mas sim a uma palavra-base. Desse modo, por este critério, dever-se-ia excluir *vice-* do rol dos afixos. Todavia, em diversos contextos, *vice-* comporta-se como afixo, adjungindo-se à esquerda de itens léxicos de forma recorrente e em formações em série, o que nos leva a considerar que, de fato, os elementos que formam qualquer categoria linguística não são homogêneos e jamais previsíveis, podendo alterar seu comportamento linguístico prototípico com o uso que deles faz o falante da língua.

Apesar de majoritariamente unir-se unicamente a bases substantivas, mesmo que em função adjetival (ator *ex-superstar*), temos percebido que o formante prefixal “ex-” pode, em alguns contextos, superar, em partes, essa restrição morfológica e adjungir-se também a adjetivos substantivados, como mostram os contextos a seguir.

ex-pobre

<Ex-pobres>, os Nguesso detêm bilionário patrimônio no qual constam 66 imóveis de luxo na França, em áreas nobres do eixo Paris-Provence-Riviera — segundo documentos de tribunais de Londres e Paris. (Ricardo Setti, 10/06/2014)

ex-gordo

Gostei do Hassum no comando do espetáculo. Muito divertido no palco. Brinco com o <ex-gordo> André Marques. Momento divertidíssimo (Fábio TV, 03/04/2014)

ex-global

"Acho a Angélica meio pão-dura", dispara <ex-global> (TÍTULO) (O Buxixo, 24/09/2014)

Em todas as ocorrências registradas, o elemento prefixal “ex-” assumiu a acepção de “aquilo que deixou de ser ou existir”, em contextos que expressam o deixar de exercer determinada profissão ou função, de apresentar determinada característica física ou comportamental, de pro-

fessar determinada convicção ideológica, de deixar de pertencer a determinado extrato social, grupo artístico, seleção de futebol, partido político etc.

ex-repórter de Gugu Liberato

Silvana Kieling foi uma boa contratação. A <**ex-repórter de Gugu Liberato**> é uma boa profissional. (Fábio TV, 05/08/2014)

ex-dependente

O problema é que o espectador nunca sabe se o objetivo de tanta exposição é ensinar algo sobre o drama de um <**ex-dependente**> ou vender discos. (Mauricio Stycer, 27/10/2014)

ex-brizolista

Sim, segundo lavrou na sua ata o garçom Ceará II, Romildo, um sócia do Hugo Carvana, <**ex-brizolista**>, agora é Eduardo Jorge e é o único que não tem enfrentado rejeição sexual até o momento. (Xico Sá, 23/09/2014)

Em virtude da acepção semântica que contemporaneamente carrega, este elemento não se pode agregar a bases lexicais que não são passíveis de comportar a ideia de deixar de ser, como *mãe*, *pai*, *filho* etc. Não temos, portanto, ocorrências como *ex-mãe*, *ex-pai*, *ex-filho*, muito embora elas sejam, de um ponto de vista estritamente morfológico, possíveis. Nesse sentido, são curiosos neologismos como *ex-gaye ex-LGBT*, presentes no *corpus*, que atestam a estreita relação entre léxico e sociedade, por trazerem à língua a polêmica, viva na sociedade brasileira de hoje, sobre ser ou não possível “reverter” a homossexualidade.

A psicóloga e evangélica Marisa Lobo promove evento que vai render polêmica: o 1º Grito <**Ex-LGBT**>, em Curitiba, com palestras e depoimentos de quem classifica como <**ex-gays**> – diz já ter 15 deles inscritos. (Coluna Esplanada, 06/05/2014)

Igualmente causa-nos espanto as várias associações neológicas de “ex-” a nomes próprios, como a banda musical Guns N’ Roses, o time de futebol Corinthians etc. Como é possível haver um *ex-Guns N’ Roses* ou um *ex-Corinthians* se as bases não expressam profissão, status civil, extrato social etc.?

Outro músico com passado bastante movimentado é Slash. O <**ex-Guns N’ Roses**>, além de sexo, drogas e rock ‘n’ roll, ele adora mesas de pinball. (Rádio UOL, 18/10/2014)

A chance para a reserva agora será dada para Dodô, 22, <**ex-Corinthians**> e hoje na Inter de Milão (ITA). (Blog da Seleção, 17/09/2014)

A esse respeito, o que temos notado é que, ao adjungir-se a uma palavra-base, o prefixo *ex-* acaba por tomar por escopo não apenas a unidade léxica a que imediatamente se liga, mas, analogamente aos advérbios, estende sua influência semântica e gramatical a todo o sintagma, e não raro a toda a sentença em que está inserida essa base. Devido a esse movimento, é possível haver a supressão de um ou mais elementos do sintagma e a palavra prefixada resultante não sofrer, contextualmente, qualquer perda de significado. Assim, *ex-Guns N' Roses*, em sua forma completa, seria *ex-integrante da banda Guns N' Roses* e *ex-Corinthians* seria *ex-jogador do Corinthians*. Percebe-se que isso só é possível porque o prefixo não toma por escopo apenas a base oculta a que está morfologicamente ligado, *integrante e jogador*, mas todo o sintagma.

Outros contextos em que ocorre o mesmo fenômeno:

ex-saltos ornamentais(*ex*-[praticante/atleta de] saltos ornamentais)

Nos Jogos Sul-Americanos do Chile, disputados em Santiago, dois rostos que recentemente defendiam o país em Olimpíadas estão trabalhando na orientação de equipes. Um é Cassius Duran, <***ex-saltos ornamentais***>. (Olimpícos, 10/03/2014)

ex-verde (*ex*-[integrante do partido] verde)

O PSB Frankenstein de Marina a dá suporte e tem aberto as portas para que ela consolide sua candidatura em vários setores, e a liderança nas pesquisas. Entre eles Walter Feldman, *ex-tucano* e ligado a José Serra (PSDB); o <***ex-verde***> Alfredo Sirkis, como ela; e os socialistas tradicionais como o vice Beto Albuquerque e Roberto Amaral tratam de contornar indiferenças a Marina dentro do próprio partido, em diretórios nos Estados anteriormente muito ligados a Eduardo Campos. (Coluna Esplanada, 05/09/2014)

Esses exemplos atestam, sem dúvidas, um desejo de economia linguística por parte de quem os cria e utiliza, pois é plenamente possível, ao utilizar a partícula “*ex-*” nesses contextos, comunicar o mesmo conteúdo semântico reduzindo a forma linguística material e, ao fazer isso, acaba-se por impactar a organização sintática do enunciado.

6. *Considerações finais*

Com este trabalho, objetivamos realizar breve percurso histórico da representação do prefixo “*ex-*” em algumas das principais obras gramaticais do português, bem como analisar o comportamento morfolexical

e semântico do prefixo em questão em unidades lexicais neológicas do português brasileiro contemporâneo.

Verificamos que “ex-” tem-se adjungido unicamente a bases léxicas substantivas e, contemporaneamente, atualiza apenas o significado “deixar de ser”. Apesar disso, tivemos ocorrências de “ex-” com bases não passíveis de mudança de estado, o que se explica pela elisão de elementos dessa base, facilmente recuperáveis pelo contexto, revelando que *ex-* apresenta comportamento adverbial ao estender sua influência léxico-semântica para além do elemento a que está imediatamente associado.

Após todas as considerações analíticas do item anterior, ocorrenos a indagação de por que, afinal, o elemento prefixal “ex-” ter-se mostrado, em nossos dados, o mais produtivo de todos os prefixos para a formação de unidades lexicais neológicas, independentemente do assunto veiculado pelo blogue ou mesmo do grau de formalidade da linguagem empregada pelos autores.

Antônio José Sandmann (1992, p. 62-6) acredita que um dos fatores fundamentais para a alta produtividade de uma determinada regra de formação lexical é o fato de guardar características gramaticais e semânticas estabilizadas, podendo servir de modelo a criações neológicas em grande quantidade. Um dos exemplos do autor são justamente as formações prefixais com “ex-”, cuja regularidade morfológica (associações com substantivos de relação social e profissional) e semântica (indica sempre “aquilo que era”) ajudam a entender sua alta produtividade na língua.

No caso específico deste prefixo, porém, acreditamos que a alta produtividade com que forma neologismos se deva, além das razões apresentadas acima, à própria semântica do afixo: ao indicar “o que era e não é mais”, este formante materializa, no sistema léxico-gramatical, a imensa rapidez com que as coisas mudam em nossa sociedade, em virtude do desenvolvimento tecnológico e das mudanças econômicas e sociais, positivas ou não, com as quais convivemos diariamente. Hoje em dia, abundam situações das mais diversas em que algo “era e não é mais”: o objeto era moderno e não é mais (*ex-objeto moderno*), Fulano tinha determinado emprego e não tem mais (*ex-empregado do shopping X*), Sicrano era rico e não é mais (*ex-rico*) etc.

Além disso, percebe-se também que boa parte dos empregos de *ex-* apresenta a estrutura “Fulano, *ex-alguma coisa*” ou “O *ex-alguma coisa Fulano*” e surgem em contextos jornalísticos nos quais há, pelas

próprias características desse tipo de discurso, a necessidade de identificar, de forma breve e concisa, os sujeitos-atores envolvidos em determinada notícia ou relato. Uma vez que “ex-” cumpre, como vimos, tão bem a função de identificar de modo conciso, não é de se admirar que sua produtividade, no universo da Comunicação Social, seja maciça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. A neologia do português brasileiro de 1990 a 2009: tradição e mudança. In: ____ (Org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 63-82

_____. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. [1ª ed. 1961].

BOULANGER, Jean-Claude. Problématique d'une méthodologie dynamique d'identification des néologismes en terminologie. In: ADDA, Rosine et al. *Néologie et lexicologie*. Hommage à Louis Guilbert. Paris: Larousse Université, p. 36-46, 1979.

CÂMARA JR., Joaquim Matoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Imprensa ao Livro Técnico, 1976. [1ª ed. 1938].

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008. [1ª ed. 1985].

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. *A formação de palavras por prefixo em português*. Fortaleza: UFC, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

GANANÇA, João Henrique Lara. *Um estudo da prefixação em unidades lexicais neológicas coletadas de blogs da internet*. 2017. Dissertação (mestrado em filologia e língua portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Dis-

ponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05072017-105742/pt-br.php>>.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JACKENDOFF, Ray. *Semantics and Cognition*. Cambridge: MIT, 1983.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991. [1ª ed. 1957].

OLIVEIRA, Márcia Regina de. Interações na blogosfera. In: SHEPHERD, Tânia Maria Granja; SALIÉS, Tania Mara Gastão. (Orgs). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Grammaticaexpositiva: curso superior*. 1. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1907.

REY, Alain. Néologisme: un pseudoconcept? *Cahiers de Lexicologie*, n. 28, p. 3-17, Paris: Classiques Garnier, 1976.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Elementos de grammaticaportuguesa*. 7. ed. Bahia: Catilina, 1932. [1ª ed. 1879].

_____. *Serões grammaticaes ou Nova grammatica portuguesa*. 3. ed. Bahia: Catilina, 1919. [1ª ed. 1890].

SAID ALI, Manuel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. [1ª ed. 1921].

SANDMANN, Antônio José. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

SCHWINDT, Luiz Carlos. Morfologia. In: _____. (Org.). *Manual de linguística: fonologia, morfologia e sintaxe*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 109-54

TORRES, Artur de Almeida. *Moderna gramática expositiva da língua portuguesa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962. [1ª ed. 1959].

WEISZFLOG, Walter. *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*. Versão online. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>.

**VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
NA ESCRITA DE ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS**

Geisa Borges da Costa (UFBA)
geicosta@ig.com.br

RESUMO

Este trabalho, pautando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista quantitativa, objetiva investigar os aspectos relacionados ao apagamento do /R/ em coda silábica na escrita de estudantes em início de escolarização. Para uma análise estatisticamente rigorosa, os dados foram submetidos ao pacote de programas computacionais Goldvarb X. Os resultados sinalizaram que o processo de escolarização exerce uma forte influência na recuperação do rótico na língua escrita, pois à medida que os alunos avançam nas séries escolares, os desvios em relação à norma-padrão diminuem sensivelmente.

Palavras-chave: Escolarização. Escrita. Rótico.

ABSTRACT

This work, focusing on theoretical and methodological assumptions of quantitative Sociolinguistics exhaustion, objectively investigate aspects related to deletion of /R/ in coda in the writing of students in early schooling. For a more rigorous, statistically analysis the data were submitted to the package of computer programs Goldvarb X. the results indicated that the process of education exerts a strong influence on rótico recovery in written language, because as students advance in school series, the deviations from the norm significantly decrease standard.

Keywords: Rótico. Schooling. Writing.

1. Introdução

Um dos campos em que a teoria da variação lingüística se mostrou bastante fecunda, tal como proposta por Uriel Weinreich, William Labov e Marvin Irving Herzog, em 1968, foi o da fonética. Nesta área de estudos, diversos trabalhos sociolinguísticos têm contemplado o rótico como foco de análise, pelo fato de este oferecer várias possibilidades de variação e realização. Em posição pós-vocálica, são numerosas as pesquisas em diversas regiões do Brasil que demonstram seu total apagamento.

Na linha da sociolinguística variacionista laboviana, destacam-se trabalhos como a tese de doutorado de Dinah Maria Isensee Callou (1979), que marca o início dos estudos acerca deste fonema na fala urba-

na culta. Seguindo esta trilha, vários outros trabalhos enfocaram a realização deste fenômeno linguístico em diferentes estados brasileiros, buscando as correlações estruturais e sociais para descrever e explicar a realização ou a ausência de realização deste fonema em diversos dialetos do português do Brasil.

Dentre estes estudos, podemos citar o trabalho de Dinah Maria I-sensee Callou, João Antônio de Moraes e Yonne de Freitas Leite (1998) sobre o dialeto culto do Rio de Janeiro e, posteriormente, com os dados do Projeto Nurc, focalizando a norma urbana culta de cinco capitais brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo). Em 2002, Valeria Neto de Oliveira Monaretto faz um estudo sobre o comportamento da vibrante pós-vocálica na capital do Rio Grande do Sul observando três amostras de fala coletadas em épocas distintas com o objetivo de verificar se há um caso de variação estável ou se pode-se notar indícios de uma mudança em curso.

Com vistas a estudar o uso da vibrante em coda silábica em posição implosiva nos atlas regionais do Brasil, Claudia de Souza Cunha, Deisiane Rodrigues dos Santos e Tiana Andreza Melo do Nascimento (2006) buscam descrever a pluralidade de variantes por meio das quais a vibrante se manifesta utilizando um *corpus* pertencente a oito atlas representativos de nove estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Sergipe, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

As pesquisas de cunho sociolinguístico elencadas acima, que trataram da realização variável do /R/, demonstraram que em posição final de vocábulo, o zero fonético é uma das variantes mais produtivas para o rótico, acontecendo majoritariamente em todas as regiões pesquisadas e sem marca de classe social.

Esta pesquisa, de natureza empírica e eminentemente descritiva, enquadra-se nos princípios teóricos da sociolinguística quantitativa, na medida em que pretende investigar os aspectos linguísticos e extralinguísticos relacionados ao apagamento do rótico em posição de coda final na escrita de estudantes das séries iniciais da cidade de Catu-BA.

Assim, este trabalho persegue os seguintes objetivos:

- a) analisar os níveis de apagamento do rótico na escrita de estudantes das séries iniciais;
- b) apontar os contextos linguísticos que favorecem o apagamento;
- c) investigar as possíveis relações entre o apagamento e fatores sociais;
- d) identificar o grau de interferência da fala na escrita dos estudantes que

participaram da pesquisa.

2. Os róticos na área norte-nordeste

O apagamento do /R/ implosivo em Salvador foi estudado por Jossane Moreira de Oliveira (1999) em sua dissertação de mestrado. Nesta pesquisa, a autora utilizou parte do *corpus* do NURC; portanto, os dados utilizados contemplavam a fala de pessoas soteropolitanas com nível universitário. A amostra contou com dezesseis inquiridos do tipo elocução formal e dezesseis inquiridos do tipo diálogo entre dois informantes. Os informantes foram distribuídos pelos dois sexos e por quatro faixas etárias. As variáveis linguísticas consideradas para a análise foram as mesmas utilizadas por Dinah Maria Isensee Callou (1987) no Rio de Janeiro, a fim de que se pudessem comparar os resultados e os contextos que atuam na supressão do /R/ no dialeto carioca e no dialeto soteropolitano.

Assim, as variáveis linguísticas utilizadas foram: posição do segmento no vocábulo, contexto subsequente, sonoridade da consoante seguinte, modo de articulação da consoante seguinte, zona de articulação da consoante seguinte, vogal precedente, tonicidade da sílaba, classe de palavra e carga semântica do segmento. Para as variáveis sociais, foram consideradas faixa etária do informante, sexo do informante e tipo de situação (formal ou informal).

Todas as variáveis foram selecionadas pelo VARBRUL tanto para os inquiridos do tipo mais formal quanto para os inquiridos do tipo mais informal. A variável posição do segmento no vocábulo mostrou-se relevante: em posição final de palavra, o peso relativo é bastante significativo: 0,94 nas elocuições formais e 0,93 no diálogo entre informante e documentador. Em posição medial na sílaba, os pesos relativos apresentaram-se baixos: 0,07 nas elocuições formais e 0,06 nos diálogos informais, o que confirma os resultados da pesquisa de Dinah Maria Isensee Callou (1987).

Quanto ao contexto subsequente, nas elocuições formais, as consoantes alveolares obtiveram peso relativo de 0,61, e, no diálogo entre documentador e informante, estas consoantes também favoreceram a regra de apagamento, inclusive com uma maior expressividade, tendo como peso relativo 0,85 para o /s/ e 0,97 para o /z/, o que mostra ser o estilo informal mais favorável à atuação da regra de apagamento.

A vogal precedente que obteve maior peso relativo para a regra de

apagamento foi a vogal posterior /u/ tanto na situação formal quanto na situação informal. Em relação à tonicidade da sílaba, nos dois tipos de texto, pretônica foi a sílaba que mais favoreceu o apagamento do /R/, havendo sempre um aumento da aplicação da regra de apagamento no diálogo entre documentador e informante, ou seja, em situações mais informais. As classes de palavras que se revelaram atuantes na regra de supressão foram: numeral, conjunção, verbo e preposição, nas elocuições formais, e conjunção, verbo e preposição, nos diálogos informais.

Quanto às variáveis sociais, a autora observa que parece não haver muita influência do fator sexo no processo de apagamento do /R/ implorativo na fala culta de Salvador, já que os pesos relativos da pesquisa apontam 0,52 de aplicação da regra para os homens e 0,46 para as mulheres. Com relação à faixa etária, considerando a análise em tempo aparente, os dados revelam que o apagamento da implorativa é mais expressivo entre os mais jovens (25-34 anos), decrescendo esta ocorrência na faixa etária mais alta (+ 55 anos), ou seja, enquanto as faixas iniciais favorecem a aplicação da regra, as faixas mais avançadas a inibem, o que é considerado pela autora uma mudança em progresso.

Os resultados obtidos por Josane Moreira de Oliveira revelam que prevalece a manutenção do /R/ em posição de coda na fala culta de Salvador e, embora seja majoritariamente realizado como uma constritiva velar, pode ainda se realizar como faríngeo, uvular ou até como vibrante simples. Quanto à aplicação da regra de apagamento, ela atua inicialmente em posição final de vocábulo para só depois se estender à posição interna.

O apagamento dos róticos em coda silábica também está entre os fatos fônicos estudados em inquéritos experimentais do ALiB pelos pesquisadores da Universidade Federal da Bahia. Jacyra Mota e Lorena Souza (2009) analisaram o apagamento do /R/ em coda silábica em posição final e medial de vocábulo com base em inquéritos experimentais do ALiB realizados em Salvador entre os anos de 1999 e 2005.

Os dados analisados foram extraídos de dezesseis inquéritos experimentais, distribuídos, de acordo com a metodologia do ALiB, por duas faixas etárias – uma mais jovem, de 18 a 30 anos, e uma mais velha, de 50 a 65 anos – pelos dois sexos e por dois graus de escolaridade – um deles referente ao nível fundamental incompleto e o outro, ao nível universitário. Nesses inquéritos, foram registradas 1.569 ocorrências de apagamento do /R/ em coda silábica, 953 em posição final de vocábulo e 616

em final de sílaba interna. Essas ocorrências foram documentadas nas respostas aos questionários fonético-fonológicos e morfossintáticos e no decorrer do discurso livre, ao final do inquérito, quando o informante é instado a falar sobre temas relacionados à sua própria vida.

Com relação aos fatores linguísticos que favoreceram o apagamento em coda silábica, foram testados os seguintes: dimensão do vocábulo, tonicidade da sílaba em que ocorre a consoante, natureza da vogal antecedente, modo, ponto de articulação e vozeamento do segmento subsequente, contexto intervocabular, classe morfológica, grau de formalidade do discurso. Os fatores sociais selecionados na pesquisa foram: escolaridade, sexo e faixa etária.

Os dois contextos (posição interna e externa no vocábulo) foram analisados separadamente, observando-se uma incidência maior de apagamento do segmento em posição final de vocábulo (89,82%), enquanto que, em posição final de sílaba interna, registraram-se apenas 9,58% de ocorrências do apagamento.

Em sílaba interna, foram selecionados dois grupos de fatores: um contextual e outro social. Os fatores contextuais analisados foram ponto, modo de articulação e sonoridade do segmento subsequente, que foram considerados conjuntamente, e os fatores sociais foram faixa etária, sexo e grau de escolaridade do informante, que também foram reunidos em um único grupo de fatores.

Quanto aos fatores linguísticos, foram selecionados como contextos favorecedores do apagamento, em posição medial, os segmentos fricativos /v, z, s/ iniciais da sílaba seguinte que apresentaram os pesos relativos 0,97, 0,94 e 0,89, respectivamente.

O grupo de fatores sociais demonstrou que o grau de escolaridade do informante tem atuação significativa para o cancelamento do segmento, já que os indivíduos que cursaram apenas o nível fundamental de ensino apagam muito mais a consoante em final de sílaba interna do que os de nível universitário, registrando-se pesos relativos mais elevados para os falantes do primeiro grupo.

O apagamento do /R/ em posição final de vocábulo é favorecido pela dimensão da palavra, classe morfológica do vocábulo e o contexto intervocabular. Quanto à dimensão do vocábulo, há maior frequência de apagamento em palavras mais extensas, registrando-se 96% de supressão do /R/ em palavras trissilábicas e 92% em vocábulos com mais de três sí-

labas. Em relação à classe morfológica do vocábulo, verifica-se que há maior incidência de apagamento em verbos do que em outras classes morfológicas consideradas conjuntamente, registrando-se pesos relativos de 0,54 para verbos e 0,38 para não verbos. Outro dado é que quando ao vocábulo terminado em /R/ segue-se um outro vocábulo, a presença da vogal inicial da palavra seguinte favorece o apagamento.

Em relação aos fatores sociais, a pesquisa demonstrou que, em final de vocábulo, a frequência de apagamento é bastante elevada, tanto em informantes do nível fundamental quanto nos de nível universitário, o que indica o caráter não estigmatizante desta variante.

As autoras concluem afirmando que, esses dados, confrontados com os de Dinah Maria Isensee Callou, Yonne de Freitas Leite e João Antônio de Moraes (1998) a partir de registros realizados em Salvador, na década de 1970, para a constituição do *corpus* do projeto NURC, confirmam os fatores linguísticos favorecedores do processo de enfraquecimento dos róticos em posição final de sílaba e, apesar das diferenças quanto ao número e ao perfil dos informantes do projeto NURC e do Projeto ALiB, os dados parecem indicar um aumento do percentual de ocorrência de apagamento, que passa de 2% a 9,5% em posição medial de vocábulo, e de 62% a quase 90% em posição final diante de pausa, evidenciando a continuidade do processo de enfraquecimento dessa consoante e a mudança em direção à sílaba aberta do tipo CV (consoante vogal), fato que se registra também, no português brasileiro, em relação a outras consoantes em coda silábica.

Um estudo importante sobre o fenômeno da realização do /R/ em final de vocábulo na Região Norte foi realizado por Marilúcia Barros de Oliveira (2001), que analisou este fato linguístico à luz da sociolinguística quantitativa variacionista na fala de 35 indivíduos da cidade de Itaituba, no Pará. As variáveis linguísticas selecionadas para esse trabalho foram: dimensão e tonicidade do vocábulo, classe de palavra, vogal precedente, contexto seguinte (vogal, consoante e pausa), ponto de articulação da consoante seguinte, vogal seguinte e modo de articulação da consoante seguinte. As variáveis sociais consideradas para este estudo foram: sexo, escolaridade, idade e renda.

No estudo apresentado por Marilúcia Barros de Oliveira, o grupo de fatores classe de palavra foi o primeiro a ser selecionado. Nesse grupo, foi no verbo que se encontrou mais apagamento e, na preposição, verificou-se menos a aplicação da regra de apagamento. A variável dimen-

são do vocábulo apresentou resultados que confirmam o que diz a literatura da área, pois os monossílabos tônicos inibiram mais a regra de apagamento. Os monossílabos átonos favoreceram a manutenção, e os polissílabos, o apagamento. Quanto ao modo da articulação da consoante seguinte, os resultados mostraram-se opostos às hipóteses iniciais da autora, já que, contrariamente ao que se pensava, as fricativas inibiram a regra de apagamento. Os grupos de fatores ponto de articulação da consoante seguinte, vogal seguinte e contexto seguinte não foram selecionados pelo Varbrul. As quatro variáveis sociais selecionadas nesse trabalho apresentaram relevância para o estudo do fenômeno. O maior de grau de escolaridade favorece a manutenção do /R/. No grupo de fatores *idade*, apenas a segunda faixa etária favoreceu a aplicação da regra. Os mais velhos apagam menos. Na primeira faixa etária, maior escolaridade inibiu o apagamento, e, nas outras duas faixas, são os falantes de 1º grau que mais apagam o fonema. Em relação à variável sexo, as mulheres inibiram o apagamento e os homens o favoreceram, mas não se verificou entre eles diferença relevante. As mulheres cuja idade está compreendida entre 26-45 anos favorecem significativamente o apagamento. Nas mulheres, a escolaridade favorece um padrão linear: à medida que cresce a escolaridade, diminui o apagamento; entre os homens, verifica-se um padrão curvilíneo no qual os homens de 1º grau favorecem significativamente a regra de apagamento. Homens e mulheres de 2º grau inibem de igual modo a regra de apagamento. Os falantes de renda média favorecem o apagamento, enquanto os de baixa renda o inibem; porém, não se encontra entre seus resultados muita discrepância.

A autora faz sua análise considerando que o apagamento do /R/ final de vocábulo altera a estrutura silábica, tanto por meio de sua reestruturação quanto por meio de sua simplificação. É condicionado por fatores linguísticos e sociais; não é específico de uma classe social desfavorecida nem se encontra apenas na fala dos menos escolarizados.

3. Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, tomamos por base o modelo teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa. A pesquisa foi realizada com dezoito estudantes do terceiro ao quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Catu-BA, todos nascidos e residentes nesta cidade, filhos de pais que estudaram no máximo até o ensino fundamental.

Foram testados 03 meninos e 03 meninas, numa faixa etária média entre oito e treze anos que tivessem estudado sempre em escola pública. A fim de observar o apagamento do rótico na escrita em posição final de palavra, elaborou-se previamente um instrumento contendo diferentes tipos de testes, a partir de palavras que contemplavam o fonema /R/ em diversos contextos de variação.

Para uma análise estatisticamente mais rigorosa, os dados levantados foram codificados e submetidos ao pacote de programas GOLD-VARB X, que, a partir de frequências totais de ocorrências dos dados linguísticos, seleciona os fatores mais importantes que determinam a ocorrência de uma variante. Assim, os resultados estatísticos do programa computacional dão um suporte matemático às conclusões a que se pode chegar sobre as variáveis linguísticas e sociais controladas na pesquisa.

4. Análise dos dados

Os grupos de fatores selecionados pelo programa como favorecedores do apagamento do /R/ em posição final de vocábulo, por ordem de seleção, foram: 1) escolaridade; 2) gênero; 3) extensão da palavra; 4) contexto precedente.

Os resultados serão apresentados de acordo com a ordem de seleção feita pelo programa.

4.1. Variável escolaridade

O primeiro grupo eleito, a escolaridade, mostrou, como já era esperado, mais aplicação da regra de apagamento para os estudantes que apresentavam menor grau de escolaridade, conforme os números da tabela abaixo:

Série	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Terceiro ano	207/216	95%	0,95
Quarto ano	125/356	35%	0,26
Quinto ano	385/150	38%	0,30

Tabela 1: Apagamento do /R/ final em verbos segundo a escolaridade. Significância: 0,003.

Série	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Terceiro	111/175	63%	0,77
Quarto	40/192	20%	0,35
Quinto	45/205	21%	0,37

Tabela 2: Apagamento do /R/ em final de nomes segundo a escolaridade. Significância: 0,045.

Os números das tabelas demonstram que, à medida que os alunos avançam nas séries escolares, tendem a diminuir o apagamento do /R/ final na escrita. Não houve praticamente nenhuma diferença de desempenho entre os informantes do quarto e do quinto ano. Os pesos relativos para esses fatores são praticamente idênticos: 0,26 e 0,30 para o /R/ em final de verbos e 0,35 e 0,37 para a supressão do /R/ em final de nomes. Parece que a diferença está mesmo entre esses dois grupos e os informantes do terceiro ano, cujos pesos relativos do apagamento tanto em final de verbos quanto em final de nomes são bastante altos: 0,95 e 0,77, respectivamente. O segmento /R/ em final de verbos foi praticamente bloqueado pelos alunos do terceiro ano, o que nos leva a considerar que este fato pode ser também um problema de alfabetização, já que, no contexto das escolas públicas do município, boa parte dos alunos ainda está sendo alfabetizada nessa série escolar.

O convívio com as práticas escolares parece influenciar no índice de recuperação dessa variável. Quanto mais tempo o indivíduo frequentou a escola e teve mais contato com a escrita, mais ele representa graficamente a variante /R/, reconhecendo, portanto, a presença desse elemento ao final do vocábulo.

4.2. Variável gênero do informante

O segundo grupo eleito, o gênero, confirma a hipótese de que as meninas recuperariam mais o /R/ na escrita, sendo mais sensíveis à norma-padrão. Os números mostram que o apagamento do segmento ocorre de maneira bem mais significativa entre os alunos do sexo masculino, confirmando os resultados de outros estudos que demonstram que as mulheres costumam privilegiar formas linguísticas de maior prestígio.

Gênero	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Masculino	287/468	61%	0,65
Feminino	489/195	39%	0,35

Tabela 3: Apagamento do /R/ final em verbos segundo o gênero do informante. Significância: 0,003.

Gênero	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Masculino	124/277	44%	0,64
Feminino	72/295	24%	0,36

Tabela 4: Apagamento do /R/ final em nomes segundo o gênero do informante. Significância: 0,045.

Observando-se os pesos relativos para os dois gêneros, pode-se verificar que os meninos utilizam mais a regra de apagamento do que as meninas. Portanto, o fator gênero apresentou-se de forma relevante no *corpus*, uma vez que as meninas destacaram-se bastante, apresentando uma recuperação significativa do segmento variável na escrita, ratificando uma tendência demonstrada por outros estudos variacionistas, inclusive os de Maria Tasca (2002) e Maria Cecília de Magalhães Mollica (2003), que consideram o sexo masculino mais distante das formas linguísticas tradicionalmente prescritas.

4.3. Variável extensão da palavra

Este foi o penúltimo grupo selecionado pelo programa. Vejam-se os pesos relativos referentes a cada um dos fatores que o compõem.

Extensão da palavra	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Monossílabo	10/50	20%	0,19
Dissílabo	151/349	43%	0,41
Trissílabo	218/364	59%	0,57
Polissílabo	103/194	53%	0,59

Tabela 5: Apagamento do /R/ final em verbos segundo a extensão da palavra. Significância: 0,003.

Extensão da palavra	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
Monossílabo	11/123	8%	0,14
Dissílabo	53/155	34%	0,46
Trissílabo	67/140	47%	0,71
Polissílabo	65/154	42%	0,66

Tabela 6: Apagamento do /R/ final em nomes segundo a extensão da palavra. Significância: 0,045.

A nossa hipótese, baseada em outros trabalhos sobre o apagamento do rótico, era a de que o apagamento seria mais recorrente nos vocábulos de maior dimensão, o que foi confirmado, como se pode observar nas tabelas acima, em que os trissílabos e polissílabos favorecem a aplicação da regra de supressão do rótico tanto para os verbos quanto para os nomes, com um percentual significativo de apagamento. Já nos vocábulos constituídos apenas por uma sílaba, houve uma regra contrária, atuando

no sentido da preservação do segmento /R/ no final das palavras, independente-mente da classe gramatical, como é possível notar nos pesos relativos baixos para a supressão do segmento em final de verbos e nomes: 0,19 e 0,14, respectivamente.

4.4. Variável contexto precedente

O último grupo selecionado pelo programa como favorecedor do processo de apagamento do /R/ final na escrita foi a vogal que antecede o segmento em foco, das quais a anterior alta /i/ demonstra forte probabilidade de levar ao cancelamento do /R/ em final de verbos, com um peso relativo de 0,64. Já para os nomes foram as vogais médias anteriores que favoreceram o apagamento, com um peso relativo de 0,69.

Contexto precedente	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
a	372/695	53%	0,53
e	94/225	41%	0,37
i	16/34	47%	0,64

Tabela 7: Apagamento do /R/ final em verbos segundo o contexto precedente⁴⁹.
Significância: 0,003.

Contexto precedente	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
a	40/141	28%	0,57
e/É	42/79	53%	0,69
o/Ó	114/352	32%	0,42

Tabela 8: Apagamento do /R/ final em nomes segundo o contexto precedente.
Significância: 0,045.

Segundo Maria Cecília de Magalhães Mollica (2003), é importante levar em consideração a influência da vogal precedente, já apontada como marcante nos estudos sobre a fala e, junto com a variável categoria gramatical da palavra, constituindo-se também num parâmetro relevante para o processo da apropriação da escrita. Segundo a autora, as vogais *a*, *i* e *u*, antecedentes ao segmento /R/ que deve ser recuperado na escrita, deverão ser os principais ambientes a ser primeiramente trabalhados com o aprendiz na fase inicial da escrita.

⁴⁹ Por se tratar do ambiente linguístico que antecede o rótico nos verbos, foram consideradas as vogais pertencentes à primeira, segunda e terceira conjugação.

Klebson Oliveira (2008), analisando fenômenos fônicos em documentos redigidos por africanos e afrodescendentes de uma irmandade negra do século XIX em Salvador, considera que há uma maior incidência de apagamento do /R/ em verbos de primeira conjugação pelo fato de estes também serem mais produtivos na língua portuguesa.

Dinah Maria Isensee Callou, João Antônio de Moraes e Yonne de Freitas Leite (2002) assinalam que, em posição final, as vogais favorecedoras do apagamento são as vogais não arredondadas, ao passo que as arredondadas inibiriam o processo.

Em estudo realizado por Claudia de Souza Cunha, Deisiane Rodrigues dos Santos e Tiana Andreza Melo do Nascimento (2006), as autoras destacam que dentre as possibilidades de vogais precedentes, a que se revelou como maior favorecedora do cancelamento do /R/ foi a vogal alta anterior não arredondada [i]. Para as autoras, os resultados obtidos confirmam uma tendência geral no português do Brasil quanto ao comportamento das vogais [+ arredondadas] e [- arredondadas], sendo estas últimas mais favorecedoras à eliminação do /R/.

Nos dados da escrita dos estudantes que participaram desta pesquisa, os resultados confirmam, portanto, uma tendência observada na fala de que os maiores pesos relativos referentes ao apagamento do /R/ em final de palavra recaíram sobre as vogais não arredondadas /i/ e /e/, a primeira para o /R/ em final de verbos e a segunda para este segmento em final de nomes com um peso relativo de 0,64 e 0,69, respectivamente.

Para melhor definir os resultados referentes às variáveis linguísticas, foi feita uma nova rodada utilizando a variável grau de familiaridade com a palavra e os fatores sociais selecionados pelo programa. O GOLDVARB selecionou esse fator linguístico como importante para o apagamento do /R/ tanto em final de verbos quanto em final de nomes, como se pode verificar nas tabelas abaixo:

Familiaridade	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
+ familiar	237/518	45%	0,45
- familiar	245/439	55%	0,54

Tabela 9: Apagamento do /R/ em final de verbos segundo o grau de familiaridade com a palavra.

Significância: 0,003.

Familiaridade	Aplicação/Ocorrência	Percentual	Peso relativo
+ familiar	67/284	23%	0,40
- familiar	129/288	44%	0,59

Tabela 10: Apagamento do /R/ em final de nomes segundo o grau de familiaridade com a palavra.

Significância: 0,045.

O grupo de fatores grau de familiaridade com a palavra teve um peso significativo no resultado dos dados, havendo uma diferença considerável entre a grafia de palavras consideradas mais familiares na escrita dos alunos e a grafia de palavras menos usuais na escrita dos mesmos. Estas últimas favoreceram a regra de cancelamento do segmento /R/ com um peso relativo de 0,54 para os verbos e 0,59 para os nomes.

5. *Considerações finais*

O estudo aqui apresentado mostrou que o apagamento do rótico em coda silábica, observado na escrita das séries iniciais, é condicionado tanto por fatores estruturais quanto por fatores sociais.

Do ponto de vista estrutural e discursivo, os resultados revelaram que, no que diz respeito ao cancelamento do /R/ em final de vocábulo, alguns fatores linguísticos como a extensão da palavra, o contexto antecedente e o grau de familiaridade com o vocábulo exerceram papel decisivo.

Os fatores sociais observados no estudo também tiveram um peso significativo no favorecimento da regra de apagamento do rótico na coda final da sílaba. O fator escolaridade mostrou a discrepância entre os alunos da segunda e os da terceira e da quarta, ocorrendo uma grande redução do apagamento do rótico na passagem da segunda para a terceira série.

Com relação ao fator gênero, a pesquisa confirmou a expectativa inicial, pois as meninas utilizaram menos a regra de apagamento, o que corrobora também com outros trabalhos produzidos na linha da sociolinguística quantitativa.

Os resultados do trabalho demonstram que à medida que os alunos avançam na escolarização, os desvios em relação à língua padrão, na escrita, diminuem sensivelmente e os alunos, pressionados pela cobrança escolar, acabam adquirindo o dialeto exigido pela escola, pelo menos nas práticas de escrita monitorada.

Considerando-se que o apagamento do rótico em posição final de vocábulo é categórico na fala dos estudantes e na escrita já se conseguiu obter 50% de manutenção para o final dos verbos e 66% para o final dos nomes, pode-se afirmar que a escola tem conseguido uma margem significativa de sucesso na recuperação do segmento.

Levando em conta que o acesso da maioria dos alunos oriundos de escolas públicas à cultura escrita acontece primordialmente na e através da escola, é importante ressaltar o papel que a mesma tem exercido na aquisição do padrão escrito da língua pelos estudantes.

De acordo com os percentuais gerais apresentados no trabalho, as formas padrão das palavras que continham o rótico em posição final superaram, na escrita dos alunos, as ocorrências das formas não-padrão. Este fato pode ser considerado uma indicação clara da influência dos padrões linguísticos escolares, já que este segmento não é pronunciado pelos aprendizes, pelo menos no que se refere à posição final de vocábulo.

Nota-se, dessa forma, a forte influência da escola no que tange à aquisição do dialeto padrão, nas situações marcadas pelas práticas da língua escrita, que exige um registro bastante diferenciado daquele em que ocorre a fala coloquial, pois os percentuais de ocorrências das formas não-padrão caem sensivelmente conforme aumenta a escolarização do aluno.

Embora a escola tenha atuado positivamente na escrita dos alunos no que tange ao domínio de certos aspectos da língua prestigiada, deve-se pontuar aqui a importância de o professor das séries iniciais ter uma formação linguística sólida e conhecer as pesquisas que tratam da heterogeneidade encontrada na língua escrita, a fim de que o processo de aprendizagem desta modalidade aconteça de forma menos traumática e mais sistemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLOU, Dinah Maria Isensee. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. 1987. Tese (doutorado em linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; MORAES, João Antônio de; LEITE, Yonne de Freitas. Apagamento do /R/ final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *D.E.L.T.A.* vol. 14, p. 61-72, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MONARETTO, Valeria Neto de Oliveira. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, Leda; BRESCANCINI, Cláudia (Org.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. p. 253-68

MOTA, Jacyra; SOUZA, Lorena. Estudo de fatos fônicos em inquéritos experimentais do ALiB: o apagamento dos róticos em coda silábica. In: GÄRTNER, Eberhard; SCHÖNBERGER, Axel. (Eds). *Estudos sobre o português brasileiro*. FrancofurtiMoenani: Valentia, 2009.

NASCIMENTO, Tiana Andreza Melo do; SANTOS, Deisiane Rodrigues; CUNHA, Claudia de Souza. A vibrante em coda silábica nos atlas regionais do Brasil. In: CUNHA, Claudia de Souza. (Org.). *Estudos geossociolinguísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. *O apagamento do /R/ implosivo na norma culta de Salvador*. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1999.

OLIVEIRA, Klebson. Rotacismos e outras rotas: fenômenos com as consoantes líquidas em textos do Brasil oitocentista. In: *Estudos linguísticos e literários, Programa de pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia*, n. 37-8, Salvador, jan-dez, 2008, p. 227-70.

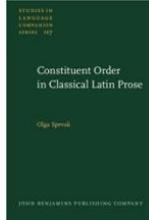
OLIVEIRA, Marilúcia Barros de. *Manutenção e apagamento do /R/ final de vocábulo na fala de Itaituba*. Dissertação de mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001.

TASCA, Maria. *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin Irving. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

**ESTUDOS SOBRE A ORDEM DAS PALAVRAS EM LATIM
CLÁSSICO EM OBRA DE OLGA SPEVAK**

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



SPEVAK, Olga, *Constituent Order in Classical Latin Prose*. Studies in Language Companion. Series 117, Amsterdam/Filadélfia, Benjamins, 2010. 320pp

\$122,68

<https://www.bookdepository.com/Constituent-Order-Classical-Latin-Prose-Olga-Spevak/9789027205841>

1. Introdução

Olga Spevak é uma docente da Université de Toulouse 2, França, onde trabalha desde 2009 como Especialista de Linguística Latina e Grega no Departamento de Línguas, Literatura e Civilizações Antigas. Também foi Professora-Leitora de tcheco no Instituto de Línguas e Civilizações Orientais, Paris IV (1999-2002). Spevak é uma jovem linguista de origem tcheca com doutorado em língua latina e Membro associado da equipe de pesquisa em sintaxe e semântica, Toulouse 2 (em 2009). Suas principais atividades de pesquisa giram em torno da sintaxe latina, ordem das palavras em latim, latim tardio e estudos de Pragmática. Suas obras são consideráveis e versam sobre variados temas. Seus inúmeros artigos podem ser observados em seu blog: <https://blogs.univ-tlse2.fr/olga-spevak/articles/>.

Este livro, como sugere o seu título, aborda a problemática que se estabelece acerca da ordem das palavras nos sintagmas da língua latina, também denominados grupos sintáticos, tendo como escopo a prosa clássica latina.

Segundo a professora Rossella Iovino, uma pesquisadora italiana, ressalta em uma Resenha sobre este *Constituent Order in Classical Latin Prose* que “a ideia básica da obra consiste na observação do valor pragmático que portam os constituintes dos grupos sintáticos latinos, uma vez

que a colocação dessas palavras não responde propriamente à sua função gramatical”⁵⁰ (Cf. ROSSELLA, 2011, p. 1). De fato, o olhar que Spevak lança sobre o complexo tema que é o detalhamento das diferentes constituições do sintagma latino e suas consequências sintático-semânticas é de natureza pragmática, fundamentado nos estudos da Linguística Funcional – dirigida por Dik (1997) –, como observei em minha última tese de doutoramento, sobre a *Colocação de palavras dos sintagmas nominais em odes de Horácio: uma abordagem sintático-estilística* (BOTELHO, 2018).

Daí, ter a professora espanhola Concepción Cabrillana ter iniciado a sua Resenha sobre essa mesma obra de Spevak, ressaltando a importante contribuição da Pragmática nos estudos sobre a ordem dos constituintes latinos:

O trabalho de Olga Spevak aborda detalhadamente um tópico difícil discutido em estudos anteriores, e especialmente nos últimos anos, nos quais (estudos) a formulação e sistematização mais explícitas da abordagem pragmática e sua aplicação forneceram novas perspectivas para análise.⁵¹ (CABRILLANA, 2012, p. 109)

2. De que trata a obra de Spevak

Logo na Introdução, a autora procura sistematizar as características dos constituintes em latim, que são variadas, e elenca as principais contribuições das diferentes abordagens teóricas para a questão da ordem dos constituintes dos grupos linguísticos latinos: tradicional, tipológica, generativa, pragmática, funcional e estilística.

Assim, Spevak afirma que a ordem dos constituintes em latim é variável e observa que “a posição de um constituinte em sua oração ou frase não é determinada pela estrutura gramatical dessa oração, nem é in-

⁵⁰ “L’idea alla base del recente volume di Olga Spevak consiste nell’osservazione che la disposizione dei costituenti in latino risponde non tanto alla funzione grammaticale che essi esprimono, quanto, piuttosto, al valore pragmatico di cui sono portatori. (ROSSELLA, 2011, p. 1)”.

⁵¹ “El trabajo de Olga Spevak aborda de manera detallada un tema difícil y discutido em estudios previos, y de modo especial en los últimos años, en los que la formulación y sistematización más explícita del enfoque pragmático y su aplicación han facilitado nuevas perspectivas de análisis.”.

dicativa para um destinatário de sua função gramatical”⁵² (Cf. p. 1). Daí, a ordem dos constituintes em latim ter sido rotulada como “livre”, em comparação com a ordem “fixa” das línguas européias atuais.

Logo na Introdução, ela detalha certos aspectos fundamentais: Em “1. Abordagem tradicional”, ressalta a rotulação “livre” da ordem dos constituintes em latim, em comparação com a ordem “fixa” em francês e em alemão. Observa, também, que César e Cícero frequentemente colocam o verbo no final de uma oração em suas obras, e que esta posição é descrita como “normal” e descritas como “desvios” quando colocam o verbo na posição inicial ou interna, como observou Schneider (1912); em “2. A abordagem tipológica (de Greenberg)”, estabelece uma discussão acerca dos critérios de Greenberg, que sugere que as línguas têm uma ordem básica, não marcada, sendo outros ordens um desvio. Spevak sugere ser o latim é uma língua SOV e também SVO. Para isso, utiliza-se de três argumentos, fundamentados em Pinkster (1991): o primeiro é que “a ordem dos constituintes em latim depende, em grande parte, de regras pragmáticas e não tem implicações sintáticas” (Cf. p. 3); o segundo se refere às “descrições das funções sintáticas do sujeito, objeto e verbo, centradas em frases que contêm verbos transitivos, sendo geralmente negligenciados os outros tipos de verbos (monovalente e trivalente)” (Cf. p. 3); e o terceiro diz respeito à “considerável existência de variedade de padrões nas obras de diferentes autores latinos, e também nos trabalhos de um mesmo autor” (Cf. p. 3); em “3. A abordagem gerativa”, observa que “a abordagem da ordem das palavras no âmbito da Gramática Gerativa assemelha-se, em certo sentido, à abordagem tipológica”, pois se baseia na hipótese de que ocorre um conjunto de regras transformacionais sobre uma ordem básica que produzem padrões marcados. Logo, para entender o referido “desvio”, é necessário conceber a existência dessa ordem neutra – SOV –, sobre a qual se dão as ordens desviantes, que são em grande quantidade; em “4. Abordagens pragmáticas”, a autora inicia, enfatizando a perspectiva comunicativa de Firbas, que era um dos linguistas da Escola de Praga. Destaca os estudos de Panhuis, os quais se baseiam na teoria da Perspectiva da Frase Funcional. Nela, “a distribuição de elementos em uma frase constitui o resultado dos objetivos de

⁵² “Latin constituent order is variable in the sense that position of a constituent in its sentence or phrase is not determined by the grammatical structure of that sentence (for example, whether it is subject in its sentence), nor is it indicative for an addressee (a hearer or reader) of its grammatical function. (SPEVAK, 2010, p. 1)”.

comunicação do usuário e da função dessa frase em seu contexto, tanto textual quanto situacional” (Cf. p. 4). Spevak, contudo, observa que a teoria de Firba se baseia nos fenômenos da ordem constituinte em tcheco, que ele comparou com o inglês e o alemão, e que a ordem dos constituintes é predominantemente governada pelo crescente dinamismo comunicativo em tcheco, mas inglês e alemão são menos sensíveis a este princípio (Cf. p. 4-5). Em seguida, observa que Panhuis define três arranjos principais para o latim: (i) um arranjo normal não emotivo {tema > rema > verbo} e dois arranjos “emotivos” (ii) {rema > tema > verbo}, e (iii) {verbo > (rema) > tema}. Logo, refere-se aos postulados sobre “tema” – definido como constituinte menos informativo – e “rema” – definido como o constituinte mais informativo.

Spevak também ressalta que outras questões surgem em torno do princípio do dinamismo comunicativo; questões do tipo: “Como decidir sobre o grau de dinamismo comunicativo dos constituintes individuais?”, conquanto tal dúvida diz respeito não apenas ao arranjo dos constituintes temáticos, como observa Panhuis (1982, p. 55), mas também aos remáticos (Cf. p. 6). Para a autora, “como a posição final ou pré-verbal não é reservada para o constituinte de rema propriamente, essa posição não lhe parece ser um indicador confiável de que o constituinte que a ocupa tem a função de rema” (Cf. p. 6); ainda neste subitem 4, passa-se a discorrer sobre a Perspectiva da Gramática Funcional, destacando as funções pragmáticas desta Gramática Funcional (GF). Segundo Spevak, “a GF distingue duas principais funções pragmáticas: ‘Tópico’ e ‘Foco’ para adescrição da ordem dos constituintes” (Cf. 6-8); considera-se tópico a entidade sobre a qual se dá a frase, e foco, o elemento que se destaca na frase, como já salientava Dik (1997, I: 312 f.). Para a autora “essas funções pragmáticas afetam o lado formal da frase: posições especiais são reservadas para os constituintes tópico e foco e podem ser marcadas por meios específicos” (Cf. p. 6). Também observa que a função pragmática de tópico, “sobre o que se está falando”, pode ser atribuída a entidades (pessoas, objetos, localidades, etc.) e que podem ocorrer vários tópicos num mesmo discurso: “um pode ser mais central do que outros, a importância dos tópicos pode mudar e novos tópicos podem ser introduzidos” (Cf. p. 6). Esclarece as noções de foco de Tópico do Discurso, que, sob as orientações de Dik (1997, I, p. 313-26), é visto como a entidade sobre a qual um discurso informa, e de Foco, que, também segundo Dik (1997, I, p. 326) é o elemento mais informativo de uma oração; ainda discorre sobre os princípios gerais e as hierarquias: na GF, conforme os trabalhos de Dik (1997, I-II), “a ordem dos constituintes se dá a partir de uma inte-

ração de uma gama diversa de fatores sintáticos, semânticos e pragmáticos” (Cf. p. 8); “as hierarquias formais são formuladas como o esquema da Ordem Preferencial de Constituintes Independente da Língua (LIPOC), como propõe Dik (1997, I, p. 411)” (Cf. p. 8); em “5. Outros aspectos da ordem constituinte latina”, apresenta o conceito de *colon*, usado por Fraenkel, que “dividiu uma sentença simples ou complexa em unidades sintaticamente definidas e chamou tais unidades de *cola*” (Cf. p. 10); sobre a ornamentação estilística, Spevak apenas afirma que “a ordem dos constituintes em latim na prosa literária (assim como na poesia) pode refletir várias figuras estilísticas, que servem como ornamentação (Cf. p. 11); por fim, esclarece o objetivo e a metodologia desse estudo, afirmando que “a língua latina não figura no projeto Eurotipo (SIEWIERSKA, 1988a) e outros estudos tipologicamente orientados” (Cf. 12) e finaliza essa Introdução apresentando os *corpora* que lhe serviram de análise e a organização da obra em si, denominando os seus seis capítulos. O primeiro *corpus*: Caes., *Ciu.* I-III 30; Cic., *Tusc.* I y III, *Dom.*, *Phil.* I y IV, *Att.* XIII 50-XVI; Sall., *Iug.*, os quais foram usados nos capítulos dedicados à ordem de constituintes nas orações declarativas e interrogativas, e o segundo *corpus*: Caes., *Gall.* I-V; Cic., *Att.* I-IV; Sall., *Cat.*, *Iug.*), utilizados no estudo dos constituintes nas frases nominais (Outras bases de dados foram usadas – LASLA e BLT – nas outras partes dos demais capítulos.).

Depois dessa longa e esclarecedora Introdução passar à exposição do seu propósito propriamente dito, que é a investigação sobre a colocação das palavras nos sintagmas latinos.

No Capítulo 1 (*Restrições e liberdades de posicionamento na ordem de constituinte em latim*, p. 13-26), como o próprio título sugere, faz-se uma breve exposição do número de restrições de colocação das palavras e se reflete sobre o caráter de liberdades, que, segundo Spevak, “não são comuns em línguas europeias modernas, como românicas e germânicas, nem nas mais flexíveis línguas eslavas...” (Cf. p. 13). Defende a ideia de “que a poesia latina é muito mais flexível do que a prosa e mostra ainda mais liberdades na colocação dos constituintes” (Cf. p. 13).

Logo no início desse primeiro capítulo, chama a atenção para o fato de os coordenadores, as partículas conectivas, os subordinadores e as palavras interrogativas serem, em latim, usualmente encontrados na posição inicial, por causa de suas propriedades semântico-referenciais e funcionais.

A autora lembra que Rijhoff (2002, p. 250) argumenta que existe uma tendência translinguística, que faz os constituintes permaneçam em seu próprio domínio, como ocorre com os sintagmas ou orações de participação ou de infinitivo, cujos constituintes se mantêm juntos, o que se denomina “princípio de integridade do domínio”, que também vale para o latim. Porém, no subitem 7 (“O hipérbato ou descontinuidade do sintagma nominal”), ressalta que, em latim, “podem distinguir-se vários tipos de descontinuidade, dependendo dos elementos que a produzem”, como observam Pinkster (2005b) e Gettert (1999) e que tal descontinuidade não ocorre por uma escolha do usuário, posto que “é uma restrição, devido à propriedade enclítica e pospositiva desses elementos” (Cf. p. 23). De fato, este tipo de hipérbato não se dá de forma obrigatório; é, pois, opcional, que ocorre em contextos contrastivos, como observa Siewierska (1984, p. 57 e 63), segundo Spevak. Em latim, afirma a autora, advérbios, pronomes e verbos, por exemplo, são elementos estranhos (que não pertencem ao sintagma nominal) que podem produzir o hipérbato (Cf. p. 24).

Ela exemplifica tais casos produzidos por um elemento estranho (*Hae permanecerunt aquae dies complures*. – Cés. Civ. 1.14.1 – “As inundações duraram vários dias.”) e finaliza o capítulo exemplificando um outro tipo de hipérbato, em que sintagmas nominais ou preposicionais podem ser separados por um de seus próprios constituintes (*tuasque de istis rebus litteras expectabo* – Cíc. Att. 7.17.5 – “e aguardarei ansiosamente suas cartas sobre esses assuntos.”).

No longo Capítulo 2 (*Funções pragmáticas*, p. 27-114), Spevak apresenta uma descrição exaustiva acerca das manifestações pragmáticas, no que se refere à ordem dos constituintes dos sintagmas latinos, analisando-as detalhadamente. Nos sete subitens, que compõem o capítulo, a autora desenvolve alguns dos temas apresentados na Introdução e outros: “1. Minha abordagem para a ordem de constituinte latino”; “2. Foco”; “3. Tópico”; “4. Colocação de pronomes”; “5. Eclipse”; “6 Tema” e “7. Elemento complementar ou apêndice ou cauda”.

Neste capítulo, a autora procura combinar postulados da GF de Simon C. Dik e da perspectiva funcional da Escola de Praga, que foi desenvolvida por outros estudiosos, como Jan Firbas, e seguida por Dirk G. J. Panhuis, que a aplicou à língua latina. A partir de tal combinação, Spevak adota em sua análise, a ideia de que a ordenação de constituintes do sintagma latino se organiza geralmente em função da intenção comunicativa do usuário. Daí, afirmar, logo no início do capítulo, que “a ordem

dos constituintes em latim obedece fortemente a regras pragmáticas” (Cf. p. 27), já que o valor semântico dos constituintes e a sua posição contêm a mensagem que se quer comunicar.

Segundo ela, as abordagens de Dik e de Panhuis não são conceitualmente iguais, mas compartilham algumas características, como a consideração do estatuto pragmático dos constituintes que fazem aqueles estudiosos. Ambos consideram do estatuto pragmático dos constituintes indispensável para examinar a existência do constituinte no contexto imediato (Cf. p. 27). Quanto a isso, Spevak observa que “Panhuis argumentou que a ordem normal de uma oração latina observa o princípio do dinamismo comunicativo, formulado por Firbas (1992, p. 7)”, já que o constituinte de maior a informatividade é colocado no extremo direito da oração ou, na prosa latina clássica, antes do verbo (Cf. p. 29). Porém, os constituintes de foco podem ser encontrados nessas posições ou ser colocados em outra parte da oração. Instaure-se, assim, a principal questão: “Como identificar os constituintes de foco em latim?”. A seção seguinte, que trata da “dependência contextual e situacional”, propõe critérios úteis para a seu reconhecimento.

No decorrer de toda a explanação sobre esses critérios úteis, a autora ilustra com diversos exemplos da prosa clássica e, esgotando o tema sobre o foco, passa a discorrer sobre o tópico.

Define a função pragmática do tópico como “sobre o que é a oração”, conforme anunciara na Introdução (p. 6).

Ao conceituar tópico, corrobora a asserção feita por Bolkestein (1998a, p. 195), que diz que “a conceituação de tópico e seus diferentes subtipos não é sem dificuldades no âmbito da Gramática Funcional (Cf. p. 65).

Em seguida, passa a fazer certas colocações pontuais sobre o posicionamento de constituintes do tipo: “Esses pronomes se referem a entidades contextualmente dadas e, com exceção do conector relativo *qui*, elas podem teoricamente ficar em qualquer lugar na oração” (Cf. p. 73); sobre a topicalização: “Os constituintes do Tópico podem ocupar a posição inicial. Aos pronomes anafóricos e demonstrativos, é reservada uma seção especial, apesar de ser estudado também em topicalização, que a autora define como “a retomada, por meio da anáfora pronominal, de um constituinte de foco precedente e sua seleção como tópico de oração (Cf. p. 76).

Mais adiante, Spevak chama a atenção para o fato de a topicalização poder estabelecer-se entre duas orações independentes e entre duas cláusulas (\cong orações) de uma oração complexa, remetendo o leitor aos exemplos 2 e 3. Segundo a autora, “o **status** pragmático do elemento em questão afeta, portanto, o posicionamento dos pronomes e advérbios anafóricos” (p. 91-2).

Depois discorre sobre a colocação de vários tipos de pronomes, sobre os casos de elípses, desenvolve a sua reflexão sobre o tema (sem nenhuma novidade) e sobre o elemento cauda (“tail”) ou apêndice (com a intenção de corrigir abordagens anteriores), finalizando este capítulo que é o ponto forte da obra em questão.

Dando continuidade, inicia o Capítulo 3 (*Frases declarativas*, p. 115-93), o qual, grosso modo, se caracteriza por fazer uma descrição do verbo e seus argumentos numa frase declarativa, sob a perspectiva da Pragmática. Nos sete subitens, que compõem o capítulo, podem-se observar descrições e análises dos diferentes tipos de verbos latinos e os valores pragmáticos de seus argumentos: “1. Verbos transitivos bivalentes”; “2. Verbos transitivos trivalentes”; “3. Verbos em voz passiva”; “4. Verbos transitivos bivalentes Verbos de língua e pensamento”; “5. Verbos intransitivos bivalentes”; “6. Verbos monovalentes” e “7. O verbo *sum* ‘to be’”.

No primeiro subitem, Spevak declara que “a hierarquia do papel semântico é um fator importante a ser considerado em latim, onde as posições das orações não sinalizam a função sintática de um constituinte.” (Cf. p. 116) e, mais abaixo, nesse mesmo parágrafo, depois de arolar três tipos de ordenações, afirma que “não se faz necessário introduzir fatores sintáticos na ordenação nas orações latinas para entender esses padrões (Cf. p. 116).

Quanto ao último subitem, em que se faz a análise de diferentes tipos de estrutura com o *sum* (predicativa adjetiva ou substantiva, existencial e com locativo), Spevak o inicia, asseverando que “não há absolutamente nenhuma diferença de posicionamento entre o cópula *sum* e o existencial *sum* em latim” (Cf. p. 180) e que iria demonstrar tal fato. Contudo, a referida distinção não ficou muito clara.

Nos dois breves Capítulos seguintes (“*Frases interrogativas*”, p. 195-204 e “*Frases imperativas*”, p. 205-22), a autora procura, sem nenhuma novidade, comprovar que os constituintes interrogados e imperativos tendem a ocupar a posição inicial da frase.

O sexto e último Capítulo (“*Sintagma nominal*”, p. 223-81), que também constitui um tema relevante desta obra, tratam especificamente da disjunção e da inversão dos constituintes dos diferentes sintagmas nominais, que Marrozeaux (1922 e outros) denominou “Grupos nominais”: os compostos por nomes e adjetivos (ou adjetivos e nomes) e os compostos por nomes e genitivos (ou genitivos e nomes). Como já fora feito em estudos anteriores por Marrouzeau (1922 e outros) e pela própria Spevak (2006 e outros) e outros tantos estudiosos, a análise de Spevak confirma que é fundamentalmente relevante identificar, nos grupos nominais, o tipo de modificadores e distinguir o tipo de adjetivo (atributo, qualificativo, demonstrativo, indefinido, quantificador, possessivo) que compõe os respectivos sintagmas na sua ordenação.

Neste capítulo, além de uma “Introdução” (subitem 1), figuram os seguintes subitens: “2. Adjetivos modificadores”; “3. Determinadores demonstrativos”; “4. Modificadores indefinidos”; “5. Quantificadores”; “6. Modificadores possessivos”; “7. Determinadores justapostos”; “8. Complementos genitivos”; “9. Hipérbatos produzidos por elementos estranhos”; e “10. Conclusões”.

Citando Lehmann (1991, p. 224), a autora afirma que “os componentes de um grupo nominal latinos estão relativamente conectados de modo vago entre si. Logo, os modificadores não são colocados de forma mecânica antes ou depois do seu núcleo substantivo e que também não podem ser facilmente colocados a certa distância dele” (Cf. p. 223).

Quanto à função distintiva dos adjetivos, a autora afirma que ela se manifesta no ordenamento, mas que em alguns casos, como fórmulas jurídicas, administrativas, militares e religiosas, os adjetivos são sempre pós-nominais, já que “essas expressões apresentam uma ordem fixa e geralmente não estão sujeitas a hipérbatos”, conforme observou Fruyt (1990, p. 181 ff.) (Cf. p. 228-9).

Quanto à colocação do complemento em genitivo em latim, Spevak observa que a questão sobre sua ordem “normal”, apesar das muitas pesquisas publicadas, ainda não se tem uma resposta clara. Ela declara não ter também a resposta, mas nos faz lembrar que “os genitivos são substantivos ou sintagmas nominais e, portanto, exibem mais autonomia do que adjetivos ou determinantes e que variam quanto ao que se referem” (p. 226).

Quanto ao deslocamento de constituintes, a autora observa que, em latim, “o grupo nominal permite a separação por palavras ou grupos

de palavras que não pertencem a ele, o que constitui o hipérbato ou descontinuidade de sintagma nominal”. Tal descontinuidade em latim pode ocorrer também com sintagmas nominais, em que figuram mais de um modificador, como em (*Patam a vobis ut me dum de his singulis disputo iudiciis attente audiatís* – Cíc. *Clu.* 89 – “Implorar-vos-ei que me escuteis com atenção, enquanto lido com cada uma dessas provações.”).

Em seguida, corroborando Bolkestein (1998c, p. 193), Spevak ressalta que a descontinuidade pode ocorrer também com os complementos de genitivo, e afirma que “os sintagmas nominais descontínuos, envolvendo elementos estranhos, são pragmaticamente motivados. Por outro lado, em alguns casos, o hipérbato parece ser usado por razões rítmicas e prosódicas, como também aponta Adams (1971, p. 3) e Menk (1925, p. 12), entre outros” (Cf. p. 279).

Finalizando este capítulo, a autora apresenta algumas conclusões acerca da ordenação dos determinantes, das variações, da autonomia dos complementos de genitivo e do descontinuidade dos sintagmas nominais.

Por fim, apresenta a sua conclusões finais, em que reafirma o seu objetivo em descrever aspectos pragmáticos, semânticos e sintáticos da ordem de constituinte da prosa latina, tomando como cotejo os escritores clássicos: Cícero, César e Salústio. Também destaca que o seu referencial teórico são os conceitos de Tópico e de Foco, descrito pela Gramática Funcional, combinado com o conceito de dependência contextual, desenvolvido pela Perspectiva Funcional da Frase, por lhe parecer conveniente aproveitar aspectos dessas duas abordagens teóricas.

Ressalta, ainda, que examinou a variabilidade da ordem de constituinte em latim, além das suas restrições, diferentemente do que se pode observar em estudos anteriores.

E para finalizar a obra, assevera que a ordem dos constituintes em latim obedece a regras pragmáticas de colocação, corroborando Panhuis e Pinkster, e que isso significa que a variabilidade não é uma questão de estilo. Porém, não se exclui existência de arranjos estilísticos especiais e de figuras de estilo, que constitui um uso adicional. Portanto, para Spevak, a ordem dos constituintes em latim é basicamente fundamentada na Pragmática, sendo a ornamentação estilística uma superposição a ela, já que a variabilidade na ordem dos constituintes em latim não pode ser vista como uma ornamentação estilística.

Como resposta aos que venham ponderar que se trata de um estu-

do sobre a prosa em latim clássico, Spevak declara que “textos sem elaboração literária não se torna, por essa razão, textos sem ordem variável. A tendências de colocação são as mesmas, para dar um exemplo entre elas, no *Itinerarium* de Egéria (Cf. p. 285).

Após as Referências bibliográficas, encontra-se um índice dos trechos citados e também um apêndice, no qual se expõem três textos clássicos, com a análise pragmática.

3. *Considerações finais*

Em linhas gerais, pode-se dizer que a obra resenhada constitui uma relevante pesquisa sobre a ordem das palavras na prosa clássica da língua latina, em especial no que tange ao arranjo dos constituintes de sintagmas nominais ou grupos nominais, como denominou Marrouzeaux (1922 e outros).

E a sua relevância está na abordagem pragmática, sob a orientação da Gramática Funcional, que é feita, sem desqualificar as outras abordagens, cuja fundamentação teórica é de outra natureza. Até mesmo pelo contrário, certos aspectos dessas diferentes teorias foram considerados e aproveitados na análise feita neste *Constituent Order in Classical Latin Prose. Studies in Language Companion*.

Além da conveniente descrição e análise dos vários aspectos relacionados à ordenação dos constituintes dos grupos nominais – tema da obra –, podemos observar que a autora nos legou a análise feita de três trechos dos textos de sua *corpora* com a tradução em inglês, o que confere à obra um valor epistemológico e oferece aos leitores (estudiosos e interessados no assunto) uma ótima fonte de consulta.

Ao final desse artigo – resenha crítica –, espero ter oferecido um reflexo conveniente dessa importante obra de Olga Spevak, de modo que possa despertar em todos o interesse pela leitura da referida obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Concepción Cabrillana. In: *Reseñas de libros Emerita LXXX 1*, 2012, p. 191-242. <file:///C:/Users/Mario/Downloads/1019-1085-1-PB.pdf>

DIK, Simon Cornelis. *The Theory of Functional Grammar*. 2 vols. 2nd ed.

By Kees Hengeveld. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. p. 1-18

FIRBAS, J. *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*, Cambridge, 1992.

IOVINO, Rossella, *Recensione a Olga Spevak, 2010, Constituent Order in Classical Latin Prose*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. in STUDI ITALIANI DI LINGUISTICA TEORICA E APPLICATA, vol. 40, pp. 135-139, 2011. (ISSN 0390-6809).

MAROUZEAU, Jules. *A ordem das palavras em latim*. Trad. de José Mario Botelho. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, título original: “*L’ordre des mots en latin*”, 1953.

_____. *L’ordre des mots en latin*. Volume complémentaire avec exercices d’application. Paris: Les Belles Lettres, 1953.

_____. *L’ordre des mots dans la phrase latine*. Tomo I – Les Groupes Nominaux. Paris: Librairie ancienne honoré champion, Éditeur, 1922.

PANHUIS, Dirk G. J. *The communicative perspective in the sentence*. A study of Latin word order. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1982.

PINKSTER, Harm. *Sintaxis y semântica del latín*. Trad. por M. Esperanza Torrego e Jesús de la Villa. Madrid: Ediciones Clásicas, 1995.

SPEVAK, Olga, *Constituent Order in Classical Latin Prose*. Studies in Language Companion. Series 117, Amsterdam/Filadelfia: Benjamins, 2010.