

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 26 – n. 76
Janeiro/Abril – 2020**

Suplemento: Anais da XII SINEFIL

R454

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

805 p. il.

Suplemento: *Anais da XII SINEFIL*

Quadrimestral

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)
Rua da Alfândega, 115, Sala: 1008 – Centro – 2007-003 – Rio de Janeiro-RJ
(21) 3368 8483, publica@filologia.org.br e <http://www.filologia.org.br/rph/>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretora-Presidente:	Prof ^a Dr ^a Anne Caroline de Moraes Santos
Primeira Secretária:	Prof ^a M ^e Eliana da Cunha Lopes
Segunda Secretária:	Prof ^a M ^e Aline Salucci Nunes
Diretor de Publicações Interino:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Vice-Diretor de Publicações:	Prof ^a Dr ^a 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.

Conselho Editorial

Aira Suzana Ribeiro Martins, Alexandre Antônio Timbani, Alícia 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, Esteban Lidgett, Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Gladis Massini-Cagliari, Iva Svobodová, Jefferson Evaristo do Nascimento Silva, José Mario Botelho, 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 Hiroyuki Shibata, Ricardo Joseh Lima, Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz, Rosa Borges dos Santos.

Editor-Chefe:	José Mario Botelho
Diagramação, editoração e edição	José Mario Botelho
Editoração eletrônica	José Mario Botelho
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
<http://www.filologia.org.br/rph/>

SUMÁRIO

Editorial.....	10
1. A aula de Língua Portuguesa: uma visão por meio das lentes da Sociolinguística.....	13
<i>Wanessa Rodovalho Melo Oliveira e Antonio Carlos Santana de Souza</i>	
2. A construção do sentido em leitura: um estudo semiolinguístico através das canções de Renato Russo.....	24
<i>Alice Nunes Siqueira e Carmen Elena das Chagas</i>	
3. A construção do sentido em leitura: um estudo semiolinguístico através dos poemas de Carlos Drummond de Andrade.....	38
<i>Gabriel Souza José de Almeida e Carmen Elena das Chagas</i>	
4. A deslegitimação de ideologias patriarcais em peças publicitárias de prevenção à violência contra mulheres da Prefeitura de Salvador-BA.....	53
<i>Nadia de Jesus Santos</i>	
5. A formação da identidade linguística do português falado em Angola: uma revisão bibliográfica e notas sobre a sócio-história.....	61
<i>Manoel Crispiniano Alves da Silva e Silvana Silva de Farias Araujo</i>	
6. A influência da mídia na autoimagem de adolescentes: uma análise do discurso nas redes sociais.....	79
<i>Paulo Hernandez Gonçalves da Silva</i>	
7. A intencionalidade na produção do discurso de Ariel versus Ace..	90
<i>Andréia Cristina de Souza</i>	
8. A linguística de <i>corpus</i> nas aulas de inglês para o Ensino Médio: uma análise da língua via padrões-léxico-gramaticais.....	95
<i>Annallena de Souza Guedes</i>	
9. A produção de sentidos no espaço urbano da cidade de Salvador: um olhar no Bairro da Liberdade.....	102
<i>Wesley Bahia Machado e Gilberto Nazareno Telles Sobral</i>	
10. A teatralidade em “Hamlet” e suas consequências.....	117
<i>Thiago Martins Prado</i>	
11. A variação do sujeito <i>nós</i> e <i>a gente</i> no português falado em Alagoas, Bahia.....	136

Fernanda Figueira Fonseca e Norma da Silva Lopes

12. **A variação na regência do verbo *ir* (de movimento) em Salvador.....150**
Marli Pereira Batista e Norma da Silva Lopes
13. **Análise do discurso nas relações interpessoais: perspectivas dos adolescentes em redes sociais.....160**
Paulo Hernandes Gonçalves da Silva
14. **As ações políticas no século xvi e a representatividade na corte, em “Hamlet”.....172**
Adelson Oliveira Mendes e Thiago Martins Prado
15. ***Atas da Instrução Pública da Bahia no séc. XIX: o documento e o estudo dos campos léxicos*.....184**
Cristina da Silva Cunha e Célia Marques Telles
16. **Com a palavra, os leitores: a recepção dos leitores/fãs fictícios de “Clube da luta 2” e dos leitores empíricos sobre essa obra.....196**
Diane Nascimento de Oliveira e Thiago Martins Prado
17. **Comunidade de prática, indexicalidade e estilo: subsídios teórico-metodológicos para uma pesquisa sociolinguística de terceira onda.....212**
Carlos César Borges Nunes de Souza e Norma da Silva Lopes
18. **Descolonizando gênero: uma visão crítica à luz da Linguística Aplicada crítica e da Análise do Discurso crítica.....223**
Denise Maria Oliveira Zoghbi
19. **Discurso e ideologia: o caso de “Um sábado qualquer”.....233**
Clériston Jesus da Cruz e Gilberto Nazareno Telles Sobral
20. **Edição e estudo filológico de textos a partir do acervo Nivalda Costa.....246**
Débora de Souza
21. **Educação sexual e mudanças sociais na página *Quebrando o tabu* e na série *Sex education*.....263**
Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira
22. **Estratégias literárias em discursos econômicos.....282**
Thiago Martins Prado

23. **Estudo semântico-cognitivo do trabalho nas redes sociais.....302**
Eliane Santos Leite da Silva e Laura Fraiz de Souza Fagundes
24. **“Filologia: O que é e qual é o seu campo de atuação?”. Um legado de Bruno Bassetto.....309**
José Mario Botelho
25. **“Francisco da Costa da mina cheyo de bobas”; “Constantino Mestiço [...] Caldeyreyro [...] e Xarameleyro”: exploração, maus tratos e novas formas de sociabilidades na diáspora africana...322**
Norma Suely da Silva Pereira
26. **Gêneros digitais e o uso da LIBRAS no *Instagram*: a participação da comunidade surda na campanha de 2018.....332**
Ana Paula Saffe Mendes
27. **Gêneros orais: ensino–aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.....348**
Hilariana Santana da Silva Ferreira
28. **Hipertexto como um modelo de leitura criativa no aprendizado de LE.....363**
Maria Talita Rabelo Pinheiro e Nerivaldo Alves Araújo
29. **Historicidade e resistência: discursos em defesa de professores de educação especial no *Facebook*.....374**
Ana Beatriz S. Brandão de Souza, Elaine de Moraes Santos e Amanda da Silva Duarte
30. **Igreja e escravidão no período colonial: relação entre o clero e seus cativos.....390**
Rafaela Muniz de Andrade e Norma Suely da Silva Pereira
31. **La llorona no México e as damas de branco no Brasil: proximidades, discurso e identidade.....408**
Maria Talita Rabelo Pinheiro e Nerivaldo Alves Araújo
32. **Leitura mediada com aluno especial.....427**
Carmem Cesarina Braga de Oliveira, Karina da Silva Souza, Tatiane Castro dos Santos e Gisela Maria de Lima Braga Penha
33. **Linguagem, corporeidades e docilização de subjetividades no espaço escolar: dos corpos dissidentes.....437**
Lisandra Amparo Ribeiro Pimentel e Gilberto Nazareno Telles Sobral

34. **Linguística Cognitiva e suas interfaces: concepções e abordagens no estudo da BNCC**.....452
Carla Bianca Chagas de Jesus e Elisângela Santana dos Santos
35. **Linguística Computacional e transcrição de manuscritos: tratamento de rascunhos de cartas para inserção em softwares**.....465
Stephanne da Cruz Santiago e Liliane Lemos Santana Barreiros
36. **Mash up literário: repaginando “Senhora”, de José de Alencar**.....482
Carolina Araújo Santiago Costa e Sayonara Amaral de Oliveira
37. **Mass media, mídias digitais, ensino e letramento digital: um percurso do livro ao smartphone**.....495
Débora Oliveira Mota Leal Pereira e Valquíria Claudete Machado Borba
38. **Método comparativo: círculo vicioso**.....512
Wanessa Rodvalho Melo Oliveira e Antonio Carlos Santana de Souza
39. **O campo lexical dos santos em “O sumiço da Santa”**.....524
Bianca Cerqueira Pereira e Maria da Conceição Reis Teixeira
40. **O campo lexical dos orixás em “O sumiço da Santa”**.....538
Luana Cristine da Silva e Maria da Conceição Reis Teixeira
41. **O discurso sobre a mulher na televisão brasileira: o caso esquadra da moda**.....553
Iasmin Heck da Rocha, Daniele Ribeiro Fortuna e Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champagnatte
42. **O efeito de verdade em formações discursivas no twitter: uma análise dos sentidos sobre a “Balbúrdia” das universidades públicas brasileira**.....576
Valesca Soares Consolaro
43. **O ensino–aprendizagem da língua portuguesa escrita em contexto inclusivo: um estudo de caso com alunos surdos e ouvintes**.....593
Jocelma Rodrigues dos Santos e Valquíria Claudete Machado Borba
44. **O letramento científico e a multirreferencialidade na disciplina de História no Ensino Médio Integrado**.....610
Homero Gomes de Andrade e Maria de Fátima Hanaque Campo
45. **O léxico na Educação Básica: análise do PNLD/literário para o Ensino Médio na perspectiva do estudo do léxico para ensino–**

aprendizado do português.....	623
<i>Elizabeth Mota Nazareth de Almeida, Liliane Lemos Santana Barreiros e Patrício Nunes Barreiros</i>	
46. O mundo dos animês: análise semiótica a partir dos estudos peirceanos do primeiro episódio de Don Drácula.....	633
<i>Cristiane Gonçalves Lemes e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
47. O papel do paratexto no estudo da dinâmica toponímica.....	643
<i>Iago Gusmão Santiago e Liliane Lemos Santana Barreiros</i>	
48. O que você quer ser quando crescer? mudanças sociais e estereótipos na coleção “Barbie quero ser”.....	659
<i>Danielle Brito da Cunha e Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira</i>	
49. O tratamento da variação linguística no livro didático do Ensino Fundamental.....	673
<i>Jaqueline Pereira Bittencourt e Valquíria Claudete Machado Borba</i>	
50. Os documentos manuscritos do judiciário em Sant’Anna do Catu oitocentista: olhares interdisciplinares.....	688
<i>Fabrício dos Santos Brandão</i>	
51. Os zootopônimos do território de identidade Bacia do Jacuípe...703	
<i>Caroline Pereira Bomfim e Celina Márcia de Souza Abbade</i>	
52. Por uma edição crítica da gramática de anchieta (1595).....	716
<i>Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
53. Romà e gadji: uma convivência fragmentada.....	731
<i>Lorena Oliveira Tavares e Luciana Sacramento Moreno Gonçalves</i>	
54. Schola aquitânica e a gramática de despautério: intertextualidades.....	749
<i>Melyssa Cardozo Silva dos Santos e Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
55. Sistema de confinamento e os efeitos de sentido sobre a língua guarani/kaiová.....	759
<i>Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo e Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi</i>	
56. Tradução na Idade Média e os valores do Classicismo.....	778
<i>Paulo Roberto Souza da Silva</i>	

57. Uma metodologia para a edição de textos do século XX.....788

Rosa Borges

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o Suplemento do número 76 da Revista *Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2020, em 805 páginas, com 57 artigos; todos os artigos são de pesquisadores, que se inscreveram para se apresentar no XII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, que seria realizado nos dias 8 e 9 de abril de 2020 na Universidade do Estadual da Bahia (UNEB), em Salvador-BA, sob a coordenação geral do Prof. Dr. José Mario Botelho e coordenação local da Prof^a Dr^a Celina Márcia de Souza Abbade. O Evento foi cancelado por causa da epidemia do covid-19.

Neste suplemento, foram publicados os artigos dos seguintes autores, relacionados em ordem alfabética, com a indicação das páginas em que estão incluídos os seus trabalhos: Adelson Oliveira Mendes (p. 172-83), Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo (p. 759-77), Alice Nunes Siqueira (p. 24-37), Amanda da Silva Duarte (p. 374-89), Ana Paula Saffé Mendes (p. 332-47), Ana Beatriz S. Brandão de Souza (p. 374-89), Andréia Cristina de Souza (p. 90-4), Annallena de Souza Guedes (p. 95-101), Antonio Carlos Santana de Souza (p. 13-23 e p. 512-23), Bianca Cerqueira Pereira (p. 524-37), Carla Bianca Chagas de Jesus (p. 452-64), Carlos César Borges Nunes de Souza (p. 212-22), Carmem Cesarina Braga de Oliveira (p. 427-36), Carmen Elena das Chagas (p. 24-36 e p. 38-54), Carolina Araújo Santiago Costa (p. 482-94), Caroline Pereira Bomfim (p. 703-15), Célia Marques Telles (p. 184-95), Celina Márcia de Souza Abbade (p. 703-15), Clériston Jesus da Cruz (p. 233-45), Cristina da Silva Cunha (p. 184-95), Cristiane Gonçalves Lemes (p. 633-42), Danielle Brito da Cunha (p. 659-72), Daniele Ribeiro Fortuna (p. 553-75), Débora de Souza (p. 246-62), Débora Oliveira Mota Leal Pereira (p. 495-509), Denise Maria Oliveira Zoghbi (p. 223-32), Diane Nascimento de Oliveira (p. 196-211), Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte (p. 553-75), Elaine de Moraes Santos (p. 374-89), Eliane Santos Leite da Silva (p. 302-08), Elisângela Santana dos Santos (p. 452-64), Elizabeth Mota Nazareth de Almeida (p. 623-33), Fabrício dos Santos Brandão (p. 688-702), Fernanda Figueira Fonseca (p. 136-49), Gabriel Souza José de Almeida (p. 38-54), Gilberto Nazareno Telles Sobral (p. 102-16, p. 233-45 e p. 437-51), Gisela Maria de Lima Braga Penha (p. 427-36), Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (p. 263-81 e p. 659-72), Hilariana Santana da Silva Ferreira (p. 348-62), Homero Gomes de Andrade

(p. 610-22), Iago Gusmão Santiago (p. 644-58), Iasmin Heck da Rocha (p. 553-75), Jaqueline Pereira Bittencourt (p. 673-87), José Mario Botelho (p. 309-21), Jocelma Rodrigues dos Santos (p. 593-610), Karina da Silva Souza (p. 427-36), Laura Fraiz de Souza Fagundes (p. 302-08), Leonardo Ferreira Kaltner (p. 716-30 e p. 749-58), Liliane Lemos Santana Barreiros (p. 465-81, 623-33 e p. 642-57), Lisandra Amparo Ribeiro Pimentel (p. 437-51), Lorena Oliveira Tavares (p. 731-48), Luana Cristine da Silva (p. 538-53), Luciana Sacramento Moreno Gonçalves (p. 731-48), Manoel Crispiniano Alves da Silva (p. 61-78), Maria da Conceição Reis Teixeira (p. 524-37 e p. 538-53), Maria de Fátima Hanaque Campo (p. 610-22), Maria Talita Rabelo Pinheiro (p. 363-73 e p. 408-26), Marli Pereira Batista (p. 150-9), Melyssa Cardozo Silva dos Santos (p. 749-58), Nadia de Jesus Santos (p. 53-60), Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (p. 759-77), Nataniel dos Santos Gomes (p. 633-42), Nerivaldo Alves Araújo (p. 363-73 e p. 408-26), Norma da Silva Lopes (p. 136-49, p. 150-9 e p. 212-22), Norma Suely da Silva Pereira (p. 322-31 e p. 390-407), Patrício Nunes Barreiros (p. 623-33), Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (p. 79-89 e p. 160-70), Paulo Roberto Souza da Silva (p. 778-87), Rafaela Muniz de Andrade (p. 390-407), Rosa Borges (p. 788-805), Sayonara Amaral de Oliveira (p. 482-94), Silvana Silva de Farias Araujo (p. 61-78), Stephanie da Cruz Santiago (p. 465-81), Tatiane Castro dos Santos (p. 427-36), Thiago Martins Prado (p. 117-35, p. 172-83, p. 196-211 e p. 282-301), Valesca Soares Consolaro (p. 576-92), Valquíria Claudete Machado Borba (p. 495-509, p. 593-610 e p. 673-87), Wanessa Rodovalho Melo Oliveira (p. 13-23 e p. 512-23), Wesley Bahia Machado (p. 102-16).

Os números regulares da Revista *Philologus* têm em torno de 300 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número bem superior. Este suplemento está com 806 páginas, e sairá também como parte da primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2020*, no mês de dezembro e será enviado aos autores em janeiro ou fevereiro de 2021.

A partir de 2014, o *Almanaque CiFEFiL* passou a ser editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados de um CD-ROM.

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

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

enviar sobre este suplemento do número 76 da Revista *Philologus* e *Anais do XII SINEFIL*, visto ser o seu objetivo produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de Linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a Filologia em seu sentido mais restrito.

Rio de Janeiro, 20 de junho de 2020



A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA VISÃO POR MEIO DAS LENTES DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Wanessa Rodovalho Melo Oliveira (UEMS)

wanessarmelo@hotmail.com

Antonio Carlos Santana de Souza (UEMS)

acssuems@gmail.com

RESUMO

Com a problemática de que a norma culta apresentada pelas gramáticas não contempla as atitudes e as crenças linguísticas presentes nos falares dos alunos, gerando assim, muitas vezes, o preconceito linguístico, portanto, este estudo visa apresentar as vertentes da Sociolinguística presentes na sala de aula, especificadamente nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso serão utilizados embasamentos nos escritos de Bortoni-Ricardo (2004) sobre a sala de aula, em que os erros frequentes dos alunos não podem ser apontados para humilhá-los, mas sim, podem ser explicados com uma abordagem sistêmica. Também de Lambert e Lambert (1972), que discorram sobre as atitudes e crenças linguísticas, explicando as reações cognitivas e emocionais que envolvem o falante, e Bagno (1999), em relação ao preconceito linguístico, ao demonstrar que a escola está acarretada de pré-conceitos. Os resultados esperados visam deslumbrar um novo olhar frente à Sociolinguística vivenciada na sala de aula, com comentários que fazem repensar em como lidar com os erros e os acontecimentos inerentes às atitudes e crenças linguísticas. Para isso, a Sociolinguística não tira a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa em ensinar a norma culta, pois sabendo usá-la de maneira adequada, assegura as diversidades da língua e as diversas identidades existentes na sala de aula.

Palavras-chave:

Estudante. Norma Culta. Variação Linguística.

ABSTRACT

With the problem that the educated norm presented by grammars does not include the linguistic attitudes and beliefs present in the students' speeches, thus generating, often, linguistic prejudice, this study aims to present the aspects of sociolinguistics present in the classroom, specifically in Portuguese language classes. For this, they will be used based on the writings of Bortoni-Ricardo (2004) on the classroom, in which the students' frequent mistakes cannot be pointed out to humiliate them, but can be explained with a systemic approach. Also by Lambert and Lambert (1972) who discuss linguistic attitudes and beliefs explaining the cognitive and emotional reactions that involve the speaker and Bagno (1999) in relation to linguistic prejudice, when demonstrating that the school is loaded with preconceptions. The expected results aim to dazzle a new look at the sociolinguistics experienced in the classroom, with comments that make us rethink how to deal with errors and events inherent to linguistic attitudes and beliefs. For this, Sociolinguistics does not remove the responsibility of the Portuguese language teacher to teach the cultured norm, as

knowing how to use it properly, it ensures the diversity of the language and the various identities existing in the classroom.

Keywords:

Student, Cultured norm, Linguistic variation.

1. Introdução

As aulas de Língua Portuguesa são ministradas, de maneira geral, proporcionando aos alunos, o conhecimento da língua padrão, que é a aquela que todos os falantes da língua portuguesa entendem e se utilizam de suas regras e preceitos gramaticais, por isso, as aulas são mais focadas na escrita do que na fala, externado uma importância menor à comunicação oral.

Entretanto, a norma culta apresentada pelas gramáticas não contempla as atitudes e as crenças linguísticas presentes nos falares dos alunos, pois muitos destes apresentam variedades linguísticas, que são informais e causam estranhamento com a fala da comunidade da sala de aula. Os conflitos que costumam resultar dessas variantes da língua podem levar ao preconceito linguístico, que como o nome indica, possibilita acarretar um juízo de valor negativo, gerando desrespeito e menosprezo com um aluno que fala de maneira diferente.

As situações de discriminação geradas pelo preconceito linguístico podem ficar camufladas em sala de aula, sem que nenhuma atitude efetiva de ensino seja adotada para superá-lo. Dessa forma, constata-se que é muito mais fácil comentar sobre as variedades linguísticas fora do contexto escolar do que combater o preconceito linguístico em uma simples roda de leitura e com outros procedimentos metodológicos que influenciem positivamente a vida estudantil.

Partindo desse princípio, este trabalho visa contemplar as diversas faces das atitudes linguísticas que são pouco exploradas na sala de aula e ainda, entender como as crenças linguísticas podem estar presentes no falar dos alunos e dos professores.

Os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004), Lambert e Lambert (1972) e Bagno (1999) nortearam esta exposição com embasamentos relevantes que mostram como a prática pedagógica tem lidado com as variedades linguísticas existentes nas aulas de Língua Portuguesa e como os professores poderão adequar o seu conhecimento com as muitas variantes da língua e com o preconceito linguístico.

Os psicólogos Lambert e Lambert (1972) destacam as atitudes e as crenças linguísticas, tão recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa, mas que acabam sendo ignoradas ou simplesmente taxadas como erradas, por não se adequarem ou causarem estranheza para o grupo social.

2. A norma culta e a variedade linguística

A escola tem o papel de ensinar o vocabulário culto e as normas gramaticais para que os alunos tenham uma postura crítica e seja detentor de conhecimentos, exercendo seu papel social e intelectual no meio em que vive. Desse modo, a sociolinguística está alicerçada em fatores extras que norteiam a língua de cada indivíduo, não presa à “norma culta”, mas ligada à “norma popular” como é chamada por Faraco (2008).

Martins e Tavares explicam:

Da polissemia do termo *norma*, convém estabelecer duas concepções gerais: uma do nível da idealização do que configuraria um modelo para determinado grupo de usuários da língua (*norma idealizada, abstrata e subjetiva*), e outra de nível da concretização, dos usos mais produtivamente preferidos em determinada comunidade de fala (*norma de uso, concreta, objetiva*). (MARTINS; TAVARES, 2014, p. 11)

Esse primeiro grupo está relacionado a falantes que querem aproximar-se da norma culta, seja por conhecimento ou pela aproximação de grupos de prestígios que demonstram um intelecto privilegiado sobre o segundo grupo de falantes por usarem da língua para uma comunicação mais simples com menos estereótipos.

Ao nível de concretização ainda está incluso, segundo (MARTINS; TAVARES, 2014) as variedades linguísticas presentes no cotidiano do falante, as *normas populares* ou *variedades populares* que registram todo o contexto em que o indivíduo se expressa através da língua, com sotaques e dialetos registrados pelo tempo, pelo convívio social, histórico e religioso que este está integrado.

É nesta parte que a escola tem priorizado o conhecimento da norma-padrão, assim “limitando suas possibilidades expressivas, é o sistema de realizações obrigatórias sociais e culturais de uma comunidade” (CO-SERIU, 1967, p. 97-8 *apud* BAGNO, 2004, p. 298). Quando a norma padrão, estipulada como correta afoga o falar popular, acontece uma quebra de identidade do falante como indivíduo, impondo a ele um rigoroso sistema de regras de comunicação oral.

Partindo do seguinte pressuposto: “Se os falantes se subordinam à gramática da língua, para se fazerem entender socialmente, não deixam, contudo, de comandá-la, já que são eles que decidem o que fica e o que entra de novo e de diferente” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Bortoni-Ricardo expõe que é “papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e, com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

Assim, o desafio é equilibrar o que o aluno precisa aprender para portar-se de maneira adequada a vários ambientes, tendo consciência das regras gramaticais cabíveis em diversos âmbitos sociais e intelectuais, como também tendo a percepção do seu papel linguístico.

Porquanto a escola e a sociolinguística têm a seguinte visão sobre a língua portuguesa:

Uma é a língua que a escola pretende transmitir a seus alunos, que se funda numa tradição histórica idealizada e que continua nas gramáticas pedagógicas; o outro português é o das falas correntes, do vernáculo, na definição laboviana, que cada vez mais chega à escola, não só na fala do aluno pelo maior acesso, embora insuficiente, como sabemos, mas também na dos professores de hoje, na sua maioria, por razões históricas conhecidas, também são provenientes desses segmentos da sociedade. (BAGNO, 2004, p. 303-4 *apud* GERALDI 1991, p. 115; MATTOS E SILVA, 1995, cap. 2)

Embora haja mesmo o começo de uma valorização identitária cultural, histórica e linguística, a escola não está totalmente na contra mão nesse processo evolutivo da língua, pois, as provas dos vestibulares, o ENEM e as aplicadas pelo governo para avaliar tanto a qualidade do ensino básico quanto a superior, contemplam os princípios das diretrizes para a linguagem culta, sendo assim, a expressão que corriqueiramente não sai da boca de um adolescente, marcada pela região em que mora, não será aceita na redação por estar fora do parâmetro esperado.

Provavelmente na escola, será o único lugar em que o aluno terá a oportunidade de conhecer a norma padrão, por isso, a função da sociolinguística não é desprestigiar a norma citada, mas complementar a gramática.

Conclua-se que a escola está em uma via dupla de troca de sentidos em que ora a norma padrão é prestigiada pelo aluno proveniente de uma classe de maior escolaridade, ora por uma vertente linguística ado-

tada por um estudante de uma classe com menos escolaridade, ambos convergem na fala que não requer julgamentos e nem definições de certo ou errado, porque a comunicação vai além dos esquemas gramaticais, é a interação com o outro que torna a língua cheia de sentidos e fenômeno de estudo, por ser heterogênea e submetida, a todo o tempo, há muitas mudanças.

3. A disciplina Língua Portuguesa e algumas vertentes sociolinguísticas

A maneira de apresentar a língua portuguesa como língua materna mudou frente aos alunos. Muitas concepções sobre a língua, sua estrutura e o ponto de vista linguístico sobre ela, faz-se necessário para assegurar uma visão diferenciada do professor, que não é mais o detentor da norma culta como obrigatoriamente correta e soberana, primordialmente em relação à fala.

A Sociolinguística, por estudar os fenômenos decorrentes da língua, à luz de acontecimentos que são inerentes a ela, busca refletir sobre como a sociedade, a família, o grupo social, a escolaridade, o fator do sexo, a idade, influenciam na maneira de falar de uma pessoa.

Pensando nisso, existe uma língua correta? Um português politicamente correto falado em determinado Estado ou grupo social? Ou todos os falares brasileiros estão corretos? Como os professores têm lidado com tanta variedade? Sendo assim, como reagir ao “erro”?

Há algum tempo, a maneira correta de ensinar a conjugação verbal era escrever três, quatro folhas conjugando os verbos em todos os tempos e modos verbais, exaustivamente até decorar. Atualmente, a maneira de ensinar mudou, é necessário contextualizar para o aluno entender quando será necessário empregar cada verbo, porém, ainda é possível ouvir *a gente fazemos* e *nós vai*.

Logo, o desvio da norma padrão pode ser diagnosticado como erro, mas a sociolinguística explica por outras lentes:

Erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 36)

Muito do que o aluno é, abrange a bagagem intelectual que este

recebe de suas interações familiares e de pessoas que mantêm relações afetivas como amigos, comunidades religiosas e outras que ajudam a construir um vocabulário marcado por tantas variedades influenciadoras.

Ainda sobre o “erro”, o olhar atento do professor proporciona um ambiente de aceite às diferenças. Portanto, o falante do campo é, possivelmente, diferente do falar urbano, como explica:

É fundamental que o profissional de ensino de Língua Portuguesa seja capaz de reconhecer os traços que são descontínuos e que efetivamente caracterizam o falante rural e/o não escolarizado do falante urbano e/o escolarizado [...] na maioria das vezes estereótipos linguísticos (além dos traços específicos da escrita), que, vai de regra, fazer com que os usuários da língua, alunos e professores, tenham a sensação de que há enormes diferenças entre o português que se fala e o português que se ensina, assim, acabam por considerar, lamentavelmente, que “se fala muito mal a língua portuguesa no Brasil”. (MARTINS; TAVARES, 2014, p. 15)

É importante o professor não direcionar ao erro o aspecto cultural do aluno, gerando o preconceito linguístico pelo simples fato de falar diferente ou de representar uma comunidade com aspectos dialetais não padronizados à turma da sala de aula. O aluno tem o direito de se manifestar e expressar sua cultura seja na língua falada, nas suas ideologias e mais, na identidade que o torna respeitado.

Bortoni-Ricardo (2004) salienta que o aluno não deve ser corrigido a ponto de envergonhá-lo e se for para interromper um pensamento, é melhor esperar outra oportunidade para corrigi-lo, especialmente na fala, pois em muitas vezes em conversas informais não possuem o mesmo monitoramento da escrita.

Outra vertente recorrente na sala de aula são as atitudes linguísticas, definidas por Lambert como “a maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação às pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante” (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78)

Essas atitudes são reações ao meio em que o falante está participando, como ele lida com as suas próprias experiências e como enfrenta determinadas situações dentro do seu cognitivo, por isso, a sociolinguística abrange vários quesitos que fazem da atitude linguística um espelho do que a pessoa acredita.

Para Alves:

A atitude é vista como um processo, dotado de certas etapas, e não sim-

plesmente como um resultado. Ou seja, a percepção do objeto e a demonstração ativa de um indivíduo, a partir dele e com relação a enquadramento do objeto do sistema de crença e valores do indivíduo e sua eventual reação emotiva a ele. A tendência para certo tipo de ação torna-se assim o produto, o resultado final desse confronto. (ALVES, 1979, p. 33)

Portanto, na sala de aula quando acontece uma reação ao vocabulário de um colega, a tendência é demonstrar uma reação emotiva em que o objeto pode causar desprezo, prestígio ou preconceito, principalmente quando este é de outra região, por ter um vocabulário diferente, portanto poderia aqui, ser nomeado conforme Alvesapontou, o preconceito, por estar presente tanto na fala do aluno quanto impregnado na fala do professor.

Exalta-se ainda, que em diversas vezes, o discurso do professor, com suas próprias experiências e suas atitudes linguísticas compromete o falar do aluno tornando-se, um potencial agente de preconceito.

O professor não pode impor sua língua de prestígio sobre as vivências de seus alunos, pois a imposição da norma culta no falar do aluno está além dos muros da escola. O social apresenta um foco diferente, que tem mais relação com o que o aluno é em toda a sua construção social, do que as normas que as gramáticas ensinam.

Lambert (1972) acrescenta que as atitudes são tão importantes que elas podem definir quem somos, a qual grupo pertencermos, as filosofias que acreditamos e ainda, o comportamento, a personalidade e os nossos julgamentos.

Dessa forma, entende-se que as atitudes determinam o comportamento linguístico do sujeito e, além disso, são reforçadas pelas suas crenças, configurando-se em algo em que se acredita, verdade absoluta para alguém ou para determinado grupo.

Para Silva-Poreli, a palavra crença significa “aquilo ou aquele em que se crê”, e explica que “tal sentido remete ao entendimento de que crença indica algo em que se acredita como verdade, mesmo que essa verdade não tenha nenhum valor empírico” (SILVA-PORELI, 2010, p. 15).

Analisa-se que este é o motivo de causar desafeição e gerar muitos preconceitos em uma sociedade que apresenta variações em diferentes setores. Um exemplo dessa variação é a família que, atualmente, é constituída de muitas maneiras, e para alguns, é difícil aceitar as diferen-

tes construções familiares, devido à sua criação ou ao que é imposto pela sociedade, mas não cabe a ninguém impugnar a crença de outros, pelo simples fato de não ser a mesma que a sua.

As crenças estão ligadas a valores que são gerados no cognitivo. E, segundo (BEM, 1973, p. 14), podem ser definidas como um “conjunto de convicções que o indivíduo tem sobre si mesmo”. Por isso, quando alguém discrimina alguma ação, a sua reação está envolvida tanto nas atitudes quanto nas crenças. Isso acontece a todo instante em sala de aula, nos momentos em que os diversos falantes que defendem pontos de vista diferentes e acreditam que a sua verdade é soberana à crença do outro. Nesses casos, o professor mediador de conflitos precisa lidar com as variedades de forma que a individualidade seja respeitada.

A escola, por um contexto histórico, é tida por preconceituosa, pois as variedades linguísticas presentes dentro dela fogem ao padrão imposto como correto. Para Bagno (1999), o preconceito linguístico:

[...] se baseia na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada”, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português. (BAGNO, 1999, p. 40)

As regras gramaticais não expressam o que uma pessoa é, como ela enxerga o próximo e em qual contexto social está inserida. Por isso, é tão difícil para a escola aceitar um português falado por comunidades minoritárias ou por falantes que não são modelos da norma culta. Inclusive, os próprios grupos dentro da escola tendem a excluir quem não faz parte do seu prestígio, tanto no que se refere à língua, quanto nas atitudes, apresentando rejeições tipicamente preconceituosas, dando espaço ao *bullying*.

Outro fator refere-se aos livros didáticos, que não apresentam a variedade popular como algo corriqueiro e, muitas vezes, acaba gerando confrontos entre o professor e o aluno, uma vez que este poderá sentir-se envergonhado por falar “errado”, por ter um sotaque diferente, influenciado pelas relações interpessoais, pois segundo Marlene Sabadin, “normalmente a fala está associada ao nível social, intelectual, regional e a mídia reforça esse preconceito, principalmente em relação às regiões mais estigmatizadas” (SABADIN, 2013, p. 185).

E ainda acrescenta que “A escola reconhece a variação linguística

no Brasil, porém ainda falta preparo, embasamento teórico e conhecimento para trabalhar com o tema, logo, continua-se impondo a variedade padrão como única opção linguística, desconsiderando as demais variedades”. (SABADIN, 2013, p. 188).

É emblemática a situação em que o sujeito que diz *a gente vamos* é considerado pela sociedade como se tivesse menos capacidade intelectual do que o que diz *nós vamos*. Ele tem seus saberes desconsiderados, por serem diferentes, por não perpassarem pelas regras gramaticais, que estão ligadas à família, ao seu grupo social e à sua vivência pessoal. Em muitos casos como este apresentado e em outros como na frase *eu vi ela*, bastante usada no cotidiano de muitos alunos, estes têm consciência de que devem escrever todas as palavras corretamente e isso é uma prova que nem sempre a escrita é cópia da fala.

Para Bagno (1999), o preconceito linguístico está ligado à confusão com a gramática normativa. Ele esclarece que a gramática não é uma língua, logo ela não pode ser determinante como correta, pois a gramática não muda (ou frequentemente) como a língua que é viva e está em constante processo de transformação.

Quando se fala acerca de padrões de comportamento linguístico em um meio social, observa-se que até mesmo na sala de aula, no componente curricular de Língua Portuguesa, os padrões linguísticos dos sujeitos são avaliados como positivos ou negativos, e Mollica explica que:

[...] os padrões linguísticos estão sujeitos à avaliação social positiva ou negativa e, nessa medida, podem determinar o tipo de inserção do falante na escala social. Outros indicadores são igualmente responsáveis pela colocação ou exclusão social dos indivíduos [...] (MOLLICA, 2007, p. 30)

Portanto, o preconceito também está relacionado a posição do indivíduo, logo, uma pessoa com vocabulário requintado está propenso a sofrer preconceito linguístico por não se assemelhar a padrões tipicamente desfavorecidos à sua linguagem. Logo, o preconceito ocorre não apenas por desmerecimento, mas também por uma postura inflexível de um país que tem marca registrada, em muitos casos, pela intolerância.

Bagno esclarece com a seguinte citação:

Os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. (BAGNO, 1999, p. 70)

Entende-se então, que a mudança de postura precisa ser trabalhada desde a infância. Na escola, o aluno terá a oportunidade de vivenciar a empatia de forma a aceitar as diversas tendências da língua falada em sala de aula, para não crescer um cidadão preconceituoso.

4. Considerações finais

As seguintes vertentes apresentadas na sala de aula sobre as atitudes e crenças linguísticas, assim como o preconceito linguístico nortearam este estudo para contextualizar o que acontece na sala de aula.

Professores sensíveis às variantes da língua saberão lidar com as diversidades apresentando a seus alunos asquebras de paradigmas que norteiam a maneira de falar, expondo a importância de aprender a norma culta sabendo usá-la de maneira adequada sem que sua identidade seja pré-estabelecida por normas.

A sociolinguística complementa a gramática normativa na convenção das ideias que abrangem o cognitivo e os comportamentos linguísticos. Desse modo, é tempo de repensar como expor tudo isso ao aluno e reconstruir a maneira de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Isolete Pacheco Menezes. *Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo: uma abordagem prévia*. 1979. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1979.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Preconceito Linguístico. *Revista Presença Pedagógica*. v. 14, n. 79, jan./fev. 2008.

BEM, Daryl Jay. *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. Trad. de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973.

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

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAMBERT, Willian W.; LAMBERT, Wallace E. *Psicologia social*. Trad. de Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARTINS, Marco Antonio.; VIEIRA, Silvia.; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.; TAVARES, M. A. Ensino de português e sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. *Fala, Letramento e Inclusão Social*, São Paulo: Contexto, 2007.

SABADIN, Marlene Neri. *Crenças e atitudes linguísticas: aspectos da realidade na tríplice fronteira*. 2013. 220 f.: il.

SILVA-PORELI, Greize Alves da. *Crenças e atitudes linguísticas na cidade de Pranchita-PR: um estudo das relações do português com línguas em contato*. Londrina-PR: UEL, 2010. 114 f.: il.

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM LEITURA:
UM ESTUDO SEMIOLINGÜÍSTICO
ATRAVÉS DAS CANÇÕES DE RENATO RUSSO**

Alice Nunes Siqueira (IFRJ)

alicenunessiqueira@gmail.com

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)

carmen.chagas@ifrj.edu.br

RESUMO

Ao partir dos fundamentos teóricos da Abordagem Global dos autores franceses que se dedicam ao estudo dos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de língua e tendo como teorias a Linguística Aplicada em Língua Materna, a Semiótica e a Linguística Textual, este trabalho objetiva que o aluno seja capaz de migrar do “restritivamente linguístico” para o “globalmente comunicativo” para que ele possa trazer novas perspectivas de atividades para o estudo de Leitura na escola. Usaram-se, como *corpus*, 20 canções do compositor Renato Russo e as referências da Pedagogia Simbólica, que orienta para a valorização dos sentidos, da mente e do corpo na construção do saber, aqui, especificamente, no ensino em leitura, conjugando mente/audição; cognitivo/afetivo; subjetivo/objetivo; abstrato/concreto. A viabilização desse processo de conjugar textos, aparentemente antagônicos, como o verbal e o não verbal; o literário e o não literário; escrito e oral, etc. foi o uso dos conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero canção, capaz de funcionar como ganchos retentivos e objetos detonadores anamnésicos de experiências no cotidiano. A metodologia seguiu o roteiro: identificação dos signos que foram significativos nas canções; relacionamento desses termos ao momento da sociedade da época e da atualidade; conjugação das teorias; identificação do vocábulo central que remeteu o compositor ao engajamento sócio-político; criação de um objeto que foi reflexo desse vocábulo. Pôde-se verificar, portanto, após análises uma contradição marcada por dois eixos determinados pelos signos: jovem x velho e luz x trevas; através do vocábulo “sangue”, percebeu-se uma referência ao engajamento do compositor que, entre muitos questionamentos internos/pessoais, remeteu ao sentimento esperança em algumas palavras ou formas nominais como: acreditar, primavera, amanhã, aprende, um dia, nem foi tempo perdido, etc. que conduziram à criação do objeto detonador anamnésico.

Palavras-chave:

Canções. Leitura. Abordagem global. Leitor maduro.

Objeto detonador anamnésico.

RÉSUMÉS

Basé sur les fondements théoriques de l'approche globale des auteurs français qui s'intéressent à l'étude des problèmes textuels et à l'opérationnalisation des modèles théoriques pour l'enseignement des langues et ayant comme théories la Linguistique Appliquée en langue maternelle, Sémiotique et Linguistique Textuelle, ce travail vise à ce que l'élève soit capable de migrer du «strictement linguistique» vers le «globalement communicatif» afin d'apporter de nouvelles perspectives d'activités à

L'étude de la lecture à l'école. Comme corpus, 20 chansons du compositeur Renato Russo et les références de la Pédagogie Symbolique ont été utilisées, ce qui guide la valorisation des sens, de l'esprit et du corps dans la construction de la connaissance, ici, spécifiquement, dans l'enseignement de la lecture, avec les conjugaisons esprit / audition; cognitif / affectif; subjectif / objectif; abstrait / concret. La faisabilité de ce processus de combinaison de textes, apparemment antagonistes, tels que verbaux et non verbaux; le littéraire et le non littéraire; écrit et oral, etc. c'était l'utilisation des connaissances antérieures de l'élève sur le genre «chanson», capables de fonctionner comme des crochets rétentifs et des objets détonants anamnésiques des expériences quotidiennes. La méthodologie a suivi le script: identification des signes significatifs dans les chansons; relation de ces termes avec la société à l'époque et aujourd'hui; conjugaison des théories; identification du mot central qui renvoie le compositeur à l'engagement sociopolitique; création d'un objet qui était le reflet de ce mot. Il a donc été possible de vérifier, après analyse, une contradiction marquée par deux axes déterminés par les signes: jeune x vieux et clair x obscurité; à travers le mot «sang», il y avait une référence à l'engagement du compositeur qui, parmi de nombreuses questions internes / personnelles, faisait référence au sentiment d'espoir dans certains mots ou sous des formes nominales telles que: croire, printemps, demain, apprendre, un jour, et ce n'était pas du temps perdu, etc. qui a conduit à la création de l'objet détonant anamnèse.

Mots clés:

Chansons. Lecture. Approche globale. Lecteur mature.

Objet détonant d'anamnèse.

1. Introdução

Esta pesquisa possui três teorias que embasam o estudo, a saber: a Abordagem global que estuda a competência comunicativa do aluno por meio do reconhecimento das capacidades linguística, textual, referencial, relacional e situacional; a Semiótica que trabalha com o significado das palavras no texto e contexto do gênero textual canção, dando uma nova significação aos signos que representam a definição dos textos; e a Pedagogia Simbólica, cujo objetivo é buscar uma análise baseada nos sentidos conjugando termos, aparentemente, contrários que se combinam para a compreensão do sentido. O que nos é proposto, aqui, é que o professor precisa aproveitar ao máximo a previsibilidade de um texto, isto é, o conjunto de observações que o aluno-leitor é capaz de fazer sobre o sentido oriundo do texto, lançando mão de seu conhecimento de mundo sobre o assunto e de sua percepção sobre os dados mais imediatos da significação no contexto em que está inserido para se conseguir um ensino de Leitura que possa transformar o aluno em um leitor maduro ou de sucesso, porque ele se torna capaz de transpor o seu mundo e alcançar a globalidade em leitura, tornando-se competente para criar um objeto detonador anamnésico que servirá como gancho retentivo dos conceitos teóricos

conjugados aos textos trabalhados. O *Corpus* do trabalho é composto por 20 letras do compositor da geração dos anos 80/90 no Brasil, Renato Russo. Essa escolha se pauta no engajamento sócio-político do autor com o período a que pertencia, cujas letras vêm sendo ouvidas e apreciadas nos dias atuais. Composições que trazem reflexões que revelam um abundante conhecimento do compositor sobre nossa sociedade, atraindo o público até o atual momento ao trazer experiências pessoais e temporais/atemporais para o cotidiano das pessoas.

Assim esta pesquisa objetiva um estudo sobre Leitura que faça o aluno/leitor modificar a forma de ler enunciados quando consegue sair do “restritivamente linguístico” para a “globalmente comunicativo” através do uso das capacidades da Competência Comunicativa da teoria da Abordagem Global – teoria de autores franceses – com um auxílio da Semiótica e da Pedagogia Simbólica, proporcionando a mudança de um leitor tábua rasa para um leitor maduro que seja capaz de romper com o seu mundo e chegar à globalidade em leitura, e que, possa, ainda, ser capaz de criar um objeto detonador anamnésico que servirá como gancho retentivo dos conceitos teóricos conjugados com as canções trabalhadas.

A metodologia seguirá o seguinte roteiro: 1º identificação das palavras importantes e significativas nas canções escolhidas; 2º relacionamento dessas palavras ao momento histórico na sociedade da época e da atualidade; 3º conjugação das teorias da Abordagem Global com a Semiótica e Pedagogia Simbólica; 4º identificação do vocábulo que remete o compositor ao objeto detonador anamnésico; 5º criação de um objeto que seja reflexo desse vocábulo – uma blusa.

2. Desenvolvimento

O ensino de leitura, em muitas escolas, apresenta, ainda hoje, uma pedagogia da contradição, porque trabalha com a fragmentação do texto para que o aluno aprenda a perceber o todo e procura, também, fazer com que esse aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou no gabarito proposto pelo livro didático, ao mesmo tempo, que se exige um leitor participativo, crítico e criativo. Essa pedagogia desenvolvida, assim, acaba por contribuir para um aluno que lê e não entende, interpreta sem ter apreendido o sentido e faz atividades sem função, realmente, sociocultural.

A prática da leitura em sala de aula, muitas vezes, parte de uma

leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, de uma série de exercícios a serem discutidos por meio de perguntas sobre o texto que não levam em consideração se o aluno de fato o compreendeu. Nesse tipo de atividade, o professor transmite para os alunos uma versão que passa a ser a “autorizada” do texto. Essa concepção autoritária de leitura advém do princípio de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada e, assim, permite todas as obscuridades ocorridas no entendimento do texto, porque o aluno baseia-se na crença de que o papel dele consiste apenas em extrair informações por meio dos domínios das palavras que veiculam as informações.

Isso consiste, na verdade, em uma atividade de decodificação, pois dá lugar a leituras dispensáveis uma vez que não modificam a visão de mundo do aluno-leitor. O professor precisa, em suas aulas, aproveitar ao máximo a previsibilidade de um texto, isto é, o conjunto de observações que o aluno-leitor é capaz de fazer sobre o sentido oriundo do texto, lançando mão de seu conhecimento de mundo sobre o assunto e de sua percepção sobre os dados mais imediatos da significação no contexto em que está inserido.

Assim, a competência comunicativa apresentada pela Abordagem Global tem como foco a globalidade – o todo – por meio de um escopo de ações de como trabalhar o ensino de leitura. Essa globalidade parte do princípio de que os alunos não são “tábuas rasas” e que as atividades práticas precisam deixar de ser rotineiras, enfadonhas e monológicas. À medida que essa teoria nos chama a atenção para o fato de que o aluno-leitor já traz uma bagagem previamente construída em sua mente, a ideia de que há o aluno “zero” precisa ser abdicada para que, dessa forma, haja uma mudança considerável na relação professor / aluno / objeto de estudo. É fundamental, assim, o deslocamento de dessa prática autoritária, característica daqueles professores que julgam que o aluno não possui nenhum conhecimento, para uma visão mais dialógica que faz o aluno passar, também, a se constituir como o sujeito ativo do ensino–aprendizagem.

Dessa forma, o que se apresenta, aqui, é que as possibilidades em relação à compreensão de sentido de um texto possam se apresentar, considerando-se as temáticas de leitura na interação em que o leitor constrói em um determinado processo interpretativo.

Ao partir desse pressuposto abordado nos PCNs, cabe ao professor, independentemente da disciplina, a tarefa de despertar no aluno-

leitor uma atitude diferenciada diante da realidade em que ele se encontra inserido, disponibilizando, assim, meios para a sua “leitura de mundo”. A princípio o seu mundo, mas, depois, gradativamente, outros mundos possíveis. Por essa ótica, tem-se a definição de texto como “toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções” (LUFT, 1990, p. 345). O significado de texto não se restringe só ao que está nele, mas sim no seu significado que resulta da interação com outros textos, porque “todo texto é um intertexto” (VIGNER, 1988).

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizando que esse contato é um contato dialógico entre textos... por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 2006, 162)

Dessa forma, um texto traz referências explícitas ou implícitas a outros textos, já que a intertextualidade, propriedade constitutiva de todo texto, pode contribuir para o desenvolvimento de enfoques diferenciados no ensino pelo fato de fazer da leitura uma atividade interdisciplinar, criativa e eficaz, tornando o aluno/leitor o autor da sua própria construção do saber e da apreensão do texto estudado.

3. *Análise das canções*

a) Verbo ACREDITAR com dois vieses: lado positivo e lado negativo:

Ex.: “Confie em si mesmo/quem **ACREDITA** sempre alcança” (Mais uma vez)

“Esquecer que **ACREDITEI** que era por brincadeira.” (Índios)

“**ACREDITAR** por um instante em tudo que existe” (*Idem*)

“Mas todos **ACREDITAM** no futuro da nação.” (Que país é esse?)

“Chegou um dia a **ACREDITAR**/que tudo era pra sempre” (Por enquanto)

b) Uso de substantivos concretos com sentido de claridade ou não:

Ex.: “Mas é claro que o **SOL** vai voltar amanhã” (Mais uma vez)

“Veja o SOL dessa manhã tão cinza” (Tempo perdido)

“Mas deixe as LUZES acesas agora” (*Idem*)

Mas nos deram ESPELHOS/e vimos um mundo doente” (Índios)

“Mesmo se as ESTRELAS comessem a cair e a LUZ queimasse tudo ao redor” (Angra dos Reis)

Saindo da rodoviária, viu as LUZES de Natal” (Faroeste Caboclo)

c) Presença do verbo AMAR e do substantivo AMOR:

Ex.: “Tem gente que não sabe AMAR” (Mais uma vez)

“Não se ter a quem AMAR” (Perfeição)

“Venha, o AMOR tem sempre a porta aberta” (*Idem*)

d) Variação dos tempos verbais (atemporalidade) e preferência também por tempo composto dando ideia de uma linguagem mais popular:

Ex.: “Mas é claro que o sol VAI VOLTAR (voltará)

Mais uma vez, eu SEI

ESPERA que o sol já VEM” (Mais uma vez)

“Tem gente que MACHUCA os outros

Tem gente ENGANANDO os outros” (*Idem*)

“Mas então VEREMOS face a face” (Monte Castelo)

“Já MOREI em tanta casa

Eu MORO com os meus pais”(Pais e filhos)

“VAMOS FESTEJAR a inveja” (Perfeição)

“ENTENDA, assim PUDE TRAZER você de volta pra mim” (Índios)

“VAMOS FATURAR um milhão” (Que país é esse?)

- e) Presença de interrogações determinando questionamento e diálogo com o leitor:

Ex.: “Posso dormir aqui com vocês?”

Me diz por que que o céu é azul?” (Pais e filhos)

“Que país é esse?” (Que país é esse?)

“Por que se explicar/se não existe perigo?” (Angra dos Reis)

Me diz, me diz pra onde a gente vai fugir?” (*Idem*)

- f) Emprego de antíteses e paradoxos:

Ex.: “Ecuridão já vi pior, de **ENDOIDE CER** gente **SÃ**” (Mais uma vez)

“**LEMBRO** e **ESQUEÇO** como foi o dia”

E o que foi **PROMETIDO**, ninguém **PROMETEU**” (Tempo perdido)

“Vamos celebrar **EROS** e **THANATOS**” (Perfeição)

“São meu filhos /que tomam conta de mim

Eu moro com a **minha mãe**

Eu moro **na rua**” (Pais e filhos)

“Não tenho mais o tempo que **passou**

Temos **todo o tempo** do mundo” (Tempo perdido)

“Vamos celebrar a estupidez humana

Comemorar a água podre” (Perfeição)

“**A culpa é toda sua e nunca foi**” (Angra dos Reis)

“**Que o pra sempre sempre acaba**” (Por enquanto)

- g) Presença de intertextualidade – Polifonia (várias vozes):

Ex.: “Ainda que eu falasse a língua dos homens

E falasse a língua dos homens

Sem amor eu nada seria” (Monte Castelo) – Referência à Bíblia

“O amor é fogo que arde sem se ver

É ferida que dói e não se sente” (Monte Castelo) – Referência a Camões

“É preciso amar as pessoas

Como se não houvesse amanhã” (Pais e filhos) – Referência à Bíblia

h) O eu lírico, muitas vezes, coletivo:

Ex.: “Mais eu sei que um dia a gente aprende

Quem acredita sempre alcança” (Mais uma vez)

“Não tenho mais o tempo que passou

Temos todo o tempo do mundo” (Tempo perdido)

Vamos celebrar a estupidez humana

O meu país e sua corja de assassinos” (Perfeição)

“Quem me dera ao menos uma vez

Mas nos deram espelhos

E vimos um mundo doente” (Índios)

3.1. Objeto: detonador anamnésico e gancho retentivo

3.1.1. Justificativa da escolha do objeto

A escolha do compositor e autor Renato Russo deu-se pelo gosto acentuado de suas canções, pois suas letras são profundas e com uma veia crítico-social-histórica forte, além disso, em suas composições, há um abundante conhecimento sobre nossa sociedade, cuja habilidade atrai o público a uma reflexão sobre o nosso país. Renato Russo utiliza experiências pessoais e ocorrentes no contexto da época para concluir suas ideias que chegam até hoje às pessoas. Dessa forma, creio que esse trabalho pode contribuir muito para o estudo em Leitura.

Ao aproximar o aluno-leitor do formato de texto proposto pelas

obras do Renato Russo, oportuniza-se que as pessoas possam aprender de forma diversificada o uso do português, não somente como uma ferramenta de grande importância daquilo que é ensinado em sala de aula, mas buscando frisar o “conhecimento de mundo” e colocando o aprendizado em prática para gerar uma “paixão” pelo estudo, pois deixa de ser algo repetitivo e se torna mais perto do cotidiano. Com isso, pode-se haver um público maior que se tornará capaz de interpretar, da melhor maneira possível os textos, ao quebrar, assim, as barreiras culturais e linguísticas impostas pela deficiência do ensino em leitura.

Faz-se necessário, também, compreender o uso da interdisciplinaridade como uma ferramenta importante para o aluno/leitor a partir do uso do seu conhecimento como base, expandindo-o para diversas matérias, pois isso faz com que se consiga um melhor desempenho escolar/profissional ao se ter êxito em seus objetivos leiturísticos. Com essa proposta, há uma inclusão de conteúdos que será, de certa forma, uma estratégia para que o aluno consiga ingressar melhor em seus estudos, ao deixar de existir uma matéria como barreira e ao se ter outras alternativas para alcançar o mesmo objetivo, tem-se, assim, uma perspectiva maior e melhor de seu aprendizado. Os alunos aprenderiam a extrair informações além do básico existente nas obras e com isso eles deixarão de ver apenas enunciados e sim uma perspectiva ampla de diversos conceitos.

Aprimorar o conhecimento dinâmico para trazer a atenção a diversos gêneros textuais e promover o interesse do aluno-leitor por meio de brincadeiras, músicas, jogos, fazendo com que o estudo não esteja apenas pautado como “obrigatório”, mas também como algo “divertido”. Com isso o aluno-leitor sempre estará disposto a uma criatividade melhor e maior, porque o ideal da literatura será de maior presença em sua vida e sua memória afetiva terá de certa forma uma maior amplitude. Tudo poderá ser uma ferramenta para o aprendizado e, para isso, a reflexão e os debates são meios fundamentais para gerar compreensão básica até as mais complexas de determinados temas.

Em minha pesquisa, pude perceber que as palavras que mais se repetem e marcam são: **Amor, Sangue, Tempo, Sol, Saudade, Amã, Escuridão**. Com base nisso, decidi criar meu objeto, escolhi fazer um blusa, pois é um objeto que eu posso ir para diversos lugares levando uma parte dessa pesquisa comigo e compartilhando com as pessoas ao meu redor, transcendendo o espaço escolar.

3.1.2. Representação tabular da transconceitualização

Aspecto visual da camisa	
Cor da camisa:	Eu optei que a camisa tenha a coloração preta, fazendo referência há diversos trechos de suas obras relacionados à palavra “Escuridão”, essa palavra remete há algo triste e desesperançoso que é muito marcante pelo autor na obra: – “mais uma vez” – “escuridão já vi pior”. – “Será – Talvez por medo da escuridão”.
Parte de trás:	Na parte de trás da camisa, eu optei por colocar uma escada escura e quebradiça seguindo em direção a um relógio que está sumindo aos poucos e se juntando com o preto da camisa fazendo referência às músicas: Escada – “A via Láctea – Quando tudo está perdido/Sempre existe um caminho” Relógio – “Tempo Perdido – Não tenho mais o tempo que passou”
Ampulheta:	No centro da imagem, da parte da frente, coloquei uma ampulheta rústica com a imagem, pois simboliza o tempo e o porquê a ampulheta ser rústica é para ressaltar que é algo antigo, fazendo a referência de velhos tempos e antiguidades.
Rosas:	A rosa na parte de cima da ampulheta representa a juventude, o florescimento e o renascer: Amor fazendo referências às obras: – “Pais e Filhos”, pois a letra retrata uma relação na infância/juventude com os pais e o florescimento com a sua personalidade a partir disso. – “A carta”, pois se refere ao florescimento de novos sentimentos como a Paixão. – “Amor e a Saudade
Sangue:	Na parte inferior da ampulheta, pode-se observar gotas de sangue com a cor vermelha. A palavra sangue em suas obras geralmente se baseia na intenção de esforço, perseverança e vontade, como na obra: – “índios – Eu quis o perigo e até sangrei sozinho”; – “Faroeste Caboclo – Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu”; – “Que País é esse? – Mas o sangue anda solto/Manchando os papéis”, {mas a palavra sangue nesse caso é usada como injustiça, a morte de pessoas por causas não nobres} – “Tempo Perdido-Nosso suor sagrado/É bem mais belo que esse sangue amargo” – “Boomerang Blues – E o sangue ruim do seu coração”

Reflexo:	O reflexo, na parte esquerda inferior da ampolheta, está presente como um espelho e sombra da imagem, fazendo, também, referências às obras: – “Daniel na cova dos leões – Teu corpo é meu espelho e em ti navego”; – “Índios – Nos deram espelhos e vimos um mundo doente”
Luz X Trevas:	A saída do preto para as partes mais claras, também, faz referência ao contraste Luz x Trevas, pois em suas obras existem muitos motivos de tristeza, desânimo, mas no final surge uma certa luz e esperança: – “Será – Talvez por medo da escuridão”, – “Tempo perdido – Nem foi tempo perdido/Somos tão jovens”.
Folhas:	Na parte inferior da ampolheta, possui uns brotos e flores novas com a cor verde, fazendo referência à esperança, ao novo, aos jovens e às conquistas a partir do tempo dedicado e ao todo “tempo perdido”, prevalecendo uma esperança em meio ao caos que é citado em muitas letras dele.

3.1.3. Relação entre cor e canção

Preto	“Mais uma vez” / “Será”
Marrom	“Tempo Perdido”
Vermelho Alizarina	“A carta” / “Pais e Filhos”
Vermelho Carmesim	“Índios” / “Faroeste Caboclo” / “Boomerang Blues”
Amarelo	“Tempo perdido” / “Daniel na cova dos leões”
Verde	“Tempo perdido”

3.1.4. Singularidades

A blusa não é totalmente autoexplicativa, pois o próprio Renato Russo possui características misteriosas. É autossugestiva porque eu quis deixar sem título para que se possibilite uma maior reflexão do leitor, pois

algumas letras inferem o objetivo proposto pelo compositor. A ampulheta é escolhida como objeto mais marcante na blusa por causa da música “Tempo perdido”, que é a que eu mais gosto e, também, uma das mais conhecidas, fazendo com que as pessoas observem e já passem a ter uma ideia sobre o que está sendo descrito como objetivo do objeto anamnésico como gancho retentivo da pesquisa.



4. Considerações finais

Após análise, observou-se, assim, uma contradição marcada por dois eixos determinados pelos signos: **jovem x velha** e **luz x trevas**. Na significação do vocábulo **sangue**, presente em algumas letras, percebeu-se uma referência ao engajamento social do compositor, que entre muitos questionamentos internos/pessoais, faz referência ao sentimento **esperança** através de alguns termos como: **acreditar, primavera, amanhã, aprende, um dia, nem foi tempo perdido, etc.** que foram utilizados na construção da blusa como objeto mnemônico.

A partir das análises da pesquisa sobre as obras do autor Renato Russo, pôde-se observar e aprender um pouco mais sobre o mesmo. Ao escolher o Renato Russo, percebe-se que as letras são profundas e possuem muitas críticas sociais, com um grande embasamento histórico, além de suas obras possuírem muitas características cultas e, ao mesmo tempo, simples. Há, também, um grande conhecimento geral onde o compositor conseguiu atrair a atenção do público, utilizando experiências pessoais e ocorrentes no mundo para concluir suas ideias nas obras. Durante as análises, observou-se com mais detalhes a sua escrita diferenciada, pois a forma em que ele consegue “brincar” com algumas conjugações ao trazer

ciência de vários problemas sociais e humanos em suas canções.

Ao término da pesquisa, as pessoas, sejam elas alunos, professores ou indivíduos externos à escola, vão conseguir transpor os limites de leitor/autor/leitor, através o uso do termo **trans (transconceitualização, transgeração e transterritorialização)** que quer dizer transpor limites. Quando o destinatário vê e compreende os conceitos teóricos por meio do desenho da blusa (objeto detonador anamnésico), usa-se a transconceitualização. Ao mudar o gênero canção para imagem usada na blusa, faz-se a transgeração e ao sair com a blusa, o autor/leitor utiliza a transterritorialização, pois ele sai do lugar da sala de aula, da casa e leva a arte de Renato Russo para a rua, para os corredores da escola para os outros alunos. Essas ações acabam levando cultura, arte e conhecimento para as outras pessoas. Leva a leitura e a interpretação para fora do ambiente escolar. O leitor-autor-leitor atinge, assim, o objetivo da pesquisa, pois consegue sair do restritivamente linguístico para o globalmente comunicativo quando se torna autor de seus novos textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BECHARA, Evanildo. *Gramática moderna*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012. p. 168

BERTRAND, Dênis. *Caminho as Semiótica Literária*. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BYNGTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 107-21

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 2005.

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org.). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.

KLEYMAN, Ângela. *Oficina de Leitura*. São Paulo: Pontes, 1996.

_____; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. *A construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUFT, Celso P. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1990.

MACHADO, Anna R. *O diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas-SP: Cortez, 2000

_____; OTONI, Paulo (Orgs). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; SANTOS, Leonor W. *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

RUSSO, Renato. Discografia. In: <http://www.renatorusso.com.br/>

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maurício da. *Línguaafiada*. Niterói: Intertexto, 2005.

_____. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. Niterói: EDUFF, 2002.

VIGNER, Gérard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In. GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM LEITURA:
UM ESTUDO SEMIOLINGÜÍSTICO ATRAVÉS DOS POEMAS
DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE**

Gabriel Souza José de Almeida (IFRJ)

almeidagsj@gmail.com

Carmen Elena das Chagas (IFRJ)

carmen.chagas@ifrj.edu.br

RESUMO

Este estudo tem como teorias a Abordagem Global, que trata da competência comunicativa do indivíduo através de capacidades, da Semiótica, ressignificando o perfil do autor trabalhado e da Pedagogia Simbólica, que conjuga (mãos/mente; concreto/abstrato; objetivo/subjetivo; imagem/som; verbal/não verbal, termos aparentemente contrários, que se combinam para a compreensão do sentido. Essa pesquisa visa um estudo em Leitura que faça o aluno-leitor mudar da forma “restritivamente linguística” para a “globalmente comunicativa”. Essa forma de análise pode proporcionar que o aluno/leitor seja capaz de transcender o seu mundo e criar um objeto detonador anamnésico que serve como gancho retentivo dos conceitos teóricos conjugados com os poemas trabalhados. O *corpus* do trabalho é composto por 20 poemas de Carlos Drummond de Andrade, buscando identificar o perfil de um autor engajado ao período social a que pertencia até os dias atuais. O trabalho seguiu a seguinte metodologia: identificação dos signos que sejam importantes e significativos nos poemas escolhidos; relacionamento dessas palavras ao momento histórico da sociedade da época e da atualidade; conjugação das teorias; identificação do vocábulo (concreto e/ou abstrato) que remeteu o autor ao engajamento sócio-político; criação de um objeto que foi reflexo desse vocábulo. Pôde-se perceber, assim, algumas palavras-chave após análise como: *medo, amor/amar e flores*. A partir dessa concepção, o objeto detonador anamnésico (quadro) fez uma ressignificação da obra de Drummond, transcendendo do gênero textual poema para pintura, através da Semiótica.

Palavras-chave:

Leitura. Poema. Abordagem Global. Leitor de sucesso. Objeto detonador anamnésico.

RÉSUMÉ

Les théories de cette étude sont l'Approche Globale, qui traite de la compétence communicative de l'individu à travers les capacités, la Sémiotique, la ressignification du profil de l'auteur travaillé et la Pédagogie Symbolique, qui combine (mains / esprit; concret / abstrait; objectif / subjectif; image / termes sonores, verbaux / non verbaux, apparemment opposés, qui se combinent pour comprendre le sens. Cette recherche vise une étude en lecture qui fait passer l'étudiant-lecteur de la forme «restrictive linguistique» à la forme «globalement communicative». Cette forme d'analyse peut permettre à l'étudiant / lecteur de transcender son monde et de créer un objet détonant d'anamnèse qui sert de crochet rétentif de concepts théoriques combinés avec les poèmes travaillés. Le corpus de l'article se compose de 20 poèmes de Carlos Drummond de Andrade, qui cherche à identifier le profil d'un auteur engagé

dans la période sociale à laquelle il appartenait jusqu'à aujourd'hui. Le travail a suivi la méthodologie suivante: identification de signes importants et significatifs dans les poèmes choisis; relation de ces mots avec le moment historique de la société à cette époque et aujourd'hui; conjugaison des théories; identification du mot (concret et / ou abstrait) qui renvoie l'auteur à l'engagement sociopolitique; création d'un objet qui était le reflet de ce mot. Ainsi, il a été possible de percevoir certains mots clés après analyse tels que: peur, amour / aimer et fleurs. À partir de cette conception, l'objet détonant anamnèse (cadre) a renoué avec l'œuvre de Drummond, en transcendant le poème du genre textuel pour la peinture, à travers la sémiotique.

Mots clés:

Lecture. Poème. Approche Globale. Lecteur réussi. Objet détonant d'anamnèse.

1. Introdução

Este estudo tem como teorias basilares: a Abordagem Global que trata da competência comunicativa do indivíduo através das capacidades linguística, textual, referencial, relacional e situacional; a Semiótica que aborda o significado das palavras no texto e no contexto dos gêneros textuais, ressignificando os textos; e a Pedagogia Simbólica que busca uma análise baseada nos sentidos, pois conjuga termos, aparentemente, contrários que se combinam para a compreensão do sentido. A Abordagem global trabalha com a competência comunicativa que conjuga com uma leitura, que a partir de previsões inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto e do que está declarado. De uma leitura que mobiliza um sentido plural que está no texto, que está no leitor e que está no contexto. Uma leitura, portanto, de um “dizer” que é também um fazer, o que não deixa também de ser uma leitura atenta aos elementos formais de ser e desse dizer. O *corpus* do trabalho é composto por 20 poemas do poeta da 2ª fase do Modernismo brasileiro, Carlos Drummond de Andrade. A escolha desse autor advém do encantamento pessoal do pesquisador, pois são textos que possuem uma crítica social, contribuindo para o resgate da memória sócio-política do país através de reflexões que retratam a vida cotidiana do cidadão comum. Ao trabalhar leitura, através de Drummond, pode-se contribuir para levar os poemas desse autor às pessoas que ainda não o conhecem.

Essa pesquisa visa um estudo em Leitura que faça o aluno-leitor mudar da forma “restritivamente linguística” para a “globalmente comunicativa”. Para isso, usamos as capacidades da Competência Comunicativa da Abordagem Global – teoria de autores franceses – com um viés da Semiótica e da Pedagogia Simbólica, podendo, assim, proporcionar a mudança de um leitor raso para um leitor maduro, que seja capaz de

transcender o seu mundo e atingir a globalidade em leitura e ser capaz, ainda, de criar um objeto detonador anamnésico que serve como gancho retentivo dos conceitos teóricos conjugados com os poemas trabalhados.

Como procedimentos metodológicos, seguem-se os seguintes passos: 1º identificação das palavras relevantes e significativas nos poemas escolhidos; 2º relacionamento dessas palavras ao momento histórico da sociedade da época e da atualidade; 3º conjugação das teorias da Abordagem Global com a Semiótica e Pedagogia Simbólica; 4º identificação do vocábulo-chave que remete o autor ao engajamento sócio-político; 5º criação de um objeto que seja reflexo desse vocábulo.

2. Desenvolvimento

Nas aulas de Língua Portuguesa, ao longo dos anos, o ensino de leitura tem tido um foco mais diferenciado e primordial devido à necessidade de o aluno ser preparado para se tornar o sujeito do ato leiturístico e capaz, também, de compreender o que está escrito. Para isso, é necessário que ler se torne uma capacidade de apreender a construção do sentido dos textos com que o aluno-leitor possa se deparar, preparando-o para reconstruir e reinventar esses textos. A leitura constitui uma prática social que remete a outros textos. Ao se ler um texto, coloca-se em ação todo o sistema de valores, crenças e atitudes do aluno-leitor que reflete o grupo onde ocorreu a socialização primária, isto é, o grupo social em que esse leitor foi criado. Ao considerar que o ensino da língua visa proporcionar ao aluno situações diversas onde ele possa vivenciar a linguagem como prática social e que, o ensino deve estar organizado em torno do texto como uma unidade por meio da qual se atualizam os diferentes gêneros, é possível que a simples prática social de leitura de texto já atenda às exigências dessa língua, porém uma análise mais detalhada da estrutura textual constitui um interessante foco para a língua portuguesa, isso se o gênero selecionado for favorável ao estudo, pois essa variedade pode explorar a função das estratégias próprias de cada texto.

Cada gênero textual abre uma nova perspectiva de multiplicidade de interpretação ou leitura, pois se as intenções do produtor podem ser das mais variadas formas, não teria sentido a pretensão de atribuir ao texto, apenas, uma interpretação única e verdadeira. Interpretar, assim, um texto consiste na apreensão de seus possíveis significados que se apresentam nele por meio de marcas verbais e não verbais de acordo com a natureza do texto que está sendo lido. Essas marcas funcionam como pis-

tas dadas ao leitor para permitir-lhe o levantamento de hipóteses sobre o que os autores podem querer estar expressando. É preciso relembrar o aluno-leitor que essas pistas, que lhe são direcionadas no texto, tornam possível a reconstrução do mesmo a partir de um contexto que advém de seu conhecimento de mundo. A consciência deste fato poderá, inclusive, servir-lhe de base para perceber a natureza polissêmica da leitura, pois faz com que seja a sua (do leitor) história um fator importante de experiências e de leituras responsável por essa reconstrução que ele mesmo faz do texto ao longo de sua vida. Os PCNs em suas orientações sobre o estudo da Língua Portuguesa na escola propõem essa visão leiturística.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (MEC, 2000, p. 11)

Ao partir desse pressuposto dos PCNs, cabe ao professor, independentemente da disciplina, a tarefa de despertar no aluno-leitor uma atitude diferenciada diante da realidade em que ele se encontra inserido, disponibilizando, assim, meios para a sua “leitura de mundo”. A princípio o seu mundo, mas, depois, gradativamente, outros mundos possíveis. Por essa ótica, tem-se a definição de texto como “toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções” (LUFT, 1990, p. 345). O significado de texto não se restringe só ao que está nele, mas sim no seu significado que resulta da interação com outros textos, porque “todo texto é um intertexto” (VIGNER, 1988) e como postula, também, Bakhtin (2006):

O texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizando que esse contato é um contato dialógico entre textos... por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 2006, 162)

Dessa forma, um texto traz referências explícitas ou implícitas a outros textos, já que a intertextualidade, propriedade constitutiva de todo texto, pode contribuir para o desenvolvimento de enfoques diferenciados no ensino pelo fato de fazer da leitura uma atividade interdisciplinar. Um projeto de leitura que se organiza em torno de gêneros textuais integra atividades, cuja realização envolve ler para compreender e apreender

aquilo que se faz relevante para o desenvolvimento de outras atividades e não apenas o “mero ler para aprender a ler”. Um projeto, que parte dessa concepção, busca o ensino da leitura por meio da prática social e da competência comunicativa advinda da Abordagem Global, pois observa as situações consideradas relevantes ao cotidiano dos alunos. A palavra global não é sinônima de completude e pode querer dizer conjugação / imbricação, isto é, é global porque conjuga, é global porque imbrica. Há, nesse contexto, uma conjugação de aspectos que trabalha estratégias mais práticas embasadas na visão de mundo dos alunos e em uma perspectiva mais criativa. Dessa afirmativa, observa-se que, na realidade, pode existir globalidade na junção de alguns aspectos relevantes à eficácia da leitura. Percebe-se, também, que essa globalidade parte da imbricação, como já dito, de aspectos específicos, cujos elementos e atividades de leitura podem levar o aluno-leitor a construir uma nova perspectiva de “ler” que procura sair do “meramente linguístico” para o “globalmente comunicativo”. “Para a Linguística, tudo que faz parte da língua interessa e é matéria de reflexão. Mas não é qualquer espécie de linguagem que é objeto de estudo da Linguística: só a linguagem verbal, oral ou escrita” (ORLANDI, 2000, p. 10).

Há, além dos signos da linguagem verbal, muitas outras espécies de signos que povoam de linguagens a vida do homem: a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais, etc. Os signos, em geral, tanto os das linguagens não-verbais quanto os da linguagem verbal, são objetos de uma ciência geral dos signos: a Semiologia. (ORLANDI, 2000, p. 11)

Assim, o que se está referindo, aqui, é que o possível e o razoável em relação ao entendimento de um texto possam se definir, quando se pode levar em conta as histórias da sua leitura na maneira de interação de como o leitor procede em um determinado processo de leitura.

2.1. Análise dos poemas

- a) Uso de substantivos concretos e abstratos com ressignificado de coisas pesadas, rudes e escuras:

Ex.: “E sobre nossos túmulos nascerão **FLORES** amarelas e medrosas.” (Congresso Internacional do Medo)

“Outros homens surgem, a face negra de **PÓ** e **PÓLVORA**” (Carta a Stalingrado)

“contra o FRIO, FOME, à noite, contra a MORTE” (*idem*)

“Cheiram os FLORES de medo.” (O medo)

“Furou o asfalto, o TÉDIO, o NOJO, e o ÓDIO” (A flor e a náusea)

“Provisoriamente não cantaremos o AMOR, que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos” (congresso Internacional do Medo)

b) Adjetivos com significados de palavras medrosas e tristes:

Ex.: “E sobre nossos túmulos nascerão flores AMARELAS e ME-DROSAS” (Congresso Internacional do Medo)

“Nascemos ESCUROS” (O medo)

Até a canção MEDROSA (*Idem*)

“... mão PÁLIDAS” (Poema da necessidade)

“todas histórias, todas CATÁRTICAS, todas PATÉTICAS” (Anúncio da rosa)

“traço INDECISO” (*Idem*)

“na vida de minhas retinas tão FATIGADAS” (No meio do caminho)

c) Verbos que indicam ações fortes e empregados em vários tempos e modos:

Ex.: “CANTAREMOS o medo, que ESTERILIZA os abraços” (Congresso Internacional do Medo)

“no meio do caminho TINHA uma pedra” (No meio do caminho)

“REFUGIAMO-nos no amor” (O medo)

“assim nos CRIAM burgueses” (*idem*)

“é preciso SUPORTAR Antônio” (Poema da necessidade)

“seus seios que ESTALAM e CAEM” (Carta a Stalingrado)

“todos MORRERAM, ESTROPIARAM-se, os últimos DE-FENDEM pedaços” (*Idem*)

“melancolias, mercadorias, ESPREITAM-me.” (A flor e a náusea)

“e SOLETRAM o mundo, SABENDO que o PERDEM” (*Idem*)

- d) Uso de anáforas e gradação como recurso de repetição e força gradativa das ideias:

Ex.: “o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos

O medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas

Cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas

Cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte”
(Congresso Internacional do Medo)

“tinha uma pedra no meio do caminho

Tinha uma pedra

No meio do caminho tinha uma pedra” (No meio do caminho)

“É preciso casar João

É preciso suportar Antônio é preciso odiar Melquíades

É preciso substituir nós todos.” (Poema da necessidade)

- e) Uso de nomes de profissão ou cargo como realce de pessoas que constituem os diversos setores da sociedade e do homem comum:

Ex.: “o medo dos SOLDADOS, o medo das MÃES

Cantaremos o medo dos DITADORES, o medo dos DEMO-CRATAS” (Congresso Internacional do medo)

“Assim criam BURGUESES” (O medo)

“tanto produz: CARCEIREIROS,

Edifícios, ESCRITORES” (*idem*)

“O ferozes PADEIROS do mal.

Os ferozes LEITEIROS do mal” (A flor e a náusea)

2.2. Objeto: detonador anamnésico e gancho retentivo

2.2.1. Justificativa da escolha do objeto.

Em tempos de ansiedade e tensão, detenho sobre meus ombros um certo peso proveniente da sociedade, preciso obter um bom desempenho escolar para futuramente passar para uma faculdade e me tornar alguém no mundo ou ser só mais número. Não é tão fácil quanto alega o senso comum. Todo esse mixde angústia, caos e medos acabam por desencadear uma série de tenebrosos transtornos de ansiedades. É difícil ser bom o tempo todo, entretanto, é ainda mais difícil compreender isso e simplesmente deixar a vida seguir o seu fluxo natural. Não é tão simples lidar com frustrações, mas espero algum dia me tornar resiliente.

Para todo poeta há uma poesia, para todo túnel há uma luz e para minhas crises de ansiedade, há a pintura. A pintura é minha válvula de escape a realidade. Tenho concepção que não sou um artista e, talvez, nem me torne um, contudo quanto estou deslizando o pincel sobre a tela é como se uma parte de meu corpo deslizesse com ele. Quando preciso consertar um pinga de tinta que caiu acidentalmente sobre a tela é como solucionar um problema. Quando preciso retirar o excesso de tinta com o auxílio da esponja, é como um aviso para ir mais devagar por mais que eu admire a velocidade. Jamais esperei que entendessem as minhas telas abstratas e, a maioria das pessoas realmente não entendem, todavia espero que elas simplesmente expressem a minha visão a respeito do mundo.

Sendo assim não havia objeto melhor para representar Drummond do que um quadro, afinal, ele expressou através de seus versos a sua alma, demonstrou entre palavras medonhas seus sentimentos e despertou engajamentos ao exemplificar que a flor rompe o asfalto e fez de sua poesia sua válvula de escape, pois precisava expressar suas indignações e receios. Drummond é repleto de complexidade e singularidade e coube a mim a tarefa de representar a minha visão juntamente com as teorias conjugadas ao decorrer da pesquisa a respeito dele em um objeto. Escolhi, portanto, representar a válvula de escape dele utilizando a minha, por isso fiz um quadro. Resta-me torcer para que ele não se decepcione com o resultado.

2.2.2. Representação tabellar da transconceitualização

Aspecto visual do quadro	
Cores	Simbologia das cores
Amarelo Ocre	O amarelo é relacionado ao ouro, portanto, busquei demonstrar a riqueza de suas obras, tanto no lado estético quanto filosófico. O amarelo também foi utilizado no sentido de demonstrar a “euforia” em relação a “quebra de expectativa” presente na literatura drummondiana.
Azul Ultramar	O azul ultramar é uma tonalidade de azul mais escura, considerada poética por alguns. Busquei utilizar tal para simbolizar os céus noturnos, períodos de reflexão e solidão, pois, o eu lírico drummondiano demonstra anseios e receios (em relação a questões exteriores e interiores).
Branco Titânio	A cor branca tem como objetivo simbolizar a paz buscada por Drummond em meio ao conflito interior e exterior do artista. O branco titânio no quadro rompe o absolutismo do caos (cor representada pela Sombra Queimada) e demonstra assim a esperança pela paz, a qual perfura e rompe o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.
Vermelho Cadmio	O objetivo da utilização desta tonalidade de vermelho é a demonstração da energia dos ideais do artista, o qual sempre demonstra esperança em relação ao mundo, por mais caótica que a situação possa vir a ser. A tonalidade também simboliza a intensidade dos verbos que indicam ações fortes nos poemas e a utilização de anáforas e gradação como força gradativa das ideias.
Sombra Queimada	A utilização desta tonalidade é devido a semelhança desta a cor preta. Esta cor foi utilizada para simbolizar o caos e a escuridão interior do artista. Drummond viveu em um período conturbado geopoliticamente, o qual pode ser identificado através do uso de substantivos abstratos com significado de escuridão, utilização de adjetivos com significados de palavras medrosas e tristes e também através do uso de substantivos concretos com significados rudimentares e pesados.
Terra Siena queimada	A utilização desta tonalidade é devido a semelhança desta a cor marrom (no sentido de terra/brutalidade e infância). Esta cor tem por finalidade a representação da fase “memória” do artista e a representação do “solo” em períodos de guerras. A cor marrom possui certa “força” e “brutalidade”, porém, ainda assim possui sua beleza.

2.2.3. Relação entre cor e poema

As cores do poema	
Cores	Poemas
Amarelo Ocre	Destruição
Azul ultramar	Inconfesso desejo
Branco titânio	Mãos dadas
Vermelho Cadmio	A flor e a náusea
Sombra Queimada	O medo
Terra Siena Queimada	Carta a Stalingrado

2.2.4. Relação entre os versos e as cores

a) Amarelo Ocre

“E eles quedam mordidos para sempre.

Deixaram de existir mas o existido

continua a doer eternamente.” (Destruição)

“É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.” (A flor a náusea)

“Amar o perdido, deixa confundido, este coração” (Memória)

b) Azul Ultramar

“Queria ter coragem, para falar deste segredo, queria poder declarar ao [mundo]” (Inconfesso desejo)

“Queria falar dos sonhos, dizer os meus secretos desejos” (*Idem*)

“Meu deus, por que me abandonaste, se sabias que eu não era deus, se [sabias que eu era fraco]” (Poema de sete faces)

c) Branco Titânio

“Uma flor nasceu na rua!” (A flor e a náusea)

“Formando a um terceiro tom, a que chamamos aurora” (A morte do leiteiro)

“Depois morreremos de medo, e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas” (Congresso internacional do medo)

d) Vermelho Cadmio

“Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralise os negócios,

garanto que uma flor nasceu.” (A flor e a náusea)

“Aproveitem. A última rosa desfolha-se.” (O anúncio da flor)

e) Sombra queimada

“Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços” (Congresso internacional do medo)

“Cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte” (*idem*)

“O medo em sua capa nos dissimula e nos berça” (O medo)

f) Terra Siena queimada

“Outros homens surgem, a face negra de PÓ e PÓLVORA” (Carta a Stalingrado)

“contra o FRIO, FOME, á noite, contra a morte” (*Idem*)

“Provisoriamente não CANTAREMOS o amor” (Congresso internacional do medo)

2.2.5. Singularidades

Drummond é de longe um dos maiores poetas da literatura brasileira e por mais que ele tenha sido analisado por inúmeros linguistas, suas obras são tão vastas de singularidades quanto de subjetividade, portanto considero imprescindível destacar as os signos primordiais, analisados ao decorrer da pesquisa, para a construção do eu lírico drummondiano. Dentre seu vasto e culto vocabulário, os signos: medo, amor/amar e flores possuem notoriedade, pois estes conseguem categorizar os principais traços do eu lírico.

*O signo: Medo – Após a análise do corpus do trabalho, é possível identificar o eu lírico drummondiano e, portanto, concluir que este detinha “medo”. O Medo, sendo este, o poema principal desse signo. O eu lírico drummondiano é “pequeno” enquanto a figura do medo por mais que ele venha a melancolizar o medo em determinados trechos. A figura do “medo” apresentada enquanto essencial ao decorrer de seus versos torna-se desprezível de preocupação. Afinal, ele apresenta pessoas familiares dançando o baile do medo, anteriormente, apresentado como uma figura monstruosa e/ou caótica.

*Os signos: Amor/Amar – O amor é considerado o sentimento primordial da humanidade e para o eu lírico drummondiano não foi diferente. O amor para o esse eu lírico pode ser analisado de diversos espectros, afinal, o amor é um sentimental universal ao qual está presente na fase de criação de sua obra e na expressão do seu “ser” em meio a seus versos. Enquanto o poema, “Quero”, apresenta o amor carnal com uma pegada extremamente romântica e melancólica, o poema “Memória” acaba por falar do amor enquanto sentimento altruísta e/ou de compaixão. Dentre inúmeros poemas que colocam em evidência o presente signo, “As sem-razões do amor” é o mais expressivo do poeta, porque ele justifica a existência do amor no próprio amor ao mesmo tempo em que apresenta este enquanto estado de graça, pois precisa ser semeado, não pode ser limitado (conceituado em dicionários) e nem mesmo utilizado como moeda de troca. Para finalizar o poema, Drummond considera o amor autossuficiente, descrevendo este como “feliz e forte em si mesmo”.

*O signo: Flores – As flores, na maioria das vezes, são apresentadas na literatura enquanto rosas, intocáveis e delicadas, porém Drummond acabou por apresentar as “flores” de modo peculiar. Há quem diga que ele retirou a beleza das flores, mas, na verdade, ele apenas as demonstrou em sua totalidade, ou seja, como elas realmente são. No poema “O anúncio da flor”, Drummond trata a flor enquanto “arte”, afinal, este a valoriza e a descreve enquanto exótica, aromática e, também, descreve uma só pétala como responsável por resumir auroras e inúmeros pontilhismos (traços artísticos). Na visão do eu lírico, é inadmissível a venda da flor por menos de oito contos, pois ela precisou de intensa labuta de seu criador para que pudesse sobreviver em meio ao solo. Por fim, Drummond considera o seu comércio, no qual anunciava a flor como incompreendido e narra a queda da última folha da flor, demonstrando, assim, a desvalorização da arte que existia desde seu tempo e permanece,

infelizmente, até os dias atuais.

3. Considerações finais

Pode-se, portanto, identificar após análise a presença dos signos: **medo, amor/amare flores** e para expressar isso o pesquisador escolheu como objeto detonador anamnésico a construção de um quadro que faz uma ressignificação da obra de Drummond, transcendendo do gênero poema para uma pintura.

Fase 1



Fase 2



Fase 3



Fase 4



Fase 5



Dessa forma, quando o destinatário vê e compreende os conceitos teóricos por meio do quadro (objeto detonador anamnésico), usa-se a TRANSCONCEITUALIZAÇÃO. Ao mudar o gênero poema para pintura usada na quadro/poema, faz-se a TRANSGENERAÇÃO. E, por fim,

ao expor o quadro, há a TRANSTERRITORIALIZAÇÃO, pois o objeto sai do lugar da sala de aula, da casa e leva a arte de Drummond para a rua, para os corredores da escola para os outros alunos. Isso acaba transmitindo cultura, arte e conhecimento para as outras pessoas.

Conjuga a leitura e a interpretação fora do ambiente escolar. Os leitores/autores/leitores atingem o objetivo do projeto, pois saem do restritivamente linguístico para o globalmente comunicativo quando se tornam autores de seus novos textos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *Testemunho da experiência humana*. http://www.projetomemoria.art.br/drummond/obra/poesia_alguns-poemas.jsp

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

BECHARA, Evanildo. *Gramática Moderna*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.

BERTRAND, Dênis. *Caminho as Semiótica Literária*. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BYNGTON, Carlos Amadeu. *Pedagogia simbólica: a construção amorosa do ser*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005. p. 107-21

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 2005.

GALVES, Charlot; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.

- KLEYMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. *A construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____.; BENTES, Anna C.; CAVALCANTE, Mônica M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LUFT, Celso P. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1990.
- MACHADO, Anna R. *O diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas-SP: Cortez, 2000.
- _____.; OTONI, Paulo (Orgs). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.
- PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; SANTOS, Leonor W. *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Maurício da. *Línguaafiada*. Niterói: Intertexto, 2005.
- _____. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. Niterói: EDUFF, 2002.
- VIGNER, Gérard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Orgs). *O texto, leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1888.

A DESLEGITIMAÇÃO DE IDEOLOGIAS PATRIARCAIS EM PEÇAS PUBLICITÁRIAS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES DA PREFEITURA DE SALVADOR-BA

Nadia de Jesus Santos (UNEB)
nadiadejesusantos@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta a análise de duas peças publicitárias de prevenção à violência contra mulheres divulgadas pela prefeitura de Salvador-Ba no período dos festejos juninos de 2017. Objetivou-se compreender como se articulam as formações discursivas que permeiam os discursos materializados nas peças publicitárias, levando em consideração a existência dos estereótipos de sensualidade da mulher baiana. Aportaram-se os conceitos teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa, com prioridade aos estudos teóricos de Michel Pêcheux (1983) e Eni Orlandi (1999). Assim, verificou-se que os discursos materializados nas peças analisadas estão inseridos em formações discursivas feministas se opondo as ideologias patriarcais. AS FD's feministas se incumbem de buscar a deslegitimação de discursos construídos no período da colonização brasileira, mas ressignificados nos dias atuais, pois, ainda vive-se em uma sociedade marcada pelo sexismo.

Palavras-chave:

Feminismo. Mulheres. Prevenção. Análise de Discurso. Violência de gênero.

ABSTRACT

This article presents the analysis of two advertising pieces for the prevention of violence against women published by the city of Salvador-Ba during the June festivities of 2017. The objective was to understand how the discursive formations that permeate the speeches materialized in the advertising pieces are articulated, taking into account the existence of stereotypes of sensuality of Bahian women. The theoretical-methodological concepts of French Discourse Analysis were applied, with priority to the theoretical studies of Michel Pêcheux (1983) and Eni Orlandi (1999). Thus, it was found that the speeches materialized in the analyzed pieces are inserted in feminist discursive formations opposing patriarchal ideologies. Feminist FD's are charged with seeking to delegitimize discourses built during the period of Brazilian colonization, but re-signified today, as they still live in a society marked by sexism.

Keywords:

Feminism. Prevention. Women. Discourse Analysis. Gender-based violence.

1. Introdução

Embora seja comemorado em todo o Brasil, é no Nordeste que as festas juninas ganham maior expressão, principalmente em cidades do in-

terior. Isso acontece porque os festejos juninos estão diretamente relacionados à realidade do homem do campo, representando a época da colheita do milho e amendoim que configuram como algumas matérias-primas das comidas típicas do período. Além da relação com o homem do campo, é válido frisar que existe uma explícita ligação dos festejos juninos com o calendário religioso católico, pois celebram no mês de junho os dias dos santos João, Antônio e Pedro.

Por muito tempo, as festas juninas foram realizadas em domicílios e seus entornos. Cada casa se tornava um ponto de acolhimento para todos que estavam envolvidos na festa; família e amigos se reuniam ao redor de uma fogueira, com o tradicional forró arrasta pé, queima de fogos, além de banquetes com comidas típicas do ciclo.

Nas festas juninas do passado, a casa era um espaço semiaberto que se abria para a comunidade do bairro, notadamente nos períodos festivos. O redesenho do São João de casa em casa pode ser atribuído também a um outro fator de ordem espacial: a dinâmica do espaço habitado. O crescimento urbano [...] comprometeu em parte aquela atmosfera de familiaridade que se observa em pequenas cidades; com o crescimento horizontal das cidades muitos moradores não se conhecem, não vivem mais na dimensão comunitária ligada à contiguidade física do passado. (CASTRO, 2012, p. 50)

Então, a tradicional festa de celebração e agradecimento às divindades pela boa colheita do período passou por diversas mudanças. As reuniões em ambientes familiares estão sendo substituídas por locais públicos, pois é possível acolher um número maior de participantes para apresentação de grandes shows musicais e o comércio de comidas típicas. Conforme Castro,

[...] a partir, sobretudo dos anos 1970, esse novo desenho das festas do ciclo junino começou a ser esboçado pela da iniciativa de prefeituras, empresas, comerciantes e de segmentos dos governos dos estados como Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe, que passaram a investir na espetacularização das festas juninas como estratégia de projeção midiática e turística das cidades. (CASTRO, 2012, p. 22)

Com isso, a festa passa a não ser apenas em cidades do interior, pois as grandes metrópoles, principalmente as do Nordeste, começaram a organizar os chamados “arraiaá junino”. Em Salvador-BA, maior capital da região, não foi diferente. Tentando mesclar o tradicional com o moderno, a prefeitura de Salvador-BA realiza os festejos juninos no conhecido Centro Histórico, nos espaços do Terreiro de Jesus, Paripe, Largo do Pelourinho e Cruzeiro de São Francisco. Além do interesse em estender a tradição do interior para a capital, a festa é organizada de modo a cada

ano ser mais atrativa aos turistas e assim incrementar a economia da cidade.

Iniciada, oficialmente, no dia de Santo Antônio, 13 de junho, os festejos seguem até 29, dia de São Pedro, entretanto é forró no Pelourinho, por exemplo, o mês inteiro. Por ser conhecida pelas grandes festas de Carnaval, a cidade torna-se referência para turistas que têm interesse em conhecer o São João do Nordeste. Diante disso, nesse período, a cidade de Salvador-BA recebe milhares de pessoas de diversos estados do país, além dos estrangeiros, sendo o predomínio de turistas nacionais nesse período.

Os espaços são organizados de modo à festa não perder suas características interioranas, dessa forma, as ladeiras recebem os coloridos das bandeirolas, além do animado ritmo do forró pé de serra, barracas a vender comidas típicas, apresentações de quadrilhas e shows de forró com cantores de renome no cenário nacional.

Nesse contexto de festa e animação, a Secretaria de Políticas para as Mulheres, Infância e Juventude da prefeitura de Salvador desenvolve um trabalho de prevenção à violência contra as mulheres, sendo divulgadas, no São João de 2017, duas peças publicitárias, que serão analisadas neste artigo na perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa.

2. Desenvolvimento

O discurso não significa por si só. Para ter sentido, é preciso relacioná-lo à exterioridade. E para explicar esse processo de significação do discurso, Pêcheux e Fuchs (1975) formularam a noção de condições de produção após repensarem a concepção de sujeito “não subjetivo” formulada na AAD-1969, tendo em vista “que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito” pela ocupação de um lugar social, ou seja, uma posição no discurso que torna a língua não transparente e carregada de efeitos de sentidos. De acordo Pêcheux (2010, p.78), “[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...]”.

Para a compreensão dos discursos produzidos, faz-se necessário identificar as condições de produção dos mesmos. Ao lidar com as condições de produção, tratamos da materialidade simbólica, assim comoda

materialidade histórica.

Os discursos não são construídos isoladamente, têm sentidos porque estão ligados a outros dizeres a partir da memória discursiva que é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2005, p. 31). Nessa perspectiva, todos os discursos consolidados nas peças publicitárias em análise têm um pré-construído, definido como o “sempre já lá da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade de seu sentido sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX, 1975 [1988, p. 164).

Figura 1: Peça 1 da campanha de prevenção à violência contra a mulher do São João 2017.



Fonte: www.facebook.com/smp.

A peça 1 apresenta a sequência discursiva “Junho é mês de arrasta pé, pode dançar juntinho, mas só se a ‘muié’ quiser”, seguida da imagem de um casal dançando. No enunciado, o verbo **poder** aparece no presente do indicativo **pode**, indicando uma ação, que seria dançar forró, entretanto, no período seguinte, encontra-se a conjunção **se**, que estabelece um sentido de condição, ou seja, para que a ação seja concretizada é necessário certo consentimento, que é o da mulher.

Ao destacar o respeito à vontade da mulher, o sujeito faz referência a “já ditos” em que os interesses e desejos femininos não são levados em consideração, pois numa visão machista, a mulher ainda é concebida como o “outro sexo” criado para satisfazer os interesses do dominante.

Ao pensar as condições de produção nas quais a peça foi produzida para divulgação em uma cidade onde a maioria da população é feminina, recebe turistas de diversas regiões do país e do mundo, e alguns deles têm como referência da cidade o estereótipo da sensualidade da mulher baiana, compreende-se que o enunciado **“pode dançar juntinho quando a muier quiser”** estabelece outros sentidos, além do ato de unir dois corpos para dançar o forró, ou seja, de forma implícita, a peça materializa sentidos para o combate à violência sexual, pois consolida o discurso de que para tocar no corpo de uma mulher se faz necessária a permissão da mesma.

O contexto sócio-histórico da festa junina apresenta nas práticas ideológicas, a constituição de uma materialidade linguística onde se materializam rimas e variedades linguísticas, possibilitando junto à imagem, efeitos de sentidos positivos na relação entre os gêneros masculino e feminino. No entanto, há também um efeito de alerta mediante os “já ditos” que remetem ao abuso sexual pelo toque ao corpo da mulher.

Então, o sujeito na posição de mulher empoderada constrói a imagem de mulheres autônomas, que decidem por quem serão tocadas intimamente, tendo o direito de escolher seus pares na dança e na vida, pois têm ciência de que a mulher não foi criada para satisfação dos interesses masculinos, como propagado por muito tempo; elas sabem de seus direitos e lutam por tais, cabendo ao sexo masculino respeitá-las.

E justamente por isso estão sempre em alerta, pois têm ciência de que a violência ainda existe, que muitos homens não estão satisfeitos com o empoderamento conquistado pelas mulheres e tentam impor sua força física. É importante frisar que a violência sexual é qualquer ato sexual ou tentativa de obtenção do ato por violência ou coerção, comentários ou investidas sexuais indesejados, atividades como o tráfico humano ou diretamente contra a sexualidade de uma pessoa, independentemente da relação com a vítima, sendo que a peça publicitária faz referência a esse tipo de violência.

Sem ter consciência da interpelação ideológica, o sujeito resgata do interdiscurso, através da memória discursiva, o que pode ser dito pela formação discursiva. Ao delinear os sentidos, percebe-se que o sujeito do discurso está afetado por uma formação discursiva que visa ao empoderamento feminino ao mesmo tempo em que constrói novos sentidos buscando a deslegitimação de discursos de publicização do corpo feminino. Para Naila Kabeer (1999), o empoderamento é o processo através do qual

aqueles/as a quem era negada a capacidade de fazer escolhas estratégicas para suas vidas adquirirem tal capacidade.

O destaque dado à palavra **quiser** declara o poder de escolha conquistado pelo movimento feminista que outrora não existia. Portanto, percebe-se entre os ditos e não-ditos, a existência de sentidos entrelaçados a uma formação discursiva feminista em oposição ao machismo, mas com deslizamentos de sentidos para a formação discursiva do movimento de mulheres negras, e isso acontece em consequência das condições de produção.

Figura 2: Peça 2 da campanha de prevenção à violência contra a mulher do São João 2017.



Fonte: www.facebook/smpj.salvador.

Na segunda peça publicada para prevenção à violência contra mulheres nos festejos juninos, também em forma de versos, temos a sequência discursiva “Se ela deixar, pode dançar agarradinho até o sol raiar.”, com a imagem de um casal dançando, ao fundo algumas bandeirolas e o sol nascendo em referência ao dito no verso. Aparece novamente a conjunção “se” para delinear que existe uma condição para que a ação aconteça, que nesse caso, autorização da mulher. Os acontecimentos giram em torno do “se ela deixar”, e, assim, com esse consentimento, pode ter dança agarradinho, mão boba, beijo, abraço e quaisquer outras coisas que o casal queira fazer em comum acordo.

Afetado pelo esquecimento, o sujeito sente-se a fonte do dizer sem perceber que esse enunciado foi retomado a partir de enunciados já-ditos, ou seja, ao chamar a atenção para levar em consideração o desejo da mulher, o sujeito, através da memória discursiva, retoma dizeres cons-

truídos pelo movimento feminista, que tem lutado por respeito e autonomia do gênero, mas também rememora discursos que idealizam a mulher como um ser submisso ou inferior ao homem. Assim, a sequência discursiva “se ela deixar” se constrói a partir de dizeres sobre o domínio masculino em relação à mulher que estão no interdiscurso, como em “ela é minha”, “pego quando quiser” ou “eu peguei”, em que o gênero feminino é apresentado como um transporte ou objeto de livre acesso, sendo que por muito tempo isso foi naturalizado, não ocorrendo nenhuma intervenção do poder público, por exemplo, pois se constituía uma ideologia patriarcal também.

Como se sabe, na AD, o sujeito é constituído pela ideologia que o insere em sua discursividade, possibilitando-o ter a impressão de ser dono dos sentidos dos enunciados proferidos, entretanto, além de não ser o construtor dos discursos, por intermédio de seus ditos, reflete tudo que já foi dito, em outros lugares, contextos, de outras formas, em diversos discursos. Dessa forma, os sentidos estabelecidos nas palavras não acontecem isoladamente, mas em consequência da formação discursiva à qual o sujeito pertence.

3. Conclusão

Nessas peças, percebe-se que há o predomínio dos sentidos constituídos pela formação discursiva feminista, a qual materializa dizeres contra uma ideologia patriarcal e também machista ainda presentes na sociedade, ocorrendo regularidade no discurso de ambas as peças, sendo assim uma paráfrase. Em relação à posição-sujeito, pode-se dizer que nas duas peças foram constatadas a superposição, pois a forma-sujeito e o sujeito do discurso se identificam perfeitamente, caracterizando-se como bom-sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. de Renato Aguiar. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. de Maria Helena Kuhner. 6. ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2018.

CASTRO, Jânio Roque Barros de. *Da casa à praça pública: a especula-*

rização das festas juninas no espaço urbano. Salvador: EDUFBA, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

ORLANDI, Eni. P. *Discurso e Texto*: Formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas-SP: Pontes.

_____. *Análise de Discurso*: Princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da Memória*. ACHARD, P. et al. Trad. de NUNES, José Horta. *Papel da memória*. Campinas-SP: Pontes, 1999. p. 49-65

_____. *O Discurso*: Estrutura ou Acontecimento. Trad. de Enni Orlandi. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

PEÇA PUBLICITÁRIA. Disponível em: www.facebook/smpj.salvador. Acesso: 20 de junho de 2017.

**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA
DO PORTUGUÊS FALADO EM ANGOLA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA E NOTAS SOBRE A SÓCIO-HISTÓRIA**

Manoel Crispiniano Alves da Silva (UEFS)
silvamanuel403@yahoo.com.br

Silvana Silva de Farias Araujo (UEFS)
silvana.uefs.2014@gmail.com

RESUMO

Com este texto, buscamos prioritariamente responder à seguinte questão: o português angolano (PA) está em processo de formação ou já possui uma identidade sociolinguística própria? Sobre essa questão, assinalamos que duas hipóteses dicotômicas são aventadas. Inverno (2004, 2008) e Teixeira (2008, 2013), com base em dados socio-históricos e linguísticos, advogam que o PA ainda está em processo de formação. Já Figueiredo e Oliveira (2013) não coadunam com essa ideia, pois, para esses pesquisadores, já se pode atribuir um estatuto de variedade nacional ao PA. Em face disso, realizamos uma revisão de literatura, a partir de trabalhos realizados por integrantes do Núcleo de Estudo da Língua Portuguesa (NELP), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que contrastaram as duas variedades não europeias da língua portuguesa, a saber: a brasileira e a angolana (RODRIGUES, 2014; ARAUJO, 2016; ARAUJO; LUCCHESI, 2016; SILVA; ARAUJO, 2017; SANTOS, 2015, ARAÚJO; SILVA, 2019, entre outros) e buscamos verificar, com base nos resultados alcançados, qual hipótese se sustenta empiricamente. Após a revisão da literatura, os estudos desenvolvidos com dados de fala do português luandense, sendo esse representante do PA, mostraram que, para alguns fenômenos, há similaridade entre este e o português europeu (PE) e que, para outros, a similaridade verificada é com o PB. Essas direções contraditórias apontam que o PA é uma variedade ainda em processo de construção de sua identidade. Logo, coadunamos com a tese aventada por Inverno (2004, 2008) e Teixeira (2008, 2013), por julgarmos ser pertinente, tendo em vista o que demonstram os estudos empíricos realizados e a sócio-história de Angola.

Palavras-chave:

Português brasileiro. Português europeu. Variedades africanas do português.

ABSTRACT

With this text, we seek toprimarily answer the following question: is the Angolan Portuguese (AP) in its formation process or does it already have its own sociolinguistic identity? On this issue, we point out that two dichotomous hypotheses have been suggested. Inverno (2004, 2008) and Teixeira (2008, 2013), based on socio-historical and linguistics data, advocate that the PA is still in the process of being formed. Figueiredo and Oliveira (2013) do not agree with this idea because, for these researchers, a status of national variety can already be attributed to the PA. In view of this, we conducted a literature review, based on works carried out by members of the Portuguese Language Study Center (NELP), of the State University of Feira de Santana (UEFS), who listed the two non-European varieties of Portuguese language, namely: Brazilian and Angolan

(RODRIGUES, 2014; ARAUJO, 2016; ARAUJO; LUCCHESI, 2016; SILVA; ARAUJO, 2017; SANTOS, 2015, ARAÚJO; SILVA, 2019, among others) and we will try to verify, based on the results achieved, which hypothesis is empirically supported. After reviewing the literature, studies developed with speech data from the Portuguese from Luanda, being this representative of the Brazilian Portuguese, show that there is similarity between this one, the European Portuguese and others, in which the similarity verified is with BP. These contradictory directions point out that the AP is a variety yet in the process of constructing its identity. Thus, we agree with the thesis suggested by Inverno (2004, 2008) and Teixeira (2008, 2013), for we think it is coherent, in view of what the empirical studies carried out and the socio-history of this former Portuguese colony in Africa demonstrates.

Keywords:

Brazilian portuguese. European Portuguese. African varieties of Portuguese.

1. Considerações iniciais

As relações comerciais e socioculturais entre Brasil e Angola, durante o período colonial e imperial, são inegáveis. A partir dos séculos XVII e XVIII, este país exerceu um papel centralizador no tráfico de homens negros que seriam escravizados no Brasil (BONVINI, 2013). Nesse período, Luanda, atual capital dessa nação, tornou-se um local fixo de embarque de negros que vinham do interior para o trabalho escravocrata na América. Eles passavam meses nos conhecidos “barracões” e, inevitavelmente, por falarem línguas diferentes, mas que apresentavam semelhanças tipológicas, acabavam mantendo o contato linguístico e adotando uma língua veicular, conforme aponta Bonvini (2013, p. 32): “[...] falantes de línguas africanas diferentes, mas tipologicamente próximas, o que pôde conduzir, no caso de Angola, à adoção do *quimbundo* como língua veicular, falada em Luanda [...]”.

Diante desse contexto, fica evidente que a sócio-história do português falado no Brasil foi marcada por intenso contato entre línguas, sobretudo da língua portuguesa com as línguas africanas, já que, durante o período colonial e imperial, o número de negros africanos e seus descendentes suplantou a etnia branca no Brasil (MUSSA, 1991). Porém, apesar desses fatos sócio-histórico-culturais de contatos linguísticos ininterruptos, a investigação sobre o impacto da presença africana só começou a vir à baila de forma sistemática, no cenário dos estudos linguísticos do Brasil, a partir da década de 1930, com as publicações dos trabalhos de Mendonça (1933) e Raimundo (1933). Antes disso, a pesquisa brasileira centrava-se, majoritariamente, na comparação do português brasileiro com a variedade europeia, chegando à conclusão de que o PB apresenta-

va traços que o distinguia radicalmente da língua da ex-metrópole, como afirma Tarallo (2018[1993], p. 79): “Sem vias de dúvidas, entretanto, pode ser afirmado que o cidadão brasileiro já estava de posse, ao final do século XIX, de sua própria língua/ gramática”.

À vista dos dados apresentados, para uma compreensão efetiva da realidade sociolinguística brasileira, não se pode apenas contrastar aspectos da variedade brasileira à europeia, mas deve-se contrastá-la também às variedades formadas por meio do intenso e maciço contato linguístico na África, a exemplo do que ocorreu em Angola. Assim, as discussões apresentadas neste texto contribuem para agenda de estudos que investigam a língua portuguesa falada em países africanos, ao investigar se a variedade angolana “já começou a escorrer a sua própria tinta”, a exemplo do que já se verifica com o “português d’aquém e d-além-mar”, que assumem a sua própria gramática, colocando-se como as duas grandes variedades nacionais da língua portuguesa.

Dado o exposto, para alcançar o objetivo pretendido, além desta seção introdutória, o presente artigo conta com mais quatro. Na segunda, sistematizamos aspectos linguísticos e sócio-históricos de Angola, na terceira, apresentamos e discutimos as duas hipóteses aventadas para a configuração atual do português angolano. Logo em seguida, os principais resultados de estudos feitos com dados de fala de Angola e do Brasil são comentados e, por último, fazemos as considerações finais do trabalho.

2. Notas sobre a sócio-história e a realidade linguística de Angola

No que concerne ao processo de formação de Angola, é de suma relevância compreender que *As Grandes Navegações*, empreendidas por Portugal no século XV e consolidando-se nos séculos seguintes, tinham como objetivo primordial estabelecer novas relações comerciais. Nesse período, devido à conquista de novas colônias em várias partes do mundo, a exemplo da África, esse país tornou-se um grande império ultramarino e a potência mundial da época. Foi nesse contexto de expansão territorial que os portugueses aportaram em Angola no século XV.

O primeiro contato de angolanos e portugueses data do século XV, mais especificamente em 1482, quando uma frota portuguesa, sob o comando de Diogo Cão, aportou na foz do Rio Zaire, que banhava o Reino do Congo, região onde vivia os povos bantus. Assim, iniciou-se uma ampla exploração comercial e humana, sendo o tráfico de escravos para a

América a atividade mais lucrativa desenvolvida pelos portugueses nesse período.

A relação desenvolvida entre os colonizadores lusos e os povos autóctones africanos foi marcada por uma tradição mitológica que levou os povos bantos a compreenderem a chegada dos portugueses como um ato sagrado, porque “[a]os olhos dos congoleses, o rei português passava, pois, a ser assimilado a Zambem-apongo, divindade suprema dos povos banto, senhor que reivana no mundo dos mortos [...]” (VAINFAS E SOUZA, 2006, p. 51 *apud* CAREGNATO, 2010, p. 7).

Somado a esse fator, Caregnato (2010) deixa evidente que a relação amistosa desenvolvida entre os portugueses e o Reino do Congo foi uma construção. Em 1485, Diogo Cão aportou, pela segunda vez, no referido Reino e levou para Portugal alguns africanos do grupo banto e lá tiveram, de forma intencional, um tratamento digno, tendo o direito de aprender hábitos culturais do colonizador que era visto como enviados pelos deuses, para que, quando retornassem à terra natal, difundissem boas referências.

Em face dos fatos apresentados, os colonizadores foram privilegiados e ganharam a confiança das lideranças políticas para implementar o seu projeto colonizador que perdurou por quase cinco séculos, findando apenas na segunda metade do século XX. Nesse sentido, Caregnato (2010) afirma que:

[...] os portugueses desenvolveram um sistema organizado, isto é, as lideranças políticas eram cooptadas e auxiliavam o poderio português na apreensão de indivíduos, que eram destinados aos portos principais de Luanda e Benguela e, posteriormente, enviados principalmente ao Brasil, colônia portuguesa na América, que necessitava de mão de obra para a manutenção do sistema escravocrata. (CAREGNATO, 2010, p. 08)

A sócio-história de Angola é marcada por sucessivas guerras que trouxeram inúmeras consequências econômicas e sociais notáveis até a atualidade. A crise no Colonialismo Europeu, que ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, vai impulsionar a luta pela independência política de Angola. Assim, durante as décadas de 1950 e 1960, o processo descolonizador ganhou força no continente africano, sendo que, conforme aponta Silva (2018), nessa época, muitas colônias que haviam se tornado independentes, tiveram o seu processo de independência cerceado pelo regime ditatorial de Salazar em Portugal.

Nesse contexto, três movimentos surgem na luta contra o colonia-

lismo português, estes são: a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA) e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). A Revolução dos Cravos, que ocorreu em Portugal em 25 de Abril de 1974, pôs fim ao regime ditatorial do Estado Novo, instituído por Antônio Salazar e acelerou o processo de reconhecimento da independência de Angola por Portugal. Assim, após uma luta armada que perdurou 14 anos (1961 a 1975) contra o jugo português, após a assinatura do Acordo do Alvor pelo Governo de Portugal e representantes dos movimentos de libertação, chega ao fim a revolta contra a colonização portuguesa (UNDOLO, 2014; SILVA, 2018).

Entretanto, os referidos movimentos nacionalistas, apesar de terem um objetivo comum, que era libertar Angola do domínio de Portugal, tinham ideologias diferentes, o que resultou, no mesmo ano que havia conquistado a independência da nação, em uma Guerra Civil que durou 26 anos, tendo início em 1975, findando apenas em 04 de abril de 2002.

Em relação à diversidade linguística na África, Petter (2015) adverte que a distinção de língua e dialeto é política e não linguística, já que ambos cumprem uma função comunicativa. Assim, o número de línguas no continente africano não é fixo, pois, com o trabalho de descrição e documentação linguística, algumas línguas perderam o seu *status* de línguas, sendo agrupadas em dialetos ou o contrário. Isso se justifica devido à dificuldade na distinção entre esses dois conceitos.

Em Angola, esse cenário de indefinição não é diferente. O número de línguas africanas existentes nessa nação ainda é motivo de divergência entre os linguistas africanistas, como bem destaca Lusakalalu (2005 *apud* UNDOLO, 2014):

Num trabalho publicado em 1994, a linguista alemã Huth afirma que existem em Angola 64 línguas. Esta contagem contrasta significativamente com [...] outra, apresentada pelo linguista angolano Kukanda, segundo o qual Angola conta com 9 línguas bantu. Para se chegar a mais de sessenta línguas, Angola teria de ter mais de cinquenta línguas não-bantu [...]. A margem de erro entre os dois linguistas não se consegue conciliar [...] (LUSAKALALU, 2005, p. 09 *apud* UNDOLO, 2014, p. 80)

À vista da citação supra-apresentada, pode-se tirar duas conclusões: i) o território angolano sociolinguisticamente é caracterizado por um multilinguismo; ii) nesse país, são faladas, majoritariamente, línguas do grupo bantu. Entretanto, a língua do colonizador, a língua portuguesa

sa, foi a imposta como oficial e uma série de medidas foram adotadas para coibir o uso das línguas autóctones no território angolano.

O ato político de instituir o português como língua oficial trouxe implicações sociais. Isso significa dizer que essa passa a ser a norma que deverá ser utilizada na administração pública e no ensino, e o indivíduo, para conseguir uma ascensão social, isto é, torna-se um “assimilado”, necessita aprendê-la, devendo aproximar-se ao falar lusitano, pois o português com influência das línguas nativas era chamado, de forma discriminatória, de “pretuguês” (MINGAS, 2000).

Com a independência do Brasil, Portugal, temendo perder mais uma colônia, volta sua atenção e aumenta a sua presença e exploração no território angolano. Nesse sentido, Inverno (2009, p. 3) apresenta uma estimativa da população angolana de 1845 a 1970, baseado no estudo de Bender (2004, p. 71), a qual demonstra um crescimento gradativo da presença de brancos, sendo que em 1845 era de 0,03%, passando a 5,1 em 1970. Por outro lado, a presença africana de 1845 a 1970 nunca registrou um percentual abaixo de 95%.

Além disso, a Guerra Civil que devastou Angola fez com que as pessoas, sofrendo os efeitos desse período, migrassem para os centros urbanos, a exemplo de Luanda, com o fito de buscar melhores condições de vida. Contudo, apesar de falarem línguas tipologicamente próximas, mas incompreensíveis entre si, tiveram que aprender o português, que foi transformando em língua veicular, isto é, de unidade nacional e L1 das gerações que nasciam nessa circunstância histórica.

3. O estatuto nacional de variedade do português angolano

No que se refere ao PB, é tranquila a postulação da existência de uma variedade nacional da língua portuguesa, isto é, divulga-se que há uma identidade linguística nacional em relação ao português europeu (PE), embora se reconheça que, sob este rótulo, exista uma diversidade de normas e de registros, que faz com que admitamos que, sob o rótulo “Português Brasileiro”, há uma “diversidade na unidade”, mas essa diversidade não impede, em linhas gerais, o contraponto desta variedade nacional em relação ao PE. Nesse sentido, estamos colocando como pacífica a questão de que há traços linguísticos no PB que o individualizam em relação ao PE, mas não estamos admitindo que entre essas duas variedades linguísticas exista uma autonomia que as coloquem como duas lín-

guas, isto é, como sistemas linguísticos distintos, conforme, de forma extrema, defende Bagno (2011).

Em vários estudos em que se focalizaram as diferenças entre o PB e o PE, é exposta uma gama de diversos fenômenos variáveis no que tange a essas duas variedades, a exemplo do que se dá com o sistema pronominal e a ordem das palavras, que exibem diferenças notáveis (GALVES, 1993). De fato, ao se comparar as gramáticas dessas duas variedades, são vistas muitas alterações no que tange ao uso dos pronomes. No PB, há peculiaridades de uso que envolvem, por exemplo: (i) a implementação de alguns pronomes pessoais sujeito, com diferenças qualitativas e quantitativas em relação ao PE, a exemplo das que envolvem as formas *você* e *a gente*; (ii) o uso dos pronomes objetos, tanto no que diz respeito à sua colocação, que é preferencialmente proclítica, quanto ao uso inovador de certas formas, como o dos clíticos acusativos *lhe* e *ele* e os objetos nulos; (iii) a perda do *se* apassivador, o qual tem sido mais utilizado como partícula indeterminadora.

Conforme já expusemos neste texto, ao contrário do que ocorre entre o PB e o PE, essa questão não é colocada como pacífica quando se trata de discutir o estatuto de variedade nacional para o português falado em países africanos, como é o caso de Angola, objeto deste estudo. Essa questão polêmica é compreensível, uma vez que só recentemente linguistas têm-se voltado para analisar o português falado no continente africano (PETTER, 2007). Nesse sentido, torna-se fundamental analisar aspectos socio-históricos e linguísticos que possam arrazoar, com margem de segurança, o entendimento sobre as seguintes questões: (i) podemos reclamar o estatuto de variedade nacional para o português falado em Angola (PA)? (ii) existem características comuns entre o português brasileiro e o português angolano e, caso existam, resultam de processos paralelos de formação, isto é, de reestruturação parcial da gramática europeia? A segunda questão será tratada de forma mais pormenorizada na próxima seção deste texto. Por ora, vamos apresentar algumas das principais tomadas de decisão na tentativa de se responder à primeira pergunta.

Inverno (2004; 2008), reconhecendo as aproximações entre variedades vernaculares brasileiras e angolanas, já apontadas por outros estudiosos, busca compreender até que ponto essas características comuns resultam de processos paralelos de reestruturação parcial e, igualmente, busca avaliar em que medida a situação sociolinguística nos dois países no período de pós-contato poderá legitimar ou problematizar essa possibilidade. A autora apoia-se em dados sócio-históricos desses dois países

e afirma que a situação sociolinguística no Brasil foi, desde os primeiros momentos de colonização, substancialmente diferente da de Angola. A presença africana no Brasil gerou a criação de uma variedade reestruturada do português, resultante de um processo de aquisição do português L2 por uma grande massa de falantes, que estará na origem da variedade sincrônica do português vernacular brasileiro e difundida por todo o Brasil, devido à penetração africana no interior após a descoberta de pedras e metais preciosos no país. Já no que tange à Angola, a autora afirma que a realidade sincrônica é diferente, haja vista que a identidade nacional é preenchida pelas línguas africanas, enquanto o português é a língua veicular, da administração e do ensino formal.

Para a autora, a história sociolinguística dos dois países reitera também a possibilidade de uma formação mais recente para o português vernacular angolano (PVA), pois, enquanto que, no Brasil, estiveram reunidas, desde o primeiro período de colonização, as condições necessárias para uma reestruturação parcial do português em áreas isoladas e, posteriormente, difundida por todo o país, em Angola, a situação foi diferente, haja vista que a interiorização do português somente ocorreu a partir do século XX, tendo estado, até então, a língua portuguesa circunscrita à elite afro-portuguesa que habitava a costa. Assim, para a autora, por ser recente e restrito social e geograficamente, o processo de estabilização da variedade vernacular angolana não estaria ainda concluído. A autora aponta ainda o elevado nível de bilinguismo e manutenção das línguas banto como línguas maternas da maioria da população. Desse modo, a autora afirma:

Efectivamente, os fenômenos de concordância variável analisados neste trabalho, embora presentes nas duas variedades devido à influência do substrato banto, apresentam, contudo, uma menor estabilidade/cristalização no PVA, parecendo, assim, apontar para uma formação mais recente desta variedade. Tomam-se, pois, necessários estudos mais aprofundados da morfossintaxe banto que permitam compreender em que moldes a influência de substrato se terá processado e que relação estabelece com os padrões de variabilidade ao nível da concordância de número, gênero e sujeito/verbo. (INVERNO, 2004, p. 210-11)

Indo na mesma direção, os estudos realizados por Teixeira (2008, 2013) evidenciam que a “angolanidade” do português ainda está em processo de formação, isto é, ainda não se verifica uma singularidade na fala angolana em relação à europeia. As semelhanças morfossintáticas entre as variedades brasileira e angolana pareceram impressionantes e motivaram a autora a empreender uma pesquisa de campo em Luanda, muito motivada pelo que mostra a história do contato do português com línguas

africanas, em especial, as do grupo banto: “Assim, pareceu-me razoável, *mutatis mutandi*, tomar a cidade de Luanda como espelho da realidade linguística brasileira dos períodos colonial e imperial e observar o contato entre as línguas ainda presentes” (TEIXEIRA, 2008, p. 3). Para a autora, a cidade se oferece como um campo de estudos extraordinariamente rico e estimulante para qualquer pesquisador interessado em participar do debate sobre as raízes do português brasileiro, principalmente pelo fato de ter recebido muitos migrantes do interior após os processos de guerra pela Independência e da Guerra Civil.

A hipótese aventada por Teixeira (2008, 2013) para o estatuto nacional de variedade do português angolano vai ao encontro da sustentada por Inverno (2004, 2008), exposta anteriormente neste trabalho. Para a autora, podem-se extrair duas principais conclusões: (i) o tempo de contato entre angolanos e portugueses foi muito mais curto do que o nosso porque, anteriormente ao século XIX, não existiu uma sociedade lusoafricana e (ii) usava-se muito provavelmente a língua de preto, ou português, para a comunicação entre angolanos (sob as e escravos) brasileiros e portugueses. Fechando o raciocínio, conclui que: a) o português angolano ainda se encontra em formação, o que significa poder compará-lo hoje ao português do Brasil do século XIX e b) muitos escravos da região chegavam ao Brasil já conhecendo a língua de preto. Para a autora o fato de o contato entre portugueses e africanos em Angola terem se dado sobejamente nos séculos XIX e XX, quando a gramática do PE já havia passado por mudanças profundas, poderia ter gerado diferenças marcantes entre o PVA e o PVB, mas as suas pesquisas demonstram semelhanças entre essas duas variedades do português, levando-a a corroborar a tese dos efeitos do contato numa situação de transmissão linguística irregular do português, em que se observa também transferência de traços das línguas nativas africanas (LUCCHESI, 2000). Para a autora, “tal qual aconteceu no português do Brasil, é possível que, no futuro, alguns desses fenômenos variáveis venham constituir mudanças ‘vindas de baixo’” (TEIXEIRA, 2013, p. 164).

Com entendimento diferente para a questão do estatuto nacional de variedade para o português de Angola, Figueiredo e Oliveira (2013), ao comparar o português afro-indígena de Jurussaca (estado do Pará, norte do Brasil) e o português falado no município do Libolo (Província do Kwanza-Sul, interior de Angola), constatam que, em nível estrutural, há tanto similaridades quanto dissemelhanças, levando-os a reclamarem o estatuto de nacional para o PVA. Diante das similaridades entre o portu-

guês vernacular brasileiro e angolano, línguas crioulas e línguas africanas, os autores chamam a atenção para a pertinência de se considerar a proposta que se vê em Petter (2007) e ainda em Figueiredo (2010, 2010a) no tocante a um contínuo de português constituído por variedades africanas e brasileiras. As análises realizadas com dados do português do Libolo levaram-no a reclamar o estatuto nacional de variedade para o PA, nos moldes propostos por Miguel (2008, p. 47), pelo fato de este, a exemplo do que sucede no Brasil, apresentar diversidade relativamente ao PE, sobretudo no que concerne aos falares populares e rurais. A grande semelhança que se vê entre o português do Libolo e o português de Jurussaca está no uso dos clíticos, em geral:

No que concerne à questão das tendências e extensões de variação observadas no PLb, confirmou-se um quadro de mudança consumada no uso dos clíticos, reflexivos e recíprocos, que o distancia do sistema padrão/normativo do PE e que, pelas suas semelhanças com o PAng, concede evidências para que se reclame uma identidade própria para este. Esta identidade, por seu lado, constitui fundamento e mais valia inquestionáveis para que se reconheça e atribua o estatuto nacional de variedade ao PAng. (FIGUEIREDO; OLIVIERA, 2013, p. 71)

Sobre essa questão, destacamos que o município do Libolo encontra-se no interior, onde, pelas evidências sócio-históricas, as condições de acesso, para se adquirir a língua-alvo, foram mais limitadas, algo que pode justificar o ponto de vista dos autores. Alguns fenômenos, no entanto, revelaram um comportamento diferenciado do que se dá no PB. No que concerne à forma “a gente”, por exemplo, é escasso o seu uso (apenas 4 realizações num universo de 207 ocorrências com recurso ao pronome pessoal 1ª pessoa do plural), sempre atestado como pronome exclusivo (eu + ele [s]), com referência mais indeterminada e não com a amplitude que se verifica no PB.

Como expusemos nesta seção, a identidade sociolinguística angolana cabe ser mais bem avaliada, com base em resultados empíricos obtidos a partir de pesquisas qualitativas e quantitativas. A próxima seção destina-se a apresentar alguns resultados de pesquisas, que podem auxiliar a responder à questão central deste estudo.

4. *Revisão de literatura: o que apontam os estudos já realizados?*

Os estudos sistematizados nesta seção foram desenvolvidos, com base no aparato teórico e metodológico da Sociolinguística Variacionista, com dados de fala do PB, mais especificamente com dados coletados na

região do semiárido baiano e com dados orais do português falado na cidade de Luanda, capital de Angola, sendo essa variedade representante do PA. Esses bancos de dados pertencem ao Núcleo de Estudo da Língua Portuguesa, sediados na Universidade Estadual de Feira de Santana, o primeiro faz parte do acervo linguístico do projeto “A língua portuguesa falada no semiárido baiano” e o segundo “Em busca das raízes do português brasileiro”. As pesquisas analisaram diferentes fenômenos no nível morfossintático da língua e desenvolveram um estudo contrastivo entre as referidas variedades não europeias, deslindando, assim, as similaridades e as diferenças existentes entre ambas as ex-colônias portuguesas.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2014) investigou a variação na Concordância de Gênero no Sintagma Nominal nas comunidades rurais de Barra/Bananal dos Negros, localizadas no município de Rio de Contas, Chapa Diamantina, Bahia, e em Luanda. Nos *corpora* estudados, obteve um total de 2133 dados, sendo que 2108 foram com a regra canônica de aplicação de concordância de gênero (doravante RCG) e 25 sem o uso dessa regra de concordância. Nesse aspecto, apesar da realidade ser diferente, tendo em vista que uma comunidade é rural e a outra é urbana, os resultados apresentaram convergências entre a variedade falada em ambas as comunidades de fala, como conclui a pesquisadora: “[...] há muitas convergências nos resultados encontrados no tocante à aplicação da RCG. O percentual de não aplicação da regra para as comunidades em análise é de apenas 1%” (RODRIGUES, 2014, p. 267).

Por outro lado, em relação à concordância verbal, os resultados alcançados por Araújo (2016) divergem dos obtidos por Rodrigues (2014). Araújo (2016) pesquisou o uso variável na concordância verbal com o uso da primeira pessoa do plural em duas variedades urbanas de língua portuguesa, a saber: a falada no município de Feira de Santana, na Bahia, e a de Luanda. Na amostra do PB (nas vertentes culta e popular feirense), foram encontrados 152 dados, sendo que os informantes alfabetos e semianalfabetos apresentaram um amplo quadro de variação no uso das regras de concordância, pois de um total de 40 ocorrências, 22 foram aplicadas a regra padrão, em termos percentuais, isso representa 55% dos dados. Em relação à norma culta, os resultados apontam para um uso categórico da marca de concordância o que aponta para uma bipolarização de normas. Entretanto, os resultados referentes ao português de Luanda foram diferentes dos encontrados no Brasil, pois de um total de 443 ocorrências encontrados em ambas as normas, apenas em um dado houve a erosão na morfologia flexional. Portanto, Araújo (2016) chegou

às seguintes conclusões:

A análise contrastiva realizada neste estudo demonstrou não haver semelhanças entre o português luandense (PL) e o português feirense, respectivamente representantes do português angolano (PA) e do brasileiro (PB). Nesse sentido, considerando que estudos têm revelado um notável contraste entre o português brasileiro (PB) e o PE, **no que tange ao uso variável da concordância verbal (GANDRA, 2009, Araújo, 2012), **é possível postular que o PL se aproxima notoriamente da variante europeia.** (ARAÚJO, 2016, p. 41) (grifos nossos)**

Similarmente, Araujo e Lucchesi (2016) analisaram o uso variável da concordância verbal com a terceira pessoa do plural no português feirense e no luandense. A base de dados encontrada foi de total de 1969 ocorrências da variedade brasileira e657 da angolana. Acolhendo a visão da bipolarização de normas que caracterizam a realidade sociolinguística brasileira, investigou, de forma separada, a aplicação da regra nos dois grandes polos (culto e popular) das duas variedades estudadas.

A distribuição dos resultados nas duas normas do português de Feira de Santana revela que há um abismo entre os polos, pois de um total de 1310 dados, encontrados na vertente vernacular, 989, ou seja, 75,5% foram de não aplicação da regra padrão, enquanto na norma culta esse percentual cai de forma significativa, visto que, de um total de 659, apenas 40, isto é, em termos percentuais 6,1%, apresentaram a erosão na morfologia flexional. Em relação ao PA, os resultados revelaram-se diferentes, na medida em que a norma angolana usa a variante não padrão de forma mais incipiente. Assim, “[e]m outras palavras a situação do PA não é tão bipolarizada quanto no PB, haja vista que a diferença de frequência encontrada nas duas normas foi de apenas 5 pontos percentuais” (ARAÚJO; LUCCHESI, 2016, p. 95).

No que concerne a outro nível sintático da língua, a colocação dos pronomes clíticos, Araujo e Silva (2019) pesquisaram a colocação pronominal no português feirense e compararam os resultados com os alcançados com os de Araujo e Silva (2018) acerca desse fenômeno no português de Luanda, buscando verificar as semelhanças e as dessemelhanças. Os pesquisadores aventaram a hipótese de que encontrariam similaridades entre ambas as variedades, já que foram formadas em circunstância histórica semelhante. Tal postulação foi confirmada, sendo a variante proclítica a que apresentou uma maior frequência de uso no PA e no PB, não sendo encontrado uso de mesóclise nos *corpora* estudados. Além disso, notaram que esse fenômeno é variável no PA e, no PB, apresenta uma mudança em progresso no sentido de implementação da próclise.

Nesse sentido, os pesquisadores acreditam que,

[...] quando esse país assumir o seu perfil sociolinguístico, no que concerne à posição dos clíticos pronominais, a língua portuguesa falada nesse país caminhará para o mesmo processo de mudança que vem passando o português feirense. **Essa afirmação se justifica pela semelhança nos contextos sintáticos selecionados pelo programa estatístico como favorecedores da colocação pré-verbal nas duas ex-colônias portuguesa e um distanciamento dessas com a norma do colonizador, a exemplo de próclise em início absoluto de oração/ período, ambiente sintático exclusivamente enclítico na história e no PE moderno.** (ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 581) (grifo nosso)

Em direção similar, Silva e Araújo (2017) pesquisaram a regência variável dos verbos *assistir* e *namorar* no português feirense e luandense. Diferentemente dos estudos sistematizados até aqui, este trabalho tem um caráter descritivo, pois, segundo os pesquisadores, houve um baixo número de ocorrências nos *corpora* representativos da variedade falada em ambas as nações o que inviabilizou a realização de uma análise quantitativa. Após comparar os resultados alcançados nas duas comunidades de fala, notaram que a regência preferida dos feirenses e dos luandenses é a não padrão, apresentando, pois, uma semelhança entre o português falado no PB e no PA, conforme se observe nas palavras dos autores:

Estudos realizados vêm mostrando semelhanças morfosintáticas entre a vertente popular do PL e a do PB (PETTER, 2007, 2009, 2015; TEIXEIRA, 2013). A análise contrastiva realizada neste artigo no intercâmbio sociolinguístico entre o PL e o Português de Feira de Santana-BA não apenas comprova o que afirmam as autoras, **mas demonstra que há uma aproximação muito grande entre as duas vertentes (a culta e a não culta) da amostra de fala de Luanda-Angola, apresentando um grau elevado de não padronização do PL. Nesse sentido, havendo uma aproximação com a variável dos respectivos verbos com o português feirense, sendo este representante do PB.** (SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 508) (grifo nosso)

Nessa perspectiva, Santos (2015) investigou a variação na regência do verbo *ir* de movimento na fala luandense e encontrou um total de 155 dados, sendo 24 da preposição *a*, 77 da variante *para* e 54 de *em*, sendo, respectivamente, em porcentagem, 15%, 50% e 35%. O baixo uso da variante *a*, preconizada pela tradição gramatical e o uso da forma não padrão *em*, sendo que esta não rege verbos de movimento no PE, conforme constatou a pesquisadora em uma análise constituída por 12 informantes com baixa escolaridade pertencentes ao banco de dados do *corpus* Dialetal para o estudo da Sintaxe do centro da Universidade de Lisboa, levam a autora a acreditar que isso “[...] denuncia um caminho para nativização de formas angolanas, para a formação do português de

Angola [...]” (SANTOS, 2005, p. 88).

Dado o exposto, esses resultados levam Santos (2015) a fazer a seguinte afirmação:

Os resultados sobre o português angolano falado em Luanda são relevantes para a caracterização desta variedade do português e fornecem contribuições para a discussão sobre formação do português brasileiro, **uma vez que os resultados apontam para as mesmas semelhanças já encontradas na variedade brasileira. E o fato de haver convergências para a regência do verbo de movimento *ir* entre o português brasileiro e angolano, nos leva a considerar que o processo específico de transmissão linguística irregular pode, sim, ter desencadeado transferências de matrizes oracionais comuns às línguas bantu para o português adquirido como L2 por falantes nativos dessas línguas**, que transmitiam o *input* para várias gerações de falantes que adquiriram o português como L1 tanto no Brasil como em Angola. (SANTOS, 2015, p. 100) (grifo acrescido)

5. Considerações finais

O território angolano apresenta um multilinguismo generalizado, não havendo consenso entre os estudiosos no número certo de línguas africanas que existem nesse território. Por razões do processo colonizador português, a língua do colonizador foi instituída como a oficial e a de prestígio. Apesar do conjunto de medidas adotadas pela coroa portuguesa para coibir o uso das línguas nacionais, essas conseguiram existir e resistir às políticas adotadas que visam promover uma marginalização das línguas autóctones em favor do português, tornando o território angolano linguisticamente diverso.

Dados acerca da sócio-história de Angola demonstram que essa foi marcada por sucessivas guerras. A princípio, pela luta armada contra o colonialismo português, e logo depois, os movimentos que lutaram pela libertação política levaram o país a uma Guerra Civil que findou em 2002.

Os estudos sistematizados neste trabalho demonstram que há certa instabilidade na variedade angolana, na medida em que, no que se refere à concordância de gênero, estudado por Rodrigues (2014), há uma semelhança entre a norma angolana e a brasileira. Na mesma direção, essa similaridade foi atestada por Araújo e Silva (2019) sobre a posição dos clíticos pronominais, Silva e Araújo (2017) acerca da regência variável dos verbos *assistir* e *namorar* e Santos (2015) sobre a regência do verbo *ir* de

movimento. Esses pesquisadores encontram uma aproximação entre os usos linguísticos dos respectivos fenômenos estudados entre a variedade brasileira e a angolana e um distanciamento dessas em relação à norma europeia. Por outro lado, os resultados alcançados por Araújo (2016) e Araújo e Lucchesi (2016) sobre o uso da concordância verbal apresentaram um distanciamento da variedade angolana da brasileira e uma aproximação com o PE.

Diante dos fatos supracitados, tendo em vista que o país livrou-se do jugo português há pouco mais de 40 anos e enfrentou uma Guerra Civil que devastou o país, e os estudos desenvolvidos com dados de fala coletados em entrevistas sociolinguísticas apontam para direções distintas, nos leva a acreditar que a variedade angolana ainda está em processo de formação, coadunando, pois, com a hipótese aventada por Inverno (2004, 2008) e Teixeira (2008, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. A concordância verbal nos continua sociolinguísticos do português brasileiro e do luandense. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 24, p. 25-46, 2016.

_____; LUCCHESI, Dante. Um estudo contrastivo sobre a concordância verbal em Feira de Santana e em Luanda. *Papia*, v. 26, p. 71-99, 2016.

ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; SILVA, Manoel Crispiniano Alvesda. Sintaxe dos pronomes clíticos no português falado em Feira de Santana-BA: uma comparação com o português luandense. *MACABÉA – Revista eletrônica do NETLLI*, v. 08, p. 563-84, 2019.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BONVINI, Emilio. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: PETTER, Margarida; FIORIN, José Luiz (Orgs). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CAREGNATO, Lucas. Domínio colonial português em Angola nos séculos XV e XVI. *X Encontro Estadual de História – ANPUH-RS*, 2010, Santa Maria. *Anais do X Encontro Estadual de História – ANPUH-RS*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2010.

FIGUEIREDO, Carlos Felipe. Guimarães; OLIVEIRA, Marcia Santos Duarte. Português do Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. *Papia – revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico* (Brasília), v. 23, p. 105-85, 2013.

FIGUEIREDO, Carlos Filipe Guimarães. 2010b. *A concordância plural variável no sintagma nominal do português reestruturado da comunidade de Almoxarife, São Tomé*: desenvolvimento das regras de concordância variáveis no processo de transmissão-aquisição geracional), v. 1 e 2. Tese de doutorado. Macau: Universidade de Macau – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Português, 2010a.

_____. Paralelismos morfossintáticos em variedades do grupo niger-congo atlântico, crioulos atlânticos de base portuguesa e variedades africanas e brasileiras de português: transferência ou trajecto universal de aquisição. *10^{ème} Colloque International de l'Association de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola (ACBPLe)*. Llacan, Campus CNRS de Villejuif, Paris, France. 1-3 de Julho, 2010.

GALVES, Charlotte. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: KATO, Mary A.; ROBERTS, Ian (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993. cap. XII, p. 387-406

INVERNO, Liliana. Português vernáculo do Brasil e Português vernáculo de Angola: reestruturação parcial vs. mudança linguística. In: FERNÁNDEZ, Mauro; FERNÁNDEZ-FERREIRO, Manuel; VÁZQUEZ VEIGA, Nancy (Ed). *Los Criollos de base ibérica*: ACBLPE. Madrid: Iberoamericana/Frankfurt Am Main: Vervuert, p.201-213, 2004.

_____. A transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal. In: CARVALHO, Ana Maria (Ed.). *Português em contato*, Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Editorial Vervuert, 87-106, 2009.

_____. Português vernáculo do Brasil e português vernáculo de Angola: um estudo morfossintático do sintagma nominal. In: CARVALHO, Ana. (Ed.). *Português em contato*. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Editorial Vervuert, 2009.

LUCCHESI, Dante. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira*: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa).

Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

MENDONÇA, Raimundo. *A influência africana no português do Brasil*. Rio de Janeiro: Sauer, 1933.

MIGUEL, Maria Helena S. A língua portuguesa em Angola: normativismo e glotopolítica. *LUCERE* 5, Ano 4: 35-48, 2008.

MINGAS, Amélia. *Interferência do Kimbundo falado em Lwanda*. Luanda: Editorial Caxinde, 2000.

MUSSA, A. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 1991.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. Uma hipótese explicativa do contato entre o português e as línguas africanas. *Papia – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares* 17: 9-19, 2007.

PETTER, Margarida Maria Taddoni. In: PETTER, Margarida. (Org.). *Introdução à Linguística Africana*. São Paulo: Contexto, 2015.

RAIMUNDO, Jacques. *O elemento afro-negro na língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Renasecência, 1933.

RODRIGUES, Evani Pereira. A concordância nominal de gênero em sintagmas nominais: um estudo contrastivo entre comunidades rurais baianas e Luanda/Angola. In: ALMEIDA, Norma Lucia Fernandes de Almeida; CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais (Orgs). *Variação linguística no seminário baiano*. Feira de Santana: UEFS, 2014.

SANTOS, Maria Rosane Passos dos. “*Amanhã vais na panela*”: um estudo sobre a regência do verbo ir no português falado em Luanda. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UEFS, Feira de Santana, 2015.

SILVA, Antônio Carlos Matias da. Angola: história, luta de libertação, independência, guerra civil e suas consequências. *NEARI EM REVISTA*, v. 4, n. 5 2, p. 01-15, 2018.

SILVA, Manoel Crispiniano Alves da; SILVANA Silva de Farias Araújo. As regências dos verbos assistir e namorar no intercâmbio sociolinguístico entre o Português de Luanda-Angola e o Português do Brasil: Para uma compreensão da realidade sociolinguística e sócio-histórica do Português Brasileiro. *Travessias Interativas*, v. 14, p. 01-14, 2017.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o por-

tuês d'aquém e d'alémar-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian; KATO; Mary A. (Orgs). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018[1993].

TEIXEIRA, Eliana Pitombo. O pronome você no português de Luanda. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARÇALO, Maria João; MICHELLETTI, Guaraciaba, MARTINS, Vilma Lia de Rossi. (Orgs). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

TEIXEIRA, Eliana Pitombo. Aspectos da pronominalização no português vernacular de Luanda: uma comparação com o português do Brasil. In: LOPES, Norma da Silva; BULHÕES, Lígia Pelon de Lima; CARVALHO, Cristina dos Santos. (Orgs). *Sociolinguística: estudo da variação, da mudança e da sócio-história do português brasileiro, sociolinguística paramétrica, sociofuncionalismo*. Feira de Santana: UEFS, 2013.

UNDOLO, Márcio Edu da Silva. *Caracterização da norma do português em Angola*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Évora, Portugal, 2014.

A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE DO DISCURSO NAS REDES SOCIAIS

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

O presente artigo faz a análise de textos das redes sociais, dando enfoque à influência da mídia na autoimagem de adolescentes. Objetivou-se apresentar as consequências dos transtornos causados pela preocupação com a imagem, como no caso da anorexia, e como a problemática tem sido tratada pelos jovens nos textos divulgados nas redes sociais, mais especificamente no *Facebook*. Foi adotada a metodologia da revisão bibliográfica, por meio dos preceitos de teóricos com conhecimentos significativos sobre a temática, bem como pesquisa de campo com base na análise de fragmentos de textos e imagens das redes sociais, por meio das técnicas de análise de conteúdo e do discurso, conforme discorrem Bardin (1977) e Orlandi (1999). Dentre os resultados alcançados, tem-se a compreensão de que as redes sociais podem ser ferramentas aliadas para a solução de diversos problemas dos adolescentes, inclusive auxiliando os educadores no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

Redes sociais. Autoimagem de adolescentes. Influência da mídia.

ABSTRACT

This article analyzes the texts of social networks, focusing on the influence of the media on the self-image of adolescents. The objective was to present the consequences of the disorders caused by the concern with the image, as in the case of anorexia, and how the problem has been treated by young people in the texts published on social networks, more specifically on Facebook. The bibliographic review methodology was adopted, through the precepts of theorists with significant knowledge on the theme, as well as field research based on the analysis of fragments of texts and images from social networks, through the techniques of content analysis and the discourse, as discussed by Bardin (1977) and Orlandi (1999). Among the results achieved, there is an understanding that social networks can be allied tools for the solution of several problems of adolescents, including helping educators in the teaching-learning process.

Keywords:

Social networks. Self-image of teenagers. Influence of the media.

1. Considerações iniciais

O uso de redes sociais e sua influência são um fenômeno relativamente recente e alvo de estudos de várias áreas do conhecimento para

compreender os efeitos à sua exposição em diferentes populações. Essas novas mídias reforçam o narcisismo e os padrões de beleza vigentes e alguns estudos avaliaram seu impacto sobre a imagem corporal, que tem na fase da adolescência grande repercussão e envolvimento (LIRA *et al.*, 2017).

Esclareça-se, conforme Fernandes (2007), que a maioria das adolescentes idealiza um modelo de corpo que, normalmente, segue o padrão de beleza esguio divulgado pela mídia. Quanto mais o corpo real se distanciar do corpo idealizado, maior será a possibilidade de conflito e comprometimento da auto-estima.

Logo, existe uma familiaridade dos adolescentes com as redes sociais, e que podem ser usadas como ferramenta educacional e promotora de aprendizagem quanto aos transtornos de socialização ou alimentares.

Por conseguinte, fundamentada na revisão de literatura e na pesquisa em rede social, objetiva compreender a problemática, exposta pelo viés do próprio adolescente, com o propósito de efetuar medidas de prevenção, pois segundo Dallo e Martins (2011), os fatores de risco e de proteção dos transtornos alimentares podem ser identificados em todos os domínios da vida: nos próprios indivíduos, em suas famílias, amigos, escolas e comunidade.

Dentre os transtornos alimentares tem-se a anorexia, cujos principais sintomas são a baixa ingestão alimentar, a preocupação constante em não ganhar peso acompanhada de comportamentos que interferem em seu ganho e alterações na percepção do próprio peso ou forma corporal. Note-se que pesquisadores da área difundiram a ideia de que a anorexia está ligada a dificuldades de organização familiar, mas esta concepção vem sendo questionada, o que mostra a necessidade de novos estudos (RAMOS *ET AL.* 2018).

Portanto, o presente artigo se justificou na análise de textos das redes sociais, dando enfoque à influência da mídia na autoimagem de adolescentes. Objetivou-se apresentar as consequências dos transtornos causados pela preocupação com a imagem, como no caso da anorexia, e como a problemática tem sido tratada pelos jovens nos textos divulgados nas redes sociais, mais especificamente no *Facebook*, foco de pesquisa deste artigo.

2. O caminho metodológico do artigo

O percurso metodológico seguido na elaboração deste artigo ocorreu na revisão bibliográfica e no aprofundamento da análise do discurso e do conteúdo. Esses aportes teóricos são fundamentais para a compreensão de dois recortes extraídos da rede social *Facebook*. Tem-se um procedimento metodológico, que em conformidade com Brandão (2004), Bardin (1977) e Pêcheux (1983), possui uma unidade discursiva que correlaciona linguagem, situação e vivência, mesmo sendo retirado apenas de forma fragmentado.

O pensamento foucaultiano nos leva ao alinhamento de que o discurso apresenta nos seus elementos um processo constitutivo, pois o discurso é uma representação cultural construída pela realidade, não uma cópia exata, e por isso, nota-se que os textos, mesmo recortes, são elementos relevantes na análise emocional do ser humano. O pensamento do autor procurou saber quais foram os efeitos de subjetivação a partir da existência de discursos que pretendiam dizer uma verdade para os sujeitos sobre eles mesmos (FOUCAULT, 1969).

A este respeito, quanto à importância da análise do discurso vale a consideração que segue:

Lembre-se de que uma das primeiras coisas ditas no início deste livro é que a *Análise de Discurso* se interessa por homens falando. Observemos agora como essa afirmação diz respeito a dois aspectos implicados no procedimento analítico. O primeiro é que, ao falar, o homem se faz e é feito por discursos que atravessam sua fala. Segundo é que, na fala ou no exercício da linguagem oral ou escrita, há sempre um processo discursivo que determina a possibilidade de a fala derivar coerência e coesão em certos arranjos de palavras, e, por consequência, derivar efeitos de sentido. Pois bem, é esse processo que é construído pela análise. Daí o discurso é concebido como objeto teórico. Isso quer dizer que, antes de ser o processo que se busca na análise, o discurso interessa como conceito que permite abordar a problemática do sentido no contexto onde se exerce a fala e como as coisas ou fatos são falados. (SOUSA, 2011, p. 91)

E nesta perspectiva, cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, inclusive de recorte de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

Assim, para Mussalin (2004) fazer pesquisa com análise de discursos evidencia amadurecimento quanto ao assunto. Logo, discutir a problemática dos transtornos e da autoimagem na adolescência, ultrapas-

sam as relações das redes sociais, e se encaminham para viés de uma pesquisa sociológica.

3. A preocupação do adolescente com a imagem nas redes sociais

No período da adolescência, a auto-estima está associada à percepção que o jovem tem de seu corpo, em grande parte às transformações físicas e emocionais marcadas pelo desenvolvimento de características sexuais secundárias: a transição entre a infância e a idade adulta. Simultaneamente, o adolescente necessita elaborar o morte da perda de sua imagem infantil e buscar uma identidade preparatória para a vida adulta, a partir da percepção de sua nova aparência física. É um período crítico pelo aumento da preocupação com a imagem corporal (AERTS; ZART, 2010).

Considerando uma visão Bakhtiniana, valem as estratégias ideológicas do sujeito adolescente, que se revestem também ao assunto aqui tratado:

[...] Por sua vez, similarmente, nos argumentos de Bakhtin (1993), o sujeito elaborador de um discurso é um idealista, cujas palavras configuram-se como ideias e concepções com base no seu pensar e refletir, e por isso, transfigura um ponto de vista sobre o mundo, no qual o sujeito demonstra uma significação social, seja às suas atitudes ou aos seus pensamentos. (SILVA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 335)

A mídia, aqui vista como sinônimo de “meios de comunicação social”, é a mais pervasiva das influências. As modificações ocorridas na adolescência, tanto biológica como emocional, podem ser difíceis de lidar, como, por exemplo, o aumento de gordura corporal nas meninas no período pré-menarca e a perda do corpo e do papel e identidade infantil (LIRA ET AL. 2017).

Ainda para Lira *et al.* (2017), os adolescentes, especialmente as meninas, tendem a apresentar preocupações com o peso corporal por desejarem um corpo magro e pelo receio de rejeição, constituindo um grupo mais vulnerável às influências socioculturais e à mídia. Além disso, são importantes consumidores de tendências, entre elas, usam intensamente as mídias sociais como modo de comunicação e “informação”, e estas, por sua vez, parecem exercer importante influência sobre a insatisfação corporal, o que não é diferente aos meninos que se preocupam com um corpo definido à custa de muitos exercícios físicos nas academias.

Dentre os transtornos dos adolescentes tem-se a anorexia. Verschueren *et al.* (2015), indicam que a anorexia se apresenta mais comumente em pessoas com dificuldades na regulação emocional e, em alguns casos, mostram que as adolescentes emitem comportamentos para se punirem, utilizando auto lesivos (cortes, banhos quentes, uso de álcool, morder, vômitos), além de um repertório excessivo de autocrítica. A falta de autonomia e emoções instáveis estão presente nas pessoas com anorexia, gerando uma condição psicológica vulnerável que também indica um julgamento de si próprio, distorcido da realidade.

Porém, há décadas, meninas recebem maior atenção investigativa, constatando insatisfação corporal. Estudos recentes inferem esta mesma preocupação envolvendo o gênero masculino. Pesquisas sobre gêneros são recentes, trazendo à tona questões como, por exemplo, a diferença entre meninos e meninas no que tange à imagem corporal e aos possíveis fatores que possam influenciar estes jovens (DAUN; GAMBARDELLA, 2018).

Sabe-se que, conforme os autores, entre mulheres da cultura ocidental, preocupações com a imagem e o peso corporal são comuns. Estudos populacionais têm documentado que a maioria das mulheres, adolescentes ou jovens, mostra-se insatisfeita com a imagem corporal, embora só a minoria esteja realmente com sobrepeso.

Acirrados problemas comportamentais, envolvendo hábitos alimentares, podem repercutir negativamente na percepção da imagem corporal, especialmente entre jovens. De um polo a outro, da obesidade à anorexia, jovens desenvolvem distúrbios de conduta alimentar comprometendo sua saúde e qualidade de vida, sempre tendo como espelho as pessoas expostas nas redes sociais, que aparentam e desfilam com o aval de uma suposta perfeição (CONTI; GAMBARDELLA, FRUTUOSO, 2005).

4. *Análise de fragmentos da rede social Facebook: a autoimagem do adolescente*

O ato de comunicar-se é promover a interação interpessoal e o relacionamento humano que são fundamentais à vida. Desta forma, a adolescência apresenta-se como uma fase de emoções profundas, em que o jovem busca constituir sua própria identidade. É importante que o ado-

lescente partilhe seus sentimentos e emoções através de diferentes linguagens (ORLANDI, 1999).

Por conseguinte, um fenômeno observado atualmente entre os adolescentes é a ampla utilização das denominadas redes ou mídias sociais, uma espécie de “comunidades virtuais”. Esse meio de comunicação é entendido como a ferramenta mais acessível e ágil de relacionamento com amigos, conhecidos, colegas e familiares. Entre tantas mídias, a rede social Facebook, por exemplo, recebe destaque, sendo um dos atrativos dessa plataforma a disponibilidade de troca de informações, novidades, imagens, vídeos e mensagens instantâneas (PERFEITO, 2012).

Sendo, conforme Mejia, Muñoz e Feliu (2018), o *Facebook* tem se apresentado como a rede social mais usada atualmente, constituindo-se no maior site de relacionamento do mundo. Desta forma, que se observe a figura 1, com postagem feita por adolescente:

Figura 1: Postagem abordando transtorno alimentar.



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Note-se que a Figura 1, evidencia um recorte com a exposição de uma adolescente fazendo seu autoquestionamento sobre alimentar-se adequadamente ou não. Assim, conforme Ventura (2011) trata-se daquele momento de autoafirmação a que a adolescente se submete constantemente, pensando na forma como os outros a veem. Ao se analisar a Figura 1, percebe-se que o recorte foi postado no Facebook no dia 14 de abril de 2020, tendo um total superior a 29 (vinte e nove) manifestações, comumente chamada de curtidas ou likes, bem como o total de 03 (três) comentários e um compartilhamento.

A análise detalhada da Figura 1 demonstra aquilo que foi estabelecido por Prioste e Amaral (2015), em que esta vivência da beleza

magra é adornado e enfeitado com promessas de momentos de felicidade e do celebrado “curtir a vida”, pois para o adolescente no auge do “atingimento” de sua meta passa por uma sensação de potência, de superioridade e poder.

Outro ponto importante, tem-se na interpretação da figura 2 a seguir, cuja recorte do Facebook evidencia a preocupação dos adolescentes (masculinos) com a estética da definição muscular elaborada nas academias de atividades físicas:

Figura 2: Postagem abordando a tendência estética masculina.



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

O recorte teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 13 de março de 2019, conforme se observa na Figura 2, obtendo uma quantidade superior a 241 (duzentos e quarenta e uma manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais. Destaque ainda para o total de 01 (um) compartilhamento e 10 (dez) comentários, sobre a temática de que adolescentes são influenciados para se tornarem “marombados” e malhados.

Para Gomes e Nascimento (2017), para o adolescente mesmo com sentimento de alívio, relaxamento, distração e dos momentos de lazer, estes não ignoram os prejuízos do uso abusivo das atividades físicas, muitas vezes, permeadas por anabolizantes.

A criticidade da figura 2 é muito positiva e benéfica, pois na fase da adolescência, o sujeito passa por algumas mudanças biológicas,

cognitivas, emocionais e sociais importantes para a afirmação e consolidação de hábitos na vida adulta (LARANJEIRA, 2010).

Para Cabral (2015), independentemente da idade e classe social, os adolescentes que apresentaram maior influência da mídia, tiveram mais chances de ser insatisfeitas com sua autoimagem. Apesar de a mídia por si só não ser o único fator que influencia na insatisfação corporal, ela parece ser o principal agente influenciador negativo na estética desejada pelos jovens.

Nota-se, entre os adolescentes, que as selfies, tiradas com filtros, podem fazer as com que as pessoas percam o contato com a realidade, e criem a expectativa de que devem estar sempre perfeitas e arranjadas. Com a expansão da edição de fotos através de tecnologia, o nível de perfeição física, só vista anteriormente nas celebridades, fica ao alcance de qualquer um e espalhado por todas as redes sociais. Algumas pesquisas mostram que adolescentes que manipulam as suas fotos tendem a preocupar-se mais com a imagem corporal e alguns recorrem às redes sociais à procura de validação sobre a sua imagem (FERREIRA, 2019).

Com os jovens vivendo num constante mundo virtual, muitas vezes se sentem feios por não corresponderem na vida real à imagem que criaram no seu computador ou telefone celular à palma de sua mão, tão apreciada pelos outros, pois muitas vezes, os adolescentes criam a ilusão de que temos que gostar da nossa aparência todos os dias (CORDÁ, 2016).

As relações vivenciadas no ciberespaço do Facebook é uma interação ora positiva ora negativa (como o acesso a drogas, prostituição, dentre outras problemáticas). Desta forma, segundo Orlandi (1999), as mídias sociais ou de relacionamento são utilizadas em abundância na circulação de dados e na inclusão ao outro. Uma recomendação para entender como o indivíduo cresce e se molda através de sua formação social, faz-se necessário também, que o professor entenda como o discente se relaciona e se entende nas redes sociais.

5. Considerações finais

Conclui-se que a mídia, neste caso, as redes sociais, está associada com a insatisfação da imagem corporal dos adolescentes, de forma que afetam a vida em sociedade, quando se trata de seus corpos e

comportamento alimentar, seja a anorexia ou a luta por corpos atléticos e “malhados”.

Ponderou-se ao término deste artigo que o fenômeno “imagem corporal” não é totalmente compreendido, sendo necessário aproximá-lo de diferentes aspectos, o que incluiria o psicológico, psiquiátrico, o sociológico, o esportivo, dentre outros (CABRAL, 2015).

E por isso, família, educadores e profissionais de saúde devem estar atentos à existência de insatisfação com a autoimagem entre os adolescentes, para que se busque o desenvolvimento de ações visando à melhora da autoestima entre estes. (AERTS; ZART, 2010).

Compreendeu-se que é preciso questionar com as adolescentes os padrões de beleza socialmente aceitos, embora pouco saudáveis, e estimular escolhas que promovam sua saúde, como a atividade física e a alimentação saudável. (AERTS; ZART, 2010).

Por último, é primordial a realização de atividades que estimulem a autoestima, fortalecendo na adolescente a confiança em sua atratividade, bem como a aceitação social e o estabelecimento de vínculos emotivos e sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AERTS, D; ZART, v. *Imagem corporal de adolescentes escolares em Gravattí-RS*. Epidemiologia e Serviços de Saúde. 2010.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato. Texto completo da edição americana Toward a philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos], 1993.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 2004.

CABRAL. A. *Oficina de psicologia (2015)*. Disponível em <https://www.oficinadepsicologia.com/sociabilidade-e-adolescencia/>, Acesso em 04mar2020.

CONTI, M. A; GAMBARDELLA, A. M. D; FRUTUOSO, M. F. P. Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes e sua relação com a

maturação sexual. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-44, 2005.

CORDÁ, T. A. Transtornos alimentares: classificação e diagnóstico. In: *Revista Psiquiatria Clínica*. v. 31. n. 4. 2016.

DAUN, F; GAMBARDELLA, A. M. D. Educational videos with nutritional approach in YouTube. *Revista de Nutricao-Brazilian Journal of Nutrition*, v. 31, p. 339-49, 2018.

DALLO, L; MARTINS, R. A. Uso de álcool entre adolescentes escolares de uma cidade do Paraná: um estudo piloto. *Paidéia* (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 21, p. 339-34, 2011.

FERNANDES, A. E. R. *Avaliação da imagem corporal, hábitos de vida e alimentares em crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte* [Dissertação de Mestrado]. Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais; 2007.

FERREIRA, C.S. *Oficina de psicologia* (2019). Disponível em <https://www.oficinadepsicologia.com/sociabilidade-e-adolescencia/>, acesso em 04mar2020.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1969.

GOMES, B. M. R.; NASCIMENTO, L. C. Rede social de adolescentes usuários de álcool e evasão escolar. In: NETO, Waldemar Brandão; MONTEIRO, MEIRELLES, Estela Maria Leite; PEREIRA, Beatriz Oliveira (Org.). *Promoção da saúde de crianças e adolescentes: uma abordagem integral e interdisciplinar*. 1. ed. Recife: FASA, 2017.

LARANJEIRA, R. Legalização de drogas e a saúde pública. In: *Ciencia & Saude Coletiva*, v. 15, 2010.

LIRA, A. G; GANEN, A.P; LODI, A. S; ALVARENGA, M. S. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 66, p. 164-171, 2017.

MEJIA, J., MUNOZ, M.; FELIU, T. S. Tendencias en Tecnologías de Información y Comunicación. *RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (26),0 DOI: 10.4304/risti.35.0. 2018.

MUSSALIN, F. Análise do Discurso. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes; 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1983.

PERFEITO, R. S. As influências das redes sociais de relacionamento no processo de ensino e aprendizagem. *Corpus et Scientia*, v. 8, 2012.

PRIOSTE, C. D; AMARAL, M. G. T. As fantasias virtuais das meninas e as vulnerabilidades na adolescência. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, v. 10. 2015.

RAMOS, F. N. N; CALAIS, S. L; NEME, C. M. B; REZENDE, F. P. Adolescentes anoréxicas e suas percepções das relações com familiares. *BOLETIM – ACADEMIA PAULISTA DE PSICOLOGIA*, v. 38, p. 111-21, 2018.

SILVA, P. H. G.; ALBUQUERQUE, F. E. A perspectiva dos sentimentos de inferioridade e inveja: uma análise da literatura contemporânea no conto “Dois velhinhos”, de Dalton Trevisan. *Revista Philologus*, v. 72, p. 333-43. 2018.

SOUSA, P. de. *Análise do discurso*. Florianópolis: UFSC, 2011.

VERSCHUEREN, S; BERENDS, T., KOOL-GOUDZUWAARD, N; VAN, H. E; GAMEL, C; DINGMANS, A. *et al.* (2015). Patients with Anorexia Nervosa Who Self-Injure: A Phenomenological Study. *Perspectives in Psychiatric Care*, Disponível em: <<http://online-library.wiley.com/doi/10.1111/>>, acesso em 11mar2020.

A INTENCIONALIDADE NA PRODUÇÃO DO DISCURSO DE ARIEL VERSUS ACE

Andréia Cristina de Souza (IFSULDEMINAS)
andreia professora28475@gmail.com

RESUMO

Segundo a Teoria dos atos de fala aqui representada, nos atemos à intencionalidade na produção dos discursos das marcas de sabão em pó: Ariel X Ace, onde em ambos a veiculação de suas respectivas propagandas na TV visam o convencimento da consumidora (dona de casa) da qualidade do produto. Através das evidências linguísticas, “as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados” (DUCROT, 1980; 1984) das marcas de sabão em pó. Num grande jogo de palavras e imagens as duas marcas de sabão em pó, ato de fala implícito ou explícito que é produzido com persuasão, disputam de formas diferentes a preferência da dona de casa, Ariel (maridos) – dona de casa de maior poder aquisitivo e Ace (cantor sertanejo) – dona de casa de menor poder aquisitivo, ambas marcas da mesma empresa, a Procter & Gamble. Procurando distinguir dizer e mostrar, penetramos e chegamos a macro-sidade do discurso produzido das duas grandes marcas de sabão em pó – Ariel e Ace que fizeram da empresa produtora a campeã de vendas desses produtos. “Ariel tem qualidade” (já que é a marca de preço mais alto) com seu comercial de lançamento veiculado na TV, intitulado “maridos” e “Ace tem preço” (Já que a marca de menor qualidade).

Palavras-chave:

Ace. Ariel. Intenção. Discurso.

ABSTRACT

According to the Theory of the speech actions here acted, we got tied up to the Intentionality in the production of the speeches of the marks of powdered soap: Ariel X Ace, where in both of their respective propagandas in TV seek the consumer's convincing (housewife) of the quality of the product. Through the linguistic evidences, “the several perspectives, point of view or positions that are represented in the statements” (DUCROT, 1980; 1984) of the marks of powdered soap. In a great game of words and images the two marks of powdered soap, I tie of speech implicit or explicit that it is produced with persuasion, they argue in different ways the housewife's preference, Ariel (husbands) – housewife of larger purchasing power and Ace (country singer) – housewife of smaller purchasing power, both marks of the same company, Procter & Gamble. Trying to distinguish to say and to show, we penetrated and we arrived the macrocity of the produced speech of the two great marks of powdered soap – Ariel and Ace that did the champion of sales of those products of the producing company. Ariel has quality (since it is the mark of higher price) with his release commercial transmitted in TV, entitled “husbands” and “Ace has a price” (since the lowest quality brand).

Keywords:

Ace. Ariel. Intention. Speech.

1. Introdução

“A pragmática, num sentido restrito, deve ser vista como estudo da atividade interindividual realizada no discurso.” (KOCH, 2002)

A partir da teoria dos atos de fala podemos perceber, através de marcas linguísticas, a intencionalidade na produção dos discursos das marcas de sabão em pó: Ariel X Ace. Em ambos, a veiculação de suas respectivas propagandas na TV visam o convencimento da consumidora (dona de casa) da qualidade do produto.

A pragmática explica como os falantes são capazes e entendem uma expressão de forma direta e indireta. E através de inferências compreendemos o sentido.

O objetivo desse trabalho é mostrar, através das evidências linguísticas, “as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados” (DUCROT, 1980; 1984) da marcas de sabão em pó Ariel X Ace.

2. Ariel

De acordo com a revista “Isto É” – Guerra da lavanderia de 18/08/99: “O sabão em pó líder mundial da Procter, e se acirra com os primeiros resultados de vendas. Segundo pesquisa Nielsen, no bimestre maio/junho Ariel conquistou 5,1% do mercado nacional... O consultor Francisco Rojos, especialista em varejo, afirma que o consumidor está buscando preço e qualidade. “Apenas essa combinação é capaz de fidelizar um cliente”, explica. “Estamos fazendo o melhor possível para convencer o consumidor”, resume Neiva Carmo, diretora de relações externas”.

Essa afirmação da “Isto É” demonstra a preocupação das demais marcas de sabão em pó com relação à marca Ariel, que “explodiu” em vendas e comprovou que “qualidade não tem preço” (já que é a marca de preço mais alto) com seu comercial de lançamento veiculado na TV, intitulado “maridos”.

Já de início o comercial chama a atenção da dona de casa: “Ei, você é uma mulher diferente das outras, não é? É mais bonita, mais inteligente, só que tem um marido que não ajuda a lavar roupa, – ah, sabia, igualzinho a todos. Bom, opção 1: separar. Não? Ah, tudo bem. Opção2:

usar Ariel. Só Ariel tem uma fórmula revolucionária que tem marido ideal, é isso mesmo! Maridos ideais em cada um dos seus grãos que faz o serviço pesado para você não precisar se preocupar com aquela mancha, ele tem o poder do sabão em barra e do alvejante seguro. Ariel com maridos ideais faz o que todo marido deveria fazer, o trabalho duro! Suas roupas ficam muito mais limpas e você ainda tem tempo pra coisas assim, muito mais agradáveis, como por exemplo, tomar o controle remoto da mão do seu marido!... – fica na sua que você já tá no lucro, viu! Ariel, o único com maridos ideais pra lavar muito melhor.”.

Nesse comercial o enunciado está associado à imagem, uma vez que a mulher se veste com jeans e blusinha verde mais agarrada ao corpo, mostrando de forma amena as suas formas corporais, o cabelo dela é negro, sem cabelos brancos e lisos (como de “chapinhas”). Essa dona de casa se difere das donas de casa de outros comerciais ou de outras épocas porque através desses pressupostos notamos que ela trabalha fora (cabelo de “chapinha”, sempre prontos e tinturados, jeans que é uma roupa básica e atual, corpo malhado), já as outras donas de casa apareciam com vestidos comuns, ou roupas mais comuns porque elas não trabalhavam fora, e passavam muito tempo em casa ao contrário desta que vemos. trabalho duro, que são todos os afazeres domésticos, uma vez que os homens apenas trabalham fora. E através das imagens surgem muitos homens “sarados” lavando a roupa mergulhada na solução de Ariel. Pressupondo mais uma vez que as mulheres querem homens lindos e fortes para dividirem com ela o pouco tempo que estão em casa e defendê-las.

Em: “Suas roupas ficam muito mais limpas e você ainda tem tempo pra coisas assim, muito mais agradáveis, como por exemplo, tomar o controle remoto da mão do seu marido!” o locutor remete ao namoro, aos passeios e à ascensão das mulheres, porque são independentes.

Através desses pressupostos podemos dizer que o Ariel com a intenção de convencer o consumidor (afirmação da diretora de relações externas), buscou o público feminino independente, que trabalha fora para o consumo de Ariel, uma vez que é o sabão em pó mais caro do mercado e através dessas marcas linguísticas buscaram dentro dos desejos femininos a explosão de vendas de Ariel.

3. Ace

O comercial de Ace veiculado na TV vem da seguinte forma: Le-

onardo (cantor sertanejo) vem à casa da dona de casa e apresenta o sabão Ace, a dona de casa olha para o rádio de pilha em cima da mesa e fica acreditando que o cantor está cantando no rádio e não em sua casa, junto dela. Ele, então continua a cantar e se uni a ela na lavagem da roupa, acariciando suas mãos, mas ela ainda sem acreditar, olha para o rádio e o cantor desaparece.

A dona de casa em Ace aparece vestida com um vestido todo estampado, cabelos encaracolados. O vestido estampado é uma vestimenta do dia a dia, os cabelos encaracolados denotam que ela pouco se arruma. A intenção nesse caso é de chamar a atenção das donas de casa que ainda ficam em casa, que não têm sua independência.

O rádio de pilha na mesa é um acessório básico da mulher que lava e passa todos os dias, com a voz do cantor Leonardo, a intenção é buscar o íntimo sonho da dona de casa de estar junto ao cantor Leonardo, uma vez que os afazeres domésticos ocupam todo o dia dela.

Quando Leonardo acaricia suas mãos, é como se o seu sofrimento de lavar roupas todos os dias fossem amenizados naquele momento e os seus sonhos realizados.

Ao olhar novamente para o rádio, toda aquela fantasia, que todos os dias ela sonha, é desfeita e a luta irá continuar, só que com Ace básico Naturals isso será amenizado. E o cantor reaparece no ato locucionário: Ace básico Naturaus, suave brancura! Essa carência na pronúncia do inglês também é uma realidade dessas donas-de-casa, mas o inglês Naturals pressupõem que o produto é realmente bom.

4. *Ariel X Ace*

Ariel, através desses atos de fala e marcas linguísticas utilizou-se desses recursos para atingir a classe social mais favorecida das donas de casa e trabalhou bem o desejo feminino.

Ace, através desses atos de fala e marcas linguísticas empregou esses recursos para atingir a classe social menos favorecida das donas de casa e detalhou pouco os desejos dessa classe.

Embora ambas as marcas sejam produtos da mesma empresa – a Procter & Gamble, com a explosão de vendas de Ariel, que veio primeiro, atingiu apenas uma classe, mas para que houvesse um sucesso total da empresa, ela criou Ace afim de que fechasse de uma vez por todas ao

mercado de sabão em pó e continuasse assim acampeã de vendas: Ariel (preço elevado – mais qualidade) e Ace (Preço baixo e agora com qualidade “Naturals”).

“A distinção entre **dizer** e **mostrar** permite penetrar nas relações entre linguagem, homem e mundo: é sob esse aspecto que se torna possível de ideologia na linguagem. A enunciação faz-se presente no enunciado através de uma série de marcas. É por meio delas – marcas linguísticas que são – que se poderá chegar à macrossidade do discurso...”.

Uma vez que todo ato de fala implícito ou explícito é produzido com persuasão estudamos aqui as condições da utilização da língua através das pistas linguísticas e através de pressupostos os comerciais de Ariel e Ace.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

SEARLE, J. R. *Expressão e significado – Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

**A LINGUÍSTICA DE CORPUS NAS AULAS DE INGLÊS PARA O
ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA LÍNGUA
VIA PADRÕES-LÉXICO-GRAMATICAIS**

Annallena de Souza Guedes (IFBA e UFMG)

annallenaguedes@ifba.edu.br

RESUMO

O Inglês consiste em uma língua de extrema importância na disseminação do conhecimento acadêmico-científico, considerando o número de publicações nessa língua que circulam por todo o mundo. A nosso ver, no Ensino Médio, os estudantes, ao produzirem textos escritos em inglês, muitas vezes, cometem desvios colocacionais por conta da não familiaridade com as colocações e da falta de compreensão acerca das combinações fraseológicas que perfazem os padrões léxico-gramaticais da língua. Desse modo, os estudantes acabam tendo uma visão da língua de forma fragmentada e isolada, como se cada palavra pudesse ser usada randomicamente. Nesse sentido, a Linguística de *Corpus*, como disciplina empírica, atua de modo potencial no auxílio do ensino dos padrões léxico-gramaticais, na medida em que permite a identificação e análise desses padrões via plataformas digitais, onde é possível encontrar uma compilação de grandes quantidades de dados eletrônicos, de falantes nativos da língua, em diversos gêneros textuais. A partir da análise contrastiva entre dados encontrados em textos de estudantes brasileiros e textos de falantes nativos de Inglês é possível descrever e analisar a interlíngua dos estudantes de Ensino Médio e, assim, ser possível elaborar materiais de ensino mais condizentes com suas demandas acadêmicas.

Palavras-chave:

Inglês. Linguística de *Corpus*. Análise de padrões léxico-gramaticais.

ABSTRACT

English consists of a language of a great importance in the dissemination of academic and scientific knowledge, regarding the number of publications in this language which circulates all over the world. From our point of view, in High School, when students write texts in English, they sometimes use collocational deviations due to their lack of familiarity with the collocations as well as their lack of comprehension about the phraseological combinations involved in the lexical and grammatical patterns. Thus, most students have a fragmented and isolated view of language, as if each word could be used randomly. In this sense, Corpus Linguistics, as an empirical discipline, acts in a potentialized way on helping to teach lexical and grammatical patterns, since it allows the identification and analysis of these patterns through digital platforms where it is possible to find a compilation of great amount of electronic data, from native speakers of the language, in a diverse of textual genres. From the contrastive analysis among data found in the texts of Brazilian students and texts from English native speakers we may describe and analyze the interlanguage of these High School students and, in this way, it is possible to design teaching materials more related to their academic demands.

Keywords:

English. Corpus Linguistics. Lexical and grammatical patterns.

1. Introdução

A experiência na docência de Inglês no Ensino Médio nos faz perceber que, há entre os estudantes, dúvidas e dificuldades das mais diversas em relação ao uso da língua. Uma das mais evidentes, a nosso ver, diz respeito ao uso das colocações, mais particularmente, das colocações verbo-nominais¹, uma vez que muitos estudantes tendem a ver a língua de modo fragmentado, como se cada palavra fosse usada randomicamente e isoladamente, e não como parte de uma construção fraseológica.

Recentemente, ao ministrar aulas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática, após a discussão de um texto (propaganda do filme americano de 1998 *Patch Adams*, protagonizado por Robin Williams) presente no livro didático² adotado pela instituição, sobre o trabalho dos chamados *Clown Doctors*, direcionamos aos estudantes alguns questionamentos, dentre eles: *What else can we do to help sick children?* Um dos estudantes respondeu: *give force*. Aquele uso linguístico chamou-nos a atenção, haja vista o estudante compreendeu a pergunta feita, porém escolheu um uso colocacional considerado um desvio do ponto de vista da língua padrão, já que o sentido ao qual ele se referiu tem relação com ‘dar um apoio’ a alguém. Ao buscar essa colocação em um *corpus* de referência, no *Corpus of Contemporary American English* (COCA)³ vemos que seria necessário o uso do *phrasal verb* ‘*cheer someone up*’, nesse caso. Ademais, o uso da palavra ‘force’ pelo estudante pode ter sido ocasionado por conta da sua equivalência com o português, ou seja, ‘força’. Se pensarmos em force, do ponto de vista semântico, estamos nos referindo à energia física utilizada para derubar ou colidir algo.

Assim, foi solicitada uma pesquisa aos estudantes, a fim de verificar como se dá aquele determinado uso colocacional, reforçando, desse modo, a importância do conhecimento acerca dos usos linguísticos do inglês, mais especificamente no que tange às colocações verbo-nominais.

¹ Combinação de palavras formadas por ‘verbo + substantivos’.

² MENEZES *et al.* *Alive high*. Inglês, 1º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

³ *Corpus* do inglês americano contemporâneo, composto por mais de 560 milhões de palavras oriundas de textos publicados desde 1990 até 2017, nos seguintes gêneros: orais, jornalísticos, acadêmicos, de revistas e de ficção.

Nosso papel enquanto linguista e professor, desse modo, é de oportunizar aos estudantes o conhecimento de ferramentas da Linguística de *Corpus* e as interfaces *on-line* às quais temos acesso, via atividades didáticas, a fim de atender a sua necessidade de conhecimento acerca do uso das colocações verbo-nominais, nos mais variados gêneros e, dessa forma, permitir que os estudantes descubram padrões frequentes em inglês e utilizem-nos nas suas produções orais ou escritas.

Nesse sentido, pensar no contexto do ensino de Inglês no Ensino Médio implica pensar nas práticas de uso da língua e, do ponto de vista pedagógico, exercendo o papel de professor, nas formas de compreender as escolhas linguísticas do aprendiz e de contribuir para a sua aprendizagem.

2. A Linguística de *Corpus* e o uso colocacional da língua

A Linguística de *Corpus* (doravante LC) se ocupa da “coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 325). Como disciplina empírica, a LC começa a ganhar força na década de 1990, trazendo à tona investigações empíricas que suscitam questões de pesquisa nunca antes tratadas (BIBER, 1998) e vem impactando, consideravelmente, diversas áreas da pesquisa em Linguística, principalmente por se basear em dados reais de língua e considerar o que está no *corpus* uma amostra da língua em uso.

A disponibilidade de computadores e a grande quantidade de dados têm ajudado os pesquisadores a realizar estudos sobre as formas padronizadas nas quais os falantes usam a língua (BIBER; CONRAD; REPPEN, 1998).

Diante desse panorama, podemos revisitar os postulados de Sinclair (1991) acerca do *princípio da livre escolha* e do *princípio idiomático*. Segundo o autor, esses dois aspectos que tentam explicar o modo como os significados aparecem a partir dos textos precisam ser levados em conta ao observar e descrever a língua. O princípio da livre escolha, de natureza terminológica, consiste em uma “forma de ver a produção da linguagem como resultado de um grande número de escolhas complexas”

(SINCLAIR, 1991, p.109)⁴, como se a língua apresentasse lacunas que poderiam ser preenchidas com quaisquer palavras. Por outro lado, o princípio idiomático, de natureza fraseológica, permite que o usuário da língua tenha acesso a uma quantidade de frases pré-construídas, que se colocam como escolhas únicas, mesmo podendo ser analisadas em segmentos (SINCLAIR, 1991), o que faz com que a produção linguística perpassa por padrões maiores do que somente as palavras. Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito à associação padrão/significado, na qual as palavras com o mesmo padrão podem compartilhar aspectos de significado (HUNSTON, 2009). Assim, o significado pode pertencer à frase inteira, ao invés de somente estar contido em palavras individuais.

Por sua vez, as unidades fraseológicas constituem combinações entre as palavras (HUNSTON, 2009). Um dos exemplos dessas unidades e que serão analisadas neste estudo são as colocações (nesse caso, mais especificamente, as colocações verbo-nominais), definidas como a associação recorrente entre itens lexicais (SINCLAIR, 1991). Em outras palavras, as colocações se constituem como a coocorrência de palavras de forma sistemática e frequente.

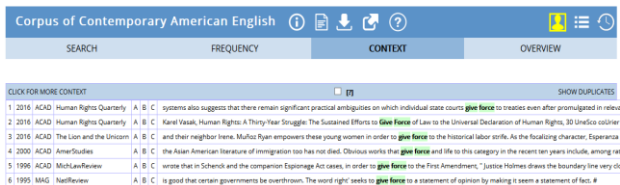
Guedes (2017) ao realizar um estudo que também envolveu colocações (nesse caso, do tipo advérbio + verbo) chegou à conclusão de que os usos colocacionais dos estudantes brasileiros, em contexto acadêmico, prima pela escolha dos que lhes são mais familiares, principalmente por conta da utilização de palavras cognatas. Além disso, tal estudo traz contribuições à área de Ensino de inglês como língua adicional, na medida em que nos leva a pensar de que maneira o ensino-aprendizagem da língua em contextos escolares/acadêmicos pode influenciar nas escolhas léxico-gramaticais dos aprendizes e, desse modo, refletirem na sua interlíngua.

A seguir, demonstramos consultas realizadas no COCA, originadas do exemplo (“give force”) que apresentamos na seção introdutória deste trabalho.

⁴ No original “This is a way of seeing language text as the result of a very large number of complex choices” (SINCLAIR, 1991, p.109).

3. As colocações verbo-nominais nas aulas de inglês

Retomando a colocação *give force* que apresentamos na seção introdutória e que, acabou sendo o ponto de partida para o estudo que ora se apresenta, quando consultamos o *Corpus of Contemporary American English* (COCA), verificamos que a frequência da construção *give force* é de apenas 6 ocorrências, como podemos visualizar na imagem abaixo:



Corpus of Contemporary American English			
SEARCH	FREQUENCY	CONTEXT	OVERVIEW
CLICK FOR MORE CONTEXT			
1	2016	ACAD	Human Rights Quarterly
2	2016	ACAD	Human Rights Quarterly
3	2016	ACAD	The Lion and the Unicorn
4	2000	ACAD	AmerStudies
5	1996	ACAD	MichLawReview
6	1995	MAG	IntlReview

Imagem 1: Linhas de concordância da colocação *give force* no COCA.

A baixa frequência de uso da colocação reforça o nosso argumento de que pode se tratar de um desvio colocacional, ou seja, os falantes da língua não usam aquela dada colocação.

Ao buscarmos *force* (enquanto substantivo) no *iWeb Corpus*⁵, disponível a partir da plataforma do COCA, percebemos que as definições dadas são referentes a: 1) uma unidade que é parte de algum serviço militar. 2) alguém que tenha ou exerça poder ou influência ou autoridade. 3) grupo de pessoas propensas a obedecer ordens. É notório que não há, dentre as entradas lexicais, a relação da palavra com o sentido de apoio ou suporte, mas sim, associada às Forças Armadas, serviço e autoridade militar. Vejamos na imagem a seguir, informações detalhadas sobre a palavra:



iWeb: The 14 Billion Word Web Corpus			
SEARCH	WORD	CONTEXT	OVERVIEW
force			
1. a unit that is part of some military service 2. one possessing or exercising power or influence or authority 3. group of people willing to obey orders PlayPhrase Youcish Varn Translate/choose language SYNONYMS: force, weight, strength, influence, intensity, capacity, power COLLOCATES: military, army, war, at, troops, soldier, police, armed, officer, battle, weapon, aircraft, attack, commander, enemy, defense, fighter, British, navy, political COLOCATES: force, an, task, police, security, labor, base, army, leader VERB: join, awaken, act, exert, reckon, attack, defeat, deploy ADJ: armed, strong, special, military, canadian, powerful, british, royal ADV: acted, numerically, being, with, downward, statements, inevitably, decisively			

Imagem 2: Descrição de *force* no *iWeb Corpus*.

⁵ *Corpus* compilado através de textos disponíveis na internet e que perfaz 14 bilhões de palavras. É possível encontrar o *link* para a consulta ao *corpus* a partir do COCA.

Prova disso são os colocados que, na imagem abaixo estão assim distribuídos:

Substantivo	Verbo	Adjetivo	Advérbio
<i>Air</i>	<i>join</i>	<i>armed</i>	<i>good</i>
<i>task</i>	<i>awaken</i>	<i>driving</i>	<i>numerically</i>
<i>police</i>	<i>act</i>	<i>special</i>	<i>being</i>
<i>security</i>	<i>exert</i>	<i>military</i>	<i>sith</i>
<i>labour</i>	<i>reckon</i>	<i>canadian</i>	<i>downward(s)</i>
<i>base</i>	<i>attack</i>	<i>powerful</i>	<i>inversely</i>
<i>army</i>	<i>defeat</i>	<i>british</i>	<i>decisively</i>
<i>brute</i>	<i>deploy</i>	<i>royal</i>	

Quadro 1: Colocados de *force* no *iWeb Corpus*.

Em um momento de leitura e discussão acerca de um texto, os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, quando questionados acerca do que o homem da imagem que perfazia o texto estava fazendo, um dos estudantes utilizou “*walk a bike*”. Não existe no COCA nenhuma ocorrência dessa construção. De igual modo, vários outros estudantes também usaram tal construção. Percebendo que havia necessidade de mostrá-los como se dá o uso de *bike* atrelado a um verbo com sentido de “andar de bicicleta”, decidimos pelo trabalho de começar a introduzir as ferramentas da Linguística de Corpus nas aulas de inglês que acabou se estendendo também para as aulas do 4º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

4. Considerações finais

A descrição e análise das produções escritas em inglês dos estudantes precisam ser avaliadas levando em consideração que há não apenas a necessidade de apontar os desvios colocacionais apresentados nos textos, mas primordialmente, analisar de que maneira os estudantes podem compreender o funcionamento das colocações numa língua, a partir da reflexão de como a língua opera do ponto de vista fraseológico, ou seja, na sua combinação com outras palavras.

O COCA, uma das ferramentas da Linguística de *Corpus* que, aqui apresentamos, possibilita que os estudantes tenham acesso ao uso da

língua por falantes nativos do Inglês, em diversos gêneros textuais. Além disso, é possível buscar, dentre outras categorias linguísticas, as colocações e verificar e analisar como a língua funciona em termos de padrões léxico-gramaticais e, desse modo, colaborar para a aprendizagem da língua, a partir de uma perspectiva fraseológica.

Portanto, reafirmamos a importância da Linguística de *Corpus* para as práticas de ensino-aprendizagem de Inglês como língua adicional no Ensino Médio, a fim de que, esta possa auxiliar na compreensão dos estudantes acerca dos padrões léxico-gramaticais e, assim, ter melhor desempenho em suas produções escritas e orais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus: histórico e problemática. In: *Delta*, v. 16, n. 2, 2000.

BIBER, D. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus Linguistics: investigating language, structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GUEDES, A. S. *Verbos do inglês acadêmico escrito e suas colocações: um estudo baseado em um corpus de aprendizes brasileiros de inglês*. Tese de doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 199p. 2017.

HUNSTON, S. Corpora and language teaching: issues of language description. In: HUNSTON, S. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MENEZES *et al.* *Alive high*. Inglês, 1º ano: Ensino Médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ESPAÇO URBANO
DA CIDADE DE SALVADOR: UM OLHAR
NO BAIRRO DA LIBERDADE**

Wesley Bahia Machado (UNEB)

wesleybamachado@gmail.com

Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)

gsobral@uneb.br

RESUMO

Muitas são as formas de se compreender as cidades e uma delas é pelos sentidos nela produzidos, observando a sua discursividade, através da relação entre os sujeitos, a história e ideologia. No campo discursivo, pensar a cidade é perceber como as suas dimensões materiais, geográficas, econômicas, sociais, culturais e, principalmente, históricas influenciam e ajudam a construir e constituir os sujeitos e os sentidos. É perceber também que as cidades são dotadas de uma historicidade e que essa espessura se inscreve na língua(gem), na qual há a interação social, em que se atualizam e se ressignificam dizeres a todo tempo. Neste trabalho, tomamos como objeto de estudo a cidade do Salvador, que contém em si uma complexidade de relações sociais desde sua origem e que, mais modernamente, é um grande centro turístico para o Brasil, em virtude da beleza de suas praias, das festas populares, da cultura afro-brasileira, entre outros aspectos. Nesta cidade, circulam discursos de uma representatividade negra e, no bojo desse contexto, têm-se o bairro da Liberdade. Conhecido por ser o bairro mais negro de Salvador, a Liberdade é expressiva em questões de representatividade e empoderamento negro, sobretudo por carregar instituições ligadas a esse reconhecimento, como a Senzala do Barro Preto e o Terreiro de Mãe Hilda de Jitolu. Entretanto, essa conjuntura não garante um todo homogêneo, uma vez que os sentidos e os sujeitos são construídos ideologicamente. O bairro transborda materialidades que atestam essa heterogeneidade dos sujeitos e dos sentidos, tais quais se destacam os grafites como lugar de ocorrência desses conflitos, onde esses sujeitos buscam reclamar seus sentidos e penetrar num projeto urbanístico por meio do que Orlandi (2004) vai chamar de narratividade urbana. Reconhecendo a heterogeneidade discursiva do referido espaço urbano, objetiva-se, neste trabalho, investigar a produção de sentidos em dois grafites, situados no bairro da Liberdade, em Salvador, a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa filiada a Pêcheux.

Palavras-chave:

Cidade. Sentido. Narratividade Urbana. Bairro da Liberdade.

ABSTRACT

There are many ways to comprehend cities, and one of them is by the meanings generated by those places, watching their allusions through relationships between subjects, their history and ideology. In the discursive field, to think about a city, is to know how the geographic, economic, social and especially historical material dimensions affect and help to build subjects and meanings. It is, also, to perceive that cities are fulfilled of a history and the thickness of it is subscribed in the language, in

which there is a social interaction where says are constantly reframed and up to date. The current work is centred on the city of Salvador, which contains a complexity in the social relations since its origin and, more recently, as a big Brazilian touristic centre due to its beautiful beaches, popular celebrations, African-Brazilian culture, among other aspects. In Salvador, speeches of black awareness and the core of this context is located at the district of Liberdade. Acknowledged as the blackest district of Salvador, where the black representation and black empowerment are expressive, Liberdade embraces institutions linked to this recognition: the Senzala do Barro Preto and Terreiro de Mãe Hilda de Jitolu. However, the conjuncture do not guarantee the whole homogeneity, once the meanings and subjects are ideologically built. The district overflows materiality, which confirms the heterogeneity of the subjects and meanings. Such heterogeneity highlights the graffiti as the place of occurrence of those conflicts and where these subjects find its senses and penetrate in a urban project that Orlandi (2004) calls *Narratividade Urbana*. Recognizing the discursive heterogeneity of the referred urban space, the objective of this work is to investigate the production of meanings in two graffiti arts located in Liberdade district, Salvador, from theoretical assumptions of the French Speech Analysis associate to Pêcheux.

Keywords:

Meanings. City. Liberdade district. *Narratividade Urbana*.

1. As cidades, a cidade do Salvador e o bairro da Liberdade

As cidades são espaços urbanos marcados por serem palco de relações sociais complexas, nelas, sujeitos interagem das mais variadas formas, re(produzindo) os mais vastos sentidos. São várias as formas de se observá-las, partindo de um ponto de vista geográfico, histórico, sociológico, econômico e quantas mais forem as áreas que se interessarem por este objeto. Uma das lentes pelas quais é possível se estudar a cidade é pelo discurso.

Pensar a cidade em suas relações discursivas é buscar entender como se processam as interações entre os sujeitos, os sentidos e as ideologias e como o corpo da cidade se insere nessa dinâmica. Ela não deve ser encarada como somente um pano de fundo para essas relações, mas sim como elemento constitutivo dos sujeitos que nelase estabelecem ao produzirem sentidos.

Assim como a linguagem, as cidades são dotadas de uma historicidade que aflora a todo instante nos/pelos sujeitos que nela circulam. Não se pode apagar a inscrição da história nas cidades, assim como não se pode apagar a sua inscrição nos sujeitos, já que “no território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade, de tal modo que o destino de um não se separa do destino de outro” (ORLANDI, 2004, p. 11).

A historicidade deixa suas marcas na cidade e nos sujeitos, seja por meio de um imaginário urbano ou confluindo para um real da cidade. Orlandi (2004) alerta para a importância de se compreender esses dois movimentos que se rivalizam: os discursos do urbano e os discursos da cidade.

Os discursos urbanísticos são discursos forjados e ilusórios, organizados por alguns sujeitos e imposto à cidade. Eles são o prisma pelo qual a cidade é homogeneizada, tentando produzir um efeito de sentido único que torna natural e inerente a ela toda violência, marginalização e desigualdade, ou seja, produz a verticalização e segregação dos sujeitos e sentidos. Isso dificulta as interações sociais, polarizando o espaço da cidade entre o eu (sujeito que é contemplado pelo projeto do urbano) e o outro (aquele que o próprio urbano exclui). Tem-se, então, que

[...] nesse processo de verticalização, “socius” (o aliado) e “hostis” (o inimigo) se indistinguem e a cidade passa a ser “urbanizada” num movimento em que as diferenças, verticalizadas, se significam pela remissão categórica a níveis de dominação e impede a convivência, o trânsito horizontal, as relações de contiguidade (...). Segregação (ORLANDI 2004, p. 35)

Os discursos da cidade, por sua vez, são aquilo que o urbano tenta silenciar e normativizar. Eles são o real da cidade e, nessa perspectiva, ela se torna o espaço horizontal de circulação de sujeitos e sentidos, em outras palavras, é onde o urbano encontra sua falha, porque há resistência à sua imposição por meio de sujeitos que, ao serem segregados e marginalizados, desorganizam-no e reclamam pela visibilidade de seus sentidos. Essa brecha no sentido do urbano ocorre porque a linguagem é naturalmente passível de equívocos e metáforas, não é possível conter o fluxo dos sujeitos e, principalmente, dos discursos, já que eles são “palavras em movimento” (ORLANDI, 2012 p. 15).

Nessa tensão entre o urbano e cidade, destaca-se Salvador, a primeira e mais antiga cidade do Brasil. Como berço do que viria ainda a se tornar o Estado Brasileiro, é uma cidade marcada pela confluência de diversas culturas e povos, desde o choque entre os indígenas e os portugueses durante a invasão, em 1500, passando pelo período escravagista, com o tráfico de africanos, e, mais modernamente, a vinda de imigrantes de diversas regiões como, por exemplo, o Japão.

Do ponto de vista contemporâneo, Salvador é conhecida por seus variados pontos turísticos, lazeres e personalidades midiáticas e se destaca, sobretudo, por suas influências e representações afro-brasileiras, que

a permeiam a tal ponto de se tornarem constitutivos de muitos sujeitos e sentidos. Como afirma Leite (2012 p. 64):

Salvador é a capital do estado da Bahia e a primeira capital do Brasil colônia, é a maior cidade da região Nordeste. Uma vez 'tomada' pelos europeus a cidade é hoje, contraditoriamente, por um lado uma vibrante metrópole na qual convivem as marcas de uma rica cultura afro-brasileira dotada de magias, segredos, mandingas, mistérios, artes e encantos [...] (LEITE, 2012 p. 64)

Ainda que, do ponto de vista estatístico, o bairro mais negro de Salvador seja Pernambués, o bairro da Liberdade se cristalizou no imaginário popular com esse título. Apesar de ser um único bairro, a Liberdade compreende vários outros espaços como a Soledade, Lapinha, Sieiro, Duque de Caxias e Curuzu. Ainda que tenham nuances próprias, todos eles têm em comum a confluência para questões, bem marcadas, de representatividade étnico-racial.

O bairro tem um longo histórico de luta e resistência e é daí que recorre o seu nome. Durante o processo de Independência do Brasil, na Bahia, os combatentes baianos montaram até a Lapinha e tomaram a cidade dos portugueses. E, a partir desse momento, o nome do bairro passa a se configurar, começando por Estrada da Liberdade e findando na atual Liberdade.

A Liberdade é negra desde sua origem como bairro, ela foi ocupada e fundada por negros africanos e mestiços de diversas regiões do estado, como dizem Bandeira e Macambyra (2008):

O processo massivo de ocupação negra da área que hoje constitui o bairro se iniciou com a chegada de libertos e ex-escravos, no final do século XIX, após a abolição da escravatura. Antes disso, a localidade era composta por roças onde eram criados bois e vacas. Nas primeiras décadas do século XX, a Liberdade já se assemelhava a um quilombo [...] (BANDEIRA; MACAMBYRA, 2008)

A partir de uma leitura dos dados disponibilizados pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia(2013), pode-se constatar que o bairro da Liberdade e seu entorno, como Pero Vaz e Curuzu, possuem uma população autodeclarada negra, em média, três vezes maior que a autodeclarada branca, que é em torno de dez por cento dos moradores dessas regiões.

Atualmente, o bairro conta com grandes símbolos de resistência e representatividade negra como o Instituto de Cachos, um centro estético especializado em cabelos crespos e cacheados, o terreiro Ilê Axé Jitolú,

fundado pela expoente líder religiosa Mãe Hilda de Jitolú, que foi homenageada com um posto de saúde municipal que também leva seu nome, e o mais conhecido entre os baianos, A Senzala do Barro Preto, onde acontecem os ensaios do cortejo afro mais antigo de Salvador, o Ilê Aiyê, que, no ano de 2018, completou 45 anos de existência.

Apesar da forte influência e consciência racial que permeia o bairro e envolve os sujeitos que ali moram, esses sujeitos são plurais e constituem sentidos múltiplos para essas questões. Mendes (2008, p. 87) destaca que “a presença afro-descendente, que nela (a região da Liberdade) predomina, **não** lhe confere status de “paraíso” de grupos sociais harmônicos que comungam as mesmas ideias e as mesmas realidades materiais e espirituais de vida” (Grifo nosso).

Essas diferenças discursivas em torno das questões étnico-raciais no bairro são bastante significativas e os indivíduos constroem materialidades que evidenciam isso a todo tempo. E, dentre todas as manifestações materiais presentes no corpo desse bairro, destacam-se os grafites e pichações que se textualizam nas paredes de comércios, casas, entradas de becos e muros de escolas, acabando por se constituírem enquanto elementos da paisagem urbana da região.

2. Os grafites e pichações

Em grandes centros urbanos, como é o caso de Salvador, sobretudo o bairro da Liberdade, que é predominantemente comercial por conta da forte incidência de estabelecimentos como mercados, lojas de departamento, feiras e até shopping center, é impossível não haver a exposição massiva das mais variadas imagens e elementos linguísticos que competem por instantes da atenção daqueles que transitam nesses espaços.

Diferentemente das imagens utilizadas pelo comércio, que não tem a intencionalidade primeira de intervir criticamente no corpo da cidade, os grafites e pichações são formas de intervenção urbana, que, dentre outras coisas, segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2008) têm como característica ser “componente de subversão ou questionamento das normas sociais, o engajamento com proposições políticas ou problemas sociais, a interrupção do curso normal das coisas através da surpresa, do humor, da ironia, da crítica, do estranhamento”. Portanto, são materialidades que constroem os sentidos por meio da reivindicação e denúncia da (des)ordem social, Orlandi (2004, p. 30) os chama de “narratividades ur-

banas”.

Eles são flagrantemente da manifestação da cidade viva, momentos em que sujeitos constroem e reivindicam a visibilidade de sentidos. É a textualização de discursos e sujeitos silenciados que, parafraseando Santos (2010), constituem minoria dentro do quadro de participação cultural no país e que partem para representar uma maioria esquecida ou ofuscada pela ótica dominante. Complementando essa afirmação, Orlandi (2004) diz que

[...] a narratividade urbana, enquanto fala desorganizada, é um modo discursivo de se trabalhar a espessura semântica da cidade, atravessar o urbano saturado e flagrar o real da cidade se significando em clarões, relâmpagos, luminosidades que não duram senão o tempo de um flash, de uma mirada, de um lembrete. Fulgurações. Mas que ficam na retina produzindo seus efeitos. (ORLANDI, 2004 p. 36)

A pichação e o grafite materializam discursos partindo de representações distintas: enquanto a primeira utiliza-se de sinais gráficos que evocam uma revolta mais escancarada e sem pretensão com um reconhecimento estético, o segundo lança mão de imagens mais socialmente legíveis e joga, muitas vezes, com o humor e mensagens de moral para fazer suas denúncias.

As pichações se textualizam também em locais urbanos, todavia não tem a autorização legal e social para ocupar esses espaços. Essas materialidades não carregam, como os grafites, a preocupação com a estética artística e esse fato lhes garante particularidades bem definidas. As escrituras pichadas, normalmente a assinatura dos que as produziram, não tem o compromisso de serem legíveis no corpo social, na maioria dos casos, somente integrantes de grupos afins conseguem entender o que está escrito. Ocorre nelas a resignificação do que a sociedade entende por grafia, lançando mão de uma escrita não-escolarizada, mas não no sentido de letramento e alfabetização e sim do ponto de vista da subversão das práticas sociais do aparelho escolar.

Nas palavras de Gitahy (2002, p. 19), “uma das diferenças entre o graffiti e a pichação é que o primeiro advém das artes plásticas e o segundo da escrita, ou seja, o graffiti privilegia a imagem; a pichação, a palavra e/ou a letra”. Nesse movimento escritural, o sujeito-pichador interage com a cidade ao marcar um território, deixar suas marcas e apoderar-se de alguma superfície. Porque, ao ser marginalizado e privado de espaços urbanos, o sentido de pertencimento a esses espaços significa por meio da assinatura pichada.

O grafite, diferente do seu par, goza da legitimação enquanto arte, fazendo dos muros suas telas e da cidade, galeria, portanto, não há, normalmente, ilegalidade ou contrassenso a essa prática. Ele tem o *status* de manifestação artística já que “se apropria da matéria do muro para construir pinturas e inscrições, as quais por apresentarem elementos estéticos, como tinta, cores, desenhos, conduzem na projeção de um sentido estético” (SANTOS, 2010).

Por jogar no domínio da legibilidade e reconhecimento social, o grafite se constitui também como uma forma de interação urbana que exige daqueles que o observam a reflexão, mesmo que seja por instantes, em momentos de olhares e leituras rápidas. Afirma Sampaio (2005) que

O graffiti ajuda-nos a compreender os mecanismos de comunicação urbana, de leitura da imagem citadina, converte o imaginário em real, nos indica como a cidade é um espaço (físico e mental) em constante construção simbólica, e que, assim, uma cidade não é só topografia, mas também desejos, sonhos. Nossa atuação, nossa existência participante faz com que se criem vínculos entre esse espaço e nós mesmos. (SAMPAIO, 2005, p.6)

Apesar de significarem de maneiras distintas, essas materialidades se manifestam no mesmo suporte e este também significa em seus conjuntos, ou seja, a escolha pelos muros também reverbera sentidos. O muro evoca um sentido de separação, dicotomizando o espaço urbano entre público/privado e selecionando os sujeitos “aliados”, que estão no interior dessa estrutura, e os “hostis”, que transitam pelo seu externo. Entretanto, os muros, apesar de terem um projeto separatista, são ressignificados e relativizados pelos sujeitos-grafiteiros e sujeitos-pichadores como espaço dialético de interação entre os dois espaços divididos. Segundo Santos (2010),

Como este espaço privado, construído por renda particular, dos condomínios, das empresas, serve de suporte para o grito social, em forma de denúncia, formalizado através do espaço público. Assim, ocorre uma negociação com as distâncias sociais, fazendo dialogar sujeitos de espaços distintos. (SANTOS, 2010)

As narratividades urbanas como dizeres da cidade se diferem bastante quanto aos seus meios. Enquanto o grafite é visto como arte, autorizado a produzir seus dizeres, a pichação é sujeira, vivendo na proibição e sanção social. Ambos, quando se textualizam na cidade, confrontam e reclamam por sentidos, o grafite dura enquanto durar o seu projeto artístico e à pichação cabe o instante de um flagrante, até que suas inscrições desapareçam nas camadas da tentativa de silenciamento do urbano para que, mais uma vez, reclamem por seus sentidos.

3. Análise 1

Salvador, como já foi dito, tem sua origem fundada sobre a confluência de três povos em seu território, os indígenas, os portugueses e os africanos. Há, entre eles, uma relação marcada pelos sentidos em torno da colonização e da aculturação. Com a invasão portuguesa, em 1500, e o tráfico escravagista, ainda no século XVI, ocorreu um genocídio não apenas físico, mas também simbólico do povo indígena e africano.

Com a missão jesuítica da catequese, os nativos, que resistiram às doenças trazidas pelos portugueses, como a tuberculose, tiveram suas crenças redefinidas e fragmentadas sob o prisma de uma fé cristã-ocidental. Costumes e tradições foram demonizados e elementos culturais estilizados. Os indígenas catequisados passaram a negar a sua cultura e identidade cultural em prol da identidade portuguesa. Sobre esse processo, Bosi (1992) diz:

A aculturação católico-tupi foi pontuada de soluções estranhas quando não violentas. O círculo sagrado dos indígenas perde a unidade fortemente articulada que mantinha no estado tribal e reparte-se sob a ação da catequese, em zonas opostas e inconciliáveis. (BOSI, 1992, p. 66)

Os africanos, arrancados de suas terras, na África, e que acabavam sobrevivendo ao tráfico transoceânico tinham seus corpos objetificados e vendidos como mercadoria e mão-de-obra para trabalho escravo. Eles não faziam parte do projeto primário jesuíta de catequização, entretanto, passaram também pelo processo de aculturação. Os negros, assim como os indígenas, tiveram suas religiões e práticas culturais proibidas pelo Estado, por meio de censura e repressão.

Essa historicidade cria nos sujeitos uma memória discursiva que “elege numa determinada contingência histórica aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona” (BRANDÃO, 2006, p. 79). Entretanto, essa rejeição não é domínio da consciência dos sujeitos. Eles, ao atualizarem os sentidos para produzirem seus dizeres, são afetados por esquecimentos, que são estruturantes e indissociáveis de qualquer dizer.

O esquecimento nº 1 é o ideológico e produz nos sujeitos a ilusão de serem a origem, como se eles fossem os primeiros a produzirem os sentidos enunciados. O esquecimento nº 2 é da ordem da enunciação e causa a ilusão da realidade do pensamento, como se o que foi dito não pudesse ter sido feito de outra maneira. Ele estabelece no sujeito uma relação de naturalidade entre a palavra e a coisa, apagando o caráter ideo-

lógico da linguagem (esquecimento nº 1). Orlandi (2012) afirma que

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua **materialidade**. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos (ORLANDI, 2012, p. 35) (grifo nosso)

Alguns sentidos sobre colonização e aculturação circulam e se textualizam na forma de um grafite no bairro da Liberdade (Imagem 1). Para se compreender como essa materialidade produz seus sentidos, é necessário entender *a priori* qual seu contexto de produção (CP), Orlandi (2012) o distingue entre o imediato e o amplo. O CP imediato é o local onde o grafite foi desenhado, no caso, o Terceiro Painel colaborativo da Liberdade, um espaço destinado para que sujeitos-grafiteiros possam expor seus trabalhos e que ficam expostos por um determinado período de tempo. O CP amplo confere todos os elementos que derivam da sociedade, como a forma como esses sujeitos são vistos, qual reconhecimento o trabalho deles têm, como eles se organizam, como produzem seus sentidos e que elementos utilizam. Alguns questionamentos já foram explana- dos durante o artigo e outros serão trabalhados nas páginas que se se- guem.

Imagem 1: Grafite em muro na rua Lima e Silva.



Fonte: Acervo pessoal

Há, nesse grafite, discursos que se relacionam em torno do processo histórico de colonização e que formam o predomínio de uma Formação Discursiva Colonizadora – (FD¹). Uma formação discursiva é definida como aquilo que numa formação ideológica dada determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2012, p. 43). Essa FD¹ produz seus sentidos por meio da memória construída acerca da representação de Pedro Álvares Cabral, com suas paramentas de Capitão da esquadra, como o característico chapéu, a caravela, com sua vela estizada e estrutura de

madeiracom limos marinhos. Há também, nessa materialidade, a presença de uma FD da Pirataria – (FD²) que se inscreve por meio da imagem da criatura tripulante e da representada na vela com suas bandanas, tapa-olho e mãos de gancho.

O grafite também constrói seus sentidos por meio de uma FD da aculturação – (FD³) e, para tanto, o sujeito realiza uma intertextualidade com elementos da cultura Geek, o anime Yu-gi-oh, para se referir ao processo sofrido pelos indígenas e africanos escravizados. A carta segurada pela representação de Pedro Alvares Cabral é o “Controle de mentes” que produz seus dizeres em relação aos interdiscursos, conjuntos de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos (ORLANDI, 2012, p. 33), do período colonial brasileiro.

Como um corpo visual, o grafite também constrói seus sentidos por meio do uso das cores utilizadas para representar os elementos que o compõem. Elas também significam em seus contextos, contribuindo para um todo textual. Como bem afirma Correa e Mendes (2015 *apud* FONTOURA, 2018):

Na verdade, a cor em conjunto com a imagem pode ser considerada como parte de um texto, já que é capaz de passar informações e se comunicar tão bem quanto as palavras e, por isso, pode ser considerado como um elemento discursivo que se inclui na linguagem, assim como um signo. (CORREA; MENDES, 2015 *apud* FONTOURA, 2018, p. 35)

Apesar da cor preta servir de suporte para todo o muro, todos os grafites em exposição apresentam essa cor ao fundo, o sujeito-grafiteiro textualiza os discursos em torno de tons frios, marcando um estado de suspense que dialoga com o uso da cor roxa para compor a névoa do plano de fundo construído por essa forma-sujeito. Ainda segundo Fontoura (2018), a cor roxa transmite uma ideia de experiência e mistério, remetendo a toda cosmologia que marcou o imaginário do europeu durante as Grandes Navegações.

A substituição da cor bege/amarela presente na vela da embarcação também é bastante significativa na imagem. A memória discursiva em torno do processo de invasão portuguesa remonta o uso de um tecido claro, que produz os sentidos em torno do otimismo e da inspiração. Ao substituir pelo preto, o sujeito produz um efeito de sentido em torno do medo flertando com a FD².

Ocorre nesse sujeito discursivo uma interpelação pela Formação Ideológica Anti-Colonialista – FI¹, que se manifesta nas Formações Dis-

curativas presentes na materialidade analisada. A FI garante ao sujeito uma mediação com a realidade, por meio de atitudes e representações no/do corpo social, permitindo que ele se constitua enquanto sujeito do discurso, em um processo de interpelação ideológica. Sobre as Formações Ideológicas, Brandão (2004, p. 38) pontua que “cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em completo umas em relação às outras”.

4. Análise 2

A sociedade brasileira contemporânea está se firmando como uma sociedade marcada pelo regime do olhar. Não mais o *flâneur* de Baudelaire, em que os sentidos do olhar e o contemplar se confluem para uma narração românticas cidades, mas um sentido para o visual marcado pela curiosidade, desejo e apatia. Está crescendo o fenômeno da espetacularização das violências, episódios de violências, físicas e/ou simbólicas, são transformados em manchetes e matérias diárias em jornais impressos e televisivos. Por sua recorrência, as práticas de violência não causam mais nenhum impacto ou comoção nos sujeitos que as consomem diariamente. A violência está tão presente no cotidiano que é difícil pensar um Brasil em que a circulação de informações, seja nas mídias ou nas rodas de conversas informais, não enfoque para essa temática. Em outras palavras, a violência se constituiu como um fator cultural do estado brasileiro.

Há uma demanda pelo consumo das violências, contanto que elas não sejam sofridas pelos sujeitos que as consomem. E isso garante a reprodução do chamado voyeurismo social, que é olhar a violência de entretenimento, oferecida pelo jornalismo sensacionalista da hora do almoço, sem que ela atinja diretamente os sujeitos observadores. O olhar sempre é para o outro, discriminando-se na relação eu-ele, buscando elementos que não tornem esse observador/expectador o outro. Exemplifica Rocha (2004):

Estaremos preparados para olhar no espelho e admitir nossa própria indiferença? Daí as mediações que permitem o consumo voyeurista da violência. Exatamente como numa cena de “Carandiru”, filme inspirado no livro de Dráuzio Varella e dirigido por Hector Babenco. Após terminar seu plantão, o médico observa a intimidade das celas por meio de pequenos orifícios em suas portas, até que se vê na iminência de passar a noite na

penitenciária, pois já havia ocorrido a troca da guarda. Depois de um breve suspense, as portas da prisão são abertas: o doutor respira o ar da liberdade. No fundo, queremos é testemunhar as memórias do cárcere, retornando, porém, ao conforto de lares burgueses. Um “Big Brother” com uma dose adicional de realismo. (ROCHA, 2004)

Em denúncia a essa postura, tem-se um grafite (imagem 2) na entrada de um beco no bairro do Curuzu. É importante lembrar que essa materialidade se encontra no bairro conhecido popularmente por ser um dos mais negros de Salvador e conter grandes instituições de representatividade negra como a Senzala do Barro Preto e o Terreiro Mãe Hilda de Jitolu.

Imagem 4: Pichação em muro no Curuzu.



Fonte: Acervo Pessoal.

Além do próprio texto, a forma gráfica como ele é escrito também corrobora para a construção de seus sentidos. Camargo (2016) aponta que “a configuração visual dos textos produz diferentes significados de acordo com seu contexto, assim, a análise textual pode ser atrelada à do projeto gráfico”. A escolha por uma tipografia marcada por símbolos gráficos em letras maiúsculas e retilíneas produz um efeito de sentido que, atrelado ao uso da cor preta, pode indicar revolta, crítica e denúncia.

O dizer presente no grafite “É fácil ver a chuva quando vc não se molha” metaforiza, tomado aqui a noção de metáfora como deslizamento e transferência de sentido (ORLANDI, 2012, p. 79), as imagens comumente associadas às noções de chuva e de molhar. A chuva, nessa FD do voyerismo social – (FD⁴), estabelece uma noção de causa e consequência com a ideia do molhar, jogando com interdiscursos dos dizeres de “quem tá na chuva, é para se molhar”.

O sujeito nega essa sequência ao utilizar a construção “quando você não se molha”. A chuva assume, na FD⁴, um efeito de sentido de ser um símbolo para representar os problemas urbanos como as violências, entretanto, para os sujeitos que olham essa chuva é fácil contemplá-la e lhe serem indiferentes uma vez que não sofrem as suas consequências, ou seja, não se molham.

Ao construir o enunciado, o sujeito silenciou determinados dizeres. Esse silenciamento é o não dito que também significa ao longo de todo dizer (ORLANDI, 2012, p. 82). Ao produzir “é fácil ver a chuva quando vc não se molha”, o sujeito deixou no silêncio (também fundador de sentidos) construções como “é difícil ver a chuva quando você se molha”, estabelecendo uma margem de sentidos que evidencia a dificuldade de se observar e ser indiferente aos problemas urbanos uma vez que se sente na pele, assim como a ideia contida no verbo molhar, essas violências.

O sujeito que materializa os discursos por meio da pichação é interpelado por uma (FI) Voyerista que, mediando seu contato com a realidade, permite que ele produza esses efeitos de sentido de denúncia contra o comodismo e a falta de empatia da sociedade frente aos problemas sociais, sobretudo, a violência física que está tão presente nas cidades e grandes metrópoles do país. A FDantivoyerista – (FD⁵), que aflora da FI, autoriza os dizeres que vão de encontro a essa prática e desautoriza aqueles que se conformam e compactuam com ela.

5. Considerações finais

As cidades são espaços de linguagem e de ebulição de produção de sentidos. Cada espaço é dotado de uma historicidade que permeia os entremeios dos sujeitos se tornando constitutivo deles e também de seus dizeres. Apesar do projeto dos discursivos do urbano, a cidade, real e viva, sempre dará um jeito de, por meio de seus sujeitos, reclamar por sentidos, nem que seja por instantes ou *flahs* na chamada “narratividade urbana”. No bairro da Liberdade, em Salvador, a historicidade aflora, dentre outras materialidades, nos inúmeros grafites e pichações da região. Entretanto, por meio das análises, fica evidente que cada sujeito tem um contato com a realidade que nunca será transparente e óbvia, sempre haverá uma espessura ideológica mediando esse contato, portanto, há uma relação entre o discurso-sujeito-ideologia que é afetada e afeta a cidade, propiciando a circulação dos mais diversos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDEIRA, M.; MACAMBYRA, R. Liberdade [2008]. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/bairro-liberdade>> Acesso em 18/08/2019
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 2004.
- CAMARGO, Iara Pierro de. *A forma da letra para o estudo das letras: a condição paratextual da tipografia*. Em tese, Belo Horizonte, v. 22, 2016. p. 11-33
- FONTOURA, Alessandra Lopes. A importância da cor na propaganda. In: *Estratégias de argumentação no Instagram: a publicidade de uma empresa do segmento de estética da Bahia*. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Língua, Discurso e Sociedade) – Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Estadual da Bahia, Bahia. p. 32-6.
- GITAHY, Celso. *O que é graffiti?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002
- GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 3-24.
- LEITE, Disalda Mara Teixeira. O bairro da Liberdade: o espaço de manifestações socioculturais dos jovens. *O lazer da juventude como prática de “liberdade” no bairro da liberdade*. 2012. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia. p. 67-120.
- MENDES, Bartolomeu de Jesus. O bairro da Liberdade e sua diversidade. *Entre blocos afros e afoxés: Liberdade – Salvador-BA no último quartel do Séc. XX. (Identidade e Diferença na intersubjetividade)*. 2008. 203f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em História Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. p. 83-7
- INTERVENÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo8882/intervencao>>. Acesso em 05/01/2020.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: Princípios e Procedimentos*. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

_____. *Cidade dos sentidos*. São Paulo: Pontes, 2004.

ROCHA, João Cezar de Castro. Dialéticas em colisão: malandragem ou marginalidade sobre a cena cultural contemporânea. *Revista da Cultura Vozes*. Petrópolis, 2003.

SAMPAIO, Adriana Valadares. Cultura Visual e desafios da Pesquisa em Arte: Graffiti e o espaço político. *FAV*, v.1, São Paulo-SP, 2005.

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. CAS – Centro Antigo de Salvador, 2013. Disponível em <<https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/cas/cas.pdf>>. Acesso em 18/08/2020.

A TEATRALIDADE EM “HAMLET” E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Thiago Martins Prado (UNEB)
minotico@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo investiga como as concepções sobre a teatralidade deflagradas pelo príncipe Hamlet e pelo conselheiro Polônio, personagens dramáticos da peça de Shakespeare “Hamlet”, organizam formas díspares de atuação social na corte. Com uma abordagem que busca dialogar a construção do caráter de tais personagens com o caráter de personagens de outras peças de Shakespeare, como o bobo da corte de “Rei Lear” ou Júlio César da peça homônima, observam-se traços de semelhança e dessemelhança entre esses sob o signo da teatralidade. Por fim, mecanismos e funcionalidades da teatralidade – como linguagem artística e como ferramenta de compreensão dos fenômenos sociais da corte – são analisados dentro da atuação do príncipe e do conselheiro em *Hamlet*, apontando seus efeitos no desenrolar da tragédia shakespeariana.

Palavras-chave:

Shakespeare. Teatralidade. Conselheiro Polônio. Príncipe Hamlet.

ABSTRACT

This paper scrutinize how Prince Hamlet and Counselor Polonius' conceptions of theatricality shape different images of social performance on the court. Besides, it establishes a comparison between the construction of these characters and other Shakespearean characters, i.e. King Lear's fool and Julio Cesar from the homonymous play, regarding the issue of theatricality. Moreover, we analyze the theatrical mechanisms and functionalities on the performance of the prince and the counselor highlighting its effects on the plot of the Shakespearean tragedy.

Keywords:

Shakespeare. Theatricality. Counselor Polonius. Prince Hamlet.

1. Introdução

Não são poucas as cenas em que Shakespeare utiliza-se da meta-linguagem para a discussão sobre a arte dramática em sua obra e sobre a importância do teatro para o entendimento das dinâmicas sociais. Exemplos disso, tanto o príncipe quanto o conselheiro da peça “Hamlet” apropriam-se de uma concepção diversa sobre teatralidade – o que contorna suas ações e determina seus destinos. Em alguns momentos, o príncipe Hamlet atua como diretor de uma trupe de atores recém-chegados a Elsinore, ditando-lhes ações e testando-lhes o mérito da encenação em

ensaio⁶; em outros momentos, ele surge como adaptador ao fornecer alguns versos à peça encenada pelos atores com o intuito de aproximar a linguagem do espetáculo à realidade da corte⁷ – e, com isso, espionar o comportamento do rei Cláudio com uma premeditada cilada-espetáculo (uma ratoeira). Ainda é possível observar a participação do jovem Hamlet tal como se fosse o coro da peça encenada a explicá-la para incitar o comportamento do rei a uma liberação de tensão específica⁸. Quanto a Polônio, Shakespeare, de forma humorada, tanto coloca na fala do conselheiro uma apresentação que elogia a mistura de gêneros dramáticos – uma forma de autoironia do dramaturgo ao refletir sobre seu método de composição⁹ (ousadamente anticlássico, com estilos e gêneros entrecruzados numa única peça) – como também faz ressoar a sua última peça

⁶ “Por favor, repitam a fala como a pronunciei, com língua bem ágil. Se vocês as berrarem como muitos atores fazem, melhor é chamar o pregoeiro público pra repetir as linhas [...]” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 116 – At. 3, Ce. 2).

⁷ “HAMLET: [...] Meu velho amigo, estás me escutando? Vocês podem representar *O assassinato de Gonzago*? / PRIMEIRO ATOR: Sim, senhor. / HAMLET: Será amanhã de noite. Poderia, se necessário, decorar uma fala de umas doze ou dezesseis linhas, que escreverei para intercalar na peça? / PRIMEIRO ATOR: Sim, senhor.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 105 – At. 2, Ce. 2).

⁸ “HAMLET: Ele o envenena no jardim pelos seus bens. Seu nome é Gonzago. A história existe, e está escrita num italiano primoroso. Você verá, logo depois, como o assassino conquista o amor da esposa de Gonzago. / OFÉLIA: O rei se levantou! / HAMLET: Mas como, assustado com tiro de festim! / RAINHA: Senhor, como está se sentindo? / POLÔNIO: Interrompam a peça! / REI: Tragam alguma luz! Rápido!” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 125 – At. 3, Ce. 2). Note-se que o príncipe Hamlet atua como um coro na peça encenada pela trupe à frente do rei de modo a intensificar a possibilidade de identificação de Cláudio com o assassino da peça e, seguidamente, presenciar a sua catarse. Nesse caso, muito ao contrário do contraste brechtiano em relação ao uso do traço épico na cena dramática para impedir a catarse, Shakespeare sugere uma possibilidade do relevo épico da função do coro acelerar a catarse da peça.

⁹ No ato dois, cena dois, Polônio apresenta a trupe de atores que chega a Elsinore esboçando a sua erudição como conhecedor dos gêneros dramáticos. Nesse instante, o efeito humorado da fala de Polônio dá-se pela progressiva mistura de gêneros no decorrer de sua fala, que desafia a pureza como referência clássica e que o próprio Shakespeare também se contrapõe com a sua dramaturgia rica pela mistura de gêneros: “Os melhores atores do mundo, em tragédia, comédia, história, no gênero pastoral, cômico-pastoral, histórico-pastoral, trágico-histórico, trágico-cômico-histórico-pastoral, com cenas indivisíveis ou com poema ilimitado. Nem Sêneca conseguiria ser tão pesado, nem Plauto tão leve. Nas regras, mas também na liberdade, eles são únicos.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 100-1 – At. 2, Ce. 2).

antes de “Hamlet”, “Júlio César”, quando o conselheiro Polônio afirma ter interpretado o papel de César na universidade¹⁰.

Inúmeras seriam as vias para a discussão do teatro por parte dos próprios endereços fornecidos por Shakespeare em seu *Hamlet*: os limites da direção, as oportunidades da adaptação, a função do coro, o hibridismo dos gêneros dramáticos, a autorreferenciação da produção teatral shakespeariana, etc. No caso das falas sobre o teatro, é oportuno, entretanto, argumentar que as ideias e a consciência sobre a teatralidade que seus personagens têm não devem ser observadas como tradução de uma concepção a resumir o projeto estético shakespeariano tal qual fosse a própria consciência do dramaturgo bardo. Ao contrário, a ausência de uma afirmação unívoca (ou que se imponha sobre as demais) a respeito do signo da teatralidade na obra “Hamlet”, por exemplo, comprova muito mais uma preocupação de Shakespeare quanto à montagem do caráter diverso dos personagens do que a defesa de uma visão unilateral sobre a função do teatro ou sobre o uso da teatralidade nas cenas sociais. Uma das riquezas da obra shakespeariana, nesse sentido, está na diversidade dos usos da teatralidade, no entendimento da sua plurissignificação e na constatação dos inevitáveis confrontos ou negociações que se realizam nos planos de atuação.

A partir da divisão de interpretação sobre o signo da teatralidade entre o príncipe e o conselheiro presente na obra “Hamlet”, este estudo, na primeira seção, analisa como tais compreensões interferem na visão de mundo de cada um deles – o que os leva a uma atuação diametralmente oposta nas cenas sociais da corte de Elsinore. O príncipe Hamlet, a fim de perseguir uma verdade factual sobre o assassinato do rei, seu pai, ou uma verdade metafísica que justifique o ser em meio às agruras do destino, usa o teatro para superá-lo, para destruí-lo. O conselheiro Polônio só pode aceitar o jogo da verdade como uma prática conveniente de vantajoso poder, por isso utiliza o teatro como caminho para a proteção e para o privilégio.

¹⁰ “HAMLET: [...] O senhor já representou certa vez na universidade, não? / POLÔNIO: É verdade, senhor, e fui considerado um bom ator. / HAMLET: Qual foi o seu papel? / POLÔNIO: Representei Júlio César. Fui morto no Capitólio. Brutus me matou. / HAMLET: Mas que coisa mais bruta trucidar um bezerro capital.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 119 – At. 3, Ce. 2).

De outro modo, este estudo, na segunda seção, aproxima a matriz satírica da atuação teatral de Hamlet, que ousa desafiar a regularidade do teatro social, da referência ao bobo da corte Yorick contida na cena um do quinto ato. Na ausência da presentificação do próprio Yorick na produção teatral shakespeariana, buscou-se comparar o comportamento de um dos *clowns* mais representativos de Shakespeare, o bobo da corte da peça “Rei Lear”, com o comportamento do príncipe Hamlet. Paralelamente, a partir de uma fala do próprio Polônio sobre sua atuação como Júlio César na universidade, pontuou-se o uso do teatro pelo conselheiro como uma forma de estudo de caracteres e de quadros sociais – o que oportuniza uma possibilidade de comparação entre o personagem Júlio César da peça homônima e o conselheiro Polônio.

2. Usos do teatro, usos da verdade

O conselheiro real Polônio possui quase 90 falas durante toda a peça *Hamlet*. Tal como o príncipe Hamlet, Polônio concentra o conteúdo dramático nas falas, e, no decorrer dos atos, evidencia-se que os efeitos dessas falas substituem o que, na estrutura do gênero, seriam as ações¹¹. Embora, nesse quesito, no da prevalência das falas em relação às ações, o conselheiro Polônio esteja em equivalência a Hamlet, é preciso sinalizar a diferença crucial que existe entre os dois. A teatralidade contida nas falas do príncipe Hamlet busca a encenação por estar motivada por uma investigação a respeito de uma verdade: quanto à ocorrência de um crime (o assassinato do rei, seu pai)¹² ou quanto a uma sabedoria mais profunda (o sentido do ser em meio às penalidades da existência)¹³. Embora o

¹¹ Frye (1992) interpreta que o efeito dramático da peça – o dinamismo causalista do gênero entre sequências de ações, falas, réplicas e tréplicas – é reconduzido pelas falas longas e excessivas dos personagens, à exceção das duas mulheres, que possuem poucas falas. No caso particular de Polônio, mesmo que ele tenha morrido no terceiro ato da peça, Smith (2014) constata que o conselheiro é o terceiro personagem que mais fala na peça, ficando apenas atrás do personagem principal (Hamlet) e o antagonista (Cláudio).

¹² “Ouvi dizer / Que diante encenações indivíduos culpados / Ficaram, por arte do engenho encenatório, / Mas tão perturbados no âmago do peito / Que declararam ali, no ato, suas perfídias. / Pois o assassínio, embora mudo, falará / Por milagroso órgão. Farei com que a trupe, / Na frente do meu tio, simule em pleno palco / Vou vigiar suas feições, / Esfolhar fundo as chagas. Se ele estremecer, / Saberei meu caminho [...] / A peça usarei / Pra rápido enrascar a consciência do rei.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 106-7 – At. 2, Ce. 2).

¹³ Ao ser investigado pelos cortesãos Rosencrantz e Guildenstern a mando do rei Cláudio, o príncipe Hamlet não revela o motivo real da sua melancolia; mas, nesse jogo de disfarces

príncipe, durante a peça, revela-se um ardiloso inventor de disfarces para perscrutar o seu tio, não se pode esquecer que o jogo de ilusões por ele criado (a loucura fingida) não consegue corromper sua inicial crença na verdade como única versão honrada da história: “Sim, tudo isso parece, / Porquanto são ações que alguém deve encenar. / Mas eu tenho algo em mim além da encenação” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 60 – At. 1, Ce. 2). Concentrando-se na investigação do regicídio pelo seu tio Cláudio, a utilização da farsa por Hamlet é um artifício para introduzi-lo à verdade – capaz de imperar acima de versões teatralizadas e iluminar ocorrências. Além disso, deparando-se com a evolução dos solilóquios hamletianos, observa-se que as falas finais do príncipe no quinto ato tendem a buscar soluções (saíndo da apatia inicial) e sugerem que somente o entendimento aguçado a respeito do teatro-mundo é capaz de revelar uma verdade (um conhecimento extrassensível) que o supera:

[...] desafiámos o augúrio. Há uma providência especial na queda de um pardal. Se vier agora, não virá mais; se não está por vir, será agora; se não vier agora, ainda virá. Prontidão é tudo! Se homem algum conhece o que está deixando, que importa partir antes da hora? Que seja. (SHAKESPEARE, 2015a, p. 188 – At. 5, Ce. 2)¹⁴

e fingimento, acaba por revelar um estado de espírito que tende a questionar a existência humana em meio a imagens de esterilidade. Nesse discurso, encontra-se já o prenúncio do mais consagrado solilóquio da peça – “o ser ou não ser” –, que ocorre posteriormente marcado pela ideia de morte e suicídio: “Eu perdi nesses últimos tempos, não sei por quê, todo o contentamento, larguei o hábito dos exercícios; e ando com o espírito tão pesado que essa bela estrutura, a terra, me parece um estéril promontório; esse magnânimo dossel, o ar – olhem – esse esplêndido e suspenso firmamento, esse majestoso teto com franjas de ouro flamejante, ah, isso para mim não passa de um fétido e pestilento agregado de vapores. Que obra-prima o homem! Tão nobre em sua razão, tão infundo em faculdades, em forma e movimento quão rápido e admirável, na ação tão próximo dos anjos, na apreensão tão semelhante a um deus: a beleza do mundo, o paragon dos animais – mas que é isso para mim senão a quintessência do pó? O homem não me dá prazer.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 97-8 – At. 2, Ce. 2).

¹⁴ Essa passagem faz referência à Bíblia nos seguintes trechos: “Não se vendem dois pardais por um asse? E nenhum deles cairá em terra sem o consentimento de vosso Pai” (Mt 10, 29) e “Portanto, vigiai, porque não sabeis em que dia vem o vosso Senhor. / Mas sabeis isto: Se o dono da casa soubesse em que vigília viria o ladrão, vigiaria e não permitiria que fosse arrombada a sua casa. / Por isso estai também vós preparados, porque à hora em que não pensais, o Filho do Homem virá” (Mt 24, 42-4). Importante aqui notar como o humanismo renascentista – tal como Shakespeare o esboça no trecho “desafiámos o augúrio” – vai se afirmando em meio a diversas referências de fundo bíblico como uma forma de reinterpretação do elemento humano como poder de escolha e de interferência no seu próprio destino – assim como aconteceu na filosofia de Thomas More ou ainda nas pinturas de Botticelli, por exemplo.

Ao contrário disso, a sabedoria de Polônio recomenda a farsa por compreender que as redes de conveniência da corte devem ser costuradas para promover um enredo vitorioso e uma narrativa honrada, que servem de escudo àqueles que os defendem. Na primeira cena do segundo ato, como ilustração, Polônio, para preservar e cultivar a imagem honrada da sua família, ensina ao seu criado Reinaldo como representar um papel em terra distante e como simular uma série de falas a desconhecidos com o intuito de obter conhecimentos sobre a conduta de Laertes na França – Laertes, como filho do conselheiro, precisa ter seus comportamentos vigiados para que a exemplaridade da família, tão habilmente forjada por Polônio, não possa correr riscos¹⁵. Na segunda cena do ato dois, mais exemplarmente, o conselheiro real age de forma a construir uma versão quanto ao motivo da loucura do príncipe Hamlet de modo a introduzir sua filha Ofélia em sua maquinação política¹⁶. Com essa mesma interpretação, tanto Lawrence Flores Pereira (2015) como Rodrigo Lacerda (2015) sinalizam a manipulação de Polônio em relação aos seus filhos de acordo com os interesses na preservação ou na elevação de seu próprio

¹⁵ “Vai fechar dizendo: ‘Conheço o cavalheiro, / Eu o vi ainda ontem’ ou ‘um dia desses’ / Ou certa vez, com este ou outro, ‘e, como disse, / Tinha uma jogatina’, ‘estava embriagado’ / ‘Houve uma briga no jogo de tênis’, ou mesmo: / ‘Eu o vi entrar numa casa de comércio’, / Videlicet, num bordel, e assim por diante. / Nota, com uma isca falsa / Você conseguiu fisgar uma carpa autêntica. / E assim nós, que somos sabidos e jeitosos, / Com rodeios precisos, lances e desvios, / Encontramos o norte com bons desnorreios. / Assim há de seguir meu conselho e lição / Ao tratar de meu filho. Entendeu tudo, não?” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 85 – At. 2, Ce. 1). No controverso texto do crítico e poeta Thomas Stearns Eliot (2015), *Hamlet e seus problemas*, tal cena entre Polônio e Reinaldo é qualificada como uma cena sem explicação e uma das que contribuem para a qualificação do crítico da peça *Hamlet* não como a obra-prima de Shakespeare, mas como um fracasso artístico. Nesse sentido, Eliot não analisa a cena como uma oportunidade de detalhamento e de enriquecimento do caráter do personagem Polônio. Boa parte da qualificação depreciativa para a peça originou-se da ideia de que a peça não possuía o que Eliot chamava de correlativo objetivo, ou seja, um conjunto de objetos, uma situação ou um encadeamento de eventos que resultariam em uma emoção particular. Para Eliot, existia uma incompatibilidade entre a emoção excessiva do príncipe Hamlet e os acontecimentos enredados na peça.

¹⁶ “E assim falei para a minha jovem donzela: / ‘O príncipe Hamlet está além da tua estrela. / Isso deve acabar’. Então eu lhe dei ordens / Pra que se trancasse, evitasse suas visitas, / Recusasse mensagens, brindes ou sinais; / E assim ela teve os frutos dos meus conselhos, / E ele, repellido – pra ser curto na história –, / Entregou-se à tristeza e, depois, ao jejum, / E passando noites desperto, enfraqueceu, / Debilitando a mente. E assim, nesse declive, / Caiu nessa loucura onde agora delira / E que todos lastimamos.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 92-3 – At. 2, Ce. 2).

prestígio junto à coroa. Como exemplo, na cena em que Polônio conversa com a filha Ofélia a respeito da aproximação do príncipe Hamlet, Pereira (2015) afirma que o conselheiro sugere que Ofélia utilize seu capital sexual de forma mais sábia, fixando as negociações num patamar mais alto¹⁷. Na circunstância particular, em que o conselheiro Polônio gera uma explicação para o comportamento perturbado do jovem Hamlet, Lacerda (2015) comenta a interpretação de Polônio sobre a loucura do príncipe e o uso da carta pessoal da filha Ofélia como um cálculo político¹⁸ – uma forma de testar, ainda que isso não se explicita em falas (mas borbulhe em intenções), uma aproximação entre a solução curativa para Hamlet de um possível casamento com a filha Ofélia (que não detinha *status* de princesa). Admitindo-se tal consideração, pode-se afirmar que o conhecimento adquirido pelo conselheiro Polônio, longe de perseguir uma verdade transparente e eliminadora de enredos paralelos ou uma verdade que reduzisse o palco social a um jogo inútil de aparências, é estrategicamente utilizado como recurso de domínio e de obtenção de prestígio junto à corte.

Nesse sentido, Polônio, portanto, é antípoda de Hamlet, mas não só nesse aspecto. Na perspectiva do conselheiro, o poder da aparência e de como ele dinamiza as ligações de força na corte não lhe permite sustentar a crença na autoridade indestrutível da verdade. Na cena um do ato três, o conselheiro monta um teatro em que a filha Ofélia deve atuar com a finalidade de simular um encontro inesperado com o príncipe Hamlet e, desse momento, extrair alguma fala melancólico-amorosa dele que possa justificar a versão da loucura advinda por mal de amor defendida para os reis. Interessante observar que, na construção desses disfarces estratégicos, o livro é utilizado nessa cena como um recurso da farsa social. O comportamento de Polônio sugere que o conhecimento advindo dos livros, portanto, não indica uma verdade, mas uma forma de montar um enredo que pretende legitimar uma versão da história: “Leia este livro, /

¹⁷ “[...] Seja mais módica em sua presença virginal. / Fixe as negociações num patamar mais alto / Que um convite a palestras.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 70-1 – At. 1, Ce. 3).

¹⁸ Lacerda (2015), num momento mais avançado, sugere que a ambição e a vaidade desmedidas do conselheiro real Polônio tornam-no pouco inteligente ao insistir na versão do amor desprezado como causa da loucura de Hamlet. No final da cena um do ato três, após Hamlet ter ofendido Ofélia, o conselheiro reitera a versão insustentável da causa da loucura de Hamlet: “Mas ainda creio / Que a fonte e o começo desse sofrimento / Nasceram da rejeição no amor.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 115 – At. 3, Ce. 1)

Pra que a exibição desse exercício realce / Sua solidão. Talvez nos caiba esta censura: / Está provado que, com rosto devoto / E piedosas ações, até o próprio demônio / Sabemos adoçar” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 110-11 – At. 3, Ce. 1)¹⁹.

De acordo com a impressão de Polônio, ainda que não seja uma sabedoria tão honrada, a montagem da cena como expressão da “verdade” é extremamente vantajosa. De outro modo, se o conselheiro Polônio assume o perfil de bajulador e altera seus comportamentos conforme as circunstâncias de favorecimento, isso se deve ao fato de ele reconhecer que o teatro social molda uma verdade que é permitida pelos atores mais ardilosos ou fortes²⁰. Nessa concepção, o poder da aparência conta o enredo da verdade pertinente.

3. Interpretação de papéis, construções de caráter

A referência à atuação de papéis e o entendimento sobre a função teatral para o príncipe e para o conselheiro também aparecem como pis-tas no meio da peça. Ainda que o príncipe Hamlet atue como uma voz di-retiva, na cena dois do terceiro ato, a testar a competência da trupe de atores que chegam ao reino de Elsinore²¹, sua compreensão maior a res-peito do teatro dá-se pelo efeito da catarse e pelo uso do improviso. Isso fica provado ao término do solilóquio do final do segundo ato da peça,

¹⁹ Quando ocorrem as falas de Hamlet sobre o conhecimento dos livros, ele também não apresenta uma reverência ao objeto como instrumento revelador da verdade: “Palavras, palavras, palavras.” (SHAKESPEARE, 2015a, p.94 – At.2, Ce.2). No caso de Hamlet, presume-se que a crítica ao conteúdo dos livros como parte do comportamento sarcástico do príncipe também parte da ideia de que os livros realizam-se no plano da aparência, e não possuem a capacidade de adentrar a uma sabedoria ou verdade mais profundas.

²⁰ Polônio adotou a conveniência de conteúdo e de postura em relação às opiniões e assun-tos versados pelas autoridades mais elevadas na corte como sua estratégia de bajulação. O príncipe Hamlet é o único personagem a desmontar a estratégia de Polônio ao provo-car mudanças de opiniões bem repentinas e radicalmente diferentes sobre o mesmo as-sunto no conselheiro como forma de ridicularizar a postura bajulatória. “HAMLET: Está vendo aquela nuvem lá com uma forma quase de camelo? / POLÔNIO: Pela Santa Mis-sa, com efeito: se parece deveras com um camelo. / HAMLET: Não seria mais parecida com uma doninha? / POLÔNIO: Sim, o dorso de uma doninha. / HAMLET: Ou como uma baleia. / POLÔNIO: Parecidíssima com uma baleia.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 128-9 – At. 3, Ce. 2)

²¹ Ver nota 1.

quando a liberação de tensão foi sofisticadamente pensada pelo príncipe como uma forma de confirmar a culpabilidade do rei e tio Cláudio em relação ao assassinato do antigo monarca e pai Hamlet – o que ocorreria na cena dois do terceiro ato²². De outro modo, a habilidade do príncipe Hamlet com o recurso do improviso como uma possibilidade de satirizar as relações sociais estabelecidas na corte potencializa a astúcia em investigar a cena do assassinio e a produção constante de uma crítica social sincera disfarçada pela loucura fingida.

A competência do príncipe em atuar dentro da lógica do teatro sarcástico do improviso deve-se à íntima aproximação do príncipe Hamlet com o bobo da corte Yorick – tal como se evidencia na primeira cena do quinto ato, quando Hamlet testemunha parte de seu passado ao encontrar o crânio de Yorick no cemitério: “Ai, céus, pobre Yorick. Eu o conheci, Horácio, um tipo cheio de chistes e de incomparável verve. Me carregou na garupa mais de mil vezes e agora – me repulsa só de imaginar. Me dá náuseas.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 177 – At. 5, Ce. 1). No entanto, é preciso constatar que, enquanto a função do bobo da corte é, por meio da sátira bem humorada, fazer com que as autoridades e o público riam de si mesmos de forma a aliviar as tensões sociais que os circundam – o que produz um efeito catártico que estabiliza as relações da corte²³ –, a atuação do príncipe Hamlet torna-se agressiva e, ao invés de promover alívio de tensão no organismo social, intensifica os conflitos e amplia a instabilidade. Os chistes que Hamlet realiza a respeito do seu próprio crime (o ato de assassinato do conselheiro real Polônio), além de ultrapassar qualquer esfera de um humor catártico permitido pelos membros da corte ao vislumbrarem suas tensões, oportuniza um ataque à máxima hierarquia (o rei) bagunçando as relações sociais de modo não catártico ao ambiente social – a imagem de um mendigo que come o peixe que se nutriu do verme que, por sua vez, devorou um rei incita a instabilidade na hierarquia da corte, desautoriza autoridades e, se levada ao ex-

²² Ver nota 3.

²³ Na abertura do ato cinco, os coveiros são chamados de *clowns* no texto shakespeariano porque trazem à peça *Hamlet* alívio cômico aos espectadores e, como os bobos da corte, fazem sátiras humoradas com as tensas verdades sociais da corte sem se preocupar com as censuras. O fato de eles estarem próximos do cotidiano da morte e distantes da corte faz com que o comportamento deles seja deveras insolente e sem quaisquer tratos de cordialidade ou mesuras retóricas.

tremo, estimula uma anarquia capaz de destruir valores e posições no reino.

REI: Vamos, Hamlet, onde está Polônio? / HAMLET: Na ceia. / REI: Na ceia?! Onde? / HAMLET: Não onde ele come, mas onde é comido. Há até um certo congresso de vermes políticos em cima dele. Na dieta, o teu verme é teu único imperador: colocamos na engorda tudo o que é criatura, pra ficarmos inflados – e viramos um opulento repasto pra empanturrar larvas. O monarca cevado e o mendigo raquítico são só desvairanças do cardápio – dois pratos numa só mesa. E isso é tudo. / REI: Ó céus! Ó céus! / HAMLET: Um homem pode pescar um peixe com o verme que comeu um rei, e comer o peixe que se nutriu de um verme. / REI: O que você quer dizer com isso? / HAMLET: Nada senão demonstrar que um rei pode fazer sua pomposa parada pelas tripas de um mendigo. / REI: Onde está Polônio? / HAMLET: No céu. Mande alguém lá para ver. Se o seu mensageiro não o encontrar lá, vá você mesmo procurá-lo em outro lugar. Mas se o senhor não o encontrar dentro de um mês, vai com certeza farejá-lo subindo as escadas a caminho do átrio. (SHAKESPEARE, 2015a, p. 147-8 – At. 4, Ce. 3)

Como se observa, a conduta de Hamlet advém das práticas de improviso dos *clowns*, entretanto o efeito dela diverge da catarse com finalidade de manter o tecido social estável – o que justifica a permanência do bobo na corte. Motivado pela óbvia vingança pessoal, esse comportamento do príncipe ocorre por ele ser dotado de uma hierarquia no reino que lhe permite desafiar e insultar com tamanha impunidade²⁴. Nesse sentido, não se busca mais a agradabilidade dos risos, mas a irritação e o choque dos demais membros da corte. A tamanha insolência das pilhérias do príncipe Hamlet e o efeito não catártico delas assemelham-se demasiadamente ao comportamento do bobo da corte de outro texto shakespeariano: “Rei Lear”. Nesse caso, a impunidade do *clown* dessa peça deriva da ausência da autoridade real – ao ceder seus reinos às filhas, o rei Lear torna-se vulnerável e destituído de importância. Dentro dessa perspectiva, os sarcasmos do bobo da corte tendem a produzir verdades amargas a olho do rei que corroem ainda mais o antigo status monárquico de Lear. Interessante notar que, mesmo que Lear ameace punir com chicotadas o

²⁴ Mesmo quando Cláudio planeja a morte de Hamlet mandando-o para a Inglaterra ou em um torneio de espada com Laertes, é preciso observar que o rei não busca uma ordem direta de execução à vista de seu reino, mas simula situações e esconde motivações quanto às tentativas de derivação na morte do príncipe. Também se nota que não é propriamente o comportamento satírico-agressivo do príncipe que acarreta a intenção do rei em querer matá-lo, e sim a ameaça que ele representa à posição real pelo fato de o príncipe saber que o atual rei cometeu o crime de regicídio com o anterior – consciência que atinge o rei Cláudio logo após a apresentação na corte de *O assassinato de Gonzago*.

bobo da corte, o *clown* não se intimida e, muito pelo contrário, as ofensas de suas falas evoluem cada vez mais – o que contribuiria, mais tarde, para a instabilidade mental do próprio rei.

BOBO: Se eu lhes desse todos os meus bens, ainda ficava com meus chapéus para mim. Esse aí é meu. Pede um outro às tuas filhas. / LEAR: Cuidado com o chicote, moleque! / BOBO: A verdade é um cão que tem de ir para o canil. Ele é posto para fora com o chicote, enquanto a Madame Cadela pode ficar junto à lareira, e feder tudo. / LEAR: É pior que fel para mim. [...] / LEAR: Está a me chamar de bobo, menino? / BOBO: Todos os teus outros títulos tu já deste; com esse, tu nasceste. [...] / LEAR: Desde quando costuma andar cheio de tanta canção, moleque? / BOBO: Me acostumei, senhor, desde que tu fizeste de tuas filhas tuas mães; pois quando entregas a chibata na mão delas e abaixas as próprias calças, / Elas choram de alegrias / E eu de tristeza cantei, / Por ver dizer tonterias, / E andar com bobos o rei. / Por favor, vovô, contrata um mestre-escola que ensine o teu bobo a mentir; quero aprender a mentir. (SHAKESPEARE, 2016, p. 782-4 – At. 1, Ce. 4)

Em relação ao conselheiro Polônio, a sua noção de teatralidade aparece como pista na segunda cena do terceiro ato. Ao contrário dos jogos de improviso aprendidos pelo príncipe Hamlet, Polônio absorveu lições de teatro na universidade. Enquanto a noção de teatro de Hamlet aproxima-se do modelo satírico mais dinâmico e imprevisível dos *clowns*, a ideia de teatro de Polônio deriva de uma atuação baseada no estudo de encaixes de falas e ações para a coerência constitutiva dos caracteres dos personagens, na classificação dos gêneros dramáticos e no enquadramento de cenas como forma de mimetizar relações sociais. A autorreferência de William Shakespeare nesse trecho é evidente: “Júlio César”, a peça que marcou, conforme Barbara Heliodora (2016), a transição da fase shakespeariana das peças históricas para a da fase trágica. Shakespeare, de forma humorada, realiza uma referência à sua própria peça anterior a “Hamlet” quando afirma o personagem Polônio como intérprete do papel de Júlio César²⁵.

Embora o príncipe Hamlet utilize-se da metáfora de “bezerrão capital” para se referir ao conselheiro e ao seu atributo de sugador de benesses do reino – o que marca uma distância entre o caráter do personagem encenado, Júlio César, e o seu ator correspondente, o próprio Polônio –, é interessante observar como a comparação entre dois caracteres aparentemente tão díspares podem ser aproximados tomando-se como

²⁵ Ver nota 5.

ilustração as duas peças shakespearianas: “Júlio César” e “Hamlet”. O primeiro ponto de aproximação entre os personagens Júlio César e Polônio dá-se pelo entendimento que os dois possuem a respeito do convívio social como resultado de fenômenos padrões e estáveis que tendem a se repetir e ser rotuláveis em comportamentos visíveis. É por meio desse pensamento que, por exemplo, Polônio aconselha a sua filha Ofélia como agir diante das investidas de Hamlet, pois “Eu sei bem / Que quando o sangue arde, a alma deixa a língua / Cheia de belas juras.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 70 – At. 1, Ce. 3); que Polônio ensina a Reinaldo como investigar a postura do jovem Laertes, porque “Tão só os lapsos tolos, a farra de praxe, / Que é coisa bem sabida e que acompanha sempre / A livre mocidade.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 83-4 – At. 2, Ce. 1); ou que Polônio explica como a loucura pode provir do mal de amor, utilizando Hamlet como ilustração:

E ele, repellido – pra ser curto na história –, / Entregou-se à tristeza e, depois, ao jejum, / E passando noites desperto, enfraqueceu, / Debilitando a mente. E assim, nesse declive, / Caiu nessa loucura onde agora delira / E que todos lastimamos. (SHAKESPEARE, 2015a, p. 93 – At. 2, Ce. 2)

Na peça “Júlio César”, a descrição de César sobre Cassius dentro de um universo coberto de rotulações sociais é uma tentativa de adivinhar-lhe o caráter e suas possíveis ações futuras. O tipo físico de Cassius, os seus hábitos de leitura, a falta de gosto pela arte do teatro ou da música e a ausência de sorrisos – tudo isso estabelece um quadro que traduz uma personalidade descrita como invejosa e perigosa por César.

Precisava engordar! Eu não o temo; / Mas se o meu nome fosse dado a medos / Não sei de homem que eu mais evitasse / Que esse Cassius magrela. Ele lê muito, / Observa ainda mais, e vê no fundo / Do que fazemos. Não ama o teatro / Como tu amas, Antônio; e nem música. / Raramente sorri, e quando o faz / Parece fazer pouco de si mesmo / Por chegar a sorrir de qualquer coisa. / Homens assim jamais ficam tranquilos / Se veem alguém maior do que eles mesmos, / E são por isso muito perigosos. (SHAKESPEARE, 2016, p. 256 – At. 1, Ce. 2)

É preciso, no entanto, marcar uma diferença entre a análise de Polônio e a de Júlio César. Enquanto a previsibilidade de César é certa e confirmada no decorrer da peça – o que prova que um olhar arguto pode desvelar o disfarce social por meio dos estudos de padrões de comportamentos –, na peça “Hamlet”, imediatamente posterior a “Júlio César”, Shakespeare demonstra, por meio de Polônio, como a imprevisibilidade supera o jogo de interpretações sobre os rótulos sociais. Polônio erra sobre a natureza da relação entre a sua filha e o príncipe, erra sobre o motivo da loucura (fingida) de Hamlet e erra ao tentar prever o comporta-

to do príncipe Hamlet quando conversa privadamente com a rainha Gertrudes – e esse erro seria fatal para o conselheiro, pois lhe custaria a vida.

Tanto a morte de Polônio como a de Júlio César apresentam também correspondências que tornam possível estabelecer equivalências entre os dois personagens shakespearianos. Tais mortes não participam da cena catastrófica ao final das peças, mas determinam-na. Em relação a Polônio, na obrigação de vingar o pai assassinado, Laertes envolve-se na artimanha do rei Cláudio e fere mortalmente Hamlet e por ele também é ferido de morte; Laertes conta a Hamlet a respeito das tramoias de Cláudio e culpa-o pelo envenenamento da rainha – o que impulsionou o golpe fatal do príncipe Hamlet contra o rei. Em relação a Júlio César, o suicídio de Brutus advém da mistura entre um sentimento de culpa por um ato precipitado e a decisão por não fornecer o mérito de sua rendição ou morte a Otávio ou a Marco Antônio; atormentado pelo fantasma de Júlio César, Brutus repensa a sua participação no assassinato como um erro ao mesmo tempo em que tenta purificar-se do gesto passado por meio de um comportamento exemplar a ser testemunhado pelos próprios rivais. Nesse sentido, o assassinato de Polônio e o de Júlio César no meio das peças impõem um dilema de vingança (Laertes) ou intensifica uma dúvida (Brutus) nos personagens capitais que demarcam os caminhos para os acontecimentos catastróficos no final da tragédia.

Utilizando-se dessa mesma cena da morte de Polônio e de Júlio César, novos pontos de aproximação entre o caráter de tais personagens podem ser tentados. Ainda que Júlio César morra por não levar a sério os conselhos alheios (do vidente, de Calpúrnia e de Artemidorus)²⁶ e a morte de Polônio aconteça pelo fato de esse conselheiro valorizar por demais seus próprios conselhos (vigiar Hamlet de perto)²⁷, o motivo principal e que constitui um traço forte no caráter desses personagens é a ambição. Júlio César, por exemplo, espera ser aclamado como imperador no sena-

²⁶ “Os deuses sempre humilham covardia: / Besta sem coração seria César / Se só por medo ficasse hoje em casa. / Mas César, não. O perigo bem sabe / Que eu sou mais perigoso do que ele. / Somos leões paridos num só dia, / Sendo eu o mais velho e mais terrível; / E César vai sair.” (SHAKESPEARE, 2016, p. 281 – At. 2, Ce. 2).

²⁷ “Senhor, ele já foi para a alcova da mãe. / Atrás do cortinado vou me atocaiar / Pra escutar o processo. Eu garanto que ela / O censurará, e como o senhor já disse – / E sabiamente – além da mãe, por natureza / Tão parcial, é imprescindível que outro / Escute a conversa. Senhor, me despeço. / Antes que se recolha, irei ao seu encontro / Pra dizer-lhe o que vi.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 131 – At. 3, Ce. 3).

do romano e, por isso, menospreza os avisos que aparecem em seu caminho e não desconfia do ardil para o seu assassinato na própria casa política. No caso de Polônio, ao se esconder atrás da tapeçaria para escutar a conversa entre a rainha Gertrudes e o príncipe Hamlet, ele espera estudar a cena da conversa com o intuito de insistir na hipótese da loucura advinda do mal de amor que acometeu o príncipe – o que lhe permitiria casar Ofélia com Hamlet e, dessa forma, atingir privilégios como pai de uma futura rainha.

4. Considerações finais: escolhas, serventias e consequências do uso da teatralidade

Com essa polaridade entre Hamlet e Polônio, William Shakespeare reeditou duas formas de compreender a linguagem desde os tempos clássicos. No caso de Hamlet, tendo por referência a metafísica platônica, a linguagem é mero instrumento para se atingir um conhecimento que a supera. A contaminação do príncipe por essa perspectiva leva-o a considerar que a verdade torna irrelevantes os disfarces sociais e, quando revelada, prepondera acima das rotineiras teatralizações humanas como enredo único a ser vislumbrado. No caso de Polônio, tendo por base a valorização dos recursos retóricos pelas análises sofistas, a linguagem é o objeto a ser apreciado pela filosofia, pois é nela que se camuflam poderes, constroem-se valores ou preceitos e onde se mobilizam astúcias que realizam autoridades sociais.

Embora, em diversos momentos, Polônio pareça ser bastante caricato²⁸, principalmente quando introduz aos reis a leitura da carta do príncipe à sua filha Ofélia²⁹, e, com frequência, seja ridicularizado por Ham-

²⁸ Ao diferenciar o rei Cláudio do conselheiro Polônio, Lawrence Flores Pereira (2015) destaca a habilidade política do primeiro, comparando-o ao cardeal Mazarino, e destaca a fala excessiva e, por vezes, exagerada ou caricata do segundo. Rodrigo Lacerda (2015) chega a sugerir a personalidade do conselheiro Polônio como uma mistura entre Maquiavel e Pateta.

²⁹ “POLÔNIO: [...] Meu rei, minha senhora, para perquirir / O que é a majestade e o que é o dever, por que o dia / É dia, a noite é noite, por que o tempo é tempo, / Seria só gastar o dia, a noite e o tempo. / Assim, porquanto a concisão é a alma da argúcia, / E o tedioso, os membros e exteriores floreios, / Eu serei breve. Seu filho está louco, / Digo louco, pois fixar a vera loucura / Que outra coisa seria senão estar louco? / Bom, continuo. / RAINHA: Mais conteúdo e menos arte. / POLÔNIO: Senhora, juro não estar usando de arte. / Que ele está louco é fato, é fato, é uma pena; / Pena que seja fato. Uh, tropo infe-

let³⁰, é preciso afirmar que tais situações não devem ser interpretadas de modo a sugerir que a polaridade foi resolvida por Shakespeare pendendo para a concepção hamletiana da linguagem. De outro modo, o dramaturgo ilustra as agressões que o jovem Hamlet impõe à Ofélia ou a crueldade desproporcional do gesto assassino em relação a Polônio³¹. Em meio à sua obsessiva busca pela verdade, pode-se pensar o quão Hamlet valeu-se de sua posição de príncipe em relação às hierarquias que mais lhe seriam obedientes, como Polônio, Ofélia, Rosencrantz, Guildenstern e Osric, para humilhá-las³². Além dessa ausência de exemplaridade em ambos, através de um cenário sombrio, Shakespeare rende ao príncipe e ao conselheiro um final trágico. Sob essa perspectiva, evidencia-se que nenhum dos dois pensamentos sobre a linguagem aperfeiçoa o comportamento do homem ou livra-os da catástrofe.

Entre um Polônio bajulador, exagerado nas reverências ou excessivamente vaidoso e um Hamlet brutal, sádico ou chistoso, podem-se extrair algumas interpretações interessantes a respeito da relação entre hierarquia social e efeitos de fala dessas duas personagens. O que se nota é que, quando Polônio está diante de personagens que possuem uma hierarquia inferior à dele, como os filhos Laertes e Ofélia ou o serviçal Reinaldo, a sua fala pode-se tornar mais inquisitória ou aproximar-se mais de funções imperativas, como ordenar. Quando o conselheiro realiza suas falas para nobres de hierarquia social mais alta, como os reis Cláudio e

liz! / Mas adeus a ele, deixo de lado as artes. / Admitamos que esteja louco. Resta agora / Que saibamos achar a causa deste efeito, / Ou, melhor dizendo, a causa deste defeito, / Pois esse efeito defectivo vem de causas. / Assim resta que... o restante é o que se segue. / Sopesem, / Tenho uma filha, tenho-a enquanto for minha – / Que em avença ao seu dever e a obediência, olhem, / Me deu isto. Juntem e tirem as conclusões. / (Lê) ‘Ao ídolo celestial de minha alma, a mui aformoseada Ofélia’ – que péssima expressão, muito ruim, ‘aformoseada’ é uma expressão ruim. Mas escutem – ‘em seu excelente e alvo seio, estas etc’” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 91-2 – At. 2, Ce. 2).

³⁰ “POLÔNIO: Vossa Alteza me conhece? / HAMLET: Muito bem, o senhor é um vendedor de bacalhau. / POLÔNIO: Não, eu não, meu senhor. / HAMLET: Quisera que fosse um homem assim honesto.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 94 – At. 2, Ce. 2).

³¹ Conforme Rosenfeld (2009, p.163): “As falhas de Polônio não são proporcionais a sua morte violenta”.

³² Northrop Frye (1992) destaca as manobras perversas (principalmente com Ofélia) que retiraram a exemplaridade do comportamento do príncipe Hamlet. Rinaldo Pellegrini (*apud* SANTOS, 1965) afirma que Hamlet empreende uma atitude tirânica e sádica em meio à sombria atmosfera de vingança.

Gertrudes, além de suas enunciações realizarem-se mais demoradamente com formatos curvilíneos a fim de denotar, envaidecidamente, alguma sabedoria, ele, com frequência, adula seus interlocutores e, com isso, tenta estabelecer, a um só tempo, um muro de proteção contra ataques de agentes da realeza e uma forma de, com astúcia, buscar meios de adquirir mais privilégios junto à coroa.

No caso de Hamlet, em fala com pessoas que apresentam uma hierarquia social mais baixa em relação a ele, há dois predominantes funcionamentos ativados. Humilhar ocorre com Polônio, Ofélia, Rosencrantz, Guildenstern e Osric; realizar chistes ocorre com todos esses anteriores mais um personagem coveiro e também com o próprio Horácio. É preciso notar que tais funcionamentos não acontecem somente porque o príncipe Hamlet está imbuído de uma verdade pessoal e de uma necessidade de fazer justiça (vingar o rei, seu pai), enfrentando a hipocrisia dos gestos sociais e o cinismo encoberto nas falas. Os chistes e a humilhação empreendidos por Hamlet apresentam uma demasiada recorrência pelo fato de ele estar numa relação de assimetria social que o favorece como príncipe. Até Horácio, considerado companheiro mais fiel de Hamlet, não se livra dos chistes e da sagacidade do jovem príncipe quando o próprio fala do motivo da vinda de seu amigo a Elsinore³³. Se a variante do chiste hamletiano não se constitui perversa para Horácio devido à admiração que Hamlet possui em relação ao companheiro, em nenhuma das outras situações, ela deixa de ridicularizar os demais interlocutores. Entretanto o chiste de Hamlet sofre o revés de um personagem mais inesperado: o coveiro. Por estar à margem das intrigas da corte e tão próximo da morte dos homens, o coveiro não se inibe em devolver as falas maliciosas do príncipe Hamlet com uma sagacidade muito superior. Estar longe das intrigas da corte e presenciar, todo dia, a inutilidade das máscaras sociais diante da morte torna-o capaz de desrespeitar Hamlet ou não reconhecer nenhum sentido para fazer medidas aos nobres³⁴.

³³ “HAMLET: [...] Quais são os seus negócios aqui em Elsinore? / Vai aprender a beber antes de partir. / HORÁCIO: Senhor, vim assistir ao enterro de seu pai. / HAMLET: Colega, não me venhas com essa zombaria, / Não foi para ver as bodas da minha mãe? ” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 63 – At. 1, Ce. 2).

³⁴ “PRIMEIRO COVEIRO: E o senhor não sabe? Qualquer palhaço sabe. Foi no mesmo dia em que nasceu o jovem Hamlet – aquele que ficou louco e foi mandado pra Inglaterra. / HAMLET: Ah, é. E por que foi mandado pra Inglaterra? / PRIMEIRO COVEIRO: Ora, porque ficou maluco. Lá ele vai recuperar o juízo. E, se não recuperar,

Com menor frequência, Hamlet realiza chistes às duas autoridades mais elevadas que a sua na peça: o rei – no momento em que Cláudio pergunta a Hamlet onde está o corpo assassinado de Polônio³⁵; e a rainha – no momento em que Gertrudes reclama explicações do comportamento desrespeitoso do príncipe Hamlet logo após a apresentação da peça encenada na corte³⁶. Tais eventos parecem demonstrar que a hipótese sobre a relação entre a função de atribuir maldosos chistes e o favorecimento do príncipe pela assimetria social está incorreta, entretanto uma análise de outras cenas complexifica a afirmação dessa articulação prevista, mas não a invalida. Primeiro, necessita-se compreender que as autoridades plenamente constituídas para Hamlet são apenas duas: o fantasma do Hamlet Pai e o príncipe Fortimbrás (a esses não cabe nenhum chiste). A persistência do fantasma do rei-pai traduz a seguinte mensagem na psicologia hamletiana: “a autoridade real a qual eu devo respeito é aquela que me persegue, é aquela que me cobra vingança – a do rei morto anterior; para ela, não se pode ser chistoso”. Hamlet deseja a manutenção da velha ordem, preservando a imagem do rei-pai e não aceita a troca do trono. Além disso, como o próprio rei Cláudio explicita, o príncipe goza da proteção da mãe e da simpatia do povo de Elsinore – o que, portanto, dá uma margem de enfrentamento em relação a Cláudio, o falso rei na percepção de Hamlet. Na situação dos chistes de Hamlet a Gertrudes, existe um pensamento que torna a autoridade da rainha rebaixada perante a concepção hamletiana: ela é mulher. Em dois momentos da peça, a personalidade do príncipe Hamlet revela-se explicitamente misógina: no primeiro solilóquio, logo após o pedido dos reis por sua permanência em Elsinore

também não tem importância. / HAMLET: Por quê? / PRIMEIRO COVEIRO: É que lá nem vão notar. Lá todos são loucos.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 175-6 – At. 5, Ce. 1).

³⁵ Passagem citada anteriormente neste artigo.

³⁶ “RAINHA: Hamlet, tu ofendeste gravemente teu pai. / HAMLET: Mãe, você ofendeu gravemente meu pai. / RAINHA: Ora, vem, respondes com uma língua pueril. / HAMLET: Ora, vai, pergunta com uma língua vil. / RAINHA: Mas o que é isso, Hamlet? / HAMLET: Mas o que é isso o quê? / RAINHA: Esqueceste quem sou? / HAMLET: Cristo, não, você é / A rainha, mulher do irmão do teu marido, / E – quisera não fosse! – mas é minha mãe!” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 134 – At. 3, Ce. 4).

re³⁷, e quando destrata Ofélia na última fala da cena em que ela e o príncipe estão sendo vigiados pelo conselheiro Polônio e o tio Cláudio³⁸.

Hamlet usa a sua autoridade de príncipe para gerar humilhação ou realizar chistes àqueles que estão abaixo de sua posição e encontra brechas para promover outros chistes aos reis valendo-se da sua relação familiar. Entretanto, para a prática discursiva do conselheiro real Polônio, essas facilidades não são encontradas. A estratégia para permanecer com seus privilégios junto à coroa e para permitir-se galgar outros é a arte da bajulação. Ainda que a crítica especializada possa fornecer uma série de qualidades depreciativas ao personagem Polônio, não parece que esse conselheiro tem muitas escolhas de estratégias discursivas enquanto está servindo a um rei recém-empossado e precisa mostrar habilidades e obediência para agradar-lhe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELIOT, T. S. Hamlet e seus problemas. In: SHAKESPEARE, W. A *tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015. p. 33-42

FRYE, N. *Sobre Shakespeare*. São Paulo: Edusp, 1992.

HELIODORA, B. Introdução. In: SHAKESPEARE, W. *Tragédias e comédias sombrias*. São Paulo: Nova Aguilar, 2016. (William Shakespeare: Teatro Completo; v. 1). p. 242-5.

LACERDA, R. *Hamlet ou Amleto?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

NOVO Testamento: versão restauração. Anaheim: Living Stream Ministry, 2008.

³⁷ “Fraqueza, teu nome é mulher” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 62 – At. 1, Ce. 2).

³⁸ “Eu também ouvi falar muito das tuas maquiagens. Deus deu a vocês um rosto e vocês fazem um outro. Vocês saracoteiam e desfilam, dão apelido às criaturas de Deus e explicam seus excessos como ignorância.” (SHAKESPEARE, 2015a, p. 113 – At. 3, Ce. 1). A fala de Hamlet pode ser articulada ao apócrifo Livro de Enoque, em que os anjos caídos ensinam a arte da maquiagem para as mulheres, e essas se tornam partes ativas para a consolidação da ira de Deus (PROENÇA, 2005). Para o personagem Hamlet, parece coerente a ligação entre o uso da maquiagem e a facilidade do fingimento (afastar-se da verdade) atribuídos às práticas femininas.

PEREIRA, L. F. Introdução; In: SHAKESPEARE, W. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015. p. 7-32.

PROENÇA, E. (Org.). *Apócrifos e pseudo-epígrafos da Bíblia*. São Paulo: Fonte Editorial, 2005.

ROSENFELD, A. *A arte do teatro*. São Paulo: Publifolha, 2009.

SANTOS, M. H. *Considerações sobre Hamlet*. Belo Horizonte: Edições Movimento Perspectiva, 1965.

SHAKESPEARE, W. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015a.

_____. *Hamlet*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

_____. *Rei Lear*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

_____. *The complete works of William Shakespeare*. New York: Barnes & Noble, 2015b.

_____. *Tragédias e comédias sombrias*. São Paulo: Nova Aguilar, 2016. (William Shakespeare: Teatro Completo; v. 1).

SMITH, E. *Guia Cambridge de Shakespeare*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.

A VARIAÇÃO DO SUJEITO NÓS E A GENTE NO PORTUGUÊS FALADO EM ALAGOINHAS, BAHIA

Fernanda Figueira Fonseca (UNEB)

fffnanda1@hotmail.com

Norma da Silva Lopes (UNEB)

nlopes58@gmail.com

RESUMO

A variação nas formas de expressão da 1ª pessoa do plural tem sido apresentada em diversos estudos, mas a proposta da dissertação de mestrado em andamento a qual esse artigo se filia é apresentar um estudo sociolinguístico do uso de *nós* e *a gente* como preenchimento do sujeito e como indicador de posse em sete mesorregiões da Bahia. Para isso, são utilizados pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Varacionista laboviana e da Dialetoлогия (CARDOSO *et al.*, 2014). Ademais, pretende-se realizar uma análise do fenômeno em questão, considerando-se aspectos linguísticos, regionais, históricos e socioculturais da realidade baiana. Toma-se como objetivo identificar os grupos de fatores condicionantes para a escolha das variantes do fenômeno, buscando elaborar um mapa geossociolinguístico dessa variação na Bahia. Este artigo, entretanto, utiliza como *corpus* alvo de observação as entrevistas realizadas com quatro falantes de Alagoinhas, que fica situada na mesorregião Nordeste Baiano, registradas pelo acervo do banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). O estudo ora realizado parte do estudo pioneiro de Omena (1996a; 1996b), que demonstra que os fatores linguísticos e sociais favorecem o uso de *a gente* invés de *nós*, corroborado pelas análises de Lopes (2003) que mostraram inter-relação desses fatores para o favorecimento do uso de *a gente*, afirmando que essa forma já é implementada no Português Brasileiro. Ambos os estudos demonstraram que, na variedade do português brasileiro, a ocorrência da forma *a gente* é bastante expressiva no lugar de *nós*. Este trabalho, uma vez concluído, utilizando-se dos fundamentos da Sociolinguística e da Dialetoлогия Pluridimensional, poderá fornecer uma base empírica para a elaboração de um panorama geossociolinguístico do fenômeno em foco na fala das localidades nas mesorregiões em estudo.

Palavras-chave:

Alagoinhas. Dialetoлогия. Sociolinguística. *Nós* e *a gente*.

ABSTRACT

The variation in the forms of expression of the 1st person in the plural has been presented in several studies, but the proposal of the ongoing master's thesis to which this article is affiliated is to present a sociolinguistic study of the use of *nós* and *a gente* as the subject's filling and as a tenure indicator in seven mesoregions of Bahia. For this, theoretical-methodological assumptions of Labovian Variationist Sociolinguistics and Dialectology are used (CARDOSO *et al.*, 2014). Furthermore, it is intended to carry out an analysis of the phenomenon in question, considering linguistic, regional, historical and socio-cultural aspects of the Bahian reality. The objective is to identify the groups of conditioning factors for the choice of variants of the phenomenon, seeking

to develop a geosociolinguistic map of this variation in Bahia. This article, however, uses interviews with four speakers from Alagoinhas, which is located in the northeast region of Bahia, as recorded in the database of the Atlas Linguistic Project of Brazil (ALiB) as the target corpus of observation. The study now carried out part of the pioneering study by Omena (1996a; 1996b), which demonstrates that linguistic and social factors favor the use *a gente* instead of *nós*, corroborated by Lopes (2003) analyzes that show the interrelation of these factors to favor the use *a gente*, stating that this form is already implemented in Brazilian Portuguese. Both studies showed that, in the Brazilian Portuguese variety, the occurrence of the form *a gente* is quite expressive in place of *nós*. This work, once completed, using the foundations of Sociolinguistics and Pluridimensional Dialectology, can provide an empirical basis for the elaboration of a geosociolinguistic panorama of the phenomenon in focus in the speech of the localities in the mesoregions under study.

Keywords:

Alagoinhas. Dialectology. Sociolinguistics. *Nós* and *a gente*.

1. Introdução

No português, como em todas as línguas, o falante possui diversas formas de dizer a mesma coisa e, por esse motivo, de maneira geral, podem ser realizadas construções que seguem os padrões estabelecidos pela norma padrão idealizada, ou que se distanciam das normas determinadas pela tradição.

Alterações na representação do sujeito pronominal, preenchimento do sujeito, indeterminação do sujeito, diversos são os estudos acerca das diferentes mudanças por que passa o português brasileiro. A alternância de *nós* e *a gente* tem sido apresentada em diversos estudos, os quais têm o intuito de avaliar a indicação ou não de uma mudança linguística a partir da variação que se apresenta na oralidade.

Pode-se observar, nas sentenças produzidas por falantes do português brasileiro, a ocorrência de estruturas como:

01. *Nós* vamos ao parque

02. *A gente* vai ao parque

Nas sentenças 1 e 2, observa-se um sintagma nominal à esquerda da oração na posição de sujeito que pode ser preenchido de formas distintas. Os exemplos (1) e (2) nos chamam a atenção por apresentarem o mesmo significado, pois o *nós* e o *a gente* são alternativas diferentes de dizer a mesma coisa. Este artigo tem como enfoque esse fenômeno, a variação *nós* e *a gente* como preenchimento do sujeito em um município situado no Nordeste Baiano.

O estudo aqui apresentado é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, uma pesquisa bem mais ampla com todo o acervo do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) na Bahia, envolvendo as sete mesor-regiões baianas: Nordeste Baiano; Vale São-Franciscano da Bahia; Extremo Oeste Baiano; Sul Baiano; Centro-Norte Baiano; Região Metropolitana; Centro-Sul Baiano.

O Projeto ALiB tem um acervo de pesquisa bastante amplo, que constitui uma rede de 250 pontos, alcançando cidades de todos os estados brasileiros, incluindo suas respectivas capitais (excetuando Brasília e Palmas, por terem sido fundadas há menos de 100 anos). É um projeto de relevância nacional que serve como material de pesquisa para diversos estudos acadêmicos.

A proposta deste texto é investigar como se realiza o preenchimento do sujeito de primeira pessoa do plural com o emprego de *nós* ou *a gente* em Alagoinhas, Bahia, estabelecendo os grupos de fatores condicionantes para a escolha das variantes do fenômeno, na tentativa de contribuir para elaborar um mapa dessa variação na Bahia. Mais especificamente, pretende-se identificar e examinar as ocorrências com o preenchimento das duas formas; em seguida, identificar as escolhas da variante do fenômeno em questão pelos informantes nas diferentes faixas etárias, e sexos. E, por último, refletir sobre a contribuição dos achados para o entendimento da especificidade do português brasileiro.

Não são raras as pesquisas sobre a língua que procuram estudar a variação no preenchimento do sujeito de primeira pessoa do plural. Estudos diacrônicos, como o de Omena (1996a; 1996b) e Lopes (1993, 2003), mostram que o uso de *a gente* como preenchimento de sujeito vem crescendo ao longo dos anos.

Neste texto, testa-se a hipótese de que, nas estruturas com preenchimento do sujeito de primeira pessoa do plural, o falante tende a utilizar a forma *a gente* em detrimento de *nós* no português popular falado em Alagoinhas, avaliando a indicação de um processo de mudança linguística.

A investigação realizada por Omena (1996a, 1996b), sobre fala popular de informantes do Rio de Janeiro, mostrou que *a gente* ocorre com maior frequência que *nós* como sujeito.

Lopes (1993), por sua vez, observa a alternância pronominal do uso de *nós* e *a gente* na norma culta falada e investiga, além dos aspectos

sociais, os contextos linguísticos que favorecem o uso dessas formas na função de sujeito, realizando, assim, uma análise minuciosa a partir do *corpus* do Projeto Norma Urbana Culta (NURC) de Salvador, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2003), examinou a inclusão de *a gente* no sistema pronominal do português, a partir de *corpora* de escrita (séculos XIII ao XX) e de fala (século XX). Nessa análise, do processo de mudança em tempo real por um longo período, confirmou que a forma *a gente* passou por um processo de gramaticalização, a partir do século XX, apresentando mesmo comportamento dos outros pronomes pessoais.

É necessário considerar também a possibilidade de que tenha ocorrido uma interferência do contato entre línguas no português brasileiro, afetando a língua falada em algumas comunidades, conforme explica Lucchesi (2009):

[...] o contato entre línguas afetou diretamente a formação dos padrões coletivos de fala da maioria da população do país (o que se denomina aqui **norma popular**) e só indiretamente a fala das classes economicamente privilegiadas tradicionalmente chamada de **norma culta** (LUCCHESI, 2009, p. 32)

Tomando como parâmetro a teoria da Sociolinguística Variacionista ou Sociolinguística Laboviana, almeja-se apresentar resultados de uma análise preliminar do fenômeno, considerando-se os aspectos sociais dentro da realidade do português brasileiro falado na Bahia, em particular no município de Alagoinhas.

2. Pressupostos teóricos

A Sociolinguística corresponde a um modelo teórico-metodológico também conhecido como “teoria da variação e mudança linguística” ou teoria variacionista, iniciado pelo americano William Labov. Compreendendo a língua como sistema heterogêneo, a Teoria Variacionista analisa a língua em comunidades de fala, observando como os usos linguísticos de uma comunidade podem estar relacionados a perfis sociais dos falantes, como o sexo, faixa etária, escolaridade, grupo socioeconômico dentre outros. Para Labov (2008 [1972])

[...] estudos mais detalhados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura linguística estão envolvidos

em variação sistemática que reflete tanto a mudança temporal quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV, 2008 [1972], p. 140)

Seja qual for a comunidade de fala, é evidente que há diversas formas de se dizer a mesma coisa, ou seja, as formas linguísticas sofrem variações. E essas múltiplas formas de falar no mesmo contexto e com o mesmo sentido são denominadas “variantes linguísticas” e o conjunto de variantes é chamado de variável. As variantes de uma comunidade de fala podem ser consideradas padrão, de prestígio sociolinguístico na comunidade, quase sempre conservadora; ou não padrão, muitas vezes desprestigiadas socialmente. Por outro lado, as variantes classificadas como não padrão são quase sempre inovadoras e por vezes estigmatizadas pelos membros da comunidade.

Segundo Tarallo (1986), os sociolinguistas compreendem a língua como veículo de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana. E seu papel constitui-se na observação do vernáculo, ou seja, da língua falada em situações naturais, na enunciação e expressão de fatos, ideias, sem preocupações de como enunciá-los. Dessa forma, o objeto de estudo da Sociolinguística é o aparente “caos” linguístico.

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), o aspecto da heterogeneidade não é bem visto pela abordagem estrutural da língua, ou seja, a concepção estruturalista desconsidera a influência da realidade social em que o falante está inserido. Dessa forma, conceber a língua como um sistema homogêneo tem tornado cada vez mais difícil compreender os processos de mudança da língua, isto é, “se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como ela funciona enquanto sua estrutura muda?” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 35).

Essa contradição tem sido o foco para o desenvolvimento de uma teoria da mudança linguística. Para WEINREICH, LABOV e HERZOG (2006 [1968]), resolver essa questão está relacionada à ruptura da estruturalidade com a homogeneidade (p. 36). Ou seja, o esclarecimento racional da mudança estará subordinado a condição de explicar a heterogeneidade ordenada no interior da língua. Dessa forma, a diversidade existente na língua é inerente à competência linguística do falante nativo. Desprezar a possibilidade de variação de uma língua, isto é, a sua heterogeneidade, demonstra incoerência, uma vez que “(...) numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e., real), a ausência de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional” (WEINREICH; LABOV;

HERZOG, 2006 [1968], p. 36).

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) propõem que uma teoria da mudança deve fornecer respostas em relação aos seguintes aspectos: aos fatores condicionantes (é preciso estabelecer o conjunto de mudanças e condições possíveis para a mudança); à transição (que se refere a estágios de uma mudança em progresso, observando como línguas em contato interferem na transferência de traços de um falante para outro); ao encaixamento na estrutura linguística e na estrutura social (a correlação de mudanças aos aspectos estruturais e aos fatores sociais); à avaliação (as variantes avaliadas positivamente seguem percurso diferente no processo de mudança em relação às que sofrem estigma) e à implementação (como a mudança é implementada).

Labov (2008 [1972]) persiste na relação entre língua e sociedade e na possibilidade de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada. A sua proposta teórico-metodológica defende que a variação é sistemática, isto é, heterogeneamente ordenada. Partindo desse pressuposto, seus estudos têm como objetivos primordiais analisar e sistematizar as variantes linguísticas empregadas pelos falantes de uma dada comunidade.

A Sociolinguística Variacionista é a área da Linguística que concentra sua investigação nos estudos da língua e sua relação com os aspectos sociais nos quais os falantes estão inseridos. Dessa forma, é do interesse dos sociolinguistas as ocorrências de fala que se manifestam nas diversas variedades de uma língua. Esses pesquisadores têm como objetivo compreender quais fatores influenciam na variação linguística bem como a importância desses condicionadores no que se refere à variável em estudo, uma vez que a Sociolinguística tem como premissa que as variações não ocorrem por acaso e toma como pressuposto que a variação é motivada por aspectos internos e externos à língua.

Segundo Coelho *et al.* (2015, p. 16), “a variação linguística é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com um mesmo significado”. Observa-se que a variação é um processo comum a todas as línguas que não interfere no funcionamento do sistema linguístico.

Diferentemente de um acidente linguístico, a variação pode ser investigada com rigor e desprovida de preconceito, pois o falante que utiliza uma forma tida como desprestigiada não pode ser considerado como um ser que possua capacidade inferior àquele que utiliza a norma padrão

culta da língua. Nesse sentido, o sociolinguista pretende descobrir os condicionamentos que regulamentam a variação e como estes mecanismos exercem essa influência. Através de um procedimento metodológico detalhado, a pesquisa é constituída de diversas etapas específicas, que parte da coleta de dados adequada até a apresentação de resultados seguros.

3. O fenômeno “*nós e a gente*”

Nesta seção, serão apresentadas as visões de três gramáticas tradicionais acerca das formas pronominais *nós* e *a gente*; o processo de gramaticalização de *a gente*, e os trabalhos pioneiros sobre os fenômenos em estudo desenvolvidos por Omena (1996a; 1996b) e Lopes (1993; 2003).

3.1. “*Nós e a gente*” nas gramáticas tradicionais

A tradição gramatical e o ensino escolar registram, no quadro dos pronomes que assumem a função sintática de sujeito, as formas: eu, tu, ele, nós, vós, eles.

Nesse sentido, é notório que a forma *a gente* não é identificada como pronome pessoal da primeira pessoa do plural, embora o uso desta forma tenha sido frequente entre os falantes brasileiros, em detrimento do pronome *nós*. Apesar disso, uma análise mais profunda nas gramáticas tradicionais mostra que, nas seções destinadas aos pronomes, não se considera o termo *a gente* como referência à primeira pessoa do plural. Muitas gramáticas, quando mencionam a forma *a gente*, utilizam-se de notas de rodapé ou seções intituladas como para saber mais, ou curiosidades.

Cunha e Cintra (2007) consideram que os pronomes, nas orações, cumprem funções equivalentes às desempenhadas pelos nomes, servindo para representar um substantivo ou para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado. Na classificação dos pronomes, quando tratam dos pronomes pessoais, apresentam no quadro pronominal *nós* como forma de referência à primeira pessoa do plural. Mais adiante, na seção “Fórmulas de representação da 1ª pessoa”, afirmam que “no colóquio normal, emprega-se *a gente* por *nós*, e também por *eu*” (e, após a apresentação de exemplos, recomendam que

“o verbo deve ficar sempre na 3ª pessoa do singular”. (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 296).

Também em uma seção a parte e de observações, na Moderna Gramática Portuguesa, Bechara (2004) afirma que “O substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa. Em ambos os casos o verbo fica na 3.ª pessoa do singular.” (BECHARA, 2004, p. 166).

Percebe-se que os gramáticos incluem o uso do *a gente*, mas não o colocam no quadro de pronomes pessoais, apenas registram exemplos de ocorrência da forma na linguagem coloquial, não mostram que é algo já implementado na língua.

3.2. A gramaticalização de *a gente*

Muito se tem estudado sobre o processo da gramaticalização a partir de distintos fundamentos teóricos, entretanto o processo de modificação de uma categoria para outra não seja uma preocupação nova.

A gramaticalização é um processo que consiste na mudança de um item lexical para uma categoria gramatical. É um acontecimento comum a todas as línguas naturais e, quando isso ocorre, pode-se afirmar que nessa mudança o item adquiriu novos traços.

Segundo Lopes (2003), a forma *a gente* originou-se do nome *gente*, que, com o passar do tempo, adquiriu o traço de pessoa e da possibilidade de substituir o pronome *nós*, perdendo os traços dos substantivos. Os exemplos a seguir mostram essas duas realidades:

[...] Juiz – Agora vamos nós jantar (Quando se dispõem para sair, batem à porta). Mais um! *Estas gentes* pensam que um juiz é de ferro! Entre, quem é? (Séc. XIX, *O juiz de Paz na roça*, Pena 1815-1848). (LOPES, 2003, p.10)

[...] Amor, o travesso Amor
Fugia nuzinho em pele,
Cai aqui, cai acolá
Gentes de bem pegou nele (= substantivo: todo mundo inclusivo)
(Séc. XVIII, *Viola de Lereño*, Caldas Barbosa 1798, p. 324). (LOPES, 2003, p. 107)

[...] e no entanto, graças a deus, todos, eu assim fui criada, dentro duma casa com muito respeito e ela também, meu pai também era a mesma coi-

sa, *a gente* lá em casa não ouvia nada, credo! (PE, inq. 248, M3). (LO-PES, 2003 p. 59) (Forma gramaticalizada)

Ao substantivo *gente* agregaram-se determinados valores e funções, implicando que este passasse a pertencer à outra categoria ou classe. Dessa forma a forma *a gente*, que concorre com o *nós*, é uma forma resultante de gramaticalização, pois mudou de categoria, de nome para pronome.

3.3. Estudos linguísticos sobre a alternância de “*nós* e *a gente*”

O trabalho desenvolvido por Omena (1996a; 1996b), com dados do Rio de Janeiro, observou que a forma *a gente* é mais frequente que *nósem* contextos de fala. Ao considerar a variável idade, constatou que a forma *nós* é mais utilizada pelos falantes mais velhos, ressaltando que o uso de *a gente* aumentou a partir da década 60. Outro aspecto observado é que os falantes mais expostos à mídia foram favorecidos para o uso da variante padrão *nós*.

A investigação realizada por Lopes (1993) analisou a fala culta dos informantes do Rio de Janeiro, Porto Alegre e Salvador, acervo do Projeto de Estudos da Norma Urbana Culta – NURC. Os inquéritos analisados foram do tipo diálogo entre informante e documentador, em situações comunicativas semi-espontâneas. A análise de Lopes (1993), quanto aos aspectos sociais, mais especificamente ao sexo, revela que entre as mulheres a incidência de *a gente* (51%) é maior do que o uso de *nós* (49%). Entre os homens 69% corresponde a forma *nós* e 31% a forma *a gente*. Ao realizar o cruzamento do sexo com a faixa etária, percebe-se que os mais jovens utilizam a forma *a gente* e os mais velhos *nós*. Além disso, verificou-se que o Rio de Janeiro é a cidade em que a forma *a gente* é mais utilizada, enquanto Salvador e Porto Alegre apresentam uma maior frequência de *nós*. Considerando esse aspecto, Lopes (1993) observou que “a mudança linguística de *nós* por *a gente* encontra-se em processo de desenvolvimento em ambos os sexos” (p. 104).

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2003) teve como objetivo estudar a inserção de *a gente* no sistema pronominal do português, como um processo de mudança em tempo real por um longo período. Nessa análise, *em tempo real de longa duração*, Lopes (2003) confirmou que a forma *a gente* passou por um processo de gramaticalização, a partir do século XX, apresentando mesmo comportamento dos outros pronomes pessoais.

É importante salientar que a utilização da forma *a gente* já vinha sendo implementada no português brasileiro, uma vez queo seu uso se iniciou entre os séculos XVII e XVIII, como afirmam Omena (1996a, 1996b) e Lopes (1993; 2003) em pesquisas variacionistas com foco em pronomes pessoais na posição de sujeito. Esses estudos procuram compreender como esse fenômeno ocorre no português falado atualmente.

4. Procedimentos metodológicos

Para a observação do fenômeno variável, foram utilizadas para esta etapa ora apresentada as entrevistas do acervo ALiB realizadas no município de Alagoinhas, na mesorregião do Nordeste Baiano. As variáveis sociolinguísticas analisadas foram sexo (dois falantes do sexo masculino e dois do feminino) e faixa etária (dois falantes de 18 a 30 anos e dois falantes dos 50 a 65 anos). No que se refere ao nível de escolaridade, trabalhou-se apenas com os informantes que possuem o nível fundamental. (CARDOSO, 2014).

Seguindo os aspectos propostos pela teoria da variação, o *corpus* alvo de observação constituiu-se de diferentes entrevistas realizadas com quatro falantes. As entrevistas são norteadas por perguntas apresentadas pelos questionários de caráter fonético-fonológico, semântico-lexical e morfossintático, algumas questões voltadas para pragmática, entrevistas semi-dirigidos, que permitiam aos falantes se expressarem de maneira mais espontânea, perguntas metalinguísticas e um texto para leitura. Por se tratar de uma pesquisa que analisa a língua falada, não foi considerado a leitura do texto pelos informantes. Após a audição das entrevistas e o levantamento dos dados, fez-se a sua transcrição e codificação para a submissão ao programa computacional para análise dos dados, o GoldVarbX.

Neste texto, foram consideradas somente variáveis sociais, gênero e idade. Na seção seguinte, apresentam-se os primeiros resultados da análise em Alagoinhas.

5. Resultados preliminares

Após a análise estatística através do GoldVarbX, chegou-se aos resultados que se seguem. Dos 170 dados de *nós* e *a gente*, 43 correspondem à escolha da variante *nós* e 127 da forma *a gente*. Na

observação da tabela 1, os resultados indicam que a forma *nós* ocorre pouco no total de dados; o pronome *a gente* na posição de sujeito apresenta um uso muito elevado em relação ao *nós* no português falado em Alagoinhas, correspondendo a frequência de 25,3 % de *nós*, *versus* 74,7 % de *a gente*, conforme são apresentados na tabela 01.

Tabela 01: NÓS/A GENTE em ALAGOINHAS.

Dados Gerais

VARIANTE	QUANTIDADE	FREQUÊNCIA
Nós	43/170	25,3%
A gente	127/170	74,7 %
Total	170/170	100%

Observando-se a Tabela 1, percebe-se que os falantes preferem a forma *a gente*, que sempre foi estigmatizada pelo ensino formal da língua portuguesa. Apesar de ser uma amostra pequena, o resultado obtido corrobora com os das pesquisas de Lopes (1993; 2003), que apontam para uma frequência maior da forma *a gente*, no Rio de Janeiro.

No que se refere a variável Sexo (Tabela 02), a única variável selecionada pelo Goldvarb Xaté então, percebe-se que, em Alagoinhas, apesar de a variante *nós* ocorrer pouco na amostra, são os homens que tendem a utilizar mais esse pronome do que as mulheres, na observação das frequências e dos pesos relativos.

Tabela 02: Condicionamento da variável SEXO na realização NÓS em ALAGOINHAS.

NÓS	QUANTIDADE	FREQUÊNCIA	PESO RELATIVO
Homem	24/64	37,5%	0.652
Mulher	19/106	17,9%	0.406

Mesmo com um número pequeno de dados e um percentual baixo, a variante *nós* temos maior frequência no discurso dos homens (37,5%) e peso relativo de 0.652. A variante *nós*, no discurso das mulheres, nos dados trabalhados, revelamos frequência ainda menor (17,9%) e peso rela-

tivo de 0.406, que indica desfavorecimento da variante. Estudos sociolinguísticos têm revelado que as mulheres usam formas mais prestigiadas que os homens em zonas urbanas (LABOV, 2008 [1972] e os dados trabalhados são de zona urbana. Em Alagoinhas, as mulheres não encabeçam o uso do *nós* (forma conservadora e considerada padrão, prestigiada pela tradição), elas encabeçam o uso de *a gente*. Isso pode levar ao entendimento de que a forma *a gente* é, se não a mais valorizada, pelo menos não sofre estigma na variedade do município observado.

O programa computacional GoldVarbX considerou que só o Sexo (masculino ou feminino) contribui para a escolha da variante *nós* em Alagoinhas, desconsiderando a faixa etária, variável não selecionada. Como esses resultados são apenas iniciais, supõe-se que, com o andamento da pesquisa com dados de toda a Bahia, e com o controle de outras variáveis linguísticas e sociais, pode-se chegar a resultados mais consistentes sobre o condicionamento da variação estudada.

6. Considerações finais

A alternância entre *nós* e *a gente* na posição de sujeito tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas sociolinguísticas, demonstrando que, no português falado pelos brasileiros, a forma *a gente* é o pronome mais utilizado em algumas comunidades para referência à primeira pessoa do plural.

Tendo em vista que a pesquisa aqui apresentada ainda está em fase de desenvolvimento, pode-se assinalar tendências no que diz respeito à alternância *nós/a gente* no município de Alagoinhas, estudo inicial para o entendimento do fenômeno no português falado na Bahia.

No que se refere aos dados gerais, na cidade de Alagoinhas os informantes tendem a escolher *a gente* (com frequência de 74,7%) ao invés de *nós* (com frequência de 25,3%). No entanto, na observação da variável social Sexo, percebe-se que, mesmo com um número pequeno de ocorrências, os homens tendem a utilizar a forma pronominal *nós* mais que as mulheres. Como as mulheres em zonas urbanas tendem a usos mais valorizados, pode-se questionar o valor social dado às duas variantes: o *nós* é ainda a forma mais prestigiada? Ou o *a gente* está começando a ocupar o espaço que antes era do *nós*?

No aprofundamento da pesquisa, serão buscados mais dados em todas as mesorregiões da Bahia, com o controle de outros grupos de fato-

res sociais e linguísticos para concluir se o quadro apresenta alguma indicação de mudança no que se refere à variação do pronome sujeito de primeira pessoa de plural na Bahia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CARDOSO, S. A. M *et al.* *Atlas linguístico do Brasil*: introdução. Londrina: EDUEL, 2014. p. 17-29

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola, 2008 [1972].

LOPES, Célia Regina dos Santos. A inserção de *a gente* no quadro pronominal do português. Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2003, v. 18. p. 174.

LOPES, Célia Regina dos Santos. *Nós e agente no português falado Culto do Brasil*. Dissertação de mestrado, UFRJ, 1993.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. 576 p. il.

OMENA, Neliza Pereira; A referência a primeira pessoa do discurso plural. In: OLIVEIRA E SILVA, G.M.; SCHERRE, M.M. *Padrões sociolinguísticos: estudos de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996(a). p. 183-215

OMENA, Neliza Pereira; As influências sociais entre nós e a gente na função de sujeito. In: OLIVEIRA E SILVA, G.M.; SCHERRE, M.M. *Padrões Sociolinguísticos: estudos de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ. 1996(b). p. 310-23.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

TAVARES, M. A. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Edição especial Abralin/SE*. Itabaiana, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

A VARIAÇÃO NA REGÊNCIA DO VERBO *IR* (DE MOVIMENTO) EM SALVADOR

Marli Pereira Batista (UNEB)

marlibattista@gmail.com

Norma da Silva Lopes (UNEB)

nlopes58@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta resultados preliminares de uma dissertação de mestrado ainda em andamento. Toma como objeto de estudo a variação na escolha das preposições que regem o verbo *ir* (de movimento) na fala popular de Salvador. A tradição gramatical identifica duas possibilidades de regência do verbo *ir*, a preposição *a* ou *para*. Em Salvador, nota-se que este verbo também frequentemente é utilizado com a preposição *em*, variante não padrão. Diante do pequeno número de ocorrências com a utilização da preposição *A*, esses dados foram retirados do estudo apresentado neste texto. Parte-se do seguinte questionamento: quais são os condicionamentos da escolha da variante *para* na regência do verbo *ir* (de movimento)? Assim, tem-se como objetivo analisar a regência do verbo *ir* (de movimento), identificando condicionamentos sociais para a escolha da preposição *para*, em detrimento da preposição *em*. Com o suporte teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, de William Labov ([1972] 2008), são levantados dados de dezesseis das quarenta e oito entrevistas que compõem o Programa de Estudos sobre o Português Falado de Salvador (PEPP), com falantes de escolaridade Fundamental e Média, gravadas entre 1999 e 2000. Utiliza-se o programa de análise estatística da variação linguística GoldVarb X, para definir a frequência e os pesos relativos que possibilitam uma análise apurada dos condicionamentos. Dentre as variáveis sociais controladas, apenas a escolaridade foi selecionada, revelando que a preposição *para* está associada aos falantes mais escolarizados e que a preposição *em* parece ser combatida pela escola.

Palavras-chave:

Salvador. Sociolinguística. Variação. Regência do verbo *ir* (de movimento).

ABSTRACT

This article presents preliminary results, from a dissertation still in progress. The object of study is the variation in the choice of prepositions governed by the verb *ir* (of movement) in the popular speech of Salvador. The grammatical tradition identifies two possibilities of governing the verb *ir*, the preposition *a* or *para*. In Salvador, it is noted that this verb is also frequently used with the preposition *em*, a non-standard variant. Given the small number of occurrences using the preposition *A*, these data were taken from the study presented in this text. It starts from the following question: what are the conditions for choosing the *para* variant in the regency of the verb *ir* (of movement)? Thus, the objective is to analyze the rulership of the verb *ir* (of movement), identifying social conditions for choosing the preposition *para*, to the detriment of the preposition *em*. With the theoretical-methodological support of Variationist Sociolinguistics, by William Labov ([1972] 2008), data are collected from sixteen of the

forty-eight interviews that comprise the Study Program on Spoken Portuguese in Salvador (PEPP), recorded between 1999 and 2000 with schooling speakers Elementary and High School. The program of statistical analysis of linguistic variation (GoldVarb X) is used to define the frequency and the relative weights that enable an accurate analysis of the conditions. Among the controlled social variables, only schooling was selected, revealing that the preposition *para* is associated with more educated speakers and that the preposition *em* seems to be combated by the school.

Keywords:

Salvador. Sociolinguistics. Variation. Regency of the verb IR (of movement).

1. Introdução

A tradição gramatical traz o verbo *ir* (de movimento) regendo duas preposições: *a* e *para*, que são consideradas padrão, embora, tanto na fala quanto na escrita, observamos a regência deste verbo com a preposição *em*, que é estigmatizada por ser considerada não padrão.

Neste texto, analisam-se os condicionamentos sociais que favorecem os usos de cada uma dessas preposições em Salvador, buscando-se respostas que identifiquem em que situações a preposição estigmatizada em está sendo mais utilizada. Utiliza-se como *corpus* 16 inquéritos do Programa de Estudos sobre o Português Falado de Salvador (PEPP), gravados entre 1999 e 2000. Analisa-se a interferência do nível de escolaridade, do sexo e da idade dos informantes na escolha das preposições *para/em*.

Utiliza-se o suporte teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista/Quantitativa, que é uma área dentro da Linguística que trata das relações entre linguagem e sociedade, (LABOV, 2008[1972]). O GoldVarb X é utilizado para definir a frequência e os pesos relativos que possibilitam uma análise apurada dos condicionamentos.

2. Sociolinguística

As línguas estabelecem uma ligação com a sociedade na qual estão inseridos os seus falantes. Segundo Mollica (2008, p. 10), como as línguas apresentam um dinamismo que lhes é próprio e por estarem em constantes mutações, e por serem essencialmente heterogêneas, é que se criou na Linguística uma subárea chamada de Sociolinguística, que tem como objeto de estudo a fala, visando examinar a variação nela existente e a sua relação com a sociedade em que está arraigada.

O termo Sociolinguística fixou-se em 1964, em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA,) no qual participaram estudiosos, que se constituíram em referências clássicas na tradição de estudos voltados para a questão da relação entre linguagem e sociedade, como John Fischer e William Labov (ALKMIN, 2005).

A proposta de Bright para a sociolinguística é a de que ela deve demonstrar a covariação sistemática das variações linguísticas e sociais. Ou seja, relacionar a variação linguística às diferenças existentes na estrutura social, sendo a diversidade linguística o objeto de estudo da Sociolinguística (BRIGHT, 1974 *apud* ALCKMIN, 2005, p. 28).

Sobre a variação e o desenvolvimento de uma mudança linguística, Labov ([1972] 2008, p. 21) diz que não se pode entender a língua sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Segundo esse autor, alguns mecanismos que operaram para produzir mudanças no passado podem estar operando nas mudanças correntes, como se explica através doutrina do uniformitarismo (LABOV, [1972] 2008). Ressalta-se a importância dos fatores sociais para explicar de que modo ocorre a variação linguística. Ou seja, é a diversidade linguística sendo observada através de fatores sociais como ocupação, idade e sexo das pessoas, dentro de uma comunidade de fala, descrita e analisada em situações reais de uso; ao mesmo tempo, os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos.

Sobre as dimensões subjetivas de uma mudança linguística em andamento, Labov ([1972] 2008, p. 173) explica que estudos tradicionais dos dialetos regionais dos Estados Unidos têm mostrado que o isolamento leva à diversidade linguística, enquanto a mescla de populações leva à uniformidade linguística. Contudo, quando nos voltamos para o estudo das diferenças linguísticas em áreas metropolitanas, surge uma situação nova e diferente: em lugar da diferenciação horizontal e espacial, temos um corte transversal que não pressupõe isolamento das camadas linguísticas. Pelo contrário, os grupos que vivem em contato estreito podem participar de mudanças linguísticas rápidas que levam à crescente diversidade, em lugar da uniformidade.

Alckmin (2005, p. 33) explica que toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar, e que se considerarmos uma comunidade de fala como a de Salvador, será observado que o seu repertório linguístico se constitui de variedades linguísticas distintas, porque

há diferença na origem regional, classe social, ocupações, escolaridade, etc.

As variantes, nos informa Tarallo (2002, p. 08), são formas em variação, frequentes em uma comunidade linguística. E a um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística”.

A Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação, considera a língua em seu contexto sociocultural. Os sociolinguistas partem do pressuposto de que toda variação é controlada por fatores que delineiam a heterogeneidade de forma sistemática e previsível, não sendo, portanto, as variações existentes na língua, a indicação de que há um caos linguístico, cujo processamento, análise e sistematização sejam impossíveis de serem processados.

3. As formas variantes do fenômeno

O objeto de estudo do presente artigo é a alternância entre as preposições regidas pelo verbo *ir* de movimento: *para*, *a* e *em*, como podemos ver nos exemplos retirados do *corpus*.

“Vou PRO cinema com ela.”

“(...) gostava de ir À praia.”

“Fui lá NA Le Bisquit ontem.”

São essas as três variantes diferentes com a utilização de três preposições regidas pelo verbo *ir* (de movimento), as preposições *a*, *para*, as prestigiadas; e *em* que é considerada não-padrão, portanto estigmatizada.

4. Antecedentes do tema

Assis (2011, p. 122), que também estudou esse fenômeno nas cidades de Santo Antônio de Jesus e Poções, com falantes não escolarizados ou de pouca escolaridade, analisou quatro variantes: *para*, *em*, *a* e *até*; e dentre outras variáveis observadas estão também: natureza do deslocamento, faixa etária, sexo (gênero) e comunidade de fala.

Desta forma, Assis diz que a variante *para* foi a mais frequente, com quase sessenta por cento do total de ocorrências do *corpus* analisado; seguida da variante *em*, com cerca de quarenta por cento do total. Em se tratando da variável linguística utilizada *natureza do deslocamento*,

que mostra se a pessoa vai a algum lugar temporária ou permanentemente, Assis revelou que a preposição *em* é mais selecionada quando se trata de um deslocamento temporário, assumindo o mesmo valor da preposição *a*; enquanto a preposição *para* parece realmente ter uma relação intrínseca com o deslocamento permanente.

Na análise do condicionamento da Faixa Etária sobre o fenômeno observado, Assis conclui que a preposição *em* foi verificada com maior presença nas faixas etárias mais elevadas, caracterizada como variante mais conservadora e utilizada mais pelas mulheres, que saem pouco da comunidade, diferentemente dos homens que, por terem mais contato externo, utilizam a variante *para*. A variável *comunidade de fala* permite identificar o comportamento das variantes nos municípios analisados, sendo Santo Antônio de Jesus a que apresenta o domínio da variante *para*, considerada pelo autor como inovadora, tendo em vista a sua importância como centro comercial e cultural da região, enquanto em Poções apresenta uma tendência ao conservadorismo linguístico, com um predomínio da preposição *em*, considerada variante conservadora.

Borges (2014, p. 15) em uma pesquisa feita com as preposições *a*, *em* e *para* regendo o verbo *ir* (de movimento), com 12 falantes do português brasileiro de Brasília-DF, conclui que entre aqueles que ainda estão cursando o Ensino Médio, há uma forte preferência pela preposição *para* (94%) e completo desaparecimento da preposição *a* (0%). Entre os que concluíram o Ensino Médio, continua o desaparecimento da preposição *a*, mas *para* aparece em 92% dos dados coletados. No entanto, no grupo dos que ainda estão cursando nível superior, a preposição *a* aparece em 9% dos dados e a preposição *para* cai para 88%. Já com os falantes de nível superior concluído, as preposições aparecem no *corpus* da seguinte forma: *para* = 48%; *a* = 2% e *em* = 52%.

Outra observação feita na análise do uso dessas preposições foi que há uma preferência geral para o uso da preposição *para*, tanto com o traço de [+permanência] como com o de [-permanência], independentemente do grau de escolaridade. Além disso, a hipótese de que a preposição seria escolhida de acordo com o traço semântico do locativo [+permanência]/*para* e [-permanência]/*em* não foi comprovada. A variação ocorre mais profundamente no nível individual do que no nível coletivo. O falante geralmente apresenta uma preferência por uma das preposições (*em/para*) e a utiliza de forma bastante produtiva em contextos de [+permanência] e [-permanência].

Ao fazer uma análise semântico-pragmática, Reis (2001, p. 3) investigou a fala de Florianópolis, retirada de uma entrevista do VARSUL, observando se o conteúdo semântico e as inferências pragmáticas de uma dada asserção podem ser decisivos na orientação do falante em relação ao emprego variável da regência do verbo *ir* (de movimento), nos locativos marcados pelos traços de [+permanência] ou [-permanência]. Dessa forma, considerou que o uso da preposição *para* pode ser favorecida em contextos cujo locativo apresente um traço semântico-pragmático de natureza [+permanente], já a preposição *em* aparece em natureza oposta, ou seja, [-permanente].

Jesus (2014, p. 221), pesquisando este mesmo fenômeno em cinco comunidades de fala do semiárido baiano e analisando a variável *pessoa do discurso como sujeito*, notou que independentemente de ser a primeira (eu) ou a segunda (tu, você, vocês), *em* é a preposição preferida com peso relativo de 0,65 para cada uma dessas duas pessoas gramaticais. Já a preposição *para*, apesar de ter um peso relativo maior para nós/a gente (0,66), também é favorecida com sujeitos representados por ele, ela, eles, elas (0,59).

Com relação aos tempos verbais observados, Jesus constatou que a preposição *em* é mais frequente com verbos no presente (com índice de 0,61) e *para* com verbos no pretérito imperfeito (0,69). Em se tratando da análise feita sobre a variável *(in)determinação do sujeito*, concluiu que quando o sujeito é [+ determinado] a preposição escolhida com peso relativo de 0,57 é *em*; e quando o sujeito é [- determinado], *para* aparece com 0,64 de peso relativo. Já no exame feito da variável *narratividade do discurso*, Jesus informa que a preposição *para* foi mais utilizada em contextos narrativos (0,62), enquanto *em* aparece mais naqueles não narrativos (0,55), em relação aos 582 dados analisados.

5. Aspectos Metodológicos

O *corpus* utilizado para a pesquisa apresentada neste artigo foi constituído de 16 inquéritos do Programa de Estudos sobre o Português Falado de Salvador (PEPP), registrados entre 1999 e 2000. O acervo integral do PEPP é composto por 48 inquéritos gravados com um tempo médio de 40 minutos, com informantes dos dois sexos, escolaridade Fundamental e Média, nascidos em Salvador. Eles estão distribuídos em 04 faixas etárias, separadas da seguinte forma: 1 – de 15 a 24 anos; 2 – de 25 a 35 anos; 3 – de 45 a 55 anos e 4 – de 65 anos em diante. Neste

artigo, serão controladas as variáveis sexo, escolaridade e idade.

A pesquisa empreendida objetivou entender a variação, conforme nos orienta Marta Scherre (1996, p. 43), buscou entender o fenômeno, ao “inventariar suas variantes, definindo as variáveis dependentes, levantar hipóteses [...] operacionalizar as hipóteses através de variáveis independentes [...] identificar, levantar e codificar os dados relevantes, submetê-los a tratamento estatístico adequado e interpretar os resultados obtidos à luz das hipóteses levantadas”.

Para a análise estatística aqui apresentada, é utilizado o programa estatístico de análise de regras variáveis GoldVarbX, que mostra a frequência e os pesos relativos¹ que avaliam os condicionamentos a que se busca para o entendimento da variação.

Na seção que se segue apresentam-se os resultados a que se chegou nesta fase da pesquisa.

6. *Análise de Dados*

Na análise geral dos dados iniciais dessa fase da pesquisa foram coletados 219 dados. Observou-se que das preposições regidas pelo verbo *ir* (de movimento) na fala soteropolitana, *para* é a mais utilizada, com frequência de 82,19% (Tabela 1).

Tabela 1: Regência do verbo *ir* (de movimento) – ANÁLISE GERAL.

Variantes	Dados/Total	Porcentagem
Para	180/219	82,19%
Em	26/219	11,87%
A	13/219	5,94%

Observa-se que as variantes *em* e *a* são muito menos utilizadas nas construções com o verbo *ir* (de movimento), 11,8% e 5,94%, respectivamente. Diante do número pequeno de dados e baixo percentual da variante *a*, e para ser possível a realização de análise de regras variáveis, optou-se, nessa fase da pesquisa, por restringir as análises às preposições *para* e *em* e passou-se a usar a preposição *para* como valor de aplicação.

6.1. *Análise de regras variáveis*

Na análise de regras variáveis, o GoldVarbX selecionou unicamente

a variável *Escolaridade* como condicionadora da escolha da variante *para*. Os resultados apresentam-se na tabela 2 e gráfico 1.

Tabela 2: Condicionamento da variável escolaridade para a escolha da variante *para*.

Escolaridade	Dados/Total	Porcentagem	Pesos Relativos
Fundamental	101/123	82,1%	0,357
Média	79/83	95,2%	0,705

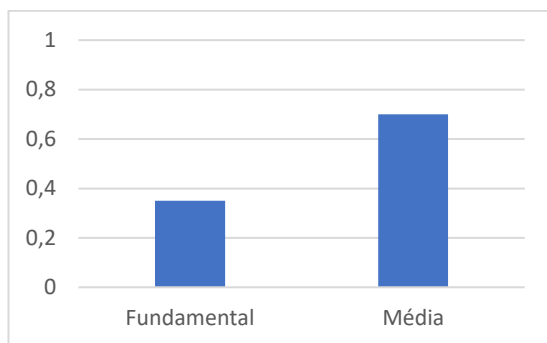


Gráfico 1: Condicionamento da variável escolaridade para a escolha da variante *para*.

A análise estatística indica, como se pode verificar na tabela 2 e no gráfico correspondente, que a porcentagem e peso relativo da preposição *para* são menores na escolaridade fundamental, o que parece indicar que as pessoas que têm apenas esse nível de escolaridade tendem a utilizar menos a preposição *para* do que aqueles que possuem o nível médio.

Os resultados revelam o efeito da escolaridade na regência do verbo *ir* (de movimento). A comparação entre os pesos referentes às duas escolaridades revela que quanto mais escolaridade, o falante tende a usar menos a preposição *em* e mais a preposição *para*. Esse quadro parece ratificar que a preposição *em* sofre estigma na regência do verbo *ir*, por isso é combatida pela escola.

7. Considerações (ainda não finais)

O presente trabalho está apenas se iniciando e só foram observadas 16 entrevistas para este artigo. Serão ampliados os dados com a aná-

lise completa das entrevistas do PEPP e com a inclusão do nível superior, além de se fazer controle de variáveis linguísticas, não contempladas neste artigo.

A pesquisa revelou que apesar da preposição A ser a preposição prevista para a regência do verbo IR de movimento, a frequência dessa variante é muito baixa em Salvador, apenas em 5,94% dos dados. A variante PARA ocorre com maior percentual, em 84% dos dados e a preposição EM demonstrou ser presente em 11,87%.

Na análise de regras variáveis entre para e em, realizada através do GoldVarbX, a escolaridade foi a única variável selecionada pelo programa de regras variáveis, revelando que a variante PARA tem peso de 0,357 para a escolaridade Fundamental e 0,705 para a escolaridade Média. Os resultados parecem indicar que a variante EM é combatida pela escola, possivelmente por ser estigmatizada, algo a ser analisado na continuidade da pesquisa.

Nas próximas etapas da análise, com a observação da totalidade do acervo do PEPP e a inclusão de dados de nível superior do acervo de Salvador do Projeto Norma Urbana Culta (NURC), o número de dados será substancialmente ampliado. Além disso, novas variáveis linguísticas e sociais serão controladas, o que dará oportunidade de comparação com outras pesquisas em que o mesmo fenômeno é abordado em outras localidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-43

ASSIS, Telma S. Bispo. A regência variável dos verbos de movimento no português popular do interior do estado da Bahia. *Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia*. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8406>. 2011. Acesso em: 21/07/2019.

BORGES, Luíza Bernardo. *A variação do uso das preposições a/para/em com o verbo ir de movimento*. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9544>. 2014. Acesso em: 19/12/2019.

JESUS, Hilmaria Moura de. A variação de preposições com verbo ir de

movimento em comunidades rurais do semiárido baiano. *Variação linguística no semiárido baiano*. Almeida, Norma Lúcia Fernandes de; Carneiro, Zenaide de Oliveira Novais (Orgs). Feira de Santana: UEFS Editora, 2014. p. 211-35

LABOV, William. *Padrões sociolingüísticos*. Trad. de BAGNO, Marcos, SCHERRE, Marta P., CARDOSO, Caroline R. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs) 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14

REIS, Mariléia Silva dos. Correlação entre as informações postas e pressupostas e a atribuição do traço [$\pm$ permanente] aos locativos do verbo ir de movimento. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 2, n. 1, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/index Acesso em: 10/11/2019.

SCHERRE, Marta Maria Pereira; SILVA, Giselle Machline de Oliveira e (Orgs). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 39-50

TARALLO, Fernando. A relação entre língua e sociedade. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática. 2002.

ANÁLISE DO DISCURSO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: PERSPECTIVAS DOS ADOLESCENTES EM REDES SOCIAIS

Paulo Hernandes Gonçalves da Silva (UFT e IFTO)
paulohg@ifto.edu.br

RESUMO

Este artigo demonstra a análise de textos das redes sociais, fazendo referência às relações interpessoais na perspectiva dos adolescentes, considerando-se a vulnerabilidade enfrentada nesta fase e suas complexidades. Objetivou-se apresentar as consequências da introspecção e dificuldade de relações interpessoais entre os jovens, constatando essa afirmação nas próprias redes sociais, com especificidade ao *Facebook*. Aportou-se da metodologia da revisão bibliográfica, com base nos estudiosos que apresentaram conhecimentos considerados apreciáveis para a problemática, e também executou-se a pesquisa de campo com base na análise de fragmentos de textos e imagens das redes sociais, por meio das técnicas de análise de conteúdo e do discurso, conforme discorrem Pêcheux (1983) e Orlandi (1999). Tornou-se possível a apreensão de resultados, em que as redes sociais podem ser benéficas aos jovens, por meio da devida orientação de pais e dos educadores no ambiente escolar, para o processo de socialização

Palavras-chave:

Adolescentes. Redes sociais. Relações interpessoais.

ABSTRACT

This article demonstrates the analysis of texts from social networks, making reference to interpersonal relationships from the perspective of adolescents, considering the vulnerability faced in this phase and its complexities. The objective was to present the consequences of introspection and difficulty in interpersonal relationships among young people, confirming this statement in the social networks themselves, with specificity to Facebook. The literature review methodology was used, based on the scholars who presented knowledge considered appreciable for the problem, and field research was also carried out based on the analysis of fragments of texts and images from social networks, using the techniques of content and discourse analysis, as discussed by Pêcheux (1983) and Orlandi (1999). It has become possible to apprehend results, in which social networks can be beneficial to young people, through the proper guidance of parents and educators in the school environment, for the socialization process.

Keywords:

Teens. Social networks. Interpersonal relationships.

1. Considerações iniciais

As tecnologias têm provocado bastantes mudanças de formas aceleradas no mundo, da mesma forma observa-se celeridade nas comunica-

ções humanas, em que os sujeitos vivem diversas perspectivas globalizadas na rede mundial de computadores (RECUERO, 2010). Destaque, porém, que há de se observar os aspectos positivos e negativos dessa globalização.

Alerte-se, por conseguinte, que essas mudanças tecnológicas passam a espelhar a realidade vivenciada pelos indivíduos e que muitas vezes são retratadas nas redes sociais, como no caso dos problemas de angústia, ansiedade, depressão e até mesmo o suicídio, dentre outros problemas interpessoais que afetam esses sujeitos (COUTINHO, 2006).

Note-se com enfoque ao problema da introspecção dos adolescentes, que para Bahls e Bahls (2002) existem muitas especificidades nesta fase da adolescência. Para os autores, são descritos os sintomas depressivos próprios desta faixa etária: irritabilidade e instabilidade, humor deprimido, perda de energia, desmotivação e desinteresse, retardo psicomotor, sentimentos de desesperança e/ou culpa, alterações do sono, isolamento, baixa autoestima, ideação e comportamento suicida, problemas graves do comportamento, distúrbios do sono, agressividade, dentre outros.

Este artigo pesquisa tem justificativa em aspectos relacionados à utilização das redes sociais como ferramenta educacional e promotora de aprendizagem quanto aos aspectos emocionais e de valores, intrínsecos aos grupos sociais, família e escola, face à expertise de um mundo tão tecnológico. Logo, fundamentada na revisão de literatura e na pesquisa em rede social, demonstra a análise de textos das redes sociais, fazendo referência às relações interpessoais na perspectiva dos adolescentes, considerando-se a vulnerabilidade enfrentada nesta fase e suas complexidades. Objetivou-se apresentar as consequências da introspecção e dificuldade de relações interpessoais entre os jovens, constatando essa afirmação nas próprias redes sociais, com especificidade ao *Facebook*.

2. Perspectivas metodológicas do artigo

O presente artigo apresenta uma trajetória metodológica na revisão de literatura e nas teorias de análise do discurso e do conteúdo. Essas duas teorias foram fundamentais para a compreensão dos fragmentos na rede social Facebook. Este procedimento metodológico, de acordo Bardin (1977), Orlandi (1999) e Pêcheux (1983), possui no recorte uma unidade discursiva que correlaciona linguagem e situação, o que neste caso

específico, direciona-se aos problemas emocionais enfrentados pelos adolescentes.

De forma idêntica, Biazus e Ramires (2012), evidenciam que discutir a problemática da introspecção na adolescência, com ênfase nas características e vicissitudes dos vínculos afetivos constituídos por esses jovens, perpassam pelas relações inclusive das redes sociais.

Nesta perspectiva, na concepção dos autores cada texto é um conjunto de recortes discursivos que se entrecruzam e se dispersam, e assim, a análise empreendida executa-se por meio de seleção dessas unidades extraídas do corpus, ou mesmo de recortes de recortes, observados os objetivos da pesquisa.

E por isso, valem as considerações conceituais sobre a análise do discurso:

O que é analisar discurso? Para analisar discurso, é preciso considerar falas efetivamente produzidas, de modo oral ou escrito. Não importa se a fala produzida está ou não conforme as regras gramaticais, tal como seria o caso de uma abordagem estritamente normativa. O que interessa é descrever como qualquer coisa dita, do jeito que é formulada, faz sentido. Essa descrição de como qualquer coisa dita pode fazer sentido. Análise do Discurso 120 tido define o que é analisar discurso, ou seja, é descrever as condições – de natureza histórica, social, ideológica – nas quais uma fala qualquer produz sentido. (SOUZA, 2011, p. 119)

Para Foucault (1969), o discurso tem nos seus elementos um processo constitutivo, sendo para ele como um grão que surge na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; conforme também um átomo no discurso, e por isso, subtende-se que os textos são elementos relevantes na análise emocional do ser humano.

3. *Introspecção e dificuldade de relações interpessoais entre os jovens*

Observa-se que dificuldades de interação social, a partir de déficit em habilidades sociais e de consequentes interações coercitivas e/ou negligentes, são muito identificadas nas interações estabelecidas entre as pessoas no geral, o que não é diferente no caso do relacionamento estabelecido entre pais e filhos (SILVA; PAIVA; BARBOSA, 2009).

Nesta perspectiva, destaque segundo o Núcleo de Nova Abordagens em Psicoterapia, o conceito de adolescência:

[...] uma etapa do desenvolvimento humano, fundamental no amadurecimento individual e coletivo em nossa cultura. Na modernidade a criança passa do espaço público para a educação familiar. Assim, perde a liberdade anterior de movimentação livre na sociedade, deixando de participar intimamente das questões adultas. Inaugura-se um novo período em que a criança é separada do universo adulto e seu direcionamento social passa a ser de responsabilidade e domínio da família. Neste contexto emerge um tempo, como um hiato, que surge como uma passagem para a vida adulta, a denominada adolescência. (NUNAP, 2014, p. 1)

Segundo Levisky (2002), abordar a introspecção e dificuldade de relações interpessoais entre os jovens é perceber uma problemática muito comum, que vem sendo reconhecida devido ao acréscimo constante de casos clínicos na referida faixa etária, e que são diagnosticados pelos profissionais da saúde mental.

Destaque que para Schneider e Ramires (2007), com início na adolescência, os sintomas de conflitos, ansiedade e depressão passam a ser responsáveis por cerca de 75% das internações psiquiátricas. E é por isso, que são massivos os estudos com foco nesta situação clínica e em métodos de intervenção apropriados para a sintomatologia depressiva na adolescência.

Na perspectiva clínica, a depressão, inicialmente, sempre foi considerada uma psicopatologia específica da fase adulta, entretanto, a partir de 1960 sua ocorrência foi relacionada à infância e adolescência, conforme preceitua Monteiro & Lage (2007). Inúmeras pesquisas, conforme Ballone (2008), tem demonstrado que cerca de 20% dos estudantes do ensino médio sentem-se profundamente infelizes ou têm algum tipo de problema emocional. Isso pode ocorrer pelo fato do mundo moderno está se tornando cada vez mais complexo, competitivo, exigente, e muitos adolescentes têm dificuldades para lidar com as necessidades de adaptação que se deparam diariamente.

Quanto às especificidades da adolescência e sua relação com o desenvolvimento da depressão, o esclareça-se que, conforme Outeiral (2008), ao entrar na adolescência, o sujeito passa a residir em um novo corpo, que clama por uma nova identidade e que marca a sua passagem da esfera familiar para a esfera social. Todas essas inconstâncias e mudanças causam um intenso sofrimento, pelas perdas referentes à imagem infantil, aos pais idealizados da infância e à identidade infantil. E por is-

so, levam ao rompimento com o passado, para que se torne possível a esse adolescente investir no futuro, desligando-se dos pais e tornando-se apto a realizar suas escolhas. Inclusive, os adolescentes costumam se firmar por meio de comportamentos que chamam a atenção das pessoas, com as quais convivem, tais como: preocupação com o físico, roupas chamativas, *internet* e na prática de esportes.

Essa perda de suas referências, e consequentemente a sua introspecção, fazem com que ele não tenha uma representação de si mesmo, uma vez que sua nova imagem ainda se encontra em construção. E portanto, enquanto patologia, a sua classificação se dá por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM IV, 2000), sendo: a) depressão reativa ou secundária; b) depressão menor ou distinta; c) depressão maior ou unipolar; e d) depressão maior ou psicose maníaco-depressivo.

Assim, conforme Nunap (2014), neste universo de revivescências e conquistas, em muitos momentos o adolescente demonstra um comportamento introspectivo e até mesmo isolado, como conquista de um espaço para a sua auto-elaboração.

4. *Análise de recortes na rede social Facebook: a perspectiva do discurso entre os adolescentes*

A *internet* é um ciberespaço que contribui com a dinamicidade e heterogeneidade da língua, interrompendo regras tradicionais da norma culta e que permitindo a espontaneidade da linguagem coloquial. O usuário da *internet* ou internauta desenvolve uma escrita com características que a aproxima da oralidade, pois utiliza recursos para tornar a interação mais próxima de uma conversação face a face, aumentando o caminho de comunicação verbal atendendo à exigência de velocidade no momento de interação, e nesta perspectiva, segundo Ferreira (2014), a linguagem não-verbal ganha maiores proporções, inclusive nas postagens dos adolescentes.

A língua como produto social estabelece relações de poder entre sujeitos. Segundo Radtke (2015), a concepção de sujeito em questão, é aquela da Análise do Discurso (AD) de Pêcheux, que se utiliza do marxismo, da psicanálise e da linguística para criar a disciplina em questão. O sujeito se crê dono de suas escolhas, porém, é interpelado por ideolo-

gia, a qual está sob seu inconsciente e regula toda escolha, forma interpretação e sentido.

A este respeito, Radtke (2015) enfatiza:

O sujeito se crê dono de suas escolhas mas, no entanto é interpelado por ideologia, a qual está sob seu inconsciente e regula toda escolha, forma interpretação e sentido. Partindo de uma hipótese de que o preconceito linguístico¹ pode ser utilizado como uma forma de silenciamento que parte de uma posição sujeito para outra, a pesquisa busca através de preceitos da sociolinguística trazer à tona marcas de socioletos e variações linguísticas regionais e diastráticas além de, através da AD, expor os discursos que são utilizados como ferramenta de deslegitimação e silenciamento através preconceito linguístico e do site de rede social FaceBook. A internet nos últimos anos se popularizou de tal maneira que até mesmo as pessoas consideradas de baixa renda e sem educação formal de qualidade, que antigamente não teriam condições de ter acesso à rede, estão se conectando à mesma cada vez mais. (RADTKE, 2015, p. 1)

Sendo, conforme Souza e Daps (2012), o *Facebook*, a rede social mais usada atualmente, constituindo-se no maior site de relacionamento do mundo, inclusive as características dessa rede digital tem demonstrado como ela influencia comportamentos dentro da sociedade, e como grande vinculadora de marketing e comercialização.

Desta forma, observamos a figura 1, que apresenta a postagem feita por adolescente:

Figura 1: Postagem com legenda auto caracterizadora.



Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

O presente estudo demonstra na Figura 1 um recorte com a preocupação do(a) autor (a) da postagem (um adolescente), enfatizando a relevância dele próprio sentir-se o centro das atenções e acolhido, seja até mesmo pelos amigos virtuais. Note-se que a própria legenda “sou sim

sad boy” evidencia que ele se caracteriza como um menino triste e que precisa chamar os seguidores para dividirem a sua suposta tristeza.

Note-se que, conforme Velho, Vermelho e Bertoncello (2015), nesse sentido, muito mais que uma tecnologia da moda, as redes sociais, como no caso do *Facebook* e dos diversos aplicativos de relacionamentos, podem estar respondendo a anseios humanos e podem ser elementos de tensão na sociedade atual.

Para Townsend (2003), estas insinuações fazem com que os adolescentes guardem os seus problemas emocionais para si ou compartilhando num mundo virtual, reforçando o estigma e tornando a vida muito mais difícil do que o necessário.

Como se observa na Figura 1, o recorte foi postado no *Facebook* no dia 17 de julho de 2019, tendo um total superior a 36 (trinta e seis) manifestações, comumente chamada de curtidas ou *likes*. Além disso, o total de 06 (seis) comentários e 15 (quinze) compartilhamentos, demonstram aquilo que foi estabelecido por Dutra (2001), sobre esta vivência introspectiva, pois para o autor, tanto a depressão, angústia ou ansiedade se revelam, comumente, através de sentimentos de vazio, tédio, indiferença, solidão, abandono, impressão de ser mal-amado, incompreendido ou rejeitado. O autor acrescenta que os sinais da depressão podem ser uma resposta inevitável a um mundo sentido como frustrante, e que, portanto, requer um acompanhamento clínico especializado.

Em uma perspectiva foucaultiana, vale a ponderação sobre as estratégias ideológicas prescritas nos discursos dos recortes do *Facebook*:

[...] existe no uso da linguagem o enraizamento de vidas, de sociedades, de histórias, uma vez que os discursos apresentam direcionamento e veiculação de determinada ideologia, e por isso as táticas de exposição do narrador são, de forma muito consciente, estratégias de persuasão ao leitor. (SILVA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 335)

Em continuidade, a figura 2 demonstra que os adolescentes se sentem pouco acolhidos, faltando oportunidade para refletirem sobre todos os riscos aos quais estão expostos diariamente e, com isso, impossibilitados de reformularem suas opiniões, pensarem sobre seus hábitos e sobre possíveis soluções que podem ocorrer com o compartilhamento do seu problema com o próximo (BENINCASA; REZENDE, 2006).

Figura 2: Postagem com tristeza de adolescente.



Fonte: Pesquisa de campo, 2019.

A análise da Figura 2 demonstra que o recorte teve sua postagem realizada no *Facebook* no dia 11 de maio de 2019, obtendo uma quantidade superior a 14 (quatorze) manifestações de opinião, por meio de simbologias próprias das redes sociais. Destaque para o total de 02 (dois) comentários e 17 (dezessete) compartilhamentos, que conforme concatenação de Benincasa e Rezende (2006), evidenciam que os adolescentes gostam e precisam do contato com diferentes pessoas, de diferentes idades e é possível vê-los por longas horas, junto delas, apenas conversando. As pesquisas determinam “que o estabelecimento de um vínculo social adequado pode protegê-los de comportamentos desviantes e, certamente não é casual o fato de que uma das suas principais queixas seja a de não serem ouvidos” (BENINCASA; REZENDE, 2006, p. 4).

Martins, Trindade e Almeida (2003) ao discutirem sobre fatores de proteção à depressão na adolescência, enfatizam que, ao mesmo tempo em que os adolescentes relatam precisar de liberdade para se divertir, acrescentam sobre a sua necessidade de apoio e de proteção para sentirem-se seguros.

Arpini (2003) esclarece que, para os adolescentes, o bem-estar está ligado ao sentimento de proteção oferecido pelos pais/família. Acrescentam ainda que o apoio e a proteção são elementos significativos para a vida e que a responsabilidade para seu futuro está, neste momento, colocada em agentes externos (pais, boa escola, entre outros). Daí, a relevância do acompanhamento da escola e da família.

As referidas nuances dos adolescentes são muito evidenciadas nas redes sociais, como neste caso específico do *Facebook*. E por isso, note-se que as redes sociais digitais, segundo Lévy (1999), são consideradas como meios e mecanismos com inúmeras possibilidades de interação, estabelecidos a partir dos elementos virtuais e das relações entre os indivíduos, que se encontram inseridos no ciberespaço cujo desenvolvimento é conduzido pela conexão entre computadores e celulares, numa certa interação social, seja positivas ou negativas (como drogas, prostituição, dentre outras problemáticas).

Valem também como conclusão as assertivas de Cabral (2015), em que a adolescência foi definida como uma fase crucial ao ser humano, e portanto, é de extrema importância a preocupação com o adolescente nesta fase, devido aos grandes abalos e transtornos emocionais, e ocasionalmente, a depressão e o suicídio.

E por isso, as relações interpessoais dos adolescentes são fundamentais para toda a vida adulta. Para Cabral (2015), é na base do estabelecimento de uma relação com os outros que o adolescente aprende a compreendê-los e a entender a sua visão, amadurecendo psicológica e sentimentalmente. É por meio destas relações interpessoais que surgem experiências e vivências fulcrais para a construção de relações de segurança na idade adulta. É na base destas ligações que se aprende a identificar e a lidar com emoções e afetos. E, finalmente, é na base destas interações que se experimenta, que se avalia, que se constrói uma visão sobre si próprio e sobre o que o rodeia.

5. Considerações finais

A finalização deste artigo levou à compreensão que é na construção das amizades que o adolescente desenvolve o sentido de pertencimento a um grupo com quem se identifica e com quem partilha valores, gostos e ideias, contribuindo para a sua própria formação. É o grupo que lhe permite sentir segurança e proximidade, reciprocidade e compromisso, igualdade e lealdade, conforme preceitua Cabral (2015).

Confirmou-se que tem aumentado o número de adolescentes com problemas emocionais em todo o mundo, e por isso, vale o alerta aos profissionais da educação e familiares, pois o quadro depressivo apresentado pelos adolescentes pode causar efeitos de danos no desenvolvimento, sendo relevante o acompanhamento e o apoio psicológico.

Conclui-se que os profissionais da educação e os amigos mais próximos podem contribuir com o diagnóstico precoce do adolescente, quando ocorrem a interação de respeito e mútua relação própria do espaço educacional. E assim podem ser centralizadas ações tanto na prevenção quanto no tratamento, exercendo uma função essencial de auxiliar no diagnóstico e tratamento precoce.

No viés da Análise do Discurso, compreendeu-se que as redes sociais são eficientes alertas comportamentais, até porque é comum recorrer às redes sociais em momentos de dúvida ou incômodo e, portanto, uma excelente sugestão é que estas direcionem seus usuários mais vulneráveis, quando fizerem busca sobre a depressão e o suicídio, para um primeiro resultado como sendo uma notificação de incentivo a pedir ajuda e apoio necessário.

Assim, as relações interpessoais constituem uma poderosa ferramenta de aprendizagem pessoal, emocional e social para os adolescentes na sua procura pela autonomia e identidade, seja no contato social tradicional ou até mesmo por meio das redes sociais e aplicativos da *internet*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARPINI, D. M. *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. Bauru-SP: Edusc, 2003.

BAHLS, S. C.; BAHLS, F. R. C. Depressão na adolescência: características clínicas. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 2002.

BALLONE, G. J.; MOURA, E. C. *Depressão na adolescência*. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia>. Acesso em: 31 mar. 2014.

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977B.

BENINCASA, M.; REZENDE, M. M. Tristeza e suicídio entre adolescentes: fatores de risco e de proteção. *BOLETIM DE PSICOLOGIA*, v. LVI, p. 93-110, 2006.

BIAZUS, C. B.; RAMIRES, V. R. R. Depressão na Adolescência: uma Problemática dos Vínculos. In: *Psicologia em Estudo (on-line)*, v. 17, p. 83-91, 2012.

BOLSONI-SILVA, A. T. ; PAIVA, M. M.; BARBOSA, C. G. . Problemas de comportamento de crianças/adolescentes e dificuldades de pais/cuida-

dores: um estudo de caracterização. *Psicologia Clínica* (PUCRJ. Impresso), v. 21, p. 169-84, 2009.

CABRAL, A. *Oficina de psicologia* (2015). Disponível em <https://www.oficinadepsicologia.com/sociabilidade-e-adolescencia/>, acesso em 04mar2020.

COUTINHO, M. P. L. Depressão infantil e representação social. *Psicologia da saúde*, v. 14, n. 2, p. 160-70, jul./dez. 2006.

DSM-IV. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 4. ed. 1994.

DUTRA, E. M. S. Depressão e suicídio em crianças e adolescentes. *Mudanças*, 9, 15, 27-35, 2001.

FERREIRA, A. Leitura e escrita nas redes sociais. *Revista Principia*. IFPB, João Pessoa/PB, 2014.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1969.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVISKY, D. L. *Depressões narcísicas na adolescência e o impacto da cultura*. Psychê, São Paulo, 2002.

MONTEIRO, K. C.; LAGE, A. M. V. A depressão na adolescência. In: *Psicologia em estudo Maringá*, 2(2), 257-65, 2007.

NUNAP. Núcleo de Novas Abordagens em Psicologia. *Adolescência, Arte e Cultura* (2014). Disponível em www.nunap.com.br, acesso em 15abr2020.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

OUTEIRAL, J. *Adolescer*. 3. ed. Rio de Janeiro: RevinteR, 2008.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia reflexão e crítica*, 16, 3, p. 555-68, 2003.

RADTKE, G. N. Comunicação mediada pelo computador, redes sociais. Internet, Discurso, Linguagem, Preconceito Linguístico. Apresentação de *Trabalho/Congresso*. (2015). Disponível em <https://www.ufrgs.br/3ajornada/mesas-de-trabalho/comunicacao-mediada-pelo-computador->

redes-sociais-internet-discurso-linguagem-preconceito-linguistico/ Acesso em 31mar2020.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SCHNEIDER, A. C. N.; RAMIRES, V. R. R. Vínculo parental e rede de apoio social: relação com a sintomatologia depressiva na adolescência. *Aletheia*, 26, p. 95-108, 2007.

SILVA, P. H. G.; ALBUQUERQUE, F. E. A perspectiva dos sentimentos de inferioridade e inveja: uma análise da literatura contemporânea no conto “Dois velhinhos”, de Dalton Trevisan. *Revista Philologus*, v. 72, p. 333-43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.

SOUZA, P. de. *Análise do discurso*. Florianópolis: UFSC, 2011.

SOUZA, L. P.; DEPS, V. L. A linguagem utilizada nas redes sociais e sua interferência na escrita tradicional: um estudo com adolescentes brasileiros. *Anais do II Congresso Internacional TIC e Educação*. 2012. Lisboa, Portugal, 2012.

TOWNSEND, M. C. *Enfermagem psiquiátrica: conceitos de cuidados*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

VELHO, A. P. M; VERMELHO, S. C. S. D.; BERTONCELO, V. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 863-81, out./dez. 2015.

AS AÇÕES POLÍTICAS NO SÉCULO XVI E A REPRESENTATIVIDADE NA CORTE, EM *HAMLET*

Adelson Oliveira Mendes (UNEB)
adelsonoliveiramendes@gmail.com
Thiago Martins Prado (UNEB)
minotico@yahoo.com.br

RESUMO

Por meio de uma proposta qualitativa de análise, seguiu-se uma investigação do seguinte tema: As ações políticas no século XVI e a representatividade na corte, em “Hamlet”. Os comportamentos e estratégias políticas da personagem rei Cláudio dentro do governo articula-se aos estudos foucaultianos, primordialmente em *Estratégia, Poder-Saber* (2006). Juntamente com uma obra de representação da vida palaciana, *Breviário dos Políticos*, de Cardeal Mazzarino (1997), chegamos a uma compreensão aproximada da personagem somada a uma das grandes referências notadas na peça, a qual discute âmbitos políticos, a obra “O Príncipe”, de Nicolau Maquiavel (2006). Bloom (2001–2004) discute tal personagem focado na sua prática política e discute sua prática anterior ao seu atual porte estatal e sua relação enquanto rei, com a população e o seu Estado. Tais articulações apontam que, na construção da personagem (rei) Cláudio, dentro do teatro shakespeariano, o discurso elaborado pela personagem fundamenta-se na sedução. Os passos tomados por tal personagem, significativamente, acarretam discussões que sugerem a constituição. Do seu caráter de dissimulador e as estratégias para conseguir se manter no poder, no qual ocorre uma representação do líder estudado em Maquiavel.

Palavras-chave:

Claudius. Política. Peça “Hamlet”. William Shakespeare.

ABSTRACT

Through a qualitative analysis proposal, an investigation of the following theme was followed: As ações políticas no século XVI e a representatividade na corte, em “Hamlet”. The political actions and strategies of than king Claudius character within the government are linked to foucauldian studies, mainly in *Estratégia, Poder-Saber* (2006). Together with a work of representation of palace life, *Breviário dos Políticos*, by Cardinal Mazzarino (1997), we come to an approximate understanding of the character said to one of the great references noted in the piece, which discusses political spheres, the work *O Príncipe*, by Niccolò Machiavelli (2006). Bloom (2001–2004) tell us about these character focused on his political practice and discusses his practice prior to his current state status and his relationship as king. Such articulations point out that in the construction of the character (king) Claudius, with the Shakespearean work, the discourse elaborated by the character is based on seduction. The steps taken by such a character, significantly, lead to discussions that suggest mediation between his character as a dissimulator and the aspects to be able to remain in power, there is a representation of leader studied in Machiavelli.

Keywords:

Claudius. Politics. “Hamlet” piece. William Shakespeare

1. Introdução

Poeta e dramaturgo são características essas que são dadas a William Shakespeare por sua competência, pois antes de ser dramaturgo, ele era poeta, o que enriquece mais suas peças. Usava sua poeticidade para a expressão nos palcos. A crítica literária diz que Shakespeare não quis expressar nenhum sentimento concernente à política. O crítico shakespeariano Northrop Frye (2011) menciona que as concepções de política são interrogações quando analisadas todas as obras do poeta/dramaturgo. Esse autor elabora muitas releituras do trabalho do bardo, entre as obras analisadas está “Hamlet”. O bardo inglês pôde ou não abordar tais aspectos?

Através dessa crítica, Shakespeare não quis prescrever sua ideologia política em suas peças. Seus personagens devem, portanto, ser compreendidos como olhares que Shakespeare possuía sobre o pensamento e a atuação da política em seu momento de escrita, sem que, para isso houvesse uma defesa evidente sobre a ideologia política que deveria operar. Fica-se clara a força de conhecimento político em “Hamlet”, por exemplo, expressa na personagem rei Claudius. O rei Claudius tem uma vasta agilidade nos trâmites políticos, é obvio se analisada tal obra. Assim, esse artigo objetiva analisar a personagem rei Claudius articulando-o a interpretações da ciência literária e política (tanto às existentes anteriormente a Shakespeare quanto do próprio século XVI até as interpretações contemporâneas).

Nota-se na arte de governar da personagem rei Claudius, posta por Shakespeare, uma possibilidade de discussão sobre a transição da forma de governo feudal para a noção de Estado apresentado por Michel Foucault (2006), um Estado administrativo e governamentalizado. Foucault (2006) deixa alguns aspectos a aplicar na personagem rei Claudius e percebe-se um soberano que se valia do poder de manipulação para conquistar mais territórios e súditos.

Na época expressa em “Hamlet”, as personagens não tinham liberdade de tais pensamentos, pois, ao mesmo tempo em que o rei institucionaliza seu reinado, acabava fincando o totalitarismo aos súditos, isso fixado no governo absoluto que praticava. O rei Claudius já estava estabilizado pelo poder que proporcionou-o territórios, súditos e “família”.

Na perspectiva de Nicolau Maquiavel (2006), Polônio não cumpriu o caráter do súdito fiel, visto que pensou mais em si, no seu egoísmo pelo poder e “pela rainha Gertrude”. Considerando a crítica literária shakespeariana, Polônio foi cúmplice de Claudius no assassinato do rei Hamlet. O nível de traição do súdito ao antecessor rei Hamlet é notável, no entanto, ao contrário, iniciava uma forte parceria nas pretensões usurpatória do rei Claudius, pois Polônio queria que Ofélia casasse com o príncipe Hamlet e se juntando ao rei Claudius, pensando Polônio, conseguiria esse fato. A usurpação de Claudius ao reino do irmão surge do cálculo e, principalmente, do jogo para concretizar a aliança emocional com Gertrude.

Será de grande proveito abordar essas ações do rei Claudius, em “Hamlet”, com as demais personagens. Sua interação de confronto com Laertes se dá no propósito de uma revolta do povo com quem comanda a coroa: rei Claudius. Ficam então referências a Giulio Mazzarino (1997), diante das estratégias do rei Claudius. Na passagem da peça citada por Lacerda (2015), é notável que o rei ao colocar Laertes como interlocutor da carta escrita pelo príncipe Hamlet, utiliza desse interlocutor como artifício necessário ao assassinato do príncipe Hamlet.

Essas hipóteses e outras nessa pesquisa são mais reforçadas e/ou provadas através da crítica literária representada pelos críticos: Frye (2011), Foucault (2006), Lacerda (2015), Mazzarino (1997), Bloom (2001 - 2004), Bradley (2009), Casa (1999), Grammaticus (2013), Maquiavel (2006) e Knight (2005). Considerando a viabilidade das hipóteses mencionadas, serão (a)provadas tais hipóteses através desses críticos mencionados.

2. *Ser ou não ser, eis a política*

Lacerda (2015) posiciona-se e vê um ponto negativo na forma em que o rei Claudius conduz seu poder, deixando perecer o modo aristocrático e assume a forma tirana de liderança. Nas palavras do autor supracitado: “Seu tio é um mau rei porque usa a maldade intrínseca à natureza humana não para castigar os criminosos, mas para ele próprio cometer crimes e usufruir dos direitos alheios” (LACERDA, 2015, p. 260). Ainda segundo Lacerda (2015, p. 134), o rei Claudius, nas atribuições de dissimulador às intenções com o sobrinho, “já diminui a quase nada a distância entre ele e sua vítima, falta apenas dar o bote e abocanhá-la”.

Além de conseguir aliar-se a Laertes, usando o súdito como isca para eliminar o príncipe Hamlet, o então rei, através de sua expressão de apaziguamento, consegue uma imagem real, “Com toda a atenção ao redor, naquilo que deve se apresentar de ti em público, porque de uma única ação depende para sempre a tua fama” (MAZZARINO, 1997, p. 63). Ou seja, o rei Claudius não respondeu ao nível arrogante de Laertes e é interpretado por quem lhe cerca.

Enquanto ao envolvimento do rei Claudius no fratricídio, Mazzarino (1997) apresenta conselhos para que, em ocasiões tais como em “Hamlet”, a melhor oportunidade é realizar o que a personagem rei Claudius realizou, dissimular. Nas palavras de Mazzarino (1997),

Se te envolvesse em alguma ação detestada por todos, não te exponhas em público à agitação dos desprezos, nem te comportes como se estivesse perto de aprovar o fato, nem te gabes, ou insultes os ofendidos. (MAZZARINO, 1997, p. 50)

A ameaça de Hamlet no castelo de Elsinore fez o rei Claudius se precaver, convocando os súditos Rosencrantz e Guildenstern³⁹ para vigiarem de perto o sobrinho “louco”. Pois Claudius desconfiava da intenção que tinha o príncipe Hamlet (seu sobrinho): informar a população, veridicamente, do ato do tio, rei Claudius, de matar o irmão, pai do príncipe Hamlet. Pois o então rei pretendeu e reconquistou a rainha Gertrude e “tentou conquistar” o trono dinamarquês. Como diz George Wilson Knight (2005):

Hamlet's soul is sick. The symptoms are, horror at the fact of death and an equal detestation of life, a sense of uncleanness and evil in the things of nature; a disgust at the physical body of man; bitterness, cynicism, hate. It tends towards insanity. All these elements are insistent in Hamlet. He can describe the glories of heaven and earth but for him those glories are gone. And he knows not why. The disease is deeper than his loss of Ophelia, deeper than his mother's sexual impurity and his father's death. These are, like his mourning dress, the trappings and the suits of woe. They are the outward symbols of it, the 'causes' of it: but the thing itself is ultimate, beyond causality (KNIGHT, 2005, p. 24)

Utilizando nessa ação do rei Claudius (ação de fratricídio) os sá-

³⁹ Now Claudius is not drawn as wholly evil—far from it. We see the government of Denmark working smoothly. Claudius shows every sign of being an excellent diplomatist and king. He is troubled by young Fortinbras, and dispatches ambassadors to the sick King of Norway demanding that he suppress the raids of his nephew (KNIGHT, 2005, p. 36).

bios conselhos de Mazzarino (1997, p. 48) em tom de metáfora, aplicamos ao então rei mais um ponto significativo. Segundo o autor mencionado: “[...] será sempre bom que, enquanto sentas à mesa, ou à mesinha para escrever, coloques à tua frente um espelho para ver de relance o quanto se faz pelas tuas costas”. Para esclarecer o papel significativo às intenções manipuladoras do então rei, os súditos Rosencrantz e Guildenstern assumem a função de espelhos, assim como a citação acima de Mazzarino (1997), que se torna mais esclarecedora quando Shakespeare escreve a cena:

Welcome, dear Rosencrantz and Guildenstern! Moreover that we much did long to see you, the need we have to use you did provoke our hasty sending. Something have you heard of Hamlet’s transformation; so call it, since nor the exterior nor the inward man resembles that it was. (SHAKESPEARE, 2015, p. 681)

Longe do ato de fratricídio, os demais atos são apresentados por Lacerda (2015), onde a verdade é mais uma vez ocultada, através da ação de Shakespeare quando apresenta o rei Claudius dissimulador: que não é socializado como pede sua função, mas que faz parte de seu governo autocrático e tirano, por exemplo.

Suas decisões com o velho rei Fortimbrás são mencionadas pelo jovem príncipe norueguês Fortimbrás como fato consumado entre as partes, na suposta ideia do exército liderado pelo príncipe norueguês cortar caminho pela Dinamarca à Polônia. A dissimulação é bem exposta aos leitores da peça, por exemplo, quando os diálogos e ordens ficam expostos entre o rei Claudius e o rei Fortimbrás. Fica, também, exposta uma disputa de poder, quem é o mais poderoso? Isso é notável na decisão final notável na peça: o rei Claudius é assassinado, e o sobrinho do rei Fortimbrás está presente no momento do ato.

Frye (2011) “[...] as esperanças e expectativas dos poucos sobreviventes da peça repousam em Fortimbrás, de quem nada sabemos a não ser que lutará por qualquer coisa” (FRYE, 2011, p. 116). Se tal fato nos intriga, para Knight (2005, p. 44), “Claudius, whose crime originally placed him there, is in a state of healthy and robust spiritual life.” Adentrando aos nomes da crítica literária shakespeariana, são notórias as afirmações realizadas sobre a relação do antigo rei Hamlet e o rei Fortimbrás, em “Hamlet ou Amleto”, de Lacerda (2015).

O mercantilismo⁴⁰ está presente na peça em questão, pode-se notar quando, principalmente, o rei Claudius decide enviar o príncipe Hamlet à Inglaterra⁴¹, pois o então rei tem conhecimento do sentimento de apreço do povo pelo sobrinho/príncipe e decide agir dentro da lei, não o levando a julgo popular, o que enfraqueceria ainda mais o rei e sua estabilidade no reinado. Foucault (2006) fornece argumentos que coadunam com a decisão do rei Claudius para com o povo, apontando para a importância deste para com o governo.

Enfim, a população será o ponto em torno do qual se originará o que se chamava, nos textos do século XVI, de ‘paciência do soberano’. Quer dizer que a população vai ser o objeto do qual o governo deverá ter em conta em suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de modo racional e refletido. A constituição de um saber de governo é absolutamente indissociável da constituição de um saber de todos os processos que giram em torno da população em sentido amplo, o que chamamos precisamente de ‘economia’. (FOCAULT, 2006, p. 282)

No poder do rei Claudius, sendo também esposo da rainha Gertrude, cabe às escolhas feitas para o príncipe Hamlet, haja vista que envolve seu reinado. O então rei, através da hipótese da loucura do príncipe, vendo nessa hipótese a oportunidade para livrar-se do príncipe e evitar a possibilidade de ser revelado e vingado pelo então príncipe, apoia a ideia posta por Gertrude e também a de Polônio, da verdadeira causa de “loucura” no príncipe. Para reforçar a aceitação dissimulada do então rei, Polônio lê a carta escrita pelo príncipe Hamlet para Ofélia, o rei estando presente:

Doubt thou the stars are fire; Doubt that the Sun doth move; Doubt truth to be a liar; But never doubt I have. O dear Ophelia, I am ill at these num-

⁴⁰ O mercantilismo é a primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é, de fato, a primeira vez que se começa a constituir um saber do Estado que pudesse ser utilizável como tática do governo. Mas o mercantilismo se deu como objetivo essencial à potência do soberano: como fazer de modo, não tanto, que o país seja rico, mas que o soberano possa dispor de riquezas possa ter tesouros, possa constituir exércitos com os quais ele possa aplicar sua política? O objetivo do mercantilismo é a potência do soberano, e os instrumentos que o mercantilismo se dá são leis, ordens, regulamentos, quer dizer, as armas tradicionais do soberano. O mercantilismo buscava fazer entrar as possibilidades dadas por uma arte refletida de governo, no interior de uma estrutura institucional e mental de soberania que o bloqueava.

⁴¹ And in that conceit, seeking to be rid of him, determined to find the mean to do it by the ayde of a stranger, making the king of England minister of his massacring resolution, choosing rather that his friend should defile his renown with so great a wickedness (GRAMMATICUS, 2013, p. 79).

bers; I have not art to reckon my groans: but that I love thee best, O most best, believe it (SHAKESPEARE, 2015, p. 682)

Vemos que, na condição de súditos, todos, com exceção do príncipe Hamlet, o serviram. Como nas palavras de Mazzarino (1997), citadas acima, Polônio pode ter seu papel destacado dentro do Castelo de Elsinore como mordomo, como mencionado por Lacerda (2015, p. 28): “[...] é o conselheiro sênior, o lorde camerlengo, funcionário-chefe da corte e responsável por organizar todas as suas funções. Manda muito”, porém, apenas serviu às proposições do rei Claudius. Ou seja, a aparência de que o súdito possuía poder, era apenas um pretexto do então rei para o funcionário-chefe o servir, fielmente. Tais idiossincrasias estão presentes nas passagens de *O Príncipe*, de Maquiavel (2006).

Além desse lado tirânico do rei Claudius governar, nota-se um rei que institucionaliza seu reinado, atribuindo funções a todos seus súditos. Segundo proposições maquiavélicas, o rei Claudius tem uma suposição de que abaixo de si, ninguém seja mais forte ou mais fraco entre os súditos, que todos tenham a mesma função: proteger o reino e seu rei. Para além da manipulação do fato real sobre a personagem rei Claudius, dentro da peça, Shakespeare trabalha um rei ágil, calculista e dissimulador, características essas que também se somam à personalidade de um rei, principalmente naquela época em que Shakespeare escreveu a peça “Hamlet”.

O rei Claudius reconhece o príncipe Hamlet como seu sucessor ao trono, ainda que o príncipe possua pouca experiência em relação à corte e seja jovem a tal responsabilidade de ser líder. Em verdade, tal preocupação seria uma forma de sedução do rei Claudius para com o seu povo, sabido que o povo tinha apreço pelo príncipe Hamlet.

No decorrer da peça, sabe-se que o rei Claudius ainda era inexperiente na coroa dinamarquesa, portanto precisava unir e conhecer seu povo, o que ocorre na festa de seu casamento. Para o príncipe Hamlet, era uma comemoração ao incesto (Ato III/Cena II), em que o rei Claudius reúne-se com os súditos para participarem de banquetes. Para o então rei, segundo concepções de Mazzarino (1997) eram apenas estratégias para ganhar o apreço de todos e assim se armar,

Procura ter perto de ti, simulando amizade, aquele que em tua ausência queixas, e contra ti amotinaria sediciosos e agitaria outras pessoas túrbidas. Mantém-no sempre ao teu lado nos prazeres, nas caças, à mesa, nos pensamentos e no teu próprio banquete (MAZZARINO, 1999, p. 48)

Tais pontos colocados por Mazzarino (1997) tomam mais pulso se postos, também, aos argumentos de Casa (1999, p. 21), quando esse diz: “[...] convém fazer do desejo do outro o próprio prazer, quando não se siga dano ou vergonha, e, nisto, sempre agir e falar antes pelo critério alheio do que pelo próprio”.

O rei Claudius preocupa-se apenas com a obtenção de poder através da autoridade exercida sobre os territórios. Como visto em Lacerda (2015, p. 127), a cobrança do reino dinamarquês sobre a Inglaterra, “[...] aqui, ela está inadimplente com o Banco Central dinamarquês”⁴², e sobre seus súditos, é vista como uma artimanha. Sua fonte de poder, no entanto, firma-se de seus súditos e estes o honram, protegendo-o.

3. Um tempo complexo e a atuação de um líder/rei

Bloom (2001, p. 507) destaca a veracidade e ferocidade daquela época, “[...] mais vida em um tempo sem limites”. As ações do rei Claudius⁴³ durante seu reinado não ultrapassam a função de rei. Como rei, poderia agir de forma cautelosa, planejada e, às vezes, maldosa, visto que essa última é a que mais caracteriza o rei Claudius, através de sua ânsia em obtenção de poder. Essa, sem sombra de dúvidas, era a maior razão do então rei: obter poder. É nesse ponto que reside a maior dissimulação nos vários momentos em que o rei, nas atribuições de sua função, oculta alguns fatos apenas para sua própria proteção.

É nessa razão que o rei Claudius menciona, segundo Frye (2011), que encontramos os obstáculos a serem seguidos e vencidos. O rei Claudius consegue realizar alguns feitos na sua atuação: o ato de fratricídio; conseguiu deixar o legado em uma época em que a política passava por uma reforma. Com isso, houve uma mudança de tática enquanto às negociações com os países vizinhos, diferente do seu irmão, rei Hamlet.

Depois, com o rei Claudius, percebemos uma tentativa de pensar a institucionalização do reino dinamarquês, o então rei atribui tarefa a todos, mesmo sendo dissimulador para com esses e expressa seu poder

⁴² Mas é verdade: na época em que a história se passa, a Inglaterra pagava mesmo um tributo à Dinamarca o chamado *Danegeld*, ou “ouro dinamarquês”.

⁴³ Throughout the first half of the play Claudius is the typical kindly uncle, besides being a good king (KNIGHT, 2005, p. 37).

absoluto na maioria de suas ações, utilizando-os apenas para realizar seus desejos, mas, como visto acima através de Mazzarino (1997), enquanto o rei Claudius possuía o poder sobre seus súditos, armava um complexo de segurança tanto do reino quanto do reinado.

Em “Hamlet”, Ato I/Cena I, é notório uma reforma e reforço na segurança do castelo, assim que o rei Claudius assume a coroa e nota-se o acréscimo de Bernardo e Marcelo juntos a Francisco na guarda do castelo. Uma preocupação do então rei era de uma invasão, acreditando ele na tradição dos reinantes em conseguir mais poder através de terras. O rei Claudius⁴⁴, mais uma vez, nos mostra ser um rei hábil, estrategista e muito calculista, qualidades essas que devem sempre acompanhar um líder, seja em qualquer esfera de governo. Assim descreve A. C. Bradley (2009, p. 123) a respeito do mandato de tal personagem e sobre essa personagem em relação a seu porte de autoridade/rei: “Como rei, é cortês e nunca indigno do trono; desempenha seus deveres cerimoniais com eficiência; e cuida com desvelo dos interesses nacionais”.

Se analisado no seu porte político, existe uma determinada perfeição do rei Claudius em sua atuação. Há um grande cuidado de agir, grande preocupação enquanto líder supremo, a corte e demais membros governados não conseguem notar sua forma real de governo, a personagem que mais recebia as ações complexas em busca dessa realidade era o príncipe Hamlet, pois era o único que demonstrava empecilhos para esse acontecimento. Claudius, embora o fosse, não apresentava para a população a sua característica de tirano, exceto Polônio que rodeava tudo que o então rei praticava. Como dito por Bradley (2009) acima, o rei atuava de forma cortesã, digno de seu patamar e nunca se apresentava com qualidades desrespeitáveis.

A crítica literária shakespeariana possui um grande alcance à personagem do rei Claudius, uma personagem com cenas complexas na política apresentada por Shakespeare. O rei Claudius preocupava-se com o que acontecia e envolvia o seu trono e seu país, demonstra bem sua relação exterior por meio da diplomacia. A primeira tentativa da morte do

⁴⁴ Claudius, as he appears in the play, is not a criminal. He is—strange as it may seem—a good and gentle king, enmeshed by the chain of causality linking him with his crime [...] Claudius can hardly be blamed for his later actions. They are forced on him. As King, he could scarcely be expected to do otherwise. Hamlet is a danger to the state, even apart from his knowledge of Claudius’ guilt (KNIGHT, 2005, p. 38).

príncipe Hamlet, deixa bem claro as suas ações com os reinos: cobranças de tributos e troca de favores reais.

Shakespeare⁴⁵ demonstrou uma relação conturbada no governo da peça, mas além de toda a crítica literária ao redor dessa peça, o autor explicitou a tentativa de um líder institucionalizar o poder. As cobranças de tributos, a aplicação de funções/cargos aos súditos: Polônio, Rosencrantz, Guildenstern e Laertes, a continuação no cargo de Bernardo e Francisco, demonstra a tentativa do rei Claudius de liderar.

A política presente na peça “Hamlet”, representa as ações naquela época medieval, mas não nos proíbe de refletir as ações de tal personagem até a política contemporânea. A representação da imagem de liderança pelo rei Claudius mostra-se como a forma de liderança superior à do rei Hamlet. A personagem rei Claudius demonstrou sua perfeição no poder, disse o então rei que daria a vida para aquele que identificasse uma culpa dele e pudesse culpá-lo. Disse o então rei: “If by direct or by collateral hand/ They find us touch, we will our kingdom give, our crown, our life,, and all that we call ours” (SHAKESPEARE, 2015, p. 702).

É fato que o ato de fratricídio acarretou uma imagem negativa ao rei Claudius e conhecendo o forte impacto e sensibilidade de tal fato, nota-se que o rei Claudius não agiu bem. Mas entender a peça apenas por esse viés, limita nossa interpretação na peça e nos limitará a medir as ações políticas com a modernidade. Por exemplo, as ações do envio de embaixadores para a realização de suas intenções, a aplicabilidade de funções aos súditos, etc. A forma de agir do então rei desperta interesse nos críticos shakespearianos, um exemplo desses críticos é Frye (2011, p. 119), quando menciona: “Cláudio parece ser um tipo até mesmo grosseiro, que aprecia os prazeres e tem muita vitalidade e ânimo”. O autor descreve um exemplo de líder com muita, assim como ele descreve, vitalidade.

Tais características deixa o rei Claudius em um ótimo estado se comparado com o príncipe Hamlet segundo Bloom (2001), o príncipe Hamlet é o único inimigo de si mesmo, assim diz Bloom (2001, p. 534),

⁴⁵ Os ideais, tanto da sociedade como do indivíduo, eram, talvez, mais importantes no mundo de Shakespeare do que no nosso [...] Sendo Shakespeare o mais memorável dos escritores, faria sentido supor que a dor que Shakespeare nos causa seja tão significativa quanto o prazer (BLOOM, 2001, p. 31, 39).

“Cláudio é mero acidente, o único inimigo de Hamlet é o próprio Hamlet”. Considerando o tempo que se tornou rei, mantinha uma experiência invejável com os súditos, foram esses que lhe informaram da tentativa de invasão do príncipe Fortimbrás. Sabendo dessa possível invasão, notório no final da peça a chegada do então príncipe, o então rei manda súditos à negociação.

A proteção do rei Claudius, mostra-se na peça, era enorme. Pensava, mesmo pensando na conquista, a derrota. Se a derrota tiver a possibilidade de vir, o então rei estaria sempre de olhos abertos. Como escreveu Shakespeare (2004, p. 242): “[...] But to confront the visage of offence?/ And what’s in prayer but this twofold force”.

O rei Claudius obteve súditos fieis, entre esses estão Rosencrantz e Guildenstern⁴⁶, que o alertam da possível tentativa do príncipe de o assassinar. Diz Bradley (2009, p. 100): “Rosencrantz e Guildenstern falam a Cláudio da necessidade imperiosa de proteger-lhe a vida, que era inestimável, como se a loucura de Hamlet tivesse se revelado agora claramente homicida”.

4. Conclusão

A dissimulação da personagem rei Claudius é uma prova de que a ocultação da verdade de governar para benefício próprio existiu desde a antiguidade e marcada em qualquer era ou época, por exemplo. O rei dissimulador no século XVI é um tanto equivalente aos dissimuladores dos poderes atuais. A forma como foi, é e será trabalhado esse fato social é o que o torna marcante, exemplo é a peça “Hamlet”. Para além de um cânone, Shakespeare traz na peça os problemas sociais daquela época, mesmo que as palavras de Frye (2011) acima mencionadas, afirmam que Shakespeare não tinha interesse em fazer qualquer ato sobre política em suas peças.

⁴⁶ And so arriving in England, the messengers presented themselves to the king, giving him Fengon letters; who having read the contents, sad nothing as then, but stayed convenient time to effect Fengon desire, mean time using the Danes familiarly, doing them that honour to sit as his table [...] (GRAMMATICUS, 2013, p. 81).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRADLEY, A. C. *A tragédia shakespeariana*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- CASA, Giovanni Della. *Galateo ou Dos costumes*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FRYE, Northrop. *Sobre Shakespeare*. São Paulo: USP, 2011.
- GRAMMATICUS, Saxo. *The norske Hamlet*. Hythloday Press: Kindle, 2013.
- LACERDA, Rodrigo. *Hamlet ou Amleto? Shakespeare para jovens curiosos e adultos preguiçosos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- MAQUIAVEL, Niccolò Del. *O Príncipe*. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- MAZZARINO, Giulio. *Breviários dos Políticos*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed, 1997.
- KNIGHT, George Wilson. *The wheel of fire*. London: Taylor & Francis e-Library, 2005.
- SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. New York: Sterling Publishing Co, 2015.

**ATAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA BAHIA NO SÉC. XIX:
O DOCUMENTO E O ESTUDO DOS CAMPOS LÉXICOS**

Cristina da Silva Cunha (UFBA)

cunha.cris.ufba@gmail.com

Célia Marques Telles (UFBA)

cmtelles@ufba.br

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa documental, a partir de 132 documentos notariais da Coleção Instrução Pública da Bahia, a que se acrescentam os termos de abertura e encerramento do livro. Para a realização das análises, foi necessário retomar-se a edição diplomática da dissertação de mestrado de Ana Lúcia Guimarães (2000), sob a orientação de Albertina Ribeiro da Gama. Os dois focos fundamentais da pesquisa são a análise dos campos léxicos e aquela da estrutura do documento. No primeiro foco, a classificação da estrutura documental proposta por Bellotto é confrontada com a perspectiva retórica: o protocolo inicial (localizadores temporal e espacial; identificação dos actantes: nome, sobrenome e *intitulatio*, sua titulação ou qualificação profissional); o texto, dividido em *exordium*, *narratio*, *dispositio*; por fim, o protocolo final, compreendendo a *subscriptio* e a *apprecatio*. No segundo foco, enfatizam-se os campos léxicos, centrando-se o estudo nas lexias que sofreram mudança de significado ou perspectiva. Para que os estudos lexicais cumpram o objetivo de confrontação com textos atuais para a percepção das mudanças sofridas, e a partir do fato de o documento público ser a junção de *actio* e *conscriptio*, uma terceira vertente da pesquisa englobará o estudo do panorama histórico-educacional do século XIX, nos aspectos que atuam sobre a significação lexical dos textos.

Palavras-chave:

Filologia. Léxico. Estrutura documental. Instrução Pública da Bahia.

ABSTRACT

This is a documentary research, based on 132 notarial documents from the Collection named Public Instruction of Bahia, to which the book's opening and closing terms are added. In order to carry out the analyzes, it was necessary to resume the diplomatic edition of the master's dissertation by Ana Lúcia Guimarães (2000), under the guidance of Albertina Ribeiro da Gama. The two fundamental focuses of the research are the analysis of the lexical fields and that of the document structure. In the first focus, the classification of the documentary structure proposed by Bellotto is compared with the rhetorical perspective: the initial protocol (temporal and spatial locators; identification of the actors: name, surname and *intitulatio*, their title or professional qualification); the text, divided into *exordium*, *narratio*, *dispositio*; finally, the final protocol, comprising the *subscription* and the *apprecatio*. In the second focus, lexical fields are emphasized, with the study focusing on lexias that have undergone a change in meaning or perspective. In order for lexical studies to fulfill the objective of confronting current texts for the perception of the changes suffered, and based on the fact that the public documents the combination of *action* and *conscriptio*, a third aspect of the research

will encompass the study of the historical-educational panorama of the 19th century, in the aspects that act on the lexical significance of texts.

Keywords:

Lexicon. Philology. Documentary structure. Public Instruction of Bahia.

1. Introdução: resumo da pesquisa e seus objetivos

O *corpus* desta pesquisa são os 132 documentos dos *Termos de Exames* (TE) da *Coleção Instrução Pública da Bahia* (IPB), em que se relatam exames de docentes para o ensino público da Bahia entre 1835 e 1858. Ana Lúcia Guimarães apresentou, em 2000, uma edição diplomática desses Termos, que foi escolhida como base para estudos lexicais a partir de 2019.

Os originais formam um livro encadernado, de notação M10-C3 TOM 3102, com 200 meias folhas, de 612 mm × 210 mm, de papel almaço de origem italiana, em cadernos de 3 folhas; trata-se de documentos manuscritos datados de 5 de fevereiro de 1835 a 31 de maio de 1858, onde se nota a presença de vários *scriptores*, as assinaturas dos examinadores e as rubricas das autoridades – Presidentes da Província da Bahia.

Há, além das atas, um termo de abertura e outro de encerramento do livro. Entretanto, neste artigo, o foco será a estrutura de ata e o estudo lexical das 132 atas. Por isso, esses termos inicial e final serão desprezados, tanto quanto as pouquíssimas exceções relativas ao conteúdo: três casos de aumento de ordenado e três de vagas administrativas.

Outro aspecto a ser considerado na pesquisa, mas que igualmente está fora da convergência deste artigo, é o panorama histórico-educacional. Esse aspecto constituirá a terceira vertente da pesquisa, se considerarmos a primeira como a análise dos campos léxicos e a segunda como a o estudo da estrutura documental a partir do fato de o documento público ser a junção de *actio* (fato documentado) e *conscriptio* (sua transferência para um suporte semântica e juridicamente credível). Deste aspecto, o artigo considera apenas os itens lexicais que sofreram mudança linguística ou de perspectiva do século XIX até o XXI.

2. Estrutura documental e perspectiva retórica

O estudo da estrutura documental tem início no conceito de documento e suas funções primária e secundária. Segundo Bellotto (2005,

p. 35), na conceituação clássica, “documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa.” Pela necessidade de preservação de testemunhos relativos às relações entre governantes e governados, bem como entre os membros da sociedade e seus pares, surgiram os documentos ou arquivos, destinados a guardar e proporcionar o conhecimento de informações consideradas oficiais – o que configura sua função primária. Cronologicamente, a função primária dos documentos expira e dá vez à secundária: a pesquisa histórica se vale desses documentos, não sem o devido confronto com outros dados da realidade da mesma época (BELLOTTO, 2014, p. 133). Belloto (2014) lembra, ainda, que

[...] a sociedade faz dos arquivos públicos usos multifacetados, valendo-se dos seus documentos como registros fidedignos, necessários à vida civil, pessoal e profissional de seus integrantes, assim como lhe permitindo melhor compreender a identidade cultural de sua comunidade e a evolução da sua história, e o desenvolvimento das relações entre o cidadão e o Estado. (BELLOTTO, 2014, p. 133)

O *corpus* em questão traz uma expressão da memória coletiva, no tocante à Instrução Pública da Bahia no séc. XVIII. Além de ser constituído de um suporte, funcionar como um veículo e apresentar um conteúdo próprio a um passado histórico, representa uma prova da existência de certas formalidades no processo de seleção de professores para as escolas públicas da época, mas não só disso: também do funcionamento das metodologias de ensino, das funções exercidas pelos envolvidos, dos tratamentos dados aos ocupantes de diversas funções. É possível acrescentar a esta lista a possibilidade de comparações com os mesmos aspectos, mas no formato atual da realidade educacional baiana e, a partir daí, configurar uma projeção de futuro.

A estrutura desses documentos e seu preenchimento é reveladora. Descortinam-se as regras burocráticas instituídas pelo órgão administrativo responsável, ao tempo em que descortinam o *modus operandi* da máquina estatal pós-pombalina do séc. XVIII.

Outro aspecto a considerar é que um documento é a junção de *actio* e *conscriptio*, um fato ou ato documentado em um suporte “semântica e juridicamente credível” (BELLOTTO, 2005, p. 48). O suporte físico, seja papel, pergaminho ou outro, tanto quanto o próprio fato ou ato, são considerados *actio*, a matéria. O meio ou forma de publicação do conteúdo, se considerado em seu aspecto funcional,

[...] refere-se à tipologia da espécie documentária. A cada tipologia cor-

responde uma fórmula diplomática, que dá significado jurídico ao conteúdo. Este, segundo a forma de veiculação, incide, ainda que por ângulos diferentes, sobre as variadas formas que assumem as obrigações, os direitos e os deveres que guardam entre si o Estado e o cidadão (BELLOTTO, 2005, p. 48)

A espécie é o meio (BELLOTTO, 2005, p. 62). Bellotto (2005, p. 49) apresenta os atos administrativos classificados pelas seguintes categorias: normativos (os de cumprimento obrigatório, como leis, decretos-leis, estatutos, regimentos, portarias e outros), enunciativos (os opinativos, que visam a fundamentar uma resolução, como pareceres, relatórios e outros), de assentamento (os configurados por registro de fatos ou ocorrências, a exemplo de atas e termos); comprobatórios (os que derivam dos de assentamento para comprová-los, como certidões, atestados, etc.); de ajuste (os pactuais, como tratados, convênios, contratos, etc.); de correspondência (os que derivam de atos normativos para determiná-lhes a execução, como alvarás, memorandos, editais e outros). O *corpus* é composto de atas e, segundo essa classificação, as atas são documentos de assentamento. Há, porém, outra classificação, proposta por Manuel Vázquez, que acomoda os documentos em apenas “três grandes categorias: dispositivos, testemunhais e informativos” (BELLOTTO, 2005, p. 49). Os documentos dispositivos englobariam os normativos, os de ajuste e os de correspondência; os testemunhais reuniriam os de assentamento e os comprobatórios; os informativos corresponderiam aos enunciativos. Neste caso, as atas seriam consideradas como documentos testemunhais.

A estrutura é o substrato necessário à elaboração do documento, o arcabouço a receber o devido conteúdo. A substância é o conteúdo que o tornará único e passível de ser agrupado a outros do mesmo contexto de produção e utilização. A *espécie* é um elemento intermediário, é o “seu veículo redacional adequado, redigido e formatado de modo a tornar válido e credível o seu conteúdo” (BELLOTTO, 2005, p. 56); o *tipo* é outro elemento intermediário, ou seja, é a espécie “‘carregada’ da função que lhe cabe” (BELLOTTO, 2005, p. 56).

Sobre *espécie*, Bellotto (2005, p. 56) diz ainda:

Espécie documental é a configuração que assume um documento de acordo com a disposição e a natureza das informações nele contidas [CAMARGO; BELLOTTO, 1996]. A espécie documental diplomática, portanto, é a espécie documental que obedece a fórmulas convencionadas, em geral, estabelecidas pelo direito administrativo ou notarial (BELLOTTO, 2005, p. 56)

Leve-se em consideração que os documentos da mesma *espécie*-

comportam-se de modo uniforme por ter estrutura fixa, embora os conteúdos variem. “Nesse sentido, o conjunto homogêneo de atos está expresso em um conjunto homogêneo de documentos, com uniformidade de vigência.” (BELLOTTO, 2005, p. 52).

A estrutura dos documentos é típica de *ata*, mas o título dado ao livro é *Termos de exames*. Por isso, houve a necessidade de distinção entre *ata* e *termo*. Em Bellotto (2005, p. 93), encontra-se esta definição: “Ata: exposição do que ocorreu durante uma reunião, assembleia ou sessão.” Mais adiante, vem esta outra:

Termo: Declaração escrita em processo ou em livro próprio, registrando um ato administrativo, um ato contratual, de ajuste ou de uma vontade. Suas variações mais frequentes são: termo de abertura, de acordo, encerramento, de juntada, de visita etc. (BELLOTTO, 2005, p. 103)

Ata é uma *espécie* documental com estrutura semântica própria, cuja serventia é o registro de reunião ou sessão, com o relato circunstanciado de ocorrências, deliberações, decisões e conclusões dos respectivos participantes. O *tipo* documental das atas do *corpus*, uma vez sendo a configuração que a *espécie* assume de acordo com a atividade que a gerou, ou seja, consoante a função dos documentos, poderia ser identificado como *atas de exames de professores para a instrução pública*.

Atas cumprem todos os requisitos que as classificam como documentos diplomáticos: têm natureza jurídico-administrativa; sua finalidade é a de consignar um ato de efeitos jurídicos concretos; sua redação obedece a normas precisas, ainda que variáveis com o tempo e o lugar, dentre outros fatores, onde o documento é produzido (BELLOTTO, 2005, p. 48).

Dentre as diferentes espécies de documentos, as atas são justamente a categoria que serve para comprovar o que foi discutido e resolvido em uma sessão oficial. Para além disso, na medida em que as atas, após terem cumprido sua função imediata, descortinam uma realidade a que temporalmente já não se tem acesso, elas passam a ser consideradas bens culturais para a sociedade sobre a qual trazem informações e da qual se podem inferir relações sociais, políticas ou administrativas.

Os documentos do *corpus* serviam ao pleno funcionamento do sistema de seleção de professores como comprobatórios do processo e dos resultados das sessões avaliativas. Passado o tempo relativo a uma geração, as mesmas atas passam a ser documentos de arquivo e nos permitem análises, neste caso linguísticas, úteis à compreensão da realidade da

época e do caminho percorrido pelas relações político-administrativas e pelas metodologias da educação pública baiana até os tempos atuais. Daí se pode depreender, também, as relações sociais que permearam a sociedade baiana e as possíveis modificações que se deram em tempos posteriores. Não são exatamente as informações contidas nesses documentos que, hoje, têm força, mas sua estrutura documental e o tipo de informações neles contidas, de onde se depreendem os dados a que era atribuída maior importância, e o contexto em que eles estão inseridos, o que pode ser inferido a partir do estudo lexical do conjunto de textos.

As atas do *corpus* são, ao mesmo tempo, prova e informação ou testemunho. Segundo Bellotto, (2014, p. 331), o documento de arquivo resulta do registro de uma determinada ação e registra ações que provocam outras ações. Um documento público tem sua gênese na concepção, estruturação e produção estabelecida a partir das normas adotadas pelo órgão administrativo por elas responsável. Essas normas constituem um núcleo duro, ao redor do qual são acrescidas informações que permitem as mais diversas inferências, inclusive as que vêm dos estudos lexicais.

A gênese documental sempre leva em consideração os resultados esperados, o que implica a adoção do tipo documental adequado e de “modelos, mais ou menos fixados pelo direito administrativo, pela burocracia ou pelas sistemáticas internas” (BELLOTTO, 2014, p. 338).

No tocante à tipologia documental – que funciona, segundo Bellotto (2014, p. 351), como ampliação da diplomática, em função da gênese documental e de sua contextualização na competência e nas atividades da entidade geradora – é facilmente perceptível que, excluindo-se os termos de abertura e encerramento do livro, os documentos são classificáveis como atas e contêm a mesma estrutura fundamental, com alguma variação nos dados expressos, em função seja de algum fato diferente, seja da alternância entre *scriptores*. A tipologia documental só toma seu verdadeiro significado quando existe uma série de documentos do mesmo tipo, como é o caso do *corpus*. Bellotto (2014, p. 351) diria: “[...] o conjunto (seja a série, o processo ou o dossiê) é mais significativo que a unidade”; ou ainda: “A análise e o estudo generalizador dos dados de cada série são fundamentais para os estudos tipológicos.” (BELLOTTO, 2014, p. 352).

A inserção do tipo documental em gêneros, áreas e categorias, segundo Bellotto (2014, p. 352), vem da gênese documental, da função a cumprir que a entidade produtora encerra. No *corpus*, essa função a

cumprir é dar a conhecer e comprovar a ocorrência das seleções para professores da instrução pública da Bahia e a veracidade dos resultados dessas seleções.

Percebe-se que o conjunto de documentos do *corpus* é homogêneo, pois um mesmo tipo de ações está expresso em um mesmo tipo de documentos: a ata. Trata-se dos mesmos tipos de dados, mas em diferentes situações. A fórmula da espécie e do tipo, portanto, é preenchida com conteúdo tópico e circunstancial, que resulta na redação final de cada documento.

Segundo Cecília Atienza, a apresentação formal consiste no refinamento da redação, na forma em que os atos são apresentados. Já a apresentação material consiste na coordenação sistemática do assunto. A apresentação formal do ato legal é, em última análise, a redação, sua configuração externa e a apresentação material e a disposição do assunto no texto. Ora, é justamente da apresentação formal que se ocupa a diplomática. (Bellotto, 2005, p. 46)

No tocante à redação dos documentos do *corpus*, a base da análise é esta afirmação: “O texto do documento diplomático, na realidade, é a união de três partes distintas: o protocolo inicial, o texto propriamente dito e o protocolo final.” (BELLOTTO, 2015, p. 65). Em 1981, Nuñez Contreras, em *Concepto de documento*, traz o conceito de protocolo inicial (*exordium*) que Bellotto (2005) toma por base:

O protocolo inicial é constituído por: invocação (*invocatio*, em latim) – que ocorre nos atos dispositivos mais antigos, sendo a expressão “Em nome de Deus” um exemplo de invocação –; titulação (*intitulatio*), formada pelo nome e pelos títulos da autoridade soberana ou da autoridade delegada da qual emana o documento; direção (*inscriptio*), a parte que nomeia a quem o ato se dirige, seja um destinatário individual ou coletivo. O protocolo inicial termina com a saudação (*salutatio*), elemento também mais constante nos documentos anteriores à Idade Moderna. (BELLOTTO, 2005, p. 65)

No *corpus*, o protocolo inicial ou *exordium* é formado pelas seguintes partes: data (*datatio*), em que se distingue a data tópica – nome do lugar onde o documento foi assinado – e data cronológica: dia, mês e ano; e titulação (*intitulatio*), onde se encontra o título da autoridade soberana ou da autoridade delegada da qual o documento é emanado. Algumas vezes, há uma segunda autoridade participando do ato. O registro de sua presença também é considerado *intitulatio*.

Exemplo no *corpus*:

Aos vinte dias do mes de Agosto de mil oito cen= / os e cincoenta-

dous, nesta Leal e Valorosa Cida= / de da Bahia, e Palacio do Governo da Provincia, / ahi perante o Ex(celentissi)mo S(enho)r Vice Presidente da m(es)ma, / D(outo)r AlvaroTiberio de MoncorvoeLima, com= / parecendo o D(outo)r Director G(era)l dos Estudos. (CUNHA, 2019)

Sobre o texto propriamente dito, ou *dispositio*:

O texto [...] pode ser decodificado em: preâmbulo (*prologus* ou *exordium*), no qual se justifica a criação do ato, podendo ser essa justificativa de ordem moral, jurídica ou material; notificação (*notificatio* ou *promulgatio*), que pode ser entendida na expressão “Tenho a honra de vos comunicar”; exposição (*narratio*), na qual são explicitadas as causas do ato, o que o originou e quais as necessidades administrativas, políticas, econômicas, sociais ou culturais que o tornaram necessário; dispositivo (*dispositio*), que é a própria substância do ato, sendo a parte na qual se determina o que se quer, é o “assunto” propriamente dito; sanção (*sanctio* ou *minatio*), na qual se explicita (*sic*) as penalidades que serão aplicadas caso não se cumpra o dispositivo; e corroboração (*valoratio* ou *corroboratio*), onde se dispõe os meios materiais ou não que asseguram a execução do dispositivo. (BELLOTTO, 2005, p. 66)

No *corpus*, o texto (*dispositio*) é formado pelas seguintes partes: *narratio*, em que são apresentadas as cadeiras vagas e os topônimos relativos a essas cadeiras; *dispositio*, com várias informações: antropônimos – examinadores e candidatos, habilitações dos candidatos exigidas por lei, informes sobre sessões suspensas que foram continuadas em outra data, informes sobre a não existência de candidatos para alguma vaga, informes sobre candidatos examinados em data anterior, informes sobre candidatos não examinados na data prevista e respectivas providências, julgamento e graus de aprovação, não aprovação e respectivas recomendações, informes sobre o parecer escrito.

No entanto, é muito variável a quantidade de informações oferecidas em cada ata. Dificilmente se encontra uma ata com todas as informações listadas acima.

Exemplo no *corpus*:

eos Pro= / fessores de Latim abaixo assignados, q(ue) forão cha= / mados p(ar)a Examinadores dos Candidatos á / Cadeira daquelle ensino da V(ill)a de Inhambupe, / e bem assim, como taes, os Padres Peddro Alexan= / drino da Motta, e Tranquillino de Lima Valver= / de, e o Cidadão [†] Mendes Rabello, forão / estes p(o)r aquelles examinados, e approvados / pelos ditos Examinadores pela forma cons= / tante do respectivo voto, q(ue) fica recolhido / á Secretaria do Governo. (CUNHA, 2019)

Sobre o protocolo final (*peroratio*):

O protocolo final inicia-se, após a corroboração, com a subscrição

(*subscriptio*), isto é, a assinatura do emissor do documento, seguindo-se a data (*datatio*). Nesta é preciso distinguir a data tópica, nome que identifica o lugar onde o documento foi assinado, da data cronológica (dia, mês e ano). O ato dispositivo termina com a precação (*apprecatio*), que é onde, por meio de dois elementos (assinatura de testemunhas e sinais de validação, como carimbos, selos etc.) se reitera a legalidade do documento. (BELLOTTO, 2005, p. 66)

Apesar de Bellotto listar a *datatio* como parte do protocolo final, nas atas, segundo sua fórmula diplomática, local e data devem aparecer no *exordium*. No *corpus*, a *peroratio* compreende uma introdução ou *exordium*, à qual corresponde uma fórmula mais ou menos fixa de introdução ao protocolo final, variando principalmente entre “em firmeza do que”, “em verdade do que” e “para constar”, e ainda dados sobre o *scriptor* e sobre quem “mandou escrever”; em seguida, vem a *subscriptio*, que corresponde à rubrica, ao sinal ou à assinatura do *scriptor*; e, finalmente, a *peroratio*, onde se encontram a rubrica ou assinatura da autoridade soberana ou delegada, as informações sobre a assinatura e a própria firma da segunda autoridade presente, além das informações e assinaturas dos examinadores, que funcionam como testemunhas e sinais de validação necessários para se reiterar a legalidade do documento.

Exemplo no *corpus*:

Do q(ue) p(ar)a constar se / lavrou o presente Termo, em q(ue) com o m(es)mo / Ex(celentissi)mo S(enho)r Vice Presidente assignarão os referidos Director dos Estudos, e Examinadores. / Manoel da S(ilv)a Baraúna, Off(ici)al-Maior / da dita Secret(a)r(i)a o escrevi [sinal de MSB] / Moncôrvo e Lima. / Casemiro Sena e Madureira/ Guilherme BalduinoEmbirossú Camacan /O Conego Francisco Pereira deSouza(CUNHA, 2019)

3. Campos léxicos

A análise do objetivo dos documentos é o ponto de partida para o estudo de sua redação e de seus campos léxicos. Considerando-se que, em diplomática, o conteúdo é a manifestação ou comunicação do fato (BELLOTTO, 2005, p. 59), pode-se afirmar que os estudos lexicais colocam-se na esfera do conteúdo, não do fato. O documento, sendo a expressão do fato, advém de um processo de escritura, que, no *corpus*, podemos compreender a partir da pesquisa antroponímica, conjugada com a pesquisa de datação. O cruzamento desses dados nos leva a vários *scriptores*, com funções correspondentes ou similares em relação à data específica de cada documento.

Documentos oficiais, muitas vezes, são requeridos pelos cidadãos. Não é o caso dessas atas, que, não tendo sido requeridas pelas partes interessadas, pode-se dizer que surgiram espontaneamente, o que significa que se configuram como um ato da autoridade administrativa, no desempenho de sua função (BELLOTTO, 2005, p. 60).

A redação de documentos oficiais está sempre presa a uma estrutura predeterminada, não só de ordenamento e tipo de informações, mas também de tratamento das autoridades e de escolha dos itens lexicais. É bastante clara a preocupação em usar, nessas atas, um tratamento formal quando se trata do Presidente da Província, autoridade suprema quase sempre presente às sessões de exames de professores: “em / presença do Ill(ustrissi)mo e Ex(celentissi)mo S(enho)r Pres(ident)e” (CUNHA, 2019).

Ao definir *terminologia* como “o meio de expressão e comunicação técnicas”, Bellotto (2014, p. 144) exemplifica língua, linguagem e terminologia afirmando que “temos as línguas portuguesa, alemã, chinesa etc., a linguagem dos pescadores, dos caminhoneiros ou dos *socialites*, assim como temos a terminologia naval, arquivística, psicanalítica etc.”. Em seguida, Bellotto (2014, p. 144-145) enfatiza que é possível, e até melhor, que algumas ciências utilizem apenas os elementos linguísticos usuais do seu idioma para compor sua teoria. Parece-nos que isso se aplica a grande parte da área da Educação:

Quando os teóricos localizam a terminologia como própria, mais que tudo, das áreas técnicas, na verdade não é por serem técnicas, mas sim por sua especificidade, que não pode, sob pena de graves danos, conviver com equívocos, polissemias e dubiedades. [...] Nesse sentido, não há terminologia para filosofia, história, nem mesmo física ou matemática. Seus teóricos, profissionais, professores, pesquisadores e seguidores lidam com as palavras. Tão simples quanto isso. (BELLOTTO, 2014, p.144)

No *corpus* desta pesquisa, há que se considerar, no entanto, termos que fazem parte da língua usual, mas que tomam significado específico quando aplicados às particularidades da educação brasileira do séc. XVIII, como *ensino mútuo*, *ensino simultâneo*, *primeiras letras*, *professor jubilado*, ou porque não há referência atual sobre o sentido desses termos, uma vez que as metodologias do ensino mútuo e do ensino simultâneo foram abandonadas, tanto quanto a ideia de primeiras letras, ou ainda porque hoje o significado de *jubilado*, que então significava algo positivo, passou a referir-se, no sistema de ensino atual, a algo negativo.

Em Bellotto (2014, p. 145-6), temos a distinção entre palavra, vo-

cábulo e termo. Segundo a autora, o *termo* é um signo de um idioma quando utilizado de modo especializado, a partir da necessidade de “uma disciplina do conhecimento (química, botânica, psicanálise, linguística) ou (...) uma atividade específica (agricultura, confecção de moda etc.)” delimitar um objeto com precisão.” Essa afirmação faz crer que ensino mútuo e ensino simultâneo são, sim, termos e exigem a elaboração de um glossário que possa aclarar a ligação entre eles, quando usados na instrução pública do séc. XVIII na Bahia e a língua corrente do séc. XXI.

Há termos, nas atas, de campos léxicos diversos: áreas educacionais (primeiras letras, inglês, álgebra, etc.), instituições de ensino (liceu, escola normal), regiões administrativas (província, vila, arraial, etc.), documentos (ata, termo, parecer, lei, voto), tratamento conforme o cargo ou função (doutor, excelência, ilustríssimo, etc.), cargos e funções da área eclesiástica (abade, cônego, frei, etc.), cargos e funções da área educacional (diretor, lente, professor, diretor geral dos estudos, etc.), cargos e funções da área administrativa (escriturário, chefe da segunda seção, etc.) cargos e funções da área militar (brigadeiro, primeiro tenente de engenheiros), cargos e funções da área civil (cidadão, engenheiro, examinador, opositor, etc.) e cargos e funções da área judiciária (desembargador).

A pesquisa sobre os campos léxicos foi feita no processo semasiológico – do termo para o conceito. Feito o levantamento das lexias de interesse e a consulta ao dicionário de Vieira (VIEIRA, 1871-1874); em seguida, procurou-se o contraste com as definições oferecidas por Houaiss (HOUAISS, [2009] 2014), para que fossem descartados os conceitos que não tivessem sofrido mudanças expressivas de significado. O resultado é um glossário com termos tais como os seguintes, conforme o campo léxico:

- a) regiões administrativas: arraial, districto, freguesia, província, villa;
- b) documentos: voto;
- c) instituições educacionais: Escola normal, Lyceô;
- d) métodos de ensino: ensino mútuo, ensino simultâneo;
- e) cargos, funções e qualificações:
 - a) civis: graduado, opositor;
 - b) educacionais: diretor geral dos estudos, lente, professor de primeiras letras, professor jubilado.

O glossário construído está publicado no artigo *Atas da instrução pública da Bahia no séc. XIX: estudos lexicais* (CUNHA; TELLES, 2019).

4. Considerações finais

O conteúdo de documentos históricos permanece sendo considerado um conjunto de *dados* até que um pesquisador o retome para transformá-lo em *informações*. O objetivo dessa transformação é a demonstração de como se efetuaram as relações Estado-sociedade numa dada época, quais os hábitos e os fatos sociais de então.

A objetividade do dado administrativo vai, aos poucos, a partir do estudo da estrutura dos textos e do seu repertório lexical, convertendo-se em claros cenários de um tempo que o pesquisador não viveu presencialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivo: estudos e reflexões*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CUNHA, Cristina da S. Estudos lexicais em documentos notariais da instrução pública da Bahia: manuscrito do séc. XIX. Anteprojeto de pesquisa. Salvador: UFBA, 2019.

_____; TELLES, Célia Marques. Atas da instrução pública da Bahia no séc. XIX: estudos lexicais. *XIII ENCONTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS MEDIEVAIS*. Anais. UFBA, 2019 (no prelo).

HOUAISS, Antonio. *Houaiss Eletrônico*. 2014 [2009]. Versão monusuário 2009.8 – maio de 2014. Instituto Antônio Houaiss. Produzido e distribuído por Editora Objetiva Ltda. O conteúdo do programa corresponde à edição integral do Dicionário Houaiss da língua portuguesa.

VIEIRA, Domingos Dr. Fr. *Thesouro da língua portuguesa*. Publicação feita sobre o manuscrito original, inteiramente revisto e consideravelmente aumentado. Porto: Editores Ernesto Chardron e Bartholomeu H. de Moraes. Primeiro volume, 1871. Segundo, terceiro e quarto volumes, 1873. Quinto volume, 1874.

**COM A PALAVRA, OS LEITORES: A RECEPÇÃO
DOS LEITORES/FÃS FICTÍCIOS DE “CLUBE DA LUTA 2”
E DOS LEITORES EMPÍRICOS SOBRE ESSA OBRA**

Diane Nascimento de Oliveira (UNEB e FAPESB)

dianen18oliveira@hotmail.com

Thiago Martins Prado (UNEB)

minotico@yahoo.com.br

RESUMO

“Clube da luta 2”, escrito por Chuck Palahniuk e ilustrado por Cameron Stewart, é a continuação do romance “Clube da luta” e transpõe a linguagem do romance para a linguagem do gênero textual história em quadrinhos. A narrativa do volume 2 retrata, entre outras coisas, a inserção, por meio de vários recursos metalinguísticos, tanto de Palahniuk, como autor-personagem, quanto de seus leitores/fãs na história. A partir disso, este artigo se propõe a investigar a medida as projeções realizadas sobre esses leitores/fãs fictícios corresponderiam às reações dos leitores empíricos. Essas discussões são embasadas pelos estudos de Eco (1994), no que tange à teoria do Leitor-Modelo e do Leitor Empírico; Iser (1979) quando aborda sobre a interação do leitor com o texto; e Jauss (1994) no que diz respeito à teorização do horizonte de expectativas dos leitores. As conclusões apontam que algumas projeções que Palahniuk fez quando inseriu os leitores/fãs fictícios em sua obra comprovaram-se nos leitores empíricos da plataforma SKOOB, além disso, pode-se interpretar que a mudança na linguagem e no gênero textual também teve efeito na recepção da narrativa.

Palavras-chave:

Leitor-Modelo. Leitor Empírico. Horizonte de expectativas.

ABSTRACT

“Clube da luta 2”, written by Chuck Palahniuk and illustrated by Cameron Stewart, is the continuation of the “Clube da luta” novel and transposes the language of the novel into the language of the comic book textual genre. The narrative of volume 2 portrays, among other things, the insertion, through various metalinguistic resources, both of Palahniuk, as author-character, and of his readers/fans in the story. From this, this article aims to investigate to what extent the projections made on these readers /fictitious fans would correspond to the reactions of empirical readers. These discussions are based on the studies of Eco (1994), regarding the theory of the Model Reader and the Empirical Reader; Iser (1979) when he approaches the reader's interaction with the text; and Jauss (1994) with regard to the theorization of the horizon of readers' expectations. The conclusions point out that some projections that Palahniuk made when he inserted the fictitious readers/fans in his work proved themselves in the empirical readers of the SKOOB platform, in addition, it can be interpreted that the change in language and textual genre also had an effect on the reception of the narrative.

Keywords:

Reader-Model. Empirical Reader. Horizon of Expectations.

1. Introdução

Escrito por Chuck Palahniuk e ilustrado por Cameron Stewart, “Clube da luta 2” (2016) foi publicado em 2015 e é uma sequência, em quadrinhos, do romance “Clube da luta”, do mesmo autor. O volume 2 comemora vinte anos da publicação do romance, que ocorreria em 2016.

A narrativa de “Clube da luta 2” (2016) acontece dez anos após o desfecho de “Clube da luta” e trata sobre o retorno de Tyler Durden, bem como dos novos projetos envolvendo o clube da luta – grupo auto-organizado que se reúne para lutar por esporte, ao passo que critica os valores morais consagrados e o consumismo desenfreado –; além disso, traz os novos dilemas de Sebastian, narrador-personagem do volume 1, que agora tem identificação nominal, constituiu uma família com Marla, com a qual tem um filho.

Nessa sequência da obra mais conhecida de Palahniuk, persistem temas recorrentes nos trabalhos do autor, contudo há igualmente muitas mudanças em relação ao romance. Além das modificações tanto nos objetivos quanto nos métodos empregados pelo clube da luta, saltam aos olhos também a alteração da mídia em que a narrativa é transmitida (o volume 2 é em quadrinhos e não em romance) e o uso de recursos metalinguísticos que inserem na narrativa tanto o autor e sua equipe, que aparecem como personagens e vão escrevendo o enredo paralelamente ao desenrolar da trama, bem como seus leitores/fãs.

Esses leitores/fãs fictícios se mobilizam em “Clube da luta 2” e vão à casa do escritor para questionar o “final ruim” da história. Essa reação é tão grande que, contrariando Palahniuk, os leitores e a equipe do autor-personagem decidem mudar o desfecho da narrativa. Em consonância com isso, o objetivo deste trabalho é investigar em que medida as projeções realizadas sobre esses leitores/fãs fictícios corresponderia às reações dos leitores empíricos. Para tanto, foram coletadas 43 resenhas e comentários compartilhados pelos leitores na plataforma SKOOB⁴⁷, referentes a “Clube da luta 2”, publicadas entre 2016 (data do lançamento do livro no Brasil) e 2019 (data da última resenha publicada até o momento da escrita deste artigo).

⁴⁷ A plataforma SKOOB é a maior rede social para leitores do Brasil e funciona também como uma estante virtual, além de os leitores inscritos poderem indicar os livros que já leram ou que desejam ler e compartilhar suas opiniões, através de resenhas curtas, com seus amigos.

Em vista disso, esta pesquisatem como principais teóricos Umberto Eco (1994), Wolfgang Iser (1979) e Hans Robert Jauss (1994). Eco (1994) contribui no entendimento do leitor/fã fictício que Palahniuk insere em sua obra e do leitor real, com sua teoria sobre as categorias de Leitor-Modelo e Leitor Empírico. Já Iser (1979) ampara a apreciação do que diz respeito à interação do leitor com o texto. Por fim, Jauss (1994) colabora com o estudo sobre a teoria do horizonte de expectativa, bem como a quebra desse horizonte.

Para contemplar tal objetivo, este artigo foi dividido em duas seções. A primeira seção, intitulada “‘O fim depois do fim do mundo’: a junção da autoria com a recepção”, aborda sobre os leitores/fãs fictícios, inseridos em “Clube da luta” 2, suas expectativas e frustrações. Já a segunda seção, denominada “A primeira regra será quebrada mais uma vez: o que falam os leitores de ‘Clube da luta 2’ no SKOOB”, trata sobre os leitores empíricos dessa obra, suas avaliações, positivas e negativas, da narrativa.

2. “O fim depois do fim do mundo”: a junção da autoria com a recepção

Dividido em dez capítulos – além de um capítulo extra que resume e reproduz em quadrinhos o romance “Clube da luta”, apontando as diferenças importantes entre este e a adaptação fílmica homônima – “Clube da luta 2”, como adiantado anteriormente, marca o retorno de Tyler Durden – ou melhor, mostra que ele nunca foi embora de verdade. Junto com as drásticas mudanças em relação ao clube da luta e aos projetos desenvolvidos nele, outros elementos são postos em cena, a exemplo do uso da metalinguagem, que inseriu Palahniuk e sua equipe editorial como personagens na narrativa. A primeira aparição de Palahniuk acontece ainda no primeiro capítulo: Tyler liga para seu criador para avisar que está de volta. A partir daí, a presença do autor é constante em todos os capítulos até que, na última cena da narrativa, Tyler o mata para poder ser autor da própria vida.

Do primeiro ao nono capítulo, são destacados os novos projetos do clube da luta bem como a nova vida de Sebastian, que era o narrador-personagem do volume 1. Em todas essas questões, o personagem de Palahniuk tem grande relevância no desenrolar da história: em determinados momentos, é acionado pelos outros personagens que pedem ajuda para solucionar seus dilemas, em outros, Palahniuk encontra-se incomoda-

do por não conseguir criar um desfecho para a narrativa. Depois de muito pensar, o autor-personagem decide finalizar seu texto e concretizar o plano genocida de Tyler de destruição completa de todo o mundo, que em sua compreensão, não tinha mais redenção.

Contudo, com a premissa de que o desfecho nem sempre é o encerramento, a narrativa não se encerra aí. No décimo e último capítulo, intitulado “O fim depois do fim do mundo”, dezenas de leitores/fãs, com tatuagens e botons com frases do romance “Clube da luta” e com cópias de “Clube da luta 2”, vão para a porta da casa de Palahniuk para contestar o final da história, considerado ruim por todos (Fig. 01). Essa reação é potente ao ponto de, discordando veementemente de Palahniuk, os leitores/fãs e a equipe do autor decidem mudar o desfecho da narrativa (Fig. 02).



Fig.01. Palahniuk e Stewart, p. 247.



Fig.02. Palahniuk e Stewart, p.250.

A partir desse momento, o personagem de Palahniuk não toma mais decisões sobre a narrativa e torna-se quase um coadjuvante da própria história que criou. Com isso, os leitores/fãs passam a recriar o final e, agora como personagens, salvam os personagens que Palahniuk havia tentado matar com uma explosão que encerraria os quadrinhos.

Com vista a essa função ativa e participativa que esses leitores/fãs começam a ter ao abandonarem o papel de receptores passivos, Henry Jenkins (2009), no capítulo “Por que Heather pode escrever, do livro *Cultura da convergência*”, afirma que os leitores passaram a sentir a sensação de posse em relação às obras que se tornaram fãs e a reivindicarem o direito de participar dela. Em contrapartida, Jenkins (2009) também acredita que essa cultura participativa dos fãs desmistifica a aura do autor e faz questionar a compreensão que se tem sobre o que é ser autor.

Contudo, esse leitor participativo retratado em “Clube da luta 2” (que é, sobretudo, fã) não se encaixa perfeitamente na categoria de Leitor-Modelo, nos termos de Umberto Eco (1994). Somente o leitor-modelo (que se contrapõe ao Leitor Empírico) faria uma leitura adequada do que o autor propôs, diferente do que ocorre na narrativa. Conforme Eco (1994, p. 15), no capítulo “Entrando no bosque”, do livro *Seis passeios pelos bosques da ficção*, o leitor-modelo é “[...] uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colabora, mas ainda procura criar”.

Segundo o próprio Eco, essa sua ideia desse tipo leitor aproxima-se do que Wolfgang Iser chamou de leitor implícito. No capítulo “O leitor”, do livro *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, Antoine Compagnon (1999, p. 151) afirma que esse leitor implícito descrito por Iser “[...] é uma construção textual, percebida como uma imposição pelo leitor real; corresponde ao papel atribuído ao leitor real pelas instruções do texto”. Dessa forma, esse leitor ideal também é uma estrutura textual, que prefigura a presença de um receptor, mas sem, necessariamente, defini-lo.

Entretanto, apesar de não fazerem uma leitura adequada, como propõe a definição de leitor-modelo, os leitores que aparecem em “Clube da luta 2”, mesmo críticos, também não são os leitores empíricos da narrativa, pois, inclusive suas frustrações, são criadas pelo autor. Ou seja, assumindo o papel de leitor de seu público, Palahniuk acaba antecipando as expectativas e as visões de seus leitores/fãs que foram criadas sobre o romance “Clube da luta” e sua adaptação fílmica homônima. Assim, furando-se da ilusão de um leitor perfeito, brinca com isso e mistura a auto-

ria com a recepção ao fazer uma projeção das reações dos leitores que, além de irem a sua casa para questioná-lo, buscam satisfazer seus anseios de “felizes para sempre” (Fig. 03). Havia ainda alguns que demonstravam conhecer só o filme “Clube da luta”, dirigido por David Fincher, e desconheciam a existência do romance que o originou (Fig. 04).



Fig. 03. Palahniuk e Stewart, p. 248.



Fig. 04. Palahniuk e Stewart, p. 249.

Com isso, nota-se que o que faz esses leitores ficarem revoltados é a quebra do horizonte de expectativa que tinham, inclusive dos fãs que nunca haviam lido o romance, somente assistido ao filme. Conforme Hans Robert Jauss (1994, p. 31), em *A história da literatura como provocação à teoria literária*, “O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público”. De acordo com esse conceito, o horizonte de expectativas é um conjunto de hipóteses compartilhadas que se pode atribuir a uma geração de leitores. À vista disso, os leitores, inseridos num tempo e espaço com suas subjetividades, criam determinadas expectativas sobre os desfechos das obras.

Assim, esse desvio estético no ato da leitura pelos leitores/fãs de “Clube da luta 2”, possibilita-os perceberem que suas expectativas pela sequência de uma narrativa foram inteiramente frustradas (Fig. 05). Talvez essa frustração seja advinda da enorme expectativa que girava em torno da sequência de “Clube da luta”, aguardada por vinte anos. Dessa maneira, por esse romance ser considerado um clássico dos anos 90 e sua continuação ter demorado tanto, provavelmente, qualquer coisa que Palahniuk tivesse escrito não seria considerado pelos leitores como “digno” do volume 1. Antecipando as críticas e tentando justificar suas escolhas,

o autor-personagem alega que não queria dar experiências falsas e redentoras que só ajudariam os leitores a perpetuarem o *status quo* sociopolítico-econômico (Fig. 06).



Fig. 05. Palahniuk e Stewart, p. 248.



Fig. 06. Palahniuk e Stewart, p. 252.

Em oposição ao final “merda” criado pelo autor-personagem, os leitores/fãs, priorizando a redenção, recriando o final de “Clube da luta 2”, vão pessoalmente resgatar os personagens que, no final escrito por Palahniuk, tinham sido soterrados por uma explosão. Essa mudança, apesar de ingênua, se comparado com os atos terroristas e até autodestrutivos de Tyler e do clube da luta, por outro lado, mantém a lenda Tyler Durden viva e mais forte, já que os leitores o escolherem em detrimento de Palahniuk.

Esse papel realizado pelos leitores/fãs em “Clube da luta 2”, como explanado anteriormente, pode ser um exemplo do que Jenkins (2009) defendia como cultura participativa. Por uma perspectiva diferente, Iser em “A interação do texto com o leitor”, contido no livro *A literatura e o leitor*, organizado por Jauss, enfatiza que quanto maior o número de vazios no texto, maior é a quantidade de imagens criadas pelo leitor para completar tais espaços. Com um argumento próximo do defendido por Iser (1979, p. 83), Eco (1994) afirma que o texto é um máquina preguiçosa que, por conseguinte, exige que o leitor faça sua parte. Assim, o texto sempre pedirá uma interação, uma participação do leitor, unindo “[...] o processamento do texto ao efeito sobre o leitor” – uma atividade prática, com menor ou maior impacto na narrativa da maneira como foi pensada inicialmente pelo escritor, como no caso do volume 2 de “Clube da luta”, em que a participação do leitor muda, literalmente, o final da história.

3. A primeira regra será quebrada mais uma vez: o que falam os leitores de “Clube da luta” 2 no SKOOB

Como explanado anteriormente, Palahniuk brinca com a ideia de mesclar a autoria com a recepção na tentativa de prever as reações do público promovidas pelas expectativas que foram construídas em torno do volume 1 e de sua adaptação fílmica. Todavia, mesmo construindo leitores/fãs que discordam veementemente de si quanto ao desdobramento do desfecho de “Clube da luta 2”, não significa que Palahniuk tenha acertado totalmente em suas projeções quando confrontado a esses leitores/fãs fictícios aos leitores empíricos.

Ecocategoriza, como já adiantado, em oposição ao leitor-modelo, o leitor empírico – o leitor real – que somos todos nós quando lemos alguma coisa. Reforçando essa definição, Eco (1994) argumenta:

Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. (ECO, 1994, p. 14)

Assim, nunca há uma garantia que os leitores empíricos farão uma leitura da forma como o autor pensou para o texto. E mais, além de poder ter uma visão diferente do autor, cada leitor empírico apreende os textos a sua maneira, pois o ato da leitura envolve vários outros aspectos, como época em que se lê, o gênero, a idade, a posição político-ideológica de cada leitor, etc. Com isso, não é absurdo se os leitores reais de “Clube da luta 2” fizerem uma leitura que vai na contramão das projeções realizadas nesse texto.

Dessa maneira, na tentativa de confrontar os leitores/fãs criados por Palahniuk com os leitores reais de sua obra, utilizaram-se resenhas e comentários dos leitores de “Clube da luta 2” extraídos da plataforma SKOOB, maior rede social para leitores do Brasil. Na plataforma, essa obra de Palahniuk têm 802 avaliações, das quais obteve 3,4 estrelas (de um total de 5). Ao todo, foram recolhidas e analisadas 43 resenhas e comentários sobre a obra no período entre 2016 (ano de lançamento do volume 2 de “Clube da luta” no Brasil) e 2019 (ano em que foi publicada a última resenha do livro até a escrita deste artigo).

A fim de estudar essas resenhas e comentários de maneira concisa, mas cuidadosa, optou-se por dividi-las em três categorias. A primeira diz respeito aos leitores que gostaram da sequência em quadrinhos, a segunda referente aos leitores que acharam a obra intermediária e, por fim,

a terceira concernente aos que não gostaram de “Clube da luta 2”. Em cada categoria, selecionaram-se duas resenhas ou comentários, que foram transcritos parcial ou integralmente, em que seus autores melhor desenvolvem seus argumentos em relação às suas opiniões sobre essa obra. Essa apreciação ajuda também a ter dados reais da interação entre texto e o leitor empírico, como Iser (1979) estudava.

3.1. “Chuck Palahniuk consegue nos surpreender outra vez...”

Os leitores inscritos na plataforma SKOOB que avaliaram positivamente, a partir de resenhas, “Clube da luta 2” são minoria se comparados aos leitores que não gostaram ou acharam a narrativa intermediária. Os argumentos desses leitores empíricos que aprovaram a sequência são vários, entretanto um dos elogios mais recorrentes são em relação à ilustração dos quadrinhos, realizada por Cameron Stewart, e a capa, criada por David Mack. Além disso, são exaltados também o modo como Palahniuk critica a forma de contar histórias, que brinca com os leitores e satiriza suas expectativas, como é possível indicar na transcrição a seguir:

Paulo Tonon 31/08/2016

Rize or die

Como fazer a sequência de uma obra fechada que não necessita de uma continuação?

Simples, mude o formato da mídia e faça uma crítica da obra original, dando o mesmo nome como se fosse sua sucessora.

Chuck Palahniuk consegue nos surpreender outra vez, trazendo uma crítica à própria obra que o consagrou e aos seus próprios fãs.

Não leia a HQ esperando o tom soturno e a fidelidade do autor com a obra original, pois essa é uma nova história, onde Palahniuk critica principalmente a forma de contar histórias, a perpetuação das ideias e dos arquétipos Junguianos pela sociedade e a cultura pop.

Nada mais acertado, uma vez que Clube da Luta se tornou parte da cultura pop e seus fãs, comprando edições especiais em capa dura do livro e versões requintadas de comemoração de 10 anos do filme, fazendo o capitalismo girar freneticamente, transformando o anti-herói Tyler Durden no contraponto ideológico que anima as almas de seus leitores revoltados com o sistema fazendo-os se sentirem especiais, mantendo o status quo.

A arte de Cameron Stewart completa a ideia do autor, oferecendo um traço mais cartunesco e cômico, com cores vibrantes de uma típica história comercial [...].⁴⁸

O autor dessa resenha tece comentários sobre os acertos de Palahniuk ao decidir fazer uma continuação em quadrinhos de seu romance mais celebrado. Para ele, a mudança no formato da mídia foi uma boa solução para sequenciar uma obra que não precisa de sequência, pois possibilita criticar a obra original ao mesmo tempo em que não pretende ser fiel à mesma. Ainda na opinião dele, essas opções de Palahniuk criticam a cooptação do romance “Clube da luta” pela cultura pop ao se tornar um objeto de desejo, explorado de todas as maneiras pelo mercado.

Diferentemente da primeira resenha, que aborda questões relativas à mudança no formato da mídia e às críticas recorrentes ao capitalismo predatório que fazem parte do tom de Palahniuk, a segunda é voltada para os fãs, que criaram muitas expectativas em torno dessa sequência. De acordo com a autora, achar que o volume 2 iria se igualar ou superar o volume 1 é algo sem cabimento, como se pode ler adiante:

Louise 29/09/2018

Todo mundo revoltado feat. decepcionado com o final de Clube da Luta 2.

A culpa é de quem criou a expectativa de que a continuação seria igual (ou melhor, pasmem!) que o primeiro. Clube da Luta é um clássico! Único! É óbvio que o segundo não seria igual.

A questão é: Palahniuk sabia disso. Sabia, inclusive, a reação do público (a expectativa e a decepção). E resolveu brincar com isso.

Só de ver os personagens de Clube da Luta numa mídia tão interessante como os quadrinhos, e poder presenciar mais uma jogada astuta de Palahniuk, a leitura já valeu a pena [...].

Assim, o ponto positivo da narrativa, além de possibilitar uma revisita aos personagens clássicos, seria a ideia de Palahniuk que, tentando antecipar possíveis reações, brinca com as expectativas e as possíveis decepções de seus leitores. Dessa forma, as muitas expectativas não permitiram os leitores perceberem as particularidades do novo texto, que não

⁴⁸ Na transposição das resenhas e comentários postados pelos leitores na plataforma SKO-OB, mantêm-se as suas marcas linguísticas originais. Opta-se também por preservar a configuração original que apresentam na página eletrônica, como nomes dos remetentes, indicação de data e título das mensagens, quando houver.

pretende ser fiel ao primeiro. Em relação às expectativas dos leitores, Jauss (1994), afirma que, uma nova obra:

[...] desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

A partir disso, compreende-se que, inevitavelmente, associações positivas ou negativas seriam feitas entre o volumes 1, o 2 e até com o filme. Com isso, os leitores empíricos supracitados reforçam essa premissa do jogo das expectativas em torno da criação da nova obra, contudo, apesar da trama que sequencia não ser tão fiel ao romance, o “já lido” de Palahniuk, antecipa também as marcas irônicas e satíricas do autor. Ou seja, brincar com as expectativas, antecipar as críticas, ironizar o quanto os fãs contribuíram para sua obra se tornar mais um produto usado e abusado pelo capitalismo faz parte de um horizonte do escritor já conhecido e elogiado pelo público.

Em consonância com isso, outros argumentos utilizados para justificar a avaliação positiva de “Clube da luta 2” foram relacionados à escrita irônica, bem humorada e violenta de Palahniuk e a permanência de críticas sociais que relembram que todos são escravos das ideias em que estão incutidos. Além do mais, um ponto que também é valorizado pelos leitores que gostaram da obra, mas não é bem visto pelos demais leitores, é a adição de algumas explicações sobre o volume 1, como a origem de Tyler. Com isso, é interessante salientar que cada leitor ou camada de leitor interage, nos termos de Iser (1979), de uma forma diferente mesmo em se tratando de um mesmo tema.

3.2. “É uma história ‘ok’...”

Quanto aos leitores que encararam “Clube da luta 2” como uma obra intermediária, justificam-se afirmando, majoritariamente, que a narrativa não é nem boa nem ruim. Esse é o caso da autora da resenha transcrita a seguir:

Nanda Sales 25/08/2016

Nem boa nem ruim...

Gosto muito de Clube da Luta (livro e filme), mas tenho que dizer que essa HQ me deixou desapontada. Ela não chega a ser boa, mas também não

é ruim... Não senti a emoção que sinto lendo o livro e assistindo ao filme [...] O que salvou foi apenas a nostalgia de rever Tyler Durden, Marla Singer e o Narrador em uma nova história [...].

No caso anterior, é possível entender que a decepção que a autora sente é porque ela procura encontrar as mesmas emoções antes sentidas tanto no romance quanto na adaptação fílmica. Com isso, de acordo com essa leitora empírica, a história em quadrinhos foi eclipsada pelo sucesso da história que a originou. Entretanto, a nostalgia de contemplar novamente Tyler, Marla e o narrador “salva” a trama.

A próxima resenha define a história em quadrinhos como uma frustração. Apesar de admitir a culpa por alimentar suas expectativas, ele também argumenta que uma obra que teve a projeção de “Clube da luta”(querendo ou não) gerará grande expectativa pela continuação. A respeito disso, afirma:

Eriksonsr 30/04/2018

Sabe qual o problema de presentear o mundo com uma história tão, mais tão FOOOODA como Clube da Luta? Se você cria uma continuação, isso vai gerar uma expectativa enorme! [...]

Frustração, eis a palavra que define este HQ. Culpa minha, eu sei, não devia alimentar uma expectativa tão grande, pois sei que não é todo dia que se é agraciado com uma história tão boa quanto Clube da Luta. O HQ não é ruim, é uma história “ok”, “legalzinha até”, “mais ou menos”, mas que é totalmente eclipsada pela obra original.

[...] Fora isso, vale destacar que o traço da HQ também é muito bom [...].

Nesse texto também é possível notar alguns dos adjetivos mais recorrentes para caracterizar “Clube da luta 2”: “OK”, “legalzinha até”, “mais ou menos”. A partir disso, depreende-se que mesmo não sendo considerada ruim, essa sequência sempre estará à sombra do volume 1. Ser apenas “legalzinha” não é suficiente para se projetar em qualquer patamar próximo ao sucesso do romance, quicá ultrapassá-lo.

Além disso, outras justificativas dos leitores para classificar a obra como “mais ou menos” foram que o enredo deixou a desejar, mas, em contraposição, o destaque maior dado à Marla foi positivo; que a inserção do autor-personagem foi original, mas, no geral, a trama é óbvia; que a arte é incrível, mas a história é fraca e repetitiva em relação ao volume 1; que a história é razoável, mas o final é “broxante” e confuso, etc.

Assim, mesmo que não seja uma crítica especializada, essas opiniões dos leitores empíricos contribuem para formar o valor estético da

obra. Nessa perspectiva, Jauss (1994) defende que o momento histórico em que uma obra aparece e a maneira que o público inicial a lê, tendo suas expectativas atendidas, superadas, decepcionadas ou contrariadas, é um dos critérios utilizados para a construção do seu valor estético. Jauss (1994) continua:

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. (JAUSS, 1994, p. 31)

Com isso, tomando como exemplo as resenhas apreciadas aqui, é possível presumir que, pelo menos por um bom tempo, “Clube da luta 2” vai continuar dividindo opiniões, não sendo unanimidade, mesmo dentre os leitores/fãs de Palahniuk. Entretanto, o estranhamento causado pela quebra do horizonte de expectativas desses leitores pode desaparecer em um futuro, mudando o horizonte de expectativas para acolher a obra, em uma nova época, como defende Jauss (1994).

3.3. “Não precisava existir...”

Por último, os argumentos dos leitores que demonstraram não gostar da continuação. Se as palavras-chave dos leitores que acham “Clube da luta 2” razoável eram “OK” e “legalzinha”, para os leitores desta categoria, que não gostaram da continuação, o que mais se repete é “desnecessária” e “não precisava existir”, como se comprova a seguir:

MiojoGeek 11/05/2017

Resenha Miojo

#clubedaluta2 de #chuckpalahniuk e #cameronstewart é uma continuação que não precisava existir.

[...]

O quadrinho tem como ponto positivo os desenhos de Cameron Stewart e só. A história é podre de enredo, com uma trama batida e exageros de metalinguagem que parece querer atender o ego de Chuck. O quadrinho tenta dar uma explicação sobre Tyler Durden quase atestando que ele é uma espécie de vírus disseminado nas gerações da família de Sebastian. Um explicação tão idiota e desnecessária quanto a explicação dos midichlorians em #starwars e por essa e outros exageros a minha nota é 5/10.

Para esse leitor, o destaque positivo de “Clube da luta 2” é única e exclusivamente a ilustração. Ele ainda destaca a pobreza do enredo, a trama batida e os exageros metalinguísticos como pontos que o fizeram

não gostar dessa história em quadrinhos. Além disso, essa resenha, como em outras também, sinaliza o grande espaço concedido à metalinguagem que, ao inserir Palahniuk como autor-personagem, aparenta ser uma tentativa de atender e sustentar o ego do autor.

Para finalizar, a resenha intitulada “Decepção” tem uma justificativa parecida com a resenha anterior no que diz respeito às críticas ao trabalho com a metalinguagem, argumentando que isso aconteceu de maneira forçada, como se pode constatar a seguir:

mpin 26/12/2018

Decepção

Obra caça-níquel que traz nada de relevante à história. O autor fica forçando em diversos momentos metalinguísticos em que ele próprio aparece, provocando o leitor em relação a como a trama deveria acabar. Egotrip barata. Do ponto de vista da narrativa, o desaparecimento do próprio filho de Marla parece gerar pouco impacto emocional, e a história torna-se errante, vivendo, o tempo todo, à sombra do primeiro livro/filme. Ao tentar rir de si próprio para tirar dos próprios ombros a pressão de se fazer uma continuação para uma história boa, Palahniuk esvaziou a própria criação e criou uma solução metafísica e forçada para manter Tyler Durden plausível, na cabeça do autor, é claro, para a história.

Além de alegar que o desaparecimento do filho de Marla e Sebastian gera pouco impacto emocional na narrativa, o autor classifica igualmente, assim como outras pessoas que resenharam a obra e que se auto-declararam decepcionados com a trama, a história em quadrinhos como uma “obra caça-níquel”. Os autores de críticas desse tipo apontam que a obra foi produzida tendo em vista apenas o viés financeiro, já que, para eles, o romance “Clube da luta”, bem como a adaptação fílmica homônima se bastam. É interessante perceber ainda que tal questão vai de encontro justamente com as premissas defendidas por Tyler e pelo clube da luta, no volume 1: criticar as ideologias capitalistas.

Para finalizar, dentre as resenhas dos autores que não ficaram satisfeitos com o volume 2 desse romance de Palahniuk, estão outros argumentos, como: “parece uma *fan fic*”, atribuindo a essa afirmação um sentido negativo; “livro meio caótico” com “enredo podre”, que adiciona explicações desnecessárias sobre a origem de Tyler. Apesar das opiniões radicais, quase todas as resenhas analisadas, inclusive dos autores que não gostaram da narrativa, são praticamente unânimes sobre a qualidade das ilustrações, apontada por muitos como o ponto de maior destaque em “Clube da luta 2” – com isso, Stewart acaba ganhado mais elogios que o próprio Palahniuk.

É relevante sinalizar ainda que os leitores empíricos que não gostaram da história em quadrinhos aparentemente não nutriam nenhuma expectativa, ou ao menos não escreveram essa expectativa nas resenhas da plataforma, contudo não deixaram de adquirir e ler a obra. Os autores dessas resenhas propõem-se assumidamente a desabafar e a protestar pela escrita da sequência em quadrinhos; é como se Palahniuk tivesse profanado o aclamado “Clube da luta”.

4. Considerações finais

O confronto dos leitores/fãs fictícios inseridos em “Clube da luta 2” com os leitores empíricos que resenharam essa história em quadrinhos na plataforma SKOOB permite identificar que algumas das projeções de Palahniuk sobre o primeiro tipo de leitor corresponderam a dados do segundo tipo de leitor. Parte dos leitores empíricos, assim como Palahniuk antecipou, questionaram tanto o final da trama quando a sua própria existência.

Palahniuk, fazendo uma leitura do seu público, brinca com as expectativas que ele projetava sobre a reação dos leitores, fazendo uma autocrítica à sua obra, à cooptação da obra pelo mercado, aos próprios leitores para, talvez, tirar o peso de seus ombros da escrita da sequência de seu romance mais famoso. É importante salientar que esses leitores/fãs fictícios acabam passando à frente do texto, como destaca Compagnon (1999) e recriando o final da trama. Com isso, além de inserir uma participação efetiva do público na obra, como defende Jenkins (2009), Palahniuk junta a autoria e a recepção em um mesmo espaço.

Se por um lado os leitores/fãs fictícios, depois de questionarem o desfecho da história, entram em consenso para a criação de um novo final, por outro, os leitores empíricos seguem divididos entre os que gostaram da história em quadrinhos, os que a acharam “mais ou menos” e os que não gostaram. Os argumentos que esses leitores reais defendem variam entre Palahniuk manter seu tom irônico e crítico (argumento dos defensores) ou o colocam como cooptado pelas ideologias capitalistas, com uma obra caça-níquel (alegação de quem ataca) – todavia, provavelmente, qualquer caminho que o autor escolhesse para guiar a obra seria criticado por se desviar dos horizontes de expectativas de parte dos leitores intensamente demarcados pelo clássico inicial.

Apesar das críticas que Palahniuk projetou, os argumentos mape-

ados dos leitores empíricos vão além dos argumentos superficiais que o autor previu/ironizou. Mesmo tendo feito o capitalismo e o mercado circular com as aquisições das variadas edições do romance “Clube da luta” ou o sucesso do filme homônimo, esses leitores reais não são tão acríticos ou sem argumentos coerentes como os leitores/fãs fictícios criados por Palahniuk.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CLUBE DA LUTA 2 NA PLATAFORMA SKOOB. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/clube-da-luta-2-hq-598111ed599676.html>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

COMPAGNON, A. O leitor. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 139-64

ECO, U. Entrando no bosque. In: *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 7-31

_____. O texto, o prazer, o consumo. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p. 100-9.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, R.H. *et al.* *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JENKINS, H. Por que Heather pode escrever. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009. p. 247-94

PALAHNIUK, C. *Clube da luta 2*. Ilustração de Cameron Stewart. São Paulo: LeYa, 2016.

**COMUNIDADE DE PRÁTICA, INDEXICALIDADE E ESTILO:
SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA
UMA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA DE TERCEIRA ONDA**

Carlos César Borges Nunes de Souza (UNEB)

caesar.souza@protonmail.com

Norma da Silva Lopes (UNEB)

nlopes58@gmail.com

RESUMO

A sociolinguística pode ter sua história epistemológica dividida em três ondas. A primeira onda corresponde a estudos em que a variação, e o estilo, estão correlacionados principalmente a fatores extralinguísticos, ou seja, a categorias macrosociais como sexo, classe social e escolaridade, a sociolinguística variacionista. Já a segunda onda, ao correlacionar a variação com condicionantes externos à língua, demonstra que aquela é o resultado de aspectos culturais locais unidos às redes de relações dos falantes, essa é conhecida como sociolinguística de cunho etnográfico. Na terceira onda, parte-se do pressuposto teórico de que a variação, especialmente o estilo, está vinculada a aspectos microsociais, como a comunidades de práticas, e a certa agentividade dos falantes na escolha bricolada de estilos (ECKERT, 2012). Para empreendermos pesquisas sociolinguísticas que se enquadrem em qualquer uma das ondas, é necessário conhecermos bem a literatura especializada no assunto e os principais conceitos que sustentam teoricamente cada uma delas. Neste artigo, nosso objetivo é focar na 3ª onda da sociolinguística, estabelecendo uma comparação com as outras 'ondas'. Pretendemos discutir o conceito de comunidade de prática, estilo e indexicalidade, centrando nas ideias de Eckert (2012) e descrever alguns conceitos que, de acordo com a literatura revisada, caracterizam teoricamente essa vertente dos estudos sociolinguísticos sendo, do ponto de vista epistemológico, o que deve orientar qualquer pesquisa nessa vertente.

Palavras-chave:

Estilo. Indexicalidade. comunidade de prática. Ondas da sociolinguística.

ABSTRACT

Sociolinguistics can have its epistemological history divided into three waves. The first wave corresponds to studies in which variation, and style, are mainly correlated to extralinguistic factors, that is, to macrosocial categories such as sex, social class and education, the variation sociolinguistics. The second wave, on the other hand, when correlating the variation with conditions external to the language, demonstrates that that is the result of local cultural aspects linked to the networks of relations of the speakers, this is known as sociolinguistics of an ethnographic nature. In the third wave, we start from the theoretical assumption that variation, especially style, is linked to microsocial aspects, such as communities of practices, and a certain agency of speakers in the bricolated choice of styles (ECKERT, 2012). In order to undertake sociolinguistic research that fits any of the waves, it is necessary to know well the specialized literature on the subject and the main concepts that theoretically support

each one of them. In this article, our goal is to focus on the 3rd wave of sociolinguistics, establishing a comparison with the other 'waves'. We intend to discuss the concept of community of practice, style and indexicality, focusing on the ideas of Eckert (2012) and describe some concepts that, according to the reviewed literature, theoretically characterize this aspect of sociolinguistic studies being, from an epistemological point of view, which should guide any research in this aspect.

Keywords:

Indexicality. Style. Sociolinguistic waves. Community of practice.

1. Introdução

A pesquisa aqui delineada é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, que se situa no campo da Sociolinguística e este artigo pretende discutir questões teóricas dessa vertente da Linguística.

O texto apresenta as três ondas da Sociolinguística, conforme a tipologia apresentada por Eckert (2012), nos concentrando em três conceitos teóricos da chamada terceira onda, a saber: comunidade de prática, indexicalidade e estilo.

Como a língua é um fato socialmente construído, sabemos que ela está a serviço de certos interesses sócio-históricos e a variação estilística recebe diferentes valores no mercado linguístico (BOURDIEU, 2008), consequentemente partimos do pressuposto de que os fenômenos variáveis que são objeto de estudo circulam no mercado linguístico de forma variável, recebendo valores diversos.

É importante ressaltar que, em estudos de terceira onda, o fenômeno linguístico a ser pesquisado não é definido previamente, como na Sociolinguística Variacionista Laboviana, mas no processo, devido à metodologia de coleta de dados, que é etnográfica (OLSEN, 2015), a partir da observação participante dentro da comunidade onde os dados serão coletados.

Nesse sentido, apresentaremos nas seções que seguem as três ondas da Sociolinguística, descrevendo como os fenômenos variáveis são abordados dentro do quadro teórico-metodológico de cada uma delas, especificamente no que diz respeito ao estilo. Como a língua é um fato socialmente construído, sabemos que ela está a serviço de certos interesses sócio-históricos e a variação estilística recebe diferentes valores no mercado linguístico, consequentemente partimos do pressuposto de que o fenômeno variável que será objeto de nosso estudo circulará no mercado linguístico de forma variável, recebendo valores diversos.

2. Da Sociolinguística Variacionista à Terceira onda ou perspectiva estilística

O tratamento da variação e mudança linguística realizado pela Sociolinguística, nos últimos 50 anos, não ocorreu sem uma contínua revisão teórico-metodológica. A Sociolinguística Variacionista Laboviana (LABOV, 2006 [1966]; 2008 [1972]; WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006 [1968]) argumenta, em contraposição ao estruturalismo linguístico, que (i) a língua é constituída de heterogeneidade ordenada, isto é, há normas categóricas e normas variáveis, (ii) essa heterogeneidade é passível de descrição linguística e (iii) se faz necessário estudar a língua em situações reais de uso, o que implica em seu estudo como fato social.

Em sua pesquisa sobre a estratificação social do -r em posição pós-vocálica, realizada em Nova Iorque, William Labov (2006 [1966], p. 40-57; 2008 [1972], p. 63-90) demonstrou que a distribuição dessa variável estava relacionada a fatores sociais, inferidos do *status* social das lojas onde ocorreram as observações anônimas. A pronúncia do -r (r-1) pós vocálico, variante de prestígio, encontra-se distribuída entre os funcionários das lojas Saks, Macy's e S. Klein. Saks, a loja com *status* social mais alto, ostenta a frequência de 30% enquanto S. Klein, loja cujo *status* é o mais baixo, possui a frequência de 4% (Gráfico 1).

Labov considera como fatores extralinguísticos, além do *status* social das lojas, a ocupação dos funcionários e a etnia. Nesse tipo de estudo, o significado social da variação está vinculado à pertença dos falantes a categorias macrossociais e o seu estilo é o reflexo desse pertencimento. As generalizações realizadas em estudos quantitativos de vertente laboviana não contemplam o falante como agente no uso da língua.

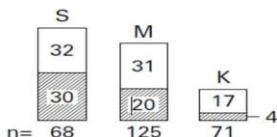


Gráfico 1: Estratificação geral do (r) por loja
Área sombreada = % total de (r-1)
Área não sombreada = % parcial de (r-1)
% da ausência de (r-1) não mostrada
N = número total
Fonte: LABOV, 2006 [1966], p. 47

Argumentando contra essa suposta passividade do falante, Milroy (1980) demonstra que a variação não está vinculada apenas a categorias macrosociais como classe, gênero e etnia, mas às redessociais complexas com as quais cada falante se relaciona. Nesse sentido, a construção do estilo, e consequentemente do significado social da variante, está vinculada à construção de sua identidade. Estudos desse tipo passaram a ser conhecidos como Sociolinguística Interacionista.

De acordo com Eckert (2012), a Sociolinguística Variacionista Laboviana e a Sociolinguística Interacionista podem ser classificadas como primeira e segunda ondas dos estudos sociolinguísticos, respectivamente. Estudos de primeira onda caracterizam-se por trabalharem com o conceito de comunidade de fala, com categorias macrosociais e por interpretarem o estilo como reflexo da posição dos falantes em tais categorias. A segunda onda permanece utilizando o conceito de comunidade de fala, categorias macrosociais, mas agrega as redes complexas de relações e o uso da língua como construção de identidade, no entanto o estilo ainda permanece vinculado à pertença do falante a categorias macrosociais.

No que se refere ao estilo como reflexo de categorias sociais, Eckert (2012, p. 93) argumenta que a mudança teórica principal na terceira onda foi saltar de uma visão da variação como um reflexo das identidades e categorias sociais para a compreensão de que a variação é fruto da prática linguística na qual os falantes se colocam na paisagem social através da prática estilística. Para captar a variação a partir desse pressuposto teórico, a pesquisadora argumenta que é necessário observar as práticas sociais dos falantes não em comunidades de fala, mas em comunidades de prática (ECKERT, 2012; ECKERT; WENGER, 2005), pois em meio a essas o falante circularia, modulando o seu estilo a partir do significado social das variáveis e suas variantes e emulando uma *persona* (ou *personae*). Nesse sentido, ele age ativamente na construção de um estilo bricolado. Esse tipo de estudo sociolinguístico é denominado pela autora de terceira onda, mas também é conhecido por perspectiva estilística (MENDES, 2017, p. 106).

Enquanto a comunidade de fala é definida geograficamente ou por população, a comunidade de prática caracteriza-se por ser um agregado de pessoas conectadas em torno do engajamento mútuo em empreendimentos em comum. Consequentemente compartilham maneiras de fazer as coisas, modos de falar, crenças, valores, relações de poder, ou seja, práticas, a fim de alcançar tal empreendimento. A

comunidade de prática, enquanto construto social, se diferencia da comunidade de fala por ser definida, simultaneamente, por seus membros e pela(s) prática(s) em que estes estão envolvidos. As práticas de uma comunidade de prática e a participaçãoengajada de seus membros estruturam a comunidade socialmente (ECKERT; MCCONNEL-GINET, 1992, p. 95). No que diz respeito ao uso da língua dentro de tais comunidades, isso implica numa *performance* agentiva por parte do falante a fim de contribuir com tais comunidades e fazer parte delas.

Para demonstrar como o estilo é construído conscientemente pelos membros de uma comunidade de prática, podemos tomar como exemplo o estudo de Qing Zhang (2005). Com a entrada da China no mercado global, emergiu em Beijing uma elite jovem, denominada de *yuppies*, estes são diretores de empresas privadas com negócios transnacionais. Seu *status* no mercado financeiro global depende da projeção de uma *persona* cosmopolitana e materialista, em contraste com seus pares empregados em empresas estatais. Para tanto, eles construíram um estilo que progressivamente os distingue de seus paresfuncionários de estatais. Quatro variantes são recrutadas como recursos linguísticos na construção do estilo dos *yuppies*: (1) uso de tom alto (*full tone*) na pronúncia de sílabas em que comumente se espera tom neutro (*neutral tone*)⁴⁹; (2) rotacismo em sílabas finais; (3) suavização (*lenition*) das retroflexas em início de sílaba e (4) a realização interdental de /z/ onde se espera uma pronúncia sibilante (ZHANG, 2005, p. 439-445) (Gráfico 2).

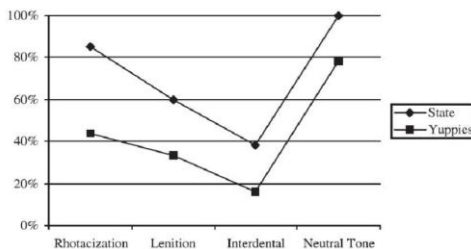


Gráfico 2: Contraste entre estilos (porcentagens)

Fonte: ZHANG, 2005, p. 450

⁴⁹ Thaís Cristóforo (2012, p. 77-8) ao tratar da tonicidade aponta a existência de línguas tonais, incluindo entre elas o mandarim. Sobre esta língua a autora afirma que é constituída por quatro tons.

As variantes 2, 3 e 4 são utilizadas em menor frequência pelos *yuppies*, pois elas são próprias do mandarim de Beijing, indexalizando não uma imagem cosmopolitana, mas local. A variante 1 é utilizada com frequência pelos *yuppies*, pois está associada a uma imagem cosmopolitana e transnacional, sendo característica do mandarim de Taiwan e Hong Kong, regiões marcadas pela imersão no mercado financeiro global.

No caso da indexicalidade⁵⁰, esse é um conceito empregado na terceira onda dos estudos sociolinguísticos e, de acordo com Eckert (2008, p. 454) significa que os significados sociais das variáveis não são precisos, ou mesmo fixos, antes constituem um campo de significados potenciais, um campo indexical, constituído por uma constelação ideológica de significados. Cada um dos possíveis significados sociais de uma variável pode ser ativado no uso situado destas. Nesse sentido, a variação constitui um sistema indexical que incorpora a ideologia na linguagem e os sentidos de uma varianteseriam eles mesmos variáveis.

A implicação teórica desse conceito é que o mesmo falante pode fazer uso de uma varianteque, em certas situações, indexicaliza significados sociais tanto negativos/estigmatizados quanto positivos/prestigiados, a depender da situação de uso.

A pesquisadora Campbell-Kibler (2007), em sua pesquisa sobre a pronúncia da variável -ING do inglês estadunidense, identifica duas variantes: (i) a pronúncia velar (-*ing*) e (ii) a pronúncia alveolar (-*in*). A variante velar indexicaliza significados sociais positivos ao contrário da alveolar, que indexicaliza significados negativos. No entanto, a autora demonstra que, em certos contextos (comunidades de prática), o uso da variante alveolar pode indexicalizar significados positivos. Na figura1, os adjetivos ‘relaxado’, ‘rude’, ‘preguiçoso’ e ‘despretensioso’, todos relacionados a variante alveolar, indexalizam significados negativos. Mas numa comunidade negra, o uso alveolar não significa ser preguiçoso, mas sim uma pessoa tranquila/despreocupada. A figura 1organiza os possíveis significados sociais.

⁵⁰ Ronald Mendes (2017, p. 112-16), ao trabalhar com o conceito de indexicalidade, articula a palavra inglesa *indexicality* como “caráter indicial” em seu texto.



Figura 1: Campo indexical de ING
Fonte preta: significados da variante velar
Fonte cinza: significados da variante alveolar
Fonte: ECKERT, 2008, p. 466

A pesquisa que estamos realizando está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da terceira onda, buscando pelo significado social da variável que será estudada. Observa-se, porém, que a denominação “terceira onda” não significa, de acordo com Eckert (2012) uma desconexão com a sociolinguística de primeira e segunda ondas, ao contrário, levantamento de dados através de entrevistas sociolinguísticas e trabalho etnográfico são metodologias empregadas em trabalhos de terceira onda, só para citar dois aspectos que estão presentes em estudos de terceira onda.

3. Língua, ideologia e interpelação dos sujeitos

Em seu livro *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Louis Althusser descreve como a ideologia é articulada nos aparelhos ideológicos do Estado, tais como: escola, justiça e religião. Para tanto, o autor retoma conceitos marxistas, são eles: meios de produção, forças produtivas, infra e superestrutura, reprodução da força de trabalho e sujeito. O autor demonstra como os aparelhos ideológicos do Estado se apropriam da ideologia para perpetuar seus interesses. Por exemplo, a escola, a fim de perpetuar ou implementar uma determinada compreensão do que seria autoridade, respeito e disciplina, pode lançar mão da ideologia militar e projetar que as escolas cívico-militares seriam a solução para os problemas enfrentados nas escolas públicas que não aderem a esse sistema. Também poderia, a fim de combater a variação linguística (diastrática, diatópica, diamésica, etc.), recuperar o discurso normativo de gramáticos. Essas concepções de mundo são mediadas pela ideologia e o indivíduo se relaciona com as suas condições reais de existência através dessas concepções. De um ponto de vista crítico, essas

concepções de mundo, quando examinadas, são imaginárias, ou seja, não correspondem à realidade (ALTHUSSER, 1980, p. 77-8).

Nesse sentido, sabemos que a língua pode ser utilizada de forma idealizada e, portanto, ideológica, a fim de perpetuar certos interesses sociais. Especialmente depois da Revolução Francesa e do desenvolvimento do conceito de nação, através do qual se criou a concepção de língua oficial do Estado e a estandardização de uma determinada variedade em detrimento de outras (FARACO, 2016, p. 23-38). Essa língua oficial, um construto sócio-histórico, perpetua não somente a ideia de uma nação homogênea, mas de uma língua homogênea. Isso implica que as demais variedades são cerceadas pelo discurso do “erro”, “vícios de linguagem” e outros qualificadores que resultam no preconceito linguístico.

Dessa forma, o estilo, em uma comunidade de prática, pode indexicalizar significados sociais diversos vinculados à superestrutura ideológica, mas também pode rebelar-se contra estes. Com isso queremos dizer que, uma variante desprestigiada, numa determinada comunidade de fala ou práticas, pode ter significados sociais positivos em outra comunidade, como vimos acima na figura 1. O impacto da ideologia dominante sobre o estilo linguístico de uma comunidade de prática tem efeitos diversos. Os aparelhos ideológicos de estado não atingem as instituições e agrupamentos com a mesma eficácia, abrangência e resultados esperados. Disso resulta que a variação linguística não é percebida, compreendida e recepcionada de forma homogênea entre as comunidades de fala ou práticas.

4. O(s) mercado(s) linguístico(s)

Como se articularia então o mercado linguístico (BOURDIEU, 2008) diante dessa heterogeneidade na recepção da ideologia dominante? Apesar de Pierre Bourdieu deixar claro, em sua obra *A Economia das Trocas Linguísticas*, que a sua aventura no universo da linguística teria como objetivo demonstrar que o estruturalismo linguístico adentrou na Sociologia de forma a torná-la uma disciplina que não buscava mais as causas sociais dos dilemas da sociedade, ele demonstra como o estruturalismo estava equivocado em não olhar para a língua como fato social, isto é, enquanto fato produzido socialmente, e não uma entidade em si. Daí a demonstração de como a variedade linguística é valorada socialmente e quais as formas que devem ser usadas ou não. O autor

considera que é, no mínimo, um equívoco epistemológico transportar o estruturalismo linguístico para dentro da sociologia sem essa revisão de língua como fato social.

A análise de Pierre Bourdieu contribui para a compreensão do valor dos estilos no mercado linguístico, pois considera que as formas permitidas, aquelas que supostamente dariam ascensão social ou participação no grupo, diferem daquelas que manteriam o indivíduo em um lugar socialmente determinado, não permitindo a sua entrada em certos grupos sociais.

Há a possibilidade de verificarmos, através do conceito de mercado linguístico, os valores sociais agregados às variantes estilísticas. Mas nesse gesto reside um elemento que torna o estudo mais complexo e, talvez, seja necessário ampliar a concepção de mercado tomada por Pierre Bourdieu. Em Bourdieu, o mercado se articula de cima para baixo, da classe alta para a baixa. Como vimos, os significados sociais indexicalizados numa variante são diversos, a depender do grupo. O falante, na sociolinguística de terceira onda, está consciente desse jogo e ele pode jogá-lo não só da forma prevista por Bourdieu: o mercado com menos valor (classe baixa) apropriando-se das formas permitidas pelo mercado de maior valor (classe alta). Quando uma comunidade de prática indexicaliza sentidos positivos para uma variante estigmatizada em outra comunidade, ela pode estar marcando a sua identidade social e jogando o jogo não como esperado, mas de forma subversiva, a favor de seus interesses, valorando a sua variante de forma não esperada.

5. Considerações provisórias

Neste artigo pretendemos esboçar as bases teórico-metodológicas que estão guiando o desenho de uma pesquisa sociolinguística que está sendo realizada na Universidade do Estado da Bahia.

Observamos que o tratamento dado à variação linguística, dentro da Sociolinguística, experimenta revisões teórico-metodológicas ao longo do que Eckert (2012) denominou de ondas da Sociolinguística. Quanto ao conceito de estilo, especificamente, percebe-se a mudança epistemológica entre os estudos de primeira e terceira ondas. Naqueles, geralmente, o falante é visto como um usuário passivo da língua, nestes o falante é tratado como um usuário ativo da língua, alguém que constrói sua identidade e pertença a uma comunidade de prática através de

práticas agentivas em torno da língua.

O falante, dentro do quadro epistemológico da terceira onda da Sociolinguística, subverte os significados sociais das variáveis e suas variantes, indexalizando significados relevantes para a(s) comunidade(s) de prática(s) a que pertence. Sendo assim, o estilo não é o resultado apenas do encaixe social do falante em categorias macrosociais, mas da sua pertença a espaços microsociais (comunidade de prática) e da construção de uma *persona* (*personae*) que sirva aos interesses pessoais e comunitários.

Na pesquisa a respeito da variação estilística, a partir da terceira onda da sociolinguística, os aportes teórico-metodológicos aqui esboçados conferem um percurso epistemológico que, além de incorporado em pesquisas linguísticas anteriores, já demonstraram a sua eficácia na descrição de fenômenos linguísticos do Português Brasileiro. Pretendemos aplicá-los a fim de descrevermos o fenômeno linguístico variável que será objeto de nosso estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas linguísticas*. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. Accent, (ING) and the social logic of listener. *American Speech*, Durham, v. 82, n. 1, p. 32-64, 2007.

ECKERT, Penelope. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 41, p. 87-100, 2012.

ECKERT, Penelope. Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, Oxford, v. 12, n. 4, 453-76, 2008.

ECKERT, Penelope; MCCONNEL-GINET, Sally. Communities of practice: where language, gender, and power all live. In: HALL, Kira; BUCHOLTZ, Mary; MOONWOMON, Birch. *Locating power: proceedings of the second Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley: Berkeley Women and Language Group, v. 1, p. 89-99, 1992.

ECKERT, Penelope.; WENGER, Étienne. Dialogue: Communities of

practice in sociolinguistics: what is the role of power in sociolinguistic variation? *Journal of Sociolinguistics*, Oxford, v. 9, n. 4, p. 582-9, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

MENDES, Ronald Beline. *A terceira onda da Sociolinguística*. In: LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2006.

MILROY, Lesley. *Language and social networks*. Oxford: Blackwell, 1980.

SILVA, Thäis Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

OLSEN, Wendy. *Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social*. Porto Alegre: Penso, 2015.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

WENGER, Étienne. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, London, v. 7, n. 2, p. 225-46, 2002.

ZHANG, Q. A Chinese yuppie in Beijing: Phonological variation and the construction of a new professional identity. *Languagein Society*, New York, 34, n. 3, p. 431-66, 2005.

**DESCOLONIZANDO GÊNERO: UMA VISÃO CRÍTICA
À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E
DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA**

Denise Maria Oliveira Zoghbi (UFBA)
denise_zoghbi@hotmail.com

RESUMO

A problemática dos gêneros, das sexualidades, das nacionalidades, das etnias, dos territórios vem imperando na vida contemporânea uma grande reflexividade (ZOGHBI, 2015, p. 145). Essas construções identitárias vêm sendo discutidas através da vertente crítica da Linguística Aplicada, dialogando com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica. A Linguística Aplicada Crítica (LAC) discute problemas sociais na perspectiva de sujeitos sociais minoritarizados e ideologias ditas ‘alternativas’ (teorias feministas, das relações de gêneros, as narrativas étnicas e raciais, as teorias *queer*, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais) (ROJO, 2013, p. 65). A Análise do Discurso Crítica (ADC) propõe não só explicar os mecanismos de dominação ideológica, mas, principalmente, modificar as relações de dominação e poder impostas sobre os grupos minoritarizados (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2008). Estas áreas propõem discutir questões que exijam uma posição crítica de analistas, como racismo, sexismo (discriminação com base na orientação sexual e/ou no gênero), violência, pobreza e temas relacionados à exclusão social. Podemos falar de identidades performativas ou performances identitárias (MOITA LOPES, 2013). Neste artigo, serão analisados alguns discursos gerados em contextos específicos, buscando entender como se dá a construção das identidades dos sujeitos discursivos, bem como evidenciar a presença ou não de discursos preconceituosos e de exclusão.

Palavras-chave:

Gênero. Identidade. Linguística Aplicada Crítica. Análise de Discurso Crítica

ABSTRACT

The issue of genders, sexualities, nationalities, ethnicities, and territories has prevailed in contemporary life with great reflexivity (ZOGHBI, 2015, p. 145). These identity constructions have been discussed through the critical aspect of Applied Linguistics, dialoguing with the theoretical and methodological assumptions of Critical Discourse Analysis. Critical Applied Linguistics (LAC) discusses social problems from the perspective of minority social subjects and so-called ‘alternative’ ideologies (feminist theories, gender relations, ethnic and racial narratives, queer theories, postmodernism, post-structuralism, post-colonialism and cultural studies) (ROJO, 2013, p. 65). Critical Discourse Analysis (ADC) proposes not only to explain the mechanisms of ideological domination, but mainly to modify the relations of domination and power imposed on minority groups (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2008). These areas propose to discuss issues that demand a critical position from analysts, such as racism, sexism (discrimination based on sexual orientation and / or gender), violence, poverty and issues related to social exclusion. We can speak of performative identities or identity

performances (MOITA LOPES, 2013). In this article, some speeches generated in specific contexts will be analyzed, seeking to understand how the construction of the identities of the discursive subjects occurs, as well as to evidence the presence or not of prejudiced and exclusionary speeches.

Keywords:

Gender. Identity. Critical Applied Linguistics. Critical Discourse Analysis

1. Introdução

Corroborando as ideias de Moita Lopes (2003), afirmo que a problemática dos gêneros, das sexualidades, das nacionalidades, das etnias, dos territórios vem imperando na vida contemporânea uma grande reflexividade (ZOGHBI, 2015, p. 145). Essas construções identitárias vêm sendo discutidas através da vertente crítica da Linguística Aplicada, dialogando com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica. Considero o termo crítico, aqui, como uma prática pós-moderna problematizadora, questionando a aceitação da realidade como dada (naturalizada); questionando os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos, não esperando respostas certas ou prontas, mas sim possíveis explicações (PENNYCOOK, 2006). Ser crítico implica em buscar entender essas possibilidades nas situações que se apresentam.

Aqui, a ideia de “crítico” defendida propõe extrapolar o

[...] mero distanciamento em busca de uma possível objetividade e a simples correlação entre linguagem e contextos sociais [...] Considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sociohistóricas de produção e reprodução das relações sociais. (TILIO, 2017, p. 23)

As construções identitárias vêm sendo discutidas através da vertente crítica da Linguística Aplicada, dialogando com os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Crítica. A Linguística Aplicada Crítica (LAC) discute problemas sociais na perspectiva de sujeitos sociais minoritarizados e ideologias ditas ‘alternativas’ (teorias feministas, das relações de gêneros, as narrativas étnicas e raciais, as teorias Queer, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo e os estudos culturais (ROJO, 2013, p. 65). A Análise do Discurso Crítica (ADC) propõe não só explicar os mecanismos de dominação ideológica, mas, principalmente, modificar as relações de dominação e poder impostas sobre os grupos minoritarizados (FAIRCLOUGH, 2008; VAN DIJK, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011).

2. Construção de identidade de gênero e mecanismos de dominação ideológica

A LAC e a ADC propõem discutir questões que exijam uma posição crítica de analistas, em relação ao racismo, sexismo (discriminação com base na orientação sexual e/ou no gênero), violência, pobreza e temas relacionados à exclusão social.

2.1. Discutindo identidade de gênero

Fazendo uma Inflexão por meio das teorias Queer que abraça uma posição de desnormalização de qualquer projeto identitário entendido como natural, dado ou legítimo, Moita Lopes (2013) abandona as políticas de identidades e adota a perspectiva performativa. Podemos então falar de identidades performativas ou performances identitárias. Esta virada “é importante porque a visão da tolerância em relação ao outro coloca aquele que toma tal perspectiva como estando em um lugar certo ou correto e o que tem que ser tolerado como em uma posição errada, mas tolerada” (MOITA LOPES, 2013, p. 242). Este novo posicionamento que visa desnormalizar a legitimidade, por exemplo, de heterossexualidade e branquitude, segue, como já foi dito, os teóricos Queer que se recusam a aceitar qualquer sentido de normalização biologizante de nossos corpos, opondo-se a compreensões modernistas binarizantes e cristalizadas. Na Conferência de Abertura do AILA World Congress Rio 2017 (Congresso Internacional da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) em 2017, no Rio de Janeiro, Moita Lopes proferiu a palestra intitulada *Queering Applied Linguistics: framing race and sexuality performativities outside modernity's persistent delirium* (Linguística Aplicada Queering: enquadrando as performatividades de raça e sexualidade fora do delírio persistente da modernidade). Nela, ele tratou da relação entre as Teorias Queer e a Linguística Aplicada e discutiu questões relacionadas às identidades performativas de raça e sexualidade na contemporaneidade, evidenciando discursos de ódio e crime contra *gays* e negros dentro da Universidade e sua repercussão na web.

Podemos refletir sobre a provocação apresentada por Oliveira (2013, p. 10): “Piadas, músicas e provérbios que expressam ideais racistas, homofóbicas, indigenofóbicas e sexistas são apenas brincadeirinhas ou contribuem para naturalizar relações desiguais de poder?”

As identidades são socialmente construídas, refletindo a maneira

como pensamos que outras pessoas nos veem e nos avaliam. Nessa construção, há valores culturais que fazem com que nossa autoestima seja alta ou baixa, de acordo com as posições que ocupamos na sociedade. A diversidade de papéis pode gerar conflitos, uma vez que o sujeito pode ser confrontado com papéis com expectativas contrárias, incompatíveis. Em relação à identidade de gênero, por exemplo, elase dá na cultura da escola por meio de suas práticas. Por isso, práticas sexistas no ambiente escolar devem ser repensadas para se constituir cidadãos(ãs) com identidades fortalecidas.

2.2. Entendendo os mecanismos ideológicos no discurso

A Análise do Discurso Crítica surge a partir da inquietação de alguns pensadores que pretendiam formular uma teoria que servisse não apenas para explicar os mecanismos de dominação ideológica, mas também para modificar as relações de dominação e poder impostas sobre os grupos minoritarizados. Desse modo, na década de 80 Norman Fairclough e Van Dijk se destacaram como principais expoentes da Análise de Discurso Crítica – Proposta teórico-metodológica para estudar o discurso e suas relações de poder e controle.

Segundo Melo (2012), a ADC propõe abordagens críticas para análise de textos, assumindo posicionamento explícito em relações a problemas sociais de cunho discursivo e negando o mito da ‘imparcialidade científica’, tendo como objetivo, desvelar discursos e ideologias que sustentem estruturas de dominação. Reforçando essa visão de Melo, Oliveira (2018, p. 5), ratificando Gramsch (1986), afirma que ADC tem como “objetivo central discutir como as relações de poder se manifestam no discurso para, a partir dessa percepção, desnaturalizar como tais relações podem ser abusivas para uma parte significativa da sociedade”.

É um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político.

Em vez de meramente descrever estruturas do discurso, a ACD procura explicá-las em termos de propriedades da interação social e especialmente da estrutura social: enfocando os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade. Sentidos ideológicos

estabelecem e sustentam relações de dominação.

A ADC dialoga com a abordagem crítica de ideologia de Thompson (2002a *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 25). Para ele, ideologia “é um instrumento semiótico de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse possível e legítima”. Se reproduzirmos acriticamente o senso comum, a ideologia contribui para sustentar desigualdades. Se, ao contrário, desvelamos, desnaturalizamos o senso comum, podendo coibir ou anular seu funcionamento ideológico.

Esse autor sugere cinco modos gerais de operacionalização da ideologia, ligados a estratégias típicas de construção simbólica, a saber:

1. Legitimação, quando as relações de dominação são representadas como legítimas e apresenta três estratégias típicas de construção simbólica: racionalização, universalização e narrativização.
2. Dissimulação, quando as relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas, e traz como estratégias simbólicas: deslocamento, eufemização e tropo.
3. Unificação, se dá quando há construção simbólica de identidade coletiva, tendo como estratégias simbólicas: padronização e simbolização da unidade.
4. Fragmentação, quando as relações apresentam uma segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante, sendo representada por duas estratégias simbólicas: diferenciação e expurgo do outro.
5. Reificação, quando há uma retratação de uma situação transitória como permanente e natural, apresentando três estratégias simbólicas: naturalização, eternalização e a nominalização ou passivação.

Na próxima sessão deste trabalho, farei uma breve análise de excertos de uma entrevista de uma Psicóloga a um programa de TV sobre ideologia de gênero. Esta análise terá como base os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica e de Análise do Discurso Crítica apresentados anteriormente.

3. Descolonizando gênero: breve análise de um discurso

Partindo da concepção de identidades performativas, discutidas por Moita Lopes (2013), levando em consideração também a Linguística Aplicada *Queering* e os modos de operacionalização ideológicos descritos por Thompson (2002 a) e abraçados pela Análise do Discurso Crítica, farei uma breve análise de excertos da entrevista concedida pela Psicóloga Marisa Lobo, que também se reconhece como ativista Pró-família, ao Programa “Consultório de Família” da TV Novo Tempo, em 27 de outubro de 2015⁵¹. O tema da entrevista é “Os papéis do homem e da mulher na sociedade não podem ser desconstruídos.”.

Neste trabalho, o objetivo é analisar as escolhas lexicais feitas pela Psicóloga Marisa Lobo para discorrer sobre o tema proposto e identificar os modos utilizados para operacionalizar a ideologia e como se dá a construção simbólica das identidades e como isso reflete a capacidade de dominação ideológica do discurso. Reitero que fiz um recorte da entrevista e apresento apenas algumas falas da referida Psicóloga.

3.1. Buscando entender o discurso sobre identidade de gênero

Partindo do próprio título (tema) da entrevista, “Os papéis do homem e da mulher na sociedade não podem ser desconstruídos”, já identificamos o direcionamento que terá a discussão. Nele, é trazidoclaramente o binarismo hegemônico homem/mulher, questionado pela LAC e pelas Teorias Queer e, em relação ao modo de operacionalizar a ideologia discutido pela ADC, podemos identificar a Legitimação, representando a relação de dominação como justa e digna de apoio, através das estratégias de construção simbólica de Racionalização, quando a cadeia de raciocínio apresentada procura justificar uma relação entre os papéis do homem e da mulher definidos e que não podem ser modificados; e a estratégia de Universalização, quando interesses específicos são apresentados como interesses gerais, ou seja, todos ‘pensam’ assim. Além desse modo, identifico também a Reificação, que representa uma situação social e histórica como permanente, natural e atemporal, através da estratégia de Naturalização que ratifica essa condição de ser natural, no caso em questão, ‘não podem ser desconstruídos’.

⁵¹ A entrevista completa pode ser acessada em: <http://guiame.com.br/gospel/vídeos/marisa-lobo-papeis-do-homem-e-da-mulher-na-sociedade-não-podem-ser-desconstruídos.html>.

Ao longo da entrevista, Marisa Lobo, ao falar sobre ideologia de gênero no sistema educacional, ela diz:

Este é um discurso originado por uma teoria, chamada ‘teoria Queer’ de subversão ou desconstrução sexual. É uma teoria do feminismo liberal de gênero, que está vindo com tudo, entrando no Brasil por meio de políticas e pelo MEC e implantado nas escolas a educação de gênero neutro... Em vários países da Europa, as crianças já estão sendo tratadas como gênero neutro. Eles têm passado por muitos problemas. Já foi provado que isso não dá certo e agora esta teoria chega ao Brasil. (MARISA LOBO)

Observando essa fala, é possível identificar o modo de operacionalizar a ideologia através da Fragmentação, que segmenta indivíduos ou grupos potencialmente capazes de desafiar forças e interesses dominantes, através da estratégia de construção simbólica do Expurgo do outro, em que indivíduos ou grupos possam construir obstáculo ao poder hegemônico e que são representados como inimigo que deve ser combatido. Essa fala reforça a concepção de que o inimigo deve ser combatido, o inimigo, aqui, são os defensores e apoiadores das Teorias Queer, enfatizando, inclusive que “já foi provado que isso não dá certo”.

Em outro excerto, Marisa Lobo, confirma que o binarismo homem/mulher desde a origem da humanidade foi muito bem definido, cada um com seu papel e que não pode ser desconstruído, reiterando nessa fala o que já foi discutido anteriormente na análise do tema da entrevista. Ela diz:

Desde que o mundo é mundo, o homem é homem e mulher é mulher. O que se sente afetivamente é outra história. Não podemos confundir as coisas. Os papéis masculino e feminino existem sim, escritos biologicamente. Existe uma dicotomia entre os sexos masculino e feminino. Existem sim diferenças gritantes entre o homem e a mulher. Alguns papéis sociais, acho que a gente vai trabalhando com o tempo e vendo que tem coisas que o homem ou a mulher também podem fazer. [...] Mas os papéis do homem e da mulher na sociedade não podem ser desconstruídos. (MARISA LOBO)

Está muito claro nesta fala o posicionamento teórico da Psicóloga que é contrário ao defendido pela LAC na sua perspectiva performativa e *Queering* defendido por mim e por vários estudiosos na contemporaneidade. Na perspectiva da ADC, a dominação ideológica se dá no âmbito do modo de Legitimação, através da Racionalização, demonstrando a condução lógica do seu pensamento, e da Reificação por meio da Naturalização, defendendo seu ponto de vista de normalização. O fato de ser uma Psicóloga falando, torna esse discurso legítimo para o outro.

Durante o vídeo da entrevista, poderíamos elencar outras falas, mas para esse artigo, selecionei apenas esses excertos que demonstram claramente como usamos o nosso discurso para influenciar o outro e como podemos reconstruir nossas identidades através do discurso.

4. Considerações finais

É necessário desnormalizar a legitimidade de alguns discursos, visando contribuir para que tenhamos uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, respeitando a diversidade e as vozes dos sujeitos sociais. A Língua Aplicada Crítica em interface com a Análise do Discurso Crítica e, por que não de outros Estudos Críticos do Discurso, tem essa responsabilidade diante da Sociedade.

A ADC não se ocupa apenas da articulação entre palavras, das escolhas de termos carregados de ideologia utilizados pelos preconceitos ou pela dominação; tampouco se ocupa da forma gramatical de que os textos revestem o discurso. A ADC busca a explanação dos fenômenos sociais, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso participa dessa construção, estabilizando distorções sociais. “Para tanto, é preciso posicionar as pessoas, seus papéis, seu nível de poder e descrever a dinâmica social, entrevedo nas marcas dos textos as estruturas sociais que moldam as diferenças resultantes da riqueza ou da pobreza, por exemplo.” (BATISTA JR; SATO; MELO, 2018, p. 9).

Na perspectiva da LAC, encerro essa sessão com as palavras de Moita Lopes, reiterando que precisamos cada vez mais nos colocarmos no lugar do outro, ter empatia e dessa forma defender os direitos daqueles que foram colocados à margem da Sociedade:

[...] penso que ainda devemos operar em muitos contextos estrategicamente, defendendo políticas de diferença, uma vez que a desnormalização de qualquer sentido de essência pode apagar, muitas vezes, os direitos daqueles que ainda continuam em situação de desigualdade: negros, mulheres e pessoas homoeróticas [...] Temos que defender os direitos daqueles que foram e são massacrados por compreensões racistas, homofóbicas e misóginas. A esperança é que esse caminho de mão dupla, brevemente, se transforme em um só: o da lógica *queer*. (MOITA LOPES, 2013, p. 247)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; ME-

LO, Iran Ferreira (Orgs). *Análise de discurso crítica: para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2008.

MELO, Iran Ferreira de (Org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Daniele de. A representação do crime de racismo no discurso do Jornal Baiano Correio. In: *Cadernos de linguagem e sociedade*, 19(2), 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

PENNUCOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

ROJO, Roxane. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.

TÍLIO, Rogério. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, Dânie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando e CARBONERI, Divanize (Orgs). *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes, 2017. p. 19-31

VAN DIJK, Teun. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. Sujeito e discurso não hegemônicos: uma discussão em Linguística Aplicada Contemporânea. In: HEINE, L.M.B. *et al.* (Orgs). *Sujeito & discurso: diferentes perspectivas teóricas*.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Salvador: EDUFBA, 2015. p. 145-55

**DISCURSO E IDEOLOGIA:
O CASO DE “UM SÁBADO QUALQUER”**

Clériston Jesus da Cruz (UNEB)

cleriston.cruz@hotmail.com

Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)

gsobral@uneb.br

RESUMO

Para este trabalho foram selecionadas três tirinhas de “Um Sábado Qualquer”, produzidas pelo cartunista Carlos Ruas, que versam sobre a criação do mundo na perspectiva de Deus. As tirinhas possuem como pano de fundo o tema religião, uma vez que as suas histórias e os personagens principais que as compõem são baseados nos escritos do cristianismo. O objetivo é analisar as três tirinhas (gênero derivado das histórias em quadrinhos), com o intuito de verificar as formações ideológicas que interpelam o sujeito na produção do discurso quadrinista. A pesquisa é bibliográfica com foco na investigação de caráter qualitativa. A fim de alcançar o objetivo, utiliza-se para análise do *corpus* os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, teoria desenvolvida por Michel Pêcheux (2014), e os postulados sobre ideologia de Louis Althusser (1998). Por fim, esta pesquisa resulta em uma atividade de leitura discursiva das tiras de humor produzidas pelo referido cartunista, considerando interdiscursivamente a possibilidade de que as tiras extrapolam o discurso religioso, sendo interpelado pelo discurso humorístico e o científico. Para mais, a análise do personagem Deus nas tirinhas ainda aponta para a imagem de uma divindade que, apesar de ser o símbolo maior da religião católica, por vezes, aparece tendo um comportamento diferente do esperado – em desacordo com os dogmas religiosos.

Palavras-chave:

Ideologia. Tirinhas. Formação ideológica. Análise de Discurso.

ABSTRACT

For this work, were selected three comic strips from Any Saturday, produced by cartoonist Carlos Ruas, which deal with the creation of the world from the perspective of God. The strips have the theme of religion as a background, since their stories and the main characters that compose them are based on the writings of Christianity. The objective is to analyze the three comic strips (genre derived from comic books), in order to verify the ideological formations that question the subject in the production of comic book discourse. The research is bibliographic with a focus on qualitative research. In order to achieve the objective, the theoretical assumptions of Discourse Analysis, a theory developed by Michel Pêcheux (2014), and Louis Althusser's postulates on ideology (1998) were used to analyse the corpus. Finally, this research results in a discursive reading activity of the humor strips produced by the referred cartoonist, considering interdiscursively the possibility that the strips go beyond the religious discourse, being questioned by the humorous and scientific discourse. Furthermore, the analysis of the character God in the strips points to the image of a deity who, despite being the greatest symbol of the Catholic religion, sometimes appears to behave

differently than expected – In disagreement with religious dogmas.

Keywords:

Ideology. Discourse Analysis. Comic strips. Ideological formation.

1. Palavras iniciais

A noção de ideologia formulada por Michel Pêcheux em sua teoria da Análise de Discurso (AD), como já foi amplamente divulgado, principalmente pelo próprio idealizador da AD, é uma releitura e/ou reformulação dos estudos althusserianos acerca do mesmo tema. Pautando-se nas propostas do materialismo histórico e a fim de expressar uma teoria do discurso, Pêcheux abre mão da subjetivação individual para pensar nas relações sociais resultante de uma formação social dada (representações ideológicas, políticas e teóricas, aparelhos que regulam e hierarquizam as práticas dos sujeitos, bem como, de suas posições).

A teoria desenvolvida por Pêcheux não só reforça as teses de Althusser, como amplia o seu escopo de atuação para o campo linguístico discursivo. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar três tirinhas (gênero derivado das histórias em quadrinhos) produzidas pelo cartunista Carlos Ruas, com o intuito de verificar as formações ideológicas que interpelam o sujeito na produção do discurso quadrinista. Isto posto, será dado maior destaque para a noção de formação ideológica, apesar da teoria pecheutiana ser constituída de uma série de conceitos (formação discursiva, memória, interdiscurso, sujeito entre outros).

As tirinhas produzidas por Ruas possuem como pano de fundo o tema religião, uma vez que as suas histórias e os personagens principais que as compõem são baseadas nos escritos do cristianismo, havendo ressalva para algumas tirinhas específicas na qual há a inserção de personagens de outros segmentos religiosos. No caso deste trabalho, as três tirinhas escolhidas para análise versam sobre a criação do mundo na perspectiva de Deus, personagem que é a representação da figura divina do cristianismo.

Diante disso, a fim de alcançar o objetivo, neste artigo, num primeiro momento, será discutida a teoria de Pêcheux (2014) em diálogo com os postulados de Althusser (1998). Em seguida, será brevemente apresentado o contexto de produção das tirinhas de Ruas. Por fim, será feita uma análise das formações ideológicas que interpelaram o sujeito quadrinista, propiciando determinados discursos.

2. Compreendendo Discurso e Ideologia

Como ponto de partida, toma-se o pensamento de Althusser (1998) sobre ideologia. Para o referido autor, a ideologia não pertence ao campo das ideias, isto é, a sua existência é material. Portanto, as ideologias devem ser vistas e estudadas como um conjunto de práticas materiais que contribuem na constituição do indivíduo enquanto sujeito. Dito isso, tem-se a noção de que a ideologia não pode ser reduzida a um amontoado de ideias a serem impostas, mas compreendidas como ideias que se efetivam em práticas sociais inscritas em instituições, que reguladas por rituais atuam nos aparelhos ideológicos de estado. Outrossim, a exemplo da efetivação dessas práticas sociais, Althusser (1998) reitera:

Diremos, portanto, considerando apenas um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias da sua crença é material, porque as suas ideias *são actos materiais inseridos em práticas, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que revelam as ideias desse sujeito [...]* a materialidade de uma deslocação para ir à missa, de um ajoelhar, de um gesto de sinal da cruz ou de uma *mea culpa*, de uma frase, de uma oração, de uma contrição, de uma penitência, de um olhar, de um aperto de mão, de um discurso verbal externo ou de um discurso verbal «interno» (a consciência)⁵². (ALTHUSSER, 1998, p. 88-9)

Ademais, para Althusser (1998, p. 94) “toda ideologia tem por função (que a define) “constituir” os indivíduos concretos em sujeitos”⁵³. Desse modo, pode-se compreender que toda prática social é configurada através de e sob uma ideologia e que só existe ideologia por causa dos e para os sujeitos. Isto posto, cabe mencionar que a acepção de ideologia althusseriana não deve ser entendida como uma representação que deforma a realidade. Ela não é uma instância exterior ao sujeito que, ao ser inserida, modifica a sua realidade, ao contrário, a ideologia é tida como pertencente ao sujeito que, por estar interpelado, acredita que as condições sociais ao qual está inserido foram dadas de forma natural.

Apesar do intenso estudo, Althusser (1998) não se preocupou em tratar da Linguística em seu trabalho acerca dos aparelhos ideológicos do estado e da ideologia. Por esta razão, Pêcheux tenha se debruçado na elaboração de uma teoria (do discurso) que articulasse a Linguística com a teoria materialista ideológica, não só reaplicando como reformulando al-

⁵² Grifos do autor.

⁵³ Grifos do autor.

guns dos conceitos desenvolvidos por Althusser.

O discurso é o lugar de constituição do sujeito e de constituição do sentido. Essas constituições se dão por meio da relação ideologia-inconsciente, mediadas pela materialidade da língua. É a ideologia que fornece as evidências necessárias para que um sujeito possa dizer o que ele quer dizer e seja entendido pelo o que ele diz. Pêcheux (2014b, p. 145), sobre a formação do sujeito, coloca “que, sob *evidência* de ‘eu sou realmente eu’ (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas ‘ideias’, minhas intenções [...]), há o processo de interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio”⁵⁴.

Logo, ao interpelar o sujeito, a ideologia cria um efeito de evidência que propicia a naturalização dos efeitos de sentido. Ao esquecer a história e se filiara uma série de já-ditos, os sentidos vão sendo alocados, captados e apreendidos socialmente, tornando-os naturais por parte do sujeito. Dessa maneira, a ideologia trabalha na produção de evidências que naturalizam a relação imaginária do homem com suas condições materiais de existência – circunstância necessária para a constituição do sujeito. Ademais, Pêcheux (2014b) acrescenta que

[...] é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada de jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados⁵⁵. (PÊCHEUX, 2014b, p. 146)

O caráter material do sentido ao qual Pêcheux (2014b) se refere é todo o complexo de formações ideológicas que atravessam o sujeito. Pêcheux e Fuchs (2014) apontam que, para Althusser, os *aparelhos ideológicos de estado* são os lugares em que se dá a luta de classes e que é no interior desses aparelhos que se estabelecem, a partir de posições políticas e ideológicas, “formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 163). Tal entendimento dá base à concepção de formação ideológica ado-

⁵⁴ Grifos do autor.

⁵⁵ Grifos do autor.

tada na teoria do discurso. Sendo assim, “cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras”⁵⁶ (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 163).

Dessa maneira, na teoria da Análise de Discurso, desenvolvida por Pêcheux, o sujeito discursivo é sempre um ser social, construído pelo e no coletivo, assim é um sujeito que não se fundamenta no “eu” individualizado, mas que existe na interpelação de formações ideológicas. Nessa noção, apesar do sujeito acreditar que é a origem do seu dizer e que tem plena autonomia para controlar o que diz, dominando os sentidos, ele é determinado pela história e pelos já-ditos que regem o lugar social do qual participa. Todo esse processo discursivo que atua sobre o sujeito é denominado por Pêcheux e Fuchs (2014) como assujeitamento. Para mais,

[...] a modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagônicas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas)⁵⁷. (PÊCHEUX; FUCHS, 2014, p. 162)

Assim, o sujeito atravessado pela ideologia é submetido a um conjunto de regras que delimitam o seu discurso, tornando-se um ser assujeitado que ao mesmo tempo é condutor do seu discurso e de muitos outros que o antecedem. Outrossim, salienta-se que a noção de assujeitamento apontada pelos autores não é dirigida ao sujeito empírico, mas ao discursivo. Dessa forma, o sujeito da Análise do Discurso se constitui dentro de um processo discursivo, o que significa dizer que ele se institui quando interpelado por uma ideologia, que permite, por conseguinte, a inscrição em determinada formação discursiva, para só assim poder enunciar determinados discursos.

Diante disso, compreende-se que os sentidos são construídos na exterioridade do linguístico – no social, sendo os aspectos sócio-histó-

⁵⁶ Grifos dos autores.

⁵⁷ Grifos dos autores.

rico-ideológicas condições de produção do discurso. Segundo, Pêcheux (2014a, p. 78), “*é impossível analisar o discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção”⁵⁸. Portanto, nas próximas seções, passaremos a conhecer um pouco da história da criação das tirinhas de “Um Sábado Qualquer”, para que, em seguida, seja feita uma breve análise discursiva das materialidades a fim de identificar o conjunto de formações ideológicas.

3. Conhecendo Deus e o seu criador

Das *webtiras* que compõem o cenário de histórias em quadrinhos *on-line*, uma das mais lidas são as tirinhas de “Um Sábado Qualquer”, doravante USQ. Com um número expressivo de leitores em suas plataformas digitais (mais de 2.500.000 leitores no *Facebook*⁵⁹, cerca de 550.000 no *Instagram*⁶⁰ e aproximadamente 55.000 seguidores no *Twitter*⁶¹), as HQs de USQ são um bom exemplo de que esse gênero textual está se popularizando em meio aos leitores brasileiros.

As tirinhas de USQ são produzidas pelo cartunista Carlos Ruas e disponibilizadas, inicialmente no *blog* homônimo, para em seguida serem compartilhadas em outras redes sociais. As tirinhas possuem como personagem principal Deus, figura que é a representação da divindade maior do Cristianismo. Deus é caracterizado como um senhor idoso, de barba branca e calvo, trajando uma túnica amarela. Outros personagens que fazem parte do núcleo fixo de personagens são: Luciraldo, personagem representativo do diabo, e Adão, Eva e Caim, representações dos primeiros humanos. Ademais, as HQs ainda contam com personagens especiais, cuja participação figuram em uma ou outra história, são esses: personagens que representam personalidades da literatura mundial (Darwin, Freud, Nietzsche e Einstein) e personagens equivalentes a outras divin-

⁵⁸ Grifos do autor.

⁵⁹ Endereço da página do USQ no *Facebook*: https://www.facebook.com/umsabadoqualquero-ficial/?ref=br_rs.

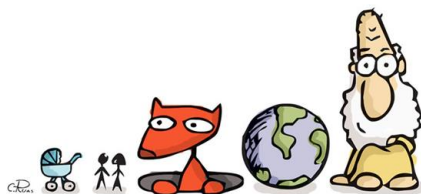
⁶⁰ Endereço de USQ no *Instagram*: <https://www.instagram.com/umsabadoqualquer/?hl=pt-br>.

⁶¹ Endereço de Carlos Ruas no *Twitter*: <https://twitter.com/sabadoqualquer>.

dades religiosas (Zeus, Odin, Oxalá, Buda, entre outros).

A série de HQs do USQ já se encontra em atividade por dez anos e, em 2012, ganhou o prêmio HQMIX de Melhor WebTiras. A premiação HQMIX é considerada o Oscar do gênero quadrinhos no Brasil. Atualmente a série conta com a publicação de quatro livros impressos que reúnem as tirinhas publicadas de 2009 a 2017.

Figura 1: Personagens principais das tirinhas de “Um Sábado Qualquer”.



Fonte: Site HQISSO⁶².

4. *Enquadrando Discurso e Ideologia: analisando “Um Sábado Qualquer”*

Antes de se dedicar à análise das formações ideológicas, cabe mencionar as condições de produção dos quadrinhos de USQ. De acordo com Orlandi (2015, p. 28), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”, podendo ser consideradas em sentido estrito ou amplo. As condições em sentido estrito têm a ver com as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato no qual ocorre a produção do dizer. O sentido amplo, por sua vez, considera o contexto sócio-histórico e ideológico. É a partir da análise das condições de produção do discurso que se pode perceber as mudanças pelas quais determinado discurso passou, verificando a situação na qual foi produzido, o sujeito que o enunciou e a ideologia que interpelou esse sujeito.

Com relação às condições de produção de USQ, destacam-se, ini-

⁶² Disponível em: <<http://hqqisso.com.br/o-deus-das-web-tiras-um-sabado-qualquer/>>. Acessado em: 17 de fev. 2020.

cialmente, o contexto imediato em que as tirinhas foram produzidas. Nesse caso, a tríade “No Princípio” foi publicada no ano de 2011 no *blog* “Um Sábado Qualquer”. O produtor das tiras, como mencionado na seção anterior, é o cartunista Carlos Ruas.

No tocante ao contexto amplo, destacam-se três condições, a saber, a *internet*, a valorização das tiras no meio nacional e o cristianismo. O advento da *internet*, nas últimas duas décadas, possibilitou um aumento referente à sociabilização de histórias em quadrinhos, principalmente de autores independentes, isto é, que não possuem vínculos com empresas da indústria editorial. Logo, a *internet* propiciou aos novos artistas um meio cujos custos reduzidos convergiam com a velocidade de exposição.

A segunda condição é a crescente valorização das tirinhas por parte da sociedade, principalmente com a introdução desse tipo de gênero textual nos livros didáticos e exames escolares nacionais. O cartunista até faz uma subdivisão de suas tiras por disciplina escolar a fim de facilitar o uso delas por parte dos professores⁶³. Ademais, ainda relacionado ao contexto amplo, atribui-se o fato de historicamente a sociedade brasileira ter como seguimento majoritário as religiões cristãs⁶⁴. Assim, ao apresentar na maioria das tirinhas personagens do cenário religioso cristão como Deus, Adão, Eva, Caim e Luciraldo, o sujeito cartunista antevê uma aceitação por parte do público, já que boa parte dos seus leitores compartilham de uma memória discursiva.

A seguir, analisa-se a primeira tirinha selecionada.

Figura 2: No princípio 4.



Fonte: RUAS, Carlos. *Um Sábado Qualquer*. 2020.

⁶³ tirinhas didáticas do usq em alta resolução para sala de aula. Disponível no endereço: <https://www.umsabadoqualquer.com/tirinhas-didaticas-do-usq-em-alta-resolucao-para-sala-de-aula/>.

⁶⁴ Ver notícia sobre a taxa de religiosos no Brasil no site do IBGE, censo de 2010. Disponível no endereço: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>.

“No Princípio 4”, primeira parte da sequência de três tiras, há Deus iniciando o seu projeto de terra. Logo, verifica-se, na produção desse discurso, o sujeito foi interpelado por uma formação ideológica religiosa, uma vez que a escolha do personagem divino e a sua posição como criador da terra remetem aos escritos bíblicos do cristianismo: “No princípio, Deus criou o céu e a terra. Gênesis 1:1/Quando Javé Deus fez a terra e o céu... Gênesis 2:4” (BÍBLIA, 2013, p. 14-15). Outro elemento que chama atenção para uma nova formação ideológica nesta materialidade discursiva é a utilização da embarcação com uma cruz vermelha. Esse uso depreende a prática de uma ideologia histórica – as expansões marítimas, ao mesmo tempo que fortalece o discurso religioso, já que a cruz é símbolo da Ordem de Cristo e, quando estampada nas velas dos navios, prenunciava a fé de sua tripulação aos povos considerados pagãos.

É interessante analisar que o sujeito, apesar de estar interpelado por uma formação religiosa, o seu discurso desliza para um efeito humorístico ao invés de sacro. Nesse sentido, há a verificação de mais uma prática social que se ancora na tradição do gênero textual no qual o discurso é materializado, isto é, devido ao discurso estar materializado em uma tirinha, o tom que se assume é o de humor. Nepomuceno (2005), após fazer um estudo analítico de 200 tiras, resume as características do gênero tira em sete pontos. Acercado humor nas tiras, a autora aponta que:

5 – A *função social* é provocar o riso. É o riso em todos os seus tons: ingênuo, patético, festivo, alegre, e mais raramente, o riso satírico, mordaz, cáustico, etc. O humor não se fecha no riso cômico e solto das piadas, mas reveste-se de tons variados, no resgate das imagens rabelaisianas.

6 – [...] Além da narrativa, o enunciado é especialmente um tipo de *discurso humorístico*. O humor está presente nas mais variadas formas e situações da vida, por meio de uma perspectiva ficcional. No discurso humorístico há uma voz que subverte a razão, os valores, as crenças, a moralidade, uma voz que quebra a expectativa, pondo em xeque as representações concebidas pelo indivíduo e pela coletividade. Por esse viés não se pode descartar o valor argumentativo da linguagem. O humor está a serviço de uma situação(ões) que se quer questionar. Este é também um fator de regularidade e mantém as *forças centrípetas* do gênero. A articulação das linguagens (verbal e visual) estruturam a argumentação como um paradoxo desestabilizador das verdades. (NEPOMUCENO, 2005, 109)

Portanto, com base em Nepomuceno (2005), compreende-se que, na produção do discurso quadrinista de USQ, o sujeito é interpelado por uma formação ideológica humorística, pois esta formação

subjaz o gênero discurso tirinhas. Em outras palavras, o sujeito cartunista, ao materializar o discurso por meio de tirinhas, tende a utilizar o humor no seu dizer, pois isso já é uma prática ideológica dos discursos quadrinísticos por meio de tiras.

Figura 3: No princípio 5.



Fonte: RUAS, Carlos. “Um Sábado Qualquer”. 2020.

Na produção da segunda tira, “No Princípio 5”, é possível perceber que o sujeito também foi interpelado por formações ideológicas religiosas e humorísticas, devido à materialização da representação divina Deus e dos dizeres textuais que parafraseiam textos bíblicos: “No final acrescentar árvores, água, plantas, montanhas...” ⇔ “Deus disse: ‘Que exista um firmamento no meio das águas para separar águas de águas!’ / Deus disse: ‘Que a terra produza relva, ervas que produzam semente, e árvores que deem frutos sobre a terra...’” (BÍBLIA, 2013, p. 14). Ainda nesta materialidade linguística, observa-se que a ideologia religiosa é reforçada pela presença de Adão, personagem que, na memória discursiva cristã, é apontado como o primeiro homem criado por Deus: “Então Javé Deus modelou o homem com a argila do solo, soprou-lhe nas narinas um sopro de vida, e o homem tornou-se um ser vivente. Gênesis 2:7” (BÍBLIA, 2013, p. 15).

A formação humorística novamente é acarretada pelo uso do gênero textual tirinhas, que, como dito anteriormente, fomenta o uso do humor. No caso dessa materialidade, há um deslizamento dos efeitos de sentido para dois dizeres: o primeiro é referente à fala do personagem Adão, no último quadro da tira, e o segundo, que se conecta ao primeiro,

é o formato da terra produzida por Deus.

De acordo com Nepomuceno (2005, p. 108), “nas tiras, o *signo* é constituído de duas linguagens: visual e verbal, além do uso de outros recursos de linguagem, tais como balões, interjeições, onomatopéias, metonímias e metáforas visuais, enquadramentos, etc.”. O jogo entre o verbal e o não-verbal da materialidade aciona um traço metonímico, o da parte pelo todo. A expressão: “Queijo... Tá faltando o queijo” junto com a imagem da terra e o seu processo de feitura dão a ideia de que Deus criou uma pizza, gerando o efeito de humor.

Figura 4: No princípio 6



Fonte: RUAS, Carlos. *Um Sábado Qualquer*. 2020.

Por fim, na produção da última tira, “No Princípio 6”, detecta-se, além das formações apontadas anteriormente, outra formação ideológica, a científica. Ainda que os formatos de terra apresentados sejam vistos como lúdicos e inocentes por um leitor menos atento, deve-se ter em mente que, na história das ciências, houve discussões sobre o real formato do planeta Terra. Destarte, o modo como a terra é construída pelo personagem Deus, embora gere o efeito de riso por lembrar uma pizza, também pode acionar memórias do embate entre os globalistas e os terraplanistas⁶⁵, uma vez que os protótipos de terra criados por Deus não possu-

⁶⁵ As primeiras discussões sobre o formato plano da Terra ocorreram no fim do século 19, tendo como expoente Samuel Rowbotham que publicou *Astronomia Zetética – A Terra não é um globo*.

em outro formato a não ser o plano e o circular.

Observa-se também a interpelação do sujeito cartunista pela FI científica quando observamos, nas três materialidades, o modo como o personagem Deus age no processo de construção da terra. A despeito de ser um Deus, que, na memória discursiva cristã, é conhecido como Onipotente/Todo-poderoso⁶⁶, ele trabalha em seu projeto utilizando-se do método científico (observando, questionando, experimentando...).

5. Palavras finais

A partir da obra de Ruas, este estudo se propôs a analisar as formações ideológicas que interpelam o sujeito cartunista na constituição do gênero discursivo tirinhas. No corpus selecionado, foi possível verificar, sob a ótica da Análise de Discurso desenvolvida por Pêcheux, que o sujeito, no momento em que discursiviza, é interpelado por mais de uma ideologia. No caso do gênero em análise, essa pluralidade ideológica se torna importante, uma vez que possibilita efeitos de humor.

O discurso quadrinístico produzido pelo sujeito cartunista é atravessado por ideologias do campo humorístico, religioso, histórico e, em um nível mais profundo, do científico. Nas tiras analisadas, percebe-se o personagem Deus projetando a terra. O interessante é que Deus, mesmo sendo um personagem divino, apresenta-se de forma humanizada, isto é, tomado por emoções consideradas humanas. Deus preocupa-se com as falhas do seu projeto (Isso será mais complicado do que pensei. – “No Princípio 4”), fica feliz quando consegue realizar a sua obra (E pronto! O que achou?– “No Princípio 5”) e sente-se frustrado ao receber críticas sobre o seu trabalho (Me dediquei dias e dias para ter que fazer outro. – “No Princípio 6”).

Ademais, em uma formação ideológica religiosa cristã, deve-se reafirmar Deus como o criador da terra e de tudo o que nela habita. Não há margem para especulações sobre a autoria de criação, mesmo que, como apresentado humoristicamente pela tira “No Princípio 6”, seja uma terra feita a partir de um projeto falho. Portanto, a mobilização do conceito de formação ideológica, conforme a teoria da Análise de Discurso pecheutiana, possibilita análises sobre quais ideologias materializam-se em

⁶⁶ Ver Salmos 91:1, Ezequiel 1:24 e 10:5 e Rute 1:21.

determinados discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. Editorial Presença: Martins Fontes, 1998.

BÍBLIA SAGRADA: Edição Pastoral. São Paulo: Paulus. 2013.

NEPOMUCENO, Terezinha. *Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira*, 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed., Campinas: UNICAMP, 2014a. p. 59-158

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* 5. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2014b.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)*. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2014. p. 159-250

RUAS, Carlos. *No princípio 4*. 2011. Disponível em: <<https://www.umsabadoqualquer.com/320-no-principio-4-tiras-que-deveriam-ter-sido-postadas-anteriormente/>>. Acessado em: 05 jan. 2020.

RUAS, Carlos. *No princípio 5*. 2011. Disponível em: <<https://www.umsabadoqualquer.com/321-no-principio-5-tiras-que-deveriam-ter-sido-postadas-anteriormente/>>. Acessado em: 05 jan. 2020.

RUAS, Carlos. *No princípio 6*. 2011. Disponível em: <<https://www.umsabadoqualquer.com/322-no-principio-6/>>. Acessado em: 05 jan. 2020.

**EDIÇÃO E ESTUDO FILOLÓGICO DE TEXTOS
A PARTIR DO ACERVO NIVALDA COSTA**

Débora de Souza (UFBA)
deboras_23@yahoo.com.br

RESUMO

A pesquisa filológica dos e/nos documentos do Acervo Nivalda Costa (ANC), parte integrante do Arquivo Textos Teatrais Censurados, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem nos permitido desenvolver leituras crítico-filológicas de textos de escritoras e de escritores baianos, colocando em cena sujeitos que atuaram de forma significativa em determinado contexto sociopolítico, e, por conseguinte, contribuir com o processo de (re)construção e atualização da memória e da história desse povo. Neste trabalho, no lugar teórico da Filologia, conforme procedimentos metodológicos da Crítica Textual, em diálogo com outros saberes, propomos tecer considerações sobre o estudo filológico que temos desenvolvido a partir de documentos reunidos no supracitado acervo, tomando para exemplificação a *Série Arte/Literatura*, produção literária baiana editada pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, da qual Nivalda Costa participou ativamente. Nesse sentido, por meio do ANC, temos lido não somente a produção e o sujeito Nivalda Costa, mas também construído um conhecimento acerca de outras produções, textos, sujeitos e espaços de sociabilidade, de crítica e de criação, no que tange ao estado da Bahia, principalmente, no período de 1970 a 1990.

Palavras-chave:

Filologia. Texto. Acervo Nivalda Costa. *Série Arte/Literatura*.

ABSTRACT

Philological research of and/in the documents of Nivalda Costa's Collection, part of the Censored Theatrical Texts Archive, linked to the Institute of Letters of the Federal University of Bahia, has allowed us to develop critical-philological readings of both women and men Bahian writers' texts, putting on stage subjects who acted significantly in a given socio-political context, and, therefore, contribute to the process of (re)construction and updating the memory and history of this people. In this study, in the theoretical basis of Philology, according to methodological procedures of Textual Criticism, in dialogue with other set of knowledge, we propose to make considerations about the philological study that we have developed from documents gathered in the aforementioned collection, taking as an example the *Art/Literature Series*, a Bahian literary production edited by the Center for Afro-Oriental Studies of the Federal University of Bahia, in which Nivalda Costa actively participated. In this sense, through Nivalda Costa's Collection, we have read not only the subject and the production of Nivalda Costa, but also built a knowledge about other productions, texts, subjects and spaces of sociability, criticism and creation, regarding the state of Bahia, mainly, from 1970 to 1990.

Keywords:

Philology. Nivalda Costa's Collection. *Art/Literature Series*. Text.

1. Considerações iniciais

O pesquisador, no âmbito da Filologia, tem-se centrado nas atividades de edição e crítica-filológica de textos (manuscrito, datiloscrito, impresso, digital), valendo-se, para tanto, de um diversificado conjunto de saberes e de habilidades no processo de atualização de sentidos e de ressignificação de textos. Entendemos Filologia como construção ética de leitura (SACRAMENTO; SANTOS, 2017), prática de saber-poder, “[...] um modo de participação ativa e deliberada na esfera mundana textual, política, cultural [...]” (SACRAMENTO; SANTOS, 2017, p. 135).

O filólogo-editor, no trabalho com fontes documentais, em arquivos e acervos, conforme especificidade do objeto de estudo e finalidades da pesquisa, examina e interpreta tradições textuais, descreve textos em sua materialidade, analisa movimentos de criação e caracteriza processos de transmissão, visando construir a história dos textos (BORGES, 2012), para os quais propõe um modo de leitura. Na trama do arquivo, o texto, relacionado a outros documentos, é parte de uma teia, de uma rede, reconhecido em sua instabilidade e diversidade material e histórica.

De acordo com Heymann (2012, p. 23), o arquivo, em uma abordagem sociológica, pode ser compreendido como “[...] metáfora do cruzamento entre memória, saber e poder; [...] construto político que produz e controla a informação, orientando a lembrança e o esquecimento [...]” (HEYMANN, 2012, p. 24). Acervo, em sentido estrito, é lido como “[...] conjunto de documentos em papel ou em objetos que testemunham a vida e a obra de um escritor [...]” (BORDINI, 2012, p. 119). O texto, na Filologia, por sua vez, é adotado como objeto material e social, documento/testemunho de um lugar e de uma época, que, após o crivo do pesquisador, pode vir a tornar-se monumento e remeter ao passado (LE GOFF, 1994).

Tais concepções colocam em evidência o teor crítico e produtor dos pesquisadores, os quais, em contato com arquivos, acervos e documentos, tomam uma série de decisões ao realizar seus estudos. A pesquisa filológica dos e/nos documentos do Acervo Nivalda Costa (ANC)⁶⁷, parte integrante do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), vincu-

⁶⁷ Cf. Tese intitulada *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico* desenvolvida por Souza (2019) no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da UFBA. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29881>.

lado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tem nos permitido desenvolver leituras crítico-filológicas de textos de escritoras e de escritores baianos, colocando em cena sujeitos que atuaram de forma significativa em determinado contexto sociopolítico, e, por conseguinte, contribuir com o processo de (re)construção e atualização da memória e da história desse povo.

Neste trabalho, propomos tecer considerações sobre o estudo filológico que temos desenvolvido a partir de documentos reunidos no supracitado acervo, tomando para exemplificação a *Série Arte/Literatura*, produção literária editada pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, da qual Nivalda Costa participou ativamente. Por meio do ANC, temos lido não somente a produção e o sujeito Nivalda Costa, mas também construído um conhecimento acerca de outras produções, textos, sujeitos e espaços de sociabilidade, no que tange ao estado da Bahia, principalmente, no período de 1970 a 1990.

2. A série arte/literatura a partir do acervo Nivalda Costa

Ao longo dos anos, temos construído o ANC, reflexo da prática de pesquisa coletiva desenvolvida por membros da Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), coordenada pela Profa. Dr^a Rosa Borges, e, em especial, por esta pesquisadora, a partir de diferentes atividades de registro dos documentos, de digitalização, após consulta e captura das imagens em diferentes instituições de guarda; de sistematização, catalogação e inventariação, na tarefa de organização do referido acervo; de pluralização, na incorporação ao ATTC; e de ampliação da possibilidade de circulação e de (re)inserção como parte da memória social.

No ANC, reunimos em séries⁶⁸ e subséries mais de trezentos (300) documentos acerca da produção e da atuação de Nivalda Costa, sobretudo no que tange ao período da ditadura militar, referentes, principalmente, ao espetáculo, à imprensa e à censura teatral, provenientes de diversos arquivos e instituições de guarda, do Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia, do Arquivo Pessoal de Nivalda Costa (APNC), da Bi-

⁶⁸ Temos organizado os documentos dos acervos pertencentes ao ATTC em dez séries: Produção Intelectual; Publicações na Imprensa e em Diversas Mídias; Documentação Censória; Esboços, Notas e Rascunhos; Documentos Audiovisuais e Digitais; Correspondência; *Memorabilia*; Adaptações e Traduções; Estudos; *Varia* (SANTOS, R., 2018).

biblioteca Pública do Estado da Bahia, da Coordenação Regional do Arquivo Nacional no Distrito Federal (Fundo Divisão de Censura de Diversões Públicas, Série Teatro), do Acervo do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA (ACEAO/UFBA), do *Nós, por exemplo* – Centro de Documentação e Memória do Teatro Vila Velha, dentre outros (SOUZA, 2019).

Esse trabalho de sistematização do ANC provoca reflexões quanto à dispersão desta produção intelectual, o perfil do sujeito, as redes de sociabilidade, os processos de circulação e recepção e o papel do pesquisador. Essa dispersão pode ser lida como expressão da própria história da artista que transitou por diferentes lugares. Reflexo do sujeito ativo, plural e criativo, das formações acadêmicas, atuações profissionais e funções sociais desempenhadas no teatro, na literatura e na televisão; do envolvimento em movimentos sociopolíticos, artísticos e culturais, à época (SOUZA, 2019).

Essa característica dá testemunho de um aspecto de sua vida, de seu lugar e posicionamento nos acontecimentos, mas também de seu papel na vida coletiva, suas relações pessoais, sociais, políticas e intelectuais, os círculos de discussão frequentados, os lugares e as redes de sociabilidade. Essas redes variam conforme épocas e grupos intelectuais e podem ser usadas para pensar sobre a trajetória, o papel e o poder de um intelectual em meio a ideologias e mentalidades coletivas (SIRINELLI, 1996). Tais grupos ocupam, muitas vezes, lugares de discussão e construção epistemológica, nos quais convivem e trocam experiências.

Nas atividades socioculturais em que esteve envolvida, Nivalda Costa construiu espaços de discussão, e, junto a outros artistas, escritoras e escritores, principalmente baianos, assumiu um papel significativo de resistência na sociedade soteropolitana, como intelectual negra, amadora⁶⁹ e múltipla⁷⁰.

⁶⁹ Segundo Said (2005 [1994]), para atuar com certa liberdade de opinião e de expressão, o intelectual em quaisquer atividades que desempenha deve se posicionar como amador e exilado, o que envolve muitos desafios. “[O] amadorismo significa uma opção pelos riscos e pelos resultados incertos da esfera pública [...] em vez do espaço para iniciados, controlado por especialistas e profissionais” (SAID, 2005 [1994], p. 91).

⁷⁰ De acordo com Hoisel (2012, p. 161), “a expressão intelectual múltiplo define a diversidade de lugares de produção de discursos (ou de escritas), onde estes sujeitos se inscrevem e se produzem [...]”.

De acordo com Gomes (2009), o intelectual negro é

[...] aquele que indaga a ciência por dentro e problematiza conceitos, categorias, teorias e metodologias clássicas que, na sua produção, esvaziam a riqueza e a problemática racial ou transformam raça em mera categoria analítica retirando-lhe o seu caráter de construção social, cultural e política. E ainda, é aquele que coloca em diálogo com a ciência moderna os conhecimentos produzidos na vivência étnico-racial da comunidade negra. (GOMES, 2009, p. 426)

Este grupo de intelectuais, que tem um perfil distinto principalmente quanto à natureza do seu discurso e a seu posicionamento nas lutas sociais, sempre existiu, mas, no Brasil, é “[...] a partir dos anos [19]90[,] [...] [que o mesmo] passa a assumir uma especificidade no campo do conhecimento acadêmico” (GOMES, 2009, p. 422). No caso de Nivalda Costa, e de uma geração de baianos e de baianas, seu posicionamento político em diferentes práticas socioculturais, na produção de saber-poder, configurou-se, oficialmente, a partir dos primeiros anos da década de 1970, momento de articulação sociopolítica e cultural, movimentos de contracultura, afirmação dos valores de matriz afrodescendente e popular.

Nesse sentido, embora possamos pensar o ANC como um conjunto de documentos que versa sobre um titular, atentamos também para o acervo em uma perspectiva social. Nos documentos reunidos no acervo, há indícios de um trabalho social e político de validação da arte e da cultura, direcionado às camadas populares, empreendido por Nivalda Costa, por meio de estudos e pesquisas, mas também de um trabalho coletivo, procedimento de luta sociocultural, prática de cidadania, de natureza micropolítica, projeto inscrito na sua trajetória (SOUZA, 2019).

Tais documentos apontam para outras produções, textos e sujeitos, dentre os quais tomamos nesse artigo, para exemplificação, a *Série Arte/Literatura*⁷¹, produção literária da qual aquela mulher participou das etapas de planejamento, seleção e produção, além de publicar nos números 1, 3 e 5, respectivamente, três poemas, *Ògìyán*, *Tumulto* e *Exit*, um ensaio dramático, *Flèkùn Mérin* (*Casa das quatro portas*), e dois contos, *O vôo* e *Diabolina*.

⁷¹ Esta *Série* é objeto de pesquisa da discente Bruna Lima (UFBA), bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), período 2019/2020, no subprojeto “*Série Arte/Literatura: digitalização, descrição e estudo*” sob a orientação desta professora pesquisadora.

A *Série Arte/Literatura* é uma produção literária de matriz afro-descendente desenvolvida de forma artesanal, no período de 1982 a 1990, por escritoras e escritores, principalmente baianos, sujeitos desconhecidos ou desprestigiados pelo mercado editorial, sob a coordenação da Profa. Dra. Yeda Pessoa de Castro (CASTRO, 2018, informação verbal)⁷², diretora do CEAO/UFBA, à época.

Tal *Série* foi criada a partir de uma atividade de extensão em que se buscou “[...] trazer a comunidade negra baiana para a universidade [...]” (CASTRO, 2019, informação verbal)⁷³, promovendo encontros de palestrantes religiosos negros e de diferentes artistas baianos no CEAO. Nesse sentido, o Centro funcionou como um espaço de sociabilidade, lugar de criação e crítica. Alguns acadêmicos, contudo, divergiam quanto à abertura da instituição para sujeitos externos àquele universo e acusaram a diretora de promover uma “[...] vulgarização da universidade [...]” (CASTRO, 2019). Por parte de alguns integrantes do Movimento Negro Unificado, por sua vez, também houve reação, crítica ao fato de o Centro ser dirigido e a *Série* ser promovida por uma mulher branca (CASTRO, 2019).

Quanto aos processos de produção e de transmissão da *Série*, conforme Castro (2019), o CEAO concedeu as capas e, institucionalmente, funcionou como espaço de legitimação dos discursos, todavia, efetivamente, a execução coube aos envolvidos no projeto, dentre esses, Nivalda Costa, Valdina Pinto e Aline França, que trabalharam, ativamente, ao lado de Castro. Ressaltamos aqui a tese de Souza (2019) quanto à postura de Nivalda Costa, mulher negra que reivindicou em sua práxis – como intelectual pesquisadora, escritora (poetisa, contista, dramaturga, roteirista), diretora, assistente de direção, atriz, autora, antropóloga, professora, coordenadora pedagógica, assessora de comunicação social, *videomaker*, redatora de publicidade, produtora executiva e consultora de pro-

⁷² Informação obtida durante a palestra *Para rasgar o silêncio: a literatura baiana nas vozes de escritoras negras contemporâneas*, em homenagem a Nivalda Costa (*in memoriam*) e Aline França (hoje), realizada pela Profa. Dra. Yeda Pessoa de Castro, em 8 de março de 2018, na Academia de Letras da Bahia, em Salvador.

⁷³ Informação obtida em entrevista concedida pela Profa. Dra. Yeda Pessoa de Castro, em setembro de 2019, a bolsistas de Iniciação Científica, orientadas pela Profa. Dra. Rosinês de Jesus Duarte (UFBA), coordenadora do projeto de pesquisa “Processo de produção, transmissão e circulação de textos de mulheres negras na Bahia: uma cartografia a partir da década de 80”, na Academia de Letras da Bahia, em Salvador.

grama televisivo (SOUZA, 2019) – o reconhecimento e o respeito à diversidade política, social, étnico-racial, de gênero, sexual, cultural etc., instâncias que se entrecruzam.

A série é composta por cinco livros/números, datiloscritos e depois reproduzidos em mimeógrafo, a saber, n. 1, “Capoeirando” (JESUS, 1982), n. 2, “Poetas baianos da negritude” (VIEIRA, 1982)⁷⁴, n. 3, “Da cor da noite: poemas dramáticos” (COSTA; SODRÉ, 1983), n. 4, “Contos da África e do Oriente” (SANTOS, I., 1984) e n. 5, “Para rasgar um silêncio” (COSTA, 1990), todos conservados em acervos da UFBA, a partir dos quais diferentes artistas, escritoras e escritores, posicionam-se de forma crítica, contribuindo com o processo de descolonização do saber.

O livro “Capoeirando”, primeiro da série, está arquivado no espaço Lugares de Memória da Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa e no ACEAO. Na introdução, o organizador Carlos Eduardo Ribeiro de Jesus (Edu Omo Oguiam) comenta que “[c]apoeirar, jogar capoeira, ou simplesmente fazer um jogo, sempre foi [...] o mais negro dos atos. [...] [F]azer um jogo foi a [...] primeira tomada de consciência racial [...]” (JESUS, 1982, p. [3]). Em seguida, apresenta brevemente os escritores e as escritoras que, além dele mesmo, colaboraram com poemas que tratam da questão racial.

Em uma lista intitulada “POEMAS”, temos o nome de tais artistas e o título de seus poemas, como em um sumário (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 – Sumário do livro *Capoeirando* (JESUS, 1982, p. [5-7], grifo nosso).

POEMAS Edu Omo Oguiam – Capoeirando – A vós mestres que vivo – Arde – Até quando? – Malandragem? Consciência? - Resistência? Consequência? – Exterminadores – Pivetes	Walfran Santos – Sonho – Romeiro – Viajante – Fiquei – Meu canto Williams/Wilson – Disputar ou despertar? – Negro contagiante – Mundo negro	Cris – Negro Lino de Almeida – Liberdade – Senzala – África negra – Normas Jacques Filho – Poema alegre

⁷⁴ Os livros 2 e 4 estão em processo de digitalização. O segundo livro encontra-se arquivado no espaço Lugares de Memória e no ACEAO, datado de 1982, com 66 páginas, organizado por Hamilton de Jesus Vieira. O quarto livro está arquivado naqueles espaços e no acervo da Escola de Teatro da UFBA, datado de 1984, com 91 páginas, organizado por Ieda Machado Ribeiro dos Santos.

– A massa – Supérfluo – Livremo-nos – Dance Milton Souza de Jesus – Rebentos da Primavera Popó – Rejeitado – Negro X negro – Resolução – Quilombo Môa do Katendê – Gina – Zumbí negro de fúria – Crianças negras – Eu agora sinto mais perto	Antônio Castro – Nos bastidores – Lá no leste – A dança dos orixás – Raízes da América – Ideologia Heron – Perfil azeviche – Ancião Mali – Gitolú Nivald[a] Costa – Ogýã – Tumulto – Exit	– Carne esverdeada – A falsa fome – Estado – Relação Jônatas C. da Silva – Zumbí é senhor dos caminhos
Fonte: ACEAO.		

Quanto aos aspectos físicos do livro, o suporte mede 25cmx18cm. Constan 59 páginas numeradas em algarismos arábicos, no ângulo inferior, ao centro. O papel encontra-se amarelado devido à ação do tempo. A composição, a programação gráfica e a revisão são de Élvio Machado. Esta produção contou com a colaboração da Coordenação Central de Extensão e da Superintendência Estudantil da UFBA.

O livro “Da cor da noite: poemas dramáticos”, terceiro da série, possui 43 páginas numeradas em algarismos arábicos, no ângulo inferior, à esquerda e à direita, respectivamente, de 8 a 43. Encontra-se também arquivado no espaço Lugares de Memória e no ACEAO. O livro é composto por uma apresentação, assinada por Élvio Machado, um ensaio dramático em seis atos, de Nivalda Costa, intitulado “Flèkùn Mérin (Casa das quatro portas)”, às páginas 5-30, e uma lenda iorubá sobre o nascimento dos orixás, de Jaime Sodré, “Olóba Làse”, às páginas 31-43.

A composição é de Eliane Bittencourt, revisão e programação gráfica de Élvio Machado. Traduções em línguas espanhola e inglesa de Fernando Poshar e Heliane Poshar. O suporte mede 23cmx17cm e o papel apresenta-se amarelado devido à ação do tempo.

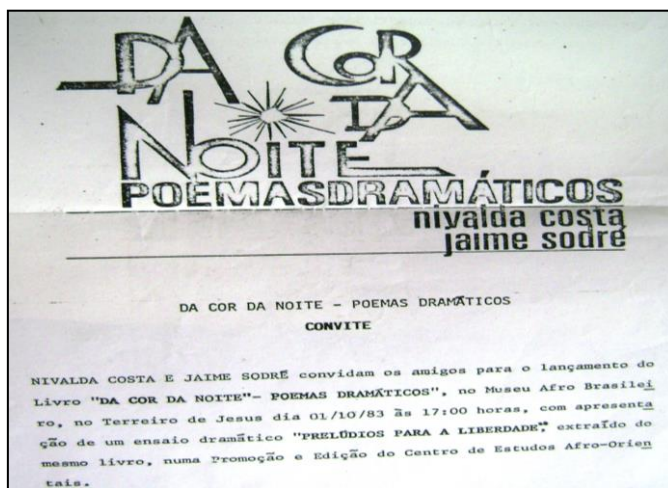
Na introdução, Machado (1983) afirma que a série “[...] tem

procurado, na medida do possível, divulgar novos autores, principalmente baianos, que sempre tiveram dificuldades em trazer à tona seus trabalhos” (MACHADO, 1983, p. [3]), em seguida, apresenta os autores, Costa e Sodré, e explica:

‘poemas dramáticos’, [...], segundo Nivalda Costa, são os ‘primeiros passos de uma nova poética, onde o drama direciona acordes para um futuro no qual a dor caiba apenas como uma lembrança remota’ (MACHADO, 1983, p. [4]).

No ANC, por meio de documento conservado no APNC, temos conhecimento acerca do convite de lançamento deste livro (Cf. Figura 1), no qual há registro quanto à data, ao horário e local, bem como sobre a apresentação de *Prelúdios para a Liberdade*, quinto ato, composto por cinco cenas, do ensaio “Flèkùn Mérin (Casa das quatro portas)”.

Figura 1: Fac-símile de Convite de lançamento.



Fonte: COSTA; SODRÉ, 01 out.1983. APNC.

Esse ensaio resulta de pesquisas realizadas, sobretudo em meados da década de 1980, após escrita da *Série de estudos cênicos sobre poder e espaço* (SECPE), quando Nivalda Costa estudava mitos africanos

(COSTA, 2010, informação verbal)⁷⁵. *Prelúdios para a Liberdade*, parte do referido ensaio, posteriormente, foi retomado (e provavelmente reescrito), em fins de 1980 e início de 1990, durante o desenvolvimento da *Feira de Cultura Afonjá*, atividade anual realizada no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Nesse espaço, Nivalda Costa, além de outras atividades, na década de 1990, durante o referido evento, realizou oficinas de teatro e apresentações com crianças e jovens.

Em relação a essa atividade, a mesma nos explicou:

[...] vem [...] um momento em que eu começo a estudar mitos da religiosidade negro-africana, no Brasil, [por]que eu sou uma mulher negra e sempre fui identificada com minhas raízes, com meus princípios [...], e sempre estudava isso. Então no período quando eu saio da Série poder e espaço [SECPE⁷⁶], [eu estou] trabalhando justamente com mitos, mitos e lendas das mitologias africanas.

[...] Num terreiro de Salvador chamado Ilê Axé Opô Afonjá, eu desenvolvi, durante quatro ou cinco anos, diversos estudos com adolescentes e crianças, vinculados, normalmente, [...] ao terreiro, [...], de sete, oito anos de idade, literalmente, até vinte e poucos anos, [...] foi muito gratificante, foi um grande exercício de vida para mim, de aprendizado de vida.

[...] Nesta época do Ilê Axé Opô Afonjá, tinha uma Feira de Cultura Afonjá, [...] tinha shows musicais, [...] feira de roupa, de comidas, e, sobretudo, palestras, conferências, coisas muito interessantes [...], inclusive essas minhas apresentações. Então, todo ano, na Feira de Cultura Afonjá, o grupo sempre tinha um trabalho a apresentar. E aí a gente fez *Prelúdio[s] para a Liberdade*, nós fizemos [Suíte:] *o quilombola*, [...], e daí nasceu [Passagem para] *o encanto* [...] (COSTA, 2010, informação verbal).

Nesse registro fica explícita a participação de Nivalda Costa no processo de construção social, política e cultural daquela comunidade, tecida por muitos agentes, simbolizada, nesse caso, em uma atividade, a

⁷⁵ Informação obtida em entrevista concedida por Nivalda Costa, em out. 2010, a esta pesquisadora, na Biblioteca do CEAQ/UFBA, em Salvador.

⁷⁶ *A Série de estudos cênicos sobre poder e espaço* (SECPE), foi desenvolvida no período de 1975 a 1980. “Essa série, resultante de pesquisas, (re)leituras e experimentos, é constituída pelos textos *Aprender a nada-r* [1975, 9f. / 7f.], *Ciropédia ou A iniciação do príncipe*, *O pequeno príncipe* (1976, 13f. / 15f.), *Vegetal vigiado* [1977, 10f.; 1978, 16f.], *Anatomia das feras* [1978, 12f. / 11f.], *Glub! Estória de um espanto* [1979, 10f.] e *Casa de cães amestrados* [1980, 19f.], textos escritos (no e) para o palco como manifestos, por Nivalda Costa, que assumiu muitos papéis, principalmente, de dramaturga, diretora e intelectual, denunciando abusos de poder e incitando o público a buscar saídas, a transformar a realidade” (SOUZA, 2019).

da feira de cultura, promovendo práticas de conhecimento por meio do diálogo entre saberes, em uma política de ação que se manteve durante anos. É interessante ler como essa prática se constrói na articulação entre diferentes formas de aquisição de saber, de modo dialógico e engajado, considerando suas origens e identidades, suas pesquisas de mitos e lendas africanas, suas interpretações do saber científico e adaptações/apropriações à realidade vivenciada, em encontros e ensaios, momentos de troca com crianças e jovens (SOUZA, 2019).

“Prelúdios para a Liberdade” [198-], “Passagem para o encanto” [1989/1995, 3f.] e “Suíte: o quilombola” [1990, 5f.], construídos e apresentados na feira, conforme citados na entrevista acima, passaram a integrar a *Série Estudos sobre etnoteatro negro brasileiro*, conjunto de textos teatrais curtos, “exercícios cênicos”, cuja aplicabilidade se deu em comunidades periféricas de Salvador, em formato de oficinas, dos anos 1990 até 2000 (COSTA, 2010, informação verbal).

O livro “Para rasgar um silêncio” faz parte do ACEAO/UFBA, composto por uma introdução assinada por Nivalda Costa, responsável pela seleção dos textos, e dez contos de temática negra (Cf. Figura 2). Este é o quinto, e último, livro da série, publicado em 1990, após seis anos de “silenciamento” da produção, sentimento expresso de forma figurada, na capa, por meio do título “PARA RASGAR UM SILÊNCIO”, inscrito em caixa alta, e de uma ilustração, uma boca aberta sobreposta àquele nome, ambos ao centro. A revisão é de Edna do Espírito Santo, reprografia de Cláudio Araújo e datilografia de Vera Maria Gomes da França.

Figura 2: Fac-símile do sumário do livro “Para rasgar um silêncio”.

S U M Á R I O	
Carmen Ribeiro	O PRESENTE DE CASARENTO...04
	IVÁ EJO ...08
Cláudio Silva	A TERRA DO JÁ FOI ...14
	MARCAS QUE FICARAM ...16
	REALDADE DE LEAL ...18
Everaldo Duarte	ANDAMENTO ...21
Jaime Sodré	LIBERDADE FLOR DO MANGABARU ...25
Jonatas Conceição	MINHA MISSÃO ...40
José Carlos Limaire	O LOBO DE BOTAS ...45
Nivalda Costa	O VOO ...58
	DIABOLINA ...64
Rita Gonçalves	CONTO IV ...67
Valdina Pinto	KUUNZI MWAANAGUNZU ...69
Xyko	O COQUETEL ...75
	TERÇA FEIRA ...82
	A SALINHA MALTRATADA ...88

Fonte: COSTA, 1990, p. [3], ACEAO.

Na introdução, Nivalda Costa tece um discurso problematizando o fazer poético, a liberdade de expressão e a literatura como potência para discutir questões de memória, identidade e poder (SOUZA, 2019). Neste texto, a organizadora situa o leitor em relação a seu lugar de enunciação,

da Baía de Todos os Santos, da cidade de Salvador, diversa e plural, e à proposta dos escritores de renovação estética, própria a uma “[...] literatura emergente [...]” (COSTA, 1990, p. [3]), assim autodenominada.

Registra ainda, nesse texto, a tendência a se posicionar no entre-lugar, na fronteira entre as dimensões crítica e ficcional, em “[a] estória recontada a estória criada, a ficção existencial, as recordações como páginas do tempo são algumas das sugestões poéticas nesta coletânea [...]” (COSTA, 1990, p. [3]), e a perspectiva de criar sem cortes, limites e censura, momento em que “[...] o poeta se liberta, desfaz os nós do silêncio [...]” (COSTA, 1990, p. [3]), e, por conseguinte, torna-se capaz de, por meio de sua produção intelectual, libertar (SOUZA, 2019). Entendemos “libertar” de modo associado à ideia de “[...] socialização radical do poder [...]” (QUIJANO, 2009, p. 114), que envolve promoção de descentramentos, “[...] o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder [...]” (QUIJANO, 2009, p. 113).

No ANC, na série Publicações na imprensa e em diversas mídias, na qual reunimos cento e oitenta e um (181) documentos, recortes de jornais e postagens veiculadas na internet, datados de 1973 a 2016, temos uma matéria de jornal intitulada “Contistas baianos rasgam o silêncio”, veiculada no jornal “A Tarde”, no dia 14 de dezembro de 1990, na qual somos informados a respeito do lançamento do supracitado livro, realizado no Espaço Cultural Cantina da Lua, em Salvador. Nessa matéria, Nivalda Costa explicou que ao reunir textos de variados conteúdos e estruturas a ideia foi “[...] criar uma diversidade, mostrando outros caminhos e novos estilos [...]” (CONTISTAS..., 1990), que convergem quanto a um “[...] *feeling* negro, [...] que perpassa todos os contos [...]” (CONTISTAS..., 1990).

Jaime Sodré, um dos escritores que contribuíram, abordou, nessa mesma matéria, sobre as possibilidades do gênero literário “conto”, quanto a questões estéticas e políticas, as dificuldades enfrentadas por artistas baianos para editar e publicar suas produções, assim como sobre o “caráter artesanal” deste quinto número, o que coaduna com a informação apresentada por Castro (2018). Nivalda Costa comentou ainda sobre os seus contos, a linguagem e o processo de criação a partir de suas “[...] referências existenciais [...]” (CONTISTAS..., 1990) e da “[...] livre criação [...]” (CONTISTAS..., 1990), reforçando a ideia registrada na introdução do livro quanto “[...] à procura da ampliação do espaço verbal [...]” (COSTA, 1990, p. [3]). Em consonância com os pressupostos ideológicos e estéticos de Nivalda Costa, a *Série Arte/Literatura* é uma produção

literária subversiva e híbrida, emergente e marginal, termo esse relacionado aqui à postura e à proposta de renovação estética e de reivindicação sociopolítica adotadas por intelectuais e artistas nas décadas de 1960 e 1970 (FARIA; PENNA; PATROCÍNIO, 2015). Nesse sentido, mobilizando pressupostos teóricos de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2009) quanto à necessidade de reconhecimento da diversidade epistemológica, ontológica e cultural, lemos a série como uma prática de conhecimento tecida em defesa da diversidade epistemológica do mundo, por meio da qual se criaram espaços de relação, articulação entre sujeitos, saberes e formas de conhecimento.

Produzir a referida série é promover informação, formação e reflexão crítica, assim como incentivar a criação e o acesso a bens culturais, intervindo na sociedade. Publicar os cinco números/livros significa (re)construir espaços de visibilidade e de audibilidade, apresentar narrativas e possibilitar descentramentos. Essa perspectiva vai ao encontro do que defende Spivak (2010 [1985]) ao afirmar que cabe ao intelectual “[...] a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual” (SPIVAK, 2010 [1985], p. 15).

3. Considerações finais

A produção intelectual de Nivalda Costa é construída por meio de uma fusão entre saberes, culturas e fazeres distintos, envolvendo, de forma relacional, vivência de mundo; criação de dispositivos de pesquisa; gesto de pesquisa, que se confunde com movimento de escrita; leitura antropofágica, momento de deglutição e de transformação; experimentação, ato de criação (SOUZA, 2019).

De acordo com suas experiências e vivências, Nivalda Costa lutou contra a repressão, a censura e o preconceito, em diferentes instâncias, produzindo textos/discursos, promovendo atividades socioculturais, participando de movimentos, manifestações e produções, como da *Série Arte/Literatura*, articulada a grupos de intelectuais, a escritores, a artistas, em práticas de saber e de resistência. Nesse sentido, a pesquisa filológica dos e/nos documentos do ANC tem nos conduzido a outros textos, sujeitos e práticas.

Participar efetivamente da Série, trabalhando ao lado de Castro, reitera a leitura de Souza (2019) quanto a Nivalda Costa, em suas produ-

ções, enunciações e projetos, posicionar-se a favor da igualdade de direitos, militando em defesa de uma racionalidade mais ampla, de uma visão do homem em perspectiva histórica e sociológica, de uma ampliação do acesso à cultura para todos.

A *Série Arte/Literatura* é uma produção literária que merece ser revisitada, estudada e editada. Ao adotar essa série como objeto de estudo, em uma perspectiva filológica social e política, propondo digitalização, descrição e, por conseguinte, estudo crítico-filológico, pode-se contribuir quanto (i) à suplementação da massa documental digital que constitui o ANC; (ii) a colocar em cena escritoras e escritores que atuaram de forma significativa naquele contexto social; (iii) ao processo de construção da memória e da história do povo baiano. Este gesto de leitura, promovido por meio de atos de construção e de interpretação, subsidiará, ainda, o desenvolvimento de outros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDINI, Maria da Glória. A função memorial dos acervos em tempos digitais. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012. p. 119-60.

BORGES, Rosa. Entre acervos, edição e crítica filológica. *CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA*, 16, 2012, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. v. XVI. p. 515-24. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CASTRO, Yeda Pessoa de. [Série Arte/Literatura: a produção de mulheres negras na Bahia]. [Entrevista cedida a] discentes de Iniciação Científica da UFBA. Salvador, set. 2019. Local: Academia de Letras da Bahia.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Para rasgar o silêncio: a literatura baiana nas vozes de escritoras negras contemporâneas. *PALESTRA em homenagem a Nivalda Costa (in memoriam) e Aline França (hoje)*, mar. 2018, Salvador, Academia de Letras da Bahia.

CONTISTAS baianos rasgam o silêncio. *A Tarde*, Salvador, p. 10, 14 dez. 1990.

COSTA, Nivalda Silva. *Série de estudos cênicos sobre poder e espaço*. [Entrevista cedida a] Débora de Souza. Salvador, out. 2010. 1 CD. Local: Biblioteca do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO/UFBA.

_____. (Org.). *Para rasgar um silêncio*. Salvador: CEAO, 1990. Série Arte/Literatura, n. 5.

_____. *Suíte: o quilombola*. [1990], [5] folhas.

_____. *Passagem para o encanto*. [1989/1995], [3] folhas.

_____. *Prelúdios para a Liberdade*. [198-].

_____.; SODRÉ, Jaime. *Da cor da noite: poemas dramáticos*. Salvador: CEAO, 1983. Série Arte/Literatura, n. 3.

FAGUNDES, Carla C. Rocha; SOUZA, Débora de. Nos bastidores de acervos de dramaturgos baianos: por uma leitura crítico-filológica. *Léguas & Meia*: revista Digital do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, v. 10, n.1, p. 81-100, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br>. Acesso em: 18 dez. 2019. ISSN 1676-5095.

FARIA, Alexandre; PENNA, João Camillo; PATROCINIO, Paulo Roberto Tonani do. Modulações da margem. In: _____. (Org.). *Modos da Margem*: figurações da marginalidade na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2015. p. 19-43

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 419-41

HEYMANN, Luciana Quillet. *O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2012.

HOISEL, Evelina. Questões biográficas na rede de escritas do intelectual múltiplo. In: TELLES, Célia Marques; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Filologia, críticas e processos de criação*. Curitiba: Appris, 2012. p. 161-73

JESUS, Carlos Eduardo R. de (Org.). *Capoeirando*. Salvador: CEAO, 1982. Série Arte/Literatura, n. 1.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: EDUNICAMP, 1994.

MACHADO, Élvio. Apresentação. In: COSTA, Nivalda; SODRÉ, Jaime. *Da cor da noite: poemas dramáticos*. Salvador: CEAO, 1983. p. 3-4. Série Arte/Literatura, n. 3.

MCKENZIE, D. F. *Bibliografia y sociologia de los textos*. Trad. de Fernando Bouza. Madrid: Akal, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina/CES, 2009. p. 72-117

SACRAMENTO, Arivaldo; SANTOS, Lucas de Jesus. A Filologia como ética de leitura. *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 2, p. 129-168, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SAID, Edward W. *Representações do intelectual*: as Conferências Reith de 1993. Trad. de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das letras, 2005 [1994].

SANTOS, Ieda Machado Ribeiro dos (Org.). *Contos da África e do Oriente*. Salvador: CEAO, 1984. Série Arte/Literatura, n. 4.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Rosa Borges dos. Dramaturgia censurada em arquivo digital: acervos e edição. In: ALMEIDA, Isabela Santos de; BARREIROS, Patrício Nunes; SANTOS, Rosa Borges dos (Org.). *Filologia e humanidades digitais*. Feira de Santana: EDUEFS, 2018. p. 103-30

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Trad. de Dora Rocha. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 231-69

SOUZA, Débora de. *Série de Estudos Cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa*: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico. 2019. 449 f. 2 v (um volume em site). Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29881>. Acesso em: 29 jul. 2019.

_____; SANTOS, Rosa Borges. Acervo Nivalda Costa: circulação, leitura e estudo crítico. *Manuscrita*, São Paulo, n. 35, p. 137-50, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.fflch.usp.br/>. Acesso em: 18 dez. 2019. ISSN 1415-4498.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina G. Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: EDUEFMG, 2010 [1985].

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VIEIRA, Hamilton de Jesus (Org.). *Poetas baianos da negritude*. Salvador: CEAO, 1982. Série Arte/Literatura, n. 2.

EDUCAÇÃO SEXUAL E MUDANÇAS SOCIAIS NA PÁGINA QUEBRANDO O TABU E NA SÉRIE SEX EDUCATION

Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)

guianezasaraiva@uern.br

RESUMO

A Educação Sexual, em linhas gerais, pode ser conceituada como uma orientação acerca da atividade sexual e tudo que está imbricado nela, como, por exemplo, sexualidade, métodos contraceptivos, Infecções Sexualmente Transmissíveis, masturbação e orgasmo. Partindo dessa premissa, é válido frisar que essa temática sempre foi alvo de polêmicas, controvérsias e imbuída de tabus, permitindo a afirmação de que esta não acompanhou as mudanças sociais, defendidas por Fairclough (2008). Nesse contexto, esta palestra tem como objetivo analisar como as postagens na página do *instagram* *Quebrando o tabu* e a série da *Netflix* *Sex Education* discutem questões relativas à Educação Sexual, com foco no aborto, nas relações homoafetivas e no assédio sexual. Paralelo a isso, objetiva contribuir para os estudos críticos do discurso, assim como para os estudos do gênero (*gender*). Teoricamente, ancoro-me nos postulados de Fairclough (2008), Wodak (2004), Dijk (2008), bem como pesquisadores nacionais que tenham como foco de pesquisa o discurso. Ademais, recorro ao arcabouço teórico de Del Priore (2013), Butler (2010) e Meira (2012; 2016; 2019) para discutir questões relativas ao feminismo. O *corpus* compõe-se de três postagens da página *Quebrando o tabu* e de três discursos da série *Sex Education*, cuja escolha dar-se-á a partir dos recortes temáticos supracitados. Os resultados indicam que, na Modernidade Recente, a polêmica em torno da Educação Sexual tem se intensificado, haja vista circular o discurso de ser papel apenas da família a orientação de adolescentes e jovens. Todavia, por alguns anos, essa discussão também foi contemplada nas escolas – públicas e privadas – em todo o Brasil. Deixo, então, como problemática para esta palestra: A quem compete a Educação Sexual dos adolescentes e jovens do nosso país?

Palavras-chave:

Sex Education. Educação Sexual. Quebrando o tabu. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

Sex Education, in general, should be conceptualized as an orientation concerning sexual activity and all things that are involved in it, such as, sexuality, contraceptive methods, Sexually Transmitted Infections, masturbation and orgasm. Based on this premise, it is important emphasizing that this issue has always been the subject of polemic controversy and imbued with taboos, allowing to claim that it did not follow the social changes, defended by Fairclough (2008). In this context, this lecture aims at analyzing how the posts on the *instagram* page *Quebrando o Tabu* (Breaking the taboo) and the *Netflix* *Sex Education* TV Show discuss issues related to Sex Education, focusing on abortion, homosexual relationships and sexual harassment. Parallel to this, it aims at contributing to critical discourse studies, as well as gender studies. Theoretically, this study is based on Fairclough's (2008), Wodak's (2004), Dijk's (2008) postulates, as well as on Brazilian researchers whose studies are focussed on the discourse.

Furthermore, I use the theoretical framework of Del Priore (2013), Butler (2010) and Meira (2012; 2016; 2019) to discuss issues related to feminism. The corpus consists of three posts on the page *Quebrando o Tabu* (Breaking the taboo) and three speeches from the Sex Education TV Show, whose choicing will be made from the mentioned thematic cutouts. The results show that, in Recent Modernity, the controversy concerning Sexual Education has intensified, once there is a speech/discourse among people that it is only the role of the family to educate adolescents and young people. However, for some years, this discussion was also part of the schools dabates – be it public or private institutions - throughout Brazil. I will leave, then, as problematic question for this lecture: Who is responsible for the sexual education of adolescents and young people in our country?

Keywords:

Sex Education. Sexual Education. Breaking the taboo. Critical Discourse Analysis.

1. Considerações introdutórias

A Educação sexual – e suas implicações – tem gerado polêmicas há muitas décadas no Brasil. Devido ao severo sistema patriarcal, falar, de forma mais aberta, sobre sexo, sexualidade, Infecções Sexualmente Transmissíveis, orgasmo, aborto e abuso sexual passou a ser alvo de críticas e preconceitos, contribuindo para a cristalização de tabus, mesmo que estejamos em uma sociedade que é caracterizada como pós-moderna. Prova disso, são os índices alarmantes de gravidez precoce, repressão sexual em casa e na escola, abortos em clínicas clandestinas e traumas provenientes de violência sexual, ocorrida, na maioria das vezes, no seio familiar.

Nesse viés, este trabalho tem como objetivo analisar como as postagens na página do *Instagram Quebrando o tabu* e a série da *Netflix Sex Education* discutem questões relativas à Educação Sexual, com foco no aborto, nas relações homoafetivas e no assédio sexual. Para isso, recorro aos postulados de Fairclough (2008), Wodak (2004), Dijk (2008), bem como a pesquisadores nacionais que tenham como foco de pesquisa o discurso e as mudanças sociais. Ademais, ancoro-me no arcabouço teórico de Del Priore (2013), Butler (2010) e Meira (2012, 2016, 2019) para discutir sobre o feminismo.

No que diz respeito às questões metodológicas, é relevante frisar que o *corpus* é constituído por três postagens da página *Quebrando o tabu* e por três diálogos na série *Sex Education*, que, por sua vez, versam sobre aborto, relações homoafetivas e assédio sexual. A escolha das temáticas supracitadas se justifica pela recorrência, seja na rede social, seja nos episódios da série, além da importância destas para os estudos de gê-

nero (*gender*) na contemporaneidade.

Em síntese, espero promover a reflexão sobre a importância da Educação Sexual para adolescentes e jovens. Ademais, vislumbro contemplar, nesta discussão, o papel da família, da escola e das mídias – televisivas e digitais – nesse processo de orientação, embora haja discordâncias quanto aos métodos adotados pelas duas últimas instâncias. Intenciono, ainda, sugerir a ruptura de rótulos que “engessam” a igualdade dos direitos femininos, bem como a quebra de tabus arraigados às temáticas em pauta.

2. *Tradições e Mudanças sociais sob a ótica da Análise Crítica do Discurso*

A Análise Crítica do Discurso – doravante ACD – é uma área do conhecimento relativamente nova, que, na visão de Van Dijk (2008, p. 113), trata-se de um tipo de investigação “analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político”. Precipuamente, destaco que os primeiros estudos datam 1991, quando ocorreu um simpósio, em Amsterdã, reunindo pesquisadores que se tornaram referências internacionais na área, dentre os quais destaco, para este trabalho, Norman Fairclough e Teun van Dijk. Em âmbito nacional, inúmeros pesquisadores têm contribuído para a disseminação da ACD, como Izabel Magalhães, Denize Elena Garcia, Décio Bessa, Viviane Resende, Viviane Ramalho, Célia Magalhães e Cleide Pedrosa⁷⁷.

Por assumir uma perspectiva transdisciplinar, compreendo que é necessário, para iniciar este diálogo, trazer à tona as noções, ainda que sucintas, de discurso, de tradição, de mudanças sociais e de relações de

⁷⁷ Precursora da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso. Trata-se de uma teoria, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Federal de Sergipe, sob o propósito de contribuir com os estudos discursivos no Brasil. Meira (2016) explica que o desenvolvimento de uma nova abordagem não implica na insuficiência de teorias já existentes. Entretanto, os estudiosos da ASCD afirmam que “fazer pesquisa é buscar novas possibilidades de análises; é combinar teorias já existentes; é expandir e contribuir com os estudos discursivos e, acima de tudo, comprovar que, ao analisar o discurso, podemos verificar tanto a materialidade linguística quanto o respaldo social e comunicacional deste” (MEIRA, 2016, p. 40).

poder, por serem pilares da Análise Crítica do Discurso e por se constituírem como fundamentais para a tessitura deste trabalho.

Recorrendo, então, às premissas de Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 36, tradução minha), reitero que “o conceito de discurso pode ser compreendido com uma perspectiva particular nas várias formas de semiose, consideradas como momentos de práticas sociais em suas articulações com outros momentos não discursivos”. Em outras palavras, “é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significado do mundo, constituindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 95), e, ainda, “cada discurso é historicamente produzido e interpretado; está situado no tempo e no espaço” (WODAK, 2004, p. 225).

Paralelo a isso, julgo pertinente explicitar que o conceito de tradição é tão relevante nesta discussão quanto o de mudança social, haja vista a Educação Sexual, na visão de muitos indivíduos, deva ser pautada com base no conservadorismo, recorrendo a hábitos pacatos e recatados, dentro daquilo que é considerado saudável e normatizado pelos princípios e pelos valores sociais. Sobre isso, Sztompka (2005) explica que a tradição é a sabedoria das gerações, pois ela coloca ao nosso alcance as normas, as crenças, os valores e os objetos criados no passado, isso porque as pessoas não podem construir a vida social a partir do nada; planejar tudo como se fosse a primeira vez. Logo, a tradição nos fornece elementos construtivos semiacabados, possibilitando moldar nosso “mundo” à nossa maneira (MEIRA, 2016).

Quanto à mudança social, Fairclough (2008, p.127) salienta que “a ocorrência de mudança vai envolver não somente a adaptação de convenções já existentes, mas também as formas de transgredi-las, o cruzar das fronteiras, relacionadas às novas combinações e a sua exploração, decorrente da capacidade de atuar ou de agir” das pessoas. Ampliando essa discussão, Bajoit (2008) indica que a mudança sociocultural⁷⁸ é vista como

[...] a modificação de um estado das relações sociais; mudança das ações pelas quais se resolvem os problemas vitais da vida comum; mudança dos princípios de sentido invocados para legitimar essas co-ações;

⁷⁸ Entendemos que, ao ocorrer mudança social, ocorre também mudança cultural, visto que os modelos culturais são transformados mediante as transformações da sociedade. Assim, adotamos em Meira (2012, 2016) a ambivalência desses termos e mantemos aqui neste trabalho.

mudança das identidades coletivas que resultam da prática das relações sociais; mudança das lógicas de gestão de si, pelas quais os indivíduos resolvem as tensões que atravessam essas identidades coletivas e constroem suas identidades pessoais; e, finalmente, mudança das lógicas de ação com que se comprometem, individualmente ou coletivamente. (BAJOIT, 2008, p. 252)

Como se vê, as mudanças sociais são inerentes às relações humanas e, por esse motivo, são essenciais para as investigações nas Ciências Humanas e Sociais e, por assumir caráter transdisciplinar⁷⁹, conforme já mencionado, dialoga com as Ciências da Linguagem. Nesse ínterim, é conveniente salientar que este trabalho centra foco nas mudanças socio-culturais provenientes da discussão acerca da Educação Sexual, levando em consideração os papéis sociais que determinadas instituições assumem, dentre as quais destacamos a Família, a Escola e a Mídia.

Todavia, antes de adentrar na pauta supracitada, entendo que é substancial discorrer, de forma sumária, as noções de poder. Isso porque são perceptíveis as relações de poder que as instituições exercem sobre os indivíduos. A respeito disso, Dijk (2008, p. 118), ratifica que “os grupos dominados podem consentir, aceitar, legitimar, acatar ou resistir a esse poder e, até mesmo, achá-lo natural. Assim, o poder dos dominantes pode estar associado às leis, às regras, às normas, aos hábitos”, assumindo, assim, o que conhecemos, na ACD, por hegemonia.

Ainda sobre as relações de poder, Meira (2016), com base em Dijk (2008), esclarece que

[...] na perspectiva da ACD, o controle da mente envolve mais do que a aquisição de crenças, valores e símbolos através do discurso e da comunicação. Em primeiro lugar, os receptores estão propensos a aceitar crenças, opiniões e conhecimentos através do discurso (re) produzido por aqueles que são considerados fontes confiáveis, como, por exemplo, peritos, acadêmicos, profissionais, como também, os meios de comunicação que têm credibilidade no meio social. Em segundo lugar, em alguns momentos, os participantes atuam como receptor do discurso, como ocorre, por exemplo, na educação e em outros contextos trabalhistas. Em terceiro lugar, em muitas situações, não existem discursos públicos ou meios de comunicação que possam fornecer a informação da qual possam ser derivadas cren-

⁷⁹ Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), o termo transdisciplinaridade expressa uma característica marcante da Análise Crítica do Discurso, uma vez que traz uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro. Neste trabalho, recorremos aos postulados da Sociologia, da História, da Comunicação e do Discurso.

ças alternativas. Em quarto lugar, esses receptores podem não possuir as crenças necessárias e o conhecimento para questionar o discurso ou a informação a que estão expostos (MEIRA, 2016, p. 61)

Mediante ao que foi apresentado, é possível inferir que a Educação Sexual gera polêmicas e controvérsias porque as relações de poder que a Escola e a Mídia exercem sobre os indivíduos são notórias, tendo em vista que, ao veicularem informações, seja em um contexto escolar, seja em meio impresso ou digital, as ideias que ali circulam estão imbuídas de ideologias, corroborando para o processo de formação das identidades individuais e coletivas. Por serem consideradas fontes críveis, adolescentes e jovens buscam informações nos diversos meios de comunicação e também consultam funcionários da educação, sob a prerrogativa de atenuarem as inúmeras crises existenciais, tão características da puberdade e, muitas vezes, não compreendidas pelos pais ou pelos responsáveis.

3. A quem compete a Educação Sexual dos adolescentes e dos jovens brasileiros?

Em meio a tantas represálias e tabus, o acesso à informação sobre sexo e sexualidade tem sido, cada vez mais, rotulado como problemático. Um dos motivos para esse estereótipo está na inserção da mulher no mercado de trabalho (DEL PRIORE, 2013), fazendo com que a ausência dos pais venha a incidir em um maior distanciamento entre pais e filhos, um tempo menor para os diálogos cotidianos e, consequentemente, o desenvolvimento natural de uma autonomia dos filhos na busca por conhecimento. Nesse cenário, a educação sexual de adolescentes e de jovens passou a ser rediscutida, haja vista, na pós-modernidade, as instituições escolares e a mídia passarem a desenvolver uma função paralela nessa atividade. Então, emerge um questionamento: A Educação Sexual é papel exclusivo da família?

É sabido que inúmeras pesquisas foram divulgadas constatando que os adolescentes e os jovens, quando estão no período da puberdade, apresentam muitas dúvidas e, de forma concomitante, um mix de vergonha, medo e curiosidade. Destoante disso, o conservadorismo social deixou algumas heranças que dificultaram, ainda mais, o acesso à informação, como, por exemplo, as expressões: “pergunte a sua mãe/ a seu pai”, “você ainda não tem idade para saber dessas coisas!”, “onde você ouviu falar sobre isso?”, “isso não é coisa de moça decente!”, dentre muitos outros discursos que cerceiam o entendimento sobre o próprio corpo, os

hormônios e os desejos.

Com a expansão do número de mulheres trabalhando fora, outras instâncias passaram a assumir um importante papel no processo de Educação Sexual, dentre elas a escola, que, por sua vez, passou a ser uma “peça chave”, haja vista a formação complementar de crianças, adolescentes e jovens ser um dos pilares da educação em nosso país. Nessa perspectiva, professores, coordenadores, psicólogos e enfermeiros passaram a atuar em instituições públicas e privadas, disseminando informações e atenuando dúvidas. São palestras, aulas sobre o corpo humano – com ênfase no aparelho reprodutor –, exposição de métodos contraceptivos, entrega de cartilhas e panfletos, debates e várias outras metodologias aplicadas no ensino, levando em consideração, sempre, a faixa etária dos discentes.

Ainda acerca do papel da escola, é vital endossar que a Educação Sexual é pautada nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁸⁰. Esta, por sua vez, prevê que conteúdos voltados para “Mecanismos reprodutivos e sexualidade” sejam contemplados no oitavo ano, do Ensino Fundamental, no Componente Curricular *Ciências*. Vejamos, então, as habilidades que norteiam o documento em pauta:

- a) analisar e explicar as transformações que ocorrem na **puberdade** considerando a **atuação dos hormônios sexuais** e do sistema nervoso.
- b) comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos **métodos contraceptivos** e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à **prevenção da gravidez precoce e indesejada** e de **Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)**.
- c) identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas **DST** (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e **métodos de prevenção**.
- d) selecionar argumentos que evidenciem as **múltiplas dimensões da sexualidade humana** (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BNCC, 2017, grifos meus).

Sob essa ótica, é visível que a escola tem papel fundamental na Educação Sexual, embora tenha se disseminado, recentemente, discursos e posturas que sejam antagônicos a essa formação em âmbito escolar.

⁸⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/ciencias-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>.

Dentre esses discursos, destaco os pronunciamentos da Ministra Damares Alves⁸¹, principalmente os que versam sobre a identidade de gênero. Na visão dela, somente a concepção biológica é considerada, isto é, a teoria de Butler (2010), que afirma ser o gênero (*gender*) uma questão social, é refutada. Logo, a alínea “d”, do documento da BNCC outrora mencionado, é violada, tendo em vista que somente a dimensão biológica é aceita. Ao ferir esse princípio social, afetivo e ético, múltiplos transtornos afloram, principalmente os de orientação sexual.

Ainda sobre o papel da escola, é necessário sublinhar que algumas metodologias, utilizadas por professores e palestrantes, são duramente criticadas. A título de ilustração, menciono os conflitos existentes quando os pais tomam conhecimento sobre determinados métodos de ensino, dentre os quais se destacam a orientação sobre o uso correto da camisinha; as noções de como fazer “tabelinha” a partir do ciclo menstrual e, também, o uso de fotografias evidenciando órgãos genitais acometidos por Infecções Sexualmente Transmissíveis. Estas, e outras práticas, são vistas, por muitos pais, como uma espécie de transgressão aos valores, aos princípios e aos bons costumes perpassados no seio familiar. Logo, devido a uma “onda conservadora” que se perpetua no Brasil, tem se discutido, mais intensamente, se a escola deve mesmo abordar questões relativas ao sexo e à sexualidade.

No que tange ao papel da mídia, é interessante realçar que esta, por meio de filmes, séries, programas televisivos e postagens nas redes sociais, dissemina informações – algumas vezes de forma equivocada ou inadequada – aos adolescentes e aos jovens, que, na maioria das vezes, têm dúvidas quanto à atividade sexual e à própria sexualidade, mas, também, têm receio de tentar saná-las com parentes, seja por vergonha, seja por medo de repressões, oriundas do patriarcalismo e do conservadorismo social, conforme já mencionado. É de extrema importância mencionar que cresceu, surpreendentemente, as opções midiáticas que discutem a temática em pauta, como os populares filmes “American Pie”, “Garota dinamarquesa” e a trilogia “50 tons”; as séries “Toy boy”, “Vis a Vis”, “Sex Education”; o quadro com a sexóloga Laura Muller, no programa “Altas Horas” e as postagens nas redes sociais, que, cotidianamente, ver-

⁸¹ Chefe do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, cujas áreas de atuação são: mulheres, pessoa com deficiência, pessoa idosa, família, juventude, crianças e adolescentes, igualdade étnico-racial e comissão de Anistia. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/pagina-inicial> Acesso em 05.04.2020.

sam sobre diversidade sexual e homofobia.

Além disso, convém notabilizar que, na visão de Duarte (2005), as mulheres, por muitas décadas, sofreram mais com a cristalização dos tabus sexuais, por as condicionarem à situação de submissão ao parceiro, isto é, não tinham direito sobre o próprio corpo, como também não tinham direito ao orgasmo. Esse enraizamento cultural implicou em consequências negativas para o empoderamento feminino, dentre as quais se destacam a anulação do prazer e a ausência do autoconhecimento corporal. É importante endossar, ainda, que é indiscutível a perpetuação desses valores, tendo em vista o comportamento recatado de meninas em debates sobre masturbação, uso da camisinha feminina, Infecções Sexualmente Transmissíveis e orientação sexual.

Em face do que foi retratado, ratifico que a Família, a Escola e a Mídia assumem papéis específicos e essenciais na Educação Sexual de adolescentes e de jovens. Os discursos que circulam na sociedade justificam que a função macro dessa formação é da família, embora enquetes realizadas em revistas e em redes sociais indiquem que é por meio da mídia que os jovens sanam suas dúvidas, graças às mudanças tecnológicas, à era da modernização/globalização, à vida agitada, à urbanização e aos variados interesses que os indivíduos têm demonstrado. A respeito disso, Thompson (2011, p. 267) afirma que a mudança tecnológica foi primordial na história da transmissão cultural, porque “ela altera a base material, bem como os meios de produção e recepção, dos quais depende o processo de transmissão cultural. O desenvolvimento das novas tecnologias afetou, profundamente, nos últimos anos, as atividades das indústrias da mídia”. Em síntese, com a instalação de um novo sistema socio-cultural, proveniente das tecnologias digitais, repensar a Educação Sexual é imprescindível.

4. *Tabus femininos na pós-modernidade: aborto, relações homoafetivas e assédio sexual*

Conforme já mencionado neste artigo, os tabus sociais são alvos constantes de discussão e, por conseguinte, é de grande interesse no cenário acadêmico. Por ser objeto de pesquisa desde a graduação⁸², centro

⁸² Sob a orientação da professora Dr^a Francisca Maria de Souza Ramos Lopes, defendi, em 2008, o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Linguagem e diversidade cultural:

foco no feminismo e na análise de como determinados discursos são produzidos, recebidos e como circulam nas práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2008). Por esse ângulo, inicio esta seção contextualizando os dois artefatos midiáticos escolhidos para compor as análises, a saber: a página do *instagram* *Quebrando o tabu* e a série da *Netflix* *Sex Education*, cuja justificativa se volta para a popularidade – número de seguidores e de avaliações positivas, por meio de curtidas, comentários e compartilhamentos, para a linguagem dinâmica, atualizada e acessível, bem como para a credibilidade dos meios citados.

A rede social do *instagram* *Quebrando o tabu* tem se popularizado velozmente. Prova disso é a quantidade de seguidores, que chega a 4,8 milhões. Acredito que um dos fatores que contribuem para a ascensão dessa página incide sobre a forma como determinadas temáticas são abordadas, além do uso de recursos que auxiliam no processo de concordância das ideias, como fotos, vídeos, memes, dentre outras manifestações imagéticas. Quanto à *Netflix* – plataforma televisiva de filmes, séries e documentários –, é primordial destacar que esta tem ganhado muitos adeptos no Brasil. Todavia, há uma diferença considerável entre os dois objetos de estudo deste texto, haja vista ser necessário pagar para ter uma conta e, assim, acessar aos conteúdos da *Netflix*; enquanto a conta no *instagram* é gratuita.

Feita a contextualização, defenderei, a seguir, a escolha dos três recortes temáticos para este trabalho: aborto, relações homoafetivas e assédio sexual. De início, pontuo que há uma reincidência nas postagens que contemplem estas temáticas na página *Quebrando o tabu*. Além disso, os três temas são abordados, satisfatoriamente, na série *Sex Education*, comprovando, portanto, a importância de se discutir sobre tais assuntos com adolescentes e jovens, por serem essenciais no processo de Educação Sexual.

Para fins de sistematização, irei percorrer, resumidamente, sobre cada tema e, em seguida, trazer a postagem da página *Quebrando o tabu*

revistas femininas e a constituição identitária da mulher leitora” e, em 2011, o trabalho de especialização “(Re) descobrindo o mundo ‘rosa choque’: a emancipação feminina e as contribuições da revista *Claudia*”. Sob a orientação da professora Dr^a Cleide Emília Faye Pedrosa, em 2012, defendi a dissertação “Discurso de mudança e feminismo: estudo crítico da construção identitária feminina nas cartas do leitor da revista *Claudia*” e, em 2016, a tese “Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na *fanpage Claudia online*”.

que foi escolhida para representar tal temática. Logo depois, analisarei o discurso da série *Sex Education*. Ambos serão analisados sob a ótica da Análise Crítica do Discurso e do feminismo, procurando compreender se há tradição ou mudança social, além de observar as relações de poder que a Família, a Escola e a Mídia exercem.

4.1. Aborto: direitos femininos, laicidade e mortes maternas

O aborto é considerado uma das temáticas mais polêmicas na sociedade, graças ao conservadorismo e ao número de religiosos em nosso país. Diante desse contexto, o número de mortes maternas, decorrentes de abortos clandestinos, aumentou de forma exponencial. Meira e Meira (2019)⁸³ afirmam que as reformulações na lei de criminalização por prática abortiva se constituem como um avanço nos direitos femininos, tendo em vista que ao se constatar má formação do feto, problemas de saúde para a parturiente ou quando a gestação for resultante de violência sexual, as mulheres têm direito ao aborto em uma unidade hospitalar do SUS. Os autores defendem, também, que o princípio de laicidade, conferido pelo Estado, nem sempre é cumprido, ampliando ainda mais as contravérsias que circundam a temática, conforme se pode comprovar na postagem abaixo:

Figura 01: Aborto: assunto de mulher?



Fonte: página do *instagram* “Quebrando o tabu”.

⁸³ O artigo “Estatuto do Nascituro: implicações nos direitos femininos à luz da Análise Crítica do Discurso”, de autoria de Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira e de Antonio Carlos Meira de Brito, está disponível em http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/completo/estatuto_GUIANEZZA.pdf. Nele, é feita uma projeção sobre o retrocesso dos direitos femininos caso o Estatuto do Nascituro seja aprovado e sancionado.

Na postagem em análise, é evidenciado o discurso de uma mulher que compreende as questões de gênero (BUTLER, 2010), uma vez que elucida o comportamento de alguns homens depois de uma relação sexual. Expressões como “transam”, “ejacula” e “abriu as pernas” me permitem inferir que a enunciatrice discute sobre sexo de forma espontânea, fazendo uso, claramente, de um discurso que indica **mudança social**. Este, por sua vez, obteve a aceitação de inúmeros seguidores, tendo em vista ter atingido mais de 300 mil curtidas e inúmeros comentários, dentro os quais um merece destaque: “Lembrando que muitas mulheres jovens engravidam por não ter tido acesso a educação sexual ou por simplesmente não entenderem de fato o peso de uma gravidez”. Nesse comentário – de uma seguidora da página –, é ressaltada a importância da Educação Sexual na vida das adolescentes, haja vista tal orientação propiciar o conhecimento sobre métodos contraceptivos e, por conseguinte, a realização do planejamento familiar. Acerca disso, é basililar frisar que o número de gravidez precoce, no Brasil, aumentou de forma assustadora. Em virtude disso, foi sancionada a lei que institui a **Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência**, cuja realização dar-se-á na semana que inclui o dia 1º de fevereiro, com o “objetivo de disseminar informações sobre medidas preventivas e educativas que contribuam para a redução da incidência da gravidez na adolescência”⁸⁴.

Por fim, é pertinente mencionar que o discurso em análise, mesmo sendo sucinto, faz alusão ao patriarcado, ao Estado e à Igreja, endossando, portanto, o motivo de tantas mulheres virem a óbito, após um aborto clandestino, muitas vezes sozinhas, sem apoio, inclusive, do parceiro. Isso é retratado na série *Sex Education*, quando a personagem Maeve, uma jovem de 17 anos, engravida do namorado e procura uma clínica para realizar um aborto. De forma impactante, a cena perpassa a ideia de que optar pelo aborto é uma decisão muito difícil na vida das mulheres e que o ato deixa marcas profundas. Isso pode ser apreendido quando a série da *Netflix* centra foco em um cartaz, afixado na porta da clínica, com os discursos “eu já fui um feto” “parem de matar nossas crianças”, como também no diálogo que Maeve estabelece com outra mulher, quando esta afirma que “é melhor não ser mãe, do que ser uma mãe ruim”.

⁸⁴ Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/janeiro/sancionada-lei-que-institui-semana-nacional-de-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia>. Acesso em 05.04.2020.

4.2. Relações homoafetivas: preconceitos, humilhações e medo

A segunda temática para compor o *corpus* deste trabalho, provavelmente, é a mais polêmica, por quebrar paradigmas tradicionais e conservadores sobre os relacionamentos na atualidade. Judith Butler, em 2010, difundiu a ideia de que sexo é uma questão biológica; ao passo que gênero é uma construção social. Essa teoria, conhecida como teoria de gênero, implicou, diretamente, nas relações homoafetivas, visto que a sexualidade do indivíduo passou a ser discutida nas práticas sociais contemporâneas. Como a etimologia da palavra já prediz, homoafetividade diz respeito a um relacionamento envolvendo pessoas do mesmo sexo – masculino ou feminino – e, por mais que não seja algo novo em nossa sociedade, a forma como alguns meios de comunicação discutem a temática desencadeou profundas mudanças sociais.

Assim, conforme já mencionado anteriormente, devido ao conservadorismo social e aos preceitos religiosos, relações entre pessoas do mesmo sexo têm sido alvo de muitas críticas e preconceitos, instituindo, portanto, o termo homofobia, que consiste em um medo patológico em relação à homossexualidade e aos homossexuais, geralmente demonstrado por meio de violência física e/ou verbal. Quanto às vítimas de homofobia, é importante enfatizar que estas expressam, cotidianamente, as humilhações e o medo que sentem diante dos julgamentos sociais, da pressão familiar e dos rótulos negativos gerados em meio a tantas tensões, obrigando-as, muitas vezes, a “continuar no armário”, mesmo que isso custe aquilo que se tem como o ideal de felicidade. Vejamos, na sequência, a postagem que representa essa temática.

Figura 02. Homofobia até quando?



Fonte: página do instagram “Quebrando o tabu”.

A postagem da página *Quebrando o tabu* retrata um diálogo pelo aplicativo Whatsapp, supostamente, entre duas mulheres. A pessoa que inicia o diálogo faz uma espécie de alerta para uma mãe, avisando-a que

a filha está namorando uma menina e, para finalizar a conversa, faz uso do seguinte discurso “Você como mãe deve impedir essa pouca vergonha”. De forma surpreendente, a mãe responde que “pouca vergonha é fazer fofoca da vida alheia” e endossa que fica feliz que a filha esteja namorando uma menina, pois é “melhor beijar na boca do que passar o dia e a noite vigiando a vida alheia”. Para encerrar o diálogo, diz: “Que Deus te cure da doença da homofobia”.

Nessa conjuntura, observando os discursos à luz da Análise Crítica do Discurso, é perceptível que há uma linha fronteira entre **tradição e mudança social**, visto que a primeira pessoa se porta de forma homofóbica e a outra defende o direito de escolha, da livre sexualidade, comungando, portanto, com o princípio da felicidade e do bem-estar, independentemente das convenções sociais. A postagem em análise teve mais de 270 mil curtidas e muitos comentários que indicam concordância em relação à postura da mãe, cujo discurso visa o combate à homofobia.

Paralelo a isso, entendo que a série *Sex Education* aborda a temática em pauta com dubiedade. De um lado, temos a personagem Eric, jovem negro, cujos pais são cristãos. No dia do seu aniversário, Eric revolve sair vestido com trajes femininos e maquiagem extravagante, provocando um desfecho comum no Brasil: agressões físicas e xingamentos. Do outro lado, tem-se a personagem Adam Groff, filho do diretor – ultraconservador – da escola e protegido pela mãe. Na trama, Adam persegue Eric, submetendo-o a práticas vexatórias e degradantes. Todavia, no fim da segunda temporada, Adam se envolve amorosamente com Eric, suscitando a ideia de que, em algumas circunstâncias, a homofobia pode ser fruto de uma crise existencial e do medo de assumir a homossexualidade. Em suma, a série em análise contempla duas vertentes bem características: a homofobia velada, que muitas vezes esconde a verdadeira face do indivíduo, e a homofobia transparente, que dissemina o ódio e perpetua discursos tradicionalistas.

4.3. Assédio sexual: cultura de estupro, vestes femininas e culpabilização da vítima

Outra temática que gera controvérsias e, por isso, é constantemente abordada na página *Quebrando o tabu* é o assédio sexual. Conceituado por Hirata *et al.* (2009, p. 26, adaptado) como sendo uma “conduta de natureza sexual, quer seja de expressão física, verbal ou não-verbal, propostas ou impostas a pessoas contra sua vontade, principalmente em seu lo-

cal de trabalho, que acarretam um ataque à sua dignidade”, o assédio sexual é entendido como uma relação de poder que, na maioria das vezes, os homens exercem sobre as mulheres.

Paralelo à citação, é conveniente acentuar que o assédio extrapolou o âmbito trabalhista, se expandindo para diversas esferas sociais, como bares, restaurantes, ônibus, metrô, festas, instituições de ensino, dentre muitas outras. Essa expansão implicou em uma questão que tem sido pauta recorrente nos estudos sobre o feminismo: a culpabilização da vítima. “Vestes mais curtas, sensuais e provocantes, consumo de bebida alcoólica, comportamentos julgados como permissivos e relacionamentos instáveis – nomeados como “ficar” – são alguns elementos que implicam nesse processo de associar a vítima como culpada pelos altos índices de assédio sexual na atualidade” (MEIRA; CUNHA, 2020, no prelo)⁸⁵. Vejamos, assim, a postagem escolhida para discutir as questões relativas ao assédio sexual.

Figura 03: A culpa é da vítima?



Fonte: postagem na página “Quebrando o tabu”

Conforme já citado, a página *Quebrando o tabu* retrata, com certa constância, temáticas que geram discussões e divergências de opiniões. Dentre elas, está o assédio sexual. Na postagem em análise é evidenciada, por meio de elementos imagéticos, a representação de uma passeata, de um movimento feminista, em que uma mulher segura um cartaz, com

⁸⁵ O trabalho “Assédio sexual e a culpabilização da vítima nas postagens da página *Quebrando o tabu*: Sistema de Avaliatividade em cena” foi apresentado no I Encontro Nacional em Linguística Sistemico-Funcional, em Fortaleza-CE, no dia 07 de junho de 2019, pelas pesquisadoras Guaneza Mescherichia de Góis Saraiva Meira e Danielle Brito da Cunha. O texto está no prelo.

o discurso “o estupro veio antes da mini saia”. Há, ainda, no cartaz e no rosto da mulher, a reprodução, de uma das variações, do símbolo que emblema a luta do feminismo no mundo. Assim, a fusão dos recursos verbais e visuais, permite deduzir que a culpa nunca é da vítima, embora o tradicionalismo social sugira que determinados comportamentos impliquem na prática do assédio e, por conseguinte, na violência sexual. A postagem obteve mais de 300 mil curtidas e comentários que refletem indignação, como “Oq me deixa chocado são os comentários q dizem q a vítima teve culpa. Veja bem, eu disse VÍTIMA”.

Ao se levar em consideração o arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso, é compreensível que, por meio de um discurso velado, o cartaz indica que há **relação de poder** dos homens sobre as mulheres, uma vez que a estas foi condicionado um lugar secundário na sociedade, restando, infelizmente, a **tradição** de culpabilização das vítimas pelos altos índices de assédio sexual. Nesse sentido, determinadas posturas, como o uso de roupas decotadas, transparentes, justas e curtas; o consumo de bebida alcoólica e o linguajar mais libertino são algumas das justificativas torpes, dadas pelos homens, em virtude do mau comportamento.

Quanto à série *Sex Education*, destaco a cena em que a personagem Aimee é vítima de assédio e de importunação sexual⁸⁶ no ônibus escolar. Convencida por Maeve a denunciar o caso, a jovem passa por um período de trauma, que impulsionou na dificuldade para usar o transporte público, por um tempo, e para ter momentos de intimidade com o namorado. Assemelhando-se à realidade, os discursos que representam o desenrolar dos fatos, consente a análise de que o trauma, o medo e a vergonha são comumente relatados em ocorrências de assédio, resultando na necessidade de um acompanhamento psíquico, além de apoio dos familiares e amigos.

⁸⁶ Caracterizado pela realização de ato libidinoso na presença de alguém de forma não consensual, com o objetivo de “satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro”. O caso mais comum é o assédio sofrido por mulheres em meios de transporte coletivo, mas também enquadra ações como beijos forçados e passar a mão no corpo alheio sem permissão. O infrator pode ser punido com prisão de um a cinco anos. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-o-que-e-o-crime-de-importunacao-sexual/>. Acesso em 05.04.2020.

5. Considerações finais

As polêmicas e as divergências de opiniões sobre a Educação Sexual permeiam as práticas sociais hodiernas e estão longe de findar. Isso porque, mesmo sendo essencial, ainda é considerada um tabu social, principalmente quando estes se voltam para questões relativas ao feminismo, como o orgasmo, a masturbação e o uso de métodos contraceptivos. Dessa forma, mediante o objetivo proposto, é válido destacar que a página do *Instagram Quebrando o tabu* e a série da *Netflix Sex Education* evidenciam a imprescindibilidade de romper a dominação masculina e a ideia limitante que algumas mulheres eram/são condicionadas.

Como já apontado, entendo que questões como o aborto, a orientação sexual e o assédio são reincidentes nas mídias supracitadas, dadas a urgência de esclarecimentos para adolescentes e jovens que estão vivenciando as transformações físicas, hormonais e comportamentais, características da puberdade. Ademais, é de extrema importância frisar que a análise dos discursos, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, me conduz à percepção de que há um conflito entre as tradições e as mudanças sociais, tendo em vista a transformação identitária dos sujeitos e as múltiplas ideologias presentes nas mais variadas esferas da sociedade.

Reitero, também, que a Família deve assumir a função macro na Educação Sexual de meninos e de meninas, usando sempre uma linguagem clara, sem metáforas – como a da cegonha e tantas outras que foram disseminadas nas últimas décadas –, deixando evidente que os adolescentes e jovens têm espaço para tirar as dúvidas e demarcar opiniões. Paralelo a isso, creio que a Escola tem um papel complementar nesse processo de orientação, uma vez que a BNCC determina que assuntos relativos ao aparelho reprodutor e à sexualidade sejam contemplados. Para que a educação seja feita de forma segura e eficaz, é primordial que o professor esteja preparado, evitando constrangimentos e incoerências no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, as Mídias – televisivas e digitais – devem assumir um papel coadjuvante no acesso à informação, sendo preferível que os conteúdos contemplem a vertente do entretenimento.

Por fim, enxergo que outras temáticas devam ser contempladas em trabalhos vindouros, como o prazer feminino, a pornografia de vingança, as relações de amizade no âmbito escolar, a gravidez precoce, a primeira relação sexual, dentre muitas outras que são abordadas na página *Quebrando o tabu* e na série *Sex Education*. Além disso, espero que este artigo auxilie, de fato, na reflexão sobre a importância de uma Edu-

cação Sexual pautada na seriedade e na ética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAJOIT, Guy. *El cambio social, análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Madrid: Siglo, 2008.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DIJK, Teun van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. *Carmen da Silva: o feminismo na imprensa brasileira*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Mudanças discursivas e sociais (ou vice-versa?)*: Estudo crítico da constituição identitária feminina nas cartas do leitor da revista *Claudia*. 2012. 110 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

MEIRA, Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. 2016. 180 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

HIRATA, Helena *et al.* (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr.; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica*

na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. especial, 2004.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/ciencias-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

<https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-o-que-e-o-crime-de-importunacao-sexual>

http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/completo/estatuto_GUIANEZZA.pdf

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/janeiro/sancionada-lei-que-institui-semana-nacional-de-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia>

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/pagina-inicial>

ESTRATÉGIAS LITERÁRIAS EM DISCURSOS ECONÔMICOS

Thiago Martins Prado (UNEB)
minotico@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo investiga, em algumas narrativas científicas da teoria econômica, como as figuras de retórica são utilizadas de modo a ampliar a sua capacidade tradutória aos não especialistas da linguagem técnica da economia e como tais figuras reproduzem a configuração ideológica formadora do aparato teórico-conceitual. A partir do objetivo de aproximar a análise dos Estudos de Linguagem e os estudos sobre a economia, verificou-se que a utilização da figura de retórica não só amplia a capacidade de tradução do saber disciplinar da economia a outros saberes, mas também se torna condição relevante para que se sustente o próprio discurso econômico.

Palavras-chave:

Discurso científico. Efeitos de verdade.

Figuras de retórica. Estratégias do discurso econômico.

ABSTRACT

This present study aims to investigate how scientific narratives from the economics theory like rhetoric figures are used to be more comprehensible for non-specialists in economics language as well as how it does the ideologic configuration that forms the theoretical and conceptual apparatus. From the objective of approaching language studies to economics discourses analysis, it was verified as a result that rhetoric figure utilization increases the economics corrective knowledge and becomes a relevant condition to support the economics discourse itself.

Keywords:

Rhetoric figures. Scientific discourse.

Truth effects. Economics discourse strategies.

1. Introdução

"[...] de vez em quando, a história surpreende os economistas em suas ginásticas brilhantes e leva embora os seus roupões." (HOBSBAWM, 2013)

A ciência econômica, há tempos, utiliza figuras de retórica para compor seu código com uma autoridade representativa. Exemplos disso podem ser citados a todo momento em que se forjou uma teoria ou um conceito na área da Economia. Em tempos mais distantes, importantes

terminologias ou arquinarrativas da ciência econômica ocorreram endossadas por figuras de retórica e se colaram ao discurso econômico de modo a influenciarem até as atuais conduções institucionais de gestores no setor econômico ou ainda a demarcarem posições distintas nas discussões sobre o tema da Economia, tais como: a) a alegoria da mão invisível, de Adam Smith, em 1776, para ilustrar a explicação dos autoajustes e das autorregulações dos mercados, que serve de suporte às teorias neoclássicas hodiernas; b) a alegoria das bolhas, de Charles Mackay, em 1841, para discutir a perigosa instabilidade dos preços de ativos que sobem acima do valor intrínseco por causa de um delírio especulativo e coletivo – alegoria recorrentemente utilizada na análise dos mercados financeiros ainda nos tempos atuais; c) a hipérbole do consumo conspícuo, de Thorstein Veblen, em 1899, para explicar a atividade de excesso da ação consumista com a finalidade de exibir distinção de status por meio da compra de produtos com preços elevados que conferem prestígio social e demarcam diferenças de acúmulos de renda dos consumidores – atualmente, tal figuração derivou explicações do estímulo a desejos de consumo por *status* através de dívidas e de possíveis distorções na qualidade de avaliação de empréstimos por agentes concessionários ou intermediadores de crédito visando à maximização do lucro; d) o jogo de antíteses operado por John Maynard Keynes, em 1936, que refutou os principais fundamentos da economia clássica ou austríaca, como a lógica do equilíbrio econômico, o autoajuste de salários pelo mercado, a concepção do incentivo ao gasto público como promoção de inflação e a lei de Say⁸⁷, contrapondo-os, respectivamente, ao desenvolvimento da concepção de dinamismo econômico, de desemprego involuntário⁸⁸, de multiplicador keynesiano⁸⁹ e

⁸⁷ Preços respondem a conhecimentos e a desejos específicos dos indivíduos, causando mudanças na quantidade demandada e fornecida ao mercado.

⁸⁸ O desemprego involuntário acontece quando trabalhadores, por meio de contratos sindicais, por exemplo, resistem à queda dos salários por não aceitarem a redução na propensão a consumir. Nesse caso, cresce o número de pessoas querendo trabalhar, mas diminui o número de trabalhadores porque esses estão mais caros. Para Keynes, a partir daí, um círculo vicioso entre desemprego e subprodução proporcionaria uma crise econômica tomando correspondentes o consumo em baixa, a produção em declínio e o desemprego.

⁸⁹ O cálculo desenvolvido por meio do multiplicador keynesiano justificou o discurso sobre os gastos do governo como promotores de um movimento anticíclico de desemprego em época de recessão. A demanda incentivada pelo governo estimularia o consumo, que fortaleceria investimentos e, conseqüentemente, ampliaria atos de consumo e novos postos de trabalho.

dos prêmios de liquidez⁹⁰ – medidas de intervenção e de revisão de mecanismos reguladores da Economia, em tempos de crise, sofrem forte apelo do pensamento keynesiano, como aconteceu, por exemplo, na crise financeira de 2008.

Quando 15 de setembro de 2008, data do colapso do Lehman Brothers, ocorreu, vários estudos recentes da ciência econômica (revestidos por figuras de retórica) foram destacados ou gerados com a finalidade de analisar o fenômeno do estouro das bolhas dos ativos de hipotecas imobiliárias e o fracasso das estratégias de securitização implantadas pelos bancos de investimento estadunidenses. De todas essas conjecturas esboçadas por pensadores atuais, algumas foram bastante consideradas para o debate da área econômica em 2008 e nos anos seguintes: a) a alegoria do cisne negro, de Nassim Nicholas Taleb, de 2007, para comentar os momentos de incerteza no mercado derivados da nulidade de previsão de uma circunstância rara, com uma alta capacidade de impacto na coletividade e de provocar narrativas retrospectivas; b) a metonímia dos maus financiamentos (ampliando unidades especulativas e Ponzis⁹¹), de Hyman Minsky, de 1992, para explicar como a contaminação de certos regimes de financiamento pode gerar instabilidade na economia; c) a alegoria do efeito pipoca, de Henry Paulson, de 2013, para afirmar que a expansão da crise derivada dos *subprimes* deu-se pelo grau de interligação, de internacionalização e de práticas conjugadas que existe no sistema bancário global; d) a tradução hiperbólica da teoria do estoque monetário, realizada tanto por William T. Still, em 1996, como pelo ativista Peter Joseph, em 2008, para descrever o processo inflacionário, não como uma irregularidade, mas como um mecanismo de controle da ordem produtiva global por meio das corporações bancárias; e) o contínuo uso da ironia por Joseph Stiglitz, em 2010, para apontar como as posições do *mainstream* econômico ditado por Wall Street e Washington equivocaram-se ao des-

⁹⁰ Situação em que um ativo menos líquido proporciona retorno superior ao de outro ativo (com características ou valores inicialmente equivalentes) mais líquido. Keynes afirma que os prêmios de liquidez podem implicar o desestímulo para o incentivo ao investimento, promovendo uma demanda negativa por insuficiência e um cenário de crescimento do desemprego.

⁹¹ Unidades especulativas sustentam o pagamento das dívidas dos empréstimos por meio da conta de rendimentos, e novas dívidas podem ser emitidas para a rolagem de dívidas anteriores. Unidades Ponzis não possuem capital suficiente para pagar o principal da dívida e os juros dela, e a venda dos ativos e o aumento da dívida pela retirada de mais empréstimos para pagamento de juros comprometem rendimentos futuros.

prezar as lições keynesianas e a prática da regulação responsável na economia; f) a alegoria do minotauro global por Yanis Varoufakis, de 2011, para explicar como o mecanismo global de reciclagem de excedentes no âmbito das trocas comerciais mundiais arquitetado por Washington entrou em colapso a partir da ausência de autocontenção das autoridades estadunidenses em relação ao excesso de financeirização dos fluxos de capital advindos de outros países para Wall Street.

A imensa quantidade de narrativas científicas após a crise de 2008 e as estratégias de convencimento que essas narrativas (como versões interpretativas a concorrerem com outras) proporcionaram à área econômica indicam também uma outra espécie de crise: a crise na estabilidade dos processos hegemônicos de produção de verdade na ciência econômica⁹². A partir disso, as disputas pelo terreno de sustentação do verossímil na área podem ser notadas por meio da concorrência de diversas estratégias retóricas. Muitas evidências dessas disputas podem aqui ser retomadas: por um lado, por exemplo, autoridades que foram responsabilizadas, em parte, pela crise financeira trataram de defender visões de mercado associando-as a uma narrativa autobiográfica que os colocava numa posição privilegiada de *histor* nos momentos de tomadas de decisão⁹³; por outro, autoridades com atestada credibilidade acadêmica passaram a ocupar espaços não meramente universitários e a adotarem uma linguagem menos técnica para a descrição dos eventos que envolveram a crise de

⁹² Ainda que a crise econômica de 2008, originada no centro do capitalismo financeiro mundial, nos EUA, possa ter surpreendido diversos economistas, é preciso atentar para falas como as de Robert Kurz, já no início dos anos de 1990. Kurz (1993) afirma que a economia estadunidense, crescente na inserção da economia mundial, caminha para um cenário de extrema vulnerabilidade: a) o alto grau de especulação com ações e imóveis deixa reféns os grandes setores empresariais dessa nação; b) a baixa cota de poupança associada ao elevado endividamento dos orçamentos domésticos norte-americanos, além do aumento do déficit orçamentário dos Estados Unidos, implica uma falta de formação interna de capital, que torna a economia estadunidense dependente, cada vez mais, da entrada de capital monetário estrangeiro e especulativo; e c) por causa de certa debilidade crescente na atividade de exportação, em muitos momentos, os EUA precisam baratear o valor do dólar para elevar suas próprias exportações.

⁹³ O ex-secretário do Tesouro dos EUA Henry Paulson tanto escreveu o livro *À beira do abismo financeiro* como gravou o documentário *Hank: cinco anos depois do colapso*, dirigido por Joe Berlinger; dois ex-presidentes do *Federal Reserve* adotaram semelhante estratégia de mesclar momentos autobiográficos com defesas de teorias econômicas: Alan Greenspan, com o livro *O mapa e o território*, e Ben Bernanke, com o livro *The courage to act*.

2008, denunciando más práticas de mercado e declarando soluções teóricas complexas por meio de uma linguagem de mais fácil entendimento para um público mais amplo⁹⁴. A aproximação da descrição das teorias científicas por seus autores como processos narrativos tornou-se, nesse momento, bem mais evidente, e a multiplicação dos discursos sobre o colapso de 2008 e dos recursos retóricos visibilizou a poética das narrativas econômicas como estratégia de criação do verossímil e como propositora de efeitos estéticos.

Inclusive, nesse sentido, ao contrário de a linguagem científica da Economia precisar sua terminologia como forma de explicar didaticamente os fenômenos críticos não previstos pelas teorias hegemônicas e, a partir disso, afirmar a sua autonomia disciplinar, ficou igualmente claro o desenvolvimento de recursos de empréstimos de outras áreas do saber nas narrações científico-econômicas tal como uma manobra estética (imagística) e retórica (persuasiva) para compensar as suas lacunas e imprecisões terminológicas⁹⁵. Carlos Marichal (2016), por exemplo, relata a aplicação de metáforas médicas – tais como contágio, mecanismos de contaminação ou diagnósticos – na ambiência das crises financeiras para

⁹⁴ O vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 2001 e ex-presidente do Conselho de Assessores Econômicos do governo Bill Clinton, Joseph Stiglitz, o vencedor do Prêmio Nobel de Economia de 2008, Paul Krugman, e o ex-ministro das Finanças da Grécia do governo Aléxis Tsípras, Yanis Varoufakis, tanto publicaram livros que privilegiaram um uso linguístico mais acessível a um público não acostumado aos termos técnicos na área econômica, como compareceram ou estabeleceram-se como correspondentes em espaços midiáticos de alta repercussão internacional, como jornais internacionais ou programas de televisão.

⁹⁵ A explicação de a metáfora ocupar momentos de imprecisão em alguns enunciados encontra correspondência nos estudos de metaforologia desenvolvidos por Hans Blumenberg, em sua *Teoria da não conceitualidade*. Conforme Blumenberg (2013, p.108-109), a metáfora surge em meio a uma determinação contextual fraca: “Por certo, a metáfora ocupa, em um dado contexto, uma determinação fraca, que se põe em lugar daquilo que, no contexto, seria bastante para satisfazer a expectativa implicada. A expectativa pode ser rompida porque a determinação do contexto é bastante fraca. A metáfora é impossível, por exemplo, em um texto legal, que se destaca ou pelo menos deveria se destacar por sua determinação forte. Pode-se facilmente ver que determinadas expressões se qualificam (ou também, como se costuma dizer que se desqualificam) por produzir uma determinação contextual fraca”. De outro modo, Márcio Thamos (2009), ao contrário de defender a metáfora como uma perturbação das conexões, declara a inevitabilidade dos procedimentos poéticos nos discursos científicos ou em algum discurso que se pretenda integralmente denotativo por causa dos graus de contágio social que a poesia já integra na linguagem como um todo.

descrever o desequilíbrio de forma localizada ou com capacidade de se generalizar ou ainda como modo de apresentação de tais crises como doenças a ser tratadas.

2. Um projeto retórico para a Economia?

“Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.” (FOUCAULT, 2006)

Mesmo que a narratividade dos discursos econômicos possa ser notada em meio a uma cena de disputas pela hegemonia interpretativa a respeito da crise de 2008 e um projeto de análise retórica, nesse caso, seja por demais pertinente para o entendimento dos métodos de produção de verdade na ciência econômica, estudos entre Retórica e Economia não têm encontrado consenso dentro da comunidade acadêmica e científica, e isso tem afetado maiores desenvolvimentos e maiores fertilidades que tal relação poderia estabelecer como contribuição para o campo da Economia. De um modo geral, tais estudos encontram-se ainda muito centrados nas discussões iniciais sobre a validação de tais investigações; réplicas e tréplicas acabam concentrando-se nos textos fundadores que despertaram esse tipo de análise para o campo econômico. Em âmbito internacional, Deirdre McCloskey, desde os anos 80, surge como a referência mais reverenciada e, ao mesmo tempo, a mais rebatida para o entendimento do que se poderia ser um projeto retórico de estudos sobre economia; suas publicações ecléticas preservaram proposições de um enfrentamento contra o que chamou ser o credo positivista e modernista da ciência econômica⁹⁶. No âmbito nacional, Pêrsio Arida, nesse mesmo período dos anos

⁹⁶ Além de muitos artigos que estabeleceram uma relação profícua entre Retórica e Economia, os livros de McCloskey, por mais diversificados em conteúdos temáticos que fossem, persistiram no tema até a primeira década dos anos 2000, quando McCloskey inicia o projeto de escrita sobre a ascensão da classe burguesa europeia: *The rhetoric of Economics* (1985), *If you're so smart* (1990), *Knowledge and persuasion in Economics* (1994), *The secret sins of Economics* (2002).

80, no artigo *A história do pensamento econômico como teoria e retórica*, caracterizou os dois modelos epistemológicos de ensino de Economia, o *hard science* e o *soft science*, criticando as limitações de ambos, e exemplificou oito estratégias retóricas comuns à prática da escrita dos economistas⁹⁷. Duas obras publicadas em meados dos anos 90 e no início dos anos 2000 pela editora 34 coligiram pesquisas e consolidaram referências de estudos no país sobre a reflexão dos processos retóricos na Economia: *Retórica na Economia e História do pensamento econômico como teoria e retórica*. Muitos dos textos dessas obras apareceriam debatidos e respondidos na *Revista de Economia Política* do final dos anos 90 até a primeira década dos anos 2000 e, nessa querela pela validação do projeto retórico para a Economia, muitos nomes destacaram-se defendendo ou condenando tal projeto, como Leda Maria Paulani, Bento Prado Jr, Mark Julian Cass, Ramón García Fernández e José Márcio Rego. Ainda que os trabalhos de McCloskey ou de Arida provoquem instabilidade quanto à credibilidade de teorias ou de modelos econômicos já predominantes em certos espaços acadêmicos e, nesse sentido, ajude o próprio discurso científico da Economia a se remontar em meio às emergências de uma contemporaneidade que desconfia de certezas totalizantes ou de verdades inatacáveis, é preciso ampliar a reflexão da relação entre Economia e Retórica para além dos autores e textos fundadores.

Com a crise de 2008, tem-se uma oportunidade de, na variedade de narrativas que surgiram de economistas ou de polemistas do campo econômico, testar-se uma ampliação de ferramentas conceituais para os estudos retóricos na Economia advindas dos estudos teóricos da literatura. Para isso, é preciso justificar a condição narrativa desses discursos científicos da Economia e buscar-lhes as aproximações com procedimentos estéticos que, em muito, revelam um contato com uma tradição literária com a finalidade de que os métodos persuasivos possam ser fortalecidos na prática da escrita dos economistas.

No âmbito desses discursos sobre a crise, os estudos de narrativa por meio da definição do verossímil desenvolvida por Tzvetan Todorov – como “máscara com que se disfarçam as leis do texto, e que de-

⁹⁷ Persio Arida ataca o conceito de fronteira do conhecimento do modelo *hard science* e questiona a possibilidade de distorções derivadas da fusão entre teoria econômica e história do modelo *soft science*. Arida cita oito regras retóricas apresentando exemplos nos escritos de economistas: simplicidade, coerência, abrangência, generalidade, redução de metáforas, formalização, reinventar a tradição e ignorar interesses práticos específicos.

veríamos entender como uma relação com a realidade” (Todorov, 2003, p. 116-17) – fornecem pistas de que existe uma poética nas narrações científicas que intermedeia as crenças com a verdade dos fatos e da ciência, ou, para maior precisão, que nutre a montagem do verossímil como produto final das estratégias de convencimento, atentando para as regras de existência da própria narrativa.

Como articulações capazes de proporcionarem efeitos estéticos, tais narrativas também podem promover técnicas ou resultados frequentemente associados à tradição literária: efeitos catárticos e acomodativos ou não catárticos e não acomodativos (tensionados a um processo de clímax), valências de um heroísmo marcado por uma atmosfera de injusto antagonismo, estruturações sequenciais de eventos para construção de suspense, usos de micronarrativas com fins didáticos, estruturas que sugerem ressonâncias de memórias narrativas, *flashbacks*, procedimentos que apontam para estranhamento ou singularização como atribuição de uma narratividade particular ainda não testada, sequências verbais que tem por finalidade apresentar efeitos oriundos da tradição dramática (como reconhecimento ou catástrofe), aproveitamentos de uma herança narrativa a promoverem imagens utópicas ou distópicas, etc.

Nesse sentido, guardadas as devidas diferenças com os discursos econômicos, saldo de autores do *new historicism*, que propuseram explicar ligações entre as estratégias estéticas da arte literária e a prática historiográfica, contribui para a compreensão de como discursos científicos podem ser modelados por técnicas estéticas a fim de ampliar seu poder de tradutibilidade e suas formas de persuasão. A teoria tropológica de Hayden White (1991, 1994 e 2008) oportuniza uma forma de entender as figuras de retórica não somente como recursos a reforçarem determinados sentidos do texto, mas como categorias a classificar práticas de escrita que buscam efeitos estéticos específicos por meio da metáfora, da ironia, da sinédoque ou da metonímia e que podem sugerir modos de elaboração de enredos, como romanesco, trágico, cômico ou satírico para as narrativas científicas da História. O aproveitamento dos efeitos estéticos da ressonância e do encantamento para a análise dos objetos históricos por Stephen Greenblatt (1991) promove uma forma de investigação centrada na apreensão de memórias narrativas expressas nos artefatos históricos, imaginando-os em seus contextos de produção, e no entendimento das particularidades estruturais que permite observar tais artefatos como únicos no processo de compreensão da história.

Os estudos sobre argumentação e figuras de retórica propagados

por José Luiz Fiorin também ganham relevo na oportunidade de se discutir a possibilidade de se consolidar um projeto retórico para a Economia. A defesa de Fiorin (2009) de que a linguagem não representa a realidade – mas de que cria diferentes realidades – interessa a esse projeto no sentido de se compreender que a própria linguagem, embora tenda a ser utilizada com a finalidade de produzir efeitos de verdade, deve ser analisada como meio a apontar a relatividade na construção da verdade ou da realidade; ademais, é de fundamental importância para o projeto retórico da Economia a observação desse linguista a respeito dos procedimentos ou recursos literários como uma forma de se desvelar a estereotipia discursiva imbuída em diferentes campos do saber, seja na ciência, seja na política.

O entendimento de Fiorin (2004) de que o enunciatório, longe de ser passivo nos processos de comunicação, produz discurso por meio do seu *pathos* – que corresponde a uma imagem que o enunciator tem do enunciatório – condiz com a ideia de que a linguagem é performativamente uma montagem (uma teatralidade) para atender às oportunidades de prever expectativas e de imperar sob as vontades dos que precisam ser convencidos pelos processos de argumentação. No caso específico da venda das hipotecas *subprime* que deflagraram a crise financeira de 2008, as táticas de argumentação para que tal prática de negociação desses empréstimos imobiliários ocorresse recorrentemente para a classe média norte-americana valeu-se tanto do uso do respaldo de autoridades ou de saberes especializados no assunto (agências de classificação de risco, economistas neoclássicos, matemática financeira, sistema bancário, presidência do Banco Central dos EUA, secretaria do Tesouro dos EUA)⁹⁸ como também de uma interpretação presumida dos enunciatóres a respeito dos enunciatórios como leigos da linguagem técnica especializada e totalmente crentes nas instituições financeiras dos EUA⁹⁹.

⁹⁸ Maria Helena Lucas Gimeno (1986) explica que tal argumentação pode utilizar uma autoridade específica ou ainda uma autoridade impessoal e que as argumentações por autoridade podem invocar respaldos variáveis de acordo com as necessidades discursivas: a unanimidade do assunto, as enunciações das categorias sociais especializadas no assunto (sábios, filósofos, economistas, educadores, papas, escritores consagrados, etc), o tratamento dado ao assunto pelos domínios de saber que o abrangem (física, campo doutrinário, religião, Encíclicas, matemática, área de finanças, etc).

⁹⁹ Se levarmos em consideração como o *pathos* da classe média norte-americana (enunciatório) interferiu na construção dos mecanismos de argumentação dos negociadores de empréstimos *subprime* (enunciadores), pode-se presumir que o mau entendimento da ló-

O projeto retórico na Economia, desse modo, ao se valer de tais referências, muito além de identificar e analisar figuras de retórica nas narrações científicas, poderá, ao mesmo tempo: 1- observar a construção do verossímil; 2- atentar para as valências emocionais derivadas de um efeito estético atrelado a uma memória literária; 3- investigar as condições ou as consequências de produção da narração científica da Economia; 4- buscar a compreensão quanto à particularidade de cada narração científica em seu procedimento estético e em sua inteligência persuasiva; e 5- identificar processos de formação estético-retórica no saber econômico como forma de combater a estereotipia discursiva na ciência da Economia.

3. A linguagem especializada e metafórica da Economia e os seus efeitos de verdade

“Todo argumento retórico é irremediavelmente metafórico; a metáfora é um instrumento do pensamento e não um recurso de exposição; disto sabem todos os teóricos da retórica, de Aristóteles a Perelman. Mas os economistas praticam a retórica sem o saber e, o que é pior, dela desconfiando.” (ARIDA, 1996)

Ivor Armstrong Richards, em seus estudos contidos em *The philosophy of rhetoric*, defendeu uma dicotomia entre a linguagem técnica e a linguagem poética. Richards (1936) afirmou que a linguagem técnica conserva significações unívocas ancoradas em definições e privilegia uma comunicação textual que faz uso da linguagem como consolidação do preconceito da significação própria das palavras; em contraposição, a linguagem poética inverte o uso que ancora a palavra elevando o jogo de possibilidades interpretativas por meio de um entendimento polissêmico e contextual que abarca a palavra e retira a estabilidade de sua significação.

Em diversos momentos, a linguagem técnica do discurso científico dos economistas, ao utilizar os recursos tropológicos da tradição lite-

gica dos empréstimos por parte do enunciatário (e a conservação desse não-entender do enunciatário objetivada por parte do enunciador) torna-se uma das principais estratégias para a efetivação da venda desses produtos bancários.

rária, contradiz essa oposição inicialmente pensada por Richards. As alegorias de Adam Smith (a mão invisível do mercado), de Charles Mackay (as bolhas especulativas), de Nassim Nicholas Taleb (os cisnes negros), de Yanis Varoufakis (o minotauro global) e de Henry Paulson (o efeito pipoca), as antíteses de John Maynard Keynes (contra as bases da economia clássica e da escola austríaca), a metonímia de Hyman Minsky (das unidades especulativas e Ponzi para descrever operações de financiamento), as hipérboles de Peter Joseph e de William Still (para reler a teoria do estoque monetário da escola de Chicago) e as ironias de Joseph Stiglitz (para ridicularizar a escola neoclássica), por exemplo, tendem a ampliar o uso de uma definição, valendo-se de uma funcionalidade representativa do recurso estético, com a finalidade de ancorá-la na tradição dos discursos econômicos. Ou seja, tanto a linguagem técnica do discurso econômico, quando busca multiplicar o uso da definição por meio dos recursos tropológicos, aumenta o lastro de significação das palavras, criando um sistema de dupla significação com a meta de potencializar sua capacidade de representação e de tradutibilidade, como também o recurso estético da figura de retórica no discurso da economia consolida conceitos que, recorrentemente, serão aproveitados por narrativas científicas futuras.

Uma outra dicotomia derivada dos estudos retóricos de Richards, que implicou uma oposição entre a metáfora linguística e a metáfora estética, parece não se confirmar quando se leva em consideração a produção narrativa dos economistas que buscam as figuras de retórica para a composição de seus discursos. Enquanto a metáfora linguística teria a função de suprir a ausência de palavras para a criação de novos termos em um determinado discurso, a metáfora estética serviria para apresentar o mundo sob uma nova realidade. No caso dos discursos econômicos, outra especialização ocorre em relação à utilização dos recursos metafóricos. As metáforas do discurso econômico, inicialmente, justificam-se como uma tradução intralingual de modo a aumentarem a eficiência da amplitude de seu domínio e, ao fazerem isso, instrumentalizam realidades de acordo com o aparato teórico-conceitual construído – tal como Paul Ricouer (2000) apresenta, a metáfora é uma redescritção ficcional da realidade e, ao mesmo tempo, uma ferramenta retórica. Nos discursos econômicos, a necessidade linguística ou a estética somam-se como reprogramação do real e como domínio de eficiência representacional. Considerando-se tal constatação, pode-se presumir que, se, por um lado, os discursos de teóricos de economia aqui expostos fornecem pistas de como a ficcionalização e a estrutura literária alimentam a economia, por

outro lado, os ficcionistas de formação econômica, como Ivan Sant'anna¹⁰⁰ ou Leonardo Faccini¹⁰¹, ou ficcionistas que, alegoricamente, falam sobre a economia, como Chuck Palahniuk¹⁰², também apontam como a ficcionalização e a estrutura literária são pela ciência econômica alimentadas.

Em relação à crise financeira de 2008, a imaginação narrativa e a variedade de recursos estéticos e retóricos empregados por economistas corroboram uma cena de rivalidades interpretativas. Conforme Yanis Varoufakis (2016), em momentos como a crise de 2008, variadas observações podem ser, ao mesmo tempo, precisas e equivocadas, e o fenômeno da paralaxe de tais eventos (advindo das disputas interpretativas) potencializa narrativas em multiplicidade, apresentando o tema sob os mais diversos ângulos a criar diferentes efeitos de verdade. Nessa situação, tanto a formação discursiva dos economistas a narrar a crise de 2008 pode ser compreendida como uma limitação a observar apenas uma das dimensões da questão como também o interesse ideológico no tratamento do assunto serve como organizador cognitivo. Embora Varoufakis tenha verificado o efeito de paralaxe em relação ao evento econômico do estouro das bolhas imobiliárias e financeiras de 2008, o próprio não se isenta também de afirmar que o seu discurso (e as estratégias retóricas nele contidas) traduz a dimensão precisa para apurar os reais motivos da crise. Inclusive, o subtítulo do livro *O minotauro global* de Varoufakis, *a verdadeira origem da crise financeira e o futuro da economia global*, de imediato, já aponta para esse objetivo retórico.

Varoufakis é um dos economistas contemporâneos que mais demonstram uma declarada consciência com os procedimentos retóricos na

¹⁰⁰ Diplomado em Mercados de Capitais pela Universidade de Nova Iorque e com uma experiência de quase quatro décadas no mercado financeiro estadunidense e brasileiro, Ivan Sant'anna publicou livros de ficção cujo tema seria a própria atmosfera dos mercados financeiros, como *Os mercadores da noite*, com primeira edição em 1996, e *10 crônicas de um trader*, com primeira edição em 2017.

¹⁰¹ Com o romance *A face viva da moeda*, de 2008, Leonardo Faccini, que trabalha como professor em cursos superiores de Economia e como analista de mercado de capitais na Comissão de Valores Mobiliários, funde a ação didática à Jostein Gaarder sobre a História do Pensamento Econômico com habilidade estético-narrativa.

¹⁰² Com os romances *Condenada*, de 2011, e *Maldita*, de 2014, Palahniuk realiza uma leitura alegórica sobre a crise econômica e política nos Estados Unidos iniciada nos fins da primeira década do presente século.

apresentação de suas explicações a respeito dos fenômenos da Economia Internacional. Quando Yanis Varoufakis, por exemplo, comenta a figura de retórica mais cara dos seus estudos (a alegoria do minotauro global), ele afirma que, embora ocorra o risco da segurança analítica centrada na força alegórica simplificar a complexidade dos seus argumentos, tal recurso é uma ferramenta necessária para descrever um mundo que não pode ser mais compreendido por meio de paradigmas que dominavam o pensamento econômico antes da crise de 2008. Em verdade, a composição do discurso econômico, em sua abrangência e heterogeneidade, produz figuras de retórica em constância como forma de organização cognitiva de argumentação. A preocupação de Varoufakis com a eficiência da tradutibilidade intralingual por causa do temor de uma possível redução de cenário descritivo promovida pela força alegórica, portanto, não se justifica – o discurso econômico, necessariamente, move sua capacidade representativa e potencializa sua amplitude pelas figuras de retórica.

É óbvio que os conflitos discursivos da área da Economia após 2008 deixam mais evidente o uso do recurso da figura de retórica como modo de conquistar uma hegemonia interpretativa; entretanto, mesmo antes da crise, quando as lições de Alan Greenspan aparentavam confiança e a crença na autorregulação do mercado e a sofisticação da engenharia financeira de Wall Street pareciam ter repassado a interpretação e os mecanismos corretos para o fortalecimento da economia mundial, foi o elemento retórico que preponderou para a falsa crença de que a inovação financeira tinha eliminado o risco do sistema econômico. A retórica matematizada neoclássica do período pré-crise estabeleceu um processo de metonimização em que os cálculos forjam uma correspondência com o real baseada na fragmentariedade e na exclusão (o resto à parte da parte) – o que suprime a diversidade da realidade no plano da discussão econômica.

Mesmo que a tendência da economia neoclássica contemporânea busque o espelho de autonomia e de imparcialidade científica nas operações de modelos matemáticos, é preciso, por um lado, levar em consideração a declaração do estudioso Nílson José Machado de que a própria disciplina matemática constitui-se, constantemente, em meio ao material retórico das figuras de linguagem – e isso permite que significados e contextos possam ser cruzados dentro da linguagem matemática sem que o literal prevaleça sobre o figurado ou que este seja entendido como antecessor daquele. Ao contrário disso, a linguagem matemática é formada por uma interação mútua e contínua entre os sentidos figurado e literal.

Na verdade, o pensamento algébrico, ainda quando literal no sentido literal, engendra legítimas Metáforas sistêmicas, não tópicas, possibilitando fecundas transferências globais de significados em contextos bastante diversos. No interior da própria Matemática, o literal e o figurado interagem continuamente, numa ação recíproca cuja representação aproxima-se muito mais de um círculo do que de um vetor (MACHADO, 1991, p. 98-9).

Por outro lado, tal como Pérsio Arida afirma, o conceito de evidência, tão caro ao modelo matematizado da *hard science*, nasce da organização retórica e disfarça-se de verificabilidade por meio de um processo de recorte e de seleção do real.

A evidência empírica nunca se apresentou como evidência neutra ou invariante aos próprios programas de pesquisa. Estes, em um sentido forte do termo, recortam o real e põem sua própria evidência. É este, em última análise, o motivo pelo qual o modelo *hard science* tem respaldo tão duvidoso na economia (ARIDA, 1996, p. 26).

Considerando, por exemplo, processos que aceleraram a financeirização ou ampliaram a independência do capital em relação ao Estado, como as operações de *carry trade*¹⁰³ e as políticas de *trickle down*¹⁰⁴, apoiadas no entendimento da eficiência dos modelos matemáticos, nota-se que tais conceitos constituem-se sob a base da metáfora orientacional, pensada por Lakoff e Johnson (2002). Tal metáfora, nessa perspectiva, consiste como, ao mesmo tempo, preenchimento conceitual e recurso retórico a utilizar a relação espacial e direcional. O *carry-trade* está no eixo sintagmático (com orientação horizontal) como forma de aplicação transnacional a cruzar fronteiras e a buscar moedas e juros para maximizar ganhos por meio da especulação; o *trickle down* (ou teoria do gotejamento) está no eixo paradigmático (com orientação vertical e para baixo) como forma de estratégia política a reduzir impostos de empresas e dos

¹⁰³ Aplicação financeira que consiste em tomar dinheiro a uma taxa de juros em um país e aplicá-lo em outra moeda, onde as taxas de juros são maiores.

¹⁰⁴ Também chamado de teoria do gotejamento, o *trickle down* é uma política de redução de impostos às camadas mais abastadas ou a empresas para que o dinheiro possa ser reaplicado na economia, beneficiando, no longo prazo, diversos setores da sociedade. O *trickle down*, como uma política neoliberal, tanto potencializa o capital privado para investimento como atribui ao próprio mercado o papel central para as condições econômicas necessárias para a melhoria social. Varoufakis (2016) combate essa política afirmando que tal mecanismo ampliou a desigualdade de renda.

mais ricos a fim de se aumentar o capital para o investimento e, no longo prazo, beneficiar a sociedade com mais ofertas de empregos e repasse de parte desse capital acumulado.

Conforme Varoufakis (2016), a retórica matematizada da engenharia financeira neoclássica está ligada ao paradoxo da profecia (figura de retórica derivada da Teoria dos Jogos), isto é, a profecia é autorrealizável em um ambiente otimista que agrupa diversos CEOs e negociadores de ativos. Sendo assim, a modulação matemática ocorre como antecipação para o agrupamento mútuo e sustentável que dirige investimentos; a fala científica amparada em Wall Street nada prevê, e sim organiza o real para as demandas de concentração lucrativa de tubarões (metáfora para os *players* mais fortes)¹⁰⁵.

4. Considerações finais

“Atualmente, a crise se transformou em um instrumento de dominação. Serve para legitimar decisões políticas e econômicas que privam os cidadãos de toda possibilidade de decisão.” (AGAMBEN, 2013)

Embora a crise de 2008 possa ter feito os pesquisadores da área de Economia rediscutirem a influência do aparato retórico nas narrativas científico-econômicas, a questão da identificação das estratégias retóricas nos estudos e modelos econômicos não é inovadora e remonta às investigações de Deirdre McCloskey (no cenário internacional) e Pérsio Arida (no cenário nacional) iniciadas nos anos 80. No entanto, com o intuito de que a sustentação teórica da análise proposta – como figuras de retórica estruturam conceitualmente a posição ideológica do autor da teoria econômica e contribuem para a construção de narrativas científicas que afirmam efeitos de verdade no âmbito da crise de 2008 – não seja mera instrumentalização dos argumentos de McCloskey ou de Arida, há uma necessidade em estabelecer um novo diálogo que revise ferramentas conceituais e análise tropológica (ainda incipiente na pesquisa do discur-

¹⁰⁵ Nassim Nicholas Taleb (2008), na criação da alegoria do Cisne Negro, também apresenta a previsão de larga escala para a economia como uma trapaça ou atalho que empana a incerteza do cálculo matemático no campo das finanças e promove um efeito de verdade, que justifica a posição e a manutenção dos negociadores mais fortes de ativos.

so econômico) de áreas diferentes da Economia.

No campo da Epistemologia, Michel Foucault (2006), ao gestar o conceito de poder-saber, propôs discutir o balizamento dos mecanismos de poder dentro dos próprios discursos científicos, investigando as regras de obediência daqueles que aceitam e praticam tais discursos e analisando as formas de produção de verdade como conduções das relações de poder. O conceito de poder-saber torna-se importante quando se depara com a interpretação foucaultiana de que o poder não origina o discurso – o discurso, mais precisamente para Foucault, é um dos dispositivos estratégicos das relações de poder. Quando se compreende o poder não como uma força unidirecional a impor as vontades de um grupo social privilegiado, mas como uma dinâmica que tenta estabelecer, preservar ou hierarquizar relações de forças legitimando valores, ideias, conceitos ou objetos culturais, devem ser analisados os contextos e as cenas em que as produções discursivas emergiram. As disputas, os choques, as contradições, as negociações, os diálogos, em muito, por exemplo, podem favorecer o entendimento da atmosfera de produção discursiva. Numa situação em que a hegemonia interpretativa dos modelos econômicos neoclássicos está sendo testada pela crise financeira de 2008, a ebulição de vários discursos científicos sobre a economia na contemporaneidade e as eclosões de uma diversidade de tropos de linguagem para ilustrar ou justificar os motivos do colapso refletem as cenas de tensão quanto à produção de saber como metodologia para tentar preservar ou alterar relações de força na sociedade.

De outro modo, considerando que a crise financeira de 2008 provocou determinada instabilidade na produção hegemônica de conhecimento no campo da Economia ou em sua tradutibilidade para um público leigo em estudos econômicos afetado pela crise, é preciso atentar para os momentos de disputas que se instauraram nesse contexto de organização e reorganização discursiva. Os saldos da crise podem ter favorecido falas desviantes que estavam reprimidas pelo que McCloskey (1985) chamou, nos anos 80, de obsessão positivista e modernista das tendências predominantes da Economia; entretanto, se os contradiscursos parecem ter adotado estratégias que tentaram colocar em xeque a crença na autonomia do saber cifrado da Economia, não se pode perder de vista uma outra possibilidade de reorganização do discurso econômico hegemônico bem mais eficaz na “modelagem” das políticas públicas. Tanto Varoufakis (2016), quando evoca o conceito de bancarrotoocracia, como Agamben (2013) notam a preservação do discurso sobre a crise (ou a vizinhança

dela) como uma forma de retirada de direitos e de enxugamento da capacidade dos Estados em dirigir políticas de bem-estar social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. The endless crisis as an instrument of power. Entrevista concedida a Frankfurter Allgemeine Zeitung. 2013

ARIDA, Pérsio. A história do pensamento econômico como teoria e retórica. In: REGO, José Márcio (Org.). *Retórica na Economia*. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 11-46

BERNANKE, Ben S. *The courage to act: a memoir of a crisis and its aftermath*. New York: WW Norton & Company, 2015.

BLUMENBERG, Hans. *Teoria da não conceitualidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FACCINI, Leonardo. *A face viva da moeda: um romance sobre a história das ideias econômicas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. In: *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-65, 2009.

_____. O pathos do enunciatário. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 69-78, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos IV)

GALA, Paulo; REGO, José Márcio (Org.). *A história do pensamento econômico como teoria e retórica: ensaios sobre metodologia em Economia*. São Paulo: Ed.34, 2003.

GIMENO, Maria Helena Lucas. A nova retórica: alguns pressupostos da teoria de Ch. Perelman. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas-SP, n. 10, p. 59-80, 1986.

GREENBLATT, Stephen. O novo historicismo: ressonância e encantamento. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 244-61, 1991.

GREENSPAN, Alan. *O mapa e o território: risco, natureza humana e o futuro das previsões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HANK: cinco anos depois do colapso. Direção de Joe Berlinger. Edição de Brett Mason. Elenco: Henry Paulson e Wendy Paulson. Radical Me-

dia / Bloomberg Businessweek Films. Estados Unidos. [DVD]. (86 min), colorido, 2013.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KEYNES, John Maynard. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. São Paulo: Atlas, 1982.

KURZ, Robert. As luzes do mercado se apagam: as falsas promessas do neoliberalismo ao término de um século de crise. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 7-41, 1993.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

MACHADO, Nílson José. A alegoria em matemática. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 79-100, 1991.

MACKAY, Charles. *Ilusões populares e a loucura das massas*. São Paulo: Ediouro, 2001.

MARICHAL, Carlos. *Nova história das grandes crises financeiras: uma perspectiva global, 1873-2008*. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

MCCLOSKEY, Deirdre. *If you're so smart: the narrative of economic expertise*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

_____. *Knowledge and persuasion in Economics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Os pecados secretos da economia*. São Paulo: Ubu, 2017.

_____. 1985. *The rhetoric of Economics*. Madison: University of Wisconsin Press, 2017.

MINSKY, Hyman P. A hipótese da instabilidade financeira. *Oikos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2. p. 314-20, 2009.

PALAHNIUK, Chuck. *Condenada*. São Paulo: Leya, 2013.

_____. *Maldita*. São Paulo: Leya, 2014.

PAULSON, Henry M. *À beira do abismo financeiro: a corrida para salvar a economia global do colapso*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

REGO, José Márcio (Org.). *Retórica na economia*. São Paulo: Ed.34, 1996.

RICHARDS, I. A. *The philosophy of rhetoric*. Oxford: Oxford University Press, 1936.

RICOUER, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2000.

SMITH, Adam. *A mão invisível*. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2013.

SANT'ANNA, Ivan. *10 crônicas de um trader*. São Paulo: Inversa, 2017.

_____. *Os mercadores da noite*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

STIGLITZ, Joseph. *O mundo em queda livre: os Estados Unidos, o mercado livre e o naufrágio da economia mundial*. São Paulo: Companhia das Letras 2010.

TALEB, Nassim Nicholas. *A lógica do cisne negro: o impacto do altamente improvável*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

THAMOS, Márcio. Desvio de linguagem: descaminho científico. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 99-106, 2009.

THE MONEY masters. Direção (roteiro e comentários) de William T. Still. Produção: Patrick Carmack. Estados Unidos. [DVD]. (210 min), colorido, 1996.

TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAROUFAKIS, Yanis. *Conversando sobre economia com a minha filha*. São Paulo: Planeta, 2015.

_____. *O minotauro global: a verdadeira origem da crise financeira e o futuro da economia global*. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

VEBLEN, Thorstein. *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Teoria literária e escrita da história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1991.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ZEITGEIST, the movie. Direção (roteiro e comentários) de Peter Joseph. Estúdio GMP. Estados Unidos. [DVD]. (119 min), colorido, 2007.

ESTUDO SEMÂNTICO-COGNITIVO DO TRABALHO NAS REDES SOCIAIS

Eliane Santos Leite da Silva (IFBAIANO)

elianesleite1@hotmail.com

Laura Fraiz de Souza Fagundes (IFBAIANO)

RESUMO

Partindo da hipótese de que a análise linguística de usos específicos da língua portuguesa, em uma perspectiva semântico-cognitiva, contribui com a compreensão sobre o caráter experiencialista das formas de conceptualização humanas, surge o seguinte problema de pesquisa, que aqui apresentamos: “Quais formas de conceptualização do trabalho são recorrentes nas redes sociais *on-line*, e como tais conceptualizações são evidenciadas na língua portuguesa, de modo a apontar para possíveis caminhos interpretativos?”. Assim sendo, é objetivo da pesquisa o estudo das formas de conceptualização do trabalho emergentes em textos disponíveis *on-line*, sejam eles verbais ou multimodais, por meio de um levantamento das formas de conceptualização de trabalho nos textos selecionados, visando analisar como tais formas emergem na língua, através de metáforas, metonímias conceptuais ou esquemas imagéticos do pensamento corporificado. O aporte teórico utilizado fundamenta-se nas discussões da Semântica Cognitiva, mais especificamente a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980; 1987; 1999). A metodologia de trabalho será qualitativa, interpretativa e documental, cujo corpus será composto por textos contemporâneos, de diversos gêneros textuais, disponíveis *on-line* em diversas redes sociais. Espera-se, por meio deste projeto, fomentar discussões, visando à revisão das propostas metodológicas usuais nas práticas de interpretação textual, apresentando, por meio dos resultados obtidos, novos caminhos interpretativos para textos diversos na área de Língua Portuguesa, além de discutir como uma análise de caráter semântico-cognitivo pode revelar a base experiencialista das formas de conceptualizações humanas.

Palavras-chave:

Leitura. Léxico. Semântica Cognitiva

ABSTRACT

Based on the hypothesis that the linguistic analysis of specific uses of the Portuguese language, in a semantic-cognitive perspective, contributes to the understanding of the experiential character of human conceptualization forms, the following research problem arises, which we present here: “What forms conceptualization of work are recurrent in online social networks, and how are such conceptualizations evidenced in the Portuguese language, in order to point to possible interpretative paths? ”. Therefore, it is the objective of the research to study the forms of work conceptualization emerging in texts available online, whether verbal or multimodal, through a survey of the forms of work conceptualization in the selected texts, aiming to analyze how such forms emerge in the language, through metaphors, conceptual metonymies or imagetic schemes of embodied thought. The theoretical contribution used is based on the discussions of Cognitive Semantics, more specifically the Theory of Conceptual Metaphor, proposed by

Lakoff and Johnson (1980; 1987; 1999). The work methodology will be qualitative, interpretative and documentary, whose corpus will be composed of contemporary texts, of different textual genres, available online on different social networks. It is hoped, through this project, to encourage discussions, aiming at the review of the usual methodological proposals in textual interpretation practices, presenting, through the results obtained, new interpretative paths for different texts in the Portuguese language area, in addition to discussing how a Semantic-cognitive character analysis can reveal the experiential basis of forms of human conceptualization.

Keywords:

Lexicon. Reading. Cognitive Semantics.

1. Considerações iniciais sobre a Semântica Cognitiva¹⁰⁶

O texto que passa a destacar a metáfora nas discussões linguísticas sob uma perspectiva cognitivista, também considerado fundador da nova abordagem teórica dentro da Semântica Cognitiva, é *Metáforas da Vida Cotidiana*, da autoria de Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Esses autores, através da *Teoria da Metáfora Conceptual* (TMC), defendem que a metáfora não mais se restringe a um aparato literário optativo, enquanto função da linguagem, mas que responde pelas conceptualizações humanas, empregadas em situações reais de comunicação e leitura do mundo, na vida cotidiana. Assim, o próprio sistema conceptual humano estrutura-se por meio de metáforas. Desse modo, tanto o exemplo clichê das metáforas literárias: “Você é uma flor”, quanto à expressão cotidiana: “Não gasto meu tempo com ela”, por remeter à metáfora conceptual: TEMPO É DINHEIRO, explicam conceptualizações humanas, de modo consciente, ou inconsciente.

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) consideram a mente como corporificada, ou seja, defendem o experiencialismo, em detrimento do objetivismo até então predominante nos círculos linguístico-filosóficos. Assim, o acesso aos conhecimentos de mundo se dê através – e a partir do – corpo, das experiências com o ambiente e com outras pessoas. Lakoff e Johnson (1999) reafirmam a opção pelas bases do experiencialismo corpóreo aplicado às realizações linguísticas, no processo ativo de elaboração do conhecimento, especificamente, por meio de metáforas. Desse

¹⁰⁶ Parte da discussão aqui apresentada foi socializada no texto “Semântica cognitiva e interpretação textual: conceptualizações do trabalho em textos multimodais online”, de nossa autoria, a ser publicado nos anais do SIMELP 2019.

modo, as expressões linguísticas, ganham significação, mediadas por processos de conceptualização proporcionados pela experiência, tais como a metáfora ou a metonímia, já que, segundo os autores, a mente não está isolada das experiências corporais na compreensão do mundo, de modo que, por exemplo, as noções de espacialidade e sentimentos estão vinculadas entre si por meio da forma como o corpo experencializa essas noções, e de como a mente elabora os chamados esquemas de imagens, através da projeção entre domínios.

Tais projeções explicam o fato de sempre se recorrer a conceitos mais tangíveis (domínio-fonte) para conceptualizar os mais intangíveis (domínio-alvo). Exemplificando, se o corpo, verticalmente orientado, responde positivamente em termos biológicos/ físicos à postura erguida, estabelece-se a metáfora conceptual: PARA CIMA É POSITIVO, enquanto, ao contrário, as reações corporais negativas à posição vertical, ou a posição “de cabeça para baixo”, geram reações biológicas desconfortáveis (tontura, pressão sanguínea alterada, espasmos, dores de cabeça etc.), tem-se a metáfora: PARA BAIXO É NEGATIVO. Aqui, as noções de espaço (alto/ baixo) correspondem ao domínio-fonte – do qual se parte a fim de conceptualizar um novo domínio – e as expressões metafóricas acima mencionadas correspondem ao domínio-alvo, enquanto o domínio que comporta os novos conceitos a serem elaborados. As projeções entre domínios resumem o conceito de Lakoff e Johnson (2002 [1980]) sobre metáforas: o entender uma coisa em termos de outra.

Outro aspecto defendido por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), quando do início da proposta da TCM, foi a unidirecionalidade das projeções entre domínios, ao defenderem que essas “migrariam” de um domínio para o outro de modo previsível, sempre partindo do domínio mais concreto para o mais abstrato. Tal aspecto, no entanto, se constituiu em uma limitação à análise de textos que comportam diversos elementos significativos, ou que não obedecem, necessariamente, ao dualismo concreto X abstrato, o que suscitou sérias críticas à TCM. Ao analisar, por exemplo, as construções metafóricas em textos multimodais diversos autores têm se debruçado sobre a proposta teórica proposta por Lakoff e Johnson (2002 [1980]) a fim de ampliarem sua perspectiva de análise das estruturas linguísticas. Desse modo, surgiram outras teorias, como a *Teoria da Mesclagem Conceptual* (FAUCONNIER; TURNER, 2002), aqui considerada, já que, nos mesmos, co-ocorrem dois sistemas de signos diferentes (verbal e visual) e percebe-se não haver a total unidirecionalidade nas projeções das construções metafóricas.

Para amostragem no presente artigo, foram selecionados 3 (três) textos coletados de páginas diversas do *Facebook*, em 2013, para fins de ilustração para o que pretende-se desenvolver nos desdobramentos do projeto em andamento no IFBAIANO-GM, intitulado *Estudo semântico-cognitivo do trabalho nas redes sociais*.

2. A Teoria da Mesclagem Conceptual

Inicialmente, para uma compreensão acerca das referidas propostas teóricas, faz-se necessário considerar o conceito de *espaços mentais*. De acordo com Fauconnier (1997), os mesmos são criados *on-line*, no transcorrer do discurso, correspondendo assim a domínios conceptuais carregados de significados absorvidos em cenários distintos, através da identificação, da imaginação e da integração, o que possibilita o estabelecimento de relações de significação com o mundo. Os espaços mentais, ao mesmo tempo em que retratam um momento específico de interação, são também extensivos, por serem carregados de sentido acumulado ao longo da vida do sujeito; desse modo, os mesmos não são constructos fixos, mas respondem a um processo extremamente complexo e momentâneo de estabelecimento de sentido, “nos bastidores da cognição”, nas palavras de Fauconnier, (FAUCONNIER *apud* COSCARELLI, 2005, p. 291).

Os espaços mentais seriam domínios conceptuais locais que permitem o fracionamento da informação, a partir dos quais se estabelece a referência, através dos *construtores de espaços mentais* (*spacebuilders*), os recursos linguístico-gramaticais dos quais se lança mão no processo comunicativo, através das expressões linguísticas, que modificarão a referência, no chamado *espaço genérico*.

Fauconnier (1997) defende que é através da transferência dos significados entre os espaços mentais que ocorre a construção de novos sentidos, através do processo da mesclagem conceptual, o que não implica em um processo necessariamente unidirecional e bidimensional, como proposto na Teoria da Metáfora Conceptual em relação às projeções entre os domínios (fonte e alvo), mas em uma perspectiva cíclica e multidirecional.

Esta construção se dá, portanto, a partir de uma espécie de intercâmbio entre as características do espaço inicial de interação (o *espaço genérico*) e os demais espaços mentais (os espaços *input's*), compondo o

chamado *blend* ou *espaço mesclado*, no qual ocorrerá uma extrapolação do sentido anteriormente acionado, através da imaginação do leitor e dos elementos linguísticos incrementados na situação discursiva.

3. O trabalho e suas conceptualizações no corpus

Passaremos, neste tópico a observar como se deram as formas de conceptualização do trabalho, a partir das postagens e textos coletados no Facebook.

Texto 1



Em uma primeira análise, o texto se refere ao trabalho como um meio para a valorização pessoal. Esse fenômeno pode ser melhor exemplificado quando um indivíduo passa por inúmeras especializações a fim de ser reconhecido socialmente por seu esforço investido na sua forma de trabalho. De maneira análoga, por conta de todo esse processo, nada é mais recompensador que acreditar que merece respeito e valorização dos outros e de si mesmo. Assim, temos a emergência da metáfora conceptual: TRABALHO É MEIO DE VALORIZAÇÃO.

Texto 2



No texto 2, observamos que há uma ênfase em uma conceptuali-

zação indireta do trabalho, em uma ilustração de um movimento de *blend*. Assim sendo, têm-se dois espaços mentais em analogia: animais – raças/humanos – trabalhadores. Partindo dessa percepção, é possível identificarmos que o espaço mental genérico nesse caso seria a especialidade.

Chegamos a tais formas conceptualizadoras, considerando que, nas hierarquias de uma organização, o trabalho se mostra como uma determinante para o estado físico de um indivíduo. Dessa maneira, nota-se que os trabalhadores que desempenham tarefas que exigem mais esforço físico, psicológico ou mental tendem a apresentar uma fisionomia de exaustão, o que estaria representado nas imagens de cachorros com o aspecto físico menos robusto. Em contrapartida, o diretor, superintendente e coordenadores, por possuírem cargos que necessitam de menor demanda energética/física, são explicitados na imagem dos cachorros com a expressão que transmite segurança, respeito e até amedrontamento, portanto, que são mais robustos.

Nesse caso, teremos como espaço *blend* a metáfora: TRABALHO É ESPECIALIDADE, a partir do entendimento de que TRABALHADORES/ANIMAIS POSSUEM FUNÇÕES/RAÇAS DETERMINADAS.

Texto 3



No texto 3, na percepção do personagem, para alguns, o trabalho é um meio crucial para atender as suas vaidades, por conta desse fato é comum o ganho financeiro através dele, com o objetivo de realizar procedimentos estéticos que farão daquele alguém “mais belo”. Se um grupo de pessoas nasce em um âmbito de riquezas, cuidar da aparência e ter bens materiais de sua preferência, são atos facilitados, mas como ele demonstra não fazer parte desses grupos, o trabalho é conceptualizado como meio para sobrevivência. Assim, temos que TRABALHO É MEIO

[para a riqueza ou para a sobrevivência].

4. Considerações finais

Os exemplos dos textos aqui apresentados possibilitaram identificar diferentes formas de conceptualização do trabalho, extrapolando a proposta unidirecional das projeções entre os domínios fonte e alvo, já que o próprio acionar de outras interpretações é uma pista de que o processo de categorização humana não se dá de forma tão linear quanto se poderia propor inicialmente na Teoria da Metáfora Conceptual, mas, geralmente, deixa transparecer mesclagens conceptuais mais complexas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, C. V. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5. n. 2., 2005. p. 291-303. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/carlaoscarelli/publicacoes/entrevista%20Faucon.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2014.

FAUCONNIER, Gilles. Cognitive linguistics. *Encyclopedia of Cognitive Science*. 2006. Disponível em: <http://fias.uni-frankfurt.de/~triesch/courses/cogs1/readings/Cognitive_linguistics.pdf>. Acesso 29 abril 2014.

_____. *Mappings in thought and language*. New York, Cambridge University Press. 1997.

_____; TURNER, Mark. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York, Basic Groups, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da trad. de Maria Sophia Zanotto. Campinas, Mercado das Letras, São Paulo, EDUC. Título original *Metaphors we live by*, 1980 [2002].

_____. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh*. Chicago: The University Chicago Press, 1999.

“FILOLOGIA: O QUE É E QUAL É O SEU CAMPO DE ATUAÇÃO?”. UM LEGADO DE BRUNO BASSETTO

José Mario Botelho (FFP-UERJ)

botelho_mario@hotmail.com

RESUMO

Entre os estudiosos brasileiros que se dedicam às pesquisas de cunho filológico, pairam algumas incertezas quanto ao que vem a ser Filologia e o que estuda a referida disciplina, exatamente porque muitos autores ainda divergem entre si em suas conceituações. Por isso, este artigo tem por objetivo apresentar a proposta de uma conceituação de Filologia e a delimitação do seu campo de atuação, feita pelo saudoso Bruno Fregni Bassetto em seu clássico *Elementos de Filologia Românica* (2001). Em cotejo com propostas de diferentes autores, será possível constatar a clarividência dessa concepção de Bassetto, a qual constitui um legado útil a todos os interessados no assunto.

Palavras-chave:

Bruno Bassetto. Estudos filológicos. Conceituação de Filologia.

RÉSUMÉ

Parmi les chercheurs brésiliens qui s'intéressent aux études philologiques, nous pouvons percevoir certaines incertitudes quant à ce qu'est la Philologie et ce que cette discipline étudie, précisément parce que de nombreux auteurs diffèrent encore dans leurs concepts. Pour cette raison, cet article vise à présenter la proposition de conceptualisation de la Philologie et la délimitation de son champ d'action, qui a été faite par Bruno Fregni Bassetto dans son classique *Elementos de Filologia Românica* (2001). En comparaison aux propositions de différents auteurs, on peut voir la clarté de cette conception de Bassetto, qui constitue un héritage utile pour tous ceux qui s'intéressent au sujet.

Mots-clés:

Bruno Bassetto. Etudes philologiques. Conceptualisation de la Philologie.

1. Introdução

Muito se discutiu e ainda se discute sobre um conceito do que, de fato, seja a Filologia (ou os Estudos Filológicos) como uma ciência ou disciplina científica na grande área de ciências humanas.

O próprio Prof. Bruno Fregni Bassetto chama a atenção para o fato de o conceito de Filologia ter recebido diferentes versões logo no início da introdução de seu célebre *Elementos de Filologia Românica*:

O conceito de Filologia não é unívoco; divergem muito os autores ao defini-la, ao determinar os limites de seu campo de atuação e até seu objeto

de estudo. Daí a necessidade de se levantar a biografia do termo, ainda que concisa, na busca de seu conteúdo semântico. (BASSETTO, 2001, p. 17)

Certamente, sendo diversos os conceitos de Filologia, posto que os estudiosos do assunto ainda não chegaram a um consenso, também não são unívocos o seu campo e objeto de estudo, como observa Bassetto na citação supracitada. Logo, nem pode ser bem definido o seu objetivo.

Também fazem parte do nosso conhecimento tais incertezas advindas dos estudos daqueles filólogos, a quem nós, filologistas (interessados no assunto ou profissionais do ensino dos estudos filológicos), atribuímos a responsabilidade desse saber. Não raro, escuto de meus pares algumas estranhezas sobre os estudos filológicos, que comprovam um conhecimento, até certo ponto, equivocado dessa matéria, exatamente por não saber “o que é a Filologia e qual é o seu campo de atuação”.

Daí, a importância deste artigo, que tem por objetivo apresentar a visão de Bruno Bassetto, um reconhecido filólogo brasileiro, sobre a Filologia, o seu campo de atuação, o seu objeto de estudo e, em consequência, o seu objetivo.

Neste artigo, a proposta de Bassetto, que nos é um verdadeiro legado, será apresentada em cotejo com propostas de diferentes autores, o que possibilitará a todos os interessados no assunto uma conveniente tomada de decisão quanto a um conceito do referido termo e o que tal disciplina científica se propõe estudar.

2. A Filologia e a Linguística, ao longo do tempo

Antes de apresentarmos a visão de Bassetto, que inicia a sua obra com o “conceito de Filologia”, como Introdução, afirmando que tal conceito não é unívoco, posto que muitos autores propuseram diferentes conceitos e também delimitaram o seu campo de atuação de formas distintas, convém demonstrar que, de fato, trata-se de uma tarefa difícil chegar a uma definição inexorável.

Na sessão de abertura da reunião anual da ABRALIN de 1988, como observações introdutórias, o saudoso Prof. Aryon Dall’Igna Rodrigues, procurando distinguir Filologia e Linguística, afirmou:

Com respeito ao termo recorrente “filologia”, convém observar que há 25 anos nos achávamos num momento de transição terminológica, em que o nome “linguística” já começava a generalizar-se e “filologia” passava a

ceder-lhe parte do espaço que vinha ocupando tradicionalmente no Brasil. No contexto do Plano Orientador da Universidade de Brasília, “filologia” foi usado sobretudo para significar o estudo científico da língua portuguesa, abrangendo desde o estudo filológico stricto sensu dos textos medievais até a pesquisa da fala rural brasileira. (RODRIGUES, 1988, p. 58 *apud* ALTMAN, 2004, p. 162)

Pode-se inferir nesta citação que, no Brasil, os estudos que se faziam sobre linguagem eram de natureza filológica ou, pelo menos, que tais estudos eram de responsabilidade da Filologia, e que dela se originaram os estudos linguísticos propriamente ditos. Esses estudos linguísticos, que se tornaram independentes, são, ainda hoje, confundidos com os estudos filológicos, com os quais se mantêm afins, já que ambos os estudos não são estanques.

Em seu *Caderno de Estudos: Filologia Portuguesa*, depois de relatar a descoberta do filólogo da Royal Asiatic Society e pedra fundamental da Linguística Histórico-Comparatista, Sir William Jones, que comprovou o parentesco entre o sânscrito, o latim, o grego, o persa e o protogermânico, o que suscitou o termo “indo-europeu”, o Prof. Quiarrelli (2016) observou que esse marco da Filologia fez nascer a ciência que dominaria essa área do conhecimento, a Linguística, relegando para aquela ciência um campo de ação mais limitado. Sobre essa descoberta de Sir William Jones e os novos estudos de gramáticas comparativas entre diversas línguas indo-europeias, que se podem considerar o primeiro capítulo da história da linguística moderna e o precursor do estruturalismo no início do século XX, afirma:

Mais tarde, quando Saussure fundaria definitivamente a linguística moderna, estabelecendo a divisão entre análise sincrônica e análise diacrônica, a filologia, além de continuar sendo reconhecida como “o estudo dos textos antigos”, passou a se confundir com a disciplina “história da língua” e com a chamada “linguística diacrônica”, mas nunca mais foi reconhecida como a ciência da linguagem em sentido amplo, pois essa atribuição se tornou exclusiva da linguística. (QUERIQUELLI, 2016, p. 8)

Koerner (1989), traçando um perfil das raízes históricas da controvérsia em torno da distinção entre esses dois termos, sugeriu voltarmos a atenção para o contexto histórico da relação tradicional entre Filologia e Linguística, bem como os significados associados aos termos em diferentes períodos, nos países de língua anglo-saxônica, por volta do século XIX¹⁰⁷.

¹⁰⁷ However, in order to understand these recent trends especially in Anglo-Saxon countries, we must know a few things about the historical background to the traditional rela-

O autor observa que os termos francês e alemão para “Linguística Histórica” (*linguistique historique* e *historische Sprachwissenschaft*, respectivamente) não lhe pareciam problemáticos, enquanto os termos em francês e em alemão, sugeridos para o termo inglês *Philology* (*philologie*, formas para o francês e para o alemão), não lhe pareciam convenientes. Grande parte do uso inglês se associou ao “estudo histórico de textos”, na medida em que se usava tradicionalmente no sentido de “Linguística Histórico-Comparativa”, como ocorria em terras de língua alemã, em que era chamado de “*Sprachwissenschaft*”, especialmente nos finais do século XIX até meados do século XX.

Depois de desenvolver o curso histórico desse impasse, desde aquele começo lá no final do século XIX, passando por um período moderno, em que os estudiosos, segundo Koerner, fizeram pouco mais do que disfarçar questões muito mais fundamentais, a saber, a (redefinida) relação entre aquelas duas disciplinas científicas, e reconhecer até que ponto a Linguística pode se beneficiar do trabalho filológico, conclui que a “linguística filologizada”, de Anttila¹⁰⁸, pode não estar mais distante da prática científica normal. Ou seja, para o autor Linguística e Filologia não só se confundem, mas se fundem num único estudo ou constitui uma linguística de orientação filológica, como propôs Anttila.

Entre nós, contudo, a divisão de domínios se tornou efetiva, ao menos para aqueles que consideraram uma conceituação tradicional: Linguística e Filologia são ciências (ou disciplinas) distintas. E embora ainda não se tenha uma definição categórica para cada uma dessas ciências e uma delimitação de seus campos de atuação, vislumbra-se uma definição aceita por muitos estudiosos para Linguística e uma noção de definição para a Filologia que uma grande maioria deles compartilham.

Portanto, na tentativa em distingui-las, Silva Neto (1956) afirma que “a Linguística parece-nos sempre geral. A Filologia, sim, encerra to-

tionship between ‘philology’ and ‘linguistics’ as well as the meanings associated with the terms in different periods in the development of the study of language as a science. (KOERNER, 1989, p. 233).

¹⁰⁸ Raimo Anttila, estudioso alemão e autor de “Linguistik und Philologie”. In: BARTSCH, Renate; VENNEMANN, Theo. *Linguistik und Nachbarwissenschaften*. Kronberg/Taunus: Scriptor, 1973. p. 177-91. Neste artigo, Anttila procura conciliar a dicotomia tradicional, advogando em favor de uma orientação filológica da linguística. Para ele, os linguistas devem conhecer linguagens e não apenas a sua língua materna

dos os estudos possíveis acerca de uma língua ou grupo de línguas: Filologia portuguesa, Filologia indo-europeia. (...)”, mas que depende fundamentalmente de documentos escritos, o que nos impede de termos estudos filológicos de línguas ágrafas – aquelas que não têm textos escritos. Logo, trata-se de um estudo linguístico diacrônico a partir de textos literários escritos de uma língua em especial ou de um grupo de línguas afins.

Gladstone Chaves de Mello e Serafim da Silva Neto, que procuraram enfatizar o conjunto de valores intelectuais e institucionais que caracterizam aquelas duas disciplinas ou vertentes de uma mesma ciência de natureza filológica, faz a seguinte observação:

[...] o objeto formal da Filologia é estabelecer, explicar e comentar textos, tarefa à primeira vista fácil e pobre, mas que, na verdade, exige larga soma de conhecimentos e grande acuidade mental. A fixação dos textos e sua exegese reclamam conhecimentos linguísticos, paleográficos, históricos, mitológicos, numismáticos, heráldicos, religiosos, de Poética e outros mais. Então, propriamente, Filologia Portuguesa seria o estudo largo e profundo dos textos da nossa língua para atingir em cheio a mensagem intelectual ou artística nele contida. Já a Linguística Portuguesa seria o estudo da língua portuguesa como tal, como produto histórico-social realizado de mil maneiras através do tempo e do espaço, sendo que todas essas mil facetas constituem objeto de interesse igual para o linguista. (MELO; SILVA NETO, 1951)

Para Coutinho (1976, p. 17), “Filologia é a ciência que estuda a literatura de um povo ou de uma época e a língua que lhe serviu de instrumento”. Com essa definição, pode-se perceber a diferença que há entre a Linguística e a Filologia, que não são estanques, mas estudos afins. De fato, é necessário especificar o campo de atuação dos estudos filológicos para que se constate que a Filologia constitui uma ciência específica, que não se confunde com nenhuma outra ciência, que tenha a língua como um de seus objetos de estudo, como já ressaltai em um artigo anterior:

Faz-se mister ressaltar que, embora “Filologia” e “Linguística” apresentem pontos afins, tratam-se de duas áreas de conhecimento distintas, cujos objetivos e objetos de estudo se mostram particulares apesar de não serem estanques. (BOTELHO, 2008, p. 52)

Já em 1926, Leite de Vasconcellos definia Filologia sob tal perspectiva tradicional, em que se concebe um valor documental da língua dado pelos estudos filológicos (Cf. VASCONCELLOS, 1926, p. 9). Esta noção de Vasconcellos foi incluída por Câmara Jr., na definição apresentada em seu Dicionário de linguística e gramática:

FILOLOGIA – Helenismo que significa literalmente, “amor à ciência”;

usado a princípio com o sentido de erudição, especialmente quando interessada na exegese dos textos literários. Hoje designa, estritamente, o estudo da língua na literatura, distinto portanto da linguística. Há, porém, um sentido mais lato para filologia, muito generalizado em português; assim Leite de Vasconcelos entende por filologia portuguesa “o estudo da nossa língua em toda a sua plenitude, e o dos textos em prosa e verso, que servem para a documentar” (VASCONCELOS, 1926, p. 9), o que vem a ser o estudo linguístico, especialmente diacrônico, focalizado no exame dos textos escritos em vez da pesquisa na língua oral por inquérito com informantes. [sic] (CÂMARA JR., 1985, p. 117)

Para Vasconcellos a Filologia, além de ser vista como um órgão da literatura e como manifestação do espírito nacional de uma dada língua, é um “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.” (VASCONCELOS, 1926 *apud* SILVA NETO, 1956, p. 15-16).

Em 1946, D. Carolina Michaëlis apresentou, de forma simplificada, uma noção do objeto de estudo da Filologia de tradição portuguesa ao descrever as atividades do filólogo:

[...] a meu ver, tanto são filólogos os historiadores e investigadores de literaturas, como os historiadores e investigadores de línguas que procuram resolver cientificamente problemas positivos, historiando e comparando, quer fonéticos, morfológicos, sintáticos – gramaticais, portanto – quer etimológicos, semasiológicos, onomasiológicos (lexicográficos) ou dialectológicos – isto é, de origens. E também são filólogos os glotólogos pelo assunto que eles cultivam, qual é a linguagem em si, sem fins práticos nem literários, só por ela mesma, como suprema das instituições humanas, de natureza psico-fisiológica [...]. (MICHAËLIS DE VASCONCELOS, 1946, p. 150)

Desta asserção de D. Carolina Michaëlis, pode-se conceber que o campo de atuação dos estudos filológicos é muito amplo e complexo, o que torna ainda mais difícil uma definição do termo “filologia”.

Como bem observa Altman (2004), ao longo do tempo, a Filologia se expandiu a tal ponto de incorporar todos os “novos” objetos linguísticos revelados pelos estudos comparados e “como resultado, o estatuto da(s) ciência(s) da linguagem se tornaria cada vez mais ambíguo e oscilante” (ALTMAN, 2004, p. 174).

Em síntese, o termo, que é um helenismo (do grego: “philologia”), significa literalmente “gosto pela erudição ou pela literatura”, inicialmente relacionado ao estudo exegético dos textos literários. Atualmente, designa o estudo da língua na literatura, como se pode inferir da seguinte

definição no Dicionário etimológico da língua portuguesa, de Machado (1962):

Filologia, s. Do gr. philologia, "necessidade de falar, conversação; gosto pela dialética; gosto pela literatura ou pela erudição; daí, dissertação sobre assunto literário ou de erudição", pelo lat. Philologia, "amor às letras, aplicação ao estudo; filologia, comentário, explicação dos escritores. (MACHADO, 1962, p. 1045)

Contudo, podemos encontrar em Bassetto (2001) uma proposta conveniente para a delimitação dos estudos filológicos e deixar no passado a polêmica que se formou acerca da Filologia.

3. Conceito de Filologia, segundo Bassetto

Depois de afirmar que o conceito em pauta ainda não tem um único significado, porquanto muitos autores divergem sobre ele, Bassetto observa a necessidade de se buscar tal conhecimento, nos gregos – criadores do termo.

O autor inicia a sua tese afirmando que o termo "filólogo", cujo significado etimológico é "amigo da palavra", surgiu primeiramente e que já era usado por Platão e Aristóteles. Como a palavra (λόγος), que é a expressão do pensamento (vouç), o autor define "filólogo" como "aquele que apreende a palavra, expressão da inteligência, do pensamento alheio e com isso adquire conhecimentos, cultura e aprimoramento intelectual" (p. 17).

Certamente, até o século V a.C., portanto antes de Platão, essa palavra era usada somente de forma oral; com o uso comum na escrita, "filólogo" passou a ser entendido como "o amigo da palavra falada e escrita" e, por conseguinte, passou a designar "aqueles que liam e escreviam" e também "aquele que gosta de falar ou de aprender, ouvindo".

Em seguida, Bassetto discorre longamente sobre a origem da palavra "filólogo", demonstrando os seus usos com exemplos de obras dos autores gregos Aristóteles, Platão e dos autores latinos Cícero, Suetônio, Sêneca e outros. Todos, praticamente, nos sugere a ideia de refinamento intelectual, de um conhecimento profundo de cultura em geral e do domínio da linguagem mais especificamente, que denota a palavra "filólogo". Essa ideia se pode depreender do seguinte fragmento de Sexto Empíricus, traduzido do grego e citado por Bassetto:

E de novo, numa dissertação, tendo em vista os presentes, procuraremos

as expressões mais refinadas e filológicas e deixaremos de lado as expressões comuns, pois, como o uso culto é ridicularizado pelos que só se guiam pelo comum, da mesma forma o comum o é pelos do uso culto (Sextos Empiricus, CM, I, 235 apud BASSETTO, 2001, p. 23)

Dando continuidade ao resgate do sentido do termo “filólogo”, o nosso filólogo brasileiro faz referência ao medievo e observa que “a filologia ressurge com vigor, como se pode ver na obra de Guillaume Budé ou Guiliermus Budaes (1467–1540), dito o Erasmo da França” (p. 29). Nesta época (séc. XV-XVI), estão em voga os estudos em torno das línguas nacionais e de suas gramáticas, dicionários e manuais, que surgiam, e da origem das línguas, ainda que sem uma fundamentação científica e sob a influência da Bíblia. Nesta época, segundo Bassetto, as teorias apresentadas pelos estudiosos não eram bem aceitas, pois careciam de uma base lógico-científica. Os que se diziam filólogos, como Lefèvre, d’Étaples, Bibliander, Nebrija, Calepin, Postel, Dubois, Goropius, H. Estienne, Francisco Sanchez e outros, dedicavam-se aos estudos da linguagem ou de línguas, o que praticamente deu à palavra “filólogo” o sentido que ecoa nos nossos dias: “é o estudioso da ciência da linguagem, da literatura e da cultura a partir de textos, de preferência, antigos”. E como assevera o filólogo,

Na prática, filólogo é o que se ocupa, sobretudo com o texto escrito, principalmente antigo. Não se exige mais que tenha “conhecimentos amplos e variados”, ainda que se encontre quem os tenha; o recurso a outros ramos do conhecimento humano, como a geografia, a história, a filosofia, a mitologia, a teodicéia e outras especialidades, se faz quando o conteúdo específico do texto o exigir. (BASSETTO, 2001, p. 29-30)

De certo, por causa da amplitude semântica do termo, que pode significar “sábio” – aquele que reúne um vasto conhecimento – ou também o pesquisador da linguagem e da língua ou ainda o estudioso da palavra escrita tão somente, tais atribuições, modernamente, se relacionam a novos especialistas como enciclopedista ou erudito ou literato, glotólogo ou etimólogo, linguista ou cientista da linguagem, entre outras denominações.

A mim, me parece que restou a filólogo uma acepção preconceituosa (com um quê de desdém), de “literato ou gramático”, limitado a estudos de fatos gramaticais antigos. Se bem que sinto certa valoração na seguinte definição contemporânea:

O filólogo seria o pesquisador responsável por estudar os textos antigos, considerando seu contexto sócio-histórico de produção e circulação, além de se ocupar de recuperação, preservação, fixação e edição dos textos que podem ser posteriormente submetidos a análises linguísticas. Todo histo-

riador da língua deve conhecer o trabalho filológico de leitura e preparação das fontes que serão seu material de estudo. (MARCOTULIO *et al.*, 2018, p. 32)

Prosseguindo na explanação do desenvolvimento do pensamento linguístico sobre o termo “filólogo”, Bassetto cita os benefícios dos estudos filológicos dos gramáticos dos séculos XVII-XVIII e dos estudos dos comparativistas sobre o sânscrito, cujo conhecimento, aprofundado no século XIX, constitui “um marco importante na história do estudo da linguagem e da filologia” (p. 30). Observa o nosso filólogo que o interesse pelo sânscrito eclodiu após os estudos de Sir William Jones (1746–1794), antropólogo e linguista britânico, que o comparou com o grego, o latim, o celta, o gótico e o antigo persa.

Entre os vários comparativistas, destacaram-se Franz Bopp (1791–1867), considerado o fundador da gramática comparada, com a sua *Über das Konjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* (“Sobre o Sistema de conjugação da língua sânscrita em comparação com o das línguas grega, latina, persa e germânica”, Frankfurt, 1816) e Friedrich Schleicher (1821–1867), sobretudo com a obra *Über die Sprache und Weisheit der Indier* (“Sobre a língua e a sabedoria dos indianos”).

Novos campos de estudos comparativos das línguas surgem e, paralelamente a eles, desenvolvia-se uma filologia greco-romana, que ia obtendo ótimos resultados no trabalho filológico da Crítica Textual. Nisso, destaca-se o filólogo alemão Georg Curtius (1820–1885), que concebia a “Filologia como o estudo das línguas, sobretudo clássicas, quer de sua literatura quer de sua gramática” (p. 31).

Com o provençal, destacou-se o filólogo e linguista francês François Just Marie Raynouard (1761–1836); com o castelhano e depois com o provençal, Friedrich Christian Diez (1794–1876), filólogo alemão, que é considerado o pai da Filologia Românica; ampliando os estudos de Diez, o filólogo suíço Wilhem Meyer-Lübke (1861–1936); com o rético, num estudo de dialectologia românica, destacou-se o linguista e glotólogo italiano Graziadio Isaia Ascoli (1829–1907).

Na história dos estudos da linguagem, de natureza filológica, Bassetto destaca a contribuição da Geografia Linguística, com os estudos do dilectólogo franco-suíço Jules Gilliéron (1854–1926), que a solidificou com uma fundamentação científica.

Cita outras correntes e teorias, relativas à linguagem, e destaca a importante atuação do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857–1913), considerado o pai da Linguística, como o responsável pelo impulso que tomou a Linguística no séc XX. Nesta parte de sua obra, Bassetto resume a noção que Saussure fez do conceito de “filologia” em sua obra póstuma *Cours de Linguistique Générale* (publicada por Charles Bally e Albert Sechehaye em 1916). Segundo Bassetto, o mestre genebrino estabeleceu três fases dos estudos da linguagem: a primeira fase se caracteriza pelos estudos gramaticais gregos; a segunda fase se caracteriza pelos estudos filológicos também gregos; e a terceira, que se caracteriza pelos estudos dos comparativistas dos séc. XVIII–XIX.

Segundo Bassetto, o próprio Saussure sentiu a necessidade de definir o objeto de estudo da Filologia, em virtude da polissemia dos termos “filologia” e “gramática”, que se confundiam:

A língua não é o único objeto da filologia, que pretende, antes de tudo, fixar, interpretar e comentar os textos; esse primeiro estudo faz com que se ocupe também com a história literária, costumes, instituições etc.; em toda parte ela usa seu método próprio, que é a crítica. Se aborda as questões linguísticas, é especialmente para comparar textos de épocas diferentes, determinar a língua particular de cada autor, decifrar e explicar inscrições numa língua arcaica e obscura. (SAUSSURE, p. 13-14 *apud* BASSETTO, 2001, p. 35)

Logo, para Saussure, segundo Bassetto, “a Filologia é a ciência que estuda textos e tudo quanto for necessário para tornar esses textos acessíveis: a língua utilizada e todo o universo cultural que essa língua representa” (p. 35). Daí, a necessidade do conhecimento de tantas outras ciências, como história, geografia, epigrafia, paleografia, hermenêutica, exegese, ecdótica, literatura etc., como observa o filólogo brasileiro.

Em seguida, volta a ressaltar a imprecisão das definições de “filologia” e destaca a adequação de dois conceitos dentre tantos que nos chegam: o do filólogo, historiador e arqueólogo alemão Philipp August Boeckh (1785–1867): “Filologia é o conhecimento do conhecido.” e o do filólogo e historiador francês Joseph Ernest Renan (1823–1892): “A Filologia (...) é a ciência dos produtos do espírito humano.”.

Finalizando o referido subitem, Bassetto apresenta um resumo do que dissera sobre o termo “filólogo” e se refere aos primeiros indícios do Renascimento, na segunda metade do séc. XIV, quando, segundo ele, “reaparecem os filólogos, como os Escalígeros, Saumaise, Casaubon, Wolf, entre tantos outros nomes conhecidos, que estudam, comentam e

editam os clássicos latinos e gregos” (p. 37). Termina-o, afirmando que,

Com isso, se fixou o conceito moderno, em sentido restrito, de filologia, como a ciência do significado dos textos; e, em sentido mais amplo, como a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura com base em sua língua ou em sua literatura. (BASSETO, 2001, p. 37)

4. Consideração final

Considerando tudo que Basseto nos informou sobre o filólogo e a sua atuação como um especialista de linguagem e, principalmente, a asserção supracitada sobre a Filologia, creio que é este o conceito que nos lega o saudoso mestre para o polêmico termo; ou seja, “A Filologia é uma ciência da linguagem e também a pesquisa científica do desenvolvimento e das características de um povo ou de uma cultura com base na sua língua ou na sua literatura”. O seu campo de atuação é vasto, posto que é um estudo transdisciplinar e intercultural, em que se efetiva uma linguagem humana; seu objeto de estudo é a língua de um povo que se pode observar em seus textos; e o seu objetivo é a caracterização de um povo e/ou de uma cultura através de sua literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTMAN, Cristina. Filologia e Linguística – outra vez. *Filol. linguíst. port.*, Revista da USP, n. 6, p. 161-98, São Paulo, 2004.

BASSETO, Bruno Fregni. O significado de “filólogo” para gregos e romanos. *Clássica – Revista Brasileira de Estudos Clássicos da SBEC*, v. 33, n. 1, p. 109-16, Belo Horizonte-MG, 2020.

_____. Conceitos de filologia. *Revista Philologus*, Ano 4, n. 12, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2000. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4\(12\)8-28.html](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/4(12)8-28.html)

_____. *Elementos de Filologia Românica*: história externa das línguas. São Paulo: USP, 2001.

BOPP, Franz. *Sobre o sistema de conjugação da língua sânscrita em comparação com o da grega, a latina e a germânica*. Frankfurt: Andreätschen, 1816.

BOTELHO, José Mario. Conceitos fundamentais acerca de fatores de

evolução linguística. *Revista Philologus*, ano 14, n. 42, p. 52-65. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2008.

CÂMARA JR. Joaquim Matoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

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

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Ao Livro técnico, 1979.

KOERNER, E. F. Konrad. On the Historical Roots of the Philology vs Linguistic Controversy. In: KOERNER, E.F.K. (1989). *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1989. p. 233-44

MELO, Gladstone Chaves de; SILVA NETO, Serafim. *Conceito e Método da Filologia*. Rio de Janeiro: Simões, 1951.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1962. (3 vols)

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

MATTOS, Geraldo. *Fundamentos históricos da língua portuguesa*. Curitiba: IESDE, 2009.

NASCENTES, Antenor. *Elementos de Filologia Românica*. Org. por José Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Botelho, 2009.

QUERIQUELLI, Luiz Henrique M. *Caderno de Estudos: Filologia Portuguesa*. Indaial-SC: UNIASSELVI, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de Linguistique Générale*. Publié par BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert, Paris: Payot, [1922].

_____. *Curso de Linguística Geral*. Trad. de Antônio Chelini *et al.* São Paulo: Cultrix, 1969, título original: “Cours de Linguistique Générale”, Org. por BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert, Paris: Payot, [1922]. SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da filologia portuguesa*. S. Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1956.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VASCONCELOS, Carolina Michaëllis de. *Lições de filologia portuguesas* (Seguidas das Lições Práticas de Português Arcaico). Lisboa : Diná-livro, [s/d.].

VASCONCELLOS, Leite de. *Lições de filologia portuguesa*. Lisboa: [s.n.], 1926.

**“FRANCISCO DA COSTA DA MINA CHEYO DE BOBAS”;
“CONSTANTINO MESTIÇO [...] CALDEYREYRO [...] E
XARAMELEYRO”: EXPLORAÇÃO, MAUS TRATOS E NOVAS
FORMAS DE SOCIABILIDADES NA DIÁSPORA AFRICANA**

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)
normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

A leitura de documentos manuscritos do período colonial revela aspectos da crueldade a que os africanos e seus descendentes foram submetidos por ocasião da diáspora negra na América portuguesa, assim como informa sobre os modos de resistência encontrados. A leitura filológica de fontes primárias além de ampliar a informação acerca dos horrores sofridos por homens, mulheres e crianças escravizados, que representaram a força de trabalho que construiu o novo mundo, possibilita também o conhecimento sobre as novas formas de sociabilidades tecidas pelos negros no contexto do cativeiro. No presente estudo, por meio de análise filológica integrada a conhecimentos da Paleografia, da História cultural e da Terminologia, busca-se ratificar a importância da utilização de metodologia transdisciplinar nos estudos filológicos, notadamente os que se apliquem a documentos manuscritos de épocas pretéritas. Desse modo, examinam-se aspectos relativos à avaliação e às práticas profissionais dos escravizados registradas em inventários e testamentos datados dos séculos XVII e XVIII com o objetivo melhor de conhecer a língua e as práticas culturais do período.

Palavras-chave:

Escravidão. Filologia. Paleografia. Terminologia. Manuscritos coloniais.

ABSTRACT

Reading manuscript documents from the colonial period reveals aspects of the cruelty that Africans and their descendants were subjected to during the black diaspora in Portuguese America, as well as informing them of the forms of resistance encountered. The philological reading of primary sources, in addition to expanding the information about the horrors suffered by enslaved men, women and children, who represented the workforce that built the new world, also enables knowledge about the new forms of sociability created by blacks in the context captivity. In this study, through philological analysis integrated with knowledge of Palaeography, Cultural History and Terminology, we seek to ratify the importance of using transdisciplinary methodology in philological studies, notably those that apply to manuscript documents from past times. In this way, aspects related to the evaluation and professional practices of the enslaved people, recorded in inventories and testaments dated from the 17th and 18th centuries, are examined in order to better understand the language and cultural practices of the period.

Keywords:

Paleography. Philology. Slavery. Terminology. Colonial manuscripts.

1. Introdução

Os meandros dos quase quatro séculos de escravidão negra na América portuguesa podem ser investigados por meio da análise de documentos notariais que dão um testemunho acerca de aspectos da exploração e dos maus tratos a que estiveram submetidos os escravizados durante o período colonial. O sistema escravocrata produziu uma série de horrores contra os povos que foram sequestrados em África e sujeitados ao trabalho forçado em contextos ainda nem sempre devidamente estudados. A leitura filológica de fontes primárias, além de ampliar a informação acerca dos horrores sofridos por homens, mulheres e crianças escravizados, que representaram a força de trabalho que construiu o novo mundo, possibilita também o conhecimento sobre as novas formas de sociabilidades tecidas pelos negros no contexto do cativeiro. As fontes documentais, produzidas com fins sociais específicos, conservadas em acervos públicos e privados, nacionais e internacionais, constituem-se hoje em preciosos repositórios de informações acerca da memória das sociedades de épocas passadas, guardando rastros de atitudes, conflitos, e contradições do passado.

No presente estudo, a análise filológica aplicada a manuscritos da Bahia colonial se realiza, numa perspectiva transdisciplinar, integrada a conhecimentos e métodos da Paleografia, da História cultural e da Terminologia com o objetivo de melhor compreender o contexto sócio-histórico e linguístico registrados nas fontes manuscritas selecionadas. Desse modo, examinam-se aspectos relativos à avaliação, às condições de trabalho e às práticas profissionais dos escravizados, por meio dos dados registrados em inventários e testamentos coloniais datados dos séculos XVII e XVIII com o objetivo melhor compreender aspectos relativos às práticas culturais e às relações sociais no contexto da escravidão negra, bem como para ampliar o conhecimento acerca da língua portuguesa do período.

Conforme define Segismundo Spina (1994), a Filologia, que investiga o texto verbal, ocupando-se de sua crítica externa e interna, utiliza-se para a explicação dos textos, de três funções principais: a subjetiva, a adjetiva e a transcendente. Por meio da primeira, o filólogo realiza a fixação e explicação do texto. Já a adjetiva busca esclarecer questões relativas à autoria, datação e outras que não estejam explícitas nos textos. A terceira, a função transcendente, aquela que mobiliza conhecimentos diversos para examinar valores, práticas e concepções ideológicas presentes nos registros escritos, é que será privilegiada na análise aqui realizada

para melhor compreensão do contexto colonial (PEREIRA, 2017; SPI-NA, 1994).

O corpus selecionado para o estudo compõe-se de uma seleção de documentos notariais, a saber: testamentos e inventários *post mortem* recolhidos no *Livro I* do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia, documentos já previamente editados e disponibilizados *online* (LIVRO I, 2016). Os testamentos, como assinala Bellotto (2002), são documentos diplomáticos que testemunham a vontade do testador sobre o que deseja que se faça, com o seu patrimônio material, depois da sua morte. Já os inventários *post mortem*, segundo esclarece a mesma autora, são também documentos diplomáticos e testemunhais nos quais são relacionados de modo detalhado, os bens e dívidas provenientes de uma herança, com seus correspondentes valores.

A escolha das espécies documentais se deveu ao caráter descritivo de tais fontes, que registram além do patrimônio, os hábitos, cultura e crenças de integrantes da elite colonial, desenhando o perfil dos indivíduos cuja classe que é formada, principalmente pelos senhores possuidores de escravos.

2. Uma violência de muitas faces

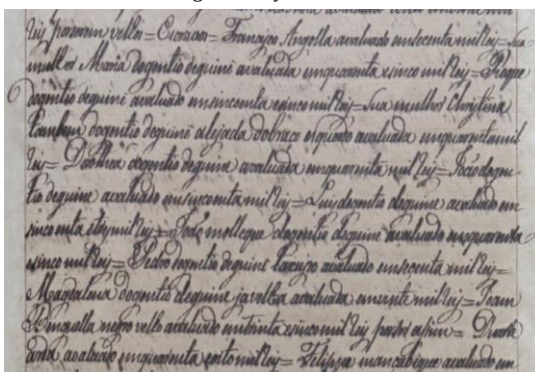
Da análise dos documentos selecionados observa-se que, na sequência da violência do apresamento em África e do tráfico transatlântico, os africanos são espoliados de suas identidades, de seus laços de família e de quaisquer outras formas de sociabilidades, tendo de reconstruí-las no contexto hostil e adverso do cativo na América portuguesa. Ainda no porto africano ou logo após o desembarque, inicia-se o processo de silenciamento cultural, quando os cativos são compulsoriamente batizados na fé católica. Na documentação examinada, a menção aos escravizados é feita em geral por um prenome em língua portuguesa, indicando outra forma de violência que é a substituição, para efeito legal, da denominação pessoal dos escravizados (PEREIRA; GONÇALVES, 2019). Destituídos de sua humanidade e comercializados em portos e mercados como bens de produção, os escravizados são separados em lotes e negociados conforme suas características e relativas adequações ao trabalho.

No *corpus* constituído para o presente estudo, dadas as características dos documentos selecionados, o exame das marcas linguísticas

permite a observação do panorama que envolveu a sociedade da Bahia colonial, revelando os comportamentos, práticas e valores da elite colonial, bem como os aspectos da cruel exploração dos escravizados, se as novas formas de sociabilidades e resistência construídas por estes na América.

No contexto coletivo do cativo, o escravizado que possuía em geral apenas um prenome, era então identificado por um ou mais epítetos que faziam menção à sua origem, etnia, faixa etária e ocupação, dentre outras características significativas para a identificação e comercialização no aviltante mercado negro:

Figura 1: Inventário do Sargento Mayor A.B.B., 1690, f. 232r, L. 4-14.



Fonte: LIT, f. 232r, L. 4-14

Transcrição:

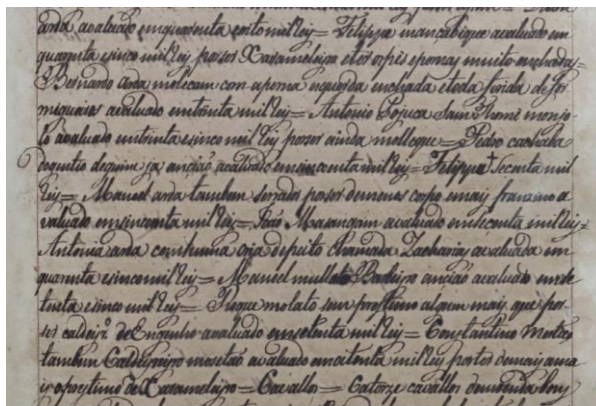
[...] = Escravos = Francisco Angolla avaluado emseçenta mil reis = Sua/mulher Maria dogentio deguiné avaluada emquarenta esinco mil reis = Roque/ dogentio deguiné avaluado emsincoenta esinco mil reis = Sua mulher Christina/tambem dogentio deguiné alejada dobraco esquerdo avaluada emquarentamil/ reis= Dorothea dogentio deguiné avaluada emquarenta mil reis = Joao dogen/tio deguine avaluado emsincoenta mil reis = Luis dogentio deguiné avaluado em/sincoentaetres mil reis = Joao molleque dogentio deguine avaluado emquarenta/ esinco mil reis = Pedro dogentio deguiné taxeyro avaluado emseçenta mil reis = Magdalena dogentio deguine ja velha avaluada emvinete mil reis = Joan/Benguella negro velho avaluado emtrinta esinco mil reis porser assim = Duarte arda avaluado emquarenta eoitto mil reis = Felipe mançabique avaluado em [...] (IS-MABB, 1690, LIT, f. 232r, L. 4-14)

Na leitura do fragmento acima, observa-se que os negros vêm de várias regiões da África. Os adjetivos que remetem à origem, *gentio da guiné*, *Angola*, *Benguella*, *ardra*, *Moçambique*, *gege* não são, contudo, in-

formações tão precisas. Tais denominações, como assinala Mattos (2006), podem referir-se à região de origem ou ao porto de embarque, podendo mesmo estar de acordo com o entendimento do *scriptor* encarregado do registro. A expressão *gentio da guiné*, por exemplo, conforme analisa Portela (2014), foi utilizada genericamente no início da colonização, com o sentido de escravizado africano, procedente da região Congo-Angola, ou de vários pontos da costa ocidental africana, em oposição ao *gentio da terra*, o índio escravizado. Do trecho recortado é possível observar que o cativo não poupa nenhuma faixa etária: desde os mais jovens até os de idade avançada, todos são recrutados ao trabalho forçado. Observa-se também que a faixa etária, mencionada de modo pouco preciso, é um fator significativo para a avaliação: tanto os de pouca idade, como o *Joaõ molleque dogentio deguine*, quanto os mais velhos, a exemplo de *Magdalena dogentio deguine ja velha* e *Joan Benguella, negro velho*, são pouco valorizados, relativamente aos que se encontram na faixa mais produtiva, considerando-se as diferenças por gênero. Quanto ao aspecto da ocupação ou ofício, embora fosse um elemento importante na avaliação, nem sempre era mencionado na documentação examinada.

Outro aspecto relevante da violência praticada contra os escravizados, evidenciado na leitura das fontes, é a manutenção no cativeiro de indivíduos fragilizados, seja pela idade avançada, seja pela ocorrência de doenças, consequência, certamente das precárias condições de vida a que eram submetidos os escravizados, como se pode observar nos exemplos a seguir:

Figura 2: Inventário do Sargento Mayor A.B.B., 1690, f. 232r, L. 14-27.



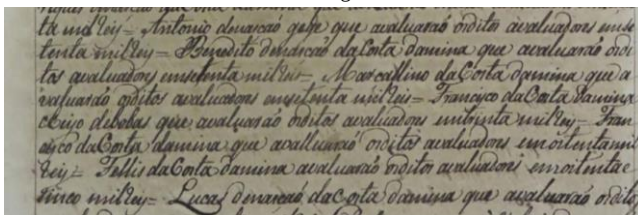
Fonte: LIT, f. 232r, L. 14-27.

Transcrição:

[...] arda avaluado emquarenta eoitto mil reis = Felipe mançabique avaluado em/ quarenta esinco mil reis por ser Xarameleyro eter os pés epernas muito enchadas/ Bernardo arda molecam com a perna esquerda enchada etoda ferida defor/migueiros avaluado emtrinta mil reis = Antonio Pojuka Sam Thomé monjo/lo avaluado emtrinta esinco mil reis porser ainda molleque = Pedro cachaba do gentio de guine já ançiaõ avaluado em sincoenta mil reis= Felipe+ secenta mil/reis= Manoel arda tambem serrador porser demenos corpo emais franzino a/valuado emsincoenta mil reis = Joaõ Masangam avaluado emseçenta mil reis =/ Antonia arda comhuma cria depeito chamada Zacharias avaluada em quarenta esinco mil reis = Manoel mullato Barbeyro ançiaõ avaluado emse/tenta esinco mil reis = Roque molato sem prestimo algum mais que por/ ser caldeyreiro deEngenho avaluado emsetenta mil reis = Constantino Mestiço tambem Caldeyreiro mosetaõ avaluado emoitenta mil reis porter demais ama/is oprestimo de Xarameleyro = [...] (ISMABB, 1690, LIT, f. 232r, L. 14-27)

Pela leitura dos dois trechos acima, é possível observar as difíceis condições de saúde dos escravizados, resultado de situações insalubres de vida e trabalho. Nesse pequeno grupo de 24 cativos que o testador declara possuir, encontram-se, além dos anciãos, uma escravizada com uma deformidade, *Christina/tambem dogentio deguiné alejada dobrço esquerdo*, e dois cativos com pernas inchadas, *Felippe mançabique* [que tem] *os pés epernas muito enchadas*, e um outro, ainda jovem, vítima do ataque de formigas: *Bernardo arda molecam com a perna esquerda enchada etoda ferida defor/migueiros*. Além desses, há um escravizado descrito como *franzino*, e mais uma lactante com seu filho: *Antonia arda comhuma cria depeito chamada Zacharias*. As doenças e as deformidades nesse contexto podem ser devidas às precárias condições de vida e trabalho, ou resultado dos castigos físicos, um dos principais motivos de deformidades e morte entre os escravizados, como sugerem os exemplos acima destacados. Outro contexto gerador de doença é a falta de assistência à saúde, como de pode observar no fragmento abaixo:

Figura 3: Inventario dos beñs queficaraõ porfallescimento do Padre Alexandre Pereira do Lago, 1764.



Fonte: LIT, f. 268v, L. 31-7.

Transcrição:

ta mil reis = Antonio denasção gege que avaluaraõ os ditos avaluadores emse/tenta mil reis = Benedito denasção daCosta damina que avaluaraõ os di/tos avaluadores emsetenta mil reis = Marçallino da Costa da mina que a/valuaraõ os ditos avaluadores emsetenta mil reis = Francisco da-Costa da mina/ **cheyo debobas** que avaluaraõ os ditos avaluadores emtrinta mil reis = Fran/cisco da Costa da mina que avaluaraõ os ditos avaluadores emoitenta mil/ reis = Fellis da Costa da mina avaluaraõ os ditos avaluadores em oitenta e cinco mil reis = Lucas denasção da costa damina que avaluaraõ os ditos [...] (IPAPL, 1764, *LIT*, f. 268v,L.31-37) [grifo nosso]

No trecho acima, chama a atenção o epíteto utilizado para fazer a desambiguação entre dois escravizados de mesmo prenome e mesma origem: *Francisco da Costa da mina*. O primeiro deles é indicado pela menção a uma doença que os distingue: *cheyo debobas*. O termo *boba*, de boubá, refere-se a uma patologia, também chamada *buba* e *framboesia*. Trata-se de uma moléstia tropical, causada pela bactéria *Treponema pallidum* que se apresenta pela proliferação de feridas na pele, podendo atingir ossos e articulações e causar lesões mais graves, inclusive levando a deformidades. Sua transmissão se faz pessoa a pessoa, principalmente em ambientes em que as condições sanitárias são precárias. Àquela época, não tinha um tratamento específico (MUNIZ, 2013).

3. Novas formas de sociabilidades na diáspora africana

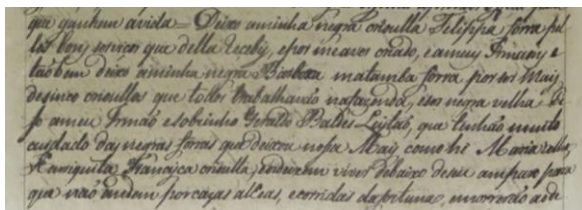
Quanto aos ofícios e ocupações desempenhados pelos cativos, é possível observar que são variados, mas que não são mencionados com regularidade. Os que aparecem com mais frequência nas fontes consultadas são os ofícios mais especializados, naturalmente por implicarem em maior valorização do escravizado nas avaliações. No contexto da colônia os escravizados eram selecionados para compra em função das habilidades que apresentassem. Na documentação consultada, são mais frequentes os ofícios ligados à realidade do Engenho de açúcar: tacheiro, caldeireiro, serrador, embora apareçam alguns mais ligados ao contexto dos ganhadores da zona urbana, a exemplo de Xarameleiro, que é um músico, tocador de um instrumento de sopro denominado charamela, ofício muito valorizado no período e Barbeiro. Alguns cativos, inclusive, possuíam mais de um ofício, como se pode observar nos trechos: *Pedro dogentio deguiné taxeyro, Roque molato [...] caldeyreiro deEngenho, Manoel arda tambem serrador,Constantino Mestiço tambem Caldeyreiro [...] e Xarameleiro, Manoel mullato Barbeyro ançiaõ*. Quanto aos ofícios pra-

ticados na área urbana, era comum que os escravizados fossem estimulados a aprendê-los, para que fossem depois direcionados ao trabalho de ganhadores, uma forma de exploração da mão-de-obra escrava que podia render benefícios para o senhor e para o cativo, que ficava com uma parte dos rendimentos e, ao fim de muitos anos, conseguia muitas vezes o suficiente para comprar a própria alforria e de seus familiares (REIS, 2019).

A leitura faz fontes manuscritas oportuniza também o conhecimento acerca dos laços de família estabelecidos no cativeiro, numa forma de resistência contra toda forma de dispersão e dissolução das estruturas sociais que a escravidão estimulou. É comum, nas fontes consultadas, que os escravizados estabeleçam vínculos familiares como os citados nos exemplos acima: *Francisco Angolla avaluado emseçenta mil reis = Sua/mulher Maria dogentio deguiné avaluada emquarenta esinco mil reis = Roque/ dogentio deguiné avaluado emsincoenta esinco mil reis = Sua mulher Christina/tambem dogentio deguiné [...]* (LIT, f. 232r, L. 4-7).

Conforme assinala Pereira (2017), a alguns poucos escravizados com quem os senhores desenvolvessem laços de amizade, era comum que, ao se prepararem para o fim da vida, buscando demonstrar uma atitude cristã, caridosa e benevolente, para cumprir o ritual da “boa morte”, oferecessem a alforria, que, embora registrada em testamento, ganhando, portanto, valor legal, só se concretizaria após a morte do senhor, o que, por vezes, não se efetivaria, dadas as condições adversas da vida no cativeiro:

Figura 4: Testamento do Sargento Mayor Antonio Baldes Barboza. 1687.



Fonte: LIT nº 229vº, L. 23-36.

Transcrição:

[...] Deixo a minha negra crioula Felippa forra pel/los bons serviços que della receby, e por meaver criado, e meus Irmaos e/taõ bem deixo a minha negra Barbara matamba forra por ser May/ desinco crioullos que todos trabalhavaõ nafazenda, eser negra velha= Pes/so ameu Irmaõ esobrinho Geraldo Baldes Leytaõ, que tenhaõ muito/cuidado das negras forras que deixou nossa May como hê Maria velha/e Henriquitã Francisca crioula, eosdeixem viver debaixo deseus amparo para/que não andem porcaças alheas, e comidas das felunas, e morderão adã

4. Considerações finais

A análise filológica de documentos manuscritos da Bahia colonial permite uma ampliação acerca dos conhecimentos sobre as atitudes, práticas e valores dos sujeitos que viveram naquela sociedade. Aqui, objetivou-se dar ênfase a aspectos das relações travadas entre escravizados e colonizadores.

As práticas de aviltamento e violência contra os povos africanos e seus descendentes na América portuguesa vão desde formas de violência psicológica e moral, pelo assujeitamento dos indivíduos a uma língua e cultura diversa da sua, até as formas mais cruéis de toda forma de violência física. A documentação remanescente do período colonial registra vários aspectos dessas formas de violência, bem como das estratégias de resistência por parte dos cativos.

Os documentos notariais mostram a influência do pensamento teocêntrico nas atitudes da sociedade, que são, na verdade apenas formais, uma vez que, além de se servir do trabalho escravo, a elite colonial comete contra os escravizados toda forma de atrocidades.

Por fim, destaca-se a importância e amplitude da análise filológica que, ao esclarecer o texto manuscrito, possibilita a sua utilização por outros tantos pesquisadores de áreas diversas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIVRO I do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia. Salvador, Mosteiro de São Bento. Edição semidiplomática. Coord. Marla Oliveira Andrade. In: LOSE, A.D.; PAIXÃO, D.G., OSB. (Org.) *Livros do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*. Salvador: Memória & arte, 2016. Disponível em: <http://saobento.org/livrosdotombo/livros/livro-i/>

MATTOS, R. A. *De cassange, mina, benguela a gentio da Guiné: grupos étnicos e formação de identidades africanas na cidade de São Paulo (1800–1850)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História da USP. São Paulo, 2006.

MUNIZ, Érico Silva. *Basta aplicar uma injeção? desafios e contradições da saúde pública nos tempos de JK (1956–1961)*. [on-line]. Belo Horizonte-MG: Fino Traço; Campina Grande-PB: Eduepb; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

PEREIRA, Norma S. da S. Edição de testamentos: aspectos do contexto sócio-histórico e as práticas culturais. *Revista da ABRALIN*, São Carlos, v. 16, n. 3, p. 467-83, jan./fev./mar./abr. 2017.

PEREIRA, Norma S. da Silva; GONÇALVES, Eliana C. Brandão. Filologia e Onomástica: o que dizem as fontes sobre os processos de nomeação no contexto da Bahia colonial. In: LOPES, Norma da Silva; SANTOS, Elisângela Santana dos; CARVALHO, Cristina dos Santos (Org.). *Língua e sociedade: diferentes perspectivas, fim comum*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 81-97

PORTELA, B. M. *Gentio da terra, gentio da guiné: a transição da mão de obra escrava e administrada indígena para escravidão africana (Capitania de São Paulo, 1697–1780)*. Curitiba, 2014. 386 f. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal do Paraná. Orient. Dr. Luiz Geraldo.

REIS, J. J. *Ganhadores: a greve negra de 1857 na Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SPINA, Segismundo. *Introdução à Edótica: Crítica Textual*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars poética: EDUSP, 1994.

**GÊNEROS DIGITAIS E O USO DA LIBRAS NO *INSTAGRAM*:
A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE SURDA
NA CAMPANHA DE 2018**

Ana Paula Saffe Mendes (UFMS)
saffeanap@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir o uso de gêneros digitais por mediadores entre língua oral e língua gesto-visual. Para tanto, focalizo o papel de tradutores/intérpretes de LIBRAS, na promoção de maior engajamento da comunidade surda no *Instagram*, durante o período eleitoral de 2018. Ciente da transitoriedade dos conteúdos veiculados no aplicativo universal, montei um arquivo discursivo (FOUCAULT, 2010a) com comentários e postagens representativas da polarização constituída na disputa presidencial. Na composição do *corpus* e concebendo a historicidade do caráter social da linguagem, acionei os Estudos Discursivos foucaultianos, em diálogo com os Estudos Surdos para, com escopo teórico de natureza interdisciplinar, analisar a produção de conteúdos pela página @bolsosurdos, @alonmauricio e o perfil @elizangelacastelobranco, observando os engajamentos em manifestações realizadas no período. Enquanto esfera de compartilhamento e interação *on-line*, o *Instagram* promoveu a construção de espaços mais acessíveis às pessoas gesto-visuais. No batimento entre produção e recepção de discursividades na rede, em meu gesto de interpretação, percebo que, na materialidade de cada alusão à Michele Bolsonaro, entre o exercício de uma militância em prol dos sujeitos surdos, a representatividade do apoio à adoção da LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil e as atribuições próprias à tradução/interpretação, há um distanciamento limítrofe bem tênue.

Palavras-chave:

Instagram. Surdo. Tradutor/Intérprete.

ABSTRACT

This work has the objective of discussing the use of digital genres by mediators between oral language and visual-gesture language. Therefore, I focus on the role of LIBRAS translators/interpreters, on the promotion of a bigger engagement from the deaf community on Instagram, during the 2018 electoral period. Aware of the spread contents' transience on the universal application, I gathered a discursive archive (FOUCAULT, 2010a) with representative comments and posts of the polarization built during the presidential race. In the corpus composition and conceiving the language's social character historicity, I added Foucault's Discursive Studies, in dialogue with Deaf Studies to, with interdisciplinary theoretical scope, analyze the content production by the page @bolsosurdos, @alonmauricio and the @elizangelacastelobranco profile, observing engagement and manifestations made in the period. As a sphere of on-line sharing and interaction, Instagram has promoted the construction of more accessible spaces to visual-gesture people. Comparing on-line discursivities production and reception, in my interpretation gesture, I noticed that, in

the materiality of each allusion to Michelle Bolsonaro, between the exercise of a pro-deaf subjects militancy, the support to LIBRAS'S ADOPTION as Brazil's official second language representativity and the properas signments to translation/interpretation, there is a very tenuous limitrophe detachment.

Keywords:

Deaf. Instagram. Translator/Interpreter.

1. Considerações iniciais

“Nossas posições de resistência, como referem nossas nostalgias, têm de reivindicar isenção à regra universal das identidades. Temos de seguir resistindo ou nos encontraremos em campos que nos obrigam a perecer.” (PERLIN, 2007, p. 10)

Sob a concepção da linguagem como prática social, este trabalho tem como objetivo discutir o uso de gêneros de materialidade digital por profissionais engajados com a mediação entre língua oral e língua gesto-visual. A epígrafe escolhida aciona um gesto de interpretação (ORLANDI, 2012) que permite pensar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como elemento inerente à identidade surda e abordá-la, como proponho, enquanto ponto principal de resistência e de luta da comunidade surda brasileira. O que Perlin (2007) aciona no fragmento, a partir da sua posição de pesquisadora surda, é a ideia de rompimento com a concepção universal sobre os surdos e os elementos identitários que carregam.

Observando a intensificação dos movimentos desenvolvidos na rede social *Instagram*, ligados ao uso da Língua de Sinais tanto por pessoas surdas quanto por intérpretes-tradutores, inquieta-me as manifestações em um contexto no qual os olhos da sociedade *ouvintista* (SKLIAR, 2015) não havia se voltado para esse povo até então: o universo político.

Portanto, penso sobre o papel da rede na propagação da LIBRAS e se há, de fato, uma ligação entre acessibilidade e o uso dos gêneros digitais por intérpretes durante as eleições de 2018. Para tanto, foco nos conteúdos produzidos em LIBRAS, em conformidade às mutações do discurso político (SARGENTINI, 2017), em um período no qual esses profissionais migram para o digital, a partir de um compromisso com a exposição de opiniões sobre a disputa presidencial.

Sendo assim, aqui concebo as *práticas discursivas* (FOUCAULT, 2010a) de postagens e comentários no *Instagram* como *discursos ordiná-*

rios (SILVEIRA, 2015), pois se deslocam na esfera digital carregadas de sentidos que refletem, no âmbito público, percepções cotidianas da comunidade surda. Mobilizando o conceito em meu procedimento analítico e considerando o trabalho dos intérpretes, busco relacionar sua participação no aplicativo ao engajamento do povo surdo no âmbito político em 2018.

Se a plataforma viralizou, nos últimos anos, por suas possibilidades de interação, na campanha presidencial, ela se tornou palco de manifestações pessoais e embates políticos que denunciaram uma sociedade organizada de modo polarizado. O cenário dividiu o país em *formações discursivas* (FOUCAULT, 2010a) distintas, dentre as quais, destaco duas: a liderada pelo candidato de Fernando Haddad, do PT (Partido dos Trabalhadores) e a de Jair Bolsonaro, na época, ainda candidato do PSL (Partido Social Liberal).

De acordo com Foucault (2010a):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2010a, p. 43)

Em razão disso, considero o funcionamento específico adotado por cada sujeito nas eleições, composto por enunciados regulares, enquanto formações discursivas. Afinando minha pesquisa sob a perspectiva dos Estudos Discursivos Foucaultianos, em diálogo com os Estudos Surdos e as percepções sobre gêneros digitais propostas por Nascimento (2011) e Marcuschi (2003), problematizo os efeitos de sentido nas postagens dos perfis analisados, sobretudo no que tange à interação com internautas surdos diante dos conteúdos promovidos.

1. *Gênero de materialidade digital no engajamento político da comunidade surda*

Imersa nos Estudos Surdos, em um percurso sobre a *identidade* e a *cultura surda* (SKLIAR, 2015), abordo a produção e a recepção de discursos que circulam nesse novo meio visual, a partir das interações da comunidade surda na rede. Pensando nas mutações do discurso político, com Sargentini (2017), e no avanço tecnológico da nossa sociedade, vejo que o *Instagram*, enquanto rede social, promoveu o compartilhamento e

a formação de opiniões políticas. Segundo a autora:

O surgimento de diversas ferramentas tecnológicas criou a possibilidade de apreensão de todos esses materiais que são suportes do discurso político, simplificou a captação desses produtos de divulgação e, de forma inevitável, constrangeu a forma de produção do discurso político (SARGENTINI, 2017, p. 160)

A pesquisadora observa a importância da mídia digital nas propagandas e nas campanhas eleitorais atuais, principalmente quanto à capacidade de visualização desse material dentro das esferas da mídia social – compreendida também como redes sociais. É na ocorrência dessa atualização sobre promoção política, consoante às mudanças sociais, que percebo o erigir de uma *mudança* que acompanha, quase simultaneamente, os movimentos dos sujeitos. Ao direcionarem suas atenções para outros meios e aparelhos, muitos internautas seguem os avanços tecnológicos como forma de não se desatualizarem.

Diante do exposto, selecionei o *Instagram* para recortar o *corpus* e realizar a análise, tendo em vista o seu crescimento enquanto rede social. Pela lógica do aplicativo, os perfis mais seguidos usufruem de influência sobre os usuários e chamam mais a atenção das grandes empresas. Tal movimento é essencial para ocupar posição de destaque na vitrine da web, ou seja, para serem expostas a um grande número de pessoas conectadas. Como os pronunciamentos surgem no *app*, em *posts*, legendas, vídeos, hipertextos e *hiperlinks*, embasoo meu percurso em autores que se dedicaram aos estudos dos gêneros textuais, como Marcuschi (2003), para quem:

Os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. (MARCUSCHI, 2003, s/p)

Firmando minhas percepções iniciais sobre a funcionalidade comunicativa, na direção do que propõe o autor, compreendo o *Instagram* como espaço disponível para a circulação dos gêneros digitais. Defendo que a rede permite construções discursivas na língua portuguesa e na língua de sinais, em um campo conversacional estruturado a partir de demandas sociais, culturais e comunicativas.

Por meio de ferramentas virtuais frequentemente atualizadas, o *app* busca maior facilidade de interação entre os internautas, a fim de que a distância esteja presente apenas entre os corpos físicos, pois sentidos,

emoções, expressões e falas se exteriorizam pelas telas. Assim, vídeos, fotos, filtros, músicas, *gifs*, *stories* aparecem na interface como possibilidades que promovem, para além dos encontros, ambientes mais acessíveis às pessoas gesto-visuais.

2. Metodologia interdisciplinar

Pensando no *Instagram* como plataforma atualizada, simultaneamente, por elementos referentes ao contexto em que se insere, adentrei ao *boom* político vivenciado no *app*, em 2018, e ao seu atrelamento com a necessidade de parte da população brasileira de se posicionar e defender seus candidatos. Os movimentos realizados neste trabalho são conduzidos sob a perspectiva que rege a proposta: a impossibilidade de dissociar o discurso do gênero digital em questão.

Na constituição de uma teia discursivo-midiática, considero as postagens e os comentários dos espaços abertos pela plataforma para que a comunidade surda se expressasse, com enfoque nos movimentos dos intérpretes sobre o cenário político brasileiro. Para isso, aciono a noção de *sujeito ordinário*, na esteira de Silveira (2016). Segundo a autora, tal sujeito estaria

[...] Ligado a instâncias midiáticas não legitimadas, que se desenvolve por uma relação de autoria de um texto coletivo que se constrói pelo conjunto de outros textos [...] que não se sabe exatamente de onde vêm. (SILVEIRA, 2016, p. 66)

Nesse seguimento, interessa-me como o *Instagram* permitiu a visualização das relações entre *hashtags* e comentários. Utilizando a metodologia qualitativo-interpretativista, em um trabalho de natureza interdisciplinar, montei um *arquivo discursivo* (FOUCAULT, 2010a) com 30 postagens realizadas no ano de 2018 nos perfis @bolsosurdos, @alonmauricio, @jessicalacerda, @elizangelacastelobranco, @leoviturinno e @leocastilho, selecionando também os comentários e as respostas em cada compartilhamento.

Para Foucault (2010a):

A tarefa consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações) mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (FOUCAULT, 2010a, p. 28)

Assim, abordar os movimentos realizados no *Instagram* enquanto

práticas discursivas me permitem situar essas construções em um determinado momento da história, bem como os seus impactos nas esferas sociais. Entendendo com o filósofo francês que podemos tratar o discurso “no jogo de sua instância”, aponto as *regularidades discursivas* (FOUCAULT, 2010a) em um *corpus* composto por três publicações de intérpretes, sendo eles @elizangelacastelobranco, @alonmauricio e @bolsosurdos, e dois comentários de pessoas surdas, como forma de me pautar, analiticamente, no funcionamento discursivo. Ao realizar a seleção das materialidades com a ferramenta de *print* da tela, considere, ainda, outros elementos auxiliares para a coleta de dados, como as curtidas, o número de visualizações e a quantidade de interações nos comentários.

Procedi à análise do material presente em perfis públicos de TILS – Tradutores e intérpretes de Língua de Sinais, observando seus respectivos engajamentos em *posts*, tanto positivos, quanto negativos, sobre os candidatos da disputa presidencial. A escolha dos perfis se deu pelo incisivo empenho de seus autores dentro do contexto político brasileiro, tanto de forma profissional, enquanto intérpretes dos referidos candidatos, quanto na plataforma digital, em perfis pessoais.

Para a elaboração do *corpus*, tomei a orientação de gênero como direcionada “[...] para as coerções que são instituídas a partir de si na relação com o tempo e com o espaço em que é produzido” (NASCIMENTO, 2011, p. 53). Já que existem diferenças entre tradução e interpretação, meus movimentos analíticos estão assentes na conceituação de ambas. Na tradução, é possível “refletir sobre o trabalho, interromper, retornar [...] e após o texto ser escrito ele pode ser revisado, alterado” (LACERDA, 2015, p. 18), como ocorrem nos vídeos do *Instagram*. Já a interpretação é posta como uma prática em que “todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, o vocabulário específico e as expressões precisam estar disponíveis a priori, pois durante a tradução simultânea não há tempo para consultas ou reflexões” (LACERDA, 2015, p. 18).

A visada do autor possibilita pensar o gênero digital e seus elementos composicionais atrelados à busca atual de proporcionar proximidade entre as pessoas e velocidade de informações. O meu aprofundamento nas postagens e nos comentários justifica-se pela compreensão de Marcuschi (2003):

Os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos

bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2003, s/p.)

Em 2003, ano de publicação de seu artigo, a era virtual ainda não usufruía de seu auge em termos de rápida circulação informacional e interação dos *sujeitos ordinários*. É por considerar a impossibilidade de distanciar o contexto da análise que, pautando-me no que Foucault (2010b) denominou *condições de possibilidade*, abordo os comentários e as postagens a partir do cenário tecnológico e político da nossa sociedade. Penso nesses elementos inerentes ao *Instagram* como novos gêneros emergentes da internet, constituídos por componentes hipermediáticos que permitem ao internauta entrar em contato com diversos assuntos e acontecimentos em uma única *timeline*, a qual contém imagens, legendas e *hiperlinks*.

Direcionando o recorte dos *posts* para conteúdos políticos, do ano de 2018, noto as práticas de intérpretes pautadas no envio de conteúdos para as pessoas surdas, sobretudo no que diz respeito à circulação do *discurso ordinário* (SILVEIRA, 2015) na *internet*. Tal prática aparece intensificada no efeito de polarização política enfrentado, no Brasil, durante o período eleitoral, essencialmente marcado pela oposição entre os candidatos Jair Messias Bolsonaro, com o slogan “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, e Fernando Haddad, com um plano de governo pautado na “democracia, diversidade e pluralismo”¹⁰⁹.

3. O Instagram na visibilidade da comunidade surda

Como um dos intensificadores da polarização dentro da comunidade surda, compreendo, no enfoque da campanha de Bolsonaro, a relação de sua esposa com a língua de sinais e seu potencial de representatividade enquanto futura primeira-dama, fluente em LIBRAS. Sem parentes surdos e com o curso de LIBRAS realizado no âmbito religioso, a imagem de Michelle Bolsonaro, na campanha, foi aclamada por se associar a alguém capaz de olhar para os surdos, contemplando, nas decisões políticas, suas necessidades e diferenças. Abordo essa questão, pois acre-

¹⁰⁹ Plano de Governo. Disponível em: https://pt.org.br/wp-content/uploads/2018/08/plano-de-governo_haddad-13-pdf.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

dito ser importante contextualizar os movimentos que constituíram a história política dos anos 2017 e 2018.

Fundamentados nas calorosas manifestações da comunidade frente à candidatura de Jair Bolsonaro, os intérpretes adentraram o *Instagram* com posicionamentos bem marcados, cuja intensidade estava afinada a efervescência do debate partidário do período. Nos *posts*, os discursos em circulação simbolizaram tanto a confirmação do apoio, quanto a opinião distinta e negativa sobre o presidenciável e sua companheira. Com a dupla direção, nas postagens, a seguir, intérpretes acionam as ferramentas da rede social para garantir acessibilidade ao povo surdo sobre os episódios políticos que tomaram o cenário social:

Sequência enunciativa (se) I – Engajamentos dos intérpretes no *Instagram*.



Fonte: *Print* realizado pela autora.

O intérprete de LIBRAS, Alón Maurício, funcionário na campanha de Fernando Haddad, na SE I, vale-se da ferramenta de vídeo para tornar o conteúdo acessível para os surdos. A postagem alavanca 406 visualizações, em 12 de outubro de 2018, data da coleta do material, e 4 comentários, com uma legenda direcionada aos ouvintes, a fim de que também compreendam a mensagem. Neste sentido, a plataforma abre um espaço para que o sujeito intérprete possa ordenar sua fala, gravar o vídeo e editá-lo, até alcançar o resultado esperado e promover uma tradução adequada.

Utilizando as possibilidades do *app*, Alón esclarece que, na sua

percepção, o voto ao candidato do PT, Fernando Haddad, é algo estratégico – uma decisão necessária no segundo turno, já que a outra opção seria o candidato de direita. Ao atribuir a Haddad uma preocupação maior à questão dos direitos humanos, o intérprete reafirma seu posicionamento contrário aos discursos de Bolsonaro, entendendo-os como preconceituosos e homofóbicos. Parte dessa reafirmação também se dá com o uso das *hashtags*. De acordo com Santaella (2007), compreendemos as *hashtags* como um *link*, no qual:

Não existe início, meio e fim. A exploração das lexias deixa o usuário a vontade para explorar apenas um ou vários módulos de informação [...] O link funciona como um elo de comunicação entre o usuário e o hipertexto [...] A informação está armazenada virtualmente e só se materializa quando acessada pelo usuário. (SANTAELLA, 2007, p. 308-10)

Os *links* entre um texto e outro, no *Instagram*, podem ser realizadas pela ferramenta, representada pelo símbolo #, que conduz o internauta a outro espaço da plataforma, no qual acopla as postagens com o mesmo tema, condensadas em uma única página. Para além de uma forma de busca rápida e concentrada em tema específico, o acréscimo das *hashtags* torna-se, nesse contexto, uma estratégia de visibilidade para o conteúdo. Tendo em vista o uso da #haddad e da #acessibilidade, observo que a formulação do *post* objetiva compor um ambiente de pesquisa acessado por sujeitos simpatizantes ao candidato do PT e/ou buscadores de informações e mensagens acessíveis. A #votolgbt também aproxima a publicação dos militantes e apoiadores da causa dentro da rede social.

Qual fator poderia ter instigado intérpretes a escolhas tão específicas que relacionariam a comunidade surda ao meio político nesse período eleitoral? Frente a esse questionamento, percebo, na eleição de 2018, uma nova direção entre os movimentos sociais e os partidos políticos. A comunidade surda recebeu, pela primeira vez, os holofotes das campanhas. Em meu *gesto de interpretação* concebo, como parte desse movimento no pleito eleitoral, a proximidade da figura de Michelle Bolsonaro à LIBRAS.

A possibilidade de uma representante ligada diretamente ao presidente do país inflamou, na comunidade surda, o sentimento de identificação com esse sujeito ativo. Somado a tal fator, a visibilidade do *Instagram* e suas ferramentas trouxeram, para o cenário, *posts* que circularam em todo o período, aproximando a luta de Michelle Bolsonaro pelo povo surdo ao candidato do PSL (Partido Social Liberal), como aparece na SE II.

Sequência enunciativa II – Engajamentos dos intérpretes no *Instagram*.



Fonte: *Print* realizado pela autora.

Na SE II, a foto permite ver a proximidade entre Bolsonaro, Michelle Bolsonaro, intérpretes de Língua de Sinais e o então Juiz Sérgio Moro. A postagem¹¹⁰ é da intérprete Elizângela Castelo Branco, representante da comunidade de intérpretes e do ministério de surdos na Igreja Batista Atitude, em Brasília – DF, que mantém seu perfil ativo e público. Também é uma das profissionais responsáveis pela tradução e interpretação das declarações oficiais de Jair Bolsonaro e sua esposa.

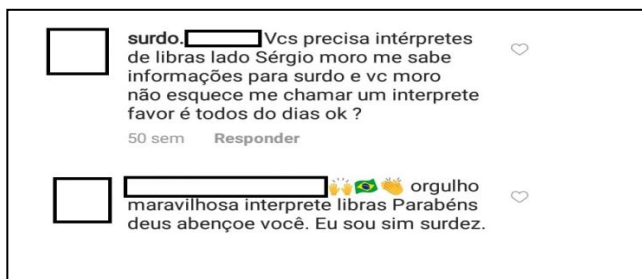
Voltando para a imagem, o uso da LIBRAS se faz presente, marcando a proximidade das figuras com a cultura surda. Possuir um sinal significa que a pessoa já esteve ou está dentro da comunidade de forma ativa e o recebeu para ser identificada. Os sonhos mencionados na legenda, como em “Vendo sonhos se tornarem realidade!!!”, são ilustrados pelas autoridades políticas, as quais se mostram determinadas em conhecer um elemento estritamente importante para a comunidade surda: a língua gesto-visual.

Além disso, o uso da *#respeitoacomunidadesurda* reforça a ideia

¹¹⁰ Como houve uma recente atualização da plataforma, instituída em 2019, neste material, não é possível visualizar a quantidade de curtidas, ainda que a postagem seja do ano de 2018, pois a mudança no sistema atingiu todos os posts dos perfis, independente do período em que foram realizados.

valorizada na postagem. Analiso, também, que tal ferramenta foi utilizada para promover uma nova política proposta por Jair Bolsonaro. Assim, a #governodetransição retoma a tentativa do partido de distanciar-se do antigo governo que se manteve no poder por 13 anos: o Partido dos Trabalhadores. Os dispositivos utilizados pela intérprete na construção de sua postagem geraram diferentes efeitos de sentido nos discursos, como abordaremos dois comentários seguintes, publicados por pessoas surdas.

Sequência enunciativa III – Engajamentos dos intérpretes no *Instagram*.



Fonte: *Print* realizado pela autora.

Os dois comentários publicados no *post* referente à SE III, cada um pertencente a um perfil, aparecem escritos em LIBRAS. O primeiro aponta para a importância da proximidade entre o intérprete de LIBRAS e o Juiz Sérgio Moro, famoso no período por sua filiação ao PSL. No que tange à circulação de informações entre a comunidade surda, sem se manifestar positiva ou negativamente sobre o candidato Jair Bolsonaro, o primeiro *avatar* (RECUERO, 2000) também chama a atenção para a necessidade do acompanhamento do intérprete todos os dias, no âmbito profissional do Juiz. Na esteira de Recuero (2000), o *avatar* é:

Um viajante de mundos, alguém que pode viver em várias realidades. Daí vem o termo utilizado para definir os usuários em ambientes de chat gráficos. Isso porque estes softwares permitem que vários “mundos virtuais” diferentes, com propostas e interfaces diferentes, sejam criados. O usuário pode então, através de seu avatar, viajar entre eles, vivendo em várias realidades diferenciadas. (RECUERO, 2000, p. 2)

Aciono a concepção da autora porque podemos associar esse usuário que navega pelo *Instagram* não somente a um sujeito atrás da tela, ou a um simples perfil manifestante. Ele é, simultaneamente, o corpo gráfico exposto e o corpo humano responsável. Nesse ambiente *on-line*, ao assumir uma ou múltiplas identidades, na estabilidade de um nome e/ou de uma foto, o usuário usufrui da possibilidade de não ter o corpo

presentificado associado à opinião publicada, responsabilizando, assim, somente o avatar. Na SE III, percebo que tal *sujeito ordinário* se posiciona de forma crítica frente aos acontecimentos veiculados pelo perfil da intérprete, direcionando-se aos próprios profissionais a partir do lugar que ocupa, enquanto surdo, dentro da rede social.

Em contrapartida, o segundo comentário produz uma mensagem de elogio para a responsável do *post*. Sem se identificar como surda na nomenclatura do perfil, a internauta atribui uma carga significativamente positiva de quem se sentiu orgulhosa da postagem. Adiante, a minha análise se volta para um *post* feito pelo @bolsosurdos, criado por intérpretes de LIBRAS para a disseminação de informações e o apoio ao candidato Bolsonaro. A descrição feita pelos criadores de conteúdo menciona o direcionamento para sujeitos de “ideologia conservadora e apoiadores do sr. Jair Bolsonaro”.

Sequência enunciativa IV – Engajamentos dos intérpretes no *Instagram*.



Fonte: *Print* realizado pela autora.

Considerando o papel da mídia *on-line* na circulação mais acessível de informações e o cenário político, essa imagem surge como uma das tentativas de estreitar a relação entre Michelle Bolsonaro e a cultura surda. Aciono, aqui, o efeito de *copresença*, compreendido “enquanto efeito (discursivo) produzido pela tecnologia [...] do enquadramento midiático” (SANTOS, 2014, p. 82). No resgate da imagem de duas figuras

populares no *Youtube*, o @bolsosurdos se vale da legenda e da opção de anexar vídeos curtos para realçar o posicionamento dos dois indivíduos, ao passo que o reforçam com o apoio escrito, ou seja, ocorre a construção de uma relação entre dois pontos aparentes: Michelle Bolsonaro e a comunidade surda, no que ambos se conectam a um terceiro ponto, a presidência de Jair Bolsonaro.

O que encontro na composição geral do perfil, e específica do *post*, destaca o direcionamento dos autores para a ligação entre os surdos e a campanha do presidencialismo. O @bolsosurdos compartilha, na mensagem, a opinião dos irmãos Tainá Borges e Andrei Borges, criadores do canal Visurdo, no *Youtube*. No vídeo, ambos agradecem a Michelle por deixar clara a sua inclinação aos direitos e à luta do povo surdo.

Com 251 curtidas e 3 comentários, o *post* do perfil, idealizado e alimentado por intérpretes, vale-se da popularidade dos irmãos para acenar o apoio da comunidade surda não apenas a Jair Bolsonaro, mas também à sua esposa. Ao traçar esse envolvimento, noto como regularidade, na apreensão das escolhas feitas na construção do hipertexto, o *Efeito Michelle*. Responsável por ressoar no candidato e constituir possível união dele com a comunidade surda, considero tal efeito como o “forte elo entre a boa imagem de Michelle Bolsonaro, tão comentada pelos fãs, a religião e o envolvimento com a língua de sinais”. (MENDES, 2019, p. 122).

Nesse viés, reitero, com a acessibilidade e a interculturalidade inerentes ao ofício da interpretação, a figura de Michelle Bolsonaro como dispositivo capaz de instigar sujeitos a veicularem informações para a comunidade surda, a favor ou em oposição a Jair Bolsonaro. Tais fatores foram visibilizados em grande escala por meio das publicações no *Instagram*, destacado, aqui, como espaço digital que permite a análise das postagens em consonância com os estudos sobre gêneros digitais.

4. Conclusão

A polarização política de 2018 e a possível representatividade à comunidade surda por um dos candidatos ocasionaram a mobilização dos surdos na campanha eleitoral. Os *posts* da página @bolsosurdos auxiliaram na construção da imagem de Michelle Bolsonaro enquanto sujeito ativo na luta do povo surdo, carregando essa bandeira no âmbito político. No período, notei que o *Instagram* possibilitou o desenvolvimento de in-

terações e de manifestações dentro de sua estrutura, mesmo em um espaço instável como a web, promovendo efeitos de sentido e(m) movimento – os quais seriam distintos se, neste contexto, partissem de pessoas de fora da comunidade surda, por exemplo.

Em meu gesto de interpretação, verifiquei que a possibilidade de um pensamento representativo, direcionado aos direitos dessa comunidade, disputaram espaços com o sentimento empático para com as outras militâncias. Analisar os elementos compositivos do *Instagram*, em consonância com os estudos de gêneros textuais, admitiu problematizar o uso das ferramentas disponíveis na rede social. Na circulação das mensagens dentro da comunidade surda, houve discursos formulados visando a atualização dos meios de comunicação entre ouvintes e gesto-visuais.

A identificação agrega aos sujeitos a ideia de autoridade e capacitação ao falar para a comunidade, ao mesmo tempo em que permite direcionar a discussão dentro da plataforma digital. A liberdade de falar em um espaço que possibilita mais acesso e visibilidade sobre um tema, que até então não era tão cotado dentro da comunidade surda – a política – acarreta, em nossa sociedade, uma nova oportunidade para esses sujeitos e para o próprio acontecimento histórico-social dentro e fora do digital. Como regularidade da análise realizada no *corpus* deste trabalho, destaco a impossibilidade de dissociação entre Michelle e Jair Bolsonaro nas postagens destes perfis, relacionadas à comunidade surda.

A análise permitiu observar que os internautas adeptos do discurso de apoio ao candidato do PSL se pautaram no Efeito Michelle, referente ao potencial de representatividade da possível primeira-dama em sua proximidade a Jair Bolsonaro. Em contrapartida, os sujeitos que iam de encontro à candidatura de Bolsonaro, no *feed* da rede social, militavam em favor do candidato da oposição, Fernando Haddad, mas nem negavam, nem distorciam os dizeres sobre a luta de Michelle pelo povo surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-38

MENDES, Ana Paula Saffe. O engajamento dos intérpretes de Libras no Instagram: Polarização e discurso ordinário na campanha de 2018. In: ROCHA, Patrícia Graciela da (Org.). *Línguas, discursos e identidades: saberes e práticas*. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 107-23

NASCIMENTO, Vinícius. *Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

QUADROS, Ronice; PERLIN, Gladis. *Estudos surdos II*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

RECUERO, Raquel. Avatares: viajantes entre mundos. *Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul. 2000. Disponível em: <http://www.raquelrecuro.com/avatares.htm>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Elaine de Moraes. *O efeito de copresença Lula-Dilma no discurso político-midiático: uma leitura das eleições presidenciais de 2010*. 2014. 220 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SARGENTINI, Vanice. O discurso político sob a ordem discursiva das redes sociais. In: SARGENTINI, Vanice (Org.). *Mutações do discurso político no Brasil: espetáculo, poder e tecnologias de comunicação*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 159-73

SILVEIRA, Juliana da. *Rumor(es) e Humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no Twitter*. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Letras, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

_____. O efeito de rumor na discursivização do corpo político-midiático: imagens rumorais no discurso ordinário digital. *REDISCO: Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*, v. 10, n. 2, p. 57-80, 2016.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GÊNEROS ORAIS: ENSINO–APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Hilariana Santana da Silva Ferreira (UNEB)

hilariana.ferreira@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa o posicionamento dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino–aprendizagem dos gêneros orais, procurando identificar o lugar da oralidade no espaço escolar. Objetivou-se: descrever algumas práticas pedagógicas do ensino de oralidade na sala de aula de professores do Ensino Fundamental II; identificar as concepções subjacentes às práticas de ensino de oralidade na sala de aula; investigar possíveis contribuições dos professores no que tange ao desenvolvimento da competência oral dos seus alunos; identificar, nas narrativas dos professores, indícios de suas práticas com os gêneros orais em sala de aula, considerando sua relação com as especificidades do gênero e a articulação com as demais práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Para atingir esses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com quatro professores de Língua Portuguesa da rede municipal que lecionam no Ensino Fundamental II em turma do 6º ao 9º ano, em escolas de bairros periféricos e centro da cidade. Direcionaram-se as entrevistas respeitando o que eles consideram importante para o ensino–aprendizagem dos gêneros textuais; quais gêneros, de modo geral contribuem mais para o desempenho das capacidades comunicativas dos alunos; quais os gêneros orais que são trabalhados; as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da fala e da escuta de modo eficaz; como é a participação dos alunos em atividades que envolvem a oralidade e a importância de se trabalhar com os gêneros orais. Como base teórica, utilizaram-se as seguintes referências, dentre outros: BNCC (2016), PCN (BRASIL, 1998), Marcuschi (2002; 2005; 2008; 2010). Os resultados alcançados indicam que os docentes demonstram ter consciência da importância do trabalho com a linguagem oral em suas aulas, contudo percebe-se que os gêneros orais não são tão explorados quanto os gêneros escritos.

Palavras-chave:

Oralidade. Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This article analyzes the position of Portuguese language teachers in relation to the teaching and learning of oral genres, seeking to identify the place of orality in the school space. The objective was: to describe some pedagogical practices of oral teaching in the classroom of elementary school teachers II; to identify the concepts underlying the oral teaching practices in the classroom; investigate possible contributions from teachers with regard to the development of their students' oral competence; identify, in the teachers' narratives, evidence of their practices with oral genres in the classroom, considering their relationship with the specifics of the genre and the articulation with other reading, textual production and linguistic analysis practices. To achieve these objectives, a qualitative research was developed with four teachers of Portuguese Language from the municipal network who teach in elementary school II

in a class from the 6th to the 9th grade, in schools in peripheral neighborhoods and downtown. The interviews were directed respecting what they consider important for the teaching-learning of textual genres; which genres, in general, contribute more to the performance of students' communicative skills; which oral genres are worked on; the strategies used to develop speech and listening effectively; how is the participation of students in activities that involve orality and the importance of working with oral genres. As a theoretical basis, the following references were used, among others: BNCC (2016), PCN (BRASIL, 1998), Marcuschi (2002; 2005; 2008; 2010). The results achieved indicate that teachers demonstrate awareness of the importance of working with oral language in their classes, however it is clear that oral genres are not as explored as written genres.

Keywords:

Orality. Textual genres. Portuguese Language Teaching.

1. Introdução

Através da linguagem, o ser humano é capaz de interagir e se desenvolver pelas relações que estabelece com seus interlocutores. Sendo assim, a linguagem é imprescindível para a construção do indivíduo, visto que ele participa diariamente de todas as ações em sociedade mediante a linguagem oral e/ou escrita.

A escola é uma das instituições responsável para formar o indivíduo num ser interativo e sociável, a partir do processo de ensino-aprendizagem da língua. Contudo, segundo Dantas e Rodrigues (2015, p. 139) é recorrente um ensino marcado pela ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de texto com fim na produção escrita. No entanto, é notável que nas últimas décadas, com o desenvolvimento da Linguística Textual, os documentos norteadores da educação e a preocupação dos profissionais envolvidos no ensino de língua, tem aumentado consideravelmente a exploração de diversos gêneros; inclusive aqueles voltados para a oralidade, que propiciam aos alunos um contato mais real com práticas orais.

Assim, a presença dos gêneros textuais nas escolas está aumentando gradativamente, logo o professor tem o papel de trabalhar com todos esses gêneros, selecionando-os adequadamente, pois o aluno precisa ter o domínio das linguagens, visto que é por meio delas que se tem acesso às informações, expressam-se, defendem-se e compartilham-se opiniões.

Ainda sobre o trabalho pautado nos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que esse trabalho “é uma extraordinária oportunidade

de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Segundo esse autor, “nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero”.

Nesse sentido, é papel da escola garantir aos educandos o acesso aos mais variados gêneros textuais tanto da concepção oral, quanto na escrita, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa em diversas situações que exigem o domínio da palavra, garantindo dessa forma o exercício da cidadania.

Para Bakhtin (2000), o homem fora de suas interações sociais, não tem nenhuma existência, uma vez que ele precisa relacionar-se para ser um ser histórico e social. Percebe-se que o trabalho com a oralidade nos estudos de Marcuschi (2010) e Antunes (2003), entre outros, deve ter uma nova visão, mas ainda é preciso que todos estejam preparados para tal atuação.

Pensando nisso, no presente artigo, busca-se analisar e discutir qual o posicionamento dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino-aprendizagem da linguagem oral, procurando identificar o lugar dessa oralidade em seu espaço. Especificamente, objetivou-se: descrever algumas práticas pedagógicas do ensino de oralidade na sala de aula de professores do ensino fundamental II; identificar as concepções subjacentes às práticas de ensino de oralidade na sala de aula; investigar possíveis contribuições dos professores no que tange ao desenvolvimento da competência oral dos seus alunos; identificar, nas narrativas dos professores, indícios de suas práticas com os gêneros orais em sala de aula, considerando sua relação com as especificidades do gênero e a articulação com as demais práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

Com a intenção de atingir esses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, entrevistando quatro professores de Língua Portuguesa da rede municipal que lecionam no ensino fundamental II em turma do 6º ao 9º ano, em escolas de bairros periféricos e no centro da cidade. Com esses professores realizaram-se as entrevistas direcionadas para o que eles consideram importante no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais; quais gêneros, de modo geral contribuem mais para o desempenho das capacidades comunicativas dos alunos; quais os gêneros orais que são trabalhados; as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da fala e escuta de modo eficaz; como é a participação dos alunos em ativi-

dades que envolvem a oralidade e a importância de se trabalhar com os gêneros orais.

Como base teórica acerca do ensino de língua e de oralidade, utilizaram-se os estudos dos seguintes autores, dentre outros: Antunes (2003; 2009), BNCC (2016), PCN (BRASIL, 1998), Castilho (1998), Dionísio (2010), Koch (2004), Marcuschi (2002, 2005, 2008, 2010), Travaglia (2015).

Este artigo está estruturado com uma introdução e três seções. Na primeira seção, encontra-se um breve histórico sobre a questão da oralidade, suas concepções e funcionalidades, as relações entre fala e escrita, bem como as especificidades da modalidade oral da língua e a relevância desses aspectos na vida do ser humano, além da importância do ensino dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa para a formação dos alunos enquanto forma de uso em ações sociais.

Em seguida, na segunda seção, são apresentados os aspectos metodológicos, os instrumentos e procedimentos de produção e análise de dados.

Por fim, apresentam-se as possíveis considerações finais da pesquisa, sem, contudo, o intuito de estagnar o tema, mas com a intenção de ampliar outras perspectivas acerca do trabalho com modalidade oral, abrindo espaços para que novas pesquisas surjam em torno desse tema.

2. Oralidade e escrita: concepções e funcionalidades

É fato que o ser humano é formado também pela língua e, a partir do momento que começa a usá-la, vai construindo a sua identidade. Logo, a língua é uma das manifestações culturais que constrói e fundamenta a existência de um povo, pois é por meio da oralidade que a identidade das pessoas se apresenta, mostrando e revelando diversidades, assim como os conflitos, enfim todas as tendências existentes na sociedade.

A língua não pode e não deve ser tratada como um fenômeno separado do universo histórico e cultural do ser humano, haja vista que a fala é uma particularidade única deste e só os humanos têm a competência e a capacidade de se comunicar através do uso da oralidade. Apesar da fala ser individual, a língua é uma construção socialmente organizada e desenvolvida.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comuni-

cativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

Dessa forma, a expressão oral reporta a toda comunicação realizada e utilizada por meio da palavra. No que diz respeito ao ser humano, a expressão oral é inata e por excelência deste, assim, o capacita no sentido de articular os sons de maneira sistemática, proporcionando a comunicação. Desde o início da história da humanidade, que a oralidade é uma das primeiras formas de expressão do ser humano. Logo, indiscutivelmente, a oralidade é um meio de comunicação utilizado pelo homem anterior à palavra escrita.

Segundo Marcuschi (2010), sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Ressalta, ainda, que isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje generalizada quanto equivocada por muitos, de que a escrita é derivada e a fala é primitiva, uma vez que a escrita não pode ser uma representação da fala, já que a mesma não consegue reproduzir as especificidades que são inerentes da oralidade, assim como a escrita, por sua vez, também apresenta seus próprios elementos específicos.

A título de exemplificação, a fala possui fenômenos como prosódia, gestualidade, movimentos do corpo e dos olhos. Ainda segundo Marcuschi, a escrita também possui elementos próprios, tais como: tamanho e tipo de letras, cores, formato, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados, como já foi comentado anteriormente.

Neste sentido, observa-se que, mesmo com a “primazia cronológica” da fala, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não opostas, a ponto de se caracterizarem como dois sistemas linguísticos, mas não como uma dicotomia. Marcuschi comenta sobre isso:

Se é bem verdade que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente pouco tiveram ou têm uma tradição escrita, isto não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita. Trata-se apenas de perceber que a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita (cf. STUBBS, 1980). Os usos da es-

crita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade. (MARCHUSCI, 2010, p. 17)

Quando se prioriza a modalidade escrita, deixa-se a impressão de que esta é mais importante do que a oralidade, por estar no âmbito da formalidade; já a oralidade por sua vez, está mais relacionada ao âmbito da informalidade e é adquirida naturalmente em contextos do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas. Diante de tanta valorização dada à escrita, por ter como via de regra as normas prescritas pela gramática, é necessário rever a concepção e o tratamento oferecido aos gêneros orais, já que, da mesma forma, “ninguém fala sem a gramática”, como bem disse Antunes (2007).

Nesse sentido, a história de um povo acontece através de diversos aspectos, todavia um dos mais representativos e emblemáticos modos de entendê-la, compreendê-la, bem como construí-la é, sem dúvidas, a língua. É por meio dela que edificamos as relações sócio-comunicativas, pois as percepções adquiridas não são construídas unicamente por um indivíduo sozinho, mas por um grupo com o qual ele convive e se comunica socialmente.

Nesta perspectiva, a fala é por excelência um fator preponderante na identidade cultural de um povo, é por isso, que língua, cultura e identidade são indissociáveis, pois como bem diz Antunes (2009, p. 19): “O povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal”. Sendo assim, seria impossível falar separadamente sobre língua, cultura e identidade, uma vez que estes indiscutivelmente estão imbricados. Partindo deste pressuposto, observa-se que não existe o mais importante neste cenário de língua, cultura e identidade, o que realmente existe são contextos responsáveis e ao mesmo tempo extremamente importantes na construção social.

Nesse ínterim, Antunes (2009, p. 23) argumenta que a língua é um grande ponto de encontro de cada um com os antepassados, já que são pessoas que de certa forma contribuíram e contribuem para a história de vida. Não se pode negar que a língua está fortemente embutida na memória coletiva. O apego que se tem à língua advém da forma de falar de cada grupo, e esse apego é como uma maneira de firmar união ao grupo a que se pertence.

Nessa perspectiva, é impossível discutir oralidade desconsideran-

do a relação entre língua, cultura e identidade, pois é esse conjunto que irá constituir a marca identitária dos falantes de uma comunidade. Através da interação verbal e das atividades de interlocução os discursos se constroem, expressando as manifestações linguísticas e culturais de um povo.

2.1. Gêneros textuais: perspectivas de ensino–aprendizagem

Nos últimos anos, o tema dos gêneros textuais tem sido bastante discutido (cf. DIONÍSIO, 2002; GERALDI, 1999; KOCH, 2004; TRAVAGLIA, 2007), concluindo que a comunicação, escrita ou oral, sempre se dá através de textos. O artigo de Travaglia (2013) faz um levantamento dos gêneros orais circulantes em diferentes esferas de atividade humana, na sociedade e cultura brasileiras, bem como a sua caracterização. Outro artigo que, também merece destaque é o de Rodrigues e Dantas (2015), este enfatiza a necessidade de uma revisão e um melhor encaminhamento do fazer docente em relação às práticas pedagógicas nas aulas de língua materna. Daí a necessidade das escolas primarem pelo ensino dos gêneros textuais escritos e orais, uma vez que estes devem ser referência para o ensino de línguas.

Nessa perspectiva, só é possível desenvolver a competência comunicativa dos alunos quando a prática pedagógica tem como seu eixo norteador os gêneros textuais. A importância dessa prática centrada em textos, inclusive já vem sendo defendida por documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2007) que ressaltam claramente que o uso da língua em textos orais e escritos é a base para o ensino. Do ponto de vista de Marcuschi (2008), os gêneros textuais, seja no âmbito da oralidade ou da escrita, são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se apresentam aos mais variáveis tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Neste sentido, pode-se dizer que os gêneros textuais são forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. O autor afirma, ainda, que os gêneros são também necessários para a interlocução humana.

Compreende-se, assim, que o trabalho com os diferentes gêneros textuais faz com que o aluno compreenda acerca das peculiaridades de cada discurso e, sobretudo, entenda que cada um desses discursos cumpre uma finalidade comunicativa específica, ou seja, tal prioridade, quando bem trabalhada, faz com que os estudantes tenham ciência “do que, por que e para quem” estão escrevendo. É notável que nas últimas década-

das, com o desenvolvimento da Linguística Textual, a preocupação dos profissionais da educação em explorar os diversos gêneros tem aumentado consideravelmente, e a maioria dos livros didáticos atuais apresenta uma variedade significativa de gêneros; no entanto, nota-se que os gêneros orais ainda não são explorados como deveriam. Por isso, o trabalho com aqueles textos voltados para a oralidade é de extrema relevância, pois proporcionam também aos alunos um contato mais real com a linguagem.

Segundo Antunes (2003, p. 15), não se pode, não se deve, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim. A autora enfatiza, ainda, que se teve, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que deixou, a todos, calados e quase sempre, apáticos.

A escola, ainda, prima muito mais pelo ensino da escrita, e, sobre isso, Castilho afirma que:

Não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p. 13)

Então, a oralidade é um recurso importante para o exercício da cidadania e deve sim ser trabalhada de forma mais aprofundada em sala de aula, para contribuir com a formação de cidadãos críticos e capazes de usar e adequar a sua fala em determinadas situações comunicativas.

No que diz respeito aos usos da língua, Marcuschi (2010, p. 37) esclarece, de maneira significativa, que o uso da escrita ou da oralidade dependerá da situação, sendo que, há práticas que são mais adequadas no campo da modalidade escrita e outras que melhor se adequam na modalidade oral da língua. Nesse sentido, “oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas práticas de sociedades diversas”.

É possível dizer que os gêneros textuais são padrões comunicativos socialmente usados, que servem como uma espécie de modelo comunicativo pleno, representando, assim, um significativo conhecimento social localizado em situações reais.

Fiorin (2008, p. 68), afirma que os gêneros são modos de apreender a realidade. Conforme a realidade muda, se altera e se molda, os gêneros também sofrem modificações e alterações, ou ainda, novos gêneros podem surgir. Ao mesmo tempo em que os gêneros são necessários para atender as novas práticas sociais, eles também ocasionam novos modos de ver a realidade, isto é, podem provocar mudanças nos contextos sociais.

Partindo desse pressuposto, percebe-se claramente que os gêneros textuais estão em consonância com a língua em seu uso, uma vez que estão presentes na vida cotidiana nas mais diversas situações.

No âmbito dessa discussão, percebe-se nitidamente que há uma correlação dos gêneros textuais com a fala e a escrita; estas por sua vez, também têm seu correlato no que diz respeito aos gêneros textuais enquanto forma de representação de ações sociais. Nesse sentido, vale ressaltar que os gêneros textuais falados, infelizmente, ainda são um tema de pouco estudos e de pouca sistematização, se comparados com os textos escritos.

3. A oralidade e a prática pedagógica nas aulas de língua portuguesa

Os PCN (1998, p. 49) afirmam que “eleger a língua oral como conteúdo escolar exige planejamento da ação pedagógica de forma a garantir em sala de aula e na escola atividades sistemáticas de fala, escrita e reflexão sobre a língua”. Assim, ressalta-se que é preciso criar condições para que o aluno possa participar de atividades diversificadas que envolvam, através dos gêneros textuais, a oralidade de forma contextualizada.

Infelizmente, segundo Antunes (2009) os livros didáticos contemplam alguns gêneros de forma rápida e superficial, dessa maneira não permitem que os alunos tenham conhecimentos relevantes sobre os aspectos centrais desses gêneros, inclusive, a autora reconhece a importância de se trabalhar de maneira consistente uma intervenção didática pautada no trabalho com os gêneros orais.

Assim, é deveras importante que a instituição escolar esteja atenta na aplicabilidade do ensino dos gêneros textuais de maneira equilibrada, para que o aluno tenha conhecimento da funcionalidade dos gêneros existentes. Os PCN orientam e advertem para a questão da importância de se trabalhar os variados gêneros circulantes na escola, todavia, esclarecem, que não só os gêneros escritos como também os orais.

É bem verdade que a escola tem como compromisso primário ensinar o aluno a usar e desenvolver de maneira satisfatória a escrita, capacitando-o, assim, para a produção de textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem ajustados, já que a oralidade é algo adquirido naturalmente, contudo, isto não pode e não deve servir de motivo para menosprezar o trabalho com as competências de uso dos gêneros orais. Convém salientar que a participação e inserção do ser humano na sociedade acontecem, também, através da comunicação oral, uma vez que somos seres eminentemente orais.

Os PCN contemplam uma gama de observações sobre a oralidade, dentre algumas coloca que a escola deve capacitar os alunos no sentido de desenvolver textos escritos; mas, contudo, não deve negar os processos da comunicação oral. Para ilustrar essa estratégia, Marcuschi afirma que:

Sendo assim, é sabido que o aluno quando chega à escola já tem a sua capacidade comunicativa desenvolvida, portanto não cabe à instituição ensinar o que já se sabe, nem tampouco dificultar as capacidades adquiridas. Então, a escola não tem a incumbência de ensinar a língua, mas contribuir para o desenvolvimento das competências de uso da língua, os contextos de compreensão, de análise linguística e produção textual. (MARCUSCHI, 2010)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2016), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa estão organizados em cinco eixos comuns ao longo do Ensino Fundamental: leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, educação literária e oralidade/sinalização¹¹¹ e conhecimento sobre a língua e a norma padrão.

Infelizmente, a tradição escolar sempre acreditou que para garantir a presença da oralidade nas aulas, basta tão somente solicitar ao aluno que leia em voz alta. Mas, isso não é suficiente, pois isso é apenas oralição do texto escrito, não é produção textual oral.

Segundo o PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 25), é preciso que a escola ensine o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e rea-

¹¹¹ Um dos grandes avanços que a recente construção da Base Nacional Comum Curricular apresenta em relação ao tema aqui discutido é considerar como equivalentes a modalidade oral à língua de sinais. Os estudos anteriores dão ênfase à fala, sem mencionar a sinalização.

lização de apresentações públicas. Ainda é mais preciso ao afirmar que “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”.

Para tanto, Milanez (1993, p. 15) faz uma crítica ao ensino tradicional dizendo que os registros orais do idioma são desconsiderados pela escola principalmente quando o aluno é avaliado, pois ele é avaliado pelo que escreve e não pelo que fala; alerta, ainda, que a escrita não é e nem deve ser o único veículo de comunicação entre os homens.

4. Fundamentos e procedimentos metodológicos

O trabalho apresentado neste artigo é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Maanem (1979, p. 520) o termo “pesquisa qualitativa” objetiva traduzir o sentido dos fenômenos sociais, tratando de reduzir a distância entre os dados pesquisados, a teoria e prática, o contexto e a ação.

Assim, no decorrer de uma pesquisa é possível o investigador confrontar dados, analisar problemas acerca de um determinado tema. Sendo assim, o instrumento de pesquisa utilizado no referido trabalho é a entrevista oral, que tem como objetivo a constituição de um *corpus*, ou seja, a produção de dados sobre o trabalho com os gêneros orais.

Dessa forma, para constatar de que maneira os gêneros textuais orais são efetivamente trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, optou-se pela realização de entrevista semiestruturada com perguntas abertas acerca da temática pesquisada, com 4 professores, de escolas municipais da zona urbana localizadas no centro e na periferia da cidade de Itaberaba, na Bahia. As entrevistas foram realizadas, nos seus respectivos locais de trabalho, no dia e hora marcada pelos participantes e foram gravadas em forma de áudio, com o auxílio de um aparelho celular. Para tanto, elaborou-se um roteiro de tópicos para a realização da entrevista semiestruturada nos quais foram abordados os seguintes pontos:

Você trabalha com os gêneros textuais em suas aulas? Quais?

1. Quais gêneros, de modo geral, você acha que contribuem mais para o desempenho das capacidades comunicativas dos alunos?
2. Você trabalha com os gêneros orais? Quais?

3. Quais estratégias você utiliza para que seus alunos possam desenvolver a fala e a escuta de modo eficaz?
4. Como é a participação dos seus alunos em atividades que envolvem a oralidade?
5. Você acha importante trabalhar com os gêneros orais? Por quê?

Após a gravação das entrevistas com cada docente, foi feita a transcrição de trechos das respostas, bem como a análise dos dados. Ressalta-se que os professores entrevistados foram nomeados com nomes fictícios.

4.1. Participantes da pesquisa

Os professores entrevistados são graduados em Língua Portuguesa, em universidades públicas e particular com mais de 10 anos de experiência, do gênero feminino e masculino, atuantes em turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II.

A educadora Mariana tem entre 45 a 55 anos de idade, 25 anos de profissão, graduada em Letras Vernáculas, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), atua em turmas do 9º ano, a maioria oriundos da zona urbana, no turno vespertino, em uma escola de pequeno porte, localizada no centro da cidade de Itaberaba.

A professora Laísa tem entre 40 e 50 anos de idade, 10 anos de profissão, graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pós-graduada em Letras Libras, atua em turmas do 9º ano, no turno matutino.

A docente Sâmia tem entre 50 a 60 anos de idade, com mais de 20 anos de profissão, graduada em Letras Vernáculas pela (UNEB) e pós-graduada em Psicopedagogia, atua em turmas do 8º ano, turno noturno.

O educador Levy Artur tem entre 30 a 40 anos de idade, 10 anos de profissão, graduado em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira (UEFC) de Santana e mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), atua em turmas do 9º ano, no turno matutino.

As instituições selecionadas foram escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental II, estão localizadas no centro e na periferia

da zona urbana da cidade de Itaberaba-BA. Dentre as escolas selecionadas, uma é de grande porte, com grande parte dos alunos oriundos da zona rural, as outras são de médio e pequeno porte e a maioria dos alunos são oriundos da zona urbana. Ressalta-se que todas as escolas possuem coordenação pedagógica.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa, teve-se como objetivo principal investigar qual o posicionamento dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino-aprendizagem da linguagem oral, com a intenção de identificar o lugar da oralidade nas aulas de língua portuguesa. Com o intuito de atingir os objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa com quatro professores de Língua Portuguesa da rede municipal que lecionam no ensino fundamental II em turma do 6º ao 9º ano, no município de Itaberaba-BA.

Pesquisar as contribuições dos professores sobre o ensino da modalidade oral foi de suma importância, visto que já ficou comprovado através de outros trabalhos que a garantia desse ensino contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento das competências comunicativas dos educandos.

Nessa perspectiva, o percurso metodológico utilizado na pesquisa contribuiu significativamente para uma produção de dados satisfatória, pois através das entrevistas gravadas com professores tornou-se possível compreender como acontece o ensino da modalidade oral nas aulas de língua portuguesa.

A partir da metodologia utilizada, foi possível perceber que os professores entrevistados demonstram ter consciência da importância do trabalho com a linguagem oral em suas aulas, pois estes disseram que realizam o trabalho com a modalidade oral da língua, contudo percebe-se que os gêneros orais não são tão explorados quanto os gêneros escritos, haja vista que a maioria dos gêneros citados foram de concepção escrita. Apesar de todos terem consciência da importância do trabalho com os gêneros orais, alguns professores demonstram a ideia de trabalho com a oralidade, relacionado apenas a expressão de opiniões sobre os assuntos e não ao trabalho com gêneros.

O trabalho com os gêneros textuais escritos e orais são relevantes nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que os alunos se apropriam do

uso da linguagem em diferentes contextos e interações sociais. Assim, os professores têm o papel de primar por sua formação no sentido de garantir ao aluno esta aprendizagem de maneira satisfatória.

As observações e reflexões feitas sobre o trabalho dos docentes em sala de aula permitem perceber como a modalidade oral vem sendo trabalhada gradativamente, contudo observa-se que ainda é preciso uma atenção redobrada na hora de eleger os gêneros textuais para que haja um equilíbrio entre os de concepção escrita e de concepção oral.

Ao findar esta pesquisa, chega-se a conclusão de que os nossos objetivos foram alcançados, uma vez que foi possível perceber que alguns os professores têm consciência da importância do ensino da oralidade e inserem em sua prática os gêneros textuais orais, prática que contribui significativamente na formação da competência oral dos estudantes. Novas abordagens podem ser realizadas, com dados de outras realidades escolares e, até mesmo, observando-se também a perspectiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 2. versão. Revista. abril 2016.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.384, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

DANTAS, Maria Aparecida Calado de Oliveira; RODRIGUES, Linduarte Pereira. Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito. *Linha D'Água (on-line)*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 137-53, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/102984/106259>.

Acesso em: 20 de dez 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros orais – conceituação e caracterização. *Anais do SILEL*. v. 3, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: www.ileel.ufu.br/travaglia/.../artigo_generos_orais_conceitacao_caracterizacao.pdf. Acesso em: 20 mai 2003.

HIPERTEXTO COMO UM MODELO DE LEITURA CRIATIVA NO APRENDIZADO DE LE

Maria Talita Rabelo Pinheiro (UNEB)

talitarabelo27@gmail.com

Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)

neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do trabalho é apresentar um modelo criativo de aprendizagem na influência da leitura de uma língua estrangeira, através da leitura e construção de um hipertexto, na formação de leitores investigativos e autônomos. No decorrer do artigo, com um aporte qualitativo, utilizando as pesquisas bibliográfica e documental será mostrado o quanto o hipertexto e a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos, com foco em LE, dando o aporte de como se ler e se direcionar por um hipertexto, já que, quanto mais ativamente uma pessoa participar de um processo de aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender, pois essa leitura hipertextual permitirá ao estudante construir de forma personalizada as sequências de material de pesquisa. Através de um aporte teórico baseado em pesquisas de autores como Pierre Lévy, Lucia Santaella, Paulo Freire dentre outros, pode-se defender a ideia de que o aluno constrói o seu conhecimento pela liberdade de leitura que o hipertexto vai proporcionar com o seu caráter não linear e as suas várias mídias facilitadoras de aprendizado, fazendo com que eles conseguiram captar a essência da quebra da hierarquia de um texto, tornaram-se autônomos e investigativos. O professor deve em seu planejamento instigar essa leitura autônoma, pois ele ainda é o motivador de seus alunos, e a leitura e o incentivo à criação de hipertextos auxiliam muitos profissionais, que querem informar e despertar ao mesmo tempo a curiosidade e a incentivar a iniciativa por parte do aluno.

Palavras-chave:

Hipertexto. Leitura. Aluno autônomo. Língua estrangeira.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es presentar un modelo creativo de aprendizaje en la influencia de la lectura de un idioma extranjero, a través de la lectura y construcción de un hipertexto, en la formación de lectores investigativos y autónomos. A lo largo del artículo, con una contribución cualitativa, utilizando pesquisas bibliográfica y documental, se mostrará cuánto el hipertexto y la multimedia interactiva son particularmente adecuados para los usos educativos, con un enfoque en LE, dando la contribución de cómo leer y conducirse por un hipertexto, ya que, cuanto más activamente una persona participar de un proceso de adquisición de conocimiento, más integrará y retendrá lo que aprende, pues esa lectura hipertextual permitirá al alumno construir de manera personalizada las secuencias de material de investigación. A través de una contribución teórica basada en la investigación de autores como Pierre Lévy, Lucia Santaella, Paulo Freire, entre otros, se puede defender la idea de que el alumno construye su conocimiento a través de la libertad de lectura que el hipertexto proporciona.

rá con su carácter no linear y sus diversos medios que facilitan el aprendizaje, lo que les permite capturar la esencia de romper la jerarquía de un texto, volviéndose autónomos e investigativos. En su planificación, el profesor debe instigar esta lectura autónoma, ya que sigue siendo el motivador de sus alumnos, y la lectura y el incentivo a la creación de hipertextos ayudan a muchos profesionales, que desean informar y despertar al mismo tiempo la curiosidad y fomentar la iniciativa por parte del alumno.

Palabras clave:

Hipertexto. Lectura. Alumno autónomo. Lengua extranjera.

1. Introdução

O Brasil infelizmente não tem uma cultura de leitura. O modelo de desenvolvimento da leitura está defasado, o índice de leitores, se comparados com outros países, é baixíssimo. Segundo Ferraz (2016) os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PI-SA), informou que o Brasil em 2015 ficou em leitura na posição 59ª de 70 países, este levantamento foi realizado por meio de provas aplicadas a cada três anos em 70 países, mostrando que “50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível básico de proficiência”.

A realidade é ainda pior no Nordeste, só perdendo para a região Norte. Segundo Sandra Bozza (2009) em uma matéria ao jornal O Povo, “é somente o exercício da escrita, de ficar copiando. A leitura fica limitada ao livro didático”. Por isso, recomenda-se que devem ser usados outros modelos de gêneros textuais na proposta de competência leitora. Inclusive, no estudo de uma língua estrangeira (LE), é conveniente propor a leitura de revistas, lendas, fábulas, instigando a curiosidade no aprendizado, pois devemos promover o gosto pela leitura.

O nosso país se orgulha de ter a maioria de suas crianças e de seus jovens na escola sendo “alfabetizados”, mas será que realmente o governo, com o seu baixíssimo investimento em educação, preocupa-se com essa aquisição ao conhecimento?

Freire (2001) afirma que:

Às vezes, até eu me pergunto se os presidentes da república, os governadores de Estado, os prefeitos não tiveram mesmo uma professora[...] Porque a impressão que eu tenho é que eles nunca tiveram uma professora, eles vieram de outro mundo, de outro planeta. Porque o descaso é total. (FREIRE, 2001, p. 225)

O professor não pode fazer milagre, sobretudo quando tem que dar conta de uma sala com mais de cinquenta alunos, fato que se agrava

no ensino básico. Os alunos estão saindo da escola como analfabetos funcionais, conceito criado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), aprenderam a ler, mas não fazem ideia do que leram, não compreendem. Segundo Tiezzi, no *site* da Geração On-line, “com os últimos dados do INAF, 75% dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais”, ou seja, “três em cada quatro brasileiros”.

Um dos grandes problemas no processo de construção de leitores é que, desde cedo, nas crianças, os processos de alfabetização podem ser enfadonhos, aprendem a ler de uma maneira abstrata, como uma obrigação, fugindo completamente da sua realidade. Segundo Freire (2001, p. 127), a alfabetização “é possibilitar que o que já fala compreenda a razão de ser da própria fala”, e fugir a essa realidade pode futuramente prejudicar o interesse pela leitura.

É preciso haver um incentivo à leitura desde a infância. Assim, pode-se começar a pensar em mudança. Uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno é, porém, uma das principais deficiências do estudante brasileiro: a leitura. Não é bastante apenas identificar uma palavra, mas fazê-la ter sentido interpretar, compreender.

O aprendizado deve ser curioso e divertido, principalmente quando há uma grande dificuldade de interesse pela leitura. Esse interesse é ainda menor quando se trata de uma língua estrangeira, os alunos logo afirmam: “ah, se eu não sei nem a minha língua direito, como é que eu vou aprender outra?”.

Inicialmente, devemos nos questionar sobre quem são os nossos alunos, quem são os nossos professores e o que realmente importa e compete à escola ensinar. Muitos professores ainda resistem à tecnologia e, embora se utilizem dela para seu conforto, recusam-se a reconhecer que além da lousa e de uma biblioteca, que são ferramentas para um bom ensino, existem outras invenções como o computador, o som e a televisão, construídos pelo homem que podem ser úteis à educação sem torná-la desumana.

O ensino da língua estrangeira, objeto desta reflexão, pode igualmente ser estimulado e ensinado de modo diferente e dinâmico, por exemplo, incluindo-se lendas folclóricas, pois elas nos apresentam aspectos culturais, históricos, rituais, curiosidades, características do país, e nos incentivam a uma maior e melhor aprendizagem. Quando estudamos algo que conhecemos, porém não sabemos a sua origem, descobrimos o

interessante que é estudar e ler sobre outra cultura.

Então, como facilitar a leitura da língua estrangeira utilizando novas tecnologias?

Sabemos que, atualmente, a utilização da linguagem em geral e da língua é um reflexo incontestável das mudanças tecnológicas emergentes no mundo, pois afirmam Marcuschi e Xavier (2004) que:

[...] a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais”. Sendo assim, ela vai tornar-se a grande responsável pela “disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano. (MARCUSCHI; XAVIER, 2004, p. 7)

A inserção do computador no processo de comunicação permitiu a edificação de uma nova forma de construção textual: o hipertexto¹¹². Essa nova prática de produção textual vai exigir do aprendiz a aquisição do letramento digital que vai implicar uma maior autonomia no processo de leitura, isso faz com que surja um leitor mais autônomo, capaz de buscar o próprio conhecimento de acordo com o seu grau de interesse.

Estamos na era da comunicação virtual, por que não utilizar essa virtualidade a favor do processo de leitura e da formação de leitores mais autônomos de uma língua estrangeira? A rede mundial de computadores, plugados mundialmente, permite ao usuário o acesso a informações de qualquer lugar.

Segundo Galli (2004):

Para Lévy (1996), um texto digitalizado permite novos tipos de leitura: uns textos se conectam a outros por meio de ligações hipertextuais, possibilitando exame rápido de conteúdo, acesso não linear e seletivo do texto, segmentação do saber em módulos, conexões múltiplas, processo bem diferente da leitura em papel impresso. (GALLI, 2004, p. 123)

A proposta deste artigo é fazer com que o aluno seja esse leitor independente, que busque seu interesse na construção de um hipertexto, no aprendizado de uma nova língua estrangeira, já que se pode encontrar nessa nova produção textual um caráter dinâmico e interativo, pois o hipertexto, diferentemente de um texto de jornal ou revista em papel, está constantemente em movimento. “O hipertexto permite todas as dobras inimagináveis, ou seja, há um movimento constante de dobramento e

¹¹² Termo surgido nos anos 1960, criado por Theodore Nelson.

desdobramento de um texto e/ou das informações”, afirma Galli (2004, p. 04).

De acordo com Lévy (1993), o hipertexto:

[...] é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficas ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, entende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede interna. (LÉVY, 1993, p. 33)

Percebemos que o prazer de ler sobre a cultura das línguas estrangeiras estudadas e suas curiosidades estão esquecidas nas aulas de LE. Muitos professores preocupam-se somente em ensinar a gramática como algo isolado, transformando o que deveria ser prazeroso em mais uma aula decorativa que os alunos vão esquecer assim que saírem de sala. É muito importante o estudo da gramática, mas como aplicá-la senão através de um texto, de uma leitura? As lendas, por exemplo, são uma das mais envolventes formas de invadir uma cultura desconhecida, criando nossa própria “fantasia” real, principalmente quando instigamos que os discentes construam o seu material de estudo. “Há evidências inequívocas de que nossas capacidades de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa”, segundo Kleiman (2004, p. 30).

As pesquisas sobre hipertexto se justificam, pois, espera-se que, através do mesmo, os aspectos que podem se modificar quanto à prática da leitura, dão um novo direcionamento das relações do homem com tudo que cria, desde a palavra como ordenação do pensamento ao moderno e sofisticado computador.

O objetivo maior é incentivar no aluno o prazer de investigar e de ler no aprendizado de uma LE, construindo um hipertexto, no qual o computador passe a ser uma ferramenta de suporte e de ajuda no estudo dessa língua.

2. Leitura e hipertexto

Faz-se necessário desmistificar o velho *slogan* de que brasileiro não gosta de ler. Durante a formação de um leitor, deve-se ter muito cui-

dado com a escolha da obra, com o estímulo à curiosidade para leitura de um texto e com a boa condução do processo. É preciso ter paciência, criatividade e dedicação. Antes de tentar algo, é preciso que o profissional tenha consciência de que a leitura é o caminho para a educação e melhoria do país.

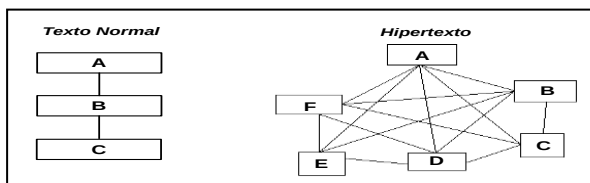
Conforme Santaella (2008):

[...] no final do século XX, uma novidade surpreendente estava reservada ao texto escrito. Os processos de digitalização do computador absorveram-no, provocando sua migração para as telas dos monitores. Ao ser absorvido para esse novo suporte, o texto passou por transformações, por uma verdadeira mudança de natureza na forma hipertexto, isto é, de vínculos não-lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas. Essa forma, hoje corriqueira graças aos recursos computacionais, estava apenas ensaiada de modo tímido e rudimentar nas grandes enciclopédias ainda presas à pesada materialidade dos austeros volumes em papel-bíblia. (SANTAELLA, 2008, p. 47)

A formação de leitores com o uso dos novos meios de comunicação, em especial o computador, pode abrir espaço para novas potencialidades, partindo das possibilidades da multiplicidade de caminhos de leitura através do hipertexto.

De acordo com Lévy (1993):

[...] o efeito de uma mensagem é o de modificar, complexificar, retificar um hipertexto, criar novas associações em uma rede contextual que se encontra sempre anteriormente dada. O esquema elementar da comunicação não seria mais “A transmite alguma coisa a B”, mas sim “A modifica uma configuração que é comum A, B, C, D etc.”. (LÉVY, 1993, p. 73)



Conexões Hipertextuais.

O hipertexto pode ser inserido dentro da sala de aula como uma brincadeira. O seu uso pedagógico tem como objetivo a pesquisa de várias formas de manifestação cultural e textual não linear no meio informatizado, bem como analisar e produzir material literário, cultural e instrucional por intermédio de hipertextos com recursos computacionais. Braga (2004, p. 161) comenta, porém, que “é necessário avaliar que tipo de aluno pode se beneficiar desse tipo específico de apresentação textual e que tipo de hipertexto é adequado para diferentes grupos de alunos”, já que, por ter um caráter flexível e dinâmico, o hipertexto possibilita organizar diferentemente os diversos recursos, propiciando usos variados e adaptáveis às necessidades dos usuários desse revolucionário mecanismo de linguagem. O hipertexto rompe com a hierarquia de começo, meio e fim pré-definidos. O ponto de partida da leitura feita por um sujeito pode se transformar em ponto de chegada quando realizado por outro.

3. Hipertexto e suas mídias

Por ter um caráter flexível e dinâmico, o hipertexto se adapta às necessidades dos usuários, organizando diferentemente os diversos recursos, pois as suas principais características são a não linearidade – pode-se fazer a sequência de leitura no ritmo desejado, acabando-se com a hierarquia do começo, meio e fim – e a virtualidade – faz com que o hipertexto se torne algo inacabado, pois pode sofrer modificações e atualizações. A ele, podem ser agregadas várias mídias como textos, sons, imagens, mapas, já que o hipertexto se constitui como um suporte capaz de congregar muitas mídias.

HIPERTEXTO = TEXTO + IMAGEM + SOM

Investigando a leitura e a compreensão em segunda língua, dá-se a importância do conhecimento prévio do leitor e do contexto para a melhoria da aprendizagem. Muitas vezes, o uso do recurso visual antes da leitura auxilia a compreensão e a retenção de textos, pois o apoio visual pode ser apresentado de maneira dinâmica, e esse recurso tem para a aprendizagem de língua estrangeira um efeito facilitador. “A imagem agregada ao texto verbal pode contribuir positivamente para a retenção

de vocabulário em língua estrangeira”, segundo Braga (2004, p.152). Este afirma também que “aprendemos a interagir com textos a partir da prática situada em contextos sociais concretos; o sucesso da interação depende diretamente da adequação dos textos aos interlocutores e aos contextos de usos previstos” (BRAGA, 2004, p. 162).

E é nessa concepção interacionista de linguagem, que a leitura é entendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor. Sendo assim o aluno aprenderá a se tornar ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva.

4. O leitor participativo

Na construção de um hipertexto, o aluno deve atentar para o material digital, já que “a estrutura hipertextual oferece ao aluno a possibilidade de customizar o material às suas necessidades específicas, um fator que pode contribuir positivamente para a aprendizagem”, afirma Braga (2004, p. 161). O aluno deve interagir com a leitura; afirma Kleiman que “o aluno constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula ou reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.” (2002, p.65). Ele deve se utilizar de todos os procedimentos que lhe são oferecidos para a compreensão e a criação de um texto.

Afirma Santaella (2008):

Dado o caráter descontínuo dos nós, os links se constituem no tijolo básico da construção hipertextual. Um texto verbal arma-se em um todo coeso graças aos conectores gramaticais. Um artigo se estrutura em parágrafos de transição, tópicos e subtópicos, assim como um livro se organiza em capítulos. Do mesmo modo, o hipertexto também tem um sistema de conexões que lhe é próprio. O propósito básico desse sistema é conectar um nó a outro de acordo com algum desenho lógico, seja este analógico, arbóreo, em rede, hierárquico etc. São essas conexões, geralmente ativadas através de um *mouse*, que permitem ao leitor mover-se através do documento. (SANTAELLA, 2008, p. 54)

O professor transmite ao aluno o papel de colaborador no processo de ensino-aprendizagem, assumindo, assim, um papel de parceria, sendo ele participante ativo em relação ao processo de aquisição de conhecimentos. “A autonomia do aprendiz é essencial para que esse saiba

como explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pelo hipertexto”, afirma Braga (2004, p. 161-2), porém deve-se ter muito cuidado com essa não-linearidade para não perder o foco da pesquisa.

O aluno deve saber o que procura e para que procura. O conhecimento de mundo poderá ajudá-lo nessa leitura independente. Afirma Freire que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (1987, p. 11).

Observações são feitas de que a interação com o hipertexto deve ter ativa participação do leitor, pois afirma Braga que “de fato, a leitura de hipertextos, além de escolhas de caminho, exige a participação do leitor na construção da coesão e da coerência geral entre os diferentes segmentos textuais acessados pelo leitor” (BRAGA, 2004, p. 150), deve--se fazer uma conexão coerente entre os *links*.

O hipertexto deve ser construído de acordo com o nível de conhecimento do leitor, para que não fique desorientado com essa quebra de hierarquia da leitura. Já na construção de um hipertexto, o aluno deve ser orientado, pois os recursos são vastos e devem ser adequados para cada grupo, já que as informações podem orientar e interessar a alguns como podem ser inúteis, entediantes, ou mesmo desorientar outros.

Segundo Braga (2004):

A diferença que se coloca na leitura de um hipertexto é que a quebra da linearidade textual inviabiliza a inserção de certas marcas coesivas e a coerência textual deixa de ser orientada pela apresentação sequencial de argumentos. O texto não sendo mais apresentado como um “todo” que tem começo, meio e fim, exige que o usuário, durante sua leitura, explore o conjunto de opções disponibilizadas pelos *links* e construa uma conexão coerente entre elas. (BRAGA, 2004, p. 150)

Ao percorrer os *links* e atualizar o hipertexto, o leitor, ou melhor, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, pois é ele próprio quem define a versão cabal do que será lido e compreendido. “Ao elaborar um mapa (hipertexto), o autor destaca os pontos de referência (*links*) que considera serem relevantes ao seu leitor. Mas não aponta um caminho específico, propõe articulações possíveis entre textos”, afirma Cavalcante (2004, p. 169).

5. Considerações finais

É explícito que a cultura brasileira foi construída a partir de explorações, deixando de lado a parte intelectual e educacional. O povo brasileiro necessita de leitura que é considerada um dos agentes fundamentais para a transformação social do país. A partir desta, pode-se intervir nas diversas situações sociais e individuais.

A proposta apresentada neste trabalho é um incentivo ao aprendizado/aquisição de uma segunda língua, através de um maior estímulo à leitura, mas não pelos métodos tradicionais, e sim por um novo método, em que o aluno se torne um investigador, buscando o que seja interessante para o seu aprendizado.

O hipertexto faz parte dessa nova busca de conhecimento, pois, segundo Xavier (2004, p. 177), “o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros e digitais: novas formas de construção do sentido*. v. 1, p. 144-62. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. v. 1, p. 163-69. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

FERRAZ, T. *Brasil cai de posição em ranking mundial que avalia educação nas áreas de Ciências, Leitura e Matemática*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/noticias/brasil-cai-de-posicao-em-ranking-mundial-que-avalia-educacao-nas-areas-de-ciencias-leitura-e-matematica/>>. Acesso 28 abr. 2017.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLI, F. C. S. *Linguagem da internet: um meio de comunicação glo-*

bal. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. v. 1, p. 120-34. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 196p; 23cm

TIEZZI, R. *Brasil Analfabetizado*. Disponível em: <<http://www.geracao-books.com.br/literatura/texto1.php>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Rediscutir texto, gênero, discurso*. v. 1. São Paulo: Parábola, 2008. p. 47-72

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

HISTORICIDADE E RESISTÊNCIA: DISCURSOS EM DEFESA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO FACEBOOK

Ana Beatriz S. Brandão de Souza (UFMS)

anabeatrizsbs19@gmail.com

Elaine de Moraes Santos (UFMS)

proflainemoraes2@gmail.com

Amanda da Silva Duarte (UFMS)

amandasduarte0@gmail.com

RESUMO

A escrita da história da educação de Campo Grande-MS ganhou novas páginas na luta pelo ensino público e de qualidade, já que, no início do segundo semestre de 2019, desligamentos de profissionais da área fomentaram a abertura do debate quanto aos impactos imediatos nas instituições, nas famílias, nas salas de aula. A última manifestação pró-educação, realizada em 16 de julho, contou com pais e professores que protestaram contra a demissão dos APE (Apoio Pedagógico Especializado), na rede municipal. De posse de tais condições de possibilidade e à luz do escopo teórico-metodológico da Análise do Discurso de orientação francesa, objetivamos, por meio deste trabalho, problematizar como os sujeitos-usuários se engajam frente às publicações relacionadas ao corte à educação, na capital, realizadas pelas páginas dos jornais *on-line* “Midiamax” e “Campo Grande News” no *Facebook*. Levando em conta que as mídias sociais digitais figuram como espaços de fala e de escuta das mais diferentes ordens, observamos, pela análise do arquivo, que o engajamento produzido nos comentários uniu enunciados de representantes inseridos na ordem discursiva escolar, fazendo re-verberar maior conscientização da população afetada acerca do que se configura resistir enquanto dispositivo de poder coletivo.

Palavras-chave:

Desligamentos. Educação Especial. Mídia Digital.

ABSTRACT

The history of Education in Campo Grande-MS Brazil has featured significantly in its struggle for public and quality education. In mid-2019, the layoff of several teachers triggered the discussion on the immediate impacts on institutions, families and schools. The last manifestation in favor of education, undertaken on July 16, had the support of parents and teachers who protested against the laying off of the Specialized Pedagogical Support (APEs) within the municipal school network. Under these conditions and within the perspective of the theoretical and methodological aims of French Discourse Analysis, the problematization of the manner agents-users engaged themselves on the Facebook’s online newspapers “Midiamax” and “Campo Grande News” in the wake of publications related to financial cuts in education in the capital city. Since digital social media are chat spaces of the most different orders, we may conclude, through the analysis of files, that engagement produced in the comments bonded enunciations of representatives inserted within the school discourse order and

produced greater conscience-raising in the population affected on the issue of resistance as a disposition of collective force.

Keywords:

Layoff. Special Education. Digital media.

1. Considerações Iniciais

“Educação é um processo tão complexo e exigente, imagine a especial [...] é preciso contar com equipes preparadas [...] É fundamental boa formação pedagógica, tempo de exercício e apoio do sistema de ensino durante o processo do trabalho docente. Enquanto o sistema público não colocar a Educação no lugar que ela merece, não haverá efetivo desenvolvimento da Nação.”¹¹³

No comentário trazido como epígrafe, a usuária do Facebook reitera um alerta em torno das complexidades inerentes ao processo educativo e à sua relação direta com o desenvolvimento de uma nação. Sua fala emerge no segundo semestre de 2019 – ano em que, com o início de novos governos nos estados e na federação, um cenário de incertezas foi instaurado com alterações em vários setores da sociedade brasileira.

A nível nacional, professores e instituições de ensino vêm sofrendo com cortes nos investimentos, desvalorização do profissional docente e minimização dos direitos das minorias, dentre outras partes de um sistema que desorganiza a educação pública, inviabilizando a manutenção de sua qualidade. Há, ainda, uma distorção do que se prega por igualdade de direitos, uma vez que não se trata de homogeneizar culturas, pessoas, saberes, mas de fornecer recursos considerando as individualidades de cada sujeito para oportunizar sua inserção em todos os âmbitos sociais.

No país, o acesso ao saber escolar já sofreu inúmeras transformações ao longo da história, seja as registradas formalmente ou as que transcorrem no silêncio do dia a dia das escolas. No que diz respeito à Educação Especial, cada mudança requer planejamento e avaliação porque, pela narrativa da inclusão, constroem-se perigosas fronteiras entre o

¹¹³ Disponível em: <<https://www.facebook.com/cgmnews/posts/2318489971553175>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

pertencente e o não pertencente. Trata-se de um enfrentamento à constante normatização que o corpo com deficiência sofre e das reivindicações frequentemente necessárias para assegurar direitos garantidos pela Constituição.

Os paradoxos entre as demandas populares e as políticas públicas locais chamaram a atenção de pais, professores e outros membros das comunidades escolares da capital sul-mato-grossense, motivando seu engajamento em mais uma luta por conscientização e justiça. A mobilização começou quando a prefeitura, por meio do Diário Oficial, lançou edital para seleção de candidatos à Assistência Educacional Inclusiva (AEI). A abertura do certame destinava-se à substituição dos professores regentes do Apoio Pedagógico Especializado (APE). De acordo com nota¹¹⁴ divulgada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os novos profissionais poderiam ter como formação mínima apenas o Ensino Médio completo, conforme assegurado no artigo nº 59, de 2013¹¹⁵, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 16 de julho de 2019, os jornais locais “Midiamax” e “Campo Grande News” noticiaram¹¹⁶ esse acontecimento que marcou a história da Educação Especial na cidade. Cientes da tensão instaurada, objetivamos, com este texto, problematizar como os sujeitos-usuários da rede social se engajaram frente às publicações realizadas pelos jornais *on-line* em suas páginas oficiais no *Facebook*.

Filiadas aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, nossa reflexão situa, primeiramente, a *história descontínua* (FOUCAULT, 2008a) das demissões publicizadas nos jornais *on-line*, traçando as *condições de possibilidade* (FOUCAULT,

¹¹⁴ Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/marquinhos-diz-queprofessores-dispensados-eram-indicacoes-politicas-na-semed>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

¹¹⁵ Ainda que o ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases seja de 20 de dezembro de 1996, o art. 59, inserido no documento, é apoiado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2020.

¹¹⁶ Link de acesso para a notícia no site do Campo Grande News: <<https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/pais-protestam-contrasubstituicao-de-professores-da-educacao-especial>>. Acesso em: 04 abr. 2020. Link de acesso para a notícia no site Midiamax: <<https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/temendo-regresso-no-crescimentopedagogico-de-alunos-pais-e-professores-protestam-contracorte-de-apes>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

2014) para a circulação de comentários em defesa da manutenção dos APE nas instituições de ensino. Em seguida, abordamos as *práticas discursivas* (FOUCAULT, 2019, p. 143), e(m) mídias digitais como um mecanismo essencial de denúncia e participação social na trajetória dos internautas. Por fim, analisamos os engajamentos dos sujeitos inseridos na *ordem discursiva* escolar, enquanto representativos de gestos de *resistência* (FOUCAULT, 2004).

2. História descontínua da educação especial em Campo Grande

Sob a perspectiva da *descontinuidade*, Foucault (2008a) teoriza que a história deve ser entendida com base nas transformações que uma sociedade é capaz de sofrer e/ou realizar. Mobilizar tal concepção para a análise de nosso objeto de pesquisa implica colocar em jogo não apenas relatos conhecidos e oficializados, mas, também, os acontecimentos invisíveis, os não perceptíveis fora das interfaces das redes sociais e/ou aqueles que são manifestos diferentemente do já institucionalizado. Para o filósofo francês,

Tal como não há revolução violenta na vida, mas simplesmente uma lenta acumulação de mutações minúsculas, da mesma forma a história humana não pode realmente trazer em si revolução violenta, ela apenas trará em si pequenas mudanças imperceptíveis. (FOUCAULT, 2008a, p. 295)

Metodologicamente, a abordagem requer uma suspensão da história registrada contínua e linearmente – como se fosse homogênea e comum a todos que a vivenciaram – na direção de um trabalho aberto ao relato sobre lutas empreendidas e mudanças realizadas em cada comunidade. Na proliferação de discursos relativos às diferenças, geralmente, são temáticas levantadas o combate à intolerância, o respeito à diversidade e a igualdade de direitos. De maneira geral, o aumento da demanda por inclusão sustenta-se em valores “inquestionáveis” de nossa sociedade, essencialmente porque é tida enquanto promotora de garantia a pessoas que estejam no limite das privações sociais, do acesso às oportunidades e dos recursos fundamentais para integração em todas as esferas da sociedade, sejam elas econômicas, culturais ou educacionais (COM, 2003).

Quando são entendidas simplesmente como o contrário de *exclusão* – mobilizada, aqui, como “um processo através do qual certos indivíduos são empurrados para a margem da sociedade e impedidos de nela participarem plenamente em virtude de discriminação” (COM, 2003, p. 9), as iniciativas acabam restritas à existência de vagas para os estudantes

ou à dicotomia presença-ausência de profissionais aparentemente substituíveis, em termos de acompanhamento, sem se conceber a verdadeira complexidade inerente ao ato de incluir.

No Brasil, a Lei nº 13.146, instaurada em 16 de julho de 2015, assegura, em seu capítulo IV, no parágrafo único, que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Levando em conta tais direitos e focalizando especificamente o contexto local, pensar sobre a Educação Especial em Campo Grande demanda, sobretudo, uma ruptura com ditos homogeneizantes, pois diz respeito a uma modalidade de ensino-aprendizagem cuja proposta pedagógica contempla:

[...] recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2001, p. 39)

O percurso histórico pelo qual a Educação Especial vem passando no estado iniciou-se em 1981, com a criação da 1ª Diretoria de Educação Especial em Mato Grosso do Sul. Desde então, políticas públicas foram implementadas para que uma nova ordem discursiva superasse práticas segregacionistas.

Voltando-nos para o acontecimento que motivou a realização deste exercício analítico, a decisão de substituir profissionais qualificados pelos sem especialização levou pais e professores a protestarem, realizando uma manifestação em frente ao Ministério Público Estadual, no mesmo dia em que os jornais *on-line* a divulgou. Conforme dados disponibilizados no Midiamax, até o final do ano de 2019, havia cerca de 820 APE atuando na REME (Rede Municipal de Ensino) e mais de 2,5 mil alunos atendidos, sendo que cada profissional auxiliava aproximadamente 6 deles.

Entender a valoração desse quantitativo é importante porque, de acordo com o Manual do Ministério da Educação (MEC), a modalidade de atendimento educacional descreve o professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, individual e/ou coletivo, sempre levando em consideração as necessidades do aluno e visando à eficácia de sua interferência em cada processo. Na área da linguagem, trata-se de um profissional capacitado, por exemplo, para promover letramento e sensi-

bilidade estética; para estudar o uso efetivo da língua em situações contextualizadas; para avaliar conhecimentos prévios do aluno e desenvolver uma proposta didático-pedagógica voltada à ampliação de seu escopo de uso. A disponibilização dos profissionais especializados equivale, pois, a outro avanço para o sistema organizacional da Educação Especial em nosso estado, encaixando-se como pauta essencial da causa inclusiva.

Tendo em vista as garantias conquistadas na década de oitenta e diante do cenário educacional descrito, a implementação do APE se firma, essencialmente, em sua capacitação para o trabalho com modalidade educacional específica, porque as atividades pedagógicas destinadas ao aluno com deficiência requerem uma atuação, didático e conceitualmente especializada, pressupondo, de modo indispensável, contar com experiência e formação teórico-prática, conforme consta no edital nº 36/2018, publicado no Diogrande:

O profissional designado para a função de auxiliar pedagógico especializado, oferecerá, em caráter complementar e suplementar ao currículo, apoio pedagógico especializado, por meio de metodologias que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, público-alvo de atuação desse profissional, matriculados em classes de ensino comum das unidades da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande-MS.

Com frequência, são desenvolvidas reformas institucionais na busca por transformações socioeducativas, no entanto o atendimento das exigências sociais e pedagógicas alvitadas nos referenciais dos APE tomaram outro rumo. De acordo com professores ouvidos pelos jornais, o aviso de cancelamento do contrato aconteceu informalmente, por ligações e/ou mensagens no *whatsapp*, estabelecendo um olhar e, consequentemente, uma relação pouco profissional.

No que diz respeito ao recorte proposto, ressaltamos que nosso acesso às informações, relacionadas tanto aos trâmites das demissões, quanto à manifestação, decorreu da divulgação das mídias *on-line*, em período posterior aos acontecimentos. Isso denuncia a carência de um debate mais aberto à população, com consulta aos especialistas na área, escuta das necessidades de pais e a articulação com as escolas, sobre mudanças necessárias. Situamos, então, esses espaços enquanto dispositivos fundamentais para criação de novas páginas na luta pelo ensino público, inclusivo e de qualidade.

As publicações disponibilizadas pelas mídias *on-line* ressaltaram que o cancelamento do início do 2º semestre do ano letivo, na rede muni-

cial, deveu-se aos prazos do processo seletivo aberto. Segundo a SEMED, a decisão foi tomada na direção de cortar investimentos na área. Em contrapartida, a fim de minimizar a repercussão, a instituição garantiu assegurar a não interrupção da assistência aos estudantes.

O que foi silenciado pela secretaria, na verdade, é o fato de que os atendimentos mantidos seriam realizados sem a devida qualificação, alterando significativamente os critérios outrora adotados. Conforme entrevista dada ao Midiamax, a APE, Joyce Garcia Campos, ressalta o desamparo experienciado por profissionais e alunos: “é muito difícil, pois começamos com o estágio, estudamos, nos especializamos para atender às crianças, fizemos pós-graduação, e o corte, além de destruir nosso sonho, atrapalha no aprendizado do aluno”¹¹⁷.

No encaixe do cenário político abordado, ao dar visibilidade aos movimentos sociais, bem como às opiniões individuais de cada sujeito, vemos que a mídia assume um caráter de compromisso público com a transmissão de informação para a sociedade. Sabendo que o discurso ultrapassa as significações preestabelecidas pela língua abrangendo, também, o acontecimento do qual ele emerge, é que partimos das *condições de possibilidade*¹¹⁸ discutidas para pensar na mídia social digital, bem como em seu papel frente às demandas político-sociais em estudo.

3. Práticas discursivas e(m) mídias sociais digitais

Para Foucault (2019, p. 143), o discurso é concebido enquanto conjunto de *práticas discursivas*, as quais são “[...] regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram [...] as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2019, p. 144). A enunciação, a partir da visada foucaultiana, é explorada tanto em sua (in)definição histórica, ou seja, em seu início não localizável temporalmente, quanto na conjuntura em que ela passa a existir.

Com base no pensamento do autor e considerando que a repercussão da notícia trazida pela mídia, entre os internautas, configura um

¹¹⁷ Trecho retirado da matéria do jornal *on-line* Midiamax.

¹¹⁸ Segundo o filósofo francês, é preciso “passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 2014, p. 53).

complexo de enunciados, devemos problematizar como o discurso insurge em diferentes ângulos do espaço-tempo recortado, sem um limite ou ponto de enunciação primário. Nesse sentido, ele é tomado como “[...] fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade [...]” (FOUCAULT, 2019, p. 143). Isso significa que não temos interesse em produzir um tratado que remeta ao surgimento dessa modalidade de educação na cidade ou dos números já obtidos, porque o nosso propósito delinea um problema do hoje, mas que ecoa em lutas passadas e projeta aquelas que ainda serão travadas por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Cientes da atemporalidade da problemática em análise, assumimos, com Gregolin (2004), o potencial dos textos históricos de (re)construir o real. Dependentemente da posição assumida por quem analisa os fatos, portanto, os acontecimentos podem ser contados sob diferentes pontos de vista, uma vez que “[...] o autor do texto histórico – como na literatura, ou no texto científico – é apenas, e sempre, efeito construído pelo discurso” (GREGOLIN, 2004, p. 23). No encalço das reflexões da pesquisadora, avistamos que a história passa a ser lida pelo viés da interpretação, desvinculando-se, assim, da vivência centrada somente nos homens (re)conhecidos ou nos acontecimentos de natureza política.

Ainda segundo Gregolin (2007), a proposta foucaultiana se estabelece na análise das *condições de possibilidade* para o surgimento ou o silenciamento de determinados enunciados em certos períodos. Em sua concepção, a mídia – espaço de proliferação dos discursos em defesa dos professores no evento em análise – é o principal local em que “[...] é construída uma ‘história do presente’ como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento” (GREGOLIN, 2007, p. 17). Nesse lugar, como em outras instâncias discursivas, podemos ter acesso a um funcionamento responsável por resgatar e/ou apagar dizeres, sem que se minimize o potencial dos efeitos de originalidade assumidos na enunciação.

Geralmente, em modalidades de fala pública - decretos educacionais, pronunciamentos de líderes e demissões formais, os membros da sociedade não são consultados previamente e nem sempre conseguem reverter decisões já publicadas. Em comparação com esses espaços de discursivização, as redes sociais digitais, por outro lado, ensinam o rompi-

mento com as instituições formais de poder, pois fornecem ferramentas de engajamento concreto também aos sujeitos não legitimados.

Apesar das diferenças entre as duas instâncias e o teor mais democrático das redes sociais, não se deve conceber o espaço digital como livre de confrontos. Silveira (2020, p. 03) ressalta que temos, “de um lado, modos de regulação dos dizeres ordinários e, de outro, emergência de vozes historicamente silenciadas”. A repercussão da luta ocorre pela normatização própria aos ambientes, através de suas ferramentas, e pela inscrição dos internautas na ordem midiática.

Nessa direção, o *Facebook* propicia a diferentes existências certa visibilidade na história. Fundada em 2004, a plataforma conta com perfis comerciais, artísticos, políticos e *ordinários* (SILVEIRA, 2015). A última categoria diz respeito a sujeitos

[...] Que agora podem publicar (midiatizando) aquilo que antes estava restrito ao burburinho indefinido do cotidiano e, sobretudo, o que eles dizem sobre a política e o político, o que afeta certamente ‘a coletividade’, mas não apenas e nem sempre de modo negativo. (SILVEIRA, 2015, p. 22)

Com a entrada do digital, formaram-se novos métodos de enfrentamento às repressões e ao silenciamento cotidiano, promovidos pela fabricação massiva de postagens e pelo embate de posicionamentos entre os usuários da rede. Dentre os principais recursos de engajamento oferecidos em sua interface, temos as reações – curtir, amei, haha, uau, triste e grr – o compartilhar e o comentar. Embora todas viabilizem interação com o conteúdo veiculado, o comentário pode ser o mais extenso no nível discursivo. Além disso, nele, os indivíduos têm à disposição outros meios para responder ao usuário que fez uma publicação.

Partindo da hipótese de que todo discurso se erige sob determinados dispositivos reguladores cujo funcionamento de controle é interno ou externo à prática discursiva, lembramos que, ao tratar do primeiro grupo, Foucault (2014) caracteriza os comentários como um desnivelamento entre o texto primeiro e o segundo. Nas palavras do filósofo francês, o gênero “[...] permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2014, p. 24). Tal recurso funda novos discursos e, ao mesmo tempo, incube-se de dizer como se fosse a origem da enunciação. No âmbito midiático, reaparecem já ditos, reivindicações já realizadas, porém distintas de sua fonte por (re)significarem o acontecimento de seu retorno.

Concebendo os comentários enquanto suportes para *discursos ordinários*, e os discursos como *práticas discursivas*, vemos, nos enfrentamentos empreendidos pelos internautas, um gesto de *resistência*. Na acepção foucaultiana, onde “[...] não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência” (FOUCAULT, 2004, p. 268). Então, no entremeio de tal sistema, a manifestação contra as decisões da prefeitura municipal, a utilização do *Facebook* como mecanismo de luta e o reavivamento de comentários sobre os direitos dos indivíduos com deficiência representam uma quebra na história linear e consolidam investidas em oposição às adotadas pelos segmentos de poder legitimado.

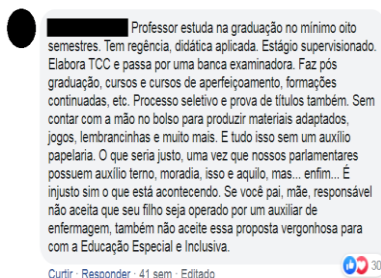
4. A resistência

As demandas dos manifestantes na capital de Mato Grosso do Sul, levadas às ruas e às redes, constituíram uma resposta localizada às ações promovidas por sua prefeitura. Rompendo com o sistema de conquistas mais globais – como a promulgação de legislação específica – tal empreendimento produziu uma *história do presente*, no que diz respeito às condições de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino básico. Como forma de destacarmos, em nosso movimento analítico, alguns engajamentos de sujeitos afetados total ou parcialmente pela decisão da SEMED, recortamos três comentários das publicações¹¹⁹ dos jornais *on-line*, no *Facebook*, sobre a manifestação.

Nas postagens realizadas na rede social, encontramos, primeiramente, enunciados voltados à qualificação da docência. Por meio deles, ratifica-se a importância da formação especializada, envolvendo desde as teorizações até as práticas didáticas, relacionadas às avaliações e estratégias de estímulo para professores destinados ao atendimento mais adequado. Assim, o desenvolvimento de competências no ensino superior e em cursos de pós-graduação tornou-se um dos pilares de aprimoramento educacional, como podemos observar, a seguir:

¹¹⁹ Link referente à postagem do jornal Campo Grande News: <<https://www.facebook.com/cgmews/posts/2318489971553175>>. Acesso em: 23 abr. 2020. Link referente à postagem do jornal Midiamax: <<https://www.facebook.com/midiamax/posts/2938653099540651>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

Comentário I.



Fonte: *Print* realizado pelas autoras.

As atribuições dos APE são reguladas por referenciais voltados à atuação em sala de aula. Como debatido pela internauta em seu comentário, o professor passa por diversos processos em sua trajetória acadêmica, até estar apto a exercer sua profissão. Ao comparar a realidade desse grupo com medidas disponíveis no âmbito político, em “[...] e tudo isso sem um auxílio papelaria. O que seria justo, uma vez que nossos parlamentares possuem auxílio terno, moradia, isso e aquilo [...]”, a usuária da rede rememora a diferença entre o auxílio recebido por ocupantes de cargos políticos, por exemplo, e os investimentos depositados no campo educacional.

Ao traçar uma comparação com ofícios representativos na sociedade, a internauta afirma que o professor coloca “a mão no bolso para produzir materiais adaptados, jogos, lembrancinhas e muito mais”. Além da utilização de parte do próprio salário com propósito pedagógico, a prática discursiva permite-nos destacar como o exercício da docência requer conhecimentos e experiência inclusive para adequação de conteúdo planejado à realidade das turmas em andamento.

Diante das discussões traçadas até aqui, acreditamos que os dispositivos institucionais estabelecem conexões entre a atuação profissional dos APE e as necessidades dos alunos com deficiência implementadas pela LDB. No documento, de acordo com o capítulo V, art. 59,

Os sistemas de ensino assegurarão aos alunos da Educação Especial: i) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; ii) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensi-

no fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; [...] iv) [...] a sua efetiva integração na vida em sociedade [...] (BRASIL, 1996, s/p)

Ao comparar, os sujeitos sem qualificação específica com auxiliares de enfermagem, a internauta também reforça a importância do profissional especializado no âmbito escolar e da manutenção de suas funções. É preciso, contudo, utilizar essa metáfora para que seja possível chamar atenção sobre a seriedade dos trâmites debatidos, uma vez que a utilidade ou não do corpo docente parece determinada por demandas mais políticas que científicas.

Para Foucault (2009), em nossa sociedade, a punição ultrapassa os atos unicamente violentos. Segundo o filósofo francês,

[...] ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão [...] (FOUCAULT, 2009, p. 28)

Tal sistema atinge tanto o corpo-existência do aluno, quanto o do APE. No caso do estudante, é designado um acompanhamento educacional que não precisa, necessariamente, de uma formação didática voltada às heterogeneidades do sujeito com deficiência. Por outro lado, quando não se torna mais útil aos encaminhamentos políticos, o APE também vira alvo das relações de força ao ser desligado de suas funções. Como complemento da relação aluno-professor, os pais e/ou responsáveis assumem, também, um papel de destaque na luta por um ensino público, gratuito e de qualidade, conforme é possível observar na segunda instância de postagens, recortada com o comentário a seguir:

Comentário II.



MEU FILHO É AUTISTA, EPILEPTICO, EU VOU PROCESSAR ELES, JAMAIS PERMITO MEU FILHO NA ESCOLA SEM A APE DELE

[Curtir](#) · [Responder](#) · 41 sem

Fonte: *print* realizado pelas autoras.

Ao caracterizar seu filho no comentário II, o sujeito feminino, enquanto mãe, destaca o silenciamento das medidas educacionais que se

encarregam da democratização do acesso ao ensino. A usuária, ao utilizar o advérbio de intensidade “jamais”, delinea suas medidas de resistência contra as distintas formas de poder e ressalta o risco de manter seu filho na escola sem o acompanhamento de sua APE.

Com a afirmação “eu vou processar eles”, a mãe se utiliza de prerrogativas jurídicas para sustentar sua denúncia. Os desdobramentos desse embate contra a supressão de direitos do indivíduo com deficiência fazem referência a lutas iniciadas anteriormente. De acordo com Schipper e Witzel (2015),

A comunidade e o governo não priorizavam a questão da pessoa com deficiência, pois estas preocupações cabiam unicamente às instituições. As pressões por igualdade de direitos iniciam um debate solicitando uma mobilização da comunidade e a sensibilização do poder público frente a um descaso cristalizado pelo governo. (SCHIPPER; WITZEL, 2015, p. 306)

Embora o comentário tenha como marca a primeira pessoa do singular, nos verbos “vou” e “permito”, é necessário demarcar que a aparição desse enunciado no evento discursivo em análise sinaliza, na esteira do pensamento das autoras, uma mobilização contra as decisões do governo. Fora do âmbito institucional, dado que a pauta sobre o bem-estar e o desenvolvimento do aluno com deficiência progrediu, a demissão dos encarregados pelo apoio especializado significa, pois, um retrocesso.

Face aos problemas apontados, a atualização do sistema educativo e, em particular, do exercício docente, continuará falhando se não houver consistência nas diretrizes políticas adotadas. Para além dos comentários sobre os alunos e os professores, um terceiro eixo de manifestações também merece destaque:

Comentário III.



Indignada onde fica a inclusão? na verdade o que eles querem é q os pais desistam e deixem as crianças especiais em casa

Curtir · Responder · 41 sem



Fonte: *print* realizado pelas autoras.

Nas manifestações contra o corte dos professores, não raramente, o questionamento sobre a *inclusão* insurgiu na instância dos comentários. Estabilizado, o conceito promove distinções separatistas. No comentário III, a discursivização do adjetivo “indignada” demonstra a oposição do

sujeito ordinário frente às decisões do governo municipal. Para reforçar a luta empreendida, o sujeito feminino utiliza-se das prerrogativas institucionais, indagando sobre a efetividade da lei. O retrocesso educacional, sustentado ou não por necessidades administrativas, pode resvalar, segundo a internauta, na permanência do sujeito com deficiência em casa – retornando aos períodos de reclusão do indivíduo que escapa aos padrões sociais.

Além disso, a substituição dos APE, na fala da usuária, corresponde a uma tentativa de fazer com que os “pais desistam” de manter os filhos na escola. O verbo “desistir”, conjugado na 3ª pessoa do plural do presente do modo subjuntivo, pode ser tomado em oposição ao “resistir”. Nessa troca possível, depreendemos que a manifestação pela permanência dos alunos com necessidades especiais no ensino básico é um ato de enfrentamento necessário. Indo além, trata-se de refutar o sistema adotado nas instituições – sendo elas escolares ou não – para que as heterogeneidades constituintes do sujeito sejam consideradas.

O enunciado, conforme Foucault (2019), pode se tornar um objeto de replicação ou provocar rupturas em um dispositivo de repressão, pois fornece instrumentos para o confronto. De acordo com o autor,

[...] o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade. (FOUCAULT, 2019, p. 128)

Cientes da potencialidade da enunciação, em nosso percurso analítico, vemos a emergência de, no mínimo, três lugares de fala: uma pontuando o processo formativo e o comprometimento exigido ao APE; outra defendendo a permanência e os direitos do sujeito com deficiência no âmbito escolar; e a última denunciando a relação entre o não cumprimento da lei e as possíveis consequências das medidas adotadas pelos governantes. Assim, a mobilização dessas discursividades em tempos de resistência delata os atos mais alinhados ao controle e à exclusão do que com a própria educação.

5. Considerações finais

O caráter autoritário com que políticas públicas voltadas à Educação Especial têm sido decretadas chamou nossa atenção tanto pelo modo como são implementadas quanto pelas arestas que permeiam cada alteração. Na ânsia de conquistar uma homogeneidade educacional, a busca

desenfreada pela inclusão deixa lacunas no que se refere à compreensão das diferenças.

As práticas discursivas mobilizadas nos comentários do *Facebook*, analisados neste artigo, uniu dizibilidades de representantes inseridos na ordem discursiva escolar, fazendo reverberar maior conscientização da população afetada acerca do que configura resistir enquanto dispositivo de poder coletivo.

Dentre os movimentos observados nos *discursos ordinários*, estão a luta pelo direito e pela qualidade do ensino dos estudantes com deficiência; o embate pela permanência dos APE no ensino básico; e a defesa da Educação Especial. Da mesma forma, como alerta o pensamento foucaultiano mobilizado em nosso pressuposto teórico-metodológico, é preciso *resistir* em meio às múltiplas repressões que silenciam e se impõem contra grupos não privilegiados em quaisquer instâncias, localizações, temporalidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de set. de 2001. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Decreto 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 17 abr. 2020.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de ação nacionais para a inclusão social* (2003/05), Bruxelas, COM, 2003.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. Verve. v. 5, p. 260-277, 2004.

FOUCAULT, Michel. Retornar à história. In: FOUCAULT, Michel. Ar-

arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Trad. de Elisa Monteiro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a, p. 282-295.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Trad. de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Michel Foucault: o discurso nas tramas da história. In: FERNANDES, Claudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. *Análise do discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004, p. 19-42.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: *Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 4, n. 11, 2007, p. 11-25.

SCHIPPER, Carla Maria de; WITZEL, Denise Gabriel. Discurso e mídia: construção de concepções da pessoa com deficiência intelectual em propagandas. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, p. 295-310, maio/ago. 2015.

SILVEIRA, Juliana da. *Rumor(es) e Humor(es) na circulação de hashtags do discurso político ordinário no Twitter*. 210f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Letras, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SILVEIRA, Juliana da. Hashtags e trending topics: a luta pelo(s) sentido(s) nos espaços enunciativos informatizados. *Interletras*, v. 8, n. 31, abr./set. 2020, p. 1-18.

IGREJA E ESCRAVIDÃO NO PERÍODO COLONIAL: A RELAÇÃO ENTRE O CLERO E SEUS CATIVOS

Rafaela Muniz de Andrade (UFBA)

rafaelamuniz@outlook.com

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)

normasuelypereira@yahoo.com.br

RESUMO

O regime escravagista instalado na América portuguesa entre os séculos XVI e XIX afetou definitivamente a vida de africanos, que foram traficados e seus descendentes, que ainda hoje poucos direitos têm alcançado em nossa sociedade. A Igreja católica, durante a sua atuação no desenvolvimento da sociedade colonial, esteve relacionada à situação de exploração da mão-de-obra forçada de africanos e afrodescendentes. Para as ordens religiosas no Brasil colonial, embora contrária às suas ideias missionárias, a escravidão de africanos não era impedida. Pelo contrário, os padres da Companhia de Jesus ratificavam como inconcebível a vida sem o trabalho dos escravos, e, portanto, confirmavam a posição dos colonizadores. A análise filológica de documentos coloniais presentes no *Livro I* do Tombo do Mosteiro de São Bento revelou, entretanto, que os documentos relativos aos religiosos, mostra que estes, talvez por temerem as punições do juízo final, querendo passar por bons cristãos, caridosos, e com isso alcançarem a redenção divina, mostram uma postura diferente em seus testamentos, nos quais os negros aparecem citados como herdeiros, recebendo doações em bens e em dinheiro, além de alforrias. Com relação à língua, o estudo demonstrou ainda aspectos grafemáticos e semânticos característicos da escrita do período. Como assinala Andrade (2008) os registros feitos nesses manuscritos são relevantes para a história da construção do Brasil, pois guardam dados relativos aos três séculos iniciais do período colonial no território da América portuguesa.

Palavras-chave:

Escravidão. Filologia. Igreja. Manuscritos coloniais.

ABSTRACT

The slavery regime installed in Portuguese America between the 16th and 19th centuries definitely affected the lives of Africans, who were trafficked and their descendants, who still have few rights in our society today. The Catholic Church, during its performance in the development of colonial society, was related to the situation of exploitation of the forced labor of Africans and Afro-descendants. For religious orders in colonial Brazil, although contrary to their missionary ideas, the slavery of Africans was not prevented. On the contrary, the priests of the Society of Jesus ratified the life as inconceivable without the slaves work, and therefore confirmed the position of the colonizers. The philological analysis of colonial documents present in Book I of the Tombo of the Monastery of São Bento revealed, however, that the documents related to religious, show that these, perhaps because they fear the punishments of the final judgment, wanting to pass for good, charitable Christians, and with this they achieve divine redemption, show a different posture in their wills, in which blacks are mentioned

as heirs, receiving donations in goods and money, in addition to manumission. With regard to language, the study also demonstrated graphemic and semantic aspects characteristic of the writing of the period. As Andrade (2008) points out, the records made in these manuscripts are relevant to the history of the construction of Brazil, as they keep data related to the initial three centuries of the colonial period in the territory of Portuguese America.

Keywords:

Church. Philology. Slavery. Colonial manuscripts.

1. Introdução

Este artigo tem como finalidade estudar um aspecto do comportamento dos religiosos na diáspora negra na América portuguesa: tendo como base testamentos produzidos por representantes do clero no século XVIII, examinam-se atitudes que contribuem para a percepção da relação de religiosos com os escravizados. A análise filológica dos documentos estudados, realizada em perspectiva transdisciplinar, mobiliza saberes e disciplinas diversas com o fim de esclarecer o contexto e os diversos aspectos aí relacionados. Averiguar a forma como os cativos eram tratados por integrantes do clero conduz ao entendimento de comportamentos, bem como dos interesses e contradições que permeavam tais relações. O estudo mostra diferentes posturas quanto ao tratamento dado aos escravizados, e, diferente do que é mais comum em tais documentos, nos testamentos dos religiosos ocorre, por vezes, a demonstração de algum reconhecimento e benefícios destinados aos cativos.

A presença da Igreja no território do Brasil colonial pode ser estudada por diferentes perspectivas. Como enfatiza Pereira (2018), alguns autores, especialmente os vinculados ao clero, muitas vezes abordam o assunto dando foco exclusivo às grandes aquisições e concretizações da Instituição. Em contraponto, existem aqueles que pleiteiam a análise histórica a partir de um discurso que mostra os dois lados das ações da Igreja e dos religiosos, enfatizando que tal análise precisa estar atrelada à mentalidade da época, aos valores daquela sociedade. Por fim, existem aqueles que escolhem adotar um olhar mais crítico aos repetidos erros praticados pela instituição ao longo do período colonial de modo a se entender as causas das atitudes tomadas, com o fim de se evitar que se repitam os desacertos de tempos pretéritos.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelos religiosos em sua atuação no processo colonizador na América portuguesa, destaca-se a complexa formação cultural referente à religiosidade colonial, resultante do

processo de aproximação de diferentes povos e suas formações culturais, o que não favorecia à pretendida evangelização compulsória em massa, como fora desenvolvida em território europeu. Conforme analisa Souza (1986/1987), retomando o pensamento de Vainfas (1986), a representação do negro na perspectiva da Igreja colonial, a partir da literatura produzida pelos jesuítas passa por três fases distintas: inicialmente, em uma abordagem idílica do novo mundo, o negro é tratado como não humano assimilado aos animais, podendo, por isso, ser escravizado. Em um segundo momento, instala-se a contradição, pois o escravizado é percebido como pessoa, mas temem-se as revoltas em busca da liberdade e, por fim, a contradição identificada se acentua e a Igreja decide incluir o negro no projeto de cristianização, entrando em conflito com a tolerância dos senhores que, entendendo o escravizado como estrangeiro, aceitam as práticas africanas, como o calundu, por exemplo, o que é constantemente perseguido pelos jesuítas que, nesse momento, querem inserir o negro na família cristã colonial, embora legitimando a necessidade do cativo para o desenvolvimento da colonização. Contudo, apesar da aliança entre o Estado e a Igreja naquela época, muitos religiosos agiam conforme a sua consciência e próprio julgamento, ignorando as influências da Instituição.

Para examinar um aspecto do comportamento de religiosos que viveram na Bahia colonial, acerca da sua atitude com relação aos escravizados sob sua posse, selecionaram-se três documentos pertencentes aos *Livros do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia. Tais livros, compõem uma coleção, constituída por diversos documentos de teor notarial, datados entre os séculos XVI e XIX, dispostos em 5 livros manuscritos, cuja edição semidiplomática já foi realizada estando disponível no meio digital (LIVRO I, 2016). Para o presente estudo foram recolhidos três testamentos datados do século XVIII, que pertencem ao *Livro I do Tombo* do Mosteiro de São Bento da Bahia: o Testamento do Padre José da Silva Lima (TPJSL), o Testamento do Conego Manoel Baptista de Araujo (TCMBA), e o Testamento do Padre Agostinho Ribeiro (TPAR).

Como explicam Telles *et al.* (2016), os manuscritos são relevantes para a história da construção do Brasil, pois guardam dados relativos aos três séculos iniciais do período colonial no território da América portuguesa, abarcando principalmente eventos e situações ocorridas nas capitanias de Pernambuco e da Bahia. Em vista disso, com apoio de embasamento teórico, examinam-se diferentes posicionamentos observados entre religiosos que possuíam escravizados no momento de registrar seu

legado, como parte do ritual da boa morte.

Em suma, pretende-se realizar um apanhado geral livre de qualquer intenção julgadora, mas com a busca da compreensão de características sócio-históricas e linguísticas, presentes em tal contexto, por meio da análise de trechos dos escritos selecionados no *Livro 1 do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*.

2. A atuação e o poder da Igreja frente à escravidão

No século XVI, o reino de Portugal já possuía estratégias de colonização e expansão das novas terras conquistadas envolvendo os religiosos membros da recentemente fundada Companhia de Jesus. O evidente empenho religioso e moral e ampla inteligência foram marcas características muito divulgadas pelos jesuítas, que se descreviam como primorosos cooperadores na reforma espiritual almejada pelo rei com a intenção de realizá-la entre todos no reino, movido pela crise em que a comunidade cristã se envolvia. O monarca, por sua vez, preocupava-se em adotar medidas de proteção dos valores cristãos não somente na Metrópole, como, também nos domínios ultramarinos. Deste modo, fora garantida a aproximação dos jesuítas em todo o território português, alcançando inclusive os povos autóctones, alvo principal do processo de conversão. À Companhia de Jesus coube, assim, por meio de seus missionários, desempenhar funções de ensino e imposição de catequese cristã no além-mar.

O compromisso inicial dos jesuítas na América portuguesa tinha o intuito de apresentar e difundir a fé Católica entre os povos de diferentes culturas e crenças para depois realizar a dominação sobre os povos originários. Eles objetivavam cumprir o desafio de submeter os povos à religião do colonizador e se disponibilizavam a seguir os viajantes nas missões. A ideia sustentada pelos religiosos era de serem importantes no auxílio para o contato inicial com os desconhecidos e, desse modo, almejavam utilizar essa chance para evangelizar. Então, fica claro que além do desejo de converter ao cristianismo toda a gente que estivesse fora dos preceitos cristãos, desde os indígenas até os africanos e afrodescendentes, os religiosos eram aliados da Coroa na conquista territorial implementada, como salienta Lima (2010).

A escravidão do negro na América portuguesa ocorreu justamente em um período de forte influência da Igreja nas ações da Coroa lusa, tendo em vista a prática de atitudes antagônicas à essência cristã que envol-

ve “a paz, a fraternidade, a igualdade, a justiça e o respeito entre os homens” (PEREIRA, 2018, p. 5). Neste momento de sua história, a Igreja, paradoxalmente, se erige em face à exploração, da violência, da desigualdade e do terror sobre os mais vulneráveis, que foram desumanizados e levados para a escravidão, vivendo em cativeiro, sofrendo punições terríveis e sujeitos a perder a vida em toda a América (PEREIRA, 2018).

Como destaca Maurílio Lima (2001), a Igreja teoricamente era contra a escravidão, conforme está registrado em duas bulas papais editadas no século XVI pelo papa Paulo III – *Veritasipsa e Sublimis Deus* – nas quais consta a desaprovação clara de se manter o ser humano na condição de cativo sob o domínio de outro de diferentes maneiras. Nestes documentos consta a ideia de que todos os indivíduos inclusive os próprios nativos das Américas e da África, dos quais os cristãos tinham já conhecimento, independente da crença que possuísem, deveriam ter a garantia de liberdade, sem a perda da posse de seus bens e receber os ensinamentos da fé cristã, devendo ser protegidos da escravidão na qual consequentemente seriam explorados e subjugados. A conjuntura da Igreja na América respeitou as bulas papais apenas com relação à escravidão dos ameríndios, ou seja, se percebe que houve uma espécie de seletividade com a aplicação das práticas cristãs apenas aos nativos, deixando de fora os povos africanos (LIMA, 2001; FAUSTO, 2006).

Em termos comparativos, como assinalam vários autores, a diferença entre o tratamento direcionado pela Igreja ao índio e ao negro africano¹²⁰ era acentuada, pois as leis protetoras acolhiam os indígenas como humanos, no combate à escravidão, ainda que tais princípios não fossem sempre praticados, mas legitimava o raciocínio colonial admitindo o africano e seus descendentes como povos suscetíveis a serem escravizados, enquanto os índios foram inseridos em outro espaço político.

Vale ressaltar que, inicialmente, o plano da expansão colonial incluía a escravização dos indígenas, também nomeados gentios ou negros da terra, estimados como um dos significativos bens coloniais. Contudo, o empenho para a escravização do ameríndio colidiu com uma sequência de obstáculos, levando em consideração o término da conquista, pois os nativos não se adaptaram aos serviços pesados, regular e forçados como

¹²⁰ Na documentação do período, observa-se que o termo “negro” é utilizado como sinônimo de escravizado, sendo comum o uso do termo “negro da terra”, com referência aos índios.

esperado pelos europeus. “Os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho compulsório” (FAUSTO, 2006, p. 50). Além disso, um dos motivos para a retirada dos índios do trabalho forçado foi a pressão dos jesuítas. Eles defenderam a elaboração de leis que garantissem direitos para esses povos por sua grande influência na Corte. Por outro lado, os esforços para o livramento dos negros da condição jurídica de “coisa” não ocorreram no mesmo nível, o que estabelece grave contradição no seio da sociedade colonial cristã (MARCUCCI, 2011; OLIVEIRA, 2007).

Os membros do clero não faziam parte das camadas mais baixas da sociedade colonial, nas quais estavam incluídos os escravizados, os libertos mais pobres e seus descendentes. Na verdade, a Igreja esteve ao lado do colonizador, que escreveu história pelo povo brasileiro da perspectiva do dominador. Tal atitude se esclarece quando se observam as relações do clero com o Estado, afirmando as estruturas e práticas do mercantilismo português no início da colonização da América. Para legitimar a escravidão dos negros, a Igreja aceitou o argumento de que eles faziam parte de uma raça inferior, que possuía tradições incultas, e por este motivo era imprescindível que lhes fossem ensinadas a civilidade e a fé cristã. De fato, os africanos tinham uma cultura distinta da europeia, o que nunca deveria ser sinônimo de inferioridade, mas infelizmente foi, e assim ainda o é considerado por muitos. Desse modo, o catolicismo era apresentado de forma compulsória aos negros, por meio do batismo, assim que eram retirados do território originário ou quando chegavam à nova terra.

Observa-se, assim, um conjunto de ações atreladas à mentalidade daquele período que aliavam os interesses da Igreja com os da Coroa portuguesa, unindo as duas instâncias de poder e oprimindo os mais vulneráveis (VALENTE, 2013). Dessa forma, a Igreja apoiava o Império nas lutas armadas e nas conquistas de bens materiais, colocando-se ao lado dos alcoses do povo negro diante do arrasamento das suas organizações. Em contrapartida, o Império português concedia à Igreja condições para que ela também fosse capaz de influenciar politicamente nos caminhos do empreendimento colonial (SANTOS, 2007). O Padroado, aliança entre o Estado e a Igreja, que vigorou no Brasil colonial desde meados do século XVI, para além de uma estratégia de apropriação do Estado português sobre o poder místico da Igreja, foi, de fato, um modo de acordo entre ambas. Todo o poder da realeza emanava de Deus, por isso impedido de qualquer arguição. Em troca, a propagação do cristianismo começou a

ser vista como missão da qual tanto a Coroa portuguesa como os seus súditos estavam encarregados (VALENTE, 2013, BILHEIRO, 2008; AZZI, 2004).

A Igreja católica, desde os seus primórdios, consentiu a escravidão, uma condição que já fazia parte da estrutura social no Ocidente. A escravidão, ao lado de demais estratégias seculares de repressão e controle, foi concebida por teólogos de prestígio como ferramentas de domínio e castigo para combater o pecado. Na América portuguesa, ordens religiosas foram importantes proprietárias de escravizados, como será exemplificado a seguir, por meio da análise de testamentos de religiosos beneditinos, que registram em tais documentos vários cativos entre os bens que possuíam. Do exame do *corpus* selecionado, observa-se uma característica que diferencia os religiosos dos demais senhores de escravos: a frequência com que os cativos aparecem na documentação como herdeiros de bens, na descrição do legado piedoso.

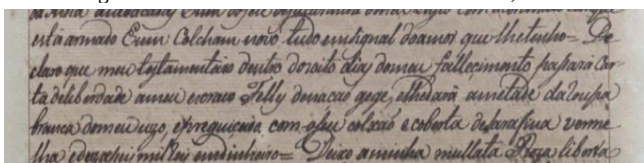
3. Testamentos de religiosos: o legado piedoso

O testamento é uma espécie documental testemunhal, na qual o testador dispõe as suas intenções quanto à divisão de seus bens após a sua morte (BELLOTO, 2002). No período em foco, esse registro constituiu-se em um importante aspecto de preparação para a morte de um cristão, denominado ritual da “boa morte”, sendo prescrito pelos manuais do cristianismo como um atestado do fiel que se compromete com as práticas de caridade cristãs (PEREIRA, 2017). Com o objetivo de convencer as cortes do céu e da terra e alcançar a salvação da alma, o testador convoca o testemunho das confrarias a que pertence, bem como a intersecção de anjos e santos de sua devoção, ao tempo em que descreve o seu perfil de pecador arrependido e registra uma série de doações, tanto para instituições piás, como para os pobres, constituindo assim o seu legado piedoso. A fim de complementar sua imagem de bom cristão, o testador deve ainda reconhecer dívidas e filhos ilegítimos, além de conceder alforria aos escravos que lhe serviram em vida (PEREIRA, 2015; 2017).

Por meio da análise filológica dos manuscritos, busca-se compreender e interpretar aspectos da língua e da cultura cujos registros estão preservados nas fontes documentais (Cambráia, 2005). Para uma melhor compreensão do contexto sócio histórico e linguístico evidenciado pelos documentos que compõem o *corpus* selecionado, aciona-se a função transcendente da Filologia, com o objetivo de melhor examinar os vários

aspectos que participam da sua produção. Assim, examinam-se valores, atitudes e concepções vigentes no século XVIII e que permeiam o contexto (PEREIRA 2017; SPINA, 1994). Nos testamentos examinados, observa-se a expressão de gratidão dos religiosos aos trabalhos prestados pelos seus cativos através de itens do seu patrimônio que lhes são deixados como herança. Tal comportamento pode ser considerado como uma tentativa de redenção dos pecados para alcançar a salvação divina, como recomendam os catecismos de tradição medieval, ou pode ser consequência de uma relação próxima com o escravizado, que tenha resultado em laços de amizade e gratidão:

Figura 1: Testamento do Padre José da Silva Lima, 1756.



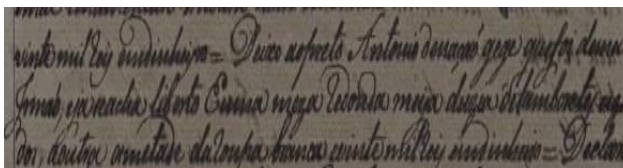
Fonte: L1T, f. 236r, L.14-18.

Recorte e transcrição das autoras.

Transcrição:

[...] De-/claro que meu testamenteiro dentro dozoito dias domeu fallecimento passará Car-ta de liberdade ame u escravo Felles denação gege, elhedará ametade da roupa/branca domeuuzo, epreguiçeiro com-oseu colxaõ e coberta desarafina verme-/lhae dezasseis mil reis emdinheiro= [...] (TPJSL, 1756, L1T, f. 236r, L.14-18)

Figura 2: Testamento do Padre José da Silva Lima, 1756.



Fonte: L1T, f. 236r, L.20-22.

Recorte e transcrição das autoras.

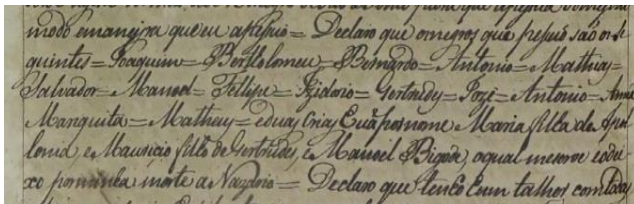
Transcrição:

[...] Deixo aopreto Antonio denação gege quefoi deme u/Irmão, ejaseacha liberto huma meza redonda meya duziadetamboretos uza/dos, aoutra ametade daroupa branca evinte mil reis emdinheiro [...] (TPSL, 1756, L1T, f. 236r, L.20-22)

Ambos os trechos exemplificados acima compõem um documento, no qual são mencionados 12 escravizados relacionados entre os bens do religioso. Na figura 1, observa-se um escravizado africano pertencente ao próprio religioso que foi beneficiado com a alforria, vestes e outras coisas, além de uma quantia, em dinheiro. No segundo exemplo (fig. 2), ocorre a descrição de um africano liberto que herdou algum mobiliário, roupas e algum dinheiro. Nota-se que provavelmente um dos motivos para ser lembrado e presenteado com alguns itens poderia ser o fato de ter pertencido a um familiar do religioso, devendo ser, portanto, alguém que construiu laços de amizade com a família, pelos serviços prestados. Tratando-se de indivíduos em situação de servidão, com a ocorrência de falecimento do seu Senhor, certamente estariam desamparados, o que o religioso cuida de evitar, para que não ficassem totalmente à mercê da sorte, visto que aos dois deixa algum dinheiro.

Em outras ocasiões, entretanto, havia aqueles que tratavam os seus cativos como meros objetos, doando-os para servir a algum familiar ou protegido. No trecho abaixo, verifica-se um desses casos:

Figura 3: Testamento do Conego Manoel Baptista de Araujo, 1762.



Fonte: L1T, f 223 v, L. 24-29.

Recorte e transcrição das autoras.

Transcrição:

Declaro que osnegros que pessuõ são os se/guintes=Joaquim=Bertholomeu=Bernardo=Antonio=Mathias=/Salvador=Manoel=Fellipe=Izidorio=Gertrudes=Jozé=Antonio=Anna=Marequita=Matheus=eduas crias huãpor nome Maria filha de Apolonia, eMaurício filho deGertrudes, eManoel Bigode, o qual meserve eodei/xe porminha morte aNazario[...] (TCMBA,1762, L1T,f 223v, L. 24-29)

Este testamento contabiliza um total de 21 negros escravizados sendo que enquanto a maioria foi tratada no documento como parte dos bens apenas dois deles foram mencionados como herdeiros. O Cônego, que possui uma fazenda de canas, herança de sua mãe, deixa a maior parte de seus bens para o Mosteiro de São Bento, porém reserva “duas mo-

radas de cazas de Taýpa em terras próprias” (L1T, f. 224r, L.22) para seus escravos Nazario e Fellis, sendo uma para morada e a outra para que usem os rendimentos no conserto da primeira. Ambos ganharam, ainda “[...] cadeyras, caixas, Bofetinhos, fraqueiras epreguiseiro”, além da roupa branca de seu uso (L1T, 224r, L. 20-22)]. Note-se que na relação dos escravizados citada acima os dois herdeiros não são incluídos entre os cativos. Ao contrário, o testador cita Nazario como o beneficiário da doação de outro negro, Manoel Bigode, uma situação impactante, mas que naquele contexto temporal era algo relativamente comum: um escravizado ocupar a posição de senhor. Esse cativo parece ter a afeição do senhor, pelo cuidado que este expressa quanto ao seu futuro: “[...]Declaro que o Reverendo Padre Dom Abbade dará todas as semanas a Nazario huã pataca emquanto ele não acabar ou finalizar o tempo que estipulou para aprender o seu offício [...] (L1T, 224v, L.1-3)”. Percebe-se, portanto, que a doação de dinheiro deve possibilitar o aprendizado de um ofício, o qual não é descrito no testamento. O documento também não faz referência a alguma carta de alforria para Nazário e Fellis, que são mencionados como escravizados apenas ao final do documento, na aprovação (L1T, f. 225r), quando o escrivão expõe mais um desejo do testador: de que caso um dos dois cativos venha a falecer antes do testador, deveria ser retirado da verba testamentária o valor necessário para se rezar missas por suas almas. Do exposto, fica claro que a benevolência dos religiosos com relação aos escravizados estava na razão de laços afetivos construídos com alguns indivíduos, em particular.

4. Alguns aspectos linguísticos

Chama à atenção, na escrita da época, a variação diacrônica, expressa pela mudança semântica encontrada, o que pode ser exemplificado por meio dos itens lexicais destacados a seguir:

Preguiceiro/preguiseiro. *S.m.* 1. Banco largo e comprido, de dormir a sesta (BLUTEAU, 1728, v.6, p. 694).

O sentido que havia nesse período para a palavra *Preguiceiro* apresenta outra possibilidade de significação fundamentando-se nas finalidades do item, pois Bluteau (1728, p. 694) argumenta que se trata da denominação de alguns, ou seja, certamente era nomeado também de *banco* como define o autor.

Sarafina/serafina. *S.f.* 1. Tipo de tecido de lã (BLUTEAU, 1728,

v. 9 p. 197). É o mesmo sentido que ocorre no documento: “[...] coberta de Sarafina vermelha [...]” (*LIT*, f. 236r, L.14-22). De acordo com a obra lexicográfica, Bluteau (1728), há no período outros vocábulos utilizados para o mesmo fim, como *perpetuanaapicota*, correspondendo ao tipo de picote que se fazia no tecido.

As transformações e movimentos na grafia eram constantes na escrita daquele período (séc. XVIII), porque não havia normas ortográficas instituídas oficialmente. Então, normalmente, ocorrem variações, mesmo considerando um só escriba e no mesmo documento. Uma das causas dessas oscilações pode ser pela escrita baseada exclusivamente na forma de falar, escrita fonética (VASQUES; AGUILERA, 2006).

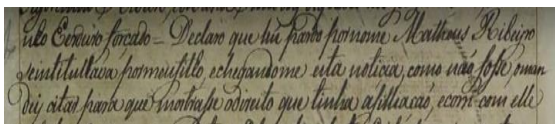
Tamborête. *S.m.* 1. Assento sem braços, nem espaldar, chama-se assim, porque tem aparência de um pequeno tambor. O autor menciona ainda outras duas denominações para o mesmo objeto: sedícula e sedes trunca (BLUTEAU, 1728, v. 8, p. 34).

O vocábulo Tamborête, que aparece no trecho do legado destacado na figura 2, tem originalmente um sentido metafórico fazendo referência às características de um outro objeto, o tambor. Foi utilizada alternativamente a palavra *Sedecula*¹²¹.

Outro aspecto linguístico observado é a diferença de mensuração étnica entre os vocábulos mulato e pardo, que são parte do grupo de termos que fazem referência à condição de mestiço, considerando a miscigenação entre brancos e negros. Percebe-se que esses dois termos são frequentemente usados nos registros da época. Contudo, quando se realiza uma pesquisa detida às suas referências e locais de origem, é possível notar determinadas características comuns de atributos e usos. Desse modo, um discurso deixa de se assemelhar a algo unívoco e invariante, e passa a se expor com outro aspecto:

¹²¹ Sedícula. Termo que pode ser encontrado na Bíblia, fazendo referência a um assento muito pequeno, um bloco ou estaca de madeira que era utilizado na crucificação, para auxiliar na sustentação do corpo.

Figura 4: Testamento do Padre Agostinho Ribeiro, 1724.



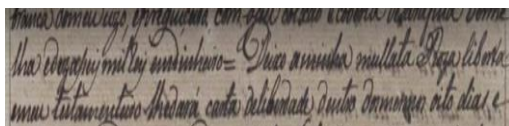
Fonte: L1T, f244v, L.15-17.

Recorte e transcrição das autoras.

Transcrição:

[...] Declaro que hũ**pardo** por nome Matheus Ribeyro/ seintitullavapor-meufilho, echegando me esta notícia como naõ fosse, oman/dey, citar para que mostrasse odireito que tinha afilliação, ecomelle [...] (TPAR, 1724, L1T, f244v, L.15-17)

Figura 5: Testamento de Padre José da Silva Lima, 1756.



Fonte: L1T, f236r, L.14-15.

Recorte e transcrição das autoras.

Transcrição:

[...] Deixo a minha **mullata Roza liberta**/ emeu testamenteiro lhedará carta deliberdade [...] (TPJSL, 1756, L1T, f236r, L.14-15)

Nesses dois fragmentos, levando em consideração o fato de serem termos com praticamente o mesmo sentido nota-se uma diferença no contexto que esclarece a escolha do adjetivo que identifica a característica étnica do escravizado. Primeiramente no Testamento do Padre Agostinho Ribeiro o termo pardo é empregado para indicar um mestiço que pode ser um filho (fig. 4). Sobre isso, observe-se o que argumenta Pessoa (2007):

O próprio padre Antônio Vieira, no sermão que trata justamente dessa questão, qual seja, a existência de irmandade separadas de negros, brancos e mulatos, usa para designar estes últimos o termo pardo. Há quem diga que o próprio padre era mulato e, sabedor do peso pejorativo do termo, conscientemente preferiu usar a palavra pardo. É uma idéia tentadora, contudo, não muito fácil de ser confirmada.

Mas, indo para além das possíveis razões pessoais do padre Antônio Vieira, percebe-se que as circunstâncias em que figuram o termo mulato são quase sempre situações de calúnia. (PESSOA, 2007, p. 50-1)

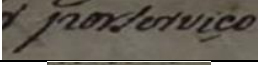
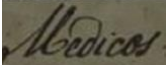
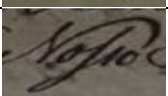
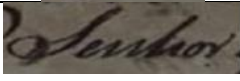
No segundo caso (fig.5), o testador opta por utilizar o termo mulata que conforme Bluteau (1728),

Mulâta, ou mulato. Filha, ou filho de branco, e negro. O nome mulato originou-se de Mú, ou mulo, animal gerado de dois outros de diferentes espécies. (BLUTEAU, 1728, v. 5, p. 628)

Observa-se, assim, que o sentido do etnônimo, que tem a raiz vinda de mulo, animal, empregado para designação de uma pessoa na condição de escravizada, tem clara conotação preconceituosa, uma vez que não se usa a assimilação com animais em outras situações onde ocorra o híbrido.

A Variação grafemática é outro aspecto característico da escrita da época. O grafema, menor unidade do sistema grafemático de uma língua, segundo Maia (1986), culmina na aproximação da ideia de letra, símbolo gráfico, com o fonema, menor unidade sonora. A variação do traçado de alguns grafemas, como o <s>, o <d> e o <r>, ocorre com frequência nos textos selecionados, como nos exemplos a seguir:

Quadro 1: variações do grafema <s>

Grafema	Exemplo	Transcrição	Localização
<J>		‘dias’	L1T, f. 236r, L.15.
<s>		‘por serviço’	LIT, f. 244 r, L. 38.
<s>		‘Medicos’	LIT, f.223v, L.10
<js>		‘Nosso’	LIT, f. 244 r, L. 38.
<S>		‘Senhor’	LIT, f 244 r, L. 38.

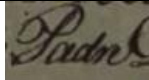
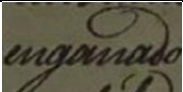
Fonte: elaboração das autoras.

Como se pode notar no quadro acima, o grafema <s> apresenta algumas possibilidades de variação grafemática. Os grafemas <J> caudado e o <s> curto, simbolizando ambos o fonema /s/ tiveram a transcrição como <s> minúsculo. Para o <s> curto não ocorre variação do traçado, nos exemplos observados, independente da sua posição. No vocábulo ‘Senhor’, iniciado com uma maiúscula, nota-se um traçado mais belo e elaborado de acordo com o estilo do escrevente. Já em “Nosso” para a

representação do fonema /s/, em posição medial, ocorre a duplicação do grafema, como na grafia atual, porém com o uso de dois traçados diversos, sendo o primeiro o <ʃ> com cauda longa, de traçado diferente do <ʃ> que ocorreu em ‘dias’ quando o <ʃ> está em posição final.

Quanto ao grafema <d> observa-se que a sua haste pode ocorrer na vertical, como no primeiro exemplo em destaque abaixo, “padre”, ou inclinada com curva acentuada à esquerda, semelhante a um <d> uncial, como nos demais exemplos. Neste caso, se verifica que na palavra ‘enganado’ a haste da letra <d> foi mais alongada e curvada que as demais:

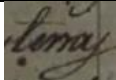
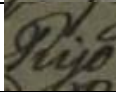
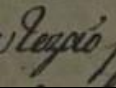
Quadro 2: variações do grafema <d>

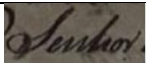
Grafema	Exemplo	Transcrição	Localização
<d>		‘Padre’	LIT, f 223v, L.8
<d>		‘des’	LIT, f 223v, L.10
<d>		‘enganado’	LIT, f.223v, L.10
<d>		‘Medicos’	LIT, f.223v, L.10

Fonte: elaboração das autoras.

Com relação ao grafema <r>, observa-se que a apresentação da forma maiúscula é bela conforme a habilidade do escrevente para o traçado. Já o <r> minúsculo mostra característica de uma escrita corrente, com duas variações possíveis, conforme o fonema que represente:

Quadro 3: variações do grafema <r>

Fonema	Grafema	Exemplo	Transcrição	Localização
/R/	<rr>		‘terras’	LIT, f. 244r, L. 29
/R/	<R>		‘Ryo’	LIT, f. 244v, L. 22
/R/	<R>		‘rezão’	LIT, f. 223v, L. 18

/r/	<r>		‘Senhor’	LIT, f. 244r, L. 38

Fonte: elaboração das autoras.

5. Considerações finais

Nesta pesquisa foram utilizados testamentos já editados e digitalizados, os quais facilitaram a leitura e análise das fontes, evidenciando uma fonte rica de conhecimentos dispostos a novas investigações em áreas diversas.

A leitura dos testamentos expôs a relação íntima dos integrantes do clero com a escravidão na América, uma vez que é comum a menção de escravizados entre as suas posses. No entanto, uma das especificidades que diferenciam esse grupo de outros senhores no período colonial é o fato de os cativos aparecem como herdeiros de bens no registro de seu legado piedoso. Apesar de atitudes contrárias aos preceitos cristãos, é evidente, na forte relação mantida entre o clero e o Estado que ambos estavam focados nas estruturas e práticas do mercantilismo português utilizando-se de mão de obra escrava para a construção de seu patrimônio, no contexto da colonização da América portuguesa.

O estudo de textos manuscritos produzidos em séculos passados revela as marcas do seu tempo tanto com relação às práticas culturais e religiosas da sociedade, quanto com relação às manifestações linguísticas, mostrando variações utilizadas pelos escreventes, que são próprias de tais épocas. No presente estudo, os documentos coloniais datados do século XVIII, evidenciam práticas comuns de religiosos que, numa postura ambígua, partilham as práticas de exploração escravocrata do período, mas, uma vez estando próximos à morte, buscam dar alguma compensação a parte de seus cativos, talvez como forma de convencimento, perante o “juízo final”, do seu arrependimento, valorizando, assim, a sua imagem de bom cristão. Dentre os benefícios concedidos aos escravizados figuram a doação de itens de mobiliário e vestuário, dinheiro, casas e alforria, sendo que o legado só será entregue após a morte do testador. Considerando-se as precárias condições de vida e saúde dos escravizados, é possível que muitos morram antes dos seus senhores, sem, portanto, poder usufruir de tais legados.

As formas linguísticas próprias do período nos permitem observar aspectos característicos da história na língua portuguesa, evidenciando

alguns contextos de mudança linguística. A partir da análise de termos com praticamente o mesmo sentido, como é o caso dos etnônimos *pardo* e *mulato*, pode-se perceber a diferença do uso empregado de acordo com o contexto, mostrando a influência de fatores diversos do contexto sócio-histórico nos usos linguísticos. A diversidade de traçados de grafemas realizados por um mesmo *scriptor*, bem como ocorrência de ligaduras, a riqueza de abreviaturas e a diferença de grafias para um mesmo vocábulo são outros aspectos recorrentes na escrita da época que podem oferecer grande dificuldade na leitura de manuscritos do passado. Os vários aspectos observados no *corpus* selecionado podem ser ampliados, dando lugar a outros estudos, conforme o interesse de cada pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZZI, Riolando. *A teologia católica na formação da sociedade colonial brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

BILHEIRO, Ivan. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil: congruência com o estado para uma ideologia escravocrata. *CesRevista*, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, v. 22, n. 1, p. 91-101, 2008. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/713>.

BLUTEAU, R. *Vocabulário português e latino*. Coimbra: Colégio de artes, 1728, v. 6-9.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAUSTO; Boris. *História do Brasil*. 12 ed. São Paulo: USP, 2006.

FREITAS, Ludmila G. Princípios jurídicos na colonização Ibero Americana: o debate sobre a escravidão indígena. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, set./dez., 2015, p. 456-472.

LIMA, Elda C. de. *A Correspondência Jesuítica na construção de um novo mundo: evangelizar, classificar, informar (1553-1596)*. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal

de Goiás, Goiânia, 2010.

LIMA, Maurílio Cesar de. *Breve História da Igreja no Brasil*. Rio de Janeiro: Restauro – Edições Loyola, 2001.

LIVRO I do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia. Salvador, Mosteiro de São Bento. Edição semidiplomática. Coord. Marla Oliveira Andrade, Salvador: Memória & arte, 2016. Disponível em: <<http://saobento.org/livrosdotombo/livros/livro-i>>. Acesso em: 25/04/2020.

MAROCCHI, Giuseppe. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada. Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). *Tempo*, v. 16, n. 30. Niterói, 2011.

MAIA, Eleonora da M. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Anderson J. M. de. Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*. v. 10, n. 18, jul.-dez. 2007, p. 355-87.

PEREIRA, Tulio A. de Paiva. A igreja católica e a escravidão negra no Brasil a partir do século XVI. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. a. 3, v. 5, n. 5, maio de 2018, p. 14-31.

PEREIRA, Norma S. da S. Os rituais da “boa morte” na Bahia colonial a partir da análise de testamentos. In: HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes R.; LUCENA, Rubens M. (Org.). *ALFAL 50 ANOS: contribuições para os estudos linguísticos e filológicos*. E-book. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 1013-42

PEREIRA, Norma S. da Silva. Edição de Testamentos: Aspectos do contexto sócio-histórico e as práticas culturais. *Revista da ABRALIN*, v. 16, n. 3, 2017.

PESSOA, Raimundo A. Soares. *Gente sem sorte: os mulatos no Brasil colonial*. Franca, 2007. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/tese-raimundo.pdf>

SANTOS, David Raimundo dos. *Como a Igreja Católica tratou negros e negras nestes 507 anos? Brasil, país de todos?* v. 2, n. 5, nov. 2007. Publicação Virtual de KOINONIA. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=102&cod_boletim=6&tipo=Artigo. Acesso em 09 abr. 2020.

SOUZA, L. de M. e. Resenha de Ideologia e escravidão. *Revista Brasi-*

leira de História, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 199-204, set. 1986/ fev.1987.

SPINA S. *Introdução à Edótica: Crítica Textual*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars poética: EDUSP, 1994.

TELLES, Célia M. *et al.* Os livros do Tombo contam sua história. In: LOSE, Alícia D.; PAIXÃO, Dom Gregório, OSB. (Org.). *Livros do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*: editando 430 anos de história. Salvador: Memória & Arte, 2016. v. 1, p. 51-140. Disponível em: <http://saobento.org/livrosdotombo/livros/livro-i/>

VALENTE, Ana Lúcia Farah. *A Constituição no Padroado: contribuição à história da legislação colonial*. Jus.com.br, 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/24376/a-constituicao-no-padroado-contribuicao-a-historia-da-legislacao-colonial>.

VASQUES, Priscila; AGUILERA, Vanderci. Uma análise semântica do léxico em documentos históricos do Paraná. *SEPECH, Anais*, 2006. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/vanderciaaguilera.pdf.

LA LLORONA NO MÉXICO E AS DAMAS DE BRANCO NO BRASIL: PROXIMIDADES, DISCURSO E IDENTIDADE

Maria Talita Rabelo Pinheiro (UNEB)

talitarabelo27@gmail.com

Nerivaldo Alves Araújo (UNEB)

neriaraujo@hotmail.com

RESUMO

No presente artigo, propõe-se uma análise entre o mito mexicano *La Llorona* e suas proximidades com as lendas brasileiras “A mulher/dama de branco” ou “A mulher/dama da meia-noite”, lendas com que se desbravam as origens de nossas histórias, e suas proliferações nos meios de divulgação em massa, com ênfase na *Internet*, pois se entende que nenhuma sociedade constrói o seu presente e reforça o seu futuro sem compreender a sua cultura e o significado da origem do seu povo. As lendas, de autoria(s) desconhecida, foram criadas por povos de diferentes lugares e épocas para explicar fatos como o surgimento da Terra e dos seres humanos, do dia e da noite e de outros fenômenos da natureza. O mito *La Llorona* conhecido de várias maneiras em seu país de origem, o México, chega ao Brasil principalmente como lendas e lendas urbanas. No decorrer do artigo, com um aporte qualitativo, utilizando as pesquisas bibliográfica e documental, trabalha-se a definição de mito e lenda, pois muitas vezes se confundem os dois. Posteriormente será apresentado à história do mito (*La Llorona*) e as lendas urbanas brasileiras mais próximas. Buscou-se indicar alguns encaminhamentos que podem ajudar na construção da pesquisa, envolvendo História, Memória e Identidade com autores como Candau e Delgado e para finalizar será feito uma abordagem da temática, um recorte, fazendo uma relação coma recepção, usando como principal autor Michel Foucault com o livro *A Ordem do Discurso*, pois esses tipos de histórias antes predominantemente ligadas à oralidade ganham espaço nos meios digitais, o que faz com que esse discurso evolua.

Palavras-chave:

Discurso. Identidade. Semelhanças. *La Llorona*. Lendas brasileiras.

RESUMEN

En este artículo, se propone un análisis entre el mito mexicano *La Llorona* y sus proximidades con las leyendas brasileñas “La mujer/dama de blanco” o “La mujer/dama de la medianoche”, leyendas con las que abren los caminos de los orígenes de nuestras historias y su proliferación en los medios de comunicación, con énfasis en *Internet*, ya que se entiende que ninguna sociedad construye su presente y refuerza su futuro sin comprender su cultura y el significado del origen de su gente. Las leyendas, de autor (es) desconocida (s), fueron creadas por personas de diferentes lugares y tiempos para explicar hechos como la aparición de la Tierra y los seres humanos, día y noche y otros fenómenos naturales. El mito de *La Llorona*, conocido de diversas maneras en su país de origen, México, llega a Brasil principalmente como leyendas y leyendas urbanas. A lo largo del artículo, con una contribución cualitativa, utilizando investigación bibliográfica y documental, se trabaja en la definición de mito y leyenda,

ya que los dos a menudo se confunden. Más tarde, se presentará la historia del mito (La Llorona) y las leyendas urbanas brasileñas más cercanas. Tratamos de indicar algunas referencias que pueden ayudar en la construcción de la investigación, involucrando Historia, Memoria e Identidad con autores como Candau y Delgado y finalmente, se hará un acercamiento al tema, un corte, una relación con la recepción, utilizando como el autor principal. Michel Foucault con el libro *El Orden del Discurso*, ya que este tipo de historias previamente vinculadas predominantemente a la oralidad ganan espacio en los medios digitales, lo que hace que este discurso evolucione.

Palabras clave:

Discurso. Identidad. Similitudes. *La Llorona*. Leyendas brasileñas.

1. Introdução

As lendas são uma das mais envolventes formas de conhecer/incluir uma cultura (des)conhecida criando nossa própria “fantasia” real. Segundo Malba Tahan (1966, p. 24), “até os nossos dias, todos os povos, civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”.

Costumamos ouvir as pessoas de mais idade que guardam a memória de nossa comunidade e estão habituadas com histórias envolvendo entes sobrenaturais. As lendas buscam justamente preservar a cultura popular/regional/nacional [folclore] em uma forma de manifestação com o passar das gerações, pois, de acordo com Delgado (2010, p. 55) “os sujeitos construtores da história da humanidade são muitos, são plurais, são de origens sociais diversas”, e a literatura oral se modifica com essa pluralidade, com essas diferentes identidades, dependendo das características étnicas, culturais, nacionais, religiosas, sociais, de gênero, ideológicas.

Presume-se que o desconhecido é curioso e que chama a atenção de muitos. O que esta pesquisa quer, é repassar coisas desconhecidas no conhecido, buscar algo que já sabemos, mas que em outros países parece desconhecido para nós, pois de acordo com Delgado (2010, p. 63) “identidades, representações e memórias encontram-se inter-relacionadas. Por meio da memória, as comunidades e os indivíduos podem, por exemplo, resgatar identidades ameaçadas e construir representações sobre sua inserção social e sobre sua cultura”.

Com a criação dos meios de divulgação em massa e a internet, houve a influência da divulgação e aumento das produções dos mitos, lendas e das lendas urbanas, na *web* e até mesmo em papel. Não apenas

porque a internet transformou o ambiente em que habitam escritores-leitores de mundo, mas também porque alarga as possibilidades imaginárias para os criadores. Assim parece que a internet deu um novo fôlego e esse tipo de narrativa/história.

O mito *La llorona* conhecido de várias maneiras em seu país de origem, o México, chega ao Brasil principalmente como lendase lendas urbanas, pois são relatos de eventos históricos de pessoas que ao Brasil chegaram. Por isso, possuem base em determinados momentos históricos que se misturaram às histórias de nativos e colonos. Porém, essas histórias são distorcidas ou exageradas, recebendo um ar fantástico.

Neste trabalho, serão abordadas as proximidades entre as lendas brasileiras “A mulher/dama de branco” ou “A mulher/dama da meia-noite” e suas proximidades com o mito *La Llorona* mexicano, partindo da análise da história, memória e identidade, pois *La Llorona* sobreviveu unicamente na memória, individual e coletiva, sem deixar rastros materiais ou escritos, sendo suas lendas transmitidas e reproduzidas apenas oralmente. Tudo indica que foi somente no século XIX que a literatura esteve pronta para se apossar dessa memória e registrá-la.

Outro aspecto a ser trabalhado neste artigo é a inclusão do aspecto social da transmissão e recepção das lendas usando principalmente a visão de Foucault na perspectiva da *Ordem do Discurso*, pois se deve refletir que a *Internet* não é apenas mais um meio moderno de divulgar narrativas, mas sim um meio que impõe características e limites a essa transmissão, e isso deve ser levado em conta quando se fala de produção/ recepção do discurso, pois o ciberespaço é um lugar em que a cultura oral e escrita se encontram.

2. O mito e a lenda: reflexões sobre os dois gêneros

As narrativas orais são uma experiência social que possibilita um (re)encontro do homem com ele próprio, com o sagrado, com o seu passado mais distante, com o seu presente mais próximo, sendo um signo cultural que determina comportamentos e formas de organização social baseados na sabedoria (re)passada pelos antepassados desde as mais antigas tradições.

Conforme o filósofo romeno Eliade, o mito simbolizava uma “história verdadeira” nas sociedades arcaicas, retendo um “caráter sa-

grado, exemplar e significativo” (1978, p. 7). Em tais sociedades, esse tipo de narração exerce uma função dentro da organização coletiva, distanciando-se apenas de uma fabulação encantatória. De acordo com esse pesquisador:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. (ELIADE, 1978, p.11)

Assim, os mitos retratam as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado/sobrenatural no Mundo, manifestam o que “realmente aconteceu”, das coisas do mundo real. É essa irrupção do sagrado, esse tipo de narrativa, que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. “E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural” (ELIADE, 1978, p. 11).

Partindo para as lendas, de acordo com Costa (2009, p. 139), a “lenda é uma história cheia de mistério e fantasia que nasceu com o objetivo de explicar acontecimentos que teriam causas não conhecidas”, seu autor é desconhecido e ela é passada de geração a geração. Assim sendo, as lendas conectam as diversas gerações, de épocas e espaços, e pode-se afirmar que ainda são, criadas para explicar questões que dizem respeito à origem de alguns fenômenos do universo.

Para Fine (1992 *apud* LEAL; PEREIRA, 2016) a lenda é:

[...] uma narrativa que um contador apresenta a uma plateia no contexto de seu relacionamento. O texto é um relato de um acontecimento no qual o narrador ou um contato pessoal imediato não esteve envolvido, e é apresentado como uma proposição para a crença; não é sempre tido como verdadeiro pelo falante ou plateia, mas é apresentado como algo que poderia ter ocorrido, e é contada como se tivesse acontecido. As ocorrências são eventos notáveis do tipo dos que são supostamente “estranhos mas verdadeiros”. (FINE, 1992, p. 2 *apud* LEAL; PEREIRA, 2016, p. 92)

Ao se ler esta definição, constata-se a ideia de que as lendas circulam em uma sociedade, assim, em um contexto pertencente a uma comunidade, desta forma a pessoa que conta a história igualmente faz parte desse corpo social e compartilha com todos a mesma realidade, as mesmas atividades, os mesmos discursos e regras.

Com caráter fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são produtos da imaginação humana. A cada nova “versão” das lendas são adicionadas novas interpretações e crenças populares do local onde ocorreu o desfecho. A lenda é isso, um tipo de narrativa que se caracteriza pelo fato de não ter a pretensão de ser uma verdade definitiva.

A lenda apresenta uma relação direta com o momento histórico do povo que a cria. Nesse sentido, as lendas nos fornecem um caminho simples para os fatos culturais de uma civilização. Com isso passamos a conhecer os mecanismos da variação cultural e, principalmente o modo de pensar de cada povo, num dado momento de seu desenvolvimento histórico. (MACHADO, 1994, p. 97)

A *internet* e todos os meios de mídias digitais influenciam na divulgação e produção dessas narrativas, no caso em questão dos mitos e lendas. Não apenas porque ela transformou o ambiente em que habitam escritores-leitores de mundo, mas também porque alarga as possibilidades imaginárias para os criadores, que eram os antigos ouvintes; também podem ser o suporte para a narrativa digital, aquela produzida diretamente em blogs e redes sociais, muitas vezes através de processos transmidiais (de relações entre mídias) e cooperação.

De acordo com Chartier (2010) em relação às mutações do texto digital abordam que:

A descontinuidade existe até mesmo nas aparentes continuidades. Ante o monitor, a leitura é uma leitura descontínua, segmentada, mais ligada ao fragmento do que à totalidade. [...] As interrogações do presente acham suas razões nessas rupturas decisivas. Como manter o conceito de propriedade literária, definido desde o século XVIII a partir de uma identidade perpetuada das obras, reconhecível, qualquer que seja a forma de sua publicação, num mundo em que os textos são móveis, maleáveis, abertos e nos quais, como o desejava Michel Foucault, cada um pode, no momento de começar, “encadear, continuar a frase, e, sem que ninguém se preocupe realmente com isso, alojar-se nos seus interstícios”? (CHARTIER, 2010, p. 9)

Narrativas desse tipo vivem em nosso imaginário de modo intenso e de formas distintas, e nos alcançam quando menos esperamos, causando espanto, surpresa, credulidade ou incredulidade. Afirmar que

essas histórias vivem, com efeito, é testemunhar que as formas de cultura popular, sobretudo aquelas que chegam através das mídias, ocupam um lugar de destaque na construção das nossas identidades e relações sociais.

3. *Conhecendo o mito La Llorona e as suas relações com as versões de lendas brasileiras*

O Brasil foi formado por vários grupos étnicos e a junção destes originou um povo bem diferente dos demais povos do mundo. Mais importante, ainda, é apontar que temos nesse país um rico folclore, caracterizado pela diversidade de culturas do povo que forma uma nação. Os mitos e lendas advindos dessa junção de culturas fizeram surgir novas variantes dos mesmos, já que as narrativas orais se modificam, reinterpretam-se.

Os mitos possuem um caráter mais simbólico. Como os povos antigos não conseguiam explicar muitos dos fenômenos naturais cientificamente, acabavam por criar mitos com esses objetivos, para dar sentido as coisas do mundo. Eles serviam como uma ferramenta para repassar os conhecimentos adquiridos, alertar sobre os perigos. Deuses e deusas, heróis e heroínas, personagens sobrenaturais se misturam com fatos da realidade para dar sentido à vida e ao mundo. Já as lendas costumam dar explicações aos acontecimentos sobrenaturais ou misteriosos, surgem através dos mitos, são histórias contadas por pessoas e transmitidas oralmente através dos tempos, voltam-se ao lado mais fantástico para explicar o desconhecido.

4. *Versão mexicana da narrativa*

González Obregón, um grande historiador mexicano, traz muitos esclarecimentos em seu livro *Las calles de México, Leyendas y sucesos*, publicado pela primeira vez em 1922, no qual foca nas lendas existentes na Cidade do México durante a era da Nova Espanha; em vários casos, o autor faz uma investigação para realmente saber o que aconteceu de acordo com a documentação existente na época, e em uma de suas abordagens explana as possíveis origens desse tão forte mito *La Llorona* para o povo Mexicano.

Em meados do século XVI, houve alguns anos em que os vizinhos da Cidade do México acordaram à meia-noite, quando havia lua cheia, assustados por longos gemidos lançados por uma mulher, a quem ele sem dúvida afligia uma tremenda dor física ou um tormento de uma grande dimensão. O lamento era tão tétrico, que parecia vir do mundo dos mortos. Então, uma mulher na casa dos trinta estava aparecendo. O autor traz em sua obra:

Vestía la mujer traje blanquísimo, y blanco y espeso velo cubría su rostro. Con lentos y callados pasos recorría muchas calles de la ciudad dormida, cada noche distintas, aunque sin faltar una sola, a la Plaza Mayor, donde vuelto el velado rostro hacia el oriente, hincada de rodillas, daba el último angustioso y languidísimo lamento; puesta en pie, continuaba con el paso lento y pausado hacia el mismo rumbo, al llegar a orillas del salobre lago, que en ese tiempo penetraba dentro de algunos barrios, como una sombra se desvanecía. (OBREGÓN, 1997, p. 116)

A tradição de *La Llorona* tem suas raízes na mitologia estabelecida entre os habitantes de parte do atual território mexicano. A deusa Cihuacoatl, que apareceu muitas vezes como uma dama vestindo roupas palacianas, teria sido uma das primeiras representações de *La Llorona*. A deusa teria lançado o grito “¡Oh, hijos míos!, ¿dónde os llevaré para que no os acabéis de perder?”, esse teria sido o sexto presságio da chegada dos conquistadores e com isso trazendo a aniquilação do povo azteca.

Entre os muitos presságios com os quais a conquista do México pelos espanhóis foi anunciada, há um que descreve as vozes de uma mulher que frequentemente ouvia à noite. Angustia e entre soluços, essa mulher se perguntou onde poderia levar seus filhos para que não se perdessem. Essa história se ligaria à lenda de *La Llorona*, porque ela mesma, desesperada por ter sido traída pelo marido, afogou seus próprios filhos no riacho, para impedir que morressem sem a atenção e os cuidados que ela não podia mais lhes dar, atormentados pelos seus próprios problemas, decepções e fantasmas. Essa mulher que não pode cobrir tudo e tem que acabar abandonando seus filhos continua a representar, em certa medida, a mulher atual esmagada por muitos compromissos, que seus filhos devem deixar aos cuidados de estranhos.

Hoje em dia se diz que *La Llorona* vasculha as margens dos rios com seus longos cabelos, que mergulha seus dedos na água para arrastá-los no fundo à procura dos filhos. É por isso que se dizem às crianças vivas que não devem se aproximar dos rios, principalmente ao anoitecer.

tecer, pois *La Llorona* pode levá-los confundindo com seus filhos e daí, nunca mais serão vistos. Essa história mexicana de mais de 500 anos é tão difundida que possui diversas versões, várias fragmentações, acarretando a criação de várias lendas. Todas elas, no entanto, contam a história de uma aparição vestida de branco que se lamenta e chora vagando pelas margens de rios, capturando crianças para substituir seus filhos perdidos.

Obregón em seu livro traz a visão de que com o tempo gradualmente, a antiga tradição de *La Llorona* foi se apagando da memória popular. Só há lembrança dela nos destinos mitológicos dos astecas, nas crônicas antigas, nas aldeias distantes ou nas falas das velhas avós, que tentam assustar seus netos inocentes, dizendo-lhes ;Ahí viene La Llorona!, mas ele não contava com o poder das novas tecnologias e o que esses netos poderiam vir a fazer para (re)passar essas narrativas contadas pelos mais antigos.

5. As damas de branco e sua aproximação com *La Llorona*

Com a dominação do continente americano essa narrativa também se espalhou, havendo grandes mutações, pois à medida que a cultura sofre influências diversas, muda-se a forma de pensar, de agir, de contar e os temas acabam mudando. Daí, também ocorre a transformação do mito em lendas e lendas urbanas.

De acordo com Lopes (2008) as lendas urbanas abrangem um elemento de emergência na direção de urgência, ao se descrever um problema social que precisa de atenção urgente da comunidade. As lendas vão sendo rapidamente “desbancadas” e outras novas vão surgindo e lhe roubando a atenção, deve-se combater então uma postura simplista de folcloristas que, ao decretarem de antemão a falsidade das histórias, ignoram aspectos complexos do contexto sócio histórico em que elas se inserem. Deve ater-se que muitos pesquisadores, historiadores, ou folcloristas, afirmam que as lendas são apenas frutos da imaginação popular, porém, como se sabe, as lendas em muitos povos são os livros na memória dos mais sábios.

As lendas brasileiras são numerosas, e foram influenciadas diretamente pela miscigenação na origem de seu povo. Deve-se levar em conta que uma lenda não significa uma mentira, nem tão pouco uma verdade absoluta. O que se deve considerar é que uma história para ser

formulada, protegida e o mais importante, ter sobrevivido na memória das pessoas, ela deve ter pelo menos uma ínfima parcela de fatos verídicos.

Serão analisados nesse artigo 2 *sites* em que seus criadores conseguiram enxergar essa proximidade entre o mito mexicano *La Llorona* e as lendas e brasileiras “A mulher/dama de branco” ou “A mulher/dama da meia-noite”, as versões dos *sites* fazem claramente uma relação direta com essas histórias. Os *sites* que serão analisados são:

(1) <https://www.wattpad.com/239638619-lendas-urbanas-a-mulher-de-branco-la-llorona>

O site *wattpad.com* resume a história de que a lenda da “Mulher de Branco” é um fantasma de uma bela mulher que veste vestido branco e sequestra pessoas com quem interagem. Quando ela estava viva teve dois ou três filhos, depende da variação da lenda, e quando ela sofreu uma rejeição, sendo enganada pelo homem que amava, ela afoga as crianças. Em um ato de arrependimento, comete suicídio, ao ver as crianças mortas e, como castigo, para buscar sua redenção, deve passar o resto da eternidade em terra à procura de seus filhos, chorando e sofrendo, até encontrá-los. Ela vaga em rios e estradas, e quando encontra um homem infiel, ela o mata, e ele nunca será visto novamente. A mulher de branco fica com raiva quando o homem infiel não quer obedecê-la, assim que o ataca enquanto toma sua verdadeira forma.

(2) <https://medium.com/elo-espaco-livre-do-oculto/cihuac%C3%B3atl-la-llorona-mulheres-da-meia-noite-e0d9bed62d5>

No site *medium.com* traz o seguinte trecho para ressaltar a aproximação entre o México e Brasil, houve o destaque dos 2 versos na estrofe XLIV para destacar essa relação entre as histórias, no qual no país sul-americano em questão existem várias versões da morte e da maneira de “aterrorizar”. Uma delas é a lenda da Mulher de Branco, uma bela mulher que, em estradas ou ruas ermas das cidades, abordava os homens:

CIHUACÓATL – a mulher chorona
mulheres da meia-noite

XLIII
Pelos lugares onde ando
Escuto histórias como estas
De mulheres tão molestas
Pela escuridão penando
Por suas acções funestas.

XLIV

Com semelhanças honestas
Às famosas mexicanas,
Lendas sul-americanas
Também recordam modestas
As tristes almas mundanas.

As damas de branco são designações que podemos perceber nos dois países, México e Brasil, mas poderíamos até estender essa pesquisa, pois o termo “Dama de Branco” é genérico para designar as diversas aparições de mulheres vestidas de branco: noivas, santas, prostitutas, virgens, elas são pertencentes tanto de histórias trágicas ou não. Alguns fantasmas de mulheres de branco retornam para ajudar, outras para se vingar. Tanto na história mexicana como nas brasileiras essa mulher traz um espírito vingador.

No Brasil, essas versões são consideradas lendas urbanas e ao serem recontadas passam da oralidade para a modalidade escrita em meios digitais. Quando publicadas em sites, em blogs ou mesmo em diálogos em chats acabam por sofrer alterações, pois o contador de história sempre tem um ouvinte assíduo que ao recontar sua versão da história, a transforma novamente, com acréscimos de novos fatos, ou mesmo por pouco compreender certos aspectos pela audição.

6. Memória, identidade e história na perspectiva do mito e das lendas

Os mitos e as lendas, sejam elas de conhecimento geral ou de um povo, são guardadas na memória e transmitidas pela tradição oral. Traduzem, em linguagem simbólica, cultura, valores, crenças e momentos significativos do passado. Por meio delas, penetramos no modo particular de significação do mundo e de apreensão da realidade de uma sociedade.

Segundo Delgado (2010, p. 34) “Tempo, memória, espaço e História caminham juntos”, as análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Ou seja, se o tempo verifica particularidade a cada experiência real da vida humana, também a define como vivência da pluralidade, pois em cada movimento da história se entrelaçam tempos múltiplos, que unidos à experiência singular / espacial lhe conferem originalidade e substância.

Verifica-se que a memória, como característica do tempo vivido, reflete no presente as representações do passado. Assim, pode-se dizer que a lembrança, ou seja, a *anamnesis*, dá futuro tanto para o presente

como para o passado. Enfim, a memória preserva as histórias, individuais e/ou coletivas, salvando-as do esquecimento e de sua perda. Sendo assim, “tanto a História como a memória, apesar de distintas, têm substância comum: são antídotos do esquecimento. São fontes de imortalidade” (DELGADO, 2010, p. 42), atualizando as lembranças do passado.

Joel Candau (2011), em seu livro *Memória e Identidade*, argumenta a construção da memória coletiva nas sociedades contemporâneas, salientando a tendência de memórias fragmentadas e a impossibilidade de memórias unificadas. Conforme o autor, “Nas sociedades modernas, o pertencimento de cada indivíduo a uma pluralidade de grupos torna impossível a construção de uma memória unificada e provoca uma fragmentação de memórias” (CANDAU, 2011, p. 172). Dessa forma, as grandes memórias organizadoras do povo dão lugar a um mosaico de memórias que cabe ao indivíduo salvaguardar para não perder a si mesmo. Enfim, o autor defende que na sociedade moderna há uma pluralidade fragmentada de diferentes memórias.

A memória oral, sendo pessoal e direta, tem o encanto de ser mais próxima e mais viva, pois comparada com qualquer das outras modalidades da memória, além de surpreender mudando o normal curso da história de longo período, muda os atores que improvisam e não são apenas figurantes que assumem um papel já conhecido. Então, tanto o mito quanto as lendas evidenciam não somente um aspecto social, mas sim, vários aspectos, nos quais o ser humano encontra formas de se mostrar e evidenciar seu pensamento. Dessa forma destaca-se que essas histórias são uma forma de revelar o pensamento de uma sociedade, ou melhor, a subjetividade desta. Assim afirma Delgado (2020):

Ao registrar no tempo presente as memórias sobre o tempo que passou, o historiador e os demais profissionais vinculados a pesquisas que utilizam a metodologia da história oral fazem dos testemunhos recolhidos fontes de imortalidade – documentos/monumentos, sob a forma de vozes e de textos que ficarão arquivados como registros vivos da multiplicidade de experiências que constituem a vida humana na sua essência (DELGADO, 2010, p. 62)

Deve-se ter em mente que a memória não é um reles registro pessoal, ninguém se lembra somente de si mesmo, na verdade toda memória parte de “algo” coletivo. Nesse sentido, Candau (2011, p. 9) afirma que, a memória “é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstrução fiel do mesmo”. Dessa forma não haveria a possibilidade de memorizar as experiências passadas na sua integridade. Complementa o mesmo autor: “a lembrança não é a

imagem fiel da coisa lembrada, mas outra coisa, plena de toda a complexidade do sujeito e de sua trajetória de vida” (CANDAU, 2011, p. 65).

Porém deve-se destacar que “por muito que deva a memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum” (BOSI, 1994, p. 411). Isto é, a memória individual é um dos ângulos para a memória coletiva, um episódio que não teve um impacto coletivo pode ficar guardado na memória individual.

Hall (2014), no texto *Quem precisa de identidade?*, traz que a identidade, assim como a noção de pessoa, também é datada historicamente, também é uma ideia que foi construída no decorrer de processos sociais. Ter essa consciência significa ter a liberdade de pensar essas categorias e, inclusive de questioná-las. Ter a consciência de que a identidade é construída, é trazê-la para o campo de disputa, é perceber que, se ela é uma construção, ela é, também, passível de mudança. Quando a identidade é colocada, através do discurso, no campo da natureza, do que está para além da vontade humana, ela é, ao mesmo tempo, retirada do campo de possibilidades da intervenção humana. Reconhecer que a identidade é uma construção social é, antes de tudo, uma conquista política. Como já citado anteriormente, a principal questão que a identidade coloca é “Quem eu sou?” ou “O que eu sou?”. Responder essas questões é buscar um sentido de si, esse sentido, ou melhor, a demanda por esse sentido de si é colocada pela própria ideia de indivíduo e de pessoa que norteiam o mundo de hoje. É essa ideia que faz da identidade uma questão que precisa ser respondida a todo custo. Tal questão só ganha sentido, dentro de um contexto de significação que tem a noção de pessoa, enquanto verdade do ser, como ponto central.

A descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Esses processos de mudança tomados em conjunto, representam um processo de transformação e nos leva a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. O que Hall tenta passar é que a memória e identidade estão envolvidas, mas é isso nos faz refletir.

Os mitos, assim como as lendas, fazem parte da identidade de uma sociedade, de um povo, de um determinado grupo, enfim, daqueles que são encantados pelas diferentes formas e maneiras de retratar a reali-

dade que é o resultado dessa relação entre o homem, sua cultura e o meio em que vive. Assim como reforça Delgado (2010, p. 47) “Identidades referem-se a atributos culturais, simbologias, experiências, hábitos, crenças, valores”. E esses tipos de histórias, quando passadas da oralidade para o meio digital escrito são tidas como textos a partir das aplicações sócio-discursivas aleatórias e multiformes, pois se estabelecem sob a forma de confronto de versões, já que há a passagem do ouvinte a autor, e acaba que haverá reiterações ou mesmo retificações de versões anteriores, pois os leitores dessas mídias poderão já ter escutado essas narrativas e a partir disso também escreverem as suas versões.

7. Lendas: recepção e a ordem do discurso

Partindo dessas relações ouvinte/autor/leitor dos mitos e principalmente das lendas e lendas urbanas, deduz-se uma configuração interdiscursiva particularmente heterogênea, defende-se aqui que as lendas estão envoltas em um processo discursivo e que sua elaboração não se dá por meio de textos fechados, ou seja, são práticas sócio-discursivas descontínuas e multiformes, elaboradas através de um conjunto de ideias, organizadas através da linguagem (discurso) no qual se apropria implícita ou explicitamente, de outras ideias ditas anteriormente, especificamente heterogêneas, constituída por fatos polêmicos, e no qual os indivíduos se deparam com os seus pressupostos de verdade e relações de poder/saber.

Foucault apresenta na primeira parte do livro *A ordem do Discurso* que se pode intuir que, se há rituais na sociedade, haverá rituais para com os discursos, defendendo que o discurso é um veículo de poder e um objeto de desejo, pois ao deter-se o discurso se detêm consequentemente o poder.

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de processos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 1971/1999, p. 8-9)

Podem ser discutidos nas lendas aspectos como a crença e o medo, ambos debatidos por Röhrich, no qual traz que “a lenda demanda do contador e do ouvinte a crença na verdade do que se conta” e que os indivíduos relatam as lendas com o intuito de “verbalizar ansiedades e medos e, ao explicá-los, liberar-se do poder opressivo de seus medos” (RÖHRICH, 1988 *apud* DÉGH, 2001, p. 37), por isso além de conside-

rar-se que as lendas são narrativas materializadas em práticas discursivas localizadas, nas quais os indivíduos repassam seus antigos medos e apreensões sociais.

O Discurso simboliza poder, e numa metalinguagem passa a ser desejado por tudo que o mesmo é capaz de conquistar, materializar. Saber utilizar o discurso significa controlar pessoas, direcionar a história, pois um discurso convincente pode utilizar-se da linguagem para manipular, dominar, seduzir, por isso o discurso passa a ser cobiçado, admirado, desejado, temido por seu simbolismo, sua força. A ação de repassar as histórias, no caso em questão as lendas. Sendo o discurso uma materialização de ideologias, muitas vezes o indivíduo utiliza-o para mascarar uma realidade, suplantar verdades, garantir posições, o discurso começa a representar interesses de classes, servir de dominação.

Na obra de Foucault, pode-se fazer uma associação quando nos deparamos com os procedimentos de exclusão internos, pois esses atuam no interior do discurso sobre ele mesmo, neste caso, o comentário e o autor.

O ato de recontar as lendas traz aí uma imensa riqueza na prática de comentários, que se constitui do próprio processo discursivo de uma troca dentro de um grupo/sociedade. Pode-se incumbir o comentário como uma função. Foucault projeta dois papéis ao comentário. O primeiro é seu aspecto “produtivo”, que permite a construção infinita de novos discursos: “o fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos [...]”; o segundo é o seu aspecto “coercitivo”: “o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro” (1971/1999, p. 25). Desta forma, nessa contradição incontornável, o comentário aparenta dizer pela primeira vez aquilo que já havia sido dito, e repetir continuamente aquilo que nunca havia sido dito, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (1971/1999, p. 26).

Pode-se pensar no contexto das lendas que o comentário pode vir a reprimir o discurso, atuando no sentido de evocar o acaso e impedir que novos saberes ameacem os saberes já estabelecidos. Por mais que as lendas apareçam e reapareçam, com novidades, sempre vai existir algum movimento para se refazer esse discurso, de diversas formas, com comprovações, com fatos científicos, com ponderações de especialistas, na

verdade com uma imensidão de comentários que buscam absorver o acontecimento dentro de uma estrutura já reconhecida. É por conta destes vastos comentários que os acontecimentos se propagam, que as novas versões dessas histórias se apresentam e os comentários cada vez mais se acumulam.

Já quando falamos de autor, diante de uma sociedade que tem a necessidade da afirmação do ser humano, faz-se conveniente e importante, seja essa afirmação no âmbito pessoal, profissional, e intelectual, questões tangíveis à autoria são também discutidas por Michel Foucault em sua obra. “O autor é aquilo que dá inquietante linguagem de ficção suas unidades ponto seus nós de coerência, sua inserção no real (FOUCAULT, 1971/1999, p. 28).

Mais quem seria o autor nas lendas? Quem deu origem a esse discurso? Estas perguntas são bem problemáticas quando falamos de lendas/lendas, por serem textos apócrifos, pode-se dizer que os autores são todos aqueles que tomam para si a tarefa de (re)contá-las, de passá-las adiante, acarretando a alteração de seus enredos. E ser por um acaso essas histórias se basearem em fatos reais, elas nunca acontecem conosco, e sim “com uma pessoa que eu conheci” ou “com um amigo de um amigo”, alguém que na verdade não tivemos contato.

Foucault nos propõe na verdade é que se pense no autor como se pensa no comentário, como uma função, um “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.” (1971/1999, p. 26), o que impõe algum tipo de assinatura a esse discurso, mas o processo de autoria de uma lenda não é algo individualizado, assinado por um autor determinado, mas sim de um trabalho de elaboração coletiva e em permanente criação, cuja eventual assinatura surgiria apenas como um gesto potencial, ou seja, se em algum momento alguém decida imprimir sua assinatura na narrativa, o fará apenas como o resultado de uma prática de poder.

Em rigor, as lendas ou mesmo as lendas urbanas são tidas como narrativas devido ao simples motivo de que têm “uma história a contar”, uma experiência a reportar. Por isso os meios de transmissão são variados e os meios digitais expandiram essa transmissão, podendo ir de um conto de precaução, de terror ou suspense, de rumor. Pois essas histórias não podem ser tidas como básicas, pois há uma estrutura mais profunda, surgindo várias outras versões com um ilimitado conjunto de possíveis

histórias, nas quais dependerão do intérprete, no caso o ouvinte/autor/leitor.

O que é mais importante existe também um conjunto ilimitado de narrativas possíveis que cada um das partes poderia construir no futuro em resposta a essas narrativas existentes. Isso quer dizer que o que quer que proponhamos como sendo “uma lenda” não é uma trama subjacente, mas sim um ímpeto social de criar novas narrativas no formato das antigas. (ELLIS, 2001, p. 8 *apud* LOPES, 2005, p. 36)

E nesse emaranhado dos termos, esse ouvinte e leitor que vira autor e acaba que fica nessa repetição, têm-se que ater que em relação ao leitor propriamente dito, pois de acordo com Compagnon (2001, p. 161) “o leitor começa sempre por uma interpretação, não há texto preexistente que possa controlar sua resposta: os textos são as leituras que nós fizemos deles; nós escrevemos os poemas que lemos”, podemos atribuir isso também ao ouvinte, quando esse ouvinte/leitor vira esse autor que coloca suas versões das histórias das lendas em circulação nas mídias, vai um pouco de si e da sua interpretação e imaginação. Percebe-se então que na recepção e influência é desenvolvida a ideia de que, quando lidas, as histórias levam ao leitor a criar e recriar.

Com isso percebe-se que o estudo das lendas, aqui citadas, não podem se ater a textos fechados, ou seja, a versões estruturadas ou resúmenes de histórias. Como toda narrativa, as lendas e as lendas urbanas devem ser pensadas como processos sócio-discursivos, com atenção ao processo de produção/recepção nos quais circulam, bem como a questões ideológicas que são indissociáveis a esse processo. E o surgimento e crescimento da internet e de novas formas de tecnologias causaram uma renovação da (re)produção das lendas e das lendas urbanas, criando histórias similares àquelas que eram transmitidas oralmente em um ambiente de comunicação de massa.

De acordo com uma publicação de Gagliani (2019) há uma relação entre culturas diferentes, lendas semelhantes, como por exemplo, *La Llorona* do México e as lendas “A mulher/dama de branco” ou “A mulher/dama da meia-noite” disseminadas no Brasil, essas lendas surgiram em países com culturas diferentes e, apesar de algumas variações entre elas, contam com uma estrutura central muito parecida. Uma mulher/espírito feminino vestido de branco que teve um grande desgosto, que não amparou os filhos e acabou que por essa culpa cometendo suicídio. E nesse caso o surgimento de mais e mais variantes fica mais fácil por conta dos meios de comunicação em massa.

8. Considerações finais

Ao longo do artigo podemos notar o quão amplo se faz a história quando partimos dos mitos e das lendas. *La Llorora* nos traz um aporte histórico imenso com a conquista do território americano pelos colonos e a miscigenação dos povos por todo o território, a mistura das culturas, o ato de contar e repassar as histórias. As questões aqui abordadas são frutos de estudos bibliográficos, documentais e de análise de pesquisa sobre fontes orais e escritas de pesquisas já realizadas por outros.

Analizando as lendas urbanas brasileiras que possivelmente se aproximam do mito mexicano *La Llorona*, aquelas que se mantiveram mais similares foram “A mulher/dama de branco” ou “A mulher/dama da meia-noite” que são citadas nessa pesquisa e isso se deve possivelmente de acordo com Gaglioni (2019) as principais hipóteses para explicar “a presença de mitos semelhantes em culturas diferentes” que seriam uma possível raiz genética e cultural em comum entre os dois povos estudados; a propagação e aumento de temáticas e ideias similares por meio das religiões e culturas que se espalharam e condições de desenvolvimento semelhantes entre os povos estudados, que resultaram em questionamentos, indagações e preocupações semelhantes.

Ao se analisar a estrutura do Mito e as construções das lendas, deve-se ater que essas histórias são frutos da história oral que “possibilita o afloramento de múltiplas versões da História e, portanto, potencializa o registro de diferentes testemunhos sobre o passado, contribuindo para a construção da consciência histórica individual e coletiva” (DELGADO, 2010, p. 52). Segundo a mesma autora “A memória é base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas”, assim sendo, “É um elemento constitutivo do autorreconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família” (2010, p. 38).

Assim tanto o mito quanto as lendas necessitam, para serem (re)lembradas, além da oralidade, dessa divulgação nos meios de massa, com essas narrativas em que o ouvinte viaja através do ato de escutar a narrativa; dessas memórias que são instrumentos de preservação das heranças identitárias e tradições, acabam por contar e recontar nos meios digitais e acabam que trazem influências dos filmes, da TV, das mídias

sociais e de outras tecnologias digitais, que continuam a desafiar e expandir as noções desse campo.

Ao se analisar a estrutura das construções das lendas, houve a análise através de Foucault com o livro *A Ordem do Discurso*, ressaltando o poder do discurso, pois tanto o mito como as lendas servem para impor um medo, chamar a atenção para algo e quem detém o discurso consegue o controle. Também se analisou na perspectiva dos procedimentos de exclusão internos, tanto o comentário (com seu papel tanto produtivo quanto coercitivo) quanto o autor (apócrifo) como função. Além de trazer uma reflexão acerca da recepção dessas histórias nos meios digitais que acabam por chegar à massa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. Trad. de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*. v. 24, n. 69, p. 6-30. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 01 fev. 2020.

COMPAGNON, A. O Leitor. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELGADO, L. A. N. Dinâmicas da memória e da História: representações e multiculturalidade. In: ____, L. A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 55-66

ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GAGLIONI, C. *Como os fóruns digitais renovam as lendas urbanas*. 30 out. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/10/30/Como-os-f%C3%B3runs-digitais-renovam-as-lendas-urbanas>. Acesso em: 01 fev. 2020.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-33

LEAL, G. M.; PEREIRA, E. M. Gênero lendas: um relato de experiência. *ANAIS do III Colóquio de Letras da FALE/CUMB*, Universidade Federal do Pará, Breves, 18, 10 e 20 fevereiro 2016. ISSN 2358-1131

LOPES, R. L. Em Busca do Gênero Lenda Urbana. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 2, p. 373-93, maio/ago. 2008.

LOPES, R. L. Lendas Urbanas: Discurso, Cotidiano e Verdade. *Rev. ANPOLL*, n. 19, p. 33-56. Jul./dez. 2005. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/456/465>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MACHADO, I. A. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994.

OBREGÓN, L. G. *La Llorona*: Leyenda mexicana del período virreinal. Disponível em: <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/educativa/cdocumental/doctos/2013/octubre/la%20llorona.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

TAHAN, M. *A arte de ler e contar histórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

LEITURA MEDIADA COM ALUNO ESPECIAL

Carmem Cesarina Braga de Oliveira (UFAC)

carmembraga12@hotmail.com

Karina da Silva Souza (UFAC)

karinasouzaufac@hotmail.com

Tatiane Castro dos Santos (UFAC)

tatitcs@hotmail.com

Gisela Maria de Lima Braga Penha (UFAC)

gidilima7@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva mostrar a importância da leitura mediada na construção do significado do texto. Inicialmente, resgatamos o valor da leitura, que constitui um mecanismo relevante na aquisição do conhecimento. Ela se efetiva por meio de diversos procedimentos que, mobilizados, estruturam as bases para a produção de sentidos e, conseqüentemente, a leitura em si, visto que somente se concretiza quando acontece a compreensão. De outra parte, entende-se por leitura mediada, aquela que acontece com a colaboração de um parceiro mais experiente, no caso, o professor, que se interpõe entre o leitor e o texto, para facilitar o entendimento do que é lido, buscando garantir clareza e fluidez nessa atividade. A mediação estabelece pontes, pois constitui uma prática de aproximação do indivíduo com o texto, levando à leitura, despertando os sentidos, ativando a curiosidade. Mediar esse processo envolve proporcionar ambientação para que o leitor possa atuar, analisar, relacionar, compreender e ampliar seus conhecimentos. A experiência enunciada destaca o trabalho realizado com um aluno especial, adulto, com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo diplégica, uma variedade que afeta comumente a motricidade da pessoa, mas que também interfere, em alguns casos, na aprendizagem, provocando diferentes graus de deficiência intelectual: de leve à grave, de acordo com a área e extensão do cérebro acometida. Problemas como dificuldades visuais e transtornos de aprendizagem são alguns sinais dessa deficiência intelectual, causada pela paralisia cerebral. No caso do aluno com quem o estudo foi efetuado, optamos por adotar o nome fictício de Guilherme para identificá-lo e partilhar a experiência vivenciada. Ele não teve lesões que comprometessem seu desenvolvimento intelectual radicalmente, no entanto, enfrenta dificuldades em seus movimentos. Não obstante suas limitações físicas, as mais afetadas em seu quadro clínico, consegue manter certa independência, apesar dos desafios que enfrenta, cotidianamente.

Palavras-chave:

Leitura. Mediação. Texto. Aluno Especial.

ABSTRACT

The present work aims to show the importance of mediated reading in the construction of the meaning of the text. Initially, we recovered of which is a relevant mechanism in the acquisition of knowledge. It takes effect through various procedures

that, mobilized, structure the bases for the production of meanings and, consequently, the reading itself, since it only materializes when understanding occurs. On the other hand, mediated reading is understood as that which happens with the collaboration of a more experienced partner, in this case, the teacher, who interposes between the reader and the text, to facilitate the understanding of what is read, seeking to ensure clarity and fluidity in this activity. Mediation establishes bridges, as it constitutes a practice of bringing the individual closer to the text, leading to reading, awakening the senses, activating curiosity. Mediating this process involves providing an environment for the reader to act, analyze, relate, understand and expand their knowledge. The experience mentioned highlights the work carried out with a special adult student diagnosed with diplegic cerebral palsy, a variety that commonly affects the person's motor skills, but which also interferes, in some cases, in learning, causing different degrees of disability intellectual: from mild to severe, according to the area and extension of the brain affected. Problems such as visual difficulties and learning disorders are some signs of this intellectual disability, caused by cerebral palsy. In the case of the student with whom the study was carried out, we chose to use the fictitious name of Guilherme to identify him and share the experience. He had no injuries that would compromise his intellectual development radically, however, he faces difficulties in his movements. Despite his physical limitations, the most affected in his clinical condition, he manages to maintain a certain independence, despite the challenges he faces, daily.

Keywords:

Mediation. Reading. Text. Special student.

1. Introdução

O presente trabalho pretende mostrar a importância da leitura mediada no processo de construção do significado do texto. Inicialmente, resgatemos o valor da leitura, a qual constitui um dos mecanismos para a aquisição do conhecimento. Ela se efetiva por meio de diversos procedimentos que, mobilizados, estruturam as bases para a produção de sentidos e, conseqüentemente, a leitura em si, visto que esta somente se concretiza quando acontece a compreensão.

De outra parte, entende-se por leitura mediada, aquela que acontece com a colaboração de um parceiro mais experiente, no caso, o professor, que se interpõe entre o leitor e o texto, no propósito de facilitar o entendimento do que é lido, buscando garantir, com clareza e fluidez o desenvolvimento dessa atividade.

A mediação estabelece pontes, especialmente porque

[...] mediar é aproximar o outro do texto, levá-lo à leitura, provocar seus sentidos, aguçar sua curiosidade, provocar a leitura. Mediar envolve oferecer espaço para o leitor agir, observar, refletir, comparar, interpretar e aprender junto. (NHOQUE ET ALL., 2017. p. 252)

A experiência enunciada neste relato ocorreu com um aluno especial, adulto, com diagnóstico de paralisia cerebral do tipo diplégica, tipo que afeta mais comumente a motricidade da pessoa, mas que também interfere, em alguns casos, na aprendizagem, provocando diferentes graus de deficiência intelectual: de leve à grave, de acordo com a área e extensão do cérebro acometida.

Problemas como dificuldades visuais e transtornos de aprendizagem são alguns sinais de deficiência intelectual, causadas pela paralisia cerebral. No caso do aluno com quem trabalhamos no estudo, iremos adotar o nome fictício de Guilherme, para identificá-lo.

Ele não teve lesões que comprometessem o seu desenvolvimento intelectual de forma radical, no entanto, enfrenta dificuldades, principalmente, no aspecto de sua motricidade. Ademais, não obstante suas limitações físicas, que foram as mais afetadas em seu quadro clínico, consegue manter sua independência, apesar dos desafios que precisa enfrentar, cotidianamente.

2. Leitura

A leitura constitui um importante aliado na aquisição do conhecimento, sua prática favorece a compreensão do mundo e de si mesmo, haja vista que amplia as impressões e a visão do indivíduo. A sua prática contínua possibilita a ressignificação de conceitos, pensamentos, concepções e posturas, a partir das aprendizagens constituídas por meio do acesso que oportuniza.

Uma enunciação observada nos adverte para o reconhecimento de que “a leitura é um ato que se constitui por meio da palavra do outro – que pode ser o texto e também o mediador” (GERALDI, 2013, p. 12).

Essa reflexão reforça o entendimento de que ler demanda aplicar-se sobre textos, produções, obras e trabalhos de autoria diversa, particular ou coletiva, a fim de perceber seus contextos, explícitos, implícitos e não-ditos, de modo que identifiquemos, no entrelaçamento com a(s) voz(es) do(s) outro(s) e suas expressões, verbais ou não-verbais, o que podemos apreender e assimilar, transpondo para nossa realidade e experiência. No tocante a isso, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) sublinham:

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer

ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio de textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente nossos corpos, quanto pelo que vivemos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69)

A leitura é, portanto, um movimento de interlocução, o qual também acontece por mediação: autor e leitor, tendo o texto como confluência, efetivando essa interseção. De um lado, o leitor procura a significação do que leu, acionando conhecimentos já consolidados em seu acervo intelectual e de vivências e, assim, (re) construindo saberes e assimilações. Acerca disso, Lajolo (1986) acentua que o “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda a sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1991, p. 53).

3. Leitura mediada

A prática de leitura mediada ou colaborativa se concentra no objetivo principal de promover a explicitação da mensagem expressa no texto, de modo que gere o seu entendimento, compreensão e se perceba as intenções subjacentes, implícitas nas pistas indicadas pelo autor.

O exercício e aplicabilidade da mediação se concentram, em particular, na tarefa de ensinar a ler, no sentido de distinguir, por meio de diferentes estratégias, o(s) sentido(s) evidenciados na leitura referenciada, de forma que o aluno transicione de uma categoria de leitor incipiente para um patamar radicado na condição de proficiente, competente.

A participação do professor nesse percurso, todavia, é preponderante a fim de que se atinja essa disposição. Instaurar a prática de leitura mediada na rotina de atividades, em nossas escolas, é um desafio que se estabelece. O fundamento dessa concepção está no sociointeracionismo, do qual Lev Semenovitch Vygotsky (1998) é seu maior expoente. Para ele, todo aprendizado transita pelo processo de mediação:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica) e depois, no interior da criança. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das

relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1998, p. 75)

O professor que se dispõe a atuar como mediador da aprendizagem de seu aluno busca ativar o valor significativo do conteúdo que trabalha, tecendo, conjuntamente com os estudantes, resultados relevantes e operacionais, que tenham conexão com a realidade, as experiências e contextos de cada um.

Entre os procedimentos mais comuns, utilizados para mediar, colaborativamente, constam, por exemplo, a ativação dos conhecimentos prévios já assimilados pelo aluno, desenvolver sua escuta ativa, configurando momentos alternados de fala e oitiva, reconhecer verbetes e palavras e/ou expressões desconhecidas, propor projeções futuras, formular e responder perguntas, identificar as ideias principais e secundárias presentes no texto, sintetizar, relacionar, atribuir sentidos, indicando usos e aplicabilidade para o que leu, fazer inferências, retomar ideias anteriormente mencionadas, reler e/ou revisar o texto, dentre outras.

4. Contexto da pesquisa

Guilherme iniciou sua vida escolar com alguns obstáculos, visto que aprendeu a ler, mas não conseguia escrever em conformidade com os parâmetros estabelecidos pelo sistema educacional regular: sua letra era muito tremida e torta, tornando difícil a legibilidade do que escrevia. Isso lhe custou uma reprovação, fazendo com que cursasse novamente o 1º ano do ensino fundamental.

Sua família, por desconhecimento nesta área, aceitou passivamente o entendimento da escola acerca do desempenho escolar de seu filho. Assim, Guilherme atrasou seu período letivo, o que gerou certo desinteresse em acompanhar sua classe. Mesmo assim, com o acompanhamento de seus pais e colaboração na execução das atividades que levava para casa, conseguiu concluir o ensino básico e, posteriormente, cursou o ensino superior, chegando a concluí-lo, ainda que em um nível de desempenho, de modo geral, mediano.

O exercício de mediação realizado com Guilherme, para investigação da presente pesquisa, procurou analisar a qualidade de seus avanços, na perspectiva de sua compreensão leitora, tendo em vista que, conforme informações de sua mãe, constantes foram, no decurso de sua vida escolar, as reclamações de seus professores, no tocante ao seu

aprendizado, em decorrência de falta de concentração e atenção, desencadeando proficiência baixa em seu desempenho.

Guilherme precisou de acompanhamento em casa, por parte de sua mãe, e chegou a fazer aulas, no contraturno, para melhorar sua performance. Através de apoio pedagógico ocorreu um avanço substancial em seu percurso formativo e passou a conseguir dar conta das tarefas extraclasse, gradual e visivelmente.

Na história do desenvolvimento cognitivo de Guilherme é notória a necessidade de um processo de mediação contínuo, em que recebe a colaboração de um adulto mais experiente, que lhe proporciona assistência e suporte, clarificando seu raciocínio, procedendo articulação com seu cotidiano e promovendo, com isso, um discernimento mais evidente de seu entorno e situações vivenciadas.

5. Resenha

O trabalho desenvolvido com Guilherme nos encontros de atividades, centradas na leitura mediada, tiveram como base uma notícia extraída do jornal O Globo, publicada em sua edição online, aludindo sobre o consumo de produtos piratas, ainda em ocorrência constante na sociedade brasileira, que se mostra condescendente com esse tipo de prática, considerando a acessibilidade dos preços praticados. A temática abordada envolve a chamada para a adoção de uma consciência crítica, por parte da população, visando mudança de postura, haja vista os perigos que atitudes coniventes podem acarretar ao consumidor e à sua saúde ou de seus familiares.

Embora o movimento e embates frequentes da atualidade, tenham avançado, colocando em visibilidade outras pautas mais imediatas, ainda é comum e regular essa prática, em todo o território nacional. O propósito de suscitar o debate desta questão com Guilherme está focado no objetivo de possibilitar a reflexão e o debate, concernente a essa conjuntura.

Por integrar um público adulto, que acompanha as problemáticas sociais que afetam a população, de modo geral, Guilherme tem maturidade para posicionar-se frente a essas matérias, que impactam a coletividade.

A interação foi iniciada através de esclarecimentos sobre a

atividade desta pesquisa. Expliquei que precisava que desenvolvêssemos exercícios chamados protocolos de leitura, constituídos por leitura dialogada, em que enfocariamos com detalhamento cada parte do texto adotado, em busca da plena compreensão de seu conteúdo e enfoques. Ao ter contato com o texto, mostrou-se interessado em proceder a leitura, colaborativamente com a professora.

6. Lendo e decifrando

A indagação precípua, proposta preliminarmente, versou em torno do título do texto a ser lido: *“Especialistas alertam para riscos de comprar produtos piratas”*.

(P 1): O que essa manchete te sinaliza? O que ela te comunica?

(G 1): Ela procura mostrar que adquirir produtos falsificados é arriscado.

(P 2): Que palavras da manchete revelam essa gravidade, para você?

(G 2): Especialistas, alertam, riscos e produtos piratas.

(P 3): Me explica porque estas palavras.

(G 3): Primeiro porque especialistas são pessoas que têm conhecimento profundo sobre algo, são peritos naquilo que estudam. Alerta diz respeito a aviso, a ter cuidado com algo. Risco tem relação com perigo. Por último, produtos piratas não são autênticos, corresponde à falsificação de uma marca ou produto. Ao meu ver, tudo isso junto leva à dedução de que precisamos ter cuidado.

(P 4): Sua explicação ficou bem esclarecida mesmo. Muito bom! Agora, vamos ler o resumo que aparece logo depois da manchete. Diz assim: “Segundo órgãos de defesa do consumidor, economia não vale a pena”. Essa outra mensagem, de acordo com o seu entendimento, ela é indicativa de uma conclusão positiva ou desfavorável, quanto ao conteúdo de que vai tratar?

(G 4): Entendo que, só de ter a palavra “não”, já considero que aponta para um sentido pessimista, contrário.

(P 5): Bem, então vamos prosseguir para a leitura do 1º parágrafo do texto. Após, relacione, em um quadro, as duas perspectivas, delineadas no fragmento. De um lado, as abordagens positivas; de outro, as que se caracterizam em contraste às anteriores.

(G 5): Positivo: preços atraentes.

Negativo: riscos, qualidade inferior, ausência de nota fiscal, falta de controle de qualidade, um em cada três brasileiros ainda compra produtos falsificados.

(P 6): Excelentes observações, Guilherme. Estou gostando de ver. Prosseguindo, vamos à leitura do 2º parágrafo. Nesta outra parte, observamos a fala de uma pessoa que é autoridade, por coordenar uma associação que representa os consumidores. Ela afirma que “o produto falso é o barato que sai caro”. Como você interpreta essa declaração?

(G 6): Eu acredito que ela alerta para que ninguém se iluda com produto barato, pois eles podem lhe trazer muitos prejuízos, em consequência de que não há garantia para eles e nem cobertura com regulamentações, por parte das instituições que defendem o consumidor.

(P 7): Bem clara, sua compreensão, Guilherme. Passemos para os 3º, 4º e 5º parágrafos, pois eles estão vinculados, entre si. Vamos ler! Observe que, em toda a sequência de suas falas, Maria Inês argumenta, destacando vários motivos que considera relevantes para que os consumidores não adquiram produtos piratas. Vamos reler os parágrafos indicados e identifique esses pontos, que ela salienta.

(G 7): Vamos lá, primeiro: o fato de não saberem de que forma esses produtos estão sendo adquiridos para serem comercializados, isto é, não se sabe se eles são de segunda linha. Segundo aspecto: insegurança, por não ter a quem recorrer, em casos de falhas. Terceiro, a escolha pode ter consequências mais sérias, como acidentes ou danos à saúde. Quarto fator: produtos de marcas famosas já foram retirados do mercado, por apresentarem defeitos, itens ou compostos tóxicos; recalls tiveram que ser realizados, tudo por representarem riscos à saúde do consumidor.

(P 8): Agora, para finalizar, vamos ler os 3 últimos parágrafos, que compõem uma outra parte da notícia. Posterior à leitura, pudemos constatar que esse excerto situa o problema em um contexto, a véspera do dia das crianças, período em que o Instituto de Defesa do Consumidor (Idec) publicou uma lista com dicas para evitar acidentes com brinquedos falsificados, alertando para cuidados importantes, que devem ser levados a efeito, prevenindo o consumidor acerca dos produtos piratas. Relacione-os.

(G 8): Em ordem que são relatados: – Exigir nota fiscal e conferir a certificação desses brinquedos; observar se apresentam o selo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), pois produtos sem essa garantia podem causar danos à criança.

(P 9): Guilherme, fiquei surpresa com sua desenvoltura nesses exercícios. Muito obrigada por aceitar ser meu parceiro nessa atividade. Foi muito bom trabalhar com você.

(G 9): Professora, eu que agradeço pela oportunidade em poder contribuir com a senhora.

7. Considerações finais

Do percurso seguido com Guilherme, em uma atividade relativa à

adoção de protocolos de leitura mediada, executados colaborativamente, a conclusão que analiso, acerca das vivências e proposições elaboradas, é que a arquitetura de compreensão do texto envolve um conjunto de habilidades, procedimentos e mobilizações, que vão desde a decodificação, seleção vocabular, atribuição de significado do contexto retratado e, por fim, a produção do sentido construído, a partir do somatório de todos esses elementos que, aliados às experiências do indivíduo mais a interação autor-leitor-texto, articulados com a visão de mundo, presentes nesse tripé, são os dispositivos que possibilitam alcançar o entendimento dos textos que circulam socialmente.

Além disso, a mediação como construto desse trajeto contribuiu eficientemente para facilitação e explicitação do conteúdo do texto, com foco em sua compreensão, validando as estratégias aplicadas e os expedientes propostos.

Outro componente fundamental no desenvolvimento dessa atividade foi o colaborador, Guilherme, que, embora seja um adulto com necessidades especiais, revelou-se, conforme atestam as interações realizadas e os protocolos executados, bem afinado na construção do sentido evocado no texto, a partir do trabalho de condução, levado a efeito através da mediação, efetuada pela professora.

Identificamos, no desempenho manifesto pelo aluno com quem a pesquisa foi executada, as seguintes habilidades apresentadas: identificação do tema do texto, identificação de palavras ou expressões, relacionadas ao sentido expresso no texto, reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, estabelecimento de relações entre partes do texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, localizar informações explícitas e implícitas no texto, relacionar os argumentos que sustentam a tese defendida. Estas foram as consideradas como mais marcantes, de minha parte.

Por fim, a experiência trouxe uma motivação ainda mais crescente e legitimou com maior veemência a certeza de que implementar, em sala de aula, modelos e processos de protocolos de leitura ampliam as possibilidades de êxito acerca do trabalho com esta abrangência junto aos alunos. Atuar com a mediação aproxima autor, texto e leitor, implicando em alternativas de acolhimento e receptividade para potencializar as atividades com a leitura na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GERALDI, João Wanderley; BARBOSA, Marinalva Vieira. *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. 1. Ed. Campinas: Mercado de letras, 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes, 1993.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola*. As Alternativas do Professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

NHOQUE, Janete Ribeiro; WEISS, Cláudia Suéli; NEITZEL, Adair de Aguiar. Mediação de leitura: o olhar dos alunos sobre o trabalho com textos literários. *Educação em Foco*, v. 20, n. 30, p. 247-66, jan./abr. 2017.

GRAÇA, Paulino; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Orgs). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação Social da Mente – Psicologia e Pedagogia: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Fontes, 1994.

**LINGUAGEM, CORPOREIDADES E DOCILIZAÇÃO
DE SUBJETIVIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR:
DOS CORPOS DISSIDENTES**

Lisandra Amparo Ribeiro Pimentel (UNEB)

lispiment@hotmail.com

Gilberto Nazareno Telles Sobral (UNEB)

gsobral@uneb.br

RESUMO

Foco da pesquisa da dissertação de mestrado em andamento, as formações discursivas perpetradas no espaço escolar com vistas ao silenciamento e à negação da dissidência de gênero e sexualidade, este artigo tem como principal objetivo tecer discussões acerca da importância da linguagem no processo de docilização de corporeidades e subjetividades. Para tanto, este estudo estruturou-se em uma abordagem atravessada pelos Estudos Culturais no tocante aos Estudos Subalternos e aos Estudos *Queer* e costuradas a partir das teorias althusseriana e foucaultiana referentes à docilização e se uma breve revisão literária, consubstanciada por uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo-exploratório e de natureza qualitativa, viabilizada por bases de dados eletrônicas, repositórios acadêmicos e livros. A organização do espaço, os instrumentos pedagógicos, as formações discursivas que atravessam o processo educacional dentro do ambiente escolar são elementos constitutivos de uma ideologia focada na hierarquização de corpos e na manutenção de poder por determinados sujeitos a partir da docilização de corporeidades. Por meio de mecanismos de controle – do currículo às formações discursivas docentes –, a escola se corrobora enquanto aparelho ideológico do Estado, sobretudo pela normalização e disseminação de uma heteronorma como padrão de comportamento, promovendo silenciamentos e negações várias.

Palavras-chave:

Escola. Linguagem. Docilização de subjetividades dissidentes.

ABSTRACT

Research focus of the master's dissertation in progress, the discursive formations perpetrated in the school space with a view to silencing and denying gender and sexuality dissent, this article has as main objective to weave discussions about the importance of language in the process of docilization of corporealities and subjectivities. For this purpose, this study was structured in an approach crossed by Cultural Studies with regard to Subaltern Studies and Queer Studies and sewn from the Althusserian and Foucaultian theories regarding docilization and subalternization of subjects. As for the methodological procedures, a brief literary review was developed, based on a descriptive-exploratory and qualitative bibliographic research, made possible by electronic databases, academic repositories and books. The organization of the space, the pedagogical instruments, the discursive formations that cross the educational process within the school environment are constitutive elements of an ideology focused on the hierarchy of bodies and the maintenance of power by certain subjects from the docilization of corporealities. Through control mechanisms – from the curriculum to

the discursive teaching formations – the school corroborates itself as an ideological apparatus of the State, above all through the normalization and dissemination of a heteronorm as a pattern of behavior, promoting silences and various denials.

Keywords:

Language. School. Docilization of dissenting subjectivities.

1. Considerações iniciais

Sabe-se que muitos são os meios utilizados ao longo da história da humanidade para o estabelecimento, manutenção, controle e usurpação de poder nas mais diversas conjunturas sociais; e a escola configura-se como um desses aparelhos, devidamente organizado e sistematizado com esses propósitos – das formações ideológicas e discursivas que se materializam por meio das linguagens à domesticação de corpos com vistas à exortação de subjetividades e/ou dissidências.

Que a configuração do espaço escolar para a diversidade sempre se mostrou falaciosa, disso não há dúvidas, haja vista o esforço disciplinado de toda uma conjuntura de corpos, discursos, sistemas, objetos, meios e ideologias devidamente organizados e monitorados para que modelos e padrões sejam carimbados, reforçados, disseminados e corroborados dentro e fora dos muros da escola. Por muito tempo, quaisquer dissidências amargaram uma condição de desigual, de diferente, de adverso, sendo continuamente assujeitadas ao isolamento, às violências e à exclusão. Embora muitas conquistas sociais, políticas e jurídicas já sejam uma realidade hoje, ainda são muitos os casos e espaços em que as subjetividades dissidentes são confinadas à invisibilidade e ao silenciamento de seus corpos, a exemplo da escola.

Entender como o espaço escolar promove o silenciamento da dissidência, antes de mais nada, é um exercício de estranhamento e empatia, pois as diferenças são constituintes inegáveis à percepção do coletivo social e não devem ser assentidas como “aleijões” em decorrência do equívoco que é a padronização de corpos. Fato é que “historicamente, nenhum outro espaço institucional foi tão claramente usado como tecnologia de normalização quanto o escolar” (MISKOLCI, 2012, p. 52).

Muitos sujeitos acabam por exercer um poder, consciente ou inconscientemente, sobre o outro de tal forma que pode ocasionar uma série de violências simbólicas sobre suas subjetividades, subalternizando-as ou negligenciando-as por meio de negações, invisibilizações, silenciamentos, domesticações/modelações corpóreas, entre outras. Sendo a es-

cola um espaço em que a diversidade e as diferenças deveriam ser acolhidas, elenca-se a seguinte problemática: como e por que meios uma instituição de ensino viabiliza tantas violências simbólicas contra sujeitos em formação?

Nesse sentido, o presente estudo, da percepção de que há um contexto de castrações, negações e reforços perpetrados por sujeitos contra outros sujeitos em meio a um espaço que deveria ser de respeito e tolerância, delimita a sua abordagem pelo tema a seguir: *Linguagem, corporeidades e docilização de subjetividades no espaço escolar: dos corpos dissidentes*.

O presente artigo tem como principal objetivo tecer discussões acerca da importância da linguagem no processo de docilização de corpos e de negação de subjetividades perpetradas no espaço escolar, sobretudo no que tange às questões de gêneros e de sexualidades. Para tanto, este estudo estruturou-se em uma abordagem atravessada pelos Estudos Culturais no tocante aos Estudos Subalternos e aos Estudos *Queer* (gêneros, sexualidades) e costuradas a partir das teorias althusseriana e foucaultiana referentes à subalternização de sujeitos.

Em se tratando de metodologias, os procedimentos metodológicos selecionados para a confecção deste constructo teórico foram a revisão de literatura e o estudo de caso, de sorte que um complementa o outro. A seleção de literatura se fez por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo-exploratório e de natureza qualitativa, viabilizada por repositórios acadêmicos, livros e por meio de bases de dados eletrônicas (SciELO, Google Acadêmico, Lilacs), cujos descritores foram: linguagens, sociedade, corporeidades, docilização, Aparelhos Ideológicos do Estado, escola, gêneros, sexualidades, dissidência.

Destarte, o estudo segue a discorrer sobre a atuação da instituição escolar enquanto aparelho ideológico-discursivo no que tange ao processo de docilização de subjetividades dissidentes, especialmente por meio de aparatos pedagógicos de normalização – dos livros didáticos a formações discursivas docentes.

2. *Linguagem, corporeidades e escola: das formações ideológico-discursivas à docilização de subjetividades*

Por meio de um sem número de instrumentos, técnicas, metodologias, formações discursivas, a instituição escolar validou-se enquanto aparelho ideológico do Estado, promovendo as mais variadas formas de

controle sobre corpos e subjetividades, sobretudo no que se refere à performatividade de gênero e/ou às questões relativas às sexualidades dos sujeitos. E em se tratando de corpos dissidentes, essa rotina de vigilância e docilização, além de perene, mostra-se compulsoriamente mais enfática, basta lançar um olhar mais atento ao entorno da conjuntura educacional hodierna.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços de construção das “diferenças” de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe. Por meio de mecanismos imperceptíveis e “naturalizados”, a linguagem institui e demarca lugares (não apenas pelo ocultamento do gênero feminino ou da sexualidade homossexual, mas, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou rejeição do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas em relação a determinadas qualidades, atributos ou comportamentos). O currículo “fala” de alguns sujeitos e ignora outros; conta histórias e saberes que, embora parciais, se pretendem universais; as ciências, as artes e as teorias trazem a voz daqueles que se auto atribuíram a capacidade de eleger as perguntas e construir as respostas que, supostamente, são de interesse de toda a sociedade. (LOURO, 1997, p. 64)

São muitos os dispositivos pedagógicos usados em favor da docilização e domesticação de corpos nos moldes da heteronormatividade, sobretudo pela rejeição à corporeidade dissidente, disseminando e perpetuando as noções de errado e abjeto sobre tudo o que não se encaixar àqueles moldes. Ao passo que a heterossexualidade é compulsória e pedagogicamente normalizada na escola como sexualidade hegemônica, ‘outras’ são constantemente vigiadas, controladas e até punidas - com o apagamento, o silenciamento, a invisibilização, a exemplificação como “erro”.

Para tal verificação, basta folhear as páginas do material didático – da educação infantil ao ensino médio – e flagrar os exemplos heteronormativos em ilustrações, em representações ou pela ausência de ‘outros’; ou ainda observar a organização dos espaços da instituição – das brincadeiras, dos armários (devidamente identificados por gênero), dos banheiros, da quadra de esportes (sitiada ao exercício das masculinidades).

Dentre os diversos espaços em que é possível proporcionar oportunidades de construção e reconstrução de conhecimentos, a escola é formalizada como lugar destinado à formação e à transformação de sujeitos – para o bem ou para o mal. A educação atual, segundo Miskolci (2012):

[...] se constitui em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. [...] a gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que, no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você. [...] ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças (MISKOLCI, 2012, p. 49)

Nem sempre os propósitos pedagógicos que se disfarçam de instrumentos do bom viver materializam-se pela ordem do respeito e da tolerância às diversas subjetividades; há de se considerar que muito do que se pode ver na sociedade hoje é fruto da educação perpetrada nas escolas.

Conforme salienta Araújo (2017):

[...] é preciso que se considere que o modelo heterossexual é dado como a prática da normalidade, mesmo que saibamos que de fato é uma construção social na qual a separação entre homens e mulheres é muito mais significativa nas suas relações de poder do que no formato das genitálias. Dessa forma, a heteronormatividade vai sendo construída a partir da promessa de cada nascimento. Ou você nasce homem ou nasce mulher e todo o arsenal instrumental lhe é disponibilizado para fazer valer a sua secreta genitália. Esse arsenal é composto de discursos, de definição de cores, modelos de vestir, maneira de sentar, de escolhas da profissão, de frequentar lugares, horários, cuidar de certas tarefas de subsistência, formas de amar, de construir alianças, práticas sexuais, enfim, todas as atividades humanas servirão para dar pistas sobre a sua genitália que poderá ser presumida, mas quase nunca mostrada [...]. (ARAÚJO, 2017, p. 137)

Vale ressaltar que a formação e a produção dos indivíduos perpassam por generificações¹²² enquanto sujeitos atravessados pela institucionalização de posturas, gestos, condutas, modos de ser, de falar e de agir social e devidamente modelados para corpos masculinos e femininos. E, por entremeios discursivos foucaultianos alusivos ao poder disciplinar, Louro (1997) assente que os gêneros são produzidos nas e pelas relações de poder que se desenrolam por um longo e paulatino processo de “normalização” de condutas.

As vertentes sociais que buscam impedir transformações educacionais e legais que garantem equidade a grupos historicamente subalternizados – como homossexuais, lésbicas, gays, transgêneros, travestis, pessoas inter-

¹²² (...) o substantivo *gender* (gênero) foi desdobrado em *gendered*, termo traduzido como “generificado” ou “generificada” – indicando uma pessoa, grupo, espaço etc. foi tocado ou passou pela rede de processos inclusos nas dinâmicas de gênero. O verbo “generificar” e o substantivo que desdobrei dele, “generificação”, também seguem a mesma lógica (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 17-18).

sex, entre outros – erroneamente têm sido caracterizadas como formadas por fundamentalistas religiosos, mas estudos recentes mostram ter também muitos membros laicos e agnósticos cuja aliança é apenas eventual e tácita. Em comum, partilham de uma visão política autoritária de sociedade e a recusa a mudanças legais, culturais e – sobretudo – educacionais que coloque em xeque antigas hierarquias sexuais e de gênero (MILKOLCI, 2017, p. 40)

Meritório é pontuar que a escola se insere nesse jogo de relações de poder e de saber, que torna a diversidade/dissidência um problema ao sistema heteronormatizador, porquanto pressupõe singularidades e subjetividades várias cuja possibilidade de controle/docilização não se articula tal qual a heteronorma pressupõe. Lamentavelmente, as negações, as exclusões e os silenciamentos no espaço escolar relativos às questões de gênero e sexualidade ainda estão presentes. O espaço para a docilização se configura em uma estrutura organizada para a prática do cerceamento ou confinamento de corpos que os torne suscetíveis às ações do poder, ordenação que dificulte a dispersão, as trocas, a interação, a participação ativa do processo de construção de saberes.

É preciso pontuar que o espaço educacional percorreu o tempo atuando como instrumento de normalização, bem como os processos e os sujeitos responsáveis pela formação de outros sujeitos, no intuito de formatá-los em favor de um sistema de docilização de corpos, função estrutural dos chamados “aparelhos ideológicos e repressivos do Estado”, conforme sustenta Althusser (1980). Até porque é na escola que o indivíduo passa ter contato com as normativas prescritas a ele enquanto ser social, bem como passa desenvolver a consciência de si dentro do coletivo e sobre as demandas da sociedade sobre ele; são muitas as descobertas para além do contexto familiar que são deflagradas na escola, conforme afirma Miskolci (2017):

[...] é aí que descobrimos que somos acima do peso, ou magros demais, feios, baixos, gagos, negros, afeminados. Em suma, é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta. (MISKOLCI, 2017, p. 42)

Ainda que Louis Althusser (1980) discrimine os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) dos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) por estes funcionarem à base da violência de forma expressa, daqueles se valem predominantemente da ideologia para instituir seu poder; esse autor salienta que não há aparelhos puramente ideológicos ou repressivos. Dessa maneira, não é possível não reconhecer o quão opressiva e repressiva é a escola, são comuns, explícitas e, por muito

tempo, até “justificadas” as violências executadas no espaço escolar, seja pelo silenciamento, isolamento e exclusão de sujeitos “desajustados” à norma, seja pela própria organização/infraestrutura/ordens arquitetônicas¹²³ desse estabelecimento.

Atos isolados de violência emergem quando formas anteriores, invisíveis de violência, se revelaram ineficientes na imposição de normas ou convenções culturais. Estes atos chamam mais nossa atenção, mas não podem nos iludir como sendo as únicas formas de violência que se passam no convívio social. Na verdade, ironias, piadas injúrias e ameaças costumam preceder tapas, socos ou surras. (MISKOLCI, 2017, p. 35)

É na escola que a construção de “sentidos” se faz de modo regular, formal; sentido que é atravessado ideologicamente por uma hierarquia de significados que vai do aceitável ao anormal, e a “afronta” a essa ordenação coloca o sujeito em um lugar passível de abjeção; da ordem sexual à constituição de gênero – maciçamente organizadas em uma perspectiva heteronormativa. Destarte, muitos são os sujeitos que são tornados alvos de injúria, de violências várias da “bicha” ao “sapatão”, o propósito não é apenas denominar o outro, mas imprimir um rótulo pejorativo classificatório, um objeto de nojo, um ser poluidor de quem se quer ter distância pelo medo de ser contaminado (MISKOLCI, 2017).

As interdições articuladas por docentes, coordenadores e até funcionários de instituições de ensino acabaram tornando-se formações discursivas normalizadas e normatizadas, uma vez que acabam por reproduzir, de modo geral, o “pensar” de uma sociedade adversa à diversidade, por mais latente que seja. Segundo Oliveira (2018, p. 164), os “Discursos religiosos, médicos e do direito ecoam por espaços variados e chegam aos ouvidos da bicha para informar o quanto ela está em desacordo com as normas e como está sujeita a ações coercitivas”.

As ideologias perfazem as mentes, os corpos, as relações no tempo e no espaço; com base nessa perspectiva, é possível assentir que elas se transformam na medida das existências e das demandas individuais e coletivas. Peremptório é dizer que os gêneros perfazem-se no âmbito das relações sociais, diferenciando-se por entre o espaço (conjunturas sociais) e o tempo (momentos históricos), considerando-se

¹²³ “As ordens arquitetônicas são tecnologias de construção de gênero, de discriminação, a exemplo dos banheiros.” (MISKOLCI, 2017, p 43).

uma pluralidade de grupos étnicos, religiosos, raciais, de classe; ressignificando-se e desconstruindo hierarquias (LOURO, 2014).

[...] não podemos pensar o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza. Mas também não podemos pensá-los apenas como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades. As pessoas *constroem a si mesmas* como masculinas ou femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado –, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 39)

No tocante às implicações teórico-políticas sobre a noção de gênero em dada sociedade, os sujeitos, de modo não linear, constituem-se como homens e mulheres por meio das mais variadas práticas sociais e instituições. Pode-se afirmar que esse processo se faz contínuo, progressivo e condensado em práticas e simbologias paulatinamente reforçadas através dos meios de comunicação de massa, do cinema, das músicas, da literatura, dos brinquedos e brincadeiras; a fim de que sejam reconhecidas, problematizadas e, por conseguinte, naturalizadas (MEYER, 2013, p. 18-19).

A sociedade incentiva essa forma “comportada”, no fundo, reprimida e conformista, de lidar com o desejo, inclusive por meio da forma como persegue e maltrata aqueles que são cotidianamente humilhados sendo xingados de afeminados, bichas, viados, termos que lembram o sentido original de *queer* na língua inglesa. (MISKOLCI, 2017, p. 33)

Foi apenas em finais da década de 1990 que os Estudos Culturais¹²⁴, os Estudos Pós-Coloniais e a Teoria *Queer*, sobretudo pelos chamados Saberes Subalternos, que as questões étnico-raciais e sexuais, apesar das resistências, passaram a ser discutidos no seio educacional brasileiro, e muitos professores passaram a reavaliar os interesses educacionais que impunham, por vezes “de forma invisível e até silenciosa, modelos de comportamento, padrões de identidade e uma gramática moral autoritária a jovens e crianças” (MISKOLCI, 2017, p. 39).

¹²⁴ Os Estudos Culturais surgem em meio às movimentações de grupos sociais os quais visavam a apropriação de instrumentais, de ferramentas conceituais, de conhecimentos que emergiam de suas leituras de mundo, rejeitando tudo o que se interpunha, ao longo dos tempos, aos desejos em detrimento de uma cultura fundamentada em oportunidades democráticas, por meio de uma educação de livre acesso, em que a população pudesse ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Os Saberes Subalternos, por sua vez, surgiram da percepção – curiosamente tardia – da existência de uma diversidade de grupos ditos “minoritários” propositalmente “esquecidos” pelas ciências humanas e sociais, de natureza vulnerável e condição subalternizada, quais sejam: mulheres, homossexuais, *gays*, lésbicas, travestis, transgêneros, pessoas *intersex*, entre outros.

Sob hipótese alguma se quer aqui justificar quaisquer formas de violência direcionadas à população dissidente, contudo, faz-se relevante compreender como essas manifestações de repúdio são engendradas e como as pessoas são adestradas a promoverem toda sorte de extirpações sociais. Por serem veladas, muitas violências simbólicas contra corpos ou performatividades que azulem dos modelos de feminilidade e masculinidade vigorados na atual sociedade sequer são notadas como o são - violências -, sendo minorizadas ou descredibilizadas por ‘circunstâncias’ e ‘comportamentos’ ‘justificáveis’.

A sociedade criou uma espécie de ordem espacial que serve para guiar os indivíduos na caminhada do dia a dia. Cada espaço tem uma ou algumas funções específicas: a igreja é para rezar, a praça para conversar com os amigos ou para namorar, a cozinha para fazer comida, a sala para receber os hóspedes, o quarto para dormir, a garagem para colocar o carro, o banheiro para fazer as necessidades fisiológicas, etc. A escola também tem uma cartografia e um ordenamento; nas décadas de 1930 e 1940, por exemplo, as mulheres não podiam estudar com os homens; na década de 10 do século XXI, as mulheres não podem usar o mesmo banheiro que os homens e os homens não podem usar o mesmo banheiro que as mulheres. (ANDRADE, 2015 p. 156)

A docilização de corpos ainda é tão imperioso neste tempo que mesmo os sujeitos cisgêneros héteros que apresentem dado comportamento ‘suspeito’ – uma forma de andar, uma demonstração de afeto ou gestos de carinho em público –, ou seja, ‘similar’ a um desviante, são, com frequência, alvo de violências várias (xingamentos, agressões, piadas, abordagens preconceituosas). Em tempos muito recentes, mãe e filha, pai e filho, irmãos gêmeos estiveram nesse lugar ‘desviante’ ao demonstrarem afeto uns pelos outros em espaços públicos, comportamentos estes lidos e interpretados por outros ‘vigilantes’ como afronta a seus moralismos doentios.

É com base nessa dinâmica que encontraremos uma pedagogização das relações sociais em três sentidos: na perspectiva de uma falsa “pedagogização”, porque limitada às regras e às normas de obediência e controle que vêm do exterior, mas também na perspectiva de sua restrição a um grupo social, e ainda no fato das formas escolares estarem autonomizadas de outras relações sociais. A grande revolução do século

XIX foi exatamente a substituição da pedagogização das relações sociais pela escolarização; mais que tornar gestos e ações previsíveis, foi preciso indicar o caminho da produção da previsibilidade, não mais para um grupo restrito, cuja aprendizagem parecia estar concluída, mas para toda a sociedade. (VEIGA, 2002, p. 99)

Em se tratando de linguagem, disciplina e corpo, pode-se afirmar que a performatividade corporal é um instrumento linguístico e político; por meio dele, é possível realizar leituras subjetivas, performar sociopoliticamente, é possível perceber o outro em seu estado de ser individual, político e coletivo. Nesse sentido Kant (1996, p. 26) assente: “Ser disciplinado. Disciplinar que dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvagerias”. Dessa maneira, pode-se afirmar que a disciplina é um exercício de poder que se materializou no seio pedagógico na perspectiva de domesticar sujeitos por meio de estruturas corretivas psicológicas com vistas a um propósito ideológico.

Na definição foucaultiana, o sentido da materialidade do corpo está da sua validade enquanto força útil e produtiva para o sistema, e a escola cumpre o seu papel enquanto aparelho ideológico ao conduzir/produzir esse corpo enquanto objeto e alvo de poder, passível de formatação; dessa forma, Foucault (2011, p. 132) infere que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado”.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2011, p. 133)

Para além do espaço e do tempo instrumentos de docilização de corpos, Foucault (1987), no livro “Arqueologia do Saber”, acende a discussão sobre as formações discursivas que atuam também como mecanismo docilizador de corporeidades, na medida em que, na condição de promotores enunciativos dos objetos de conhecimento, configuram-se como codificadores e normativadores ideológicos. Entende-se, dessa maneira, o discurso como “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2011, p. 59).

Os corpos constituem-se, nesse sentido, objetos discursivos que se articulam e se estruturam na perspectiva de outros corpos conforme normativas que possibilitam a formação de elementos compostos a partir das condições de surgimento histórico e, numa conjuntura perpassada pela hierarquização de poder, as corporeidades são atravessadas por estruturas discursivas, como a palavra. Em “Microfísica do Poder” (2015, p. 45), Foucault elenca uma série de elementos que exercem o controle desses corpos por meio do processo disciplinar, como as atitudes, os gestos, os comportamentos, os hábitos, as rotinas, os discursos; “são procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo corpo social”.

Conforme já abordado, a escola atua na concretização de padrões ideais de comportamento, promovendo a discriminação entre os sujeitos que estão dentro ou fora dos moldes, hierarquizando saberes e corpos, homogeneizando subjetividades e excluindo aqueles desviantes, segundo as noções de normalidade já preestabelecidas.

A tecnologia de poder disciplinar vai “escavando” nos indivíduos “interioridades” que eles não possuem, vai fabricando neles diferenças que os fazem reconhecíveis, para agrupá-los ou separá-los para manejá-los. É exatamente a identidade individual a maior fabricação das disciplinas: um nome, uma classe, um sexo, uma idade, uma peculiaridade, um talento, uma profissão, um lugar de morar, um pertencimento afetivo – são esses os materiais de que o poder se serve para sujeitar, isto é, para fazer de cada, um sujeito. (BELTRÃO, 2000, p. 44)

No rol da fabricação de especificidades e da estratificação identitária, Foucault (2004, p. 232) define a *subjetividade* como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si”. Destarte, no propósito de uma suposta construção individual ou uma versão particularizada de um sujeito único e específico, a subjetividade não passa de uma construção social coletiva, cuja performatividade é construída e disseminada por formações discursivas que validam determinados modos de pensar, agir e cuidar de si.

[...] o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em

práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social [...]. (FOUCAULT, 1985, p. 50)

Categóricas são a subversão e a transgressoreidade no que se refere ao processo de docilização de corpos dentro do espaço escolar, sobretudo por corporeidades dissidentes, seja por meio do conhecimento de si e do reconhecimento da subjetividade que se manifesta conforme ou não a performatividade que não se deixem assujeitar às normatividades ditas hegemônicas nem se permitam silenciar por formações ideológico-discursivas repressoras.

3. Considerações finais

O presente artigo objetivou discorrer sobre os entremeios da docilização de corpos no espaço pedagógico perpetrados por formações ideológico-discursivas de base heteronormativas que ainda se fazem enfáticas diante de corporeidades dissidentes, e assim o fez na medida em que trouxe às discussão as perspectivas teóricas de Althusser e Foucault ao trabalhar o papel e a atuação da escola como enquanto aparelho ideológico do Estado e como espaço de domesticação de subjetividades desviantes.

No tocante ao percurso discursivo sobre as corporeidades dissidentes que são recorrentemente vigiadas e controladas dentro e fora dos muros da escola, este estudo se valeu dos Estudos Culturais, dos Estudos Subalternos e dos Estudos *Queer*, discorrendo sobre os meandros e uma sociedade que ainda se manifesta resistente e adversa à existência e à performatividade de corpos subversivos à heteronorma. Foram elencados os mecanismos pedagógicos historicamente manuseados em favor das violências simbólicas, psicológicas e físicas contra os corpos dissidentes e/ou supostamente desviantes; agressões estas especialmente disseminadas por formações discursivas recorrentes no seio social e corroboradas no escolar.

Dessa maneira, não restam dúvidas sobre as articulações de poder que permeiam as relações pedagógicas, paulatinamente promovidas pela docilização e domesticação de corpos e subjetividades que são, de forma rotineira e perene, infligidas aos sujeitos como via de manutenção de hierarquias, de discriminações, de negações e de silenciamentos.

Conclui-se, sobremaneira, que urge uma pedagogia transgressora

e subversiva que perfaça discursos de valorização de corporeidades a salvo de marcas de padronização de gêneros, de sexualidades, de raça ou social, para que o controle e o enquadramento de corpos passem a compor o rol de práticas de um passado cada vez mais distante e obsoleto. Entende-se que, para tanto, a transformação de valores e práticas relativas aos corpos seja deflagrada de maneira mais efetiva, a começar pela desconstrução de padrões, de estereótipos e ideais do que quer que seja dentro e fora do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ANDRADE, L. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Rio de Janeiro: Metanóia, 2015.

ARAUJO, D. B.; COLLING, L. Por uma escola que aprenda com as diferenças. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Orgs). *Currículo, sexualidade e ação docente*. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2017, p.131-56.

BELTRÃO, I. R. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios: didática – o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Imaginário, 2000.

CONNELL, R.; PEARSE, R. *Gênero: uma perspectiva global – compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo*. 3. ed. trad. e rev. técn. de Marília Moschkovich. São Paulo: NVer-sos, 2015.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L.H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia, 2003. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2020.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Trad. de L.F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOU-CAULT, M. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. p. 264-87. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Vigiar e Punir – Nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

_____. *A Microfísica do Poder*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 1996.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MEYER, D. E. In: LOURO, G.L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

_____. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

_____. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade da escola*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2005, v.1, p. 13-26.

OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos dos gayzinhos afeminados, vadiinhos e bichinhas pretas na educação. In: *Periódicus, Revista de estudos*

indisciplinares em gêneros e sexualidades. Salvador, v. 1, n. 9, maio-out. 2018. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

RAMOS, A. C. R. S.; BUSSINGUER, E. C. A. A modelação de subjetividades e a docilização dos corpos no contexto de prevenção do HIV. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: <http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499348512_ARQUIVO_textocompletoversaosubmetidaem06-07-2017.pdf> Acesso em: 28 jan. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA, C. G. A Escolarização Como Projeto de Civilização. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

VIEIRA, T. R. *Nome e sexo: mudanças no Registro Civil*. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2008.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. Petrópolis: Vozes, 2015.

LINGUÍSTICA COGNITIVA E SUAS INTERFACES: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS NO ESTUDO DA BNCC

Carla Bianca Chagas de Jesus (UNEB)

carlabia12@yahoo.com.br

Elisângela Santana dos Santos (UNEB)

elisangelasantana2008@gmail.com

RESUMO

A discussão sobre linguagem e cognição tem sido muito profícua ultimamente, já que esses conceitos podem ser avaliados a partir de diferentes vieses epistemológicos e experiências reais. Assim, este trabalho em seu objetivo central pretende estudar como a Linguística Cognitiva pode contribuir para a significação e entendimento ao que subjaz à conceptualização da língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, como base de nossa investigação, partimos da discussão de conceitos básicos abordados pela Linguística Cognitiva, em especial a Semântica Cognitiva, como *corporeidade* e *experientialismo*, focando no tópico da BNCC, relativo ao módulo de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental. O trabalho apresentado se justifica, sobretudo na atualidade, pela importância de se discutir como Linguística Cognitiva pode respaldar os estudos sobre os documentos oficiais regulamentadores da educação no Brasil.

Palavras-chave:

BNCC. Língua Portuguesa. Linguística Cognitiva.

ABSTRACT

The discussion on language and cognition has been very fruitful lately, since these concepts can be evaluated from different epistemological biases and real experiences. Thus, this work, in its central objective, intends to study how Cognitive Linguistics can contribute to the meaning and understanding of what underlies the conceptualization of the Portuguese Language in the Common National Curricular Base (BNCC). Therefore, as a basis for our investigation, we start from the discussion of basic concepts addressed by Cognitive Linguistics, especially Cognitive Semantics, such as *corporeality* and *experientialism*, focusing on the topic of BNCC related to the Portuguese Language module, in Elementary Education. The work presented is justified, especially nowadays, by the importance of discussing how Cognitive Linguistics can support studies on the official documents regulating education in Brazil.

Keywords:

BNCC. Cognitive Linguistics. Portuguese language.

1. Algumas reflexões iniciais

O presente estudo é parte do resultado de uma soma de reflexões

feitas no processo de escrita da dissertação do mestrado em estudos de linguagens, ancorado pelos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva sobre as diferentes formas de conceptualizar e experienciar a Língua Portuguesa na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ao longo dos estudos, foi possível perceber que a Linguística Cognitiva poderia responder algumas inquietações com relação à expressão da linguagem e da mente humana num documento oficial da educação. Sendo assim, faz-se necessário entender, compreender como a língua portuguesa é conceptualizada a partir dos documentos da BNCC.

Fora do ambiente escolar, a língua portuguesa tem um lugar especial nos processos constitutivos das ações de fazer sentido e de se fazer entender nas relações sociais. Em situações reais de comunicação, especificamente na construção dos significados, a língua portuguesa é constituída e realizada na própria dinâmica dessas situações, envolvendo, além das estruturas linguísticas, os modelos compartilhados de crença e formas de categorização do mundo.

O percurso deste trabalho, portanto, está bastante atrelado à reflexão de que a Linguística Cognitiva pode e muito contribuir para compreensão e discussão da constituição dos significados e entendimentos a respeito da LP no bojo da educação brasileira, trazendo à evidência a perspectivação do escrevente da BNCC, no que tange aos conceitos, experiências e entendimento da língua em análise. A Linguística Cognitiva aponta para o dinamismo das relações de sentido produzido e construído na linguagem, e também para a configuração dessas relações como um sistema simbólico da cognição no mundo. Dessa forma, não podemos adentrar ao estudo pormenorizado sem antes perceber as significações imbricadas na tessitura textual que caracterizam a Língua Portuguesa no documento da Base. Sendo assim, como aporte teórico, foram consultadas pesquisas dos precursores dos estudos da LC, a exemplo de Ferrari (2011) e Silva (1997; 2004), bem como Lakoff e Johnson (2002 [1980]), Almeida e Santos (2015; 2016), e Tomasello (2005), Langacker (1987), Ferrari (2010) e Silva e Batoréo (2010).

O trabalho apresenta, primeiramente, uma breve fundamentação teórica com alguns dos pressupostos da Teoria da Linguística Cognitiva, buscando traçar um panorama sobre os estudos linguísticos, e prossegue com explanações sobre a BNCC, a fim de situar o leitor. Após isso, têm-se as considerações sobre o módulo de Língua Portuguesa numa perspectiva analítica e, para finalizar, apresentam-se as conclusões do estudo realizado.

2. Linguística Cognitiva: alguns pressupostos básicos

De acordo com Ferrari (2011), a noção que prevalece hoje nos estudos linguísticos é de que existe interação entre estrutura linguística e conteúdo conceptual, ou seja, a estrutura da linguagem vem ganhando novos contornos, pois para a Linguística Cognitiva essa é uma forma de construir conhecimento graças à experiência humana e à organização conceptual. A doravante LC apresenta informações sobre como a linguagem serve para materializar e para significar a rede conceptual, por meio de esquemas sensórios e motores, inerentes ao ser humano. Assim, a linguagem é uma forma de construir conhecimento por meio da experiência humana com o mundo.

A proposta de estudos dessa pesquisa é ancorada pelo modelo teórico da Linguística Cognitiva, um paradigma teórico da Linguística que surgiu nos anos 1980, que reúne uma série de teorias a respeito da linguagem em torno de hipóteses centrais compartilhadas por diversos estudiosos, com foco especial na construção do significado.

A LC busca compreender os diversos fenômenos da categorização e da conceptualização humana, a partir de fenômenos como a metáfora e a metonímia, em uma perspectiva experientialista (experiência corporal do homem e experiência individual e coletiva), pois, segundo Silva (1997), é através da Linguística Cognitiva que a abordagem da linguagem é perspectivada como meio de conhecimento e está conectada com a experiência de mundo, o que evidencia o seu caráter experientialista.

A Linguística Cognitiva rejeita a visão objetivista na relação entre linguagem e mundo, em favor do paradigma experientialista, cuja ênfase está na fenomenologia e na visão corporificada da cognição. Do ponto de vista da LC, entender a linguagem humana é compreender a rede que a constitui, perceber a linguagem, valorizando as experiências corporais do ser humano, devido à sua importância na estruturação do pensamento, sendo este estruturado por meio de processos metafóricos e metonímicos preconizados por Lakoff e Johnson (1980 [2002], 1989), processos esses que serão tomados para a investigação como fundamentos teóricos metodológicos do estudo aqui abordado.

A LC nos apresenta as metáforas conceptuais que não são somente figuras de linguagem, mas uma propriedade do pensamento. A metáfora é considerada pela LC como um processo cognitivo fundamental não só para o uso da linguagem, mas também para a compreensão e apreensão do mundo, como uma maneira de conceptualizar as experiências co-

tidianas. Para Lakoff e Johnson (1980), a maior parte de nossas evidências provém da linguagem – dos significados das palavras e frases –, e da forma pela qual os humanos dão sentido às suas experiências a partir da interação sociocultural.

Essa corrente teórica focaliza seus estudos na percepção e conceptualização humana do mundo, ou seja, recupera o interesse pelo significado linguístico, ao invés de se centrar nos estudos da gramática ou descrição da língua, com o Estruturalismo e o Gerativismo. Ao posicionarem-se a esse respeito, Almeida e Santos (2019) descrevem que:

Estudos sobre a significação, que nascem no bojo das ciências cognitivistas, mostram-nos que a nossa linguagem, bem como conceitos fundamentais sobre o que nos cerca estão intrinsecamente atrelados a construtos sócio-histórico-cultural-político-ideológicos que emergem de nossas experiências sensorio-motoras e de percepções de eventos e ações que evidenciam a natureza corporificada, subjetiva e situada do significado linguístico, esquecida pelos formalistas, mas tão propalada pelos cognitivistas. (ALMEIDA; SANTOS, 2019, p. 157)

Na esteira da discussão, nota-se que a LC traz a noção de que qualquer reflexão relacionada à linguagem deve obedecer a um critério de observação de base conceptual e experiencial. Assim, percebe-se que há uma particularidade no cerne da LC: o conhecimento da linguagem emerge da língua em uso. Como nosso estudo tem por base a conceptualização da Língua Portuguesa na BNCC, vale especificar que a estrutura textual e as palavras disponíveis no conjunto lexical do documento para a LC configuram-se em como o escrevente faz para simbolizar suas experiências da vida cotidiana. Entende-se que um texto dessa magnitude, a BNCC, não só representa aquilo que as pessoas falam do mundo, mas também a visão que elas têm dele a partir das suas experiências cotidianas e da cultura que as envolvem, pois, na perspectiva da LC, o significado passa a assumir lugar central e a linguagem considerada um sistema integrado a outros sistemas cognitivos que deriva de um processo de construção relacionado às experiências físicas e sociais. Sendo essa a forma como ocorre o processo de conceptualização: as estruturas linguísticas são associadas a cenas em que a experiência se constitui.

Segundo Tomasello (2005), o processo de conceptualização é uma etapa necessária para que a aquisição de linguagem seja iniciada de fato, pois, para isso, ao que tudo indica é imprescindível que a conceptualização do mundo passe de uma condição concreta a uma mais abstrata e flexível. Para Silva (2004),

[...] a linguagem é parte integrante da cognição (e não um módulo separa-

do) e se fundamenta em processos cognitivos, sócio-interacionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, do processamento mental, da interação e da experiência social e cultural. (SILVA, 2004, p. 2)

Assim, pensar numa escrita destituída de subjetividade, experiências, vivências e interação com o mundo é algo muito complexo para a Linguística Cognitiva, pois na construção dos sentidos emerge o significado do agir cognitivamente que é o resultado de ações e percepções do indivíduo. Dessa forma, passear na construção de sentidos implícitos na construção da BNCC é ter uma noção da rede de significados que envolvem a escrita desse documento e, posteriormente, conceptualizá-los a partir da experiência da leitura e estudo do *corpus*.

3. Um breve panorama sobre a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento muito importante para profissionais da educação, para os estudantes e para a sociedade em geral, e ao contrário do que se pensa, a base não é nova. A sua história tem início com a Constituição Federal de 1988, com o Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”; passando assim a estabelecer um *continuum* com a LDB, que também traz a concepção de uma base nacional comum em seu Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

A BNCC é construída como um documento regulador que tem por objetivo definir os conhecimentos, competências e habilidades que todas as alunas e alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Dessa forma, o documento concretiza os direitos de aprendizagem já previstos em outras legislações, como evidenciado na LDB e na própria Constituição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 7)

Originada da necessidade de nortear a educação e concretizar ações

pedagógicas como os currículos locais, projetos político-pedagógicos e planos de aula, a BNCC tem a função primordial de nortear as aprendizagens que os alunos devem desenvolver nas escolas, garantindo a equidade na aprendizagem de todos os estudantes, pois há muito tempo que a escola é vista como um aparelho ideológico de repressão, como constata Althusser (1970), para quem a escola constitui um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas, sendo assim a instituição escolar a grande reguladora e controladora das massas. Quando a BNCC traz no bojo da sua construção a equidade na aprendizagem de todos os estudantes, entende-se que há uma direção a fim de diminuir a discrepância que existe entre o ensino público e privado. Uma ação que podemos considerar válida na potencialização da educação e facilitadora na promoção da igualdade.

Trazer Althusser (1970), como referência numa seção intitulada como breve panorama da BNCC se faz necessário, visto que a sua conceptualização sobre o aparelho ideológico, a escola, espelha o sistema educacional no Brasil, marcado por exclusões e, que hoje tenta minorar as discrepâncias através da ideia de construção de um documento que visa melhorar a qualidade da Educação e promover uma coerência entre formação docente, currículo, materiais didáticos e avaliações. Quando falamos em formação docente, currículo, materiais didáticos e avaliações, somos impelidos a refletir sobre as experiências que os indivíduos envolvidos nesses processos evocam na construção desse documento, pois a categorização de cada elemento perpassa a experiência cultural, social e individual de cada escrevente.

Nesse sentido, faz-se uma observação em especial ao currículo, pois este constitui um dos objetos principais da BNCC, documento de base para sua elaboração, compreendendo o conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos. Elaborá-lo, portanto, corresponde a contextualizar a BNCC à realidade de cada um dos entes federados. O currículo, a título de exemplo, configura-se como um dos elementos com uma ligação muito próxima ao posicionamento inclusivo da LC, ao trazer em si a abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e conexão com a experiência humana do mundo (SILVA, 1997, p.59), pois sabemos que o currículo não é neutro, uma vez que carrega em si concepções diversas, inclusive concretizando as relações de poder estabelecidas no campo escolar. Por isso, a maneira como esse norteador está configurado no cotidiano das escolas reflete um dos princípios essenciais da Linguística Cognitiva, ou seja, diz respeito ao significado, a

conceptualização. Conforme defende Oliveira (2008),

É preciso se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alerta às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação. (OLIVEIRA, 2008, p. 545)

Assim, entende-se que a produção do currículo não é uma atividade simples e neutra, como já foi explicitado anteriormente, uma vez que a produção escrita não reflete diretamente a relação entre ‘palavra’ e ‘mundo’, mas é sempre mediada por processos inerentes à cognição humana” (FERRARI, 2010, p.151). Dessa forma, podemos afirmar que a Linguística Cognitiva pode fundamentar de forma significativa a construção da BNCC, uma vez que esse documento foi escrito a partir de revisão e construção de novos conceitos que, por sua vez, categorizam o mundo. Como afirmam Silva e Batoréo (2010),

Um dos princípios essenciais em Linguística Cognitiva diz que o significado é conceptualização. Um processo de conceptualização consiste numa determinada perspetivação do conceptualizador relativamente a uma entidade ou situação. Quer isto dizer que a conceptualização envolvida no significado de uma expressão lexical ou gramatical não pode ser caracterizada somente em termos das propriedades do objecto de conceptualização, mas tem que necessariamente ter em conta o sujeito de conceptualização. (SILVA; BATORÉO, 2010, p. 233)

A conceptualização na BNCC também envolve a ruptura com a velha forma de uma pedagogia conteudista, a favor de uma ressignificação do fundamento pedagógico, isto é, o desenvolvimento integral do estudante:

Uma educação integral promove o desenvolvimento de crianças e jovens em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Isso significa que deixamos para trás um modelo conteudista de aprendizagem e passamos a considerar a capacidade dos alunos de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações sociais, sua atuação profissional e cidadã e sua identidade cultural, sua capacidade criativa e de argumentação, suas competências de lidar e se comunicar com as novas tecnologias. (BRASIL, 2017, p. 13)

Sendo assim, a educação para a Base passa a ter uma nova semântica, pois sai do conteúdo para a integralidade do ser, quando falamos numa mudança de cunho semântico, fazemos referência a uma perspectiva cognitiva que categoriza o entendimento. A referência utilizada para informar o novo paradigma da base com relação ao ensino–aprendizado é a linguagem e é esta que serve para categorizar o mundo, pois “a signifi-

cação linguística não pode ser dissociada do conhecimento de mundo” (SILVA, 1997, p. 65).

Percebe-se, dessa forma, que estudar a BNCC é também estudar a linguagem imbricada no seu processo de escrita, visto que consequentemente estudamos os padrões de conceptualização que subjazem a construção desse documento. Essa abordagem oferece uma janela para as funções cognitivas, proporcionando descobertas sobre a natureza, estrutura e organização de pensamentos e ideias.

4. *Língua Portuguesa e a BNCC: uma abordagem na perspectiva da LC*

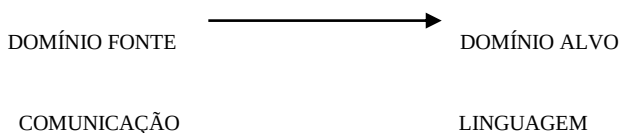
A perspectiva sociocognitiva em Linguística, adotada no presente trabalho, caracteriza-se por evidenciar o caráter experiencial da linguagem. Langacker (1987) propõe que a linguagem e a cultura estão intimamente ligadas no processo da cognição, porque, sem a linguagem, certo nível de conhecimento/desenvolvimento cultural não poderia ocorrer. Nesse sentido, a princípio, faremos um estudo de dois excertos retirados do módulo de LP na BNCC. Espera-se que na análise, a proposta de Língua Portuguesa fornecida pela BNCC contemple alguns pressupostos teórico-metodológicos acerca do significado linguístico que ancoram a Linguística Cognitiva, pois entendemos que as construções são fundamentadas pelo cognitivo. Para tanto, o nosso primeiro ponto de análise parte dos fundamentos teóricos norteadores do texto direcionado à área de Linguagens. Observa-se, logo no primeiro parágrafo, a perspectiva de linguagem assumida pelo documento:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p. 59)

A concepção de linguagem assumida no documento estabelece relação com o que preconizam os estudiosos da Linguística Cognitiva: percebe-se que a conceptualização de linguagem explícita no documento traz uma ideia de interação e semiose, imprescindíveis à construção do processo cognitivo. A conceptualização da linguagem está ligada ao processo comunicativo que evoca a compreensão e apreensão do mundo, pois sugere que ela acontece a partir da interação das pessoas, ao que podemos inferir que isso se dá a partir do processo cognitivo e das experiên-

cias cotidianas. A abordagem da linguagem trazida pelo documento em análise reflete a visão de mundo que pode nos ser apresentada através da nossa corporificação. Portanto, esta visão de realidade evoca as metáforas que permeiam o nosso cotidiano. Assim, na BNCC, uma metáfora conceptual bem explícita é de que a linguagem é comunicação, ou seja, utilizar a linguagem significa participar, partilhar, trocar. A linguagem como comunicação suscita a ideia de língua como uma realidade viva já preconizado por Bakhtin (1992).

Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento, a linguagem como comunicação envolve dois domínios: um mais concreto (a comunicação), e outro mais abstrato (a linguagem). O domínio mais concreto envolve a partilha, a troca de informações, um longo processo de interação que nos proporciona experiência. Acerca disso, Lakoff e Johnson (1980) afirmam que “toda experiência é cultural por completo, que experimentamos nosso ‘mundo’ de tal forma que a nossa cultura já está muito presente na própria experiência” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 57), ou seja, para esses autores, a metáfora implica uma transposição de domínios. Dessa forma, escolhe-se um item lexical, uma expressão que conhecemos mais em termos de outra menos conhecida em um domínio de origem e transpõe-se para um domínio alvo:



Sendo assim, percebe-se que a BNCC defende uma concepção de língua favorável ao que se espera de um ensino e aprendizagem significativos, que levem o aluno a fazer uso consciente das práticas de linguagem. Assim, associado à concepção de linguagem mediante a interação verbal, o ensino de língua portuguesa visa proporcionar experiências:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-8)

De acordo com a concepção presente no documento, devemos levar em conta que todo e qualquer ensino da língua precisa levar o aluno a ampliar suas experiências com o mundo. A noção de experimentalidade para a Linguística Cognitiva é um fator que se relaciona a partir da experiência que constrói a percepção de mundo. Essas experiências são provenientes de uma memória que cada indivíduo carrega que, de acordo com a teoria cognitiva, é a corporeidade. Desta forma, quando a BNCC traz como proposta o experiencialismo para ampliação do letramento, percebe-se que o aprendizado é fomentado a partir de uma construção experiencial que ativa saberes e memórias que já fazem parte da realidade dos falantes. Os saberes são armazenados nas memórias dos falantes, e a partir de suas inferências corpóreas, constituem o conhecimento, sendo que as vivências individuais e coletivas propiciam uma compreensão do contexto real de uso da linguagem (LAKOFF; JOHNSON, *op. cit.*).

Assim, o componente de língua portuguesa, como apresentado acima, traz configurações para construção de um sujeito que tenha sua experiência forjada pelas construções sócio-históricas e culturais que revelam a postura dos indivíduos no cotidiano. As experiências propostas pela BNCC perpassam as condições corporais e socioculturais e essas permitem que se tenha acesso aos conhecimentos de mundo. Neste contexto, acredito que é muito válido reafirmar uma citação já utilizada anteriormente: “toda experiência é cultural por completo, que experimentamos nosso ‘mundo’ de tal forma que a nossa cultura já está muito presente na própria experiência” (LAKOFF; JOHNSON, *op. cit.*).

Ao vivenciar experiências somos submetidos a imersões nas construções de metáforas, pois essa está no nível do pensamento, envolvida no sujeito que traz evidências da corporeidade a partir dos modos de ver o mundo de cada um, visto que está presente na constituição sócio-físico-cultural dos sujeitos, podendo-se compreender os diferentes modos de conceber os significados dos discursos.

5. Algumas reflexões quase finais

A leitura que foi feita neste estudo teve como base a abordagem da Linguística Cognitiva. Mais especificamente, os conceitos estão relacionados à Semântica Cognitiva, corporeidade e experiencialismo, tecendo análises sobre a BNCC à luz dessa teoria. Com os estudos feitos, percebeu-se que o principal interesse da BNCC é trazer qualidade à Educação Nacional. Desse modo, o foco central nessa pesquisa foi investigar

como a LC pode subsidiar os estudos e pesquisas que têm por objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular. Através da pesquisa documental, a hipótese de que a LC pode nortear os estudos e a análise do conteúdo proposto na Base Nacional Comum Curricular foi confirmada, embora vale lembrar que esse estudo ainda é muito embrionário.

A partir da análise do módulo de Língua Portuguesa da BNCC, pudemos perceber que o significado assume a relevância da estrutura conceptual através da relação direta com a experiência do sujeito. A linguagem é explicitada por meio de uma metáfora conceptual que está baseada e amparada por domínios concretos da experiência.

De forma muito tímida, alguns aspectos abordados pela Linguística Cognitiva são contemplados no documento, como a aproximação entre interação e experiência, conceitos estudados pela Semântica Cognitiva. Pudemos verificar que as concepções defendidas pelo documento se assemelham com o que pensam os estudiosos da área, pois há uma conclamação para o sujeito buscar atribuir significado àquilo que experiência como resultado de sua interação com o mundo. O significado, no *corpus*, é preconizado através da interação entre o sujeito e os sentidos produzidos a partir dessa interação. Dizemos, portanto, que o significado, produção de sentidos na BNCC é um produto da interação entre o sujeito e o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. O estudo do significado em semântica sócio-histórico-cognitiva. *Macabéa* – Revista Eletrônica do Netlli: V. 8, n. 2. 2019. p. 136-57.

ALMEIDA, M. L. L. *et al.* Breve introdução à Linguística Cognitiva. In: ALMEIDA, M. L. L. *et al.* *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (versão final)*. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número

9394, 20 de dezembro de 1996.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. (Org.). *Linguística? Que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2015.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo, 2002 [1980].

MIRANDA, Neusa Salim. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Veredas: Revista de estudos linguísticos*, v. 3, n. 1. Juiz de Fora, 2009, p. 81-95. Disponível <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo45.pdf>> Acesso em 11 set. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. F. CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 24, 2008.

SILVA, A. S. Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o português europeu e o português brasileiro. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 10, n. 12, p.01-21, 14 jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25230>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. (2010). *Palavras, significados e conceitos o significado lexical na mente, na cultura e na sociedade*. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo1.pdf>> Acesso em 10 ago 2018.

_____. (2016) (PDF). *Léxico, cognição e contexto. Saliência, conceptualização situada e evidência quantitativa*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/293176414_Lexico_cognicao_e_contexto_Saliencia_conceptualizacao_situada_e_evidencia_quantitativa> Acesso em 12 ago 2018.

_____; BATORÉO, H. J. Gramática cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: Brito, A.M. (Org.). *Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8319.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SILVA, E. S. L. *Um estudo sociocognitivo de conceptualizações do trabalho em textos jornalísticos dos séculos XIX, XX e XXI*. 2017. 370 f. Tese

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(Doutorado) – Curso de Letras, Instituto de Letras Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Cap. 40220110.

**LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL E TRANSCRIÇÃO
DE MANUSCRITOS: TRATAMENTO DE RASCUNHOS
DE CARTAS PARA INSERÇÃO EM SOFTWARES¹²⁵**

Stephanne da Cruz Santiago (UEFS)

stephannesantiago@gmail.com

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)

lilianebarreiros@uefs.br

RESUMO

O presente trabalho¹²⁶ propõe a discussão de possíveis critérios de adaptação para as transcrições dos rascunhos de carta do caderno *Farmácia São José*, do escritor baiano Eulálio Motta, visando a leitura em *softwares*. Sabe-se que a filologia, além de desenvolver pesquisas próprias, fornece *corpora* para várias áreas do conhecimento, como literatura, história, linguística. Os estudos lexicais, especialmente em uma perspectiva histórica, utilizam edições filológicas por fornecerem dados linguísticos confiáveis que, futuramente, servirão de estudo. Além disso, a linguística computacional vem, progressivamente, desenvolvendo e disponibilizando *softwares* que promovem o estudo mais automatizado da língua, beneficiando, entre outros, os estudos lexicais. Contudo, nem sempre os *softwares* conseguem realizar a leitura das transcrições dos textos, principalmente as de rascunhos. O *corpus* desta pesquisa trata-se da transcrição do rascunho de carta ‘Meu caro Eudaldo: Saudações’, presente no caderno *Farmácia São José*, de Eulálio Motta, que foi adaptada para ser analisada no *software AntConc*, de maneira que contemple a natureza do texto em questão. A discussão referente à linguística de corpus será pautada nas pesquisas de (BERBER SARDINHA, 2004; BARREIROS, 2017; OTHERO, 2006) e a discussão filológica terá por base (BARREIROS, 2013; 2015; CAMBRAIA, 2005).

Palavras-chave:

Filologia. Estudos lexicais. Eulálio Motta.

Linguística computacional. Rascunho de carta.

ABSTRACT

The present work proposes a discussion on possible adaptation criteria for transcriptions of drafts of the notebook *Farmácia São José*, by the Baiano writer Eulálio Motta, in order to read them in software. It is known that Textual Studies, in addition to developing applied research, provides *corpora* for various areas of

¹²⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

¹²⁶ Parte da dissertação em andamento intitulada “*Meu caro Eudaldo*”: edição e estudo do vocabulário religioso dos rascunhos de cartas do caderno *Farmácia São José*, de Eulálio Motta.

knowledge, such as literature, history, linguistics. Lexical studies, especially from a historical perspective, use editions to provide linguistic data that, in the future, will serve for study. In addition, computational linguistics is progressively developing and making available software that promote a study more automated of the language, benefiting, among others, lexical studies. However, software are not always able to read text transcriptions, especially drafts'. The corpus of this research is the transcription of the draft letter 'Meu caro Eudaldo: Saudações', present in the notebook *Farmácia São José*, by Eulálio Motta, which was adapted to be analyzed in the *AntConc* software, in a way that it contemplates the nature of this type of text. The discussion regarding the corpus linguistics will be guided by the research of (BERBER SARDINHA, 2004; BARREIROS, 2017; OTHERO, 2006) and a Textual Studies discussion will be based on (BARREIROS, 2013; 2015; CAMBRAIA, 2005).

Keywords:

Computational linguistics. Draft letter. Eulálio Motta.

Lexical studies. Textual Studies.

1. Introdução

A edição de textos que representam a micro-história de uma comunidade é de grande interesse dos estudos históricos, antropológicos, literários, sociais e linguísticos. Numa perspectiva literária, esses tipos de textos promovem a valorização de escritores locais que não seriam amplamente conhecidos, caso não fossem editados e publicados. É importante, em muitas instâncias, a valorização de textos escritos em situações de 'pouco prestígio' pelas tradições clássicas, tendo em vista que o interesse de se explorar uma história não contada, uma literatura não canônica ou um grupo social pouco estudado é valorizado por pesquisadores que buscam uma constante renovação em suas áreas de pesquisa.

Considerando essa importância, são realizados no Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais, no âmbito dos projetos de pesquisa *Edição das obras inéditas de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução Nº 128/2008 e Nº 070/2016) e *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução Nº 137/2017), estudos com o acervo do escritor Eulálio de Miranda Motta, nascido no município de Mundo Novo, que se localiza na região do semiárido baiano.

O escritor arquivou seus manuscritos e outros documentos, compondendo um respeitável acervo pessoal. Grande parte da documentação desse acervo corresponde a textos literários inéditos em forma de rascunhos, projetos e anotações para a composição dos textos. O acervo também conta com diários, rascunhos de cartas, fotografias, postais, coleções

de jornais etc. Além desses documentos, também há 15 cadernos manuscritos, compostos em sua maioria por rascunhos, sendo documentos que revelam o processo de escrita do autor, tanto de textos literários, quanto não literários. Dentre eles, encontra-se o caderno *Farmácia São José*, composto majoritariamente de uma escrita cursiva, com exceção de uma colagem de um poema tiposcrito.

O *corpus* deste trabalho, o rascunho de carta ‘Meu caro Eudaldo: Saudações’, foi retirado do caderno *Farmácia São José*, que também conta com outros rascunhos de cartas, de textos literários, além de anotações pessoais, financeiras e cotidianas. Neste sentido, o presente artigo busca propor uma adaptação transcrição do rascunho de carta citado, para que ele possa ser processado no programa computacional de análise e estatística léxica *AntConc*, além de discutir brevemente a área da linguística computacional, bem como sua relação com a paleografia e a filologia, áreas essenciais para a realização de transcrições de textos.

2. Diálogos entre Linguística Computacional, Filologia e Paleografia

A linguística de corpus, de acordo com Berber Sardinha (2004), se ocupa da coleta e exploração de *corpora*, ou seja, de conjuntos de dados linguísticos textuais, e esses *corpora* têm como propósito servir para investigação de uma língua ou de variedades linguísticas, dedicando-se a exploração da linguagem por meio de evidências extraídas por computador. A Linguística de *Corpus* de base eletrônica, utilizando texto escrito, tem como marco inicial a composição do *Brown*, o primeiro *corpus* linguístico eletrônico, em 1964, contando com todas as adversidades que os tempos primórdios da informática poderiam oferecer. É claro que já havia constituição de *corpora* antes do computador e a mudança fundamental que veio junto ao surgimento da era digital é que, anterior a ela, o tratamento dado aos *corpora* era outro, o levantamento e análise de dados eram feitos manualmente e agora pode-se contar com computadores para realizar ou otimizar essa tarefa.

Berber Sardinha (2004) também enfatiza que os *corpora* atuais foram moldados conforme *corpora* não computadorizados, como o *Survey of English Usage (SEU)* que serviu de base para a constituição do *Brown* e de muitos outros que vieram em seguida. Havia problemáticas ao se tentar processar manualmente *corpora* linguísticos muito grandes, como é o caso do *SEU*, considerando a falibilidade humana que tornaria esses *corpora* muito passíveis de equívocos, portanto, pouco confiáveis. O uso

de computadores calhou perfeitamente para otimizar e reduzir as margens de erros que seriam cometidos por mãos humanas ao manipularem *corpora* grandes e essa tecnologia passou a figurar fortemente nos ambientes de pesquisas linguísticas. Berber Sardinha (2004) afirma que, fora da esfera europeia, a Linguística de *Corpus* não se desenvolveu tanto e que, no Brasil, se encontra em estágio inicial, tendo a lexicografia como uma das áreas que mais realiza pesquisa em *corpus*, salientando o primeiro trabalho em estudos lexicais em perspectiva computacional no Brasil *Análise Computacional de Fernando Pessoa (Ensaio de Estatística Léxica)* (1969), de Maria Tereza Biderman, que incentivou diversos outros trabalhos nesse âmbito.

É importante pontuar que a Linguística de *Corpus* integra uma área maior, a linguística computacional. De acordo com Othero (2006, p. 342), a linguística computacional “[...] pode ser didaticamente dividida em duas subáreas: a Linguística de *Corpus* e o Processamento de Linguagem Natural (PLN)”. Considerando essa informação, cabe estabelecer a diferença entre a Linguística de *Corpus* e o PLN. Para Othero (2006), a linguística de corpus se preocupa com o trabalho a partir de *corpora* eletrônicos formados com base em amostras de linguagem natural e podem ser de diversas fontes, como por exemplo, língua falada, escrita, textos literários, jornalísticos, entre outros. Othero (2006) também salienta que nem sempre os trabalhos em linguística de corpus objetivam a produção de *softwares* ou aplicativos e focam nos estudos de fenômenos linguísticos e suas ocorrências em grandes amostras de dada língua ou de uma variedade, modalidade ou dialeto dela. Já o PLN se volta para o estudo da linguagem em busca do desenvolvimento de *softwares*, aplicativos, sistemas computacionais específicos, como tradutores e *parsers* (analisadores).

Cada vez mais buscam-se maneiras proveitosas para otimizar a atividade do pesquisador, como, por exemplo, o desenvolvimento de programas computacionais para levantamento, análises linguísticas (*parsers*) e até para a elaboração de obras lexicográficas. A linguística computacional tem se desenvolvido brilhantemente nesse aspecto, com a criação e constante atualização de programas que auxiliam os estudos linguísticos em vários níveis, como o E-Dictor, a nível morfossintático, e a nível lexical temos o *Antconc*, *FieldWorks Language Explorer (FLEX)*, *Unitex/GramLab*, *WordSmith Tools*, entre outros.

Além de fornecer programas para estudos linguísticos, a linguística computacional também vem buscando desenvolver programas que

sirvam à filologia, realizando transcrições de textos. Editar um texto é uma tarefa que desafia qualquer pesquisador, pois ainda que experiente, ele precisará articular uma série de habilidades para executar a decodificação de um documento realizando sua transcrição, e assim, partir para a sua edição. A leitura de um texto envolve um conhecimento aprofundado da língua utilizada, considerando a ambientação temporal de sua escrita, além de mobilizar outras noções de paleografia, pois é preciso compreender a materialidade do texto para decifrá-lo. Outra questão importante é a sócio-história do texto, sendo necessário levar em conta aspectos que circundam o documento, como a sua produção, difusão e recepção, em busca de conhecer o máximo possível sobre o documento editado. Uma vez que o pesquisador tem consciência desses fatores, a transcrição e a edição do documento serão feitas com mais precisão.

Os aspectos positivos da linguística computacional na filologia são inúmeros, como indica Cambraia (2005):

Na *elaboração* do texto, a informática possibilitou uma grande flexibilidade, pois programas de edição de textos oferecem ao usuário uma cons-telação de recursos *ad libitum* para elaborar os textos: escreve-se, apaga-se, substitui-se, muda-se a ordem, altera-se a formatação (mancha, fonte, cor, etc.) – tudo com simples toques sobre um teclado ou sobre um *mouse*. (CAMBRAIA, 2005, p. 176)

Esta descrição feita por Cambraia (2005) nos remete a programas como o *Word*, com o qual vários filólogos realizam transcrições/edições dos documentos. Esse programa se enquadra na categoria dos não-automáticos, em que o processo depende totalmente do editor, mas já existem programas que fazem transcrições de forma automática ou semi-automática. Nesses casos, o editor atua estabelecendo critérios para um plano de revisão dessas transcrições e futuras edições. É importante dizer que nem sempre os programas possuem uma interface amigável, ou seja, são de fácil manipulação aos menos experientes com o meio digital, o que acaba requerendo do editor um certo conhecimento de linguagem computacional.

Nesse cenário, alguns pesquisadores podem vir a questionar o papel do editor e sua importância, ou até a necessidade, em alguns casos mais extremos, nas transcrições de textos, visto que já existem programas que realizam essa tarefa. Biderman (2001) diz que “[a]tualmente a manipulação de textos via computador no domínio da Linguística e das Humanidades transformou o editor de textos em uma banalidade”. Apesar de serem muito úteis e facilitarem as transcrições esses programas estão longe de tornar banal o ofício do editor, uma vez que são muito passíveis

de erros e não se aplicam a todos os tipos de escrita, além de ser uma visão reducionista do que é ser um filólogo.

Podemos tomar como exemplo as ferramentas de *Optical Character Recognition* (OCR), que existem em vários tipos de mecanismos, como apresenta Mendonça (2008), para tratamento de imagens, com caracteres padronizados (padrão ANSI), reconhecimento de números e até de escrita manuscrita. Mendonça (2008) propôs uma arquitetura de um sistema para tratamento e reconhecimento automático de documentos paleográficos por meio de OCR e realizou testes em dois mecanismos de OCR, o *Pytesser* e o *ABBY Fine*, para o reconhecimento de diferentes escritas: padronizada (impressa), manuscrita moderna e paleográfica. Os sistemas de OCR cometeram um total de 11 erros para 11 caracteres, se apresentando como não satisfatórios para o uso. Nos outros tipos de escrita, eles se desempenharam melhor, o *Pytesser* obtendo 9 acertos de 11 em escrita manuscrita e 10 acertos de 11 em escrita padronizada; e o *ABBY Fine* obteve 11 de 11 acertos nas escritas padronizada e manuscrita. Vale ressaltar que o *Pytesser* é um OCR gratuito e o *ABBY Fine* é pago.

É importante salientar que Mendonça (2008) diz que os mecanismos de OCR para escrita manuscrita cursiva têm sido utilizados em situações em que as frases são curtas, de conteúdo controlado, em que haja a possibilidade de validar o resultado com outra informação do mesmo documento. Em textos com períodos extensos e rasuras, características próprias de rascunhos, que apresentam processos de escrita, como é o caso do *corpus* desse trabalho, essa dificuldade é aumentada, sendo inviável propor uma transcrição por OCR, revalidando, novamente, a natureza essencial de um editor.

A relação entre a filologia, a paleografia, a linguística geral e a linguística computacional é de grande importância, uma vez que textos editados com rigor filológico e paleográfico fornecem dados linguísticos confiáveis e a Linguística de *Corpus* se vale desses dados para realizar suas análises. Além disso, o PLN utiliza esses dados linguísticos para expandir o desenvolvimento de seus *softwares* e *parsers*, visto que ele se vale da linguística de corpus para elaborar esses programas. O PNL também pode contar com a avaliação de filólogos e linguistas para o *upgrade* de seus programas, pois, de certa forma, é o usuário quem consegue visualizar melhor as limitações. Por fim, todos esses dados linguísticos que a linguística computacional consegue levantar, analisar e armazenar irão contribuir para os estudos em linguística teórica e aplicada, e estes irão

fornecer conhecimento de língua, seja ele histórico, social, intrassistêmico, que auxiliarão o filólogo e o paleógrafo na prática de edição de textos e estudo da escrita, tudo isso resultando em um ciclo de relações simbióticas entre as áreas.

3. O software Antconc e o rascunho de carta ‘Meu caro Eudaldo: saudações’

O *AntConc* é um *software* de levantamento e análise de *corpus*, desenvolvido por Anthony Lawrence, pesquisador da Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda, Japão. Lawrence também desenvolveu outros programas que buscam o processamento da linguagem natural. O *AntConc* é um *software* gratuito executável em *Windows*, *Macintocsh* e *Linux*. Não se trata de um *parser* online, basta realizar o download uma única vez e ele será executado pelo computador, podendo inclusive ser executado por pendrive em outros computadores.

O *AntConc* está em sua versão 3.5.8¹²⁷ e na própria página inicial do programa se encontra seu manual em diversas línguas. A versão do manual em português foi feita por Julia S Borba Gonçalves, associada ao *Laboratory of New Technologies in International Relations* - LANTRI (Laboratório de Novas Tecnologias e Relações Internacionais). Além disso, Lawrence mantém um diálogo aberto com pesquisadores que utilizam seus *softwares* e enviam sugestões para melhorias. Desde 2019, já estão na página inicial do *AntConc* algumas melhorias agendadas, como a aceitação de outros formatos de texto pelo programa, como PDF, por exemplo; redesenhar a arquitetura do banco de dados para lidar com corpora massivo, entre outras.

Geralmente, para se inserir um texto em programas computacionais é preciso utilizar o formato .txt, por não carregar a formatação original do texto, apenas os caracteres, além de que esse formato é facilmente aberto e lido por qualquer programa que realiza leitura de textos, sendo considerado um formato universal. Por ora, como o programa ainda não aceita o formato PDF ou DOC, é preciso utilizar um *converter* para converter os formatos dos textos. Neste sentido, utilizou-se para essa pesquisa o *AntFileConverter*, do mesmo criador do *AntConc*, que se encontra

¹²⁷ Cf. Anthony (2014).

disponível no mesmo site.

O programa foi utilizado no processo de elaboração do *Vocabulário de Eulálio Motta* por Barreiros (2017), em sua tese de doutorado, e este modelo de vocabulário foi adotado pelo projeto de pesquisa *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução Nº 137/2017). Dentre as diversas vantagens oferecidas pelo *AntConc*, pode-se destacar algumas ferramentas, como apresenta Barreiros (2017):

Sua praticidade de uso possibilita a extração de listas de palavras (*Word List*), listas de concordâncias (*Concordance*) e de palavras-chaves (*KeyWord*), além de gerar gráficos com os dados analisados. Estas ferramentas são de grande relevância para o linguista, em especial, para o lexicógrafo, pois fornece o conjunto das combinações e das colocações que a palavra pode ter em um determinado corpus. (BARREIROS, 2017, p. 220)

O *corpus* utilizado para realizar este trabalho faz parte do caderno *Farmácia São José*, que é composto por 149 folhas (reto e verso), porém a mancha escrita ocupa apenas 146 folhas. Possui capa dura azul com uma colagem de papel personalizada da Farmácia São José, em que consta o nome do autor e a data de 1º de outubro de 1940, localizada no centro da capa. Os textos do caderno estão em escrita cursiva, em sua maioria com tinta preta e a lápis grafite, contudo há passagens, geralmente correções, marcações e acréscimo de palavras, que se encontram feitas com lápis de cor azul e vermelha; além de um endereço escrito na parte superior do fólio 2v. com tinta azul. Mede 166mm de largura, 237mm de comprimento e 20mm de espessura. O caderno encontra-se bastante conservado e os textos não sofreram apagamentos com a ação do tempo. Foi feito com capa dura e encadernação artesanal brochura e as folhas estão em bom estado de conservação, pouco oxidadas.

Por se tratar de rascunhos manuscritos, a maioria deles possui rasuras, borrões, emendas, cancelamentos, e, por conta disto, a leitura do caderno foi dificultada, sendo em determinados contextos inviável. Por meio das marcas presentes no texto, podemos observar o processo de criação e desenvolvimento da escrita do autor. Existem diversos tipos de edições/transcrições filológicas, algumas com maior interferência do editor do que outras. Neste trabalho, segue-se os critérios estabelecidos por Barreiros (2013; 2015), que é o modelo utilizado no projeto de pesquisa *Edição das Obras Inéditas de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução nº 128/2008 e nº 070/2016):

(1) Indica-se o fólio;

(2) enumera-se as linhas de 5 em 5 à margem esquerda da folha;

- (3) transcreve-se o texto como se encontra no original, interferindo apenas com marcadores genéticos estabelecidos;
- (4) corresponde a uma transcrição linearizada acomodando as rasuras, substituições, correções e acréscimos na sequência lógica do texto, não obedecendo a topografia do original;
- (5) são mantidas as interpolações, os lapsos do autor, a ortografia, a acentuação, o uso de maiúsculas, a pontuação e registraram – se todas as correções, emendas, rasuras e acréscimos, através da utilização de símbolos;
- (6) a rubrica do autor indica-se entre colchetes;

Quanto aos operadores genéticos utilizados nas transcrições:

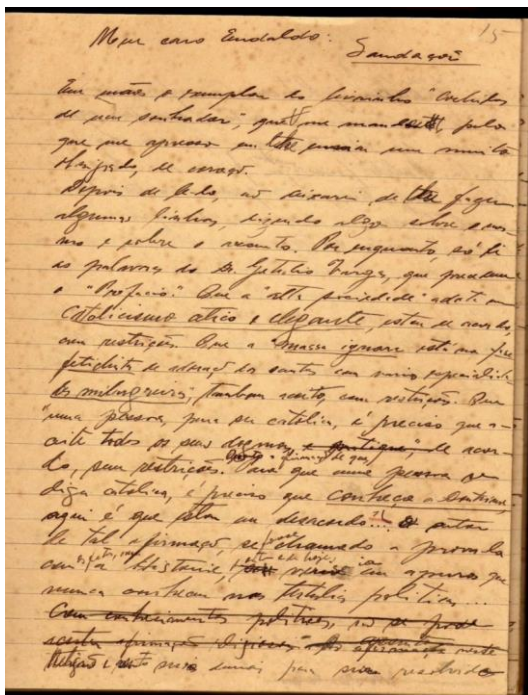
- (1) { } seguimento riscado, cancelado;
- (2) {†} seguimento ilegível;
- (3) {†} /\ segmento ilegível substituído por outro legível na relação {ilegível} /legível\;
- (4) { } /\ substituição por sobreposição, na relação {substituído} /substituto\;
- (5) { } {↑} riscado e substituído por outro na entrelinha superior;
- (6) { } [→] riscado e substituído por outro na margem direita;
- (7) { } [←] riscado e substituído por outro na margem esquerda;
- (8) [] acréscimo no curso da linha;
- (9) [↑] acréscimo na entrelinha superior;
- (10)[↓] acréscimo na entrelinha inferior;
- (11)[→] acréscimo na margem direita;
- (12)[←] acréscimo na margem esquerda;
- (13)[{ }] acréscimo na entrelinha superior riscado;
- (14)[↑{ }] acréscimo na entrelinha superior ilegível;
- (15)[↑{ } /\] acréscimo na entrelinha superior riscado e substituído por outro na sequência;
- (16)[↑{ } /\] acréscimo na entrelinha superior ilegível e substituído por outro na sequência;
- (17)[↓{ }] acréscimo na entrelinha inferior riscado;
- (18)[↓{ }] acréscimo na entrelinha inferior ilegível;
- (19)[↓{ } /\] acréscimo na entrelinha inferior riscado e substituído por outro na sequência;
- (20)[↓{ } /\] acréscimo na entrelinha inferior ilegível e substituído por outro na sequência;
- (21)[*↑] parte do texto localizada à margem superior indicada pelo autor através de seta, linha ou números remissivos;
- (22)[*↓] parte do texto localizada à margem inferior indicada pelo autor através de seta, linha ou números remissivos;
- (23)[*→] parte do texto localizada à margem direita indicada pelo autor através de seta, linha ou números remissivos;
- (24)[*←] parte do texto localizada à margem esquerda indicada pelo autor através de seta, linha ou números remissivos;
- (25)[*(f. ou p.)] parte do texto localizada em outro fôlio ou página indicada pelo autor a partir de números e letras remissivos ou anotações. Nesses casos, o número do fôlio ou da página aparece entre parênteses;
- (26)/ * / leitura conjecturada;
- (27)() intervenção do editor (acréscimos e informações).

Devido à grande quantidade de operadores que são utilizados nas transcrições, ela se enquadra no tipo de alto grau de interferência do editor, por buscar marcar o processo da gênese da escrita dentro do corpo do

texto. Considerando que o *corpus* deste trabalho é um rascunho de carta que conta com várias rasuras e apresenta grandes marcas de processo de escrita, a transcrição mais adequada a ser aplicada a ele foi a genética, pois ela busca marcar, por meio dos operadores genéticos já apresentados, os processos de escrita feitos pelo autor.

As alterações intravocabulares feitas pelo autor foram marcadas na transcrição, pois elas revelam o processo de escrita e escolhas linguísticas feitas por Eulálio Motta. Por conta disso, o processamento das transcrições no programa *AntConc* foi altamente comprometido, uma vez que ele não reconhece as unidades lexicais se estas estiverem com operadores genéticos dentro de sua estrutura, sendo necessária a adaptação dessas transcrições para que o processamento se dê de forma que contabilize todas as lexias. Pode-se conferir na figura 1 o fac-símile seguido da transcrição da primeira folha do rascunho de carta ‘Meu caro Eudaldo: Saudações’ (f. 9v):

Figura 1: Fac-símile do rascunho de carta ‘Meu caro Eudaldo: Saudações’ (f. 9r).



Fonte: Acervo de Eulálio Motta.

Meu caro Eudaldo:

Saudações

Em mãos o exemplar do livrinho “cochilos
de um sonhador”, que {V} me mand{astes}/ou\, pelo
que me apresso em {lhe}/te\ enviar um muito
obrigado, de coração.

Depois de le-lo, não deixarei de {lhe}/te\ fazer
algumas linhas, dizendo algo sobre o mês-
mo e sobre o assunto. Por enquanto, só li
as palavras do Dr. Getulio Vargas, que precedem

0

o “Prefacio”. Que a “alta sociedade” adota um
Catolicismo cetico e elegante, estou de acordo,
com restrições. Que a massa ignara está na fase
fetichista de adoração dos santos com varias especialida-
des milagreiras”, também aceito, com restrições. Que

5

“uma pessoa, para ser catolica, é preciso que a-
ceite todos os seus dogmas, {e pratique”}, de acor-
do, sem restrições. [↑Quanto a afirmação de que,] Para que uma pessoa
se
diga catolica, é preciso que conheça a Doutrina[↓,]
aqui é que estou em desacordo...[*{(14)} [↑1(] {†}/O\ autor

0

de tal afirmação, se [↑fosse] chamado a prova-la

com [↑os fatos, com] a Historia, [↑de ontem e de hoje,] {ver} ver{ia}/-
se-[↑ia]\ em apuros que

nunca conheceu nas tertulias politicas...

{Com conhecimentos politicos, não se pode}

{acertar afirmação religiosas: {As}/Os\{afirmações}/[↑apresento]\
nes{s}/t/e}

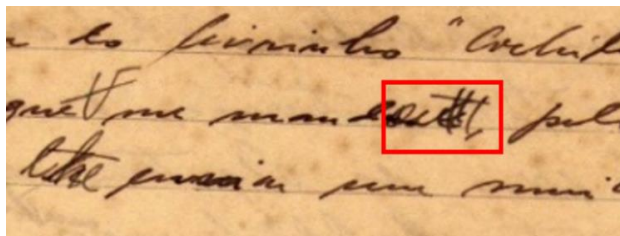
5

{T{↑}}/Religião\ e {↑}/assunto\ seri{↑}/o\ demais para ser{em} resol-
vid{os}/o\

(A página possui enumeração 15, feita a lápis, na parte superior direita.
Há, na linha 20, um traço feito em lápis de cor vermelho, abaixo no nú-
mero remissivo 1)

Como já foi dito, a transcrição genética é de alto grau de interfe-
rência do editor, por conta das marcações da gênese do texto de maneira
integrada ao corpo do texto na transcrição. Uma vez que o texto é trans-
crito nesse modelo, é necessário fazer adaptações na transcrição para que
o texto seja processado de maneira adequada por *softwares* e que con-
temple todos os dados linguísticos encontrados nele. Um exemplo de
como essa leitura seria comprometida é o caso das unidades lexicais
“mandaste” e “mandou”, que se encontram na linha 4 da folha 9r. No
texto, ela apresenta uma rasura de substituição sobrescrita e na transcri-
ção essa rasura é marcada dentro da estrutura da unidade, visto que ela
não foi totalmente substituída, apenas a parte final de sua estrutura foi ra-
surada, resultando nesta forma editada: mand{astes}/ou\.

Figura 2: Rasura de substituição na folha 9r do caderno *Farmácia São José*.



Fonte: Acervo de Eulálio Motta.

Considerando que ambas as formas do verbo foram utilizadas pelo escrevente e ambas configuram como dado linguístico válido, é preciso que as duas formas sejam lidas e reconhecidas pelo programa de levantamento e análise lexical. Pensando nisso, foi feito um teste para observar como o *AntConc* realizaria a leitura dessa unidade. Num primeiro momento, foram feitas as limpezas já realizadas de praxe pela linguística de corpus, como apagamento da enumeração da folha, das linhas e das notas do editor, além de unir as separações silábicas feitas por quebra de linha. Então, converteu-se o texto para o formato .txt via *AntFileConverter* e inseriu-se no *AntConc*. Ao se realizar a busca pela forma “mandou” do verbo, o programa não reconheceu a unidade, pois estava com interferência dos operadores genéticos em sua estrutura, reconhecendo apenas a forma “mand”, que é até onde havia a preservação da estrutura da unidade. Quando isso ocorre, compromete a estatística léxica, além de comprometer o levantamento das lexias.

Portanto, num segundo momento, foi feita a adaptação dessa transcrição para realizar o processo novamente. Para essa adaptação foram tomados os seguintes critérios:

- 1) Foram retirados todos os sinais críticos do texto para facilitar a visualização dentro do programa;
- 2) Adotou-se o sinal { } para as formas excluídas pelo autor no texto e para as versões anteriores no processo da escrita, tanto para unidades lexicais, quanto para sentenças inteiras, limitando-se ao espaço da linha;
- 3) Transcreveu-se a forma da unidade lexical na íntegra dentro das chaves { } para que a lexia seja lida e contabilizada pelo programa;

Para ilustrar, podemos ver a versão adaptada da folha 9r da carta ‘Meu caro Eudaldo: Saudações’:

Meu caro Eudaldo:

Saudações

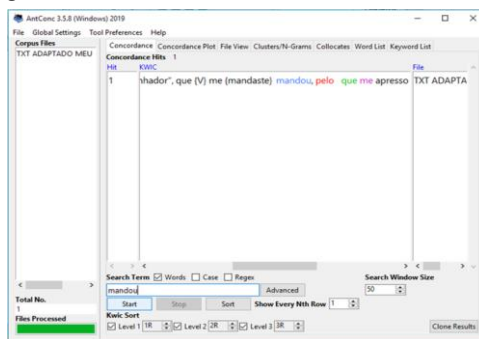
Em mãos o exemplar do livrinho “cochilos de um sonhador”, que {V} me {mandaste} mandou, pelo que me apresso em {lhe} te enviar um muito obrigado, de coração.

Depois de le-lo, não deixarei de {lhe} te fazer algumas linhas, dizendo algo sobre o mesmo e sobre o assunto. Por enquanto, só li as palavras do Dr. Getúlio Vargas, que precedem o “Prefácio”. Que a “alta sociedade” adota um Catolicismo cético e elegante, estou de acordo, com restrições. Que a massa ignara está na fase fetichista de adoração dos santos com várias especialidades milagreiras”, também aceito, com restrições. Que

“uma pessoa, para ser catolica, é preciso que aceite todos os seus dogmas, {e pratique”}, de acordo, sem restrições. Quanto a afirmação de que, Para que uma pessoa se diga catolica, é preciso que conheça a Doutrina, aqui é que estou em desacordo... 1 {†} O autor de tal afirmação, se fosse chamado a prova-la com os fatos, com a Historia, de ontem e de hoje, {ver} {veria} ver-se-ia em apuros que nunca conheceu nas tertulias politicas... {Com conhecimentos politicos, não se pode} {acertar afirmação religiosas: {As} Os {afirmações} apresento {nesse} neste} {T{†}} Religião e {†} assunto serio demais para {serem} ser {resolvidos} resolvido

Desta maneira, ao inserir o texto no *AntConc*, o programa conseguiu realizar a leitura de todas as unidades. Tomando por base o exemplo anterior, ao buscar pela unidade “mandou” e “mandaste”, ambas foram indicadas pelo programa, não desprezando nenhum dado linguístico. Além disso, por meio do sinal crítico { } ainda é possível compreender a cronologia do texto ao fazer a busca pelo contexto da unidade com a ferramenta *Concordance*:

Figura 3: Interface do *AntConc* na ferramenta *Concordance*.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

É importante considerar que estas necessidades referem-se ao tipo de *corpus* utilizado para a pesquisa, uma vez que o rascunho apresenta processos de escrita. Caso se estabelecesse primeiro uma edição crítica do *corpus*, seriam perdidos dados linguísticos, uma vez que as unidades eleitas para comporem a versão final da edição seriam apenas a pertencentes a última vontade do autor, excluindo as outras unidades que ocorreram anteriores a elas. Como por exemplo, na versão final de uma edi-

ção crítica desse *corpus*, a unidade representativa seria “mandou”, enquanto “mandaste” teria sua ocorrência desprezada.

Em busca de contemplar a natureza do tipo de texto que foi editado, o rascunho, e contemplar também todas as unidades lexicais presentes nele, estabeleceu-se a versão adaptada para que a leitura no programa fosse realizada satisfatoriamente e a lógica textual, sua cronologia, fosse preservada. Esse modelo de adaptação será empregado nos demais textos do caderno *Farmácia São José* que apresentarem as mesmas necessidades, em virtude da elaboração de um vocabulário religioso dos rascunhos de carta destinados a Eudaldo Lima, amigo de infância do escritor. Caso seja necessário, ao manipular as outras cartas e surgirem novas questões, pode haver a expansão ou modificação dos critérios utilizados para a adaptação apresentada neste trabalho.

4. Considerações finais

A pesquisa com o acervo de Eulálio Motta é promissora, principalmente no sentido linguístico, sociológico, cultural, literário e histórico, pois compreende-se a importância de estudar um escritor que represente, até certo ponto, o semi-árido baiano. Do ponto de vista filológico e paleográfico, o estudo da escrita de Eulálio Motta no caderno *Farmácia São José* possibilitou sua transcrição e o plano de revisão das transcrições, figurando como uma área essencial para a produção de transcrições e de edições, sendo um dos pontos de partida do editor, além de que a transcrição de rascunhos é uma tarefa árdua e cheia de peculiaridades, cabendo ao editor tomar diversas decisões importantes durante o processo. O modelo de transcrição que foi empregado ao *corpus* é singular, pois integrar ao corpo do texto toda a gênese do processo de escrita, considerando que, às vezes, os rascunhos se apresentam com inúmeras rasuras, tornando-se uma proposta bastante desafiadora para o editor.

Graças as contribuições da linguística computacional, mesmo que com suas limitações, trabalhar com análises linguísticas e constituição de *corpora* vem sendo mais viável e, cada vez mais, conta com o aprimoramento de programas para realizar os estudos. O diálogo entre as áreas é essencial para seus desenvolvimentos e a otimização de pesquisas. Por fim, a adaptação de transcrições de rascunhos para a seu processamento em programas computacionais ainda é uma discussão em andamento, visto que cada rascunho apresenta suas características peculiares que devem ser respeitadas pelo editor e pelo linguista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTHONY, Laurence. AntConc (Versão 3.5.8) [Software de Computador]. Tóquio, Japão: Universidade de Waseda. 2014. Disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BARREIROS, Liliane L. S. *Vocabulário de Eulálio Motta*. 360f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2017.

BARREIROS, Patrício N. *O pasquineiro da roça: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta*. Feira de Santana-BA: UEFS, 2015.

_____. *O pasquineiro da roça: edição dos panfletos de Eulálio Motta*. 325f. Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. Barueri-SP: Manole, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Análise Computacional de Fernando Pessoa* (Ensaio de Estatística Léxica). Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, São Paulo, 1969.

_____. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

MENDONÇA, Fábio Lúcio Lopes de. *Proposta de arquitetura de um sistema com base em OCR neuronal para resgate e indexação de escritas paleográficas do sec. XVI ao XIX*. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

OTHERO, G. A. *Linguística Computacional: uma breve introdução*. Letras de Hoje, v. 144, 2006.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 137/2017. Aprova o Projeto de Pesquisa *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta*, sob a coordenação da Profª Drª Liliane Lemos Santana Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 12 dez. 2017.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE No 070/2016. Aprova o Projeto

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de Pesquisa Edição das Obras Inéditas de Eulálio de Miranda Motta (IV Etapa), sob a coordenação do Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade, financiado pela FAPESB. Feira de Santana-BA: D.O.E., 2 set. 2016.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE No 128/2008. Aprova o Projeto de Pesquisa Edição das Obras Literárias Inéditas de Eulálio de Miranda Motta, sob a coordenação do Prof. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 27 ago. 2008.

**MASH UP LITERÁRIO:
REPAGINANDO “SENHORA”, DE JOSÉ DE ALENCAR**

Carolina Araújo Santiago Costa (UNEB)

carolinasantiago@live.com

Sayonara Amaral de Oliveira (UNEB)

sayo22@terra.com.br

RESUMO

Na contemporaneidade, é notável o surgimento crescente de produções literárias voltadas à apropriação de obras já existentes, as quais são reescritas, recriadas ou re-apresentadas sob novas e, muitas vezes, surpreendentes perspectivas. Dentre essas modalidades de produções intertextuais, destaca-se o *mash up* – termo oriundo das áreas da informática e da música eletrônica, o qual se traduz por “mistura” ou combinação de elementos diversos. No campo da literatura, o *mash up* consiste na apropriação de romances do passado, geralmente considerados clássicos da literatura, em cujas narrativas são inseridos e misturados elementos de temática fantástica e do gênero de terror ou de ficção científica. O presente artigo pretende discutir a prática do *mash up* na literatura brasileira atual, tomando como objeto de investigação o romance “Senhora, a bruxa”, de José de Alencar e Angélica Lopes, publicado em 2010, o qual se apropria do clássico “Senhora”, de José Alencar. Procedendo a uma análise comparativa entre o texto de Lopes e o de Alencar, objetiva-se avaliar o modo pelo qual o *mash up* literário promove uma revisão/atualização da linguagem apresentada na prosa oitocentista, bem como providencia um questionamento crítico à posição da mulher, ao inserir no enredo alencariano a figura emblemática da bruxa.

Palavras-chave:

Bruxa. Mulher. “Senhora”. *Mash up*. Apropriação textual.

ABSTRACT

Nowadays, it is not able the growing appearance of literary productions aimed at the appropriation of existing works, which are rewritten, recreated or re-presented under new and surprising perspectives. Among these types of intertextual productions, we highlight the *mash up* – a term that comes from the fields of computer science and electronic music, which translates to “mixture” or combination of different elements. In the field of literature, the *mash up* consists in the appropriation of novels from the past, generally considered classics of literature, in which narratives are inserted and mixed with elements of fantastic themes and the genre of horror or science fiction. This article aims to discuss the practice of *mash up* in current Brazilian literature, taking as an object of investigation the novel “Senhora, a bruxa”, by José de Alencar and Angélica Lopes, published in 2010, which appropriates the classic “Senhora”, by José Alencar. Proceeding to a comparative analysis between the text of Lopes and Alencar, the objective is to evaluate the way in which the literary *mash up* promotes a revision/update of the language presented in 19th century prose, as well as providing a critical questioning of the woman’s position, by inserting the emblematic figure of the witch in the Alencarian plot.

Keywords:

“Senhora”. Witch. Woman. Mash up. Textual appropriation.

1. Considerações iniciais: contextualizando o mash up literário

*“A tradição está constantemente sujeita a uma revisão,
está em permanente mutação.”
(Leyla Perrone-Moisés. Flores na escrivainha, 1990)*

É perceptível, na contemporaneidade, o surgimento crescente de produções literárias voltadas à apropriação de obras já existentes, as quais são reescritas, recriadas ou reapresentadas sob novas perspectivas. Tal atitude de reutilização, ou também de apropriação, sempre existiu nas artes em geral, pois, como observou Mikhail Bakhtin (2005), em seus estudos pioneiros sobre o dialogismo, todo texto produzido faz remissão a outros discursos oriundos de diferentes fontes culturais – isto é, todo texto é um “tecido de citações”. Ou seja, a apropriação de ideias, de linguagens e de estilos sempre esteve presente nos âmbitos do literário e do artístico, porém, na atualidade, as práticas apropriativas tornam-se ainda mais comuns e deliberadamente promovidas, mediante o desenvolvimento de novos meios de comunicação, principalmente da *internet*.

Com o surgimento da *internet*, a produção e reprodução de conteúdos se tornam cada vez mais rápidas, bem como a divulgação quase instantânea desses produtos midiáticos. Isso ocorre porque, a partir do momento que um material é postado no meio virtual, qualquer indivíduo que tenha acesso a ele pode fazer a transferência dos dados (*download*) para o próprio computador ou aparelho móvel, além de ser possível editar e republicar tal conteúdo com maior facilidade. Tendo em vista que a expansão do raio de ação da *internet* se dá de maneira rápida e incontrolável, os recursos atrelados às novas tecnologias que vêm emergindo no cenário contemporâneo tornam mais fácil o acesso aos variados conteúdos disponibilizados por ela, fazendo com que, dessa forma, sejam cada vez mais comuns as práticas de apropriação e de reutilização. Esse cruzamento de mídias firma uma “cultura da convergência”, conforme nomeada por Henry Jenkins (2006), que diz respeito ao encontro de mídias velhas e novas, ao diálogo entre elas, por meio do qual múltiplos conteúdos podem passar com extrema fluidez (JENKINS, 2006, p. 337).

Esse cenário de aumento das práticas de apropriação é chamado por Nicolas Bourriaud (2006) de “cultura do uso” ou “cultura da atividade

de”, a qual define uma atitude ou procedimento contemporâneo que não tem mais como prioridade fazer algo do zero ou criar algo inédito na cultura. Agora, procura-se “encontrar um modo de inserção nos inúmeros fluxos da produção” (BOURRIAUD, 2004, p. 13), isto é, ao invés de tratar a obra como algo original e autárquico, sem a existência de signos e significados que podem ser reaproveitados, tende-se a tratá-la como um “término provisório de uma rede de elementos interconectados, como uma narrativa que prolonga e reinterpreta as narrativas anteriores” (BOURRIAUD, 2004, p. 16). Quer dizer, trata-se de reutilizar as narrativas já existentes para compor novos signos e significações dentro das variadas culturas. Nesse contexto, a produção não é um ponto final, não acaba quando a obra é exposta aos espectadores; ao contrário, mostrar a obra para o público é fundamental para que as culturas se desenvolvam numa cadeia ilimitada de contribuições. Ao expor uma obra, o espectador poderá consumir, reinterpretar e reaproveitar os recursos para compor novas criações.

Foi assim que, por conta dos recursos midiáticos e tecnológicos disponíveis, surgiu a técnica nomeada *mash up* no campo da ciência da computação, estendendo-se para o âmbito da música eletrônica e ganhando posteriormente grande popularidade no meio cultural. A prática, no universo musical, consiste na “mistura” de sons e batidas de músicas já existentes no repertório do DJ (*disc jockey*), artista que reaproveita elementos presentes no âmbito da cultura – como melodias e batidas musicais, recorte do áudio de um filme, sons de elementos da natureza ou da cidade etc. – para compor uma nova produção musical a fim de manter a sua plateia animada. Essa técnica demonstra nitidamente como a apropriação ocorre no cenário atual: por meio de recortes, releituras, colagens e mixagens surgem objetos novos e inusitados para a apreciação e consumo do público.

Devido ao sucesso dessa prática deliberadamente apropriativa no âmbito da música eletrônica, outras esferas da cultura também passaram empregá-la, como, por exemplo, a esfera da literatura. E a obra que apresentou para o mundo a técnica do *mash up* no campo literário chama-se “Orgulho e Preconceito e Zumbis”, de Jane Austen e Seth Grahame-Smith, publicada em 2009 nos Estados Unidos, quando vendeu mais de 700 mil cópias, somente no ano de seu lançamento. Embora não tenha sido o primeiro texto literário a empregar a técnica do *mash up*, essa reescrita/apropriação que Seth Grahame-Smith faz do romance canônico de Jane Austen ganhou muito destaque por conta do seu sucesso de público.

A proposta do livro consiste em eleger elementos fantásticos e do gênero de terror, recorrentes em produções culturais massivas, popularizadas, sobretudo no cinema, inserindo tais elementos em uma obra literária que já é considerada um clássico da literatura.

Frente ao sucesso do *mash up* norte-americano, que, em 2016, tornou-se também um grande sucesso no cinema, essa técnica de escrita passou a ser produzida em vários países, utilizando-se das literaturas consagradas desses lugares. Na Espanha, por exemplo, surgiram misturas de literatura *cult* com zumbis, a exemplo dos títulos: “Dom Quixote ‘Z’” (2010), de Házael G. González, e “Sherlock Holmes e os zumbis de Camford” (2011), de Alberto López Aroca. Na cena brasileira, a Editora portuguesa LeYa convidou quatro escritores para produzir *mash ups* com romances consagrados da literatura nacional, com o selo editorial Lua de Papel. A coleção chamada *Clássicos Fantásticos*, da referida editora, surge com a proposta de reescrever os clássicos a fim de mostrar como seriam esses textos se fossem produzidos atualmente. Essa coleção é composta pelos títulos: “Senhora, a bruxa” (2010), de José de Alencar e Angélica Lopes; “A Escrava Isaura e o Vampiro” (2010), de Bernardo Guimarães e Jovane Nunes; “Dom Casmurro e os Discos Voadores” (2010), de Machado de Assis e Lúcio Manfredi; e “O Alienista e o Caçador de Mutantes” (2010), de Machado de Assis e Natalia Klein.

Num contexto em que os artistas já não se ocupam de “criar”, mas sim de “reprogramar” formas (BOURRIAUD, 2004, p. 13), não é estranho que, na literatura, hoje se comente sobre a técnica nomeada de *mashup* – termo oriundo dos universos da informática e da música eletrônica, cujo significado consiste em “misturar”. Para além disso, essa mixagem entre o cânone e o fantástico atia a curiosidade para a forma como essa reescrita é realizada e para quais aspectos do romance apropriado são modificados com a inserção desses novos elementos trazidos com o *mash up*. Diante disso, o presente artigo pretende enfocar um dos *mash ups* da literatura brasileira, a saber: “Senhora, a bruxa” (2010), de José de Alencar e Angélica Lopes. O objetivo é abordar comparativamente de que maneira a escritora Angélica Lopes promove uma revisão/atualização da linguagem do romance oitocentista de José de Alencar, “Senhora”, tendo como principal finalidade examinar as técnicas de apropriação textual empreendidas pelo romance contemporâneo de autoria feminina. Ademais, por ser uma obra escrita por uma mulher, Angélica Lopes, nos dias atuais, busca-se analisar as figuras femininas de ambos os romances, investigando se o *mash up* providencia um questiona-

mento crítico à posição da mulher, ao inserir no enredo alencariano a figura emblemática da bruxa.

2. Repaginando Senhora

Leyla Perrone-Moisés (1990) faz uma crítica à literatura comparada tradicional, a qual sempre compreendeu a história de maneira linear, diacrônica, numa lógica de causa/efeito e fonte/influência, isto é, artistas e movimentos se sucedem uns aos outros, se repetindo, renovando ou até mesmo se opondo. Seguindo essa lógica, todo texto literário possui um antes, uma causa/fonte, que traz à nova produção efeitos e influências de um texto produzido por outro autor. De acordo com a autora, considerando que a literatura é um constante diálogo entre textos, construída como um mosaico de citações, empréstimos, trocas e retomadas, a ideia de “fonte” só é interessante para que seja possível compreender como ela, a fonte, foi usada e transformada. Além disso, as influências não apenas devem representar uma recepção passiva do discurso de outro indivíduo, mas “um confronto produtivo” com o outro, visto que quem recebe possui determinada compreensão do mundo de acordo com suas vivências, valores e estudos que podem ser ou não semelhantes aos do emissor do texto tomado como fonte.

Bakhtin (1929), ao analisar os romances do século XIX, percebeu que em alguns romances não há uma voz unificadora, mas uma pluralidade de vozes, uma polifonia. Há um diálogo interno em uma obra e há um diálogo dessa obra com outras, o que ele chamou de dialogismo. Para reforçar essa ideia, há também a teoria da intertextualidade, batizada por Julia Kristeva (1969), que questiona os estudos comparativistas de vertente tradicional quando põe em xeque a ideia de originalidade/imitação, visto que, na compreensão de Kristeva, o texto é um conjunto de citações, uma absorção e transformação de outros textos. Portanto, a intertextualidade procura analisar como ocorre a produção desse novo texto, buscando descobrir como as fontes foram utilizadas e transformadas a partir da influência e do confronto com essas ideias. É justamente nessa perspectiva do confronto produtivo que a técnica contemporânea do *mash up* literário se insere.

O trecho abaixo, impresso na contracapa de “Senhora, a bruxa”, é uma pequena sinopse do que será encontrado no romance adentro:

Aurélia Camargo é poderosa. Rica, linda e solteira, ela consegue enfeitar todos os homens à sua volta. Uma mulher assim tinha que esconder

algum segredo. Em 1875, José de Alencar criou Senhora, essa destruidora de corações que comprou o único homem que se atreveu abandoná-la. Nesta nova versão do romance clássico, feita por Angélica Lopes, o folhetim de época vira uma trama sobrenatural, com elementos de magia. A vingança de Aurélia contra o ex-namorado agora é elaborada com a ajuda das misteriosas irmãs Blair – feiticeiras celtas em busca de vida eterna, que há mais trezentos anos semeiam a discórdia entre os pobres casais apaixonados. (ALENCAR; LOPES, 2010)

O *mash up* mantém a história da famosa Aurélia Camargo: uma jovem linda e solteira que vive com sua mãe em condições bem humildes. Com pai e irmão falecidos, sem nenhum homem para ajudá-las numa época em que a mulher não possuía muitos meios de trabalhar na sociedade, mãe e filha sobreviviam com uma pequena herança deixada pelo pai de Aurélia. É nesse período de sua vida que Aurélia Camargo conhece o amor de sua vida, o elegante Fernando Seixas. Apaixonados, fazem juras de amor e planejam se casar. Isso até Fernando, com sua ganância, decidir deixar a moça após receber uma proposta de casamento que lhe atraía pelo valor monetário. Abandonada, Aurélia sente-se infeliz ao saber que Seixas escolheu se casar com outra mulher: Adelaide Amaral. No entanto, por tanto amá-lo e por possuir um coração generoso, Aurélia deseja a felicidade do rapaz com a nova amante. Até descobrir o verdadeiro motivo pelo qual fora trocada.

Não muito tardiamente, Aurélia se depara com mais uma grande surpresa: Sr. Lourenço Camargo, avô da jovem, após muita resistência em aceitar a família construída por seu filho, resolve entrar em contato com a neta. Por ser extremamente encantadora e uma jovem honesta, Aurélia conquistou o parente, o qual também falece no decorrer da história e lhe deixa toda a sua fortuna. Com tanta riqueza e com uma beleza enfeitiçadora, Aurélia Camargo decide usar seu poder para um único objetivo: vingar-se de Fernando Seixas.

Na maior parte do romance *mash up*, Angélica Lopes parafraseia Alencar, repetindo o texto oitocentista e fazendo pequenas alterações, como a atualização do vocabulário e com o acréscimo das irmãs Blair e dos fantasmas em muitas dessas cenas. Toda a trama supracitada é provocada pelas três irmãs, isto é, as bruxas, que são responsáveis por toda discórdia que há entre o casal do romance. As irmãs são de origem celta e há trezentos anos viajam pelo mundo buscando causar desavenças entre casais apaixonados, pois é a partir disso que elas se mantêm vivas e jovens. A cada cinquenta e oito anos, as irmãs Martha, Anne e Rebecca Blair precisam tomar uma porção mágica que compõe ingredientes como

“lágrimas de amor após o abandono, juras de ódio proferidas por quem já jurou amor eterno e gotas de sangue, vertidas por amor, em ferimento feito por objeto de prata e na intenção de matar” (ALENCAR; LOPES, 2010, p. 84). Elas se aproximam de Aurélia e sua mãe com tal interesse, provocam o encontro que levará à paixão entre Seixas e a jovem, e planejam inúmeras peripécias e confusões para conseguirem o tão desejado elixir.

No *mash up*, elas estão presentes em todos os acontecimentos da vida de Aurélia, como a morte de seu irmão, a aproximação do seu avô Lourenço e até a morte dele e de sua mãe, D. Emília. Por quererem a vida eterna, elas criam um plano para interferir no romance de Aurélia e Fernando, e em momento algum elas parecem se preocupar ou se arrepender por interferir no relacionamento do casal. Na verdade, é possível perceber que, ao longo de todo o romance contemporâneo, as três bruxas possuem uma certa aversão ao matrimônio, sempre inferindo a frase “malditos sejam” quando se trata dos casais apaixonados. Na cena final do romance, na qual Aurélia e Fernando, depois de descobrirem sobre as armações das bruxas, pedem perdão um ao outro e resolvem dar uma nova chance ao relacionamento deles, as bruxas mais uma vez se mostram descontentes:

E, assim, Fernando e Aurélia deram seu primeiro beijo de casados.

Uma gota da saliva produzida nesse beijo, se recolhida em um frasco de ametista, poderia ser utilizada como o ingrediente principal da poção para a Felicidade Eterna no Amor – uma das fórmulas secretas que constavam no Livro das Sombras da Família Blair.

Desde a sua descoberta, a receita nunca havia sido utilizada. Por pura falta de interesse, já que as bruxas não tinham vocação nenhuma para se amarar a ninguém.

Se já tivesse caído no domínio público, todos os casais do mundo teriam a chance de serem felizes para sempre.

Mas esse gostinho as bruxas Blair não iriam dar a ninguém.

– Que sofram as angústias e as incertezas do amor. Esses apaixonados! Malditos sejam! (ALENCAR; LOPES, 2010, p. 223)

Na cena, observa-se que as bruxas não possuem interesse em relacionamentos, o que pode ser considerado como uma característica da insubmissão feminina ao patriarcado. Além disso, as irmãs Blair agem de acordo com seus interesses pessoais, mantendo o feitiço da Felicidade Eterna no Amor em segredo, pois se tal elixir vier a público, elas não poderão obter o elixir da juventude eterna. As três senhoras mostram-se como mulheres independentes e determinadas, que não se deixam manipular pelos costumes da sociedade ou da época em que estão inseridas.

Elas viveram tempo demais para compreender como funciona o matrimônio dentro daquela sociedade, por conta disso, não possuem interesse algum no âmbito do amor romântico. Nessa característica das bruxas, é possível identificar o modo pelo qual o *mash up* se lança a um confronto produtivo em seu diálogo com a obra oitocentista, pois, enquanto José de Alencar busca reassegurar o valor do matrimônio na sociedade do século XIX, as bruxas do romance contemporâneo não se preocupam com o casamento e possuem um comportamento que se choca com essa ideologia ao tentar destruir os relacionamentos alheios para adquirir o elixir.

A partir do momento que elas entram na vida da família Camargo, tudo o que sucede faz parte do planejamento dessas senhoras: o primeiro encontro de Seixas e Aurélia, o romance entre eles, a morte dos entes da jovem e todas as complicações do relacionamento entre a dupla de apaixonados. Ao final do romance, embora Adelaide e os parentes fantasmas de Aurélia consigam desmascarar as três irmãs e o casal consiga ter um final feliz, as bruxas não saem ao todo prejudicadas. Pelo contrário, conseguem o último ingrediente que precisavam de outro casal, Leocádia Ferreira e Alfredo Moreira, pois o rapaz estava traindo a moça com a irmã dela, Ernestina Ferreira:

Diante do vestido sujo de sangue, Leocádia assustou-se ao perceber o que tinha feito. Mas o susto maior, porém, viria a seguir, quando as irmãs Blair se materializaram na frente do trio.

– Ora, ora! Mas que surpresa agradável vocês nos oferecem a essa altura dos acontecimentos – comemorou Martha Blair. – Não disse, meninas? Otimismo cego e inabalável!

– Ma-mas... Como vocês vieram parar aqui? – Leocádia quis saber, gaguejando.

– Felizmente, não precisamos ficar dando explicações para reles mortais coadjuvantes como vocês – disse Anne, aproximando-se de Alfredo e recolhendo um pouco do seu sangue num pequeno frasco.

– Uma gota de sangue, em ferimento feito por amor, com objeto de prata e na intenção de matar. Genial! Esses apaixonados! São mesmo imprevisíveis!

– Mais 58 anos, meninas – anunciou Rebecca. (ALENCAR; LOPES, 2010, p. 214)

Apesar das irmãs Blair serem supostamente as vilãs da história, são elas que dão vida ao *mash up*, com seus diálogos humorados, ardilosos e cheios de ironia em relação às convenções sociais daquela sociedade. Como a própria personagem Anne menciona no trecho acima, elas não são apenas coadjuvantes. As irmãs Blair são personagens atraentes e carismáticas, diferente da imagem de vilã/bruxa que foi perpetuada por muito tempo na cultura ocidental. Além disso, ao longo do romance é

observado que há comentários críticos sutis sobre os papéis de gênero, sobre a época da Inquisição, sobre as bruxas que foram queimadas nas fogueiras e sobre a perseguição das Cruzadas.

Anne retomou o bordado com inscrições em latim para a camisola da noite de núpcias de Aurélia.

– Pena que precisamos dos homens para fazer certas coisas – lamentou a caçula, enfiando a agulha no tecido. – Antigamente era tão mais fácil.

– Assim não levantamos suspeitas – explicou Martha. – Não devemos esquecer do que aconteceu com as que vieram antes de nós.

As irmãs sentiram um calafrio com a lembrança e bateram três vezes na madeira.

Aquela barbárie não poderia se repetir jamais. (ALENCAR; LOPES, 2010, p. 35)

Segundo Jean Delumeau (1978), por muito tempo a atitude da sociedade ocidental em relação ao “segundo sexo” foi contraditória, oscilando entre a atração e a repulsão, a admiração e a hostilidade. A cultura patriarcal acusou a mulher de ter introduzido na Terra o pecado, a desgraça e a morte. Em 1487, na Alemanha, surge o “*Malleus Maleficarum*”, escrito por Heinrich Kraemer e James Sprender, no qual aponta inúmeros atos de “bruxaria”, condenando principalmente a sexualidade feminina com base em trechos retirados da Bíblia. Os autores tinham como intuito levar a Igreja e a sociedade a crer na feitiçaria, considerá-la perigosa e iniciar uma perseguição aos supostos praticantes, propagando o ódio principalmente pelas mulheres. É a essa época que o romance contemporâneo se refere como barbárie, transparecendo uma opinião contra essa atitude da sociedade ocidental em relação à feitiçaria e, principalmente, às mulheres vistas como feiticeiras.

Diante do exposto, nota-se que a escolha do elemento fantástico “bruxa” para o *mash up* não fora em vão, principalmente porque, na obra clássica de Alencar, a jovem Aurélia é comparada várias vezes com uma feiticeira. A primeira vez que a comparação acontece é através do narrador, ao descrever Aurélia e mencionar que a moça se revoltava contra o dinheiro mais do que homens que se assemelhavam à figura de Thomas Chatterton, um poeta inglês que cometeu suicídio após chegar ao desespero por conta da pobreza: “nunca da pena de um Chatterton desconhecido saíram mais cruciantes apóstrofes contra o dinheiro, do que vibrava muitas vezes o lábio perfumado dessa feiticeira menina” (ALENCAR, 1875, p. 6). A segunda vez ocorre em um diálogo entre Aurélia e D. Firmina, no qual a senhora mais velha diz está elogiando a jovem e diz que essa “canta como uma prima-dona, e conversa na sala com os deputados e os diplomatas, que eles ficam todos enfeitados” (ALENCAR, 1875,

p. 9). Outra vez que a palavra é citada está em uma cena de Aurélia e seu tio Lemos, o qual lhe diz que ela é uma feitiçezinha e faz dele o que ela quiser (ALENCAR, 1875, p. 17), por conta do seu charme e sua sagacidade. Há também outra menção feita pelo narrador, durante o casamento de Aurélia e Seixas, por conta de sua beleza:

Os convidados, que antes lhe admiravam a graça peregrina, essa noite a achavam deslumbrante, e compreendiam que o amor tinha colorido com as tintas de sua palheta inimitável, a já tão feitiçeira beleza, envolvendo-a de irresistível fascinação. (ALENCAR, 1875, p. 50-1)

A Aurélia de José de Alencar é uma feitiçeira, mas é uma feitiçeira porque seduz, porque atrai as pessoas com sua beleza, desenvoltura e sagacidade. Portanto, a jovem só tem poder sobre as pessoas por conta de sua beleza e herança, mas na sua condição de mulher, continua impotente dentro dessa sociedade e na sua relação com Seixas. Aurélia, embora seja transgressora, só o é porque tem um coração partido, por isso não é uma bruxa que revoluciona e questiona os papéis de gênero: ela apenas quer se vingar de seu grande amor. No momento em que Seixas age como um homem honrado, ela entra no papel de boa esposa estabelecido pelo patriarcado. A Aurélia de Alencar é muito diferente das irmãs Blair, bruxas que são donas de si, inteligentes e poderosas, que identificam os valores da sociedade em que estão inseridas e não se submetem a eles, mas jogam com essas regras para conseguirem o que querem. É nesse cenário de insubmissão que o romance contemporâneo confronta a obra do século XIX, já que atualmente, após o crescimento de movimentos em prol da igualdade de gênero, Angélica Lopes não tem mais a necessidade de manter as características do feminino encontradas no romance de Alencar.

Há, portanto, no *mash up* literário, uma convergência de elementos que expandem o universo ficcional e o contexto da obra base. O *mash up* mantém grande parte da história de Alencar, às vezes até mesmo os diálogos ou o estilo – elaborando uma espécie de pastiche – mas há uma nova identidade na obra atual. A transformação se faz ainda mais visível na medida em que o romance *mashup* busca estabelecer nexos com a linguagem e os signos da cultura do século XXI, época de sua produção, negando-se, assim, ao compromisso de reproduzir fielmente o contexto histórico-cultural oitocentista, representado no texto alencariano, do qual se apropria. É o que se pode notar, por exemplo, no trecho a seguir, quando o narrador leva os seus leitores a imaginarem, já no início do livro, como seria a entrada triunfal da jovem Aurélia em um baile luxuoso, caso este baile fosse realizado “duzentos anos à frente”, ou seja, nos dias

de hoje:

Duzentos anos à frente, dezenas de paparazzi de plantão na porta da festa espocariam seus flashes aos gritos de: “Aurélia! Olhe para cá. É verdade que você e o Conde de Almerinho estão tendo um romance?” É na semana seguinte, as capas de revistas de fofoca exibiriam a manchete: “Aurélia Camargo Arrasa em Noite de Gala e Nega Novo Affair”. Naquele Rio de Janeiro do século XIX, Aurélia era a celebridade do momento (...) (ALENCAR; LOPES, 2010, p.12)

A referência a signos da cultura midiática contemporânea, como os *flashes* dos *paparazzi* e as capas de revistas, bem como o uso de expressões coloquiais na atualidade – “Aurélia Camargo arrasa” – refletem o emprego de uma linguagem divertida, corriqueira, ao tempo em que demarcam a distância temporal entre o texto do *mash up* e o original de José de Alencar, publicado no século XIX. Essa distância se justifica mediante a compreensão de que Angélica Lopes, ao se apropriar do romance clássico a partir de uma época diferente, a atual, toma a iniciativa de interferir nesse texto, reaproveitando-o para uma nova composição, cujo conteúdo e formato vão atender aos signos, linguagens e comportamentos do seu próprio tempo.

No trecho acima citado, ao supor que, se vivesse nos dias de hoje, Aurélia seria “a celebridade do momento”, o narrador situa o seu próprio lugar de enunciação no discurso narrativo, e este lugar sinaliza para um pertencimento ao século XXI. A descoberta dessa posição assumida pela voz que narra leva a constatar a peculiaridade do *mash up*, que apresenta uma nova narrativa, relativamente autônoma, somada ao mote narrativo original. Pode-se então ler duas histórias em uma: a trama do amor que envolve as personagens criadas no passado por Alencar e as aventuras inusitadas que essas personagens agora irão viver à medida que são assediadas pelos fantasmas e bruxas – estas últimas alterando de uma vez por todas o significado do ser mulher em uma sociedade que não favorece as mulheres.

3. Considerações finais

Nessa leitura comparativa entre os romances “Senhora” e “Senhora, a bruxa”, foi possível perceber as modificações entre as narrativas. A principal mudança foi identificada na própria iniciativa de Angélica Lopes em promover o *mash up*, com o acréscimo do elemento fantástico “bruxa” no texto canônico de José de Alencar. A autora contemporânea se apropria do texto do autor oitocentista, adicionando não apenas novas

personagens, mas também alterando a sua linguagem, alguns cenários e diálogos, tornando o texto curiosamente interessante e mais acessível para determinados grupos de leitores, como, por exemplo, o público infanto-juvenil. A linguagem do romance contemporâneo é moderna e utiliza-se de mecanismos da língua para aproximá-la de um público, sem dúvida, mais jovem.

No que diz respeito à figura da mulher, nota-se uma grande mudança na representação. Embora a personagem principal continue semelhante à da narrativa de Alencar, todas as outras personagens femininas do *mash up* ganham protagonismo, enquanto no texto canônico as mulheres pouco têm participação ativa na história. As bruxas, personagens acrescentadas à obra, são as responsáveis por tudo que ocorre na vida de Aurélia, o que as torna as verdadeiras protagonistas do romance contemporâneo. Consequentemente, foi possível constatar que o *mash up* promove uma revisão da figura da mulher, não só dando protagonismo para as personagens femininas silenciadas na obra do século XIX, como também oferecendo diferentes perfis de mulheres da época e desconstruindo a imagem de heroína e de vilã.

Por meio dessa atualização da linguagem e da figura feminina, observa-se que o *mash up* não é apenas uma apropriação e reprodução passiva do texto base. A autora contemporânea insere no romance oitocentista a sua bagagem de leituras, confrontando produtivamente esse texto do qual se apropria. Isso mostra que, na contemporaneidade, já não cabe estabelecer hierarquias valorativas – da “alta” e da “baixa” cultura, da cultura “erudita” e da “midiática”. Importa, sim, analisar de que maneira as práticas literárias emergentes estão reutilizando e revisando os recursos que já se encontram disponíveis na cultura, de modo geral. Ao invés de apenas consumir passivamente uma obra, o cenário atual de produção e recepção permite que os indivíduos possam utilizar e reutilizar tal obra de diferentes e inusitadas maneiras. Isso porque a arte sempre produziu relações com o mundo e, sendo assim, sempre abriu e continuará abrindo espaço para suas inúmeras formas de aproveitamento e reaproveitamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, José de. *Senhora*. Coleção clássicos Scipione. São Paulo: Scipione, 2004.

ALENCAR, José de.; LOPES, Angélica. *Senhora, a bruxa*. Coleção clássicos fantásticos. Córdova-PT: Lua de Papel, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dotoievski*. Trad. de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, Nilton Faria de. *DJ, novas mídias e as formas criativas de colagem do sampling na música pop*. 10º Interprogramas de Mestrado em Comunicação. Faculdade Cáper Líbero. 2015. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/Nilton-Faria-de-Carvalho-USCS.pdf>

DELUMEAU, Jean. *História do medo no ocidente 1300-1800 – Uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação*. Trad. de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Debates, 1969.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Literatura comparada, intertexto e antropofagia. Flores da escrivania*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

RODRIGUES, Sheila Darcy Antonio. *Mashup brasileiro, a coleção Clássicos Fantásticos: a literatura como produto do mercado editorial*. São Paulo, 2013.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Polarizações e modelos. Paródia, paráfrase & Cia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SANTIAGO, Silviano. *Sobre o pastiche. Nas malhas da letra: ensaios*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

YUSTI, Carlos. *Los zombis devoran los clásicos*. Notas desabrochadas. Ciudad Letralia. Disponível em: <https://letralia.com/ciudad/yusti/100408.htm>. Acesso em: 07 out. 2019.

MASS MEDIA, MÍDIAS DIGITAIS, ENSINO E LETRAMENTO DIGITAL: UM PERCURSO DO LIVRO AO SMARTPHONE

Débora Oliveira Mota Leal Pereira (UNEB)

domleal29@yahoo.com.br

Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)

valmborba@hotmail.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre as principais interferências que os meios de comunicação de massa – *mass media* – provocaram no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere à formação docente frente a um cenário de intensas transformações. Para tanto, realizou-se uma breve revisão de literatura, que se desenvolveu a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo-exploratório. O embasamento teórico do presente estudo se alicerçará no escopo da educação e da comunicação, segundo a perspectiva crítico-reflexiva, baseada nos estudos de Marcos Carlón (2013), Henry Jenkins (2002), Jean Burgess e Joshua Green (2012), dentre outros. Buscar-se-á também aporte teórico para o estudo de teorias e métodos de ensino, a partir do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em Levy (2008), Leffa (1998; 2001; 2006), Sibila (2012) e outros. Resultados: a inserção dos *mass media* e das mídias digitais no contexto da sala de aula configura a cultura da convergência na esfera pedagógica, envolvendo educando e educadores no processo de adaptação e confluências de saberes e técnicas para uma prática pedagógica mais eficiente. Conclusões: não adianta resistir à cultura da participação, pois esse é o percurso por que sujeitos sociais, logo, pedagógicos devem se valer para sua formação e atuação em sociedade; o letramento digital é o meio de capacitação e qualificação mais acessível à inclusão digital desses sujeitos em uma cultura da convergência.

Palavras-chave:

Ensino. Letramento digital. Formação Continuada Docente.
Tecnologia Digital da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

This article aims to discuss the main interferences in the mass media – *mass media* – provoked in the teaching and learning process, especially with regard to teacher training in the face of a scenario of intense transformations. To do so, perform a brief review of the literature, based on a descriptive-exploratory bibliographic search. The theoretical basis of this study is based – if there is no scope of education and communication, according to a critical-reflexive perspective, based on the studies of Marcos Carlón (2013), Henry Jenkins (2002), Jean Burgess and Joshua Green (2012), among others. Also seek a theoretical study and teaching methods, using Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in Levy (2008), Leffa (1998; 2001; 2006), Sibila (2012) and others. Results: an insertion of mass media and digital media in the context of the classroom sets up a culture of convergence in the pedagogical sphere, involving education and education in the process of adapting and converging sabers and tech-

niques for a more efficient pedagogical practice. Conclusions: there is no point in resisting the culture of participation, as this is the tracking of social individuals, therefore, pedagogical individuals must be more valuable for their training and performance in society; digital literacy is the most accessible means of training and qualification for the digital inclusion of these subjects in a culture of convergence.

Keywords:

**Teaching, Digital Literacy. Continuing Teacher Education.
Digital Information and Communication Technology.**

1. Considerações iniciais

Muitos foram os meios de comunicação – cartas, telegramas, jornais, telégrafos, telefones, televisão, entre outros – que, ao longo do tempo, possibilitaram o encurtamento das distâncias e a abreviação do tempo para promover a comunicação e a aproximação entre as pessoas. Hoje, dias e meses que se levavam para que uma mensagem chegasse até o seu destinatário parece impensável, dada à conectividade e o imediatismo que se imprimem aos meios contemporâneos – *tablets*, *smartphones*, *notebook*, etc. – e que têm promovido muitas transformações nos mais diversos espaços e nas formas das pessoas se comportarem, se comunicarem, acessarem conteúdos, serviços e produtos, bem como obterem conhecimentos.

Das mudanças deflagradas nas últimas décadas, os avanços tecnológicos na esfera da informação e comunicação ocupam lugar de destaque – da produção à disseminação e consumo –; as novas mídias emanam interatividade e participação de seus usuários, de modo que a forma como as informações e conhecimentos são recepcionados por eles deixou de ser passiva para assumir uma modelagem “líquida”. Da Sociedade da Informação, emerge a Cultura da Convergência, em que as mídias – velhas e novas – interagem com vistas ao atendimento não apenas das demandas de seus usuários, mas também criando outras novas.

É nesse cenário de intensas conexões e interações que surgem questões acerca do seu uso no contexto educacional, uma vez que a escola é um prolongamento da estrutura social. As novas tecnologias adentraram nesse espaço e têm gerado discussões acaloradas sobre sua utilidade em sala de aula, uma vez que a sua presença é inevitável; cabe saber como ela pode ser usufruída em favor do propósito pedagógico.

Há uma resistência perceptível à inserção das novas mídias no ambiente escolar - de professores a coordenadores e gestores escolares - ,

ora porque argumentam sobre a dispersão em sala de aula, ora porque alegam não ver necessidade delas no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com uma pesquisa realizada por Nagumo (2014), sobre tal distração, relata que:

A partir dos dados coletados, nota-se que há leis e regulamentos escolares que proíbem o uso desses aparelhos na escola, contudo é o professor que define as regras de uso na sala de aula. Muitos acabam por liberar o uso após o término de uma atividade para que o aluno se distraia e não atrapalhe os demais. Os estudantes tendem a transgredir as proibições e usar seus celulares por terem tempo livre na escola ou estarem entediados com as aulas. Além disso, querem se comunicar e entrar nas redes sociais ou mesmo sanar dúvidas da aula com consulta rápida à internet. Como consequências gerais desse uso, há distração dos alunos, problemas de privacidade, como a disseminação de conteúdo inadequado e “cola” nas provas. Neste cenário, indica-se que a escola compreenda as questões sociais e culturais relativas a este costume dos jovens e enxergue o fenômeno como uma oportunidade de aproximação. A escola pode negociar com os alunos para que ocorra o uso responsável desses aparelhos nesse ambiente. Assim como aproveitar a comunicação na internet para estabelecer diálogos com estes jovens e trabalhar questões éticas em relação ao uso da tecnologia. O uso inteligente da tecnologia na escola pode propiciar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e interessante aos alunos. (NAGUMO, 2014, p. 6)

Partindo do ponto de vista do autor, à dispersão dos alunos está relacionada à ausência de disciplina, conscientização e negociação entre professor e aluno. Além do elemento “dispersão”, usado para justificar tal resistência ao celular, há ainda outros fatores que dificultam todo o processo de inserção destas novas tecnologias na educação: número insuficiente de ferramentas tecnológicas, baixa velocidade de conexão à internet, e instalações em locais inadequados ao uso pedagógico, além de faltar ao professor o domínio das TIDC para gerenciar o uso dessas ferramentas, também abordada na pesquisa do autor.

Outras pesquisas realizadas por Vivian e Pauly (2012) sobre a dispersão dos alunos com o uso do celular durante as aulas é algo tão sério que levou o deputado federal Pompeu de Mattos (PDT-RS) a propor o projeto de lei nº 2246/20075, aprovado em 2009, que vetar o uso do aparelho celular por todas as pessoas que atuam dentro das escolas, mais especificamente os alunos. Em sua justificativa, deputado argumentou que:

Segundo professores é constante a troca de “torpedos” entre alunos dentro da sala de aula e também para amigos de outra sala. Muitos deixam o celular no modo silencioso e às vezes não resistem quando recebe uma ligação atendem sussurrando em voz baixa. Outros relatos indicam que muitos utilizam o telefone para jogar, já que praticamente todos os modelos

trazem opções de vários “games”. Há relatos de estudantes que usa o celular para colar nas provas, através de mensagens de texto e também armazenando a matéria no próprio aparelho. Outro ponto que tira o foco principal que é o aprendizado dos alunos é o exibicionismo, cada dia um aluno surge com um modelo novo dotado de novas tecnologias, o celular é considerado um objeto de status entre eles (MATTOS, 2007 *apud* VIAN; PAULY, 2012, p. 3)

Fato é que a dispersão tem sido cada vez mais constante diante das tradicionais (e obsoletas) formas de ensinar, independentemente da presença desses instrumentos; quanto à alegação da desnecessidade, só um professor indisponível à inovação, não reflexivo, logo, fadado ao apagamento não percebe a latência, a importância e emergência de lançar mão desses novos recursos em favor de sua *práxis* pedagógica.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre as principais interferências que os meios de comunicação de massa – *mass media* – provocaram no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que se refere à formação docente frente a um cenário de intensas transformações advindas dos avanços tecnológicos e consequentes inovações.

2. Das convergências aos letramentos

As mídias tradicionais da informação – *mass media* –, como, por exemplo, a televisão e o rádio, formaram, disseminaram, mistificaram, venderam, reproduziram um manancial de informações, conteúdos, produtos, serviços numa escala admirável. Hoje, muita coisa ainda permanece nesses moldes, no entanto, as relações de consumo, a produção de conteúdos, a divulgação e a distribuição de produtos e serviços, entre outras práticas, com o advento das novas *mídias digitais*, atingem números incomensuráveis.

De acordo com Carlón (2013), o livro foi o primeiro meio de comunicação de massa da história, e, graças aos meios impressos, o conhecimento e, consequentemente, a informação chegou a muitos. Tais mudanças têm deflagrado a paulatina substituição dos meios de comunicação de massa pelas emergentes mídias digitais; o que não quer dizer que a emergência de uma significa a morte da outra (ou, pelo menos, ainda não). O autor relata que:

Talvez agora, mais do que nunca, sejamos capazes de compreender a importância desse período (semelhante à Neo TV de Umberto Eco, 1994), que felizmente Lotz conceitua como de transição. Neste período, encon-

tramos tanto a última fase da televisão histórica quanto o anúncio do que estava por vir. Porque nela sobrevive uma televisão de grandes audiências, mas com dois processos fundamentais iniciados: o aumento da oferta, que levará irreversivelmente ao fim da escassez; e as novas possibilidades de escolha dos usuários, que gradualmente levarão a uma crise da programação da vida social por parte das instituições emissoras. [...] Entretanto, ainda não estamos totalmente imersos na era do fim, em que a oferta, graças a sites de mídia como YouTube e portais como o Netflix, expandiram até se tornarem quase infinitos, e a possibilidade dos usuários acessarem esses discursos em casa tornou-se muito mais simples, grátis e sem limites de horário. Se a transição multicanal tem um pouco da televisão histórica e um pouco do futuro, a época atual não pode mais ser pensada como outra fase na história da televisão. (CALÓN, 2013, p. 119, 120)

Esse autor cita que “a crise dos meios de comunicação de massa que estamos vivendo há alguns anos se deve às dificuldades, cada vez maiores, de sustentar esta operação de programar a vida social” (CARLÓN, 2013, p. 116). O fascínio que as novas tecnologias exercem sobre novas (e velhas) gerações é grande, talvez de semelhante maneira como os meios de comunicação de massa em outros tempos despertaram nas pessoas, haja vista as grandes concentrações em torno de um aparelho radiofônico e, mais tarde, do televisor. Hodiernamente, também é factível a quão influenciada e deslumbrada está a sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas, devido a todas as possibilidades e facilidades ofertadas pelo mundo digital (CARLÓN, 2013).

A mobilidade inerente às mídias digitais reforça a noção volátil de espaço e tempo que se tem hoje. Nesse sentido, Canclini (2008, p. 52) tece a seguinte consideração: “a comunicação digital, especialmente a de caráter móvel por meio dos celulares, proporciona, ao mesmo tempo, interação interna e deslocalização, conhecimentos e novas dúvidas”. Os *smartphones* se constituem em um dos meios de comunicação **mais utilizados no mundo** para a transmissão de informações individuais e em massa; é a chamada de “tecnosocialidade”, que mostra que os recursos de comunicação sem fio não são apenas ferramentas, mas, sim, “contextos, condições ambientais que tornam possíveis novas maneiras de serem, novas cadeias de valores e novas sensibilidades sobre o tempo, o espaço e os acontecimentos culturais” (CASTELLS *et. al.*, 2007, p. 226).

Do mesmo modo, Canclini (2008) considera que:

O caráter multimodal da comunicação sem fio modifica as formas, antes separadas, de consumo e interação, ao combiná-las num mesmo aparelho: o celular permite marcar compromissos presenciais, substituí-los, mandar e-mails ou mensagens instantâneas, lê-los ou ouvi-los, conectar-se com

informação e diversão em textos e imagens, arquivar ou eliminar a história dos encontros pessoais. (CANCLINI, 2008, p. 52)

Há de se dizer que tudo isso só foi possível com a criação do meio de comunicação que revolucionou o mundo: *a internet*; muitas mudanças foram deflagradas a partir desse surgimento, alterando tudo aquilo que se conhecia a respeito das formas de comunicação. Essa rede que integra mundialmente milhares de computadores foi capaz de aproximar pessoas, diminuir longas distâncias e reduzir o tempo de transmissão de uma informação.

A *internet* passou por diversas modificações e é um dos meios de comunicação mais dinâmicos e agregadores que há atualmente, uma vez que incorpora diversos outros meios de comunicação, conferindo-lhes alcances inimagináveis. Nesse sentido, Canclini (2008) alerta para o fato de que, alguns anos depois do surgimento da televisão e do vídeo, muitas alterações de hábitos culturais foram deflagradas pelas inovações tecnológicas, e, com as transformações da comunicação sem fio, surgem novos meios de socialização entre as novas gerações (e as ascendentes também).

Muitos jornais e revistas impressos viram a necessidade de se adaptarem a esse novo perfil de usuário, passando a disponibilizar as suas versões *on-line*. Cartas, bilhetes, cartões postais deram lugar aos *e-mails*, e outros meios de comunicação, como os aplicativos, a exemplo o *Whatsapp*. Nesse percurso de transições, adaptações e repaginações, a sociedade transformou sua maneira de comunicar-se, enviando informações e trocando dados instantaneamente por meio dos celulares e computadores.

Para que usam o computador e a internet? Fazer lição, estudar, informar-se e enviar ou receber mensagens estão entre as atividades principais. Todas são formas de leitura e escritura. Distrair-se, ouvir música e jogar ocupam tempos significativos, mas não são os usos mais absorventes. (CANCLINI, 2008, p. 58)

Essas mudanças nos meios de comunicação de massa proporcionadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) possibilitam mudanças diárias no cotidiano das pessoas, nas suas relações sociais, mas também delineiam novos espaços e fontes de aprendizagem no ambiente educativo. Essa comprovação causa transformações também nas relações dentro do espaço escolar, seja entre os sujeitos da educação, seja frente aos modos, tempos e meios de aprender e ensinar ou até mesmo no que se refere à aceitação de “verdade” frente à determi-

nada informação ou saber.

2.1. Tecnologias de época e dispositivos digitais

No centro das transformações sociais e avanços científicos, conforme afirma Castells (1999), a interação entre informática e telecomunicações, tornou-se uma realidade para o surgimento das mídias educacionais voltado para o desenvolvimento de aplicativos, transformando o modo como às pessoas pensam, comportam-se e se relacionam.

As formas de interação como a busca e a divulgação de informações a um maior número de possível de telespectador tomaram uma grande proporção após a disponibilização dessas tecnologias, mais especificamente o *smartphone*, por propiciar uma nova forma de interação. O relacionamento entre professor e aluno sofreu constantes mudanças na medida em que o educador passou de “antidualógico” e detentor universal do saber, a articulador e mediador do conhecimento, enquanto a escola, o livro, e o próprio professor deixaram de ser as únicas fontes de informação e conhecimento, logo a educação não se restringe apenas ao caráter presencial.

Com base nesse ponto de vista, Sibila (2012) cita que a escola vive uma crise genealógica ao ganhar contornos de uma tecnologia. No entanto, ainda existem alguns desajustes entre escola e tecnologia, devido a essas inadequações os corpos e as subjetividades dos jovens de hoje não entram tão facilmente em sintonia com essa instituição e, por não se encaixarem tão bem quanto costumava acontecer a alguns anos atrás, quando postos em contato, geram todo tipo de conflito e até desastres entre eles. A autora compara a escola a uma máquina antiquada, e, portanto, incompatível aos seus alunos na contemporaneidade, que também já constitui a marca de uma geração teorizada por vários autores com geração Y, Z, pós-alfa, e até N (*net*) e D (digital) ou “nativos digitais”, entre outros com mesmo sentido.

Sibila afirma que se vive um tempo de oposições entre a escola e os estudantes, devido a um enlace quase perfeito entre “os corpos e subjetividade das crianças” a um novo tipo de “maquinaria”. Sobre esses desajustes a autora diz:

Referimo-nos, é claro, aos aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso á internet, que alargam num abismo a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e sua concomitante “cultura audiovisual”. A

partir da evidência desse choque, originaram-se as diversas tentativas de fundir de algum modo os dois universos: o escolar e o midiático. SIBILA, (2012, p. 14)

A autora acredita que há uma tentativa de injetar a escola, e, conseqüentemente ao professor, a responsabilidade em administrar e resolver os conflitos advindos da cultura de convergência, de forma inovadora, utilizando métodos experimentais e resultados incertos. Sibila (2012, p. 25) destaca que “a perda de eficácia no funcionamento do bem azeitado das engrenagens disciplinares é, justamente, um dos indícios da crise atual”. Desse modo, a incompatibilidade entre a instituição de ensino como tecnologia de (outra) época e os jovens do século XXI seria consequência dos desajustes históricos que ainda vivemos.

2.2. Ambientes de aprendizagem virtual (AVA) para o letramento digital

A escola, como espaço de interação sociocultural, precisa receber os aparatos como recursos para a conferência de qualidade ao ensino, possibilitando tanto a inclusão/inserção digital quanto a social.

As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, nos quais o conhecimento é construído conjuntamente, porque permitem interatividade. Não há como pensar em educação sem troca, sem cocriação. Na busca do modelo pedagógico específico da educação *online*, interatividade surge como aspecto central (SILVA; CLARO, 2007, p. 84)

As mudanças que vêm sendo deflagradas na sociedade e na escola hodiernamente têm influenciado a formação inicial e a prática dos professores significativamente (MORAN, 2000). Sendo assim, essa escolha exige mais do que uma prática docente diferenciada, isso implica competência para atuar nessa sociedade conectada, ou seja, é determinante o *letramento digital*. Unaí (2008, p. 5) também defende que “conhecer e lidar com a máquina é um desafio para a educação. Respeitar o conhecimento do aluno é importante e o interesse é maior. Letramento digital é perspectiva de futuro”.

Conforme Xavier (2005), ao letramento digital compete:

[...] realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 134)

Segundo Xavier (2005), as novas gerações têm dominado o letramento digital muito antes do letramento alfabético. Esta intensa utilização do computador, especialmente os *smartphones*, para a interação entre pessoas, tem favorecido a essa geração uma habilidade de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramentos e alfabetizações. Essas inúmeras formas e possibilidades de aplicação da linguagem são consequências das mudanças tecnológicas ocorridas no mundo desde que os dispositivos e equipamentos informáticos e as novas tecnologias digitais de comunicação começaram a fazer parte intensamente da vida das pessoas.

O *letramento digital* define-se como a aquisição dos conhecimentos básicos em recursos tecnológicos no intuito de se obter acesso aos ambientes virtuais de maneira segura e de usar equipamentos que viabilizem esse acesso. Sobre ambientes virtuais de aprendizagem, Munhoz cita que:

A evolução tecnológica e o surgimento de maior fenômeno de comunicação de todos os tempos, a internet, cria locais onde proliferam informações educacionais e orientações de estudos que possibilitam às pessoas com capacidade para aprendizagem independente condições de aprender. Esses locais são conhecidos por diversas denominações, que podem ser englobadas como ambientes virtuais de aprendizagem, em que é desenvolvida a inovadora abordagem do ensino a distância por meio eletrônico. (MUNHOZ, 2013, p. 21)

O autor relata que os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tornam o aluno mais autônomo, independente, devido às características diferenciadas desse novo espaço, uma delas são as habilidades que os alunos adquirem para desenvolver formas particulares de estudar e aprender. Desse modo, autores, como Munhoz, veem nos ambientes virtuais de aprendizagem um espaço de trocas de conhecimento mais significativo, já que o livro não é mais o único recurso de ensino aprendizagem, e os aparelhos celulares podem tornar-se um dos principais aliados do letramento digital.

Dessa forma, estudos dos autores mostram que a convergência tecnológica ou midiática e a integração entre os dispositivos digitais, os computadores e as telecomunicações oferecem novos espaços para práticas de leitura e escrita que podem ser utilizados na sala de aula para desenvolver o letramento digital dos educandos.

2.3. O letramento digital na formação continuada

As novidades advindas das TDIC também são responsáveis por mudanças na metodologia do ensino, e, ao longo dos anos, acabaram provocando a ampliação das formas de ensinar e aprender para além da sala de aula. No entanto, em se tratando da rede pública de ensino, em sua maioria, o modo como às novas tecnologias vem sendo aplicado beira à negligência e à marginalização desses recursos, dada a superficialidade e a subutilização já atribuída aos meios de comunicação de massa em outros tempos. Pois como diz Valente:

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (VALENTE, 1999, p. 4)

O ensino ainda tem ocorrido em muitas instituições de maneira descontextualizada e, por vezes, irresponsável, de sorte que os resultados de uma efetiva formação e capacitação acadêmico-social são insatisfatórios para um tempo em que as possibilidades e oportunidades são amplas e cada vez mais acessíveis. O processo de ensino e aprendizagem em parte significativa das instituições de ensino ainda se restringe ao livro didático, à memorização de conteúdos e à reprodução de informações e saberes ainda engessados em ideologias– equivocadas e obsoletas – do século passado, ou seja, é predominante entre os professores uma prática distante de qualquer referência contextual, completa ou parcialmente isenta de sentido.

Os professores continuam falando de um divórcio ou curto-circuito entre, de um lado, escola e leitura e, do outro, o mundo da televisão, cinema e outros passatempos audiovisuais. Essa visão antagônica entre leitura e tecnologias midiáticas vem sendo recolocada há vários anos, tanto nos estudos sobre cultura como nos que são feitos sobre comunicação. Os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam, faz pelo menos meio século, em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento. (BARBERO, 2002 *apud* CANCLINI, 2008, p. 33)

Embora as tecnologias digitais sejam ferramentas de múltiplas possibilidades, tanto por sua autenticidade, acessibilidade, instantaneidade e atualidade, ainda há muita resistência e rejeição por parte de muitos

profissionais em utilizá-las no espaço das salas de aula. Os contextos nos quais os professores utilizam a tecnologia podem variar amplamente, pois “os espectadores movem-se num espectro mais globalizado [...]. A digitalização incrementa redes de conteúdos e formatos elaborados a partir da circulação midiática eletrônica. Está modificando, assim, os estilos de interatividade.” (CANCLINI, 2008).

Para além da organização pedagógica de uma instituição de ensino, diversos são os esforços no intuito de desenvolver práticas que confirmem eficiência ao processo formativo, lançando mão da contextualização, da gamificação, da ludicidade, das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. É fundamental a essa qualificação o letramento digital de seus profissionais, de modo a desobstruir as vias de convergência comunicativa e também pedagógicas. A resistência do professor em encarar esses desafios invalida-se na medida da presença, do uso, do fascínio, da utilidade, da praticidade e da aplicabilidade inerente aos meios de comunicação, potencializadas pela conectividade e capacidade e conversão de possibilidades pedagógicas. Conforme Silva Neta e Capuchinho (2017),

[...] ainda temos dificuldade em inserir as novas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino, a fim de transformar as características do ensino tradicional: fragmentação do conhecimento em disciplinas, classificação dos estudantes por faixa etária, divisão do tempo escolar em horas/aula, bem como a visão de alguns professores acerca do que seja ensinar e aprender. (SILVA NETA; CAPUCHINHO, 2017, p. 149)

Esse contexto não favorece para que a escola pública possa gerir um processo de ensino e aprendizagem de boa qualidade e com resultados positivos, uma vez que o espaço físico das aulas convencionais já não produz mais tanta interatividade nem atratividade diante dos novos modelos de ambientes virtuais de aprendizagem, o que demanda uma nova postura e criatividade do professor. Nesse ínterim, os espaços escolares devem “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 1996, p. 202).

Dessa maneira, o letramento digital urge e a formação docente continuada nesse sentido também, pois é tempo de se lançar mãos dos meios e técnicas disponíveis para fazer a educação funcionar efetivamente. As experiências vivenciadas pelos docentes, em sua maioria, foram sedimentadas no campo presencial e fundamentadas neste mesmo ambi-

ente; o que, hoje, é o grande responsável pelas dificuldades que alguns docentes apresentam no que se refere ao uso de metodologias e estratégias inovadoras, que incluem os meios digitais.

Analisando, pois, que os docentes necessitam cada vez mais de uma formação contextualizada e contínua em virtude das múltiplas transformações sociais e tecnológicas, e, conseqüentemente, nos meios de comunicação de massa, Kenski (2001) compreende que os ambientes virtuais de aprendizagem configuram-se como um elo importante entre a escola, o conhecimento e o poder, e, assim, constitui-se como um fator decisivo para impulsionar a eficiência e a modernização da escola e da sociedade.

A reflexão na ação traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações novas que vão surgindo. (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 3)

Partindo desse contexto, surge a necessidade de se (re)pensar a formação docente, no que se refere à sua adequação às novas propostas tecnológicas, no intuito de esse profissional poder acompanhar as mudanças, principalmente em relação às multimídias, e, conseqüentemente, atender às demandas da sociedade de informação e comunicação que se configura no âmbito educacional.

[...] as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa *online*, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2012, p. 19)

Considera-se, assim, a importância de conhecer as possibilidades metodológicas e outros suportes de aprendizagens virtuais através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos como os aplicativos digitais educacionais. Do mesmo modo, pode-se lançar mão de outros recursos cada vez mais presentes no espaço escolar, como **“gamificações” (dinâmica dos games para a sala de aula)**, materiais didáticos hipermediáticos, *tablets*, lousas digitais, celulares e acesso à *internet* (redes sociais, livro digital, etc.), que permitem que as aulas de muitos professores ganhem vida nova, podendo apresentar os conteúdos

aos educandos por meio de plataformas mais atraentes e mais próximas de seus hábitos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar.

Terra & Wildner realizou um estudo utilizando através do AVA atividades não presenciais nos cursos técnicos presenciais, com o uso de uma ferramenta virtual gratuita (Moodle). Sua importância, bem como as dificuldades e oportunidades observadas foram analisadas através de um questionário aplicado a 120 alunos e 20 professores de um curso técnico no Vale do Taquari-RS. Segundo as autoras,

A inserção de 20% da carga horária de atividades não presenciais em cursos técnicos presenciais já é uma realidade em muitas escolas no Brasil e, para que essa metodologia seja eficaz e traga bons resultados no processo de ensino aprendizagem, é fundamental que ambas as partes envolvidas estejam bem ambientadas. [...] Percebeu-se a necessidade de um processo de treinamento inicial, detalhado e prático, do corpo docente e discente, com a utilização de todas as ferramentas disponíveis, reciclagens periódicas e um bom suporte tecnológico da escola, para auxiliar no sucesso da utilização da ferramenta durante o curso, otimizando o tempo de envolvimento dos professores e alunos, na confecção e realização das atividades, respectivamente, garantindo a qualidade das mesmas. (TERRA; WILDER, ano, p. 19)

Assim, as autoras concordam da necessidade de um processo de treinamento detalhado e prático, com a utilização de todas as ferramentas disponíveis. Destacam também que, reciclagens periódicas e um bom suporte tecnológico da escola, possibilitarão o sucesso da utilização do AVA, otimizando o tempo de envolvimento dos professores e alunos, na confecção e realização das atividades, garantindo a qualidade das mesmas. Nesse mesmo contexto, Sacristán afirma que,

A renovação na prática docente pode ser constatada, não pelo uso puro e simples desses recursos tecnológicos em seu cotidiano, mas, a partir do momento em que esses equipamentos modifiquem de forma significativa o olhar do professor diante de sua prática, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem. [...] “o professor é responsável pela modelação da prática, mas está é a intersecção de diferentes contextos”. (SACRISTÁN *apud* FREITAS; LIMA, 2009, p. 2)

Pode-se dizer que as mídias têm grande poder pedagógico, pois muitas se utilizam de recursos sinestésicos – imagem, sons –, tornando-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie desses aparatos, não apenas dinamizando o processo de aprendizagem como o tornando significativo, na medida em que educadores e educandos tornam-se mais participativos.

É preciso salientar que o uso das TDIC sem outros tipos de interação não proporciona mudança pedagógica, especialmente se aplicada apenas como suporte tecnológico para ilustrar a aula; há um potencial pedagógico e tanto nessas plataformas que deve ser fomentado, não secundarizado. Em outras palavras, Leffa (1988) nos adverte que, apesar de provocar muitos debates, gerar inúmeros trabalhos na área de ensino, além da sua complexidade e/ ou até aparente completude, a tecnologia não seja vista apenas como um instrumento, “o computador não substitui o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações; o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua”. (LEONTIEV, 1978; KUUTI, 1996; ENGSTRÖM, 1999 *apud* LEFFA, 2006, p. 7).

Por outro lado, esses recursos também vêm conquistando adeptos, que buscam a renovação de seus processos de ensino e aprendizagem; a utilização de materiais autênticos e atualizados e o acesso a diferentes pontos de vista no desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica e conectada à sociedade atual.

Diante do exposto, acredita-se que as instituições de ensino, mais especificamente as públicas, necessitam de implantação de políticas educacionais voltadas à modernização do ensino, com estruturas tecnológicas digitais de informação e comunicação, além de incentivos que motivem professores a acompanhar as mudanças das tecnologias, como uma formação continuada, de modo a complementar a metodologia pedagógica e a proposta da aprendizagem. Certamente, os recursos tecnológicos em interação com novos ambientes virtuais de aprendizagem permitirão que o acesso às informações promova saberes, conhecimentos científicos, desenvolvimentos cognitivos, diversidade de culturas, além de inclusão social e digital àqueles considerados menos favorecidos.

3. Considerações finais

Das emergências que determinam as mudanças por que passam as sociedades hoje, as mídias digitais têm promovido discussões e ressignificações acerca das relações que se estabelecem hoje com saberes, pessoas, produtos e necessidades; e os tempos, os modos e os meios de se ensinar e se aprender também convergem para esse caminho de intensas e recorrentes transformações.

No que tange à inserção das novas tecnologias no cenário escolar, não só se mostra inevitável como necessária, posto da importância de proporcionar uma educação de qualidade, produtiva e contextualizada às práticas pedagógicas inovadoras. A coexistência dos *mass media* e das *mídias digitais* só tem a contribuir para o melhor tratamento das informações e conhecimentos no seio escolar, pois possibilita o dialogismo entre gerações, logo, um aprendizado mútuo.

A convergência que essas relações implicam acende a necessária discussão sobre como e em que medida deve ser administrada no espaço escolar, de modo que seu uso não se assinta na superficialidade, ou que os meios sejam relegados a uma subutilização, maculando sua potencialidade pedagógica. Capital é que a professores, coordenadores e gestores seja fomentada uma formação continuada no tocante ao letramento digital, em que tanto o livro quanto o *smartphone* sejam o elo de ajustes entre escola e tecnologia.

Foi nesse sentido que este artigo se desenrolou da percepção das convergências e dos letramentos necessários à potencialização das habilidades e competências de educandos e educadores em um cenário de intermitentes transformações. A viabilização do letramento digital por meio da capacitação e qualificação é um determinante ao processo de inclusão digital de sujeitos sociais em uma cultura da convergência, a qual não se restringe a quaisquer que sejam os espaços, muito menos promove a exclusão, prerrogativa esta de qualquer propósito pedagógico de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 2005.

AMORIM, A. *Inovação e Gestão Escolar e Educacional na Contemporaneidade*. São Paulo: Chiado, 2017.

BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, 1996.

BURGESS, J. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. Trad. de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CARLÓN, M. *Contrato de fundação, poder e mediatização: notícias do front sobre a invasão do YouTube, ocupação dos bárbaros*. Matrizes. São Paulo, Ano 7, n. 1 jan./jun. 2013.

CASTELLS, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

_____. *et al. Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global*. Espanha: Ariel-Fundación Telefónica, 2007.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. *How to teach English with Technology*. Essex: Pearson Longman, 2007.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor Reflexivo: Uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação IDEAU*. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. v. 8, n. 17, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revis-tasartigos/_1.pdf> Acesso em: 02 jun. 2018.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JORDÃO, C. 30M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs). *Formação (Des)formatada – práticas com professores de língua inglesa*. 15 v. Campinas-SP: Pontes, 2011.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R.G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-36.

_____. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas-RS: EDUCAT, p. 21-40. 2001.

_____. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

- LÉVY, P. *As tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. *Cibercultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- NAGUMO, E. *O uso do aparelho celular dos estudantes na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2014.
- PAIVA, V. L. M. de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*, 2008.
- SIBILA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2021, 224.
- SILVA, M.; CLARO, T. A docência online e a pedagogia da transmissão. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 33, p. 81-9, 2007.
- SILVA NETA, M.; CAPUCHINHO, A. C. Educação Híbrida: Conceitos, Reflexões e Possibilidades do Ensino Personalizado. In: *II Congresso sobre Tecnologias na Educação*. Universidade Federal da Paraíba - Campus IV Mamanguape - Paraíba – Brasil 18, 19 e 20 de maio de 2017. Disponível em: < http://ceur-ws.org/Vol-1877/CtrlE2017_AC_13_62.pdf > Acesso em: 30 jan. 2020.
- TERRA, C. B. WILDNER, M. C. S. *Ambiente virtual moodle como ferramenta de apoio ao ensino presencial em curso técnico*. Disponível em <http://alziradayrell.blogspot.com.br/2008/12/letramento-digital-e-ensino.html>. Acesso em 09 de mai. de 2020.
- UNAÍ. Letramento Digital e Ensino, 2008. Disponível em <http://alziradayrell.blogspot.com.br/2008/12/letramento-digital-e-ensino.html>. Acesso em 08 de mai. de 2020.
- VIVIAN, C. D.; PAULY, E. L. O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado: Fala sério! *Revista digital da CVA-Ricesu*, v. 7, n. 27, fev. 2012, p. 3.
- XAVIER, A.C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-48

MÉTODO COMPARATIVO: CÍRCULO VICIOSO

Wanessa Rodovalho Melo Oliveira (UEMS)

wanessarmelo@hotmail.com

Antonio Carlos Santana de Souza (UEMS)

acssuems@gmail.com

RESUMO

O que mais marca a característica identitária de um povo, é a língua que este fala, portanto, a Filologia busca descrever a língua em documentos antigos, estendendo-se para conhecer a história, a literatura e a cultura por meio de seus escritos. A proposta teórica está pautada em José Leite de Vasconcellos (1996) e José Pereira Silva (2010). Este artigo visa retirar do poema *Círculo Vicioso*, escrito por Machado de Assis, entre 1879–1880, palavras que foram escritas em um português mais arcaico destrinchadas em um quadro etimológico, semelhante ao apresentado por Rodolfo (ILARI, 2004, p. 23). Para percorrer o processo de comparação, as línguas escolhidas são as derivadas do latim devido a sua intervenção na língua portuguesa e por marcar várias particularidades na escrita, além de outras influências estrangeiras que o poeta utilizou para enriquecer o poema. Algumas palavras deste quadro passarão por análise descritiva e originária, para mostrar o seu processo evolutivo. Conclui-se que a relevância dessa pesquisa filológica seja mostrar como era escrito o português mais antigo e como sofreu tantas alterações. Algumas palavras se perderam, outras surgiram, mas permanece a riqueza de pesquisar e conhecer a base da nossa língua materna.

Palavras-chave:

Filologia. Língua. Método Comparativo.

ABSTRACT

What most marks the identity characteristic of a people, is the language that they speak, therefore, Philology seeks to describe the language in ancient documents, extending to know history, literature and culture through its writings. The theoretical proposal is based on José Leite de Vasconcellos (1996) and José Pereira Silva (2010). This article aims to remove from the poem *Círculo Vicioso*, written by Machado de Assis, between 1879–1880, words that were written in a more archaic Portuguese, broken into an etymological framework, similar to that presented by Rodolfo (ILARI, 2004, p. 23). To go through the comparison process, the languages chosen are those derived from Latin due to their intervention in the Portuguese language and for marking various peculiarities in writing, in addition to other foreign influences that the poet used to enrich the poem. Some words in this table will go through descriptive and original analysis, to show their evolutionary process. We conclude that the relevance of this philological research is to show how the oldest Portuguese was written and how it has undergone so many changes. Some words have been lost, others have emerged, but the wealth of research and knowledge of the basis of our mother tongue remains.

Keywords:

Language. Philology. Comparative Method.

1. Introdução

O Império Romano conquistou muitos povos mediante sua força, sendo que uma das suas primeiras atitudes foi impor a sua língua como forma de domínio. Tal imposição frente aos vencidos se explica pelo fato de a língua ser uma marca cultural registrada na identidade dos vencedores e todo o seu contexto histórico e social. Assim, anular ou impor outra língua faz com que o povo vencido perca sua essência linguística, abalando dessa maneira, as gerações subsequentes.

Roma estava localizada na região do Lácio, por isso a denominação de latinos ao povo do qual os romanos descendem, e de latim, a língua formal desse Império (ASSIS, 2011). Diante desse cenário, por onde os romanos passavam a sua língua ficava em evidência, seja pelo latim vulgar de vocabulário reduzido, somente falado e por isso sujeito a uma variação linguística maior, como também pelo latim culto/clássico, caracterizado por sua linguagem complexa, tanto na oralidade como nos registros textuais, usado pela elite da sociedade.

O latim vulgar caracteriza-se como a modalidade da língua imposta aos vencidos, predominando sobre as variantes dos povos de diferentes regiões. Portanto, além da influência de várias línguas diferentes, com o decorrer do tempo sofreu o mesmo processo de transformação linguística.

Formaram-se assim, as línguas românicas ou neolatinas surgidas dentro dos domínios do Império Romano (ASSIS, 2011). Esse processo de transformação da língua latina pertence ao estudo da Linguística Histórica, já que por meio do latim outras línguas surgiram, como o caso do espanhol, galego, português de Portugal, e do português brasileiro.

Para sistematizar esse estudo, será apresentada a Filologia que estuda a língua e as coisas literárias, não na parte da linguística social, mas na sua estrutura, no processo de cultura, na preservação e transição das palavras na escrita, visto que ao longo da história, seu conceito sofreu muitas mudanças.

2. Breve contexto histórico

O contexto geográfico onde se falava a língua latina era desprestigiado na Península Itálica, haja vista que povos ao redor falavam línguas parecidas. A ascensão do latim começou com a guerra entre romanos e

cartagineses, conhecida como “Guerras Púnicas”. Após a vitória de Roma e de um século de lutas, a sua língua e seus costumes foram gradualmente adotados no mar Mediterrâneo e em grande parte da Europa, dando origem ao Império Romano (MAGNOLI, 2009).

A partir desse momento, o latim, como língua viva, começou a se expandir. Sobre isso, Ilari (2004), em seu livro *Linguística Românica*, faz uma excelente reflexão:

O latim, língua de uma sociedade que ia evoluindo e se tomando cada vez mais complexa, não poderia escapar a essa regra: seria normal que apresentasse diferentes socioletos, já que a sociedade romana foi por muito tempo estratificada em patrícios, plebeus e escravos; e que apresentasse desde a época em que foi a língua do Lácio e da Itália central diferentes variedades geográficas, já que teve que se impor a outras línguas, com estrutura às vezes muito próximas. Por outro lado, tornando-se a sociedade romana cada vez mais complexa e articulada, é fácil imaginar que se diversificariam também as situações de uso da língua. (ILARI, 2004, p. 57)

A soberania do Império Romano fez com que muitas pessoas aderissem ao latim como língua de prestígio, desejando assim, partilhar da cultura dos romanos, uma vez que tal feito significava proteção para muitos povos, pois governavam e traziam benfeitorias ao povo.

Cada vez mais a língua latina recebia influências e se expandia junto às conquistas dos romanos, pois suas vitórias significavam desenvolvimento, em consequência, seu grande domínio (social, geográfico, político e cultural) fez com que toda a Península Ibérica aderisse ao latim vulgar como língua majoritária, contribuindo para que as línguas minoritárias desaparecessem gradativamente, como explica Silva:

Em dois aspectos, principalmente, os romanos eram intransigentes: primeiro, o uso obrigatório do latim para as transações comerciais, os atos oficiais e as questões forenses; depois, o serviço militar, obrigatório mesmo para a mocidade das terras conquistadas. Raramente um convocado servia em sua própria província, de modo que um gaulês, um germânico, um ibero, postos na mesma legião, lado a lado, só tinham um meio de comunicação – o latim, língua comum – tanto mais quanto nessa língua eram dadas a instrução militar e as ordens de comando. (SILVA, 2010, p. 20)

É interessante ressaltar que todo esse processo de colonização mostra a língua latina variada, pois os soldados que possuíam mais contato com o povo, não falavam um latim literário tão prestigioso quanto ao falado nos palácios de Roma, e em outras situações formais.

Com a invasão dos árabes e outros povos, a Península Ibérica re-

cebeu outras culturas, então a questão territorial, aos poucos, deixa de ser romana, constituindo, portanto, uma nova fase. Diante de fortes mudanças, o domínio romano entra em declínio, e como consequência:

Os bárbaros destruíram o Império, quebraram a relativa unidade linguística, fizeram desaparecer as escolas, extinguíram a organização comercial, mas não puderam resistir ao brilho da civilização latina e, fato estranho, embora conquistadores, acabaram vencidos pela cultura dos povos conquistados, principalmente depois que o cristianismo ajudou a abrandar a aspereza exterior de uma raça fundamentalmente mística. (SILVA, 2010, p. 24)

Nesse meio tempo, nos anos de 711, a invasão dos mulçumanos marca uma nova era, a “Reconquista”, e, por volta dos anos 1000, inicia-se o “Reino Independente de Portugal”, período esse em que os cristãos não sofreram tantas influências dos mouros, assim, mais tarde, formaram-se três línguas peninsulares: “o galego português a oeste, o castelhano no centro e o catalão a leste. Estas línguas, todas três nascidas no Norte, foram levadas para o Sul pela Reconquista” (TEYSSIER, 1994, p. 8).

Os portugueses aderiram ao latim, embora com o passar do tempo, a própria língua foi buscando sua identidade, criando-se outras palavras e modernizando-se. Do mesmo modo aconteceu no Brasil, quando os portugueses aqui chegaram, as línguas indígenas eram predominantes, contudo, depois do período de colonização, o português falado no Brasil foi distanciando-se do português de Portugal. Pelo mesmo viés de ideias estão às considerações de Almeida (2007) em sua tese de doutorado ao explicitar sobre como se deu esse processo de transição:

Decreto-lei nº 292 de 23 de fevereiro de 1938, que manda adotar nas repartições públicas e estabelecimento de ensino a ortografia a que se refere o Decreto nº 20.108, de 15 de junho 1931, resultante do acordo firmado entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa – passa esta obra a ser editada em observância ao que determina a mencionada lei. (ALMEIDA, 2007, p. 99 *apud* CARVALHO, 2005, fl 02)

Certamente, todos os acordos ortográficos até a presente data vigoram para que haja harmonia entre as duas línguas portuguesas, tendo em vista que as semelhanças são importantes, mas as particularidades das duas línguas fazem com que as marcas dos países sejam enriquecidas e exaltadas, desse modo:

À medida que o homem muda a sua concepção de ser, altera a sua relação com a linguagem, com a língua e com a produção gramatical, pois a alteração está na reordenação de elementos capazes de aperfeiçoarem cada vez mais o processo de comunicação, sem, todavia, transformar o sistema da língua. (ALMEIDA, 2007, p. 120)

A linguagem e a língua têm relação com o indivíduo, pois ao se expressar, toda comunicação fica evidente às perspectivas que o falante possui sobre o seu conhecimento não apenas intelectual, mas também cultural.

3. O Latim

Para a língua portuguesa do Brasil ser construída no que se apresenta atualmente, um processo longo de conquistas históricas teve que ser percorrido, desde o princípio com o latim falado e escrito na Península Ibérica, com suas enormes variações, até o português de Portugal falado nos países que tiveram os portugueses como colonizadores, portanto, Cabo Verde, Angola, e em outros, inclusive no Brasil, a língua se transformou para gerir a originalidade de um povo e se expandir com a cultura. Assim, cada um tem uma língua portuguesa com características semelhantes e diferentes, sotaques e dialetos próprios.

Pontuando sobre a importância do Latim, o professor Dr. Mário Viaro exalta:

O latim serve-nos de trampolim para mergulhos mais profundos na nossa visão de mundo, no nosso modo de pensar, na nossa vida. Aquele que entende bem a mensagem que o latim passa em seus textos se questionará melhor e verá que antes de nossos valores, havia outros, muito distintos, mas perfeitamente coerentes, que merecem nossa admiração e respeito. (VIARO, 1999, p. 8)

Tal visão remete também à construção de uma língua marcada por conflitos e questões de poder político, conforme aconteceu como a língua portuguesa, por meio da imposição aos índios. Portanto, estuda-se latim para melhor entendê-la e, assim, compreender a gramática normativa, dando valor aos princípios norteadores como base da nossa língua.

Embora não haja nenhuma nação que tenha a língua latina como idioma oficial, conclui-se que esta não pode ser considerada uma língua viva, tendo em vista que vive apenas no linguajar cotidiano das pessoas que falam tais expressões: *carpe diem*, *idem* e *lato sensu*; remetendo, desse modo, à memória e não deixando morrer a língua que deu base para a formação de outras (francesa, italiana, espanhola e portuguesa).

4. A Filologia

Para melhor entender a diferença entre a Filologia e a Linguística, recorreremos às análises de Silva Neto (1957): a Linguística estuda as línguas de maneira bem ampla, não sendo aconselhável falar linguística francesa, já que a Filologia é mais específica, pois estuda, por exemplo, a língua francesa. Entretanto, torna-se obvio que as duas ciências não são dois paralelos, por conseguinte, cada uma tem seu campo de pesquisa, como define Coutinho (1976, p. 17) ao entender que a “Filologia é a ciência que estuda a literatura de um povo ou de uma época e a língua que lhe serviu de instrumento”. Por seu turno, Erich compreende que:

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

A filologia ocupa-se em três campos de pesquisa, a Clássica, a Linguística e a Românica, sendo essa última responsável por trabalhar com os métodos de análise de textos e coisas antigas em diversas línguas da Linguística Românica. Desse modo, a proposta desse estudo perpassa por essa abordagem, tendo em vista retirar algumas palavras do poema “Ciclo Vicioso”, do saudoso escritor Machado de Assis, entre os períodos de 1879 a 1880, para uma análise mediante método comparativo histórico.

Imprescindivelmente, um nome importante no estudo desse campo da Filologia é José Leite de Vasconcellos (1996, p. 9): “Nas minhas preleções, entendo de ordinário por filologia portuguesa o estudo da nossa língua em toda a sua amplitude, no tempo e no espaço, e, acessoriamente, o da literatura, olhada, sobretudo como documento formal da mesma língua.”. Portanto, tal ciência pode ser usada na análise de documentos históricos, biografias, textos literários, além de qualquer outro método de pesquisa que busque mapear a língua ou coisas antigas.

5. O Método Comparativo

O ser humano tem a tendência de buscar conhecer e comparar as coisas para chegar a uma conclusão, contudo, o fato de comparar permite que tenha várias visões de um mesmo assunto, ampliando o conhecimento e adequando-se ao que é necessário. O método comparativo começou

com Friedrich Diez ao comparar às línguas semelhantes, dando início a filologia românica que na época estudava as línguas semelhantes ao latim.

Rodolfo Ilari escreve que a Linguística Românica tem a função de reconstituição, portanto:

A semelhança constatada entre expressões pertencentes às diferentes línguas românicas prova que elas se originam de uma mesma palavra latina, e que a forma que essas palavras assumem nas línguas românicas é início da forma que deve ter tido a expressão originária. (ILARI, 2004, p. 20)

O método comparativo histórico busca mostrar a evolução no decorrer do tempo de algumas palavras ou línguas, como *licare* > *plicar* > *chegar*; além disso, tende também a explicar como se deu tal desenvolvimento mediante comparação. No caso do latim, fazer esse retrospecto da língua foi facilitado pelos documentos registrados que resistiram à ação do tempo. Entretanto, pesquisar as línguas mais antigas ainda é uma dificuldade, visto que por muitos anos, a Língua Latina, com sua expansão, apagou algumas línguas nativas minoritárias.

Sobre o método comparativo-histórico, Bassetto entende o seguinte:

A linguagem é, inegavelmente, uma herança social, cuja história se estende por séculos. Uma visão completa, um conhecimento detalhado de seu mecanismo, de sua estrutura, de sua semântica e até de sua ortografia só podem ser obtidos através da pesquisa diacrônica. Os métodos, expostos acima em suas linhas essenciais, não deixam dúvida de que a filologia românica se desenvolveu com o método histórico-comparativo, adotado com mais êxito aqui do que no campo para o qual havia sido criado. As possíveis deficiências desse método foram sendo corrigidas depois pela geografia linguística e pelos outros métodos derivados, como a onomasiologia, Wörter und Sachen, linguística espacial etc. Enquanto o método histórico comparativo procura as ligações entre o “terminus a quo” e o “terminus ad quem”, o latim vulgar e as línguas românicas respectivamente, os outros métodos têm como objeto especificamente o “terminus ad quem”, pois investigam sincronicamente aspectos atuais dessas mesmas línguas, cujas explicações, porém, devem ser buscadas diacronicamente. (BASSETTO, 2001, p. 85)

Com as mudanças sofridas, a língua românica apresenta de forma evidente as marcas dessas transformações enraizadas no repertório linguístico, bem como dados de como a língua latina foi importante naquela época, além de explicar a etimologia de muitas palavras presentes no vocabulário da língua portuguesa brasileira, conforme defende os estudos

do professor Viaro (2017), em seu trabalho denominado “História das palavras: Etimologia”: “estudar etimologia requer conhecimentos de muitas línguas e etapas de línguas. O português, por exemplo, tem palavras de origem latina, grega, árabe, tupi, iorubá, entre outras.”

6. Método Comparatista na Poesia

Para exemplificar melhor o método histórico comparatista, tomou-se como base o quadro apresentado no livro *Linguística Românica*, de Rodolfo (ILARI, 2004, p. 23). As línguas escolhidas são derivadas do latim devido ao fato de algumas palavras fazerem parte da grafia brasileira. Entretanto, usou-se como exemplo palavras retiradas de um poema antigo, intitulado “Círculo Vicioso” (1879–1880), por marcar várias particularidades na escrita, assim como o poeta utilizou de outras influências estrangeiras para enriquecer o poema.

Segue o poema escrito na íntegra:

Círculo vicioso¹²⁸

(Machado de Assis)

Bailando no ar, gemia inquieto vagalume:

– “Quem me dera que fosse aquella loura estrellá,

Que arde no eterno azul, com uma eterna vela!”

Mas a estrellá, fitando a lua, com ciúme:

– “Pudesse eu copiar o transparente lume,

Que, da grega columna á gothica janella,

Contemplou, suspirosa, a fronte amada e bella!”

Mas a lua, fitando o sol, com azedume:

“Miséria! Tivesse eu aquella enorme, aquella

Claridade mortal, que toda luz resume!”

Mas o sol, enclinando a rutila capella:

– “Pesa-me esta brilhante aureola de nume.

Enfara-me esta azul e desmedida umbella...

Porque não nasci eu um simples vagalume?”

¹²⁸ Poema retirado do site: <<http://www.elfikurten.com.br/2016/05/machado-de-assis-poemas.html>> Acessado em 9/11/2019 às 17h13.

Quadro 1: Etimológico¹²⁹.

	Latim	Português	Espanhol	Francês	Italiano
Aquella	Ille	Aquela	Aquella	Celui-Là	Quella
Aureola	Nimbus	Auréola	Aureola	Auréole	Alone
Bailando	Saltare	Dançar / Dançando	Bailar / bailando	Danser	Ballare
Columna	Columna	Coluna	Columna	Colonne	Colonna
Estrella	Stella	Estrela	Estrella	Astre	Stella
Fosse	Ire	Ir/fosse	Ir/fue	Aller/Était	Andare/Era
Gothica	Gôdo	Gótica	Gótica	Gothique	Gotico
Janella	Fenestra	Janela	Janella	Fenêtre	Finestra
Lua	Luna	Lua	Luna	Lune	Luna
Umbella	Umbella	Sombrinha	Sobrilla	Ombrelle	Parasole
Vela	Centinela	Vela	Vela	Bougie	Candela

Fonte: ILARI, 2004, p. 23

O pronome demonstrativo registrado no poema como *aquella*, é originário da língua espanhola, embora o português brasileiro depois das modificações sofridas, perdeu a letra *l*, acontecendo uma síncope. Já a origem dessa palavra é latina, conforme explica Coutinho (1976) ao salientar que havia no latim clássico o uso na terceira pessoa para o pronome *ille*:

Havia no latim, a partícula *ecce*, que se combinava com algumas palavras, principalmente na fase arcaica do idioma, para pôr em relevo a idéia por elas expressa: *eccum* (*ecce +hunc*), *eccillum* (*ecce+illum*), *eccistum* (*ecce+istum*). Função idêntica desempenhava *atque*: *Atque ipse illic est* (Plauto). O composto *eccum*, pronunciado *eccu*, influenciado provavelmente por *atque*, deu *accu*, que melhor explica os pronomes arcaicos *aqueste* <*accu+iste*, *aquece* <*accu+isse* por *ipse* e o atual *aquele* <*accu+ille*. (COUTINHO, 1976, p. 256)

O verbo *bailando* registrado no gerúndio pertence à língua espanhola, pois em português, seria mais usual escrever dançando, em latim *Saltare*. Já o verbo registrado como *fosse*, está no imperativo, pretérito imperfeito, refere-se à 1ª e 3ª pessoa do singular, em espanhol *fue* e em latim *ire*, segundo (COUTINHO, 1976, p. 316), no “pretérito imperfeito: *fussem* por *fuissem* > *fosse*”.

A palavra *columna*, é grafada no latim e espanhol da mesma maneira; tem sua origem no latim, reformulada para a língua portuguesa com a perda da letra *m*, o que gerou uma assimilação, como explica

¹²⁹ As palavras estrangeiras que constam no quadro Etimológico foram retiradas dos dicionários que estão nas Referências Bibliográficas.

(HAEFER, 1869, p. 18) ao entender que “esta apócope do *m* encontra-se nas antigas inscrições e memorias latinas, e tem sua explicação, porque na pronúncia de tais palavras [*damno*, *columna* e *somno*] o *m* não soava”.

A palavra *estrela* em língua portuguesa possui a origem no latim *Stella*, mudança de grafia para o espanhol *estrella*. *Stella* – *estrella* – *estrela*, do latim para o espanhol, acrescentou a vogal *e*, acontecendo uma prótese, ainda sofreu outra mudança – “epêntese do *r* medial: *estrela*” (SILVA, 2010, p. 61) – do espanhol para o português perdeu a letra *l*, acontecendo um metaplasmo síncope, conforme entende (SILVA, 2010, p. 60): “*stella* > *estrela*”.

Lua é originada do latim *luna*, semelhante espanhol e italiano, com o desaparecimento da letra *n*, ocorreu uma síncope. Nesse contexto, Silva (2010, p. 59) explica que “Há casos de síncope que são constantes, como acontece, por exemplo, com as consoantes sonoras, que em geral desaparecem na passagem para o português, quando entre vogais.”.

Após análise das palavras acima, conclui-se que: “As modificações das palavras provêm dos meios precários que nos levam conhecimento de um idioma: a imperfeição das imagens auditivas e a incapacidade de reproduzir, com fidelidade, os sons ouvidos.” (COUTINHO, 1976, p. 135). Por isso, as palavras passam por um processo evolutivo a cada nova geração de falantes, algumas se perdem, outras surgem, mas não tira a riqueza de pesquisar e conhecer o surgimento da base da nossa língua materna.

7. Considerações finais

Espera-se que este trabalho, mesmo que de forma simples e abrangente, tenha atingido seu objetivo principal: entender o processo de transformação da língua latina até a forma da língua portuguesa que temos hoje. As informações apresentadas são apenas parte de uma síntese que merece mais estudo por ser tão importante e relevante para a construção da língua portuguesa.

Assim sendo, torna-se muito interessante ler os escritos de um livro antigo, a fim de poder analisar como era diferente a ortografia, como o caso do livro titulado “Por que alterações e transformações passarão as letras da língua latina quando dellas se formou a língua portuguesa?”, de (HAEFER, 1869). É nítido que muitas foram as palavras que ficaram em desuso, outras simplificaram diante de tantas transformações, mas ainda

temos um poema escrito em 1880, que já apresentava muitas mudanças, além de ser rico em influências, deixando assim, a obra ainda mais encantadora.

A história prepara os estudiosos a um passeio evolutivo de como a língua e a gramática se modificaram a cada época. Já os fatores políticos, religiosos, sociais, e outros, contribuem para uma ampliação e se moldam conforme a visão do homem a cada fase do tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguél Eugenio. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa: um estudo historiográfico*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – PUC-SP. São Paulo, p. 219. 2007.

ASSIS, Maria Cristina de. *História da língua portuguesa*. João Pessoa: UFPB, 2011.

AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*. São Paulo: USP, 2001.

BURTIN-VINHOLES, S. *Dicionário Francês-Português*. 4. ed. Porto Alegre: 1958.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

HAEFER, Carlos. *Por que alterações e transformações passarão as letras da língua latina quando dellas se formou a língua portuguesa?* Rio de Janeiro: Propriedade do autor, 1869.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 2004.

MAGNOLI, Demétrio. *História das guerras*. São Paulo: Contexto, 2009.

MEA, Giuseppe. *Dicionário de Italiano português*. Portugal: Porto Editora.

PÉREZ, Aquilino Sánchez. *Diccionario de bolsillo de la lengua española*. 5. ed. España, 1997.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 5. ed., Rio de Janeiro: Presença, 1957.

SILVA, José Pereira da, 1946 – *Gramática história da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2010. 200 p.; 14 x 21 cm.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. Trad. de Celso Cunha. 6 ed. Portuguesa. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1994.

TORREINHA, Francisco. *Dicionário Português-Latino*. 2. ed. Portugal.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Lições de filologia portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: 1996.

VIARO, Mário Eduardo. A importância do latim na atualidade. *Revista de ciências humanas e sociais*. São Paulo, 1999.

_____. *História das palavras: Etimologia*. 2017. Disponível em <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Historia-das-palavras.pdf>> Acesso em 17 de dezembro de 2019, às 09h40.

O CAMPO LEXICAL DOS SANTOS EM “O SUMIÇO DA SANTA”

Bianca Cerqueira Pereira (UNEB)

biancacerq@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

“O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria” (2010 [1988]) narra os acontecimentos de fatos inesperados que aconteceram na Bahia no início dos anos 70. A história se passa em um período de 48 horas, desenvolvendo-se através do desaparecimento da imagem de Santa Bárbara, a do Trovão. Além de tratar da cultura local da época, o romance abarca questões sociais, políticas e, principalmente, religiosas. Jorge Amado registra em sua narrativa vários aspectos da cultura baiana, dentre eles particularidades linguísticas próprias do falar baiano. O autor usa o léxico, nível da língua que funciona como uma espécie de acervo, abrigando o patrimônio cultural de um povo, para representar os valores, as crenças, os costumes da comunidade representada em seu texto ficcional, revelando características linguísticas idiossincráticas da capital baiana. Neste trabalho, apresentamos os resultados parciais de um estudo que visa analisar o campo lexical dos santos da cultura cristã, à luz da teoria dos campos lexicais postulada por Coseriu (1977). As lexias que integram a amostra analisada foram selecionadas com auxílio da ferramenta computacional informatizada *Antconc*, que permite quantificar os dados permitindo uma análise mais segura e confiável.

Palavras-chave:

Lexicologia. Santos. Campo lexical. Jorge Amado.

ABSTRACT

“The disappearance of the Saints” (2010 [1988]), tells the story about unexpected facts that happened in the early 70’s in Bahia. The narrative that goes on a period of 48 hours, evolves around the loss of the Saint Barbara statue. Besides talking about the local culture of the time, the book also manages to explore social, political and specially religious questions too. Jorge Amado points down in his narrative, many aspects of the bahian culture, between them, linguistics particularities that that are proper of the bahian speech. The author uses the lexic, level of that language, that works out as a library, storing the cultural belongings of the people, to represent its values, beliefs, and it’s people behaviour, represented in his fictional text, revealing linguistics characteristics that are idiosyncratic to the bahian capital. In this paper, we presente the parcial results of the study that intends to analize the lexical camp of the christian culture, by the light of the lexical camps theory postuled by Coseriu (1977). The lexies that integrates the analized sample, were selected with the help of the computational tool *AntConc*.

Keywords:

Lexicology. Saints. Jorge Amado. Lexical camp.

1. Introdução

Todos os indivíduos integrantes de uma sociedade, indistintamente, necessitam interagir com seus semelhantes. Essa interação dar-se através do uso de uma língua, que é uma espécie de espelho da vida. É por meio dela que as sociedades registram, armazenam e transmitem todo o seu legado cultural para as gerações futuras. Em relação à língua, dois aspectos são fundamentais. Primeiro, não há sociedade sem língua e sem cultura. Segundo, há uma relação muito estreita e indissolúvel entre elas, não há, portanto, como separar a língua do homem em vida em sociedade, nem tampouco separar a língua da cultura tecida por um grupo social.

Nesta direção, Biderman (2001, p. 179) diz que “Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura”. Portanto, estudar aspectos de uma língua é mergulhar na história dessa sociedade. Em função disso, Teixeira (2019) afirma que, para se conhecer mais a respeito da história de determinado grupo social, necessário se faz mergulhar no universo das palavras empregadas por este grupo. Teixeira (2017) diz ainda que muito se tem para desvendar sobre a cultura, as tradições e os costumes de uma sociedade a partir do uma incursão no cabedal lexical de uma língua.

Destarte, ao estudar o léxico de um texto literário, podemos mergulhar nos meandros das relações estabelecidas entre a língua, a cultura e a sociedade. Seguindo esta esteira, estabelecemos como propósito de estudo analisar o vocabulário utilizado por Jorge Amado em seu romance “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria” (2010 [1988]).

Acreditamos que, com a realização de tal estudo, podemos adentrar em um vasto acervo lexical utilizado pelo autor para ambientar seus personagens no contexto da obra, que, quase sempre, marcada por uma escrita regionalista, retrata personagens pertencentes às camadas mais populares do estado da Bahia. Os personagens dialogam, entre si utilizando ditos e expressões comuns aos demais membros do grupo social do qual faz parte. Desse modo, é exposta uma diversidade cultural que pode ser percebida especificamente por seus usos linguísticos.

No presente texto, intencionamos apresentar um pequeno recorte do estudo lexicológico em desenvolvimento que visa analisar o vocabulário empregado por Jorge Amado no referido. A amostra aqui analisada incide sobre as lexias designativas dos nomes de santos católicos. A coleta desses itens lexicais deu-se com o auxílio da ferramenta computacional *Antconc*, programa de linguística de *corpus*, que permite quantificar os

dados permitido uma análise mais segura e confiável.

2. Breves considerações sobre o autor e sobre “O sumiço da Santa”

Jorge Leal Amado de Faria (1912-2001), escritor baiano, publicou vários romances. Muitos deles foram traduzidos para outras línguas. Desde de muito jovem, engajou-se nas causas do proletariado, das camadas sociais menos prestigiadas da sociedade. Natural, portanto, que, em seus romances, buscasse retratar os tipos humanos marginalizados, dando-lhes voz e permitindo-lhes aflorar suas mazelas, sua natureza, suas práticas, suas crenças.

Consta em sua biografia que tinha fortes laços de envolvimento com as práticas religiosas de matriz africana. Como se diz popularmente, era um iniciado no candomblé. Conhecia com riqueza de detalhes a cultura afro-brasileira. Seu engajamento era tão significativo com a causa que recebeu o título de Obá de Xângo, concedido aos amigos e protetores do terreiro, posto civil que exercia no Ilê Axé Opô Afonjá, no terreiro de Mãe Senhora, onde foi um dos doze conselheiros. Certamente, todo esse conhecimento e envolvimento foram determinantes para que abordasse essa temática em sua prosa ficcional.

Dentre sua produção ficcional que aborda a temática das religiões de matriz africanas, merece destaque o romance “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria”. Nessa obra, o autor narra a história de fatos inesperados que aconteceram na Bahia no início dos anos 60. Toda a narrativa transcorre em um intervalo de tempo de apenas 48 horas, tendo início quando a imagem de Santa Bárbara, a do Trovão, deixa a igreja em Santo Amaro da Purificação, de onde nunca havia saído, para participar da exposição de arte religiosa do Museu de Artes Sacra da Bahia, proposta por Dom Maximiliano Van Gruder. Desde o momento da saída da imagem daquela cidade para Salvador, todas as envolvidas em seu traslado, inclusive o vigário da igreja que autorizou sua partida com relutância, expressam preocupação com o que poderia acontecer com a imagem da Santa.

Ao chegar em Salvador, o padre Aberlado, que tinha um visual muito moderno para época, e era criticado por alguns por essa razão, e a freira se dirigem a Kombi do museu, que já os esperava para deixar lá a imagem da Santa Bárbara. Enquanto isso, no museu, Dom Mimoso, como é chamado na obra, e que também é diretor do museu, concedia en-

trevista com o frade, sobre a exposição e a chegada da imagem, sendo esse o motivo, para que ele próprio não a fosse receber no porto. Entretanto, assim que o saveiro com a imagem atraca no cais, a imagem da santa assume forma de gente e sai andando, dá uma piscadinha para o padre e desaparece em seguida.

A narrativa se desenvolve, então, em torno de quem seria o possível ladrão da imagem da santa. Dom Mimoso é, obviamente, o mais acusado. Porém, o romance reúne nomes famosos com o do cantor Caetano Veloso e do pintor Carybé, entre outros, para os acusar também do roubo da santa. Enquanto, o mistério tenta ser solucionado, a história de outros personagens toma corpo, sendo eles de Adalgisa, seu marido Danilo e sua sobrinha Manela. Dadá, como é conhecida na obra, é uma católica fervorosa, metade castelhana, que acredita, piamente, que toda manifestação que não está de acordo com as suas práticas é “coisa do demônio”. A personagem abomina os festejos culturais e tudo aquilo que vá contra a sua religião. Neste mesmo ambiente está Manela, que se foi morar com a tia através da morte precoce de seus pais num acidente. A jovem, ao contrário da tia, adora todas as comemorações culturais da cidade, seja ela o carnaval ou a lavagem do Bonfim. Mas, por causas das condições que vive, só pode integrar esses ambientes, escondida. Miro, um taxista, conhecido por ser um Boa Vida, costuma a ajudar nessas empreitadas. E, por isso, Adalgisa interna Manela no Convento das Arrepêndidas e toda uma saga acontece para tentar liberar a jovem menina de lá.

Quando Manela é finalmente liberta, a orixá Iansã baixa nela e, neste momento, toda uma vida de repressão imposta pela sua tia é quebrada. Todos ficam surpresos. A jovem, então, vai ao terreiro fazer santo e, tempos depois vai a uma festa, na qual Danilo se encontrava, o mesmo acontece com Dadá, e ela é liberta das suas enxaquecas diárias e de muitos preconceitos que a cercava, já que sempre abominou o lado da família que praticava o Candomblé e os considerava impuros, em relação a ela que praticava uma religião, que acreditava ser de fato livre de pecados e correta. A partir deste momento, a personagem se torna uma pessoa melhor e mais amável com seu marido, que sempre foi tão paciente com a mesma e sua sobrinha.

Finalmente, a narrativa, que se passava na época do regime militar, aborda questões que aconteceram na época, entre elas, a morte de personagens que se mostravam contrários a ditadura militar e possíveis comunistas. Chegada o dia da exposição, a cidade se encontrava ainda em polvorosa, querendo entender o que havia acontecido com a imagem

de Santa Bárbara, a do Trovão. Já desesperado, acreditando que teria que abrir mão de todos os seus privilégios e mudar-se para fora da Bahia, Dom Maximiliano se surpreende ao chegar na exposição ainda fechada, para dar um passeio, e encontra lá a imagem da Santa. O evento é considerado por todos um sucesso. Dom Mimoso consegue vender vários exemplares do seu livro que estava para ser lançado naquele dia e todos os veículos midiáticos passam a comentar sobre o acontecido como uma jogada de marketing proposta pelo organizador do evento, Dom Maximiliano van Gruder.

3. Os santos católicos e o sincretismo religioso

O sincretismo pode ser definido como um intercâmbio cultural entre religiões, nele, determinados grupos religiosos incorporam valores e conceitos de uma outra a sua própria doutrina. Acredita-se que, no Brasil, essa prática é recorrente e teve origem no período colonial de nossa história. Como é sabido, o sistema de colonização imposto pelos portugueses ao país usou a força de trabalho, inicialmente dos índios, posteriormente dos africanos numa reação de trabalho escravo.

Falida a exploração dos índios, os colonizadores portugueses investiram nos africanos que foram trazidos à força para edificar e desenvolver a nação brasileira. Estes foram escravizados e tiveram todos os seus direitos negados, inclusive as suas crenças e suas práticas religiosas. Contudo, os negros escravizados encontraram na religião uma forma de resistência e de afirmação de sua cultura. Eles a praticavam escondidos dos brancos, que por sua vez, tinham adotado o catolicismo como a única religião vigente no país. Uma das formas de resistência foi encontrar nas divindades cultuadas pelos colonizadores um orixá correspondente em sua religião.

A Bahia, porta de entrada dos colonizadores portugueses e onde aportaram muitos navios negreiros, é considerada a região do país onde primeiro se praticou o sincretismo. Nesta direção, Prandi (2010) afirma que,

O sincretismo foi um mecanismo cultural decisivo para a reconstituição das religiões africanas no Brasil. A própria palavra “santo” serviu de tradução para “orixá”, inclusive nos termos “mãe de santo”, “filho de santo”, “povo de santo” e outras palavras compostas em que originalmente a palavra africana era orixá. E esse santo é o santo católico. (PRANDI, 2010, p. 50)

Em “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria”, Jorge Amado brinca com a dualidade existente entre a religião católica e o candomblé e a intolerância religiosa. Para discutir a forte presença do sincretismo na cultura baiana, o autor toma uma santa católica, Santa Barbára, que é a todo momento mencionada como “a do Trovão”, em referência a orixá Iansã cultuada pelos adeptos do candomblé, revelando o quão imbricado são os contatos estabelecidos entre as duas culturas a ponto de, muitas vezes, não ser possível fazer distinção entre uma e outra vertente religiosa, apesar da intolerância religiosa praticada por alguns segmentos da sociedade. O autor discute ainda a resistência dos africanos e seus descendentes para preservar viva, em sua memória e em suas práticas sociais e culturais, os legados herdados de seus ancestrais, resignificando-os, sem, contudo, apagá-los ou acultura-se.

No referido romance, as duas práticas religiosas dialogam sem que uma se sobreponha ou apague a outra. O levantamento das lexias usadas pelo autor na obra revelou, no que diz respeito àquelas pertencentes ao campo lexical da religiosidade, um equilíbrio entre os termos designativos de práticas católicas e os termos designativos de práticas religiosas de matriz africana.

Em relação ao catolicismo, não podemos perder de vista que este desempenhou papel de difusor da língua portuguesa em solo brasileiro. Além disso, funcionou como uma espécie de absorvedor de outros aspectos que moldam e refletem a cultura da sociedade, neste caso, em especial a baiana. A respeito desta questão, Paula (2007) afirma que:

A complexa rede de significados que sustenta o caráter de semiótica social da língua tem organização própria, porém não autônoma. A cultura, esse tecido dinâmico e inconsútil de significados, se faz e refaz graças às suas formas lingüísticas de expressão. É na sua manifestação lingüística que a materialidade cultural se constitui, também, um sistema de linguagem. Hábitos, crenças, saberes se repassam como cultura pelo ato não raro de repetição por outros, mas sua consciência simbólica de significação da coletividade se assegura e se reforça graças à configuração lingüística. (PAULA (2007, p. 92)

Seguindo esta linha de raciocínio, a cultura é um meio capaz de englobar hábitos, crenças e saberes, sendo repassada pela coletividade através de sua consciência simbólica, que, por sua vez, é reforçada graças a uma troca lingüística. Assim sendo, a língua é o resultado de permanentes relações entre os elementos que a compõem, alocados em diferentes componentes, cada um dando sua contribuição para a organização lingüística. Ou seja, os elementos que compõem essa organização estão

para além das questões gramaticais, de modo que a cultura de um povo exerce também valor predominante no seu falar, sejam essas características oriundas de um grupo de trabalho, sejam da faixa etária do falante, sejam determinados a partir de preceitos religiosos.

Acreditamos que, a partir de um estudo do léxico, podemos observar de uma forma mais específica como o sincretismo religioso na cidade de Salvador é construído. A análise do léxico é fundamental para caracterizar a cultura do catolicismo presente em “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria” que utiliza da dualidade entre a religião católica e o candomblé para tratar de uma série de assuntos, em especial, a questão da do sincretismo religioso e da intolerância religiosa, revelando aspectos, do léxico cristão na construção de suas personagens.

4. Os santos católicos em “O sumiço da Santa”: uma análise lexicológica

Como vimos anteriormente, no romance, são discutidos aspectos muito singulares da dualidade nas práticas religiosas do povo baiano, que participam de ritos católicos e ritos candomblecistas. Daí, resultar o entrelaçamento entre os Orixás do Candomblé com os Santos Católicos. A partir do processo de nomeação de ambas as práticas religiosas, podemos observar a língua em uso pela comunidade cristã da cidade de Salvador, durante, aproximadamente as décadas de 60 e 70, período em que a narrativa acontece no romance de Jorge Amado, consequentemente, permitindo perceber como esses traços sócio-histórico-culturais influenciam na linguagem deste povo.

Biderman (1998) afirma que o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Nesta direção, estudar o vocabulário empregado por Jorge Amado é um meio de se estabelecer uma conexão entre um grupo específico da sociedade, retratado na obra, com a significação de seus costumes e seus hábitos de fala.

Deste modo, pode-se observar que a cultura e a língua andam juntas, influenciando uma a outra, mutuamente. Uma forma de se adentrar neste universo cultural e identificar as suas marcas identitárias é através do estudo do léxico. Nesta direção, Biderman (1998, p. 14) afirma que:

[...] o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história. Assim, para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um tesouro cultural abstrato, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e

de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras dos povos, bem como da atuação dos meios de comunicação de massa e das telecomunicações. (BIDERMAN, 1998, p. 14)

Neste sentido, Paula (2007) afiança que “a língua funciona como um veículo que transporta e espalha essas práticas culturais, embora não se modifique com a mesma intensidade que elas”. Ainda segundo Paula (2007), a língua é um sistema que possui regras e estruturas internas e a cultura se modifica ou se readapta de acordo com as novidades do período que se está vivendo.

Objetivando ilustrar o estudo lexicológico que realizamos com a obra ficcional de Jorge Amado, apresentamos o campo lexical dos santos católicos registrados pelo autor no referido romance. Acreditamos que, mesmo sendo uma pequena amostra, podemos perceber alguns traços sócio-histórico-culturais da cultura baiana relativo ao período em que o autor viveu e produziu o seu texto.

O levantamento das lexias que integram o *corpus* do recorte analisado deu-se com o auxílio da ferramenta computacional *AntConc*, software desenvolvido por Laurence Anthony (2014), que permite quantificar os dados permitindo uma análise mais segura e confiável.

Foram inventariadas 16 lexias como pertencentes ao campo lexical dos santos católicos, as quais foram identificadas e classificadas em dois subcampos: das santas (femininos) e dos santos (masculinos). O quadro 1 traz, esquematicamente, o campo lexical dos santos católicos documentados por Jorge Amado no romance “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria”.

Quadro 1: O campo lexical dos santos católicos em “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria”.

Campo lexical dos santos católicos			
DAS SANTAS	Santa Bárbara	DOS SANTOS	São Jorge
	Nossa Senhora da Conceição		Senhor do Bonfim
	Nossa Senhora da Boa Morte		São Bento
	Nossa Senhora de Sant’ana		São Francisco
	Nossa Senhora da Purificação		São Pedro
	Nossa Senhora das Dores		São Sebastião
	Nossa Senhora do Rosário		São Benedito
			São Cosme e Damião
			São Bartolomeu
			São João
			Santo Antônio

Fonte: Amado (2010 [1988]).

Elaboração das autoras.

A seguir, apresentamos as 16 lexias que pertencem ao campo lexicai dos santos católicos documentadas na obra “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria”. As entradas lexicais foram organizadas em seus respectivos subcampos, das santas e dos santos, partindo da percepção hierarquizada dos sentidos disposta por Jorge Amado em seu romance. Após a definição, oferecemos uma abonação contextualizando o seu uso com a lexia em negrito.

4.1. Dos santos católicos

4.1.1. Das santas

SANTA BÁRBARA – Jovem bonita ficou prisioneira em uma torre por muito tempo. Contra desejo de seu pai, batiza-se. Este a persegue e lhe corta a cabeça. Logo imediatamente a sua morte, desce do céu um raio e fulminou seu algoz. Por isso, é invocada nas tempestades, contra os raios. É a padroeira dos arquitetos, dos engenheiros e de todos os que trabalham com explosivos. 04 de dezembro é seu dia de celebração.

“[...] leva de passageiros um padre e uma freira e a imagem de **Santa Bárbara**, a do Trovão, que deixou seu altar singelo na matriz de Santo Amaro da Purificação [...]” (AMADO, 1988, p.17).

NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO – É um dos títulos atribuídos à Virgem Maria, como Nossa Senhora da Conceição. Está relacionado com a “imaculada concepção de Jesus Cristo”, já que Maria teria nascido sem o pecado original. Costuma-se celebrá-la no dia 08 de dezembro.

“[...] sob a guarda da madre superiora da Comunidade **da Imaculada Conceição**, onde continuaria até que a tutora, e mais ninguém, a viesse retirar” (AMADO, 1988, p.352).

NOSSA SENHORA DA BOA MORTE – É um dos títulos atribuídos a Nossa Senhora. De acordo com as crenças da Igreja Católica Romana, da Igreja Ortodoxa, das Igrejas Ortodoxas Orientais e partes do Anglicanismo, a mãe de Jesus foi assunta ao céu ao final de sua vida terrestre.

“[...] bordados e rendas, confeccionados para a ocasião pelas devotas da Confraria de **Nossa Senhora da Boa Morte**, na vizinha cidade de Cachoeira, piedosas velhinhas, artistas de mão-cheia” ” (AMADO, 1988, p. 15).

NOSSA SENHORA DE SANT'ANA – “Santa Ana” é o nome da “avó de Cristo” ou “santa abençoada”.

“[...] Controle semanal, aos domingos, no confessionário da igreja de **Sant'Ana**, antes da missa das dez e da sagrada comunhão” (AMADO, 1988, p. 48).

NOSSA SENHORA DA PURIFICAÇÃO – É um dos títulos atribuídos à Virgem Maria. O título Nossa Senhora da Purificação remete ao dia em que Maria se purificou no templo.

“[...] Tentara conseguir que limpasse a festa de **Nossa Senhora da Purificação** das impurezas, das imundícies fetichistas que tanto a aviltavam, ouviu um não redondo e desrespeitoso: quem festeja a santa é o povo” (AMADO, 1988, p. 92).

NOSSA SENHORA DAS DORES – É um dos títulos atribuídos à Virgem Maria. Nossa Senhora das Dores apresenta uma simbologia sobre os sofrimentos pelos quais a Virgem Maria passou. Os sofrimentos da Mãe de Jesus a tornam uma grande intercessora diante de Deus em nosso favor.

“[...] a **Nossa Senhora das Dores** era propriedade do casal Tânia e André Carneiro Leão, e o são Benedito, preciosidade única, encontrava-se no Solar dos Apipucos, fief do grande Gilberto, mestre de nós todos” (AMADO, 1988, p. 386).

NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO – É um dos títulos atribuídos à Virgem Maria.

“O coro dos capoeiristas estremeceu o chão negro, de pedras lisas, em frente à igreja de **Nossa Senhora do Rosário** dos Pretos [...]” (AMADO, 1988, p. 279).

4.1.2. Dos santos

SÃO JORGE – Soldado romano justo e cristão que, em uma luta, venceu um dragão. “São Jorge Guerreiro” é venerado pela sua resistência, generosidade e capacidade de vencer o sofrimento. 23 de abril é seu dia de celebração.

“[...] existiam três imagens, um **são Jorge**, um são Benedito e uma Nossa Senhora das Dores, obras autênticas do Aleijadinho, as três” (AMADO, 1988, p. 386).

SENHOR DO BONFIM – É uma representação de Jesus Cristo. Filho de Deus. O santo é alvo de intensa devoção na Bahia.

“[...] Se engravidar, prometo, meu **Senhor do Bonfim**... Dona Jacy engravidara, dera à luz a linda menina, batizada com o nome de Ludmila, sonoro e eslavo” (AMADO, 1988, p. 64).

SÃO BENTO – Considerado o ‘Pai dos Monges’ é um dos santos de maior destaque e veneração da igreja católica, conhecido por ter sido o fundador da Ordem dos Beneditinos, uma das maiores ordens monásticas do mundo.

“[...] abadia de **São Bento**, a missa congratulatória e enalteceu-lhe o sacerdócio: dona Menininha zela com amor pelos orixás e pelo povo da Bahia” (AMADO, 1988, p. 313).

SÃO FRANCISCO – Jovem italiano pertencente à burguesia que se entregou a um estilo de vida fundado na pobreza, na simplicidade de vida e no amor total as criaturas (animais e seres humanos). Amava os animais, as plantas e toda a natureza, por isso, é considerado o padroeiro dos animais. Costuma-se celebrá-lo no dia 04 de outubro.

“[...] **São Francisco**: nas folgas da brincadeira, pelas janelas entreabertas do sobrado, os casais podiam ver as beatas e os turistas entrando na igreja de **São Francisco**, toda em ouro” (AMADO, 1988, p. 204).

SÃO PEDRO – Um dos discípulos mais próximos de Jesus é considerado um dos principais pilares da igreja católica primitiva. Costuma-se celebrá-lo no dia 29 de junho.

“[...] na entrada da capela, ao lado da pia de água benta, **são Pedro** Arrependido recebe os visitantes – a imagem verdadeira, esculpida por frei Agostinho da Piedade [...]” (AMADO, 1988, p. 41).

SÃO SEBASTIÃO – Soldado romano, nascido na França é conhecido por ter sido morto a flechadas, a mando do imperador Diocleciano, por ter descoberto que ele era um seguidor do cristianismo.

“[...] meu **são Sebastião**, e põe uma camisa bem incrementada para apareceres na televisão – disse a atrevida ao telefone” [...]” (AMADO, 1988, p. 317).

SÃO BENEDITO – Nascido na Sicília, conhecido como santo mouro, era negro. Viveu em um convento dos frades capuchinhos, onde trabalhou como cozinheiro. Costuma-se celebrá-lo no dia 31 de março.

“[...] existiam três imagens, um **são Jorge**, um **são Benedito** e uma Nossa Senhora das Dores, obras autênticas do Aleijadinho, as três” (AMADO, 1988, p. 386).

SÃO COSME E DAMIÃO – Irmãos gêmeos são considerados os santos os doutores da igreja. Eles são conhecidos como padroeiros dos médicos, dos farmacêuticos e protetores das crianças.

“[...] às obrigações de santo, amalás de Xangô, carurus de **Cosme e Damião**, duburus de Obaluaiê, boris, banhos de folha, festas de terreiro, [...]” (AMADO, 1988, p. 216).

SÃO BARTOLOMEU – Foi um dos doze apóstolos de Jesus Cristo. Bartolomeu vem de “Bar Talmay” e significa “filho de Talmay”. 24 de agosto

“Na mão, em vez do eiru, uma taca de couro, aquela mesma. Oxumarê, o arco-íris, cobra de duas cabeças, **são Bartolomeu** com seu tridente, [...]” (AMADO, 1988, p. 359).

SÃO JOÃO – O precursor de Jesus Cristo, anunciando a todos que o Salvador estava chegando.

“[...] sua freguesia estendia-se pelos quatro cantos da cidade, e, no mês das festas de **são João** e de **são Pedro**, o mês de junho, não dava abasto às encomendas de canjica, pamonha e manué” (AMADO, 1988, p. 45).

SANTO ANTÔNIO – Nascido em Lisboa, Portugal é considerado o doutor da igreja. Tornou-se um dos santos mais conhecido no Brasil como “santo casamenteiro”.

“A sós no sofá da sala quando não saíam de mãos dadas a passear nas redondezas, esticando até o Baiano de Tênis, o Yatch Club, indo admirar a lua cheia, cravada no mar, dos altos da residência dos jesuítas na ladeira de **Santo Antônio** da Barra[...].” (AMADO, 1988, p. 115).

5. Considerações finais

Como vimos, adentrar no universo do patrimônio lexical de um povo é estabelecer contato com uma diversidade linguística, que carrega a história e a cultura de uma civilização e nos ajuda a compreender as mudanças por que passaram as sociedades. Segundo Vilela (1994, p. 6), “o léxico é a parte da língua que primeiramente configura a atividade extralinguística e que arquiva o saber linguístico duma comunidade”. Ain-

da conforme Vilela (1994),

O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade. (VILELA, 1994, p. 6)

A amostra analisada revelou-nos um pouco sobre a relação do grupo social retratado no romance “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria” com a religiosidade, especialmente aquela fundamentada nas práticas do catolicismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTHONY, L. *AntConc*: (Versão3.4.3) [Software de Computador] Tóquio, Japão: Universidade de Waseda, 2014. Disponível em www.laurenceanthony.net/. Acesso em abr. 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2001 268 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. coordenação de Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

PAULA, Maria Helena de. *Rastros de velhos falares – léxico e cultura no vernáculo catalano*. 2007. 521f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PRANDI, Reginaldo. Religião e sincretismo em Jorge Amado. In: *Sala do Professor*: Caderno de Leituras: O universo de Jorge Amado. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/detalhe.php?id=2>. Acesso em: 03/04/2020.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Enveredando pela seara da flora e da fauna: um estudo lexicológico em Seara Vermelha, de Jorge Amado. In: MADUREIRA, André Luiz Gaspari; ABBADE, Celina Márcia de Souza; SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles. *Estudos de linguagem*: léxi-

co e discurso. Curitiba: Appris, 2019. p.119-42.

_____. Uma análise lexicológica dos instrumentos e das relações de trabalho em Seara Vermelha, de Jorge Amado. *Revista A Cor das Letras*, v. 18, n. 2, p. 294-302, maio-agosto, Feira de Santana: 2017.

VILELA, M. *Estudos de lexicologia no português*. Coimbra: Almedina, 1994.

O CAMPO LEXICAL DOS ORIXÁS EM “O SUMIÇO DA SANTA”

Luana Cristine da Silva (UNEB)¹³⁰

luachriss@gmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@terra.com.br

RESUMO

“O sumiço da Santa” (1988), romance de Jorge Amado, retrata as aventuras de Santa Bárbara, a do Trovão, que, cansada das obrigações católicas, desaparece na chegada ao cais de Salvador para sua exposição no Museu de Arte Sacra e se transforma em Iansã. O misterioso acontecimento aborda questões culturais, políticas e sociais da realidade baiana da época, pois trata da dualidade religiosa entre o catolicismo e o candomblé. Nesta comunicação, estudaremos o campo lexical dos orixás da obra mencionada com o auxílio da lexicologia, e, mais precisamente, com base na teoria dos campos lexicais, proposta por Coseriu (1977). As lexias foram recolhidas com a assistência da ferramenta computacional informatizada *Antconc*, com base na linguística de *corpus*. Essa análise possibilita o reconhecimento dos traços da memória coletiva soteropolitana e afro-brasileira descritas no romance.

Palavras-chave:

Lexicologia. Orixás. Campo lexical. Jorge Amado. Literatura baiana.

ABSTRACT

“O sumiço da Santa” (1988), novel by Jorge Amado, portrays the adventures of Santa Barbára, that of thunder, which, tired of the catholic obligations, disappears in the arrive at the pier for yours religious art exhibition in Salvador and turns into Yansã. The misterious event brings up cutural, political and social issues in the Bahian of the time, because it treats of catholic and afrobrazilian synchretism. In this paper, we will study the lexical fields of *orixás* in the novel mentioned with the aid of Lexicology, and, more precisily, based on the Theory of Lexical Fields as proposed by E. Coseriu (1977). The lexias were collected with the assistance of the computer tool *Antconc*, based on corpus Linguistics. This analysis makes it possible to recognize the traces of the collective Salvador and Afro-Brazilian memory described in the novel.

Keywords:

Lexicology. Orixás. Bahian Literature. Jorge Amado. Lexical Field.

1. Introdução

Jorge Amado, segundo Prandi (2010), recebeu de um pai de santo,

¹³⁰ Agradeço à FAPESB pelo fomento para a bolsa de pesquisa.

Procópio, do terreiro do Ogunjá, o título de ogã e ocupou uma das doze cadeiras do conselho de obás de Xangô, no candomblé Opô Axé Afonjá, fundado pela mãe de santo Abinha Obabií. Pela sua proximidade com o Candomblé, Amado contribuiu positivamente para a sua divulgação através de seus romances. “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria” é uma de suas obras romanescas em que aborda a temática de forma muito singular.

No referido romance, publicado em 1988, seu autor discute aspectos da religiosidade da sociedade baiana, abordando especialmente o chamado sincretismo entre as práticas católicas e as práticas do candomblé. A narrativa, que transcorre no intervalo de tempo de apenas 48 horas, ambienta-se no final dos anos 60 e início dos anos 70.

Na representação da cultura, o romancista estabelece marcas singulares da identidade cultural soteropolitana, fazendo com que o povo se reconheça enquanto agrupamento cultural que compartilham das mesmas práticas. Dentre os elementos culturais que tecem a identidade de um povo estão a língua, a culinária, as crenças religiosas, as normas e os valores.

A linguagem tem papel muito relevante para e na construção das marcas identitárias dos sujeitos. O léxico de uma língua é a porta de entrada, é a fonte gestação e de difusão das tradições de uma comunidade, pois, é através dele que os valores e os costumes de um grupo social transparecem e se difundem. Por isso, pode-se dizer que o estudo do léxico em textos literários permite identificar marcas da cultura, e, por consequência, resultar no entendimento dos modos de vida de um agrupamento social. Tomar o romance “O sumiço da Santa: uma história de feitiçaria”, para realizar estudo lexicológico, é muito significativo porque, na referida obra, os costumes afro-brasileiros, herança de seus antepassados, são postos em evidência pelo romancista.

No presente texto, objetivamos apresentar parte de um estudo em desenvolvimento que busca analisar o léxico designativo para as práticas religiosas de matriz africana. Será focado aqui o campo lexical dos orixás. Tomamos como aporte teórico os postulados de Coseriu (1977). O levantamento das lexias que integram o *corpus* aqui analisado deu-se com o auxílio da ferramenta computacional *AntConc*, software desenvolvido por Laurence Anthony (2014), que permite quantificar os dados permitindo uma análise mais segura e confiável.

2. “O sumiço da Santa” e a representação do candomblé

Por muito tempo a religião católica foi a única religião tolerada no Brasil. O candomblé, apesar de sua força e vitalidade dentro das comunidades afrodescendentes, ficou em segundo plano, praticado às escondidas. De acordo com Prandi (2010), só a partir dos anos 1960, o candomblé ganhou espaço, tornando-se uma religião autônoma e ganhando mais visibilidade. Durante muito tempo, e até recentemente, o candomblé sofreu intensas perseguições do poder público, da polícia e da imprensa, que julgavam, preconceituosamente, a prática religiosa como “coisa do diabo”.

Contudo, o preconceito e o racismo não impediram que as comunidades afrodescendentes deixassem de realizar seus cultos e ritos religiosos herdados de seus ancestrais. Uma forma de escamotear e fugir da perseguição foi a realização de práticas denominadas de sincretismo religioso. Entende-se aqui sincretismo como a prática religiosa marcada pela presença de elementos de diferentes crenças e de diferentes manifestações religiosas. Por vezes, estes elementos se inter-relacionam de forma tal que é difícil para o não especialista identificar quais elementos pertencem a uma ou a outra doutrina religiosa.

Alguns estudiosos acreditam que o sincretismo, mecanismo cultural responsável pela reconstituição das religiões africanas no Brasil, surgiu no século XIX. A palavra “santo” serviu de tradução para “orixá”, inclusive nos termos “mãe de santo” e “povo de santo”, em que originalmente a palavra africana era orixá e o santo seria o católico (PRANDI, 2010, p. 50). Para Sousa Júnior (2003):

O sincretismo religioso, fenômeno observado em todas as religiões, ganhou conotação pejorativa e passou a designar as religiões de origem africana, reorganizadas no Brasil. Candomblé tornou-se, assim, sinônimo de inautenticidade, e o sincretismo apenas entendido como relação santo/orixá, uma das razões desta falta de originalidade, pela qual algumas lideranças religiosas agora o rejeitam (SOUSA JÚNIOR, 2003, p. 17)

Prandi (2010) afirma ainda que o sincretismo serviu como forma de proteção. Sousa Júnior (2003) comunga da mesma ideia. Afirma que cada comunidade afro-brasileira experimenta uma forma diferente de vienciar o sincretismo:

O sincretismo afro católico foi constituído em diferentes situações e é vivido de formas particulares, embora possa cobrir-se com o mesmo véu, recorrendo às mesmas máscaras, apresentando-se, assim, à nossa percepção, como uniformes. E mais que isso, o sincretismo de cada comunidade

explica-se a partir das condições concretas e histórias vividas para cada grupo [...] (SOUSA JÚNIOR, 2003, p. 24)

Em “O sumiço da Santa”, Jorge Amado acreditava que a fusão entre cultura religiosa brasileira de base cristã e africana era responsável pela harmonia das tradições de origens diferentes. Segundo o romancista, os orixás e os santos são uma só entidade, isto é, não faz diferença chamar Santa Bárbara ou chamar de Iansã, já que ambas são as mesmas divindades e possuem as mesmas características e poderes.

Jorge Amado aborda o tema com muita leveza no referido romance. As duas religiões são apresentadas de forma bem-humorada e, de certa forma, mística. Por vezes, parece brincar com as duas práticas. De um lado, apresenta o catolicismo como a fonte de uma série de problemas como, por exemplo, o fanatismo, o dogmatismo, o excesso de doutrinas muito rígidas que impedem a liberdade humana. Por outro lado, apresenta o candomblé como a única forma para obtenção da liberdade e da salvação dos personagens principais da trama. A título de ilustração, citamos a passagem do romance em que Santa Bárbara, uma estátua branca, se converte em Iansã, uma negra linda. Neste momento, ela se transforma na heroína salvadora de Manela e Adalgisa.

3. *Língua, cultura, sociedade: breves considerações*

Teixeira (2019, p. 122) assevera que a língua, dentre outras coisas, registra e acumula as aquisições culturais e assegura a continuidade do conhecimento e avança e recua no tempo, bem como espelha a vida do povo e é meio das manifestações culturais. Daí podermos afirmar que a língua de uma comunidade é uma ferramenta capaz de preservar e representar a cultura de uma sociedade, retratando as influências pelas quais passam os diferentes povos. Nesta direção, Ferraz (2006, p. 219) diz que:

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)

Segundo Oliveira e Isquardo (2001), o léxico é “[...] um saber partilhado que existe na consciência de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo – linguístico – cultural”. Como afirma Teixeira (2019, p. 123), o léxico é o nível da língua que melhor retrata a

riqueza cultural de determinado povo uma vez que ele acompanha as mudanças históricas, sociais e culturais dos seus falantes.

Biderman (2001) parece corroborar com tal concepção. Para esta autora, o léxico de uma língua natural pode ser identificado com o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história e constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Nesta direção, Teixeira (2017) afirma que as relações entre língua, cultura e sociedade são tênues, já que toda comunidade falante de determinada língua apresenta expressões próprias e particulares que dependem do estilo de vida, das situações históricas e dos níveis socioculturais de cada grupo.

Em função de o léxico ser o nível da língua que melhor retrata a riqueza cultural de determinado povo, Teixeira (2015, 2017, 2019) tem defendido que o estudo lexicológico é muito relevante para que se possa compreender a estrutura social e as marcas identitárias de uma sociedade, já que o léxico é o nível da língua que melhor espelha a cultura. É através do léxico que se dão as interações verbais, sociais, culturais entre o eu e a sociedade, tecendo, portanto, sua identidade.

4. O campo lexical dos orixás em “O sumiço da Santa”

Na teoria dos campos lexicais, proposta por Eugenio Coseriu (1977 *apud* TEIXEIRA, 2019), as lexias são agrupadas em consonância com a aproximação semântica, por possuírem uma mesma substância semântica linguisticamente formada, opondo-se por traços mínimos que a diferenciam e constituindo uma mesma área do conhecimento. Na visão coseriana, o campo lexical é o conjunto de palavras que pertencem à mesma área de conhecimento e está dentro de uma língua. Melhor dizendo, o campo lexical representa uma estrutura orgânica de significados onde as lexias se relacionam umas com as outras dentro de um campo semântico obedecendo a uma relação hierárquica articulada entre as palavras que coabitam aquela órbita. Em detrimento disso, o significado de cada palavra depende do significado de suas vizinhas conceituais.

Nesta perspectiva, as lexias designativas dos orixás não podem ser analisadas isoladamente, pois, fora do conjunto, do campo lexical, não existe significação. Por isso, Teixeira (2017, p. 296) assevera que “o estudo do léxico, consoante à teoria do campo lexical coseriano, permite entrever aspectos do funcionamento da estrutura social da comunidade de

fala de uma dada língua”.

Quadro 1: O microcampo lexical dos orixás em “O sumiço da Santa”.

“ O sumiço da Santa” : microcampo dos orixás	Subcampo dos orixás femininos	Iansã Ojá Iemanjá Inaê Iamansê Oxum Euá
	Subcampo dos orixás masculinos	Oxalá Oxalufã Oxaguiã Oxóssi Xangô Exu Elegebará Ogum Omolu Obaluaê Ifá Oxumarê Ossãe

Fonte: Amado (2010 [1988]).

Elaboração das autoras.

Da obra objeto do estudo que resultou na produção do presente texto, selecionamos as lexias designativas das práticas religiosas de matriz africana, de acordo com a teoria dos campos lexicais. Foram identificadas 08 microcampos. Para composição do *corpus* aqui analisado, selecionamos o microcampo dos orixás. Integram este microcampo (20) vinte lexias, as quais foram identificadas e classificadas dois subcampos, em feminino e masculino, totalizando 20 (vinte) lexias. O Quadro 1 traz, resumidamente, o microcampo dos orixás, subdividido nos dois subcampos: femininos (07 lexias) e masculinos (13 lexias).

4.1. Microcampo dos orixás

Iansã é a divindade dos ventos, dos raios e da tempestade, uma das três esposas de Xangô. No Brasil, foi sincretizada como Santa Bárbara, a do Trovão (como é chamada nos terreiros de candomblé). Sua cor é o vermelho, seu dia de culto é quarta-feira e o dia de celebração maior, marcado com festejos e muita pompa é 4 de dezembro. No romance, **Iansã** é a personagem principal. Todos os acontecimentos narrados na trama giram em torno de sua transformação e sua fuga do cais. Por isso, na disposição hierárquica das lexias, ela figura como a primeira. Cabe observar que é a representação e a significação atribuída e Jorge Amado que são consideradas para a disposição hierárquicas das lexias, é a lexia principal. **Oiá** é a designação mais comum em práticas do candomblé de origem nagô. Contudo, **Iansã** tem emprego mais geral, possuindo as mesmas características da designação anterior.

Iemanjá é orixá do mar, mãe dos orixás e mãe da humanidade, sincretizada como Nossa Senhora, Nossa Senhora dos Navegantes ou Nossa Senhora da Glória. Suas cores são o branco e o azul, seu dia da semana é sábado, e o dia de comemoração é 2 de fevereiro. No romance, recebe várias designações. Dentre eles, destacamos **Inaê**, denominação mais usada nos cultos Bantu, e **Iamansê**, usado no candomblé nagô como uma qualidade de **Iemanjá**, considerada mãe de **Xangô**.

Oxum é a orixá das águas doces (rios, lagos e fontes), da fertilidade e da beleza; uma das esposas de **Xangô**. Sincretizada como Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora Aparecida e Nossa Senhora das Candeias, sua cor é amarelo-ouro e seu dia da semana é sábado. Sua comemoração é no dia 8 de dezembro. No romance, é apresentada como uma figura maternal.

Euá é a orixá das fontes e guardiã dos segredos, do arco-íris e da sensibilidade. É considerado o lado feminino ou irmã de **Oxumaré**. No Brasil, é comum ser confundida com **Iemanjá**. Foi sincretizada com Santa Luzia por conta do seu poder de vidência. Suas cores são coral, rosa e vermelho. Terça-feira é seu dia de culto e de veneração. Em todos os anos, o dia 13 de dezembro é dedicado à celebração deste orixá, que no romance, aparece banhando-se nas fontes de Itaparica.

Oxalá é uma alta divindade. É o orixá da Criação responsável pela criação da humanidade e corresponde no sincretismo a Jesus Cristo, o Filho de Deus Pai, o Criador dos céus e da terra na visão cristã. O branco é cor que o representa, e é por isso que se costuma vestir branco toda sexta-

feira, dia dedicado ao seu culto. Natural, portanto, que o dia 25 de dezembro seja dedicado à sua celebração. **Oxalufã** é **Oxalá** quando velho. **Oxaguiã** é o criador da cultura material e **Oxalá**, quando jovem, traz a espada e tem fundamentos com **Ogum** e **Iansã**, sincretizado como o Menino Jesus, em função de sua jovialidade.

Oxóssi é o orixá da caça, da fartura e dono das matas, irmão de **Ogum**. **Oxóssi**, aquele que matou o pássaro maléfico, é sincretizado como São Jorge aquele que matou o dragão da maldade. Os dois heróis se fizeram um, como São Sebastião, pois as flechas se confundem como uma única coisa. Suas cores são o azul e o verde claro e quinta-feira é o dia de sua devoção. Em 20 de janeiro, os praticantes do candomblé rendem homenagens a **Oxóssi**.

Xangô é o orixá do trovão e da justiça. Foi sincretizado como São Jerônimo. Ambos têm o poder de defender o homem das tempestades. A mesma característica também é atribuída a São João, especialmente porque este representa o fogo, elemento característico de **Xangô** e presentes nos festejos juninos, quando é comum acender fogueiras. O branco e o vermelho são as cores que o representam e quarta-feira é seu dia de devoção. Costuma-se celebrar e render homenagens com mais fervor nos dias 25 e 29 de julho, quando é tradicional acender as Fogueiras de **Xangô**.

Exu é o orixá mensageiro, dono das encruzilhadas e guardião da porta de entrada das casas. Foi sincretizado como o Diabo, por causa da sua liberdade sexual e da capacidade de fazer tanto o bem quanto mal, bem como na aceitação de pedidos de devotos e clientes, justamente por isso, causando certa confusão. É responsável pela abertura dos caminhos e é padroeiro dos comunicadores. Suas cores são o vermelho e o preto, e seu dia da semana é a segunda-feira. **Elegebará** quer dizer Senhor da Força, um dos títulos de **Exu**.

Ogum é o orixá do ferro, da metalurgia, da agricultura e da guerra. Foi sincretizado como Santo Antônio, por ser um santo guerreiro e defensor das invasões estrangeiras da Bahia e São Jorge, por ser um guerreiro armado que derrota dragões. Sua cor é o azul (com verde-escuro, vermelho ou amarelo), terça-feira é o seu dia. Em 23 de abril costuma-se celebrar com muita pompa este orixá.

Omolu é o orixá da varíola e protetor dos pobres contra as pestes. É sincretizado como São Roque e São Lázaro, já que os três têm em comum a cura as doenças terríveis que corroem a pele. Suas cores são o vermelho e

o preto (tudo coberto de palha). O orixá costuma aparecer com o rosto coberto por um capuz de palha-da-costa (*azê*). Seu dia da semana é segunda-feira e seu dia de comemoração é 16 de agosto. **Obaluaê** é o orixá das endemias e epidemias, porque tem grande poder de cura sobre as doenças, forma jovem de **Omolú**.

Ifá, o oráculo nagô, é o orixá dos jogos de búzios, o senhor do oráculo, da vidência e do destino. É sincretizado como o Espírito Santo, por causa da proximidade com o Deus Supremo. Suas principais cores são: verde, amarelo e branco marfim. O seu dia de semana é a sexta-feira e 4 de outubro é dedicado à sua comemoração.

Oxumarê é o orixá do arco-íris, da chuva e da riqueza e simbolizado pela serpente. Acredita-se ser criado de **Xangô**. E é, ao mesmo tempo, de natureza masculina e feminina. Transporta a água entre o céu e a terra. Foi sincretizado como São Bartolomeu e suas cores são o azul-claro e o verde-claro. Quinta-feira é dia de seu culto e 24 de agosto é dia em que se comemora com muito fervor e devoção.

Ossãe ou **Ossain** é o orixá das folhas; herborista que cura com as ervas. Orixá da medicina, conhecedor das folhas (*peregum*) e ervas litúrgicas que prepara e guarda numa quartinha (*ibá*). Foi sincretizado como Santo Onofre, por causa das folhas que **Ossãe** usa para curar e o santo as usava para cobrir sua nudez de eremita. Suas cores são o branco e o verde-claro, seu dia da semana é quinta-feira e 12 de junho de sua celebração festiva.

A seguir, apresentamos as 20 lexias que pertencem ao campo lexical dos orixás documentadas na obra “O sumiço da Santa”. As entradas lexicais foram organizadas em seus respectivos subcampos, femininos e masculinos, partindo da percepção hierarquizada dos sentidos disposta por Jorge Amado em seu romance. Informa-se a categoria gramatical, o conceito, disposto em dicionários correntes da língua portuguesa FERREIRA (2010), LOPES (2006), de línguas africanas CASTRO (2005 [2001]) e em algumas situações específicas consultamos ainda DOURADO (2010). Após a definição, oferecemos uma abonação contextualizando o seu uso com a lexia em negrito.

4.1.1. Subcampo dos orixás femininos

IANSSÃ – (S. f.) Orixá feminino cuja epifania são os ventos, raios e tempestades; sincretizado como Santa Bárbara, é o único orixá que enfrenta e

domina os eguns.

“Antes que as luzes se acendessem nos postes, **Iansã** sumiu no meio do povo” (AMADO, 1988, p. 20, L. 9).

OIÁ – (S. f.) Iabá cuja epifania, na África é o rio Oiá (Níger), é uma das mulheres míticas de Xangô. No Brasil, o mitônimo Oiá só é usado em candomblés nagôs, sendo Iansã o de emprego mais geral.

“[...] **Oiá** foi vista em ruas e becos, no centro e nas aforas da Cidade da Bahia, indo de axé em axé, em visitação” (AMADO, 1988, p. 141, L. 1).

IEMANJÁ – (S. f.) Orixá do mar, mãe dos orixás e mãe da humanidade.

“Manela iniciara a reinação na escadaria da igreja da Conceição da Praia, morada de **Iemanjá**” (AMADO, 1988, p. 51, L. 1).

INAÊ – (S. f.) Um dos nomes de Yemanjá, nos cultos Bantu.

“A cabeleira derramada, o nariz adunco, ave de rapina, era ao mesmo tempo a doçura do mundo, dona Janaína, **Inaê**, Iemanjá, Bethânia” (AMADO, 1988, p. 270, L. 25).

IAMANSÊ – (S. f.). No candomblé nagô, qualidade de Iemanjá considerada mãe de Xangô.

“[...] largo de Pulquéria, onde modesto e majestoso, se ergue o Ilê Iá Omim Axé **Iamansê**...” (AMADO, 1988, p. 353, L. 3).

OXUM – (S. f.) Orixá/deusa iorubana das águas doces, da riqueza, da beleza e do amor. É o orixá da fertilidade e maternidade.

“Logo se viu surgir diante do barco de **Oxum**, ocultando-o da vista dos passantes, um posto de gasolina [...]” (AMADO, 1988, p. 215, L. 10).

EUÁ – (S. f.) Orixá iorubá de sexo feminino, cuja epifania é um rio na Nigéria e que, no Brasil, por vezes, se confunde com Iemanjá.

“**Euá** vinha atrás banhando-se nas fontes, cisternas e cacimbas da cidade e nas nascentes de água, em Itaparica” (AMADO, 1988, p. 363, L. 18).

4.1.2. Subcampo dos orixás masculinos

OXALÁ – (S. m.) Alta divindade entre os orixás jeje-nagôs, abaixo apenas de Olorum. No Brasil, o orixá iorubano Obalá.

“[...] no átrio da basílica aspergira a cabeça de Miro com as águas de

Oxalá” (AMADO, 1988, p. 290, L. 6).

OXALUFÃ – (S. m.) OXALUFAM – Oxalá-Lufam, a forma mais velha de Oxalá. Forma anciã de Oxalá como rei de Ifon (Nigéria).

“Exê-ê-babá! as palmas das mãos abertas na altura do peito, Manela saudara a chegada de **Oxalufã**, Oxalá velho...” (AMADO, 1988, p. 55, L. 7).

OXAGUIÃ – (S. m.) OXAGUIAN – Oxalá-Guian, a forma jovem do velho Oxalá. Oxalá que traz a espada e tem fundamentos com Ogum e Yansã. Forma jovem e guerreira de Oxalá.

“[...] dezessete Oxalás vadiavam no pátio, dez Oxalufãs, sete **Oxaguiãs** –, quando ouviu alguém pronunciar seu nome, chamando-a com insistência: – Manela! Manela! Olhe eu aqui” (AMADO, 1988, p. 59, L. 1).

OXÓSSI – (S. m.) Orixá iorubano da caça e dos caçadores. Orixá de caça, irmão de Ogum, segundo alguns mitos, dono do mato, Oxoce.

“Na guerrilha do humanismo, os três orixás vindos da África eram **Oxóssi**, Xangô e Exu Malé” (AMADO, 1988, p. 357, L. 3).

XANGÔ – (S. m.) Quarto rei lendário de Oyo (África) tornado orixá de caráter violento e vindicativo, cujas manifestações são raios e trovões.

“[...] Oxalá saiu um dia percorrendo as terras de seu reino e dos reinos de seus três filhos, **Xangô**, Oxóssi, Ogum...” (AMADO, 1988, p. 56, L. 9).

EXU – (S. m.) Orixá mensageiro; dono das encruzilhadas e guardião da porta de entrada das casas.

“Padre José Antônio ignorava o caráter pagão do saracoteio, dança de despacho, própria para saudar **Exu**, o reinador: Laroiê!” (AMADO, 1988, p. 356, L. 8).

ELEGBARÁ – (S. m.) Um dos títulos de Exu, que quer dizer Senhor da Força.

“De frente, olho no olho: os olhos de **Elegbará** eram duas brasas” (AMADO, 1988, p. 356, L. 21).

OGUM – (S. m.) Orixá iorubano do ferro, patrono de todos os que habitualmente usam instrumentos ou ferramentas feitas desse metal como ferreiros, caçadores, guerreiros, barbeiros, entalhadores etc. É o Deus das guerras e o Orixá que abre os caminhos.

“[...] declarava-se filho de **Ogum**, mas as más línguas espalhavam aos

cochichos que o dono de sua cabeça era Exu, indícios e provas não faltavam” (AMADO, 1988, p. 33, L. 10).

OMOLU – (S. m.) Orixá de natureza guerreira que tem o poder de combater as doenças.

“[...] Esmeraldina, filha de **Omolu**, desenfreada na roda de samba, navio na procela” (AMADO, 1988, p. 217, L. 18).

OBALUAIÊ – (S. m.) Orixá das endemias e epidemias, porque tem grande poder de cura sobre as doenças. Forma jovem de Omolu.

“Tampouco Omolu ou **Obaluaiê**, debelava um surto de bexiga no sertão de Xique-Xique” (AMADO, 1988, p. 292, L. 16).

IFÁ – (S. m.) Orixá do jogo de búzios, o senhor do oráculo. Considerada juntamente com Odudua e Obatalá, um dos orixás da criação e senhor do destino e do saber.

“No jogo dos búzios, no rosário de **Ifá**, a ialorixá olhara e vira: Oiá ordenava-lhe que reservasse lugar para uma filha sua na tripulação do barco...” (AMADO, 1988, p. 292, L. 9).

OXUMARÊ – (S. m.) Orixá do arco-íris encarregado de suprir o Orum com água. No Brasil, é cultuado como metá-metá, ou seja, hermafrodita, que tem dois sexos. Na África é tido como Orixá masculino.

“**Oxumarê**, o arco-íris, cobra de duas cabeças, são Bartolomeu com seu tridente, arca da aliança, estendeu nos céus da Bahia o espectro solar...” (AMADO, 1988, p. 359, L. 23).

OSSÃE – (S. m.) OSSANIYN – É o Orixá das folhas e das florestas. O mesmo que Ossayn.

“[...] um Oxumarê, dois Oxalás, um velho e um moço, e, coisa rara de acontecer, um **Ossãe**, vindo do mato” (AMADO, 1988, p. 292, L. 14).

5. Considerações finais

A análise das lexias pertencentes ao campo lexical dos orixás, documentadas por Jorge Amado em seu texto literário, lastreada na teoria dos campos lexicais coseriano, evidencia alguns elementos da estrutura cultural das práticas religiosas de matriz africana. Há uma hierarquia dos orixás dado a sua relevância em relação aos elementos da natureza, da sua força e do poder. Tal hierarquia não correspondeu àquela adotada

aqui na organização em campos lexicais, já que adotamos a relevância do orixá dentro da trama ficcional narrada pelo romancista baiano, não correspondendo, portanto, a sua hierarquia dentro do candomblé, por exemplo.

A partir da organização em microcampo, em subcampos e da distribuição de cada lexia dentro de cada categoria, pode-se observar que quase todos os orixás apresentam características próximas com um santo do catolicismo, daí a naturalidade do sincretismo religioso entre as práticas de matriz africana e as do catolicismo.

No subcampo feminino, **Iansã**, a personagem principal e heroína do romance, também pode ser chamada de **Oiá**, dependendo da nação, **Iemanjá** tem mais de uma nomeação, nos candomblés de nação Bantu pode ser **Inaê** e, nos da nação Nagô, **Iamansê**, uma qualidade dela. **Oxum**, uma das esposas de **Xangô** junto com **Iansã** e **Obá**, tem papel de destaque porque é a mãe da humanidade.

No subcampo masculino, **Oxalá** é o principal orixá, já que ele é o pai da humanidade. Quando mais velho recebe o nome de **Oxalufã** e, quando mais jovem, **Oxaguiã**. **Oxóssi** é o patrono das matas, grande caçador, irmão de **Xangô** e **Ogum**. **Xangô** compartilha com **Iansã**, sua esposa, o domínio dos raios e dos trovões. **Exu**, um orixá irreverente, é mensageiro e senhor das encruzilhadas.

O estudo do campo lexical dos orixás, em “O sumiço da Santa”, nos permitiu perceber que o léxico se relaciona com a cultura e com a identidade e é capaz de revelar aspectos muito seguros sobre as práticas religiosas de matriz africana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTHONY, L. AntConc: (Versão3.4.3) [Software de Computador] Tóquio, Japão: Universidade de Waseda, 2014. Disponível em www.laurenceanthony.net/. Acesso em abr. 2020.

BIDERMAN, Maria Tereza C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2001. 268 p.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005 [2001].

DOURADO, Lise Mary Arruda. *Ifá lexical: o léxico de terreiro em Tenda dos milagres, construção identitária do povo-de-santo* / Lise Mary Arruda Dourado. Salvador, 2010. 190f.

FERRAZ, AP. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: Seabra MCTC, organizadora. *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG; 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. Coordenação de Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5 ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LOPES, Nei. *Dicionário escolar afrobrasileiro*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

OLIVEIRA, Ana Maria P. P. de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

_____. Religião e sincretismo em Jorge Amado. In: *Sala do Professor: Caderno de Leituras: O universo de Jorge Amado*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/detalhe.php?id=2>. Acesso em: 03/04/2020.

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano de. *Orixás, santos e festas: encontros e desencontros do sincretismo afro-católico na cidade de Salvador*. Salvador-BA: UNEB, 2003. 211f.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. A alimentação e a construção da identidade sertaneja em Seara Vermelha. In: LOPES, Norma; SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles. *A Bahia em perspectivas diversas: língua e discurso*. Salvador: Quarteto, 2015. p. 109-30

_____. Enveredando pela seara da flora e da fauna: um estudo lexicológico em Seara Vermelha, de Jorge Amado. In: MADUREIRA, André Luiz Gaspari; ABBADE, Celina Márcia de Souza; SOBRAL, Gilberto Nazareno Telles. *Estudos de linguagem: léxico e discurso*. Curitiba: Appris, 2019. p. 119-42

_____. Uma análise lexicológica dos instrumentos e das relações de tra-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

balho em Seara Vermelha, de Jorge Amado. *Revista A Cor das Letras*, v. 18, n. 2, p. 294-302, maio-agosto, Feira de Santana, 2017.

O DISCURSO SOBRE A MULHER NA TELEVISÃO BRASILEIRA: O CASO ESQUADRÃO DA MODA

Iasmin Heck da Rocha (UNIGRANRIO)

iasmin.heck@hotmail.com

Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)

drfortuna@hotmail.com

Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte (Faculdade de Inhumas)

prof.tico@gmail.com

RESUMO

Esta comunicação tem o intuito de analisar como é o discurso sobre a mulher brasileira, apresentado no programa *Esquadrão da Moda*, exibido pelo canal SBT, na TV aberta, entre os meses de agosto a dezembro de 2016. As personagens que foram analisadas durante esse período tinham um perfil que é entendido pelo *reality show* como o de *periquetes*. Ao longo da análise dos programas, foram observados outros perfis de mulheres, porém o foco foi investigar como e por que os discursos sobre essas mulheres as classificam dessa forma. O texto busca apresentar também como surgiu o termo *periquete* e como as mulheres eram observadas e conhecidas por colegas, amigos e familiares. De forma a contextualizar o assunto, realizaremos ainda um breve histórico sobre a mulher e a beleza na imprensa voltada para o público feminino.

Palavras-chave:

Periquete. Mulher. Televisão brasileira. *Esquadrão da Moda*.

RESUMEN

Esta comunicación tiene como objetivo analizar cómo es el discurso sobre las mujeres brasileñas, presentado en el programa “*Esquadrão da Moda*”, mostrado por el canal SBT, en televisión abierta, entre agosto y diciembre de 2016. Los personajes que se analizaron durante este período tenían un perfil que el *reality show* entiende como el de las *periquetes*. A lo largo del análisis de los programas, se observaron otros perfiles de mujeres, pero el enfoque fue investigar cómo y por qué los discursos sobre estas mujeres los clasifican de esta manera. El texto también busca presentar cómo surgió el término *periquete* y cómo las mujeres fueron observadas y conocidas por colegas, amigos y familiares. Para contextualizar el tema, también haremos una breve historia sobre las mujeres y la belleza en la prensa dirigida al público femenino.

Palabras clave:

Mujer. “Periquete”. Televisión brasileña. “*Esquadrão da Moda*”.

1. Introdução

A aparência física sempre preocupou os seres humanos. Entretanto-

to, nos últimos anos, a beleza tem se tornado uma questão cada vez mais importante, principalmente para as mulheres. Segundo Gilles Lipovetsky (2007, p. 97), “qual é a mulher que não sonha em ser bela e qual é o homem que não sonha com mulheres bonitas? Uma mulher nunca é demasiado bonita, quanto mais o for, mais a sua feminidade brilha”. Ao longo da história, nem sempre os atributos físicos foram considerados fundamentais para as mulheres. Seus encantos eram outros, como, por exemplo, a forma como cozinham, como cuidavam de seus filhos e de sua família. Para Lipovetsky (2007, p. 98), “em contrapartida, nem todas as sociedades puseram a beleza feminina num pedestal ao estabelecerem uma hierarquia estética dos gêneros no qual o feminino ocupa o nível superior”.

Durante muito tempo, a beleza da mulher esteve relacionada à virgindade: se a mulher fosse virgem, então, era bela... Além disso, não poderiam ser estéreis. Se não pudessem ter filhos, não eram vistas como “verdadeiras mulheres”. Assim, só seriam reconhecidas como tal após terem tido relações sexuais com objetivo de reprodução humana e, consequentemente, um filho. Na realidade, este pensamento se prolongou nas culturas rurais até mesmo depois da eclosão dos movimentos feministas, que tentavam quebrar o paradigma dos símbolos que o corpo feminino deveria carregar para ser considerado belo. Na sociedade primitiva, a mulher continuava tendo que ser fértil e era assim reconhecida como bela e eficaz. Segundo Lipovetsky (2007, p. 101):

Na realidade, esta atitude prolongou-se nas culturas rurais até muito depois da emergência histórica do Estado e até dealbar do século XX. Os numerosos provérbios relativos à beleza feminina são testemunhos da ausência de um culto do belo sexo no mundo rural tradicional em todo o lado domina a tendência para a depreciação dos encantos femininos. (LIPOVETSKY, 2007, p. 101)

Na Antiga Grécia, não há dúvidas de que a beleza feminina existisse, mas o que se valorizava então eram os atributos masculinos. Na sociedade grega, o homem era visto com mais brilho e encanto do que a própria mulher. Ganimedes¹³¹ é um exemplo cuja beleza incomodou o próprio deus Zeus (LIPOVESTKY, 2007). Assim, em algumas civilizações e na Grécia antiga, a beleza feminina estava em segundo plano.

¹³¹ Ganimedes: Era um belo e jovem príncipe troiano, que foi levado para o Olimpo por Zeus para ser seu amante e copeiro dos deuses.

De acordo com Lipovetsky (2007), somente no século XV, a partir da influência do quadro *Nascimento de Vênus*¹³², de Botticelli, passou a haver uma desconexão da ideia de beleza e corpo feminino ao pecado, permitindo assim a aproximação da imagem de Vênus à da virgem Maria. Foi no século XVI que os atrativos femininos começaram a receber mais importância. Naquele momento, a beleza feminina tornou-se mais valorizada, inclusive pelas próprias mulheres: “no século XVI, a beleza feminina torna-se mais teatral, mais luxuosa, mais lírica; a postura do corpo e do seu enlanguescimento exprimem melhor os sonhos de prazer” (LIPOVETSKY, 2007, p. 114).

O surgimento da burguesia e a divisão da sociedade em classes implicou uma mudança nos conceitos de beleza. Isso porque as mulheres de classes mais favorecidas e que não precisavam trabalhar passaram a se preocupar com sua aparência. Com isso, a feminilidade começa a ser associada à vaidade. Comportamentos como se maquiar e se ornamentar com vestuário tornam-se uma rotina, fazendo com que elas procurassem estar sempre bem arrumadas, tanto para se distraírem das tarefas habituais, quanto para agradar seus cônjuges. Na mesma época, surgem os parâmetros que determinam o conceito de beleza apenas as mulheres que não trabalhavam, pois estas tinham tempo para se embelezar.

Além disso, o advento da indústria cultural e da cultura de massa acarreta a disseminação de um padrão feminino de beleza. Inicia-se o reconhecimento social da beleza feminina, que entra em uma nova fase da sua história. As categorias de modelos existentes anteriormente se desfazem em benefício da concepção moderna que, aos poucos, define a beleza como uma peculiaridade estritamente física. A partir daí, a beleza não remete a mais nada a não ser a si mesma, possuindo, assim, um valor estético. Com o passar dos anos, o regulamento da aparência terá a cultura do *belo sexo*. A partir deste conceito, começa a existir uma lógica especializada, de acordo com a qual os gêneros femininos e masculinos se distribuem em estruturas. No que diz respeito à aparência física, a beleza da mulher é considerada fundamental para que ela seja socialmente “aceita”, e as normas estéticas produzidas pela mídia são apresentadas de maneira enfática ao público, influenciando sobremaneira sua forma de se vestir.

¹³² Nascimento de Vênus: É uma obra do pintor italiano Sandro Botticelli. A pintura mostra a Vênus surgindo num de uma concha sobre as espumas do mar, acredita-se que a nudez da deusa não representa a paixão carnal, mas sim a paixão espiritual.

Atualmente, não é possível falar sobre a beleza sem relacioná-la ao discurso veiculado pela mídia sobre o assunto. Assim, fazendo uso de um estudo de caso, esta comunicação tem o intuito de analisar como é o discurso sobre a mulher brasileira apresentado no programa *Esquadrão da Moda*, exibido pelo canal SBT, na TV aberta, entre os meses de agosto a dezembro de 2016. As personagens analisadas durante esse período tinham um perfil que é entendido pelo *reality show* como o de *periquetes*. Ao longo da análise dos programas, foram observados outros perfis de mulheres, porém o foco foi investigar como e por que os discursos sobre essas mulheres as classificam dessa forma. O texto busca apresentar também, como surgiu o termo *periquete* e como as mulheres eram observadas e conhecidas por colegas, amigos e familiares. De forma a contextualizar o assunto, realizaremos ainda um breve histórico sobre a mulher na imprensa voltada para o público feminino, cuja influência foi fundamental para que um discurso sobre a mulher fosse paulatinamente sendo construído. Discutiremos também como o jornalismo influenciou a moda e vice-versa. Por fim, apresentaremos a análise de episódios do programa *Esquadrão da Moda*.

2. A imprensa feminina sua influência na moda

Ao longo do século XIX, a imprensa feminina, o cinema, a publicidade e a fotografia de moda reproduziram pela primeira vez as normas e a imagem da mulher em ampla escala. Com isso, essa imagem feminina saía do domínio de novidade e invadia a vida cotidiana. A imprensa feminina influenciou a democratização dos produtos de beleza, implicando uma transformação no que se considerava como padrão de beleza. Naquele momento, surgia uma nova economia de práticas femininas e de beleza, as quais provocaram uma maior preocupação em relação ao corpo.

Nesse sentido, a publicidade na moda, os filmes de *pin-up*¹³³ e os produtos midiáticos propagados pela indústria cultural tinham como um dos focos principais o corpo feminino. As mulheres eram retratadas de várias maneiras. Com isso, procuravam seguir os padrões propostos pela mídia ou buscavam ser notadas de alguma forma. A possibilidade de se

¹³³ *Pin-up*: Uma mulher voluptuosa, com ar clássico, retrô e bem feminina.

vestirem um modo muito provocante, por exemplo, como algumas ganharam destaque na sociedade.

Foi nessa época ainda que as práticas de beleza foram democratizadas, deixando de ser um privilégio somente das classes mais favorecidas. No decorrer dos últimos anos do século XIX, o corpo passou a ser prioridade. Durante muito tempo, a preferência eram os cuidados com o rosto, considerado o cartão de visita das mulheres. No entanto, essa tendência deixou de ser a principal, e o corpo como um todo tornou-se o centro das atenções.

Segundo o filósofo Lipovetsky (1997, p. 125), foi a partir desta valorização do corpo que a imprensa feminina ganhou destaque, surgindo assim as revistas de moda feminina: “No decurso, a imprensa feminina, publicidade, o cinema e a fotografia de moda propagaram pela primeira vez as normas e as imagens, ideias do feminino numa vasta escala”.

Cabe ressaltar que a história da moda está intimamente relacionada à história da imprensa feminina, que tem seu início em finais do século XIX, quando surgiram as revistas como *Le petit écho de la mode*, no continente Europeu, em 1879, que chegou a duzentos mil exemplares e, posteriormente, em 1930, a um milhão. Nos Estados Unidos, a *Harper's Bazaar* começa a ser publicada em 1867; a *MC Call's magazine* surge em 1870; a *Ladies home journal*, em 1883; a *Vogue*, em 1892, com tiragens que chegam a quase um milhão de exemplares. Inicialmente, no período dos anos 1900, essas revistas só ofereciam conselhos sobre o vestuário, e seu público-alvo era a elite rica, que tinha acesso à escrita e se preocupava com os luxos e prazeres da vida.

Em 1937, um grupo chamado *Prouvost* resolveu lançar uma revista com um novo conceito: a famosa *Marie-Claire*, que se inspirava nos periódicos americanos, tendo assim um sucesso extraordinário. Sua tiragem chegava a oitocentos mil exemplares, sendo que foi lançada às vésperas da Segunda Guerra Mundial, um momento de crise no continente europeu. Na França, a revista teve o efeito de uma transformação, pois era um tipo de publicação nunca visto anteriormente, com um preço considerado acessível para os padrões de então e com um público amplo e antenado com as questões da moda. Suas páginas eram leves, seu grafismo e a sua tipografia eram sempre renovados de acordo com o assunto principal do mês. Assim, nasceu a famosa “*Vogue dos pobres*”. Seu interesse era atingir vários públicos, mirando em jovens e adultos, incenti-

vando as mulheres a se vestirem casualmente e divulgando uma filosofia mais otimista e consumista da beleza para todas as classes.

Nesse sentido, a tradição de comentário a respeito de produtos de maquiagem, que teve início no século XIX, continuou sendo alvo das revistas. A imprensa feminina enaltecia o uso de cosméticos e vestuários mais casuais, encorajando as mulheres de todos os tipos, de diferentes classes sociais, a realçar por todos os meios possíveis a beleza do seu corpo e do seu rosto. Segundo Lipovetsky (1997, p. 153), “esta época marca uma viragem na história da imprensa feminina. O desenvolvimento da indústria cosmética origina a criação de novas revistas que exaltam a juventude, a procura da felicidade, os cuidados da beleza”.

No espaço de tempo entre as duas Guerras Mundiais, a imprensa feminina promove uma dinâmica ativa que encoraja a mulher a fazer tudo para melhorar sua aparência. Logo, um pouco mais tarde, Zsa Zsa Gabor¹³⁴ (LIPOVETSKY, 1997, p. 159) afirmou que não existe mulher feia, apenas mulheres preguiçosas, pois qualquer uma podia se vestir elegantemente.

Nada ilustra melhor a estética sexy criada por fotógrafos dos anos 1940 e 1950 nas revistas do que as famosas *pin-ups*¹³⁵. Nesse período, elas constroem e disseminam um novo estilo de beleza. As famosas imagens do corpo das *pin-ups* invadiam os calendários dos cassinos, com fotos de mulheres com camisas molhadas, pernas longas, seios fartos e nádegas contornadas. O cinema também reconheceu a importância das *pin-ups*, ao colocar em cena atrizes como Marilyn Monroe, Brigitte Bardot, Sophia Loren, entre outras, cuja imagem tinha um apelo sexual grande. Elas ilustravam uma nova feminilidade, projetando assim um erotismo mais desinibido, juvenil e natural. Essas atrizes costumavam usar vestidos decotados, saias de malhas e camisolas muito justas ao seu corpo. Cenas de *strip-tease* e banhos apareciam nas telas dos cinemas. Entretanto, nem sempre a imagem dessas mulheres era socialmente aceita – não apenas pelas roupas que vestiam, mas também por suas atitudes.

Assim, as *pin-ups* retratavam uma estética que se estruturava em duas lógicas: uma lógica que se corporifica na estética do corpo elegante,

¹³⁴ Zsa Zsa Gabor foi uma atriz austro-húngara, que apareceu em grandes filmes como *Moulin Rouge*.

¹³⁵ *Pin-up*: Uma mulher voluptuosa, com ar clássica, retrô e bem feminina.

nas pernas altas; e outra que cria uma mulher-objeto, reconhecida por seus atrativos eróticos, com seus seios e nádegas sendo usados para atitudes provocantes. O surgimento da *pin-up* implicou, por sua vez, o aparecimento de um novo perfil de mulher que, obviamente, ainda não era denominado como *periquete*, mas cujo modelo se relacionava ao significado desta palavra: a utilização do corpo como maneira de obter alguma forma de visibilidade na sociedade.

A partir dos anos 1960, o poder da influência das revistas femininas foi frequentemente desprezado porque foi quando a imprensa começou a expor a mulher a uma ditadura do consumo. Isso se deu por meio da exibição de imagens de sonho – tanto no cinema quanto na publicidade –, fazendo com que a imagem feminina fosse entendida como baixa ou vulgar, deixando a entender que ela deveria seguir os modelos de sedução e de embelezamento através do consumo (LIPOVETSKY, 1997).

O corpo feminino começou a ganhar mais espaço e liberdade após a fase *pin-up*. Por outro lado, tornou-se um objeto de discussão em todos os tipos de veículos de comunicação de massa, seja no que concerne a aspectos relativos à saúde corporal, trazendo informações sobre temas como massagens, cremes, cuidados com o corpo através de atividades físicas; seja no que diz respeito ao elemento artístico, como balé, teatro e dança. Atualmente, o corpo feminino transformou-se em molde para a indústria da moda, implicando também uma demanda ainda maior para o público consumidor. Como explica Leoratto Araújo (2013):

A possibilidade desse corpo ideal é a meta da maior parte da população, entretanto é sobre a população feminina que as exigências recaem com uma maior força. São as mulheres, as consumidoras mais desejadas e seduzidas pela indústria da estética e beleza. Ou seja, para a mulher, manter-se dentro dos padrões estéticos é mais extenuante que os rígidos e apertados espartilhos usados décadas atrás. (ARAÚJO, 2013, p. 3)

Assim, a indústria cultural passou a disseminar ainda mais fortemente a imagem de um padrão corporal que deve ser seguido, para que a mulher possa se sentir não apenas mais bela e jovem, mas também bem. A indústria cultural, por meio dos meios de comunicação de massa, estabelece esse padrão, que passa a ser buscado incessantemente pelas mulheres na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a caracterização da beleza corporal pode ser também uma maneira de agir, pensar e sentir, pois há visivelmente uma busca da maioria das mulheres por um corpo mais belo – embora sempre haja diferentes construções desse corpo, em diversas sociedades e grupos sociais –, o que, conseqüentemente, traria maior bem-estar e segurança. Como afirmam Cerqueira, Correia e Rosa

(2012, p. 126): “A moda é uma instituição definida por normas que proíbem ou toleram regulando os corpos e aquilo que se veste sobre eles. Há normas, sutis, ou não, que perpassam nossa cultura e são concretizadas nas práticas e nos discursos diversos que nos apresentam”.

Segundo Castilho e Martins (2005, p. 86), “a roupa, por sua vez, veste o corpo, recobrando-lhe como uma segunda pele, o que lhe confere uma constituição anatômica muito diversa”. Sendo assim, podemos dizer que a roupa transmite uma mensagem, sempre interagindo com o corpo, seja feminino ou masculino, trazendo novos sentidos para uma interpretação.

Com isso, a roupa é uma extensão do nosso próprio corpo. Ela sempre representará de forma temporária o que o nosso corpo quer comunicar, podendo se moldar aos desejos do indivíduo de forma mais fácil. É possível afirmar, então, que o corpo perfeito é um objeto que as mulheres buscam conquistar por satisfação pessoal, mas principalmente para estar de acordo com os padrões impostos pela sociedade de consumo. Não importando se é exagerada ou discreta, como Oliveira e Castilho (2008) afirmam que:

Moda é linguagem, é um sistema constituído de signos que indica uma forma de expressão, de comunicação. Quando um indivíduo seleciona entre as mais variadas cores, os mais diversos tecidos e adereços e executa sua combinação, ele constrói seu discurso, seu texto, que é, ao mesmo tempo, um discurso moral, ético e estético, ou seja, está inserido num contexto social, político, econômico, e estético e quer significar algo, quer em seu conteúdo ideológico, quer em seu conteúdo estético. (OLIVEIRA; CASTILHO (2008, p. 76)

Parece ser uma descrição perfeita para o momento que vivemos e o ambiente em que todas as mensagens são produzidas. A moda hoje é uma das principais formas de se expressar na sociedade, fazendo assim com que as modificações se realizem.

O contexto de moda, corpo e beleza introduz a problemática do nosso estudo de caso, o programa Esquadrão da Moda, exibido pelo SBT, aos sábados, às 21h15, no qual analisamos o discurso sobre o perfil da mulher brasileira, com foco naquelas que se vestem de forma extremamente casual e que são chamadas de *periquetes*.

3. *Esquadrão da moda*

Esquadrão da Moda surgiu em 2009, e já foram exibidos mais de 1000 episódios com dez temporadas até agora. O *reality show* tem como objetivo repaginar o visual dos seus participantes. Trata-se de uma versão brasileira do show norte-americano *What not to Wear*, veiculado pelos canais *Discovery Home & Health* e BBC.

O Esquadrão da Moda é transmitido aos sábados, às 21h 15min, pelo SBT. Tem como consultores a *top model* Isabella Fiorentino e o *stylist* Arlindo Grund. A dupla tem a função de ensinar os participantes a como se vestir melhor e com estilo. A grande maioria dos participantes é formada por mulheres, que são filmadas durante algumas semanas por câmeras escondidas em seu cotidiano. Depois de serem monitoradas, elas são abordadas de maneiras inusitadas pelos dois apresentadores.

A partir daí, as participantes são informadas de que estão participando do programa e assim, elas, e suas respectivas famílias ficam sabendo da filmagem pelas câmeras escondidas. Elas podem concordar ou não em fazer parte do *reality show*. Aceitando participar, recebem uma verba de R\$12 mil para estruturar um novo guarda-roupa, de acordo com as dicas dos especialistas.

Normalmente, essas pessoas são indicadas para participar do programa por um cúmplice, o qual revela o motivo de a pessoa não se vestir bem. A grande maioria dos participantes é de mulheres. São selecionadas personagens de todos os tipos, mas as principais são as chamadas *periquetes*. Observamos que, em uma média de dez programas, três se encaixavam neste perfil.

Há poucas informações sobre o termo *periquete* – ou *piriquete*. Não há indícios exatos sobre como o termo surgiu. De acordo com o site Significados, começou a ser utilizado na periferia da cidade de Salvador, na Bahia:

Piriquete é uma **gíria na língua portuguesa**, considerada como um termo **pejorativo**, usado para descrever uma **mulher provocadora que demonstra interesse por outras pessoas, mesmo que uma das partes esteja em um relacionamento**. Piriquetes são as mulheres independentes e liberais, que procuram ter várias relações sexuais sem estabelecer um critério muito assertivo para as suas escolhas. Frequentemente, esta palavra é usada com sentido depreciativo, para qualificar uma mulher fútil, que só pensa em diversão e prazer. Uma das suas características populares das *piriquetes* é que elas não se apegam emocionalmente aos seus parceiros com facilidade, pois não estão à procura de um relacionamento duradou-

ro. Seria uma designação criada para classificar as mulheres que adoram ir às festas, geralmente solteiras, e que não se importam em conquistar homens casados. Também costumam ser indiferentes sobre a opinião alheia de seu visual, por exemplo. (...) Supostamente a origem deste termo tenha surgido nas periferias da região metropolitana de Salvador, na Bahia. (SIGNIFICADOS, 2020)

O uso de roupas curtas e justas faz com que as participantes do programa sejam consideradas como *periquetes*. O termo tem uma conotação totalmente pejorativa e tem sido usado, recentemente, na música, na mídia, na conversa informal entre pessoas. O significado se refere a mulheres que não estão vestidas de acordo com os padrões considerados adequados pelo senso comum. Além disso, também podem ser assim denominadas por terem muitos parceiros sexuais. Nesse sentido, o termo é utilizado tanto seja pela forma de agir em sociedade, como pelo jeito de se vestir, considerado provocante. O perfil *periquete*, muitas vezes, é visto como um perigo para a sociedade, pois se considera que essas mulheres são uma ameaça aos valores tradicionais de comportamento social em função de sua conduta sexual que se distanciam de relações estáveis/aceitas ou da exposição do corpo.

Isabela Fiorentino e Arlindo Grund, os especialistas e apresentadores do Esquadrão da Moda, ensinam às “mulheres consideradas sem estilo ou que simplesmente se vestem de forma inadequada, a como se vestir bem e com estilo” (ESQUADRÃO DA MODA, 2016). As personagens de cada programa devem se tornar adequadas aos mais diferentes parâmetros. As regras de se vestir bem são associadas às normas da beleza, do comportamento e da autoestima. Segundo Cerqueira, Corrêa e Rosa (2012, p. 127), “a fala dos especialistas do Esquadrão da Moda revela e reporta normas atuais para o corpo feminino, seja quando elogiam a beleza do corpo de uma participante, seja quando dizem que algumas partes do seu corpo, devem ser disfarçadas e escondidas”.

O programa é o primeiro *reality show* exibido no Brasil cujo foco é a transformação de mulheres por meio das roupas que elas vestem, mas a temática do programa não é inédita nos canais abertos da televisão brasileira. Desde os anos de 1990, esse tema já aparecia em quadros de alguns shows tais como: Transformação, do Planeta Xuxa (Rede Globo); Beleza Renovada, Programa da Eliana (SBT); Dia de Princesa, do Domingo da Gente (Rede Record). Em resumo, esses programas trazem mulheres para a transformação de sua aparência, recebendo alguma recompensa por sua participação.

No Esquadrão da Moda, durante o processo de mudança, o discurso dos apresentadores e consultores do programa busca aconselhar todas as participantes a serem mais bonitas e elevar a sua autoestima, ensinando-as, assim, a fazerem as escolhas certas na hora de se vestir, se maquiar. O programa não tem nenhum concorrente direto, pois os outros canais da TV aberta não veiculam nenhum *reality show* com o mesmo formato.

Como afirmamos anteriormente, o Esquadrão da Moda é exibido desde 2009 pelo SBT, com periodicidade semanal, aos sábados, no período noturno, de 21h 15min às 22h 30min. Durante o ano de 2011, ficou fora do ar, retornando à grade da programação do SBT em abril de 2012, com os atuais apresentadores. Os apresentadores são especialistas da moda que ensinam às participantes de forma mais didática qual seria o jeito certo de se vestir, de acordo com o seu perfil e seu corpo.

A modelo Isabella Fiorentino e o *stylist* Arlindo Grund são responsáveis pelo gerenciamento dos elementos narrativos do programa, apresentando o problema a ser solucionado, ensinando as regras da moda e julgando a transformação da participante. Além desses dois profissionais, também participam o cabeleireiro Rodrigo Cintra e a maquiadora Vanessa Rozan, que procuram sempre transformar o cabelo e a aparência facial das participantes, além de explicar como elas devem usar a maquiagem e o cabelo a seu favor. Acompanhando o formato tradicional, veiculado na BBC de Londres, a cada semana há uma participante diferente, que passa pela transformação da sua imagem, nomeadas como “vítima”, assim como no programa internacional, mencionado anteriormente.

De modo geral, é possível afirmar que os roteiros dos programas buscam convencer as participantes de que elas estão violando as “leis da moda” e os padrões de gosto relacionados à construção de sua imagem pessoal. Outro propósito do programa é submeter as participantes a transformações no vestuário e em seu corpo. Segundo Cerqueira, Corrêa e Rosa (2012, p.129-131), “podemos identificar três grandes etapas provocadas a partir do discurso dos apresentadores, nesta ordem: vergonha, aprendizagem e mudança”.

A primeira etapa do programa é considerada a fase da “Vergonha”. Nessa fase, a participante é totalmente criticada pela forma de se vestir. Os apresentadores, familiares e amigos reprovam a aparência da participante que acaba sendo humilhada e desvalorizada em função de sua imagem física. Vídeos são feitos secretamente sem que a participante perceba, procurando comprovar os problemas apontados por seus côm-

plices no início de cada episódio. O convite para participar do programa Esquadrão da Moda, normalmente, acontece em locais públicos, como lugares que a participante frequenta ou onde trabalha. Geralmente, os apresentadores aparecem e fazem uma oferta de um cartão crédito, com limite de R\$12 mil, para serem gastos em roupas, acessórios e sapatos, mas sempre com a condição da participante entregar ao Esquadrão todo o seu guarda-roupa.

Apelidado como uma “terapia de choque”, a primeira etapa do programa ocorre em um estúdio onde os apresentadores observam todo o guarda-roupa da participante e escolhem alguns modelos para que ela experimente em uma cabine onde há um espelho 360°. Ali a participante do programa pode se observar em diferentes ângulos. A “vítima” veste a roupa e coloca os sapatos escolhidos, defende o porquê de ir trabalhar, sair para passear ou ir ao supermercado, por exemplo, daquela forma e o motivo de gostar de se vestir assim. Logo em seguida, Arlindo e Isabella entram na cabine e começam a criticar as peças escolhidas pela participante.

Em seguida, os apresentadores dão sugestões de roupas, sapatos e acessórios que combinem com a integrante do dia e seguem sempre jogando as peças antigas em uma grande lixeira que costuma ficar no meio do estúdio. Essa lixeira tem um significado muito forte em todo o programa, pois, normalmente, são peças pelas quais as participantes têm sempre um apego maior e não gostariam de jogar fora. Algumas peças conseguem ser salvas, por terem boa aparência ou não serem vistas como inadequadas.

Na segunda fase do programa – a de aprendizagem –, a participante aprende o que se deve ou não usar. Alguns *looks*¹³⁶ são apresentados como sugestão, para que a mulher saiba com o que combinar, e são dadas dicas do que usar com as peças que não foram jogadas fora. Os *looks* são apresentados de forma didática, dando sempre mais de uma opção de peça, demonstrando o porquê das peças serem adequadas a cada participante.

Logo em seguida, a participante vai às compras, em lojas selecionadas pelos apresentadores. Ela tem dois dias para comprar o que desejar, mas somente se as peças estiverem de acordo com o que foi ensinado

¹³⁶ *Looks*: Peças completas de uma pessoa, desde sua roupa, a algum tipo de acessório.

no primeiro quadro do programa. Após suas compras, vai aos estúdios do SBT onde encontra com o cabeleireiro Rodrigo Cintra e com a maquiadora Vanessa Rozan. Geralmente, Rodrigo sugere uma transformação total em seu visual, a começar com a mudança do tom do cabelo e corte. Imediatamente, Vanessa Rozan ensina como se maquiar de forma correta, valorizando sempre a beleza do rosto, mas sem exagero.

Já no segundo dia, a “vítima” conta com a presença dos apresentadores, que a acompanham e a aconselham no processo de compras, para garantir a aquisição de peças básicas e fundamentais para o novo guarda-roupa. Mais uma vez, também dão dicas do que combinar com o quê.

Por fim, a última fase é a de transformação. Em geral, os programas seguem sempre o mesmo esquema. Os problemas apontados na primeira etapa parecem ser solucionados. As mudanças de cada participante são sugeridas junto a uma mudança de atitude e de estado de espírito, que pode ser autoconfiança, elevação total de autoestima e felicidade. Com todo o guarda-roupa renovado, cabelo novo e maquiagem feita, a participante caminha como se estivesse desfilando, e Arlindo e Isabella a observam. Eles se mostram impressionados com a mudança e elogiam, aplaudindo a transformação da participante.

Na sequência, após um certo suspense, ela encontra com seus familiares e amigos para mostrar o seu novo visual. Em geral, todos parecem perplexos com a mudança e demonstram satisfação pelo que foi feito com cada participante. O programa se encerra com o depoimento da participante transformada, que fala sobre sua experiência no Esquadrão da Moda, agradecendo, na maioria das vezes, e parecendo emocionada por sua participação e pela consequente mudança de aparência.

O programa parece ter como foco uma classe de pessoas menos favorecidas financeiramente, composta em sua maioria por trabalhadoras. Para que fique claro para o telespectador quem são essas mulheres, o programa mostra onde vivem, onde trabalham e os lugares que frequentam. Tais características, em geral, revelam que se trata da figura feminina oriunda de uma classe média baixa. Segundo Cerqueira, Corrêa e Rosa (2012):

A moda é uma instituição definida por normas que proíbem ou toleram, regulando os corpos e aquilo que se veste sobre eles. Há normas, sutis ou não, que perpassam nossa cultura e são concretizadas nas práticas e nos discursos diversos que se nos apresentam. A norma pode ser entendida como o que se deve fazer. No saco das normas da moda, determina-se o que, quando e como se deve vestir. Esses sistemas reguladores são susten-

tados e garantidos por sanções sociais. (CERQUEIRA; CORRÊA; ROSA, 2012, p. 7)

Nesse sentido, as participantes estão fora dos padrões que são considerados aceitáveis pela moda. Nos programas que analisamos, é possível perceber que os colegas trabalhos, familiares e/ou amigos das participantes, muitas vezes, insinuam que elas são solteiras ou separadas em função da sua aparência. Os próprios familiares falam sobre sua intimidade e privacidade, apontando que a participante é considerada vulgar. Segundo Cerqueira, Corrêa e Rosa (2012):

O ambiente de trabalho demanda roupas que não sejam sensuais; os valores associados ao universo laboral implicam elegância, discrição, simpatia e bom tom. Ao mesmo tempo, a mulher brasileira é comumente associada à sensualidade. O clima tropical interfere nas escolhas das roupas que deixam o corpo à mostra, se comparando aos países europeus ou aos Estados Unidos. (CERQUEIRA; CORRÊA; ROSA, 2012, p. 125)

Com isso, podemos definir a moda como um discurso que determina um conjunto de gostos, apreciação crítica e opiniões, bem como o modo de se vestir, agir e viver em um determinado grupo social. Trata-se de uma organização definida por normas que proíbem ou toleram os códigos de vestimenta, regulando os corpos e aquilo que vestem. Existem normas, amenas ou não, que perpassam toda a nossa cultura desde a infância e são sempre concretizadas em algumas práticas e alguns discursos diversos que se apresentam na sociedade.

Para podermos analisar a moda nos dias de hoje, é sempre bom vê-la com um olhar de estranhamento, pois o que se usa hoje, talvez não fosse usado ontem e não se usará amanhã. Se uma determinada roupa for usada amanhã, terá um outro formato, adaptando-se ao corpo de outra maneira e passando por uma atualização. A moda da época passada nunca se repetirá totalmente. A moda hoje muda de acordo com o espaço: o que vestimos aqui pode não ser o padrão usado em outros lugares.

No que tange à conexão entre moda e corpo feminino, neste estão implicados discursos e relações de poder. No corpo, estão registradas as marcas de uma cultura. Podemos, assim, afirmar que algumas peças de roupas são representativas e carregadas de significado, como burcas, véus, biquínis, sutiãs e outras, que ainda têm o seu papel na sociedade como forma de simbolizar leis, reivindicações e manifestações.

Isso posto, cabe refletirmos sobre como o Esquadrão da Moda relete essa conexão entre moda e corpo. Como apontamos anteriormente, na primeira fase, a abordagem da equipe do Esquadrão da Moda causa

embaraço à mulher que foi selecionada. Entretanto, logo em seguida, a participante recebe dicas de como se vestir, se maquiar e cuidar do cabelo. Nos programas analisados, os conselhos sobre as roupas adequadas para ser bem-sucedida no mercado de trabalho são recorrentes.

O discurso de que os especialistas do Esquadrão da Moda se valem – buscam reforçar – se referem a “normas” impostas pela moda e pela indústria cultural para o corpo feminino, seja quando elogiam a mulher ou quando dizem que alguma parte do corpo deve ser disfarçada ou escondida e ainda quando criticam sua forma de se vestir. De acordo com Cerqueira, Corrêa e Rosa (2012):

O termo “esquadrão” está relacionado ao universo semântico bélico e militar. Pode significar um “grupamento de navios de guerra” ou uma “seção de um regimento de cavalaria. A escolha dessa palavra para a expressão que dá nome ao programa não é aleatória. *O reality show* em questão, encarnado em seus apresentadores especialistas e profissionais da beleza, coloca-se como um pequeno exército que combate, com violência simbólica, as formas inadequadas de se vestir, assim como tudo aquilo que é considerado *fora de moda*. (CERQUEIRA; CORRÊA; ROSA, 2012, p. 127)

As normas de moda e beleza no programa são impostas sem espaço para contestação. Os apresentadores agem com a participante de forma irônica, autoritária e, algumas vezes, desrespeitosa, utilizando, em alguns momentos, uma maneira de humor agressiva, causando vergonha e constrangimento. Todos os itens que estão fora de moda, ou são tidos como vulgares ou extravagantes, são arremessados em uma cesta, como se fossem lixo.

Retiramos de alguns programas que analisamos os termos usados pelos especialistas: “cafona, brega, vulgar, extravagante, horrível, escandalosa, inadequada e, por fim, equivocada”. Algumas palavras se contrapõem às que são ditas no momento final de todas as transformações são elas: “clássica, sóbria, nobre, sofisticada, moderna, antenada e nova”. Assim, se inicialmente Arlindo e Isabella “humilham” as participantes, ao final, eles a enchem de elogios. É como se eles pudessem arbitrar sobre o certo e o errado. Segundo Lipovetsky,

A beleza, o *sex-appeal* e a maquiagem são frequentemente percebidos (sic) como pouco compatíveis com a autoridade, a competência ou as atividades de liderança. A valorização masculina dos encantos do segundo sexo tende a depreciar o valor do trabalho feminino. A fim de se imporem no mundo empresarial, desistir das saias curtas, dos saltos altos, dos decotes, dos cabelos demasiados longos, uma vez que todos estes sinais acen-

tuam com ênfase a feminilidade e a fantasia sexual (LIPOVETSKY, 2007, p.180)

Nesse sentido, mulheres de todo o mundo sempre são julgadas pela forma de se vestir. Se, por um lado, as que se apresentam de maneira mais informal, muitas vezes, se veem obrigadas a abrir mão desse visual por conta da forma como são vistas – tanto no ambiente de trabalho como no ambiente familiar; por outro, em algumas profissões, a valorização da beleza feminina funciona como um instrumento de discriminação sexual, já que há empresas que definem – ainda que nem sempre de modo oficial – um código de vestimenta. Segundo reportagem publicada no Jornal O Globo, de março de 2017, as mulheres ainda sofrem com essa discriminação: somente 37% das mulheres ocupam cargos de chefia nas empresas, e há vários aspectos que impedem essa ascensão. Um dos principais é o machismo, em função do qual alguns homens não aceitam a ideia de serem comandados por uma mulher.

De todos os dezoito programas analisados, durante um período de seis meses, compreendidos entre 6 de agosto a 17 de dezembro de 2016, a maioria das participantes foi indicada por familiares ou amigas muito próximas. A faixa etária das escolhidas variava entre 22 a 36 anos. Na etapa de coleta do material, buscamos nos programas exibidos pelo SBT, um perfil reputado como *periquete*. São mulheres que utilizavam roupas justas e curtas, geralmente de cores chamativas, tentando criar uma estética mais sensual. É possível perceber que estas mulheres acabam optando por roupas que nem sempre são adequadas para a sua idade ou para o seu corpo – excessivamente justas e curtas. É a partir dessa inadequação que programa o programa se desenrola.

No episódio exibido no dia 3 de dezembro de 2016, a participante Vanessa, de 26 anos, afirma ter orgulho de ser *periquete*. Seu sonho é ser famosa e, quando os apresentadores perguntam sobre a opinião dos outros, afirma que as pessoas a veem de forma negativa porque sentem inveja por não terem um corpo igual ao dela. Vanessa acredita que, ao se vestir daquela maneira, conseguirá chamar a atenção de profissionais que atuam em canais de TV que, conseqüentemente, a convidarão para trabalhar com eles. Vestindo-se do jeito que gosta, acredita estar na moda. Segundo Arlindo e Isabela, seu maior problema é o estilo *sexy* ao extremo. Como seu corpo é curvilíneo e seus quadris são bem largos, a proposta do programa foi manter sua sensualidade, mas buscando uma sobriedade. Durante todo o episódio, foi difícil para ela aceitar usar algumas peças, pois não a agradavam de jeito nenhum. Ao final, acabou concordando

parcialmente, já que adquiriu curtas com o dinheiro que ganhou do programa.

No programa exibido no dia 22 de outubro de 2016, a participante Ediane tem 29 anos e é mãe de dois filhos. A participante se diz *perigete* porque sente necessidade de brilhar. Cabe ressaltar que o discurso de Ediane, ao mesmo tempo em que se contrapõe ao dos especialistas, se coaduna ao das demais “vítimas” escolhidas. Assim, se para Arlindo e Isabella, o termo *perigete* é sinônimo de vulgaridade, para Ediane e outras participantes, significa “brilho”, “beleza” e até “poder”. Por isso, Eliane ressalta que as críticas direcionadas a ela ocorriam por inveja, pois as outras mulheres queriam ser como ela, ter um corpo como o seu. Ela prefere roupas muito justas, sob o pretexto de que ressaltam positivamente seus atributos físicos. A participante não sabe diferenciar roupas para trabalho de roupas para lazer. Ediane revela que muitos clientes não frequentam seu local de trabalho por causa do seu modo de se vestir, porém, ela alega estar vestida adequadamente para a ocasião. O maior problema identificado e ressaltado pelo programa o uso de roupas apertadas e sensuais demais. Os apresentadores tentam fazer com que seu visual pareça mais adequado à sua silhueta. A proposta foi manter sua sensualidade de forma mais discreta e usar peças mais condizentes ao seu ambiente de trabalho. Por fim, Ediane aceitou os conselhos recebidos e reconheceu que estava na hora de mudar.

Outra personagem analisada é Milena Iorio. Quando o programa foi exibido, em 10 de setembro de 2016, ela tinha 22 anos. O episódio mostra que Milena é estudante de moda, usa roupas justas, curtas, decotadas, predominante da cor rosa. Na maioria das vezes, seu corpo estava sempre à mostra em função da vestimenta. No programa, familiares, amigos e até os especialistas classificam o estilo de Milena como extremamente informal. A estudante é considerada pelos apresentadores como *perigete*.

Seus familiares foram os cúmplices do programa ao indicarem Milena. O pai se diz constrangido pela forma como ela se veste. Afirma que, quando sai na rua em companhia dela, muitas pessoas acreditam que ela é uma prostituta. O relato de seu desconforto está diretamente ligado à maneira de se vestir da filha, já que ela chama muita atenção em qualquer lugar que vai. No início do programa, Arlindo pergunta ao pai o que ele sente por ter uma filha que se veste daquela forma. O pai confessa: “Me sinto envergonhado, pois já houve ocasiões na rua em que homens

perguntaram para ela quanto ela cobrava. Eu, como pai, não quero que minha filha passe por isso de forma alguma”.

No mesmo momento, Isabella intervém: “eu estava esperando por esse momento: É totalmente *perigete* a forma de você se vestir, essas suas roupinhas são um atentado à segurança nacional. Se você continuar andando assim, vai precisar andar com vários seguranças em volta, porque se não, não dá.” O comentário da Isabella é feito de forma risonha e, ao mesmo tempo ameaçador, dizendo que Milena pode vir a ser atacada sexualmente por causa da roupa que usa, mas ela parece não se importar e ainda se vangloria por receber elogios.

O perfil de Milena é um pouco diferente das outras mulheres que também são consideradas *perigetes*. Isso porque, geralmente, as chamadas *perigetes* são frequentadoras de eventos como bailes *funks* e pagodes. Entretanto, analisando seu comportamento e postura ao longo do programa, é possível perceber que a estudante não se enquadra nesse modelo. A participante se veste de maneira muito informal, extravagante, com peças consideradas escandalosas. Ela diz aos especialistas que seus gostos e convicções não mudarão assim tão facilmente, enquanto os apresentadores criticam e jogam no lixo todas as roupas que Milena seleciona como preferidas.

Entramos em contato com Milena por meio de uma rede social e realizamos uma entrevista por e-mail. A estudante afirma ter participado de uma experiência “muito louca” e, ao mesmo tempo, “única” (IORIO, 2017). Segundo ela, amigos e familiares a julgavam pela forma de se vestir, mas jamais poderiam supor que eles a inscreveriam no programa, já que não considerava seu estilo inadequado. De acordo com Milena, as críticas que recebia eram preconceituosas e, até certo ponto, machistas, mas ela se sentia bem: “Nunca me vi como uma *perigete*. Confesso que sempre amei roupas curtas e coladas ao corpo”. Entretanto, percebeu que deveria mudar quando participou do programa: “Muita gente me media dos pés à cabeça pela forma como eu me vestia, mas eu nunca liguei. A resposta disso é que só após o Esquadrão eu resolvi mudar. Nunca houve outro motivo.” (IORIO, 2017).

Ao final do episódio, é possível notar que Milena, de fato, mudou de ideia e modificou sua maneira de vestir, procurando seguir os padrões estabelecidos pelo programa: “Mudei minha forma de pensar em relação aos olhares alheios, pois hoje minha imagem importa e muito para mim.

Engraçado que, mesmo usando roupas curtas, hoje em dia, sinto um pouco de vergonha, o que antes eu não sentia.” (IORIO, 2017).

Por fim, a última integrante selecionada dentro do perfil *perigete* é a Shiane Borrego. A sua participação no programa foi exibida no dia 6 de agosto de 2016. Segundo a descrição no episódio, Shiane é uma dona de casa, de 36 anos, que cuida somente dos filhos em casa, enquanto seu marido trabalha. Afirma que ama ser *perigete*, pois gosta de chamar a atenção, quer sempre ser o centro dos olhares em todos os lugares, o que deixa seu marido e filhos bastante irritados. Diz não se importar com a opinião dos outros e usa roupas consideradas chamativas, privilegiando modelos curtos e apertados.

É possível perceber que mistura diferentes estilos, o que resulta numa bastante informal, que acaba evidenciando seu quadril. Segundo os apresentadores, a proposta do programa é apresentar a Shiane um novo estilo, mais adequado ao seu corpo e muito menos informal. Ao final do episódio, a participante demonstra ter ficado muito satisfeita com a sua aparência e acaba agradecendo às amigas que a indicaram.

4. Considerações finais

Ao analisar o programa Esquadrão da Moda, foi possível perceber que mulheres que se vestem maneira mais informal são criticadas, muitas vezes, de forma contundente. Em geral, trata-se de um discurso preconceituoso, segundo o qual sua imagem não se enquadra ao padrão considerado adequado pela sociedade. Aparentemente, num primeiro momento, essas mulheres demonstram não se importar com isso.

No início de cada episódio, amigos, familiares e colegas de trabalho tecem observações, em geral, irônicas – e até cruéis – sobre as participantes selecionadas. Os apresentadores assumem o papel de autoridade, afirmando que, se não houver uma modificação na aparência, essas mulheres continuarão sendo vistas de maneira negativa. Nesse sentido, colocam a questão estética como fundamental na vida dessas mulheres, insinuando, muitas vezes, que alguns de seus problemas – dificuldade de ascender na carreira profissional, por exemplo – podem estar ligados a isso.

Nos casos dos perfis *perigetes*, observamos que todas as participantes selecionadas tinham um gosto peculiar em relação à forma de se vestir, e não se importavam com a opinião das pessoas ao seu redor. Percebemos ainda que o Esquadrão da Moda, por meio de um discurso regu-

latório e, por vezes, preconceituoso, oferece uma espécie de solução mágica, que transformaria totalmente a vida dessas mulheres, tornando-as adequadas à sociedade, para seu trabalho e sua vida cotidiana.

Nesse sentido, podemos notar que a estrutura do programa Esquadrão da Moda e os discursos apresentados reforçam uma ideia de que o corpo feminino é algo a ser regulado e controlado. Nos casos analisados, o “cúmplice” do esquadrão é um familiar, que tem certa “vergonha” de conviver com a participante. Se, por um lado, as roupas não devem esconder as formas do corpo a ponto de fazer com que alguma participante se torne masculina ou infantil, apagando assim toda a sua feminilidade; por outro, devem cobrir o corpo feminino para que a mulher não pareça disponível aos olhos dos homens. Assim, a maioria dos discursos aponta para uma valorização de uma sensualidade feminina – mas discreta – de se vestir.

É possível afirmar que Esquadrão da Moda vende a remodelação da imagem por meio do consumo, apregoando que tais aquisições – de roupas, maquiagem e um novo estilo de corte de cabelo – farão com que as mulheres estejam sempre bem consigo mesmas e com os grupos a que pertencem na sociedade. Durante os episódios, todas as participantes do programa têm a liberdade – vigiada pelas câmeras – de escolher roupas, estilos e imagens por meio dos quais produzirão suas próprias identidades, cada vez mais efêmeras e cambiantes.

O programa aponta para a relação entre consumo, moda e corpo. Para serem aceitas socialmente, as mulheres precisam seguir minimamente os padrões “impostos” pela moda, que estabelecerão como ela deve lidar com seu corpo e as roupas que veste. Entretanto, quanto mais as mulheres se impuserem às forças diretivas das normas de uma estética, mais estarão sujeitas a regulações estabelecidas por relações de poder. Quanto mais se intensificam as prescrições sociais da beleza, mais o corpo feminino depende da lógica do consumo.

Através da análise dos episódios, observamos também a modificação de valores de uma classe para outra. Assim, fica claro que é mais fácil ser elegante, dentro de todos os padrões considerados adequados socialmente, quando se dispõe de tempo e dinheiro para comprar nas lojas escolhidas pelo Esquadrão da Moda. As vendedoras são treinadas para aconselhar sobre o que é de “bom gosto”, os produtos são bem mais caros que os populares, mais bem elaborados e com materiais de alta qualidade. Segundo Baudrillard (2007):

A felicidade como fruição total e interior, felicidade independente de signos que poderiam manifestá-la aos olhos dos outros e de nós mesmos, sem necessidade de provas, encontra-se desde já excluída do ideal, de consumo, em que a felicidade surge primeiramente como exigência de igualdade (ou, claro está, de distinção) e deve, em de tal demanda, significar-se sempre a propósito de critérios visíveis. (BAUDRILLARD, 2007, p. 51)

Assim, a cultura contemporânea trata a felicidade e o bem-estar não só como um direito, mas como um dever do indivíduo. E este é um ponto explorado pelo Esquadrão da Moda: a preocupação com a aparência e o corpo deve ser prioridade. Consequentemente, a moda é uma das possibilidades para a conquista dessa “felicidade”. Como relatamos, o programa mostra a possibilidade de transformação da participante através de um discurso, inicialmente vexatório e, posteriormente, de aconselhamento, que busca modificar a maneira de pensar das mulheres. A participante Milena Iorio ratifica esta proposição: “Agora sou uma nova pessoa”. (...) “Aprendi a me vestir melhor e combinar as roupas que eu gosto sem ser vulgar como era antes.” (IORIO, 2017).

Pelo que foi expresso acima, a moda serve o sistema capitalista de consumo e estabelece padrões de comportamento, que estão sujeitos a relações de poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL. Disponível em <https://super.abril.com.br/cultura/o-que-e-uma-pin-up/#> Acesso em 01/09/2019.
- CAMPOS, Ligia; CORRÊA, Laura; ROSA, Maitê. A cartilha da mulher adequada: ser piriguete e ser feminina no Esquadrão da Moda. *Revista Contracampo*, v. 24, n. 1, Ed. Julho, ano 2012.
- CASTILHO, Katia; MARTINS, Marcelo. *Discursos da Moda Semiótica, Design e Corpo*. Editora, Anhembi Morumbi, ano 2005.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- IORIO, Milena. Entrevista concedida por e-mail a Iasmin Heck, 8 nov. 2017.
- LEORATTO, Danielle; ARAUJO, Denise. Alterações da silhueta feminina: a influência da moda. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35 n. 3. Porto Alegre, Julho a Setembro ano 2013.

LIPOVERSKY, Gilles. *A terceira Mulher*. LISBOA: Instituto Piaget, 1997.

OLIVEIRA, Ana Claudia; CASTILHO, Katia (Orgs). *Corpo e Moda: por uma compreensão do contemporâneo*. Barueri-SP: Estação das Letras e Cores, 2008.

SIGNIFICADOS. Disponível em <https://www.significados.com.br/piriguet/> Acesso em 20/01/2020.

Programas analisados:

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=132318#fotoNav=1> Acesso em 15/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=132818#fotoNav=1> Acesso em 15/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=134529#fotoNav=1> Acesso em 15/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=134913#fotoNav=1> Acesso em 15/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=135098#fotoNav=1> Acesso em 15/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=136074#fotoNav=1> Acesso em 17/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=136570#fotoNav=1> Acesso em 17/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/esquadraodamoda/episodios/?id=136923#fotoNav=1> Acesso em 17/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/es>

quadraodamoda/episodios/?id=137660#fotoNav=1 Acesso em
17/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=138298#fotoNav=1> Acesso em
17/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=138822> Acesso em
18/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=139211#fotoNav=1> Acesso em
18/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=140280#fotoNav=1> Acesso em
18/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=140543#fotoNav=1> Acesso em
19/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=141227> Acesso em
19/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=141529#fotoNav=1> Acesso em
19/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=142221#fotoNav=1> Acesso em
19/08/2017.

ESQUADRÃO DA MODA. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/quadraodamoda/episodios/?id=142575#fotoNav=1> Acesso em
19/08/2017.

O GLOBO. Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/mulheres-estao-em- apenas-37-dos-cargos-de-chefia-nas-empresas-21013908>
Acesso em 10/11/2017.

REVISTA TRIP. Disponível em <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/seraque-voce-e-piriguede> Acesso em 02/11/2017.

TIPOGRÁFOS NET. Disponível em <http://tipografos.net/magazines/revistas-femininas.html> Acesso em 13/10/2017.

**O EFEITO DE VERDADE EM FORMAÇÕES DISCURSIVAS
NO TWITTER: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS
SOBRE A “BALBÚRDIA” DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS BRASILEIRAS¹³⁷**

Valesca Soares Consolaro (UFMS)
consolarovalesva@gmail.com

RESUMO

Levando em consideração o contexto histórico marcado por duas *formações discursivas* (FOUCAULT, 2008) sobre o corte/contingenciamento dos recursos voltados para as universidades públicas brasileiras, em 2019, e a repercussão de uma fala do ministro da educação sobre os *campi* serem locais de “balbúrdia”, busco, por meio deste trabalho, analisar como se movimentam os sentidos a respeito do termo “balbúrdia” no *Twitter*. Para tanto, olho de que forma a *memória metálica* (ORLANDI, 2006) e o algoritmo da rede nos fornecem informações sobre o assunto e como os significados se transformam conforme a interação dos *sujeitos ordinários* (SILVEIRA, 2016). Realizo a análise a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, utilizando um método *arqueogenealógico* (ARAÚJO, 2008) foucaultiano – o que permitiu um olhar sobre as práticas não discursivas, intrínsecas aos embates dos sujeitos envolvidos. Com base em um *gesto de interpretação* (ORLANDI, 1999), é possível ver que os sentidos sobre “balbúrdia” assumiram, em primeiro momento, a dimensão de *efeitos de verdade* (FOUCAULT, 1979), mas ganharam outra dimensão em 2020, conforme o engajamento dos sujeitos posicionados politicamente, passando de um termo pejorativo para uma palavra de apropriação da militância acadêmica, em defesa da validade de suas produções dentro das instituições de ensino superior.

Palavras-chave:

Twitter. Análise do Discurso. Memória metálica.

ABSTRACT

Taking consideration on the historical context marked by two *discursive formations* (FOUCAULT, 2008) about the cut/contingency destined to the brazilian public universities, in 2009, and the repercussion of a speech of the education minister about the campuses being “babbling” places, we seek, through this work analyze how the senses about the term “babbling” move on *Twitter*. Therefore, I look at how the *metallic memory* (ORLANDI, 2006) and the network algorithm provide us information about the subject and how the meanings are transformed according to the interaction of the *ordinary subjects* (SILVEIRA, 2016). I perform the analyze from the theoretical-methodological assumptions of the french line from the speech analyze and using Fou-

¹³⁷ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

cault's *archeogenealogical method* (ARAÚJO, 2008) – what allowed us to look on non-discursive practices intrinsic to the clashes of the involved subjects. Based in the *gesture of interpretation* (ORLANDI, 1999), we can see that the senses about “babbling” assumed, at first, the dimension of the *effects of the truth* (FOUCAULT, 1979) but gained another dimension in 2020, according to the engagement of the politically positioned subjects, going from a pejorative term to a word of appropriation of academic activism, in the defense of the value of its productions in the higher education institutions.

Keywords:

Twitter. Discourse analysis. Metallicmemory.

1. Considerações iniciais

Este trabalho surge de uma inquietação sobre a crescente desvalorização tanto da carreira de professores e de estudantes pesquisadores, quanto do conhecimento desenvolvido em ambiente acadêmico no Brasil. Trata-se de um período marcado por duas *formações discursivas* (FOUCAULT, 2008) distintas, a respeito do corte/contingenciamento de recursos voltados para as universidades públicas em 2019.

A partir da historicidade do contexto, meu objetivo é analisar como se movimentam os sentidos do termo “balbúrdia”¹³⁸ no *Twitter*, visto que a designação repercute uma fala do ministro da educação sobre os *campi* e está associada à suposta preferência por atividades recreativas em horários de aula, seja nos laboratórios, seja nos demais espaços das instituições de ensino superior. Para tanto, recorro aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, a partir do método *arqueogenealógico* (ARAÚJO, 2008) foucaultiano.

A escolha do *Twitter* enquanto espaço de análise foi realizada pela percepção de que, na contemporaneidade, o ambiente digital tornou-se local de construção de sentidos, os quais influenciam no cotidiano dentro e fora da virtualidade. Assim, olho para os enunciados mobilizados por *sujeitos ordinários* (SILVEIRA, 2016), pela imprensa tradicional e, também, por sujeitos do poder. Entendendo que as falas expressas por representante legitimados são reproduzidas pela mídia jornalística, situo as

¹³⁸ No final de abril de 2019, o ministro Abraham Weintraub afirmou que o MEC cortaria recursos de universidades que não apresentassem “desempenho acadêmico” esperado e estivessem promovendo “balbúrdia” em seus campi. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bloqueio-de-verba-de-3-universidades-federais-e-ilegal-e-ignora-desempenho.shtml>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

materialidades em circulação no *Twitter* levando em conta que, para Foucault (2008), há um jogo entre a emergência do discurso, como um *já-dito* silenciado pela descontinuidade da história, e seu erigir como um *jamais-dito*.

Consequentemente, no contexto do *on-line*, há práticas alternativas de se fazer jornalismo, é um ambiente com novos públicos, demandas, formas de interatividade e agilidade. Mais ainda, os *discursos ordinários*, produzidos pelos sujeitos sem legitimidade institucional, que propagam suas opiniões na internet, “[...] passam a disputar os mesmos espaços midiáticos das instituições legitimadoras de discursos de dominação – mas nunca produzindo os mesmos efeitos” (SILVEIRA, 2016, p. 66). Ao passo que os discursos atingem maior relevância quando alcançados por um grande número de pessoas no *Twitter*, os enunciados de tal instância, tanto quanto os jornalísticos, contribuem ativamente para as discussões sobre determinados assuntos.

Considerando o exposto, destaco que a *memória metálica* (ORLANDI, 2006) é uma condição importante para o modo como funciona o mecanismo da rede. Formada por influências do algoritmo e das discursividades que se cruzam, tal memória influencia nos gestos de leitura e na circulação de informações movimentadas em ambiente digital.

Nas próximas páginas, destaco, primeiramente, as *condições de possibilidade* (FOUCAULT, 2014) relativas ao acontecimento e ao momento histórico em que surge a discussão, para descrever as circunstâncias do embate entre *formações discursivas* distintas a respeito da “*balbúrdia*”, passando então, no mesmo tópico, à abordagem teórica. Em seguida, traço a metodologia, baseada na arqueogenealogia foucaultiana, a partir da montagem do *arquivo* e da seleção de *regularidades* e *dispersões* nas Sequências Enunciativas (SEs) encontradas. Por fim, realizo a análise do *corpus*, problematizando os discursos em circulação na rede social.

2. Condições de possibilidade: balbúrdia

Em decorrência das eleições de 2018 e, posteriormente, com o início de um novo governo, a disseminação de discursos em relação ao campo da educação assumiu a dimensão de *efeitos de verdade* (FOUCAULT, 1979), isto é, de ideias construídas que estabilizam alguns sentidos como verdadeiros. Sobre os *efeitos de verdade*, Foucault entende

que “o problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade” (FOUCAULT, 1979, p. 14). Logo, interrogar a noção de verdade vigente na sociedade é entendê-la como ligada ao regime manipulável por meio de interesses do poder.

Assim, o ponto de partida para este trabalho é a fala do ministro da educação brasileira, integrante do governo eleito em 2018, Abraham Weintraub, na qual ele caracteriza, inicialmente, três Instituições de Ensino Superior (IES) como locais de realização de “balbúrdia”: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹³⁹. Utilizando a afirmação como justificativa, o ministro bloqueou 30% dos investimentos orçamentários destinados às instituições. Após a repercussão de notícias, outras universidades se mobilizaram em defesa da educação e, mais tarde, foi anunciada a aplicação do bloqueio em todas as IES públicas brasileiras.

O bloqueio de verbas destinadas à educação superior repercutiu no aparecimento de duas *formações discursivas* diretamente ligadas ao termo *balbúrdia*: a definição como corte ou contingenciamento de recursos da educação. A noção do significado das duas expressões é importante porque, com elas, situa-se o que pode ser fruto de autoritarismo ou medida administrativa de governo. Para Foucault (2008, p. 36, acréscimo meu), *formações discursivas* são “enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, [que] formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto”. De posse do conceito, defendo que as duas materialidades discursivas ainda carregam vestígios dos embates passados, entre as *#elesim* e *#elenão*, no contexto das eleições presidenciais de 2018. Historicamente, o evento é marcado por uma rachadura na sociedade, conforme o posicionamento de brasileiros contrários ou favoráveis à eleição de Jair Bolsonaro.

Logo, é possível ver, nas buscas pelo *Twitter*, que os enunciados referentes ao *contingenciamento* – termo utilizado nas falas oficiais do governo¹⁴⁰ – parecem ser mobilizados pelos mesmos sujeitos que movi-

¹³⁹ Notícia sobre o corte/contingenciamento. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/30/mec-corta-verba-de-tres-universidades-federais-mas-nao-explica-motivo.ghtml>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

¹⁴⁰ Em 7 de maio de 2019, o ministro afirma não existir corte. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/07/nao-ha-corte-ha-contingenciamento-diz->

mentaram a tag *#elesim*, em gestos de incentivo e apoio às escolhas do governo vigente. Já a adoção da palavra *corte* tem circulação principalmente no discurso veiculado por adeptos da tag *#elenão*, ou seja, por indivíduos contrários ao bloqueio de investimentos, que não aceitam a designação minimizadora, escolhida pelo ministro e não apoiam a política implementada.

Na SE I, que trago primeiramente aqui e não na discussão, mostro em qual contexto surge a ideia de “balbúrdia”. Em entrevista, o ministro da educação afirma que algumas universidades públicas permitiram o uso do ambiente para práticas ilegais e incompatíveis com objetivos educacionais, como festas. Tal enunciado reverberou em um *efeito de verdade* (FOUCAULT, 1979) e na estabilização de sentidos a respeito do termo em 2019.

SE I: Busca pelo termo “balbúrdia” – surgimento.



Fonte: Print produzido pela autora em 03 abr. 2020.

Na imagem, há um *post* no *Twitter*, realizado pela jornalista que entrevistou o ministro, no qual ela relata a circunstância da fala do funcionário do governo ao jornal *O Estado de São Paulo*, com a seguinte declaração: “universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”, além de mais uma observação: “se aluno se machucar por causa de festa, cortaremos verba”. Ao fazer a afirmativa, o ministro dá a entender que as universidades precisam melhorar mais ainda o desempenho acadêmico e que tal defasagem está relacionada com o tipo de atividade que os estudantes praticariam.

[ministro-da-educacao-sobre-orcamento-das-universidades-federais.ghml>](#). Acesso em: 25 abr. 2020.

No *print*, que acompanha o enunciado da fala proferida por Abraham Weintraub, não há elementos suficientes que nos permitam identificar se o que se publica como representação de festa ocorre na universidade ou em situação de aula, mas a cena propicia o estabelecimento de uma equivalência: “universidades promovendo balbúrdia = verba cortada”; “alunos se machucando na balbúrdia = verba cortada”. A partir de da sistematização dessa ideia, o ministro justifica o corte como medida de proteção necessária, em função dos alunos que “fazem balbúrdia na universidade”. No bojo de sua assertiva, existe a reprodução de um discurso típico do conservadorismo, baseado em uma lógica de castigo como mecanismo corretivo e na invasão de privacidade sobre a escolha de lazer de cada indivíduo.

Outras problemáticas também foram levantadas no contexto, a exemplo dos discursos deslegitimando a atuação do corpo docente e discente, com a caracterização dos professores como “zebras gordas”¹⁴¹, que custariam muito caro ao Estado; a criação de *fake news* sugerindo a existência do cultivo de maconha nos *campi* e a denúncia da suposta ocorrência de orgias nos ambientes acadêmicos¹⁴². Por outro lado, contra os ataques às universidades, manifesta-se um campo de batalha entre perspectivas diferentes e em movimentação no *Twitter*, visando mostrar que os apontamentos realizados não condizem com a realidade acadêmica.

O discurso proferido por uma autoridade tem um poder institucionalizado, o qual reflete, nos perfis pessoais, os *discursos ordinários* (SILVEIRA, 2016), constituídos por sujeitos sem legitimidade institucional, portanto não representantes de um veículo de comunicação ou alguma entidade. A afirmativa de um ministro, agente do poder estatal, inspira preocupação dado o seu potencial de alcançar um espaço de legitimidade quase inquestionável. A fala reverbera e aparece nos discursos de outros na forma de *já-dito* (KOMESU, 2010), discurso que, segundo a

¹⁴¹ Durante o 21º Fórum Nacional de Educação Superior Particular, em setembro de 2019, o ministro da educação, Abraham Weintraub, disse que precisa “atacar a zebra mais gorda”, o salário de professores das universidades públicas. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/weintraub-afirma-que-vai-atras-da-zebra-gorda-professores-que-ganham-de-15-mil-r-20-mil-23976141>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

¹⁴² As *fakenews* repercutiram em todo o país e movimentaram muitos embates, inclusive, apontando o surgimento dessas através de disparos em massa pelo *whatsapp*. Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/05/14/milicia-digital-bolsonarista-contra-universidades/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

autora, materializa-se em repetições de um enunciado anteriormente em evidência.

Os embates no ambiente digital são o foco para a compreensão de como a *memória metálica* (ORLANDI, 2006) influencia os gestos de leitura e interpretação na internet em relação ao termo “balbúrdia”. Orlandi (2006) explica que a *memória metálica* é

[...] produzida por um construto técnico (televisão, computador etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai-se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma. Quantidade e não historicidade. (ORLANDI, 2006, p. 5)

Levando em conta tais especificidades, é possível pensar nas mídias sociais enquanto um lugar *heterotópico* (FOUCAULT, 1972), ou seja, um local paralelo, de desvio do padrão em ideias e comportamentos. Na internet e por meio dela, dos códigos de programação, dos algoritmos, da *memória metálica* é que são (re)produzidos sentidos formadores de uma memória histórica e coletiva da população na atualidade midiaticizada. A interação dos sujeitos, junto à memória da máquina, cria um ambiente de múltiplas possibilidades para a construção de sentidos, leituras de arquivos e movimentação de embates e ideias, por isso os enunciados do ambiente digital repercutem tanto no cotidiano real.

Para Grigoletto (2015), montamos um grande arquivo na internet, muitas vezes, sem perceber, no qual ficam guardadas infinitas informações, dados, imagens, entre outros tipos de documentos. Acerca do ambiente digital, a autora destaca que

[...] ao produzir esse trabalho “institucional” de ser uma depositária de milhões de informações - das mais diversas, heterogêneas e contraditórias possíveis - funciona como reguladora, ao mesmo em que é regulada pelas relações de poder que atravessam a nossa sociedade. O que é (ou não) arquivado, o que entra (ou não) na rede, o que figura como principal resultado de uma pesquisa realizada pelos internautas sobre determinado assunto é efeito dessas relações de poder que produzem, por sua vez, um efeito de estabilidade e naturalidade para o que é extremamente heterogêneo e contraditório. (GRIGOLETTO, 2015, p. 34)

O efeito de naturalidade ressaltado por Grigoletto (2015) possibilita aos usuários pensar que as informações aparecem aleatoriamente, sem nenhuma regra, lei ou instituição. Entretanto, por existirem múltiplos fatores tecnológicos influenciando nos resultados de pesquisas, bem como nos gestos de leitura e navegação dos indivíduos, as preferências

particulares de cada um também determinam filtros, criando uma bolha de informações repetidas.

Olhando especificamente para a montagem, a produção de efeitos, os gestos de leitura e a interpretação dos arquivos em circulação na hipermídia, destaco que a construção das narrativas em um ambiente *heterotópico* contribuem para o surgimento de um novo corpo social na materialidade digital, existente em sentido abstrato e, ao mesmo tempo, real. Gallo e Romão (2011) salientam que pessoa e máquina vêm a se tornar um só na *internet*. Tal relação cria um paradoxo entre presença e ausência, colocando o sujeito em uma contradição sobre “[...] estar entre o uniforme e o singular, fazer-se mais um nas redes da internet e não saber dizer do que lhe é peculiar, o exposto de si mesmo em cadeia planetária e o não-saber de si fora dela” (GALLO; ROMÃO, 2011, p. 20). O funcionamento delineado pelas autoras é bastante pertinente à compreensão do meu objeto, pois, ao lidar com os sentidos e com a *memória metálica*, o usuário da rede pode perder a noção do real, idealizando, assim, um universo quase fictício, com verdades supostamente absolutas e confortáveis.

Logo, a mídia social digital tornou-se local de fala e visibilidade constante a sujeitos conectados através da representação de um avatar. Trata-se de um lugar de troca de informação ou uso de novas formas de linguagens e comunicação, seja entre sujeitos legitimados institucionalmente ou não. Conforme explicita Grigoletto (2017), no espaço hipermediático, encontram-se diferentes tipos de fontes a se pronunciar. A autora faz uma distinção entre as mídias tradicionais – meios de comunicação que possuem legitimidade de fala – e mídias não-tradicionais – *blogs*, sites de jornalismo independente ou sujeitos que se manifestam individualmente em seus perfis pessoais, os *sujeitos ordinários* (SILVEIRA, 2016).

No processo de movimentação de conteúdo e informação na internet, os meios de comunicação e os demais discursos conversam entre si, sendo guiados pela mediação algorítmica da *memória metálica* em relação à circulação de ideias. Sobre os algoritmos, Machado (2018, p. 46) explica que “[...] não se trata de uma objetividade imposta por normas institucionais ou éticas, mas se supõe uma neutralidade mecânica, intrínseca da máquina” – o que abre espaço para um questionamento a respeito do quanto os indivíduos são guiados na navegação. Cada rede possui um algoritmo e determinados padrões, então não é por acaso que, ao buscar por algum produto, é comum receber anúncios a respeito do mesmo du-

rante alguns dias.

No contexto das redes sociais, as informações publicadas por *sujeitos ordinários* se cruzam com os materiais jornalísticos e, na dinâmica da simultaneidade, produzem sentidos que se transformam ao longo do tempo, bem como são formados conforme o exercício da *memória metálica*.

3. Metodologia

Esta pesquisa aciona como *dispositivo teórico-analítico* (ORLANDI, 1999) a Análise do Discurso de linha francesa. Para compreender a circulação de possíveis sentidos, é preciso a observação de um acontecimento discursivo, em um intervalo de tempo na história. Assim, recorro ao método *arqueogenealógico* (ARAÚJO, 2008) foucaultiano, de modo a valorizar, também, as práticas não discursivas, em outras palavras, a leitura das estratégias de poder político não como instância fixa ou opressora, simplesmente, mas considerando o funcionamento recíproco e intercambiável no que diz respeito às relações entre acontecimentos e respostas, conforme gestos de embates oriundos de sujeitos e instituições engajados politicamente.

No exercício da coleta de dados do presente estudo, o *arquivo* (FOUCAULT, 2008) é constituído a partir de um mapeamento, no *Twitter*, de postagens decorrentes das discussões em torno do termo “balbúrdia” em relação às universidades públicas brasileiras. Partindo da noção de *memória metálica* (ORLANDI, 2013), aciono um *gesto de interpretação* (ORLANDI, 1999) sobre as discursividades em circulação no ambiente *on-line*.

Para a montagem do *arquivo* na internet, lembro que a *memória metálica* tem funcionamento de materialidade digital. Orlandi (2006) mobiliza o conceito ao entender que, na rede, a veiculação de informações provém de uma série de repetições e reproduções, as quais são acumuladas e atualizadas conforme o algoritmo e os filtros construído pelos sites.

No tratamento do *arquivo*, parto de uma descrição das *regularidades e dispersões* (FOUCAULT, 2008), para o recorte do *corpus*. Segundo Foucault (2008, p. 42), não se trata de “opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (que seria menos esperado, mais singular, mais rico em inovações), mas sim a outras regularidades que ca-

racterizam outros enunciados”. Tomo, por critério de seleção das Sequências Enunciativas (SEs), as postagens que aparecem na busca das seguintes palavras-chaves no *Twitter*: “balbúrdia” e “*fake news* balbúrdia”, em conformidade ao maior engajamento de curtidas e comentários em cada uma delas. É, então, no batimento entre enunciados e seus efeitos de sentido possíveis que foi estabelecido o recorte selecionado para o desenvolvimento desta análise.

Assim, vejo que o sentido não é algo exato, porque “[...] a materialidade do gesto de interpretação está por historicidade, memória” (ORLANDI, 2013, p. 3). Ao realizar uma análise do discurso, abre-se espaço para múltiplas possibilidades de interpretação, pois o processo de pesquisa, desde a construção do *arquivo*, é cruzado pela subjetividade, sendo diretamente influenciado pelo *lôcus* do analista e pelo momento histórico vivido. Consequentemente, são possíveis, como destaca Orlandi (2013, p. 3), “contribuições sempre diferentes e extremamente frutíferas para o conhecimento do objeto simbólico em questão e a observação dos processos de significação”. Logo, a realização de gestos de leitura no digital abre espaço para futuras reflexões acerca de como nos relacionamos e trocamos informações no ambiente *on-line*.

4. Discussão

As Sequências Enunciativas analisadas aqui compõem o *corpus* do trabalho, montado a partir de duas buscas no *Twitter*: “balbúrdia” e “*fake news* balbúrdia”. A primeira SE foi empregada no delineamento das condições de possibilidade do arquivo de pesquisa, e as demais, SEs II, III e IV, são resultados das procuras realizadas, conforme o período e os sentidos em circulação. Discuto as circunstâncias em que a expressão “balbúrdia” foi (re)produzida em 2019, observando como, ao mesmo tempo, o termo repercutiu em *fake news*, chegando aos novos sentidos mobilizados em 2020.

Na SE II, há uma interação de respostas no *Twitter*. Ao buscar pelo termo “balbúrdia” e encontrar publicações de 2019, é possível ver regularidade na relação do termo com o corte/contingenciamento. O aparecimento do vocábulo “balbúrdia” repercutiu, inicialmente, em constantes embates no ambiente digital, aumentando mais ainda a rachadura na sociedade em relação aos pontos de vista políticos cujo confronto já abordei.

SE II: Busca pelo termo “balbúrdia” – embates e efeitos de verdade em 2019.



Fonte: *Print* produzido pela autora em 03 abr. 2020.

O crescente confronto, marcado pelo uso de *tags*, passa a representar cada vez mais um símbolo de resistência no espaço digital. A materialidade mostra a postagem do Presidente da República, Jair Bolsonaro, falando sobre o objetivo de descentralizar e desvalorizar as produções de áreas de humanas, a exemplo da Filosofia e Sociologia, deixando claro seu interesse em “focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte como: veterinária, engenharia e medicina”. No contexto, é possível ver que o representante maior do governo brasileiro desmerece, colocando em situação inferiorizada, os conhecimentos que promovem e impulsionam o pensamento crítico da sociedade, através de estudos de cunho social.

Em seguida, outra pessoa, que chamo de sujeito 1, entra na discussão e aponta para uma possível formação de pessoas incapazes de fazer questionamentos, ao perguntar se “o objetivo é criar gente que não conteste o governo”. Posteriormente, o sujeito 2 também se posiciona, em resposta, afirmando que os filósofos são maconheiros, “que ganham bolsas de pesquisa e torram em festinhas de balbúrdia universitária e alimentam o tráfico dentro das universidades. Conheço bem esse meio”. Tal enunciado reproduz três ideias já movimentadas pelo ministro da educação sobre as instituições de ensino superior: balbúrdia, festas e maconha. Este, aparece nas mídias a partir de uma entrevista ao canal no *YouTube* do Jornal Cidade. Na ocasião, foi veiculada uma declaração do ministro acerca dos *campi*: “você tem plantações de maconha, mas não é três pés

de maconha, você tem plantações extensivas em algumas universidades”, embora tenha sido realizada sem a apresentação de provas.¹⁴³

A fala do sujeito 2, em resposta ao sujeito 1, é a reprodução de um discurso que assume *efeito de verdade* (FOUCAULT, 1979). Marcado por *já-ditos* reproduzidos por *sujeitos ordinários*, tais dizeres são a materialização de falas que podem estar relacionadas com o posicionamento de autoridade política. Devido à visibilidade e à posição governamental dos sujeitos envolvidos na origem da polêmica entre o uso de corte/contingenciamento, os discursos estabilizados conseguem assumir certa credibilidade e circulam como se seus posicionamentos fossem incontestáveis e repletos de razão. Similar à nocividade de outras *fake news* em relação às universidades no mesmo período, estão os sentidos que configuram a SE III, a seguir:

SE III: Busca pelos termos “*fake news* balbúrdia” em 2019.



Fonte: Print produzido pela autora em 03 abr. 2020.

Na SE III, trago uma das *fake news* que circularam, principalmente em 2019, em relação aos ambientes universitários e suas atividades, tentando provar as concepções de determinados sujeitos a qualquer custo. No processo de análise, vi a necessidade de buscar por uma nova pala-

¹⁴³ Após o acontecido, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) entrou na justiça pedindo explicação das alegações. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/05/reitores-pedem-na-justica-que-ministro-da-educacao-explique-fala-sobre-drogas-em-universidades.ghtml>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

vra-chave, que me levasse às materialidades discursivas *fakes* sobre as tais balbúrdias, visto que muitas informações absurdas estavam sendo compartilhadas. A pauta das *fake news* é um tema presente nas discussões relacionadas ao governo eleito em 2018. As especulações sobre a proliferação de notícias falsas, durante a campanha eleitoral, disparadas em massa pelo *whatsapp*, acarretaram na Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) das *fake news*, encarregada de investigar informações mentirosas e sua forma de disseminação, como algo que causa danos à sociedade, às instituições e fragiliza o debate público.

A SE III situa uma postagem de conteúdos não verdadeiros, na qual a imagem de supostos alunos nus andando em fila, no corredor de um prédio não identificado, tem compartilhamento que a caracteriza como sendo uma apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Filosofia. As notícias falsas em circulação mostram o reflexo de sujeitos que não se baseiam mais em fontes oficiais para a veiculação de informação. Campos (2018, p. 43) explica que “[...] a desconfiança da população a respeito do jornalismo e da grande mídia é alimentada e estimulada por posturas autoritárias, nacionalistas, populistas e radicais” – pensamento bastante intensificado durante a campanha do governo eleito em 2018.

O linchamento virtual é uma das consequências da desinformação promovida por *fake news* e também da acusação de que os veículos de comunicação venham a ser totalmente tendenciosos. Ainda vejo que o *discurso ordinário* na internet é carregado de um *efeito de rumor* (SILVEIRA, 2016, p. 78), ou seja, falas que não carregam necessariamente uma autoria, mas produzem rumores, ideias compartilhadas, que se movimentam e se encontram no ambiente digital, levando a “um diz que me diz”. São enunciações relatadas sem prezar por fontes confiáveis, apoiando-se na necessidade de serem propagadas e que não se sustentam por muito tempo.

Embora a existência desse fenômeno seja desanimadora, com o trabalho de instituições engajadas em combater a disseminação de notícias falsas, bem como com a participação dos militantes pela educação produzindo e compartilhando novos sentidos, vejo novos significados em 2020, como apresentado na SE IV.

SE IV: Busca pelo termo “balbúrdia” – novos efeitos de sentido em 2020.



Fonte: *Print* produzido pela autora em 09 abr. 2020.

Aqui, há o fortalecimento de um novo significado atribuído ao termo “balbúrdia”, em meio à pandemia do coronavírus. Os embates anteriores, em 2019, mobilizaram os sujeitos defensores do *#elesim* e do contingenciamento na reprodução da “balbúrdia”, atribuindo um sentido pejorativo e negativo às universidades públicas. Por outro lado, em 2020, os indivíduos mobilizados pela *tag #elenão* e que usam o termo *corte*, seguem engajados em atribuir um novo sentido à ideia de balbúrdia. Mostrando resultados científicos produzidos nos espaços acadêmicos, a postagem retrata a busca pertinente por uma cura do vírus causador da doença COVID-19 que têm levado à morte de milhares de pessoas no mundo todo.

A materialidade da SE IV apresenta uma postagem em que o sujeito dá um “viva à balbúrdia”, compartilhando a informação de que pesquisadores da Universidade Federal Fluminense conseguiram desenvolver testes rápidos para o diagnóstico da doença. Nela, a atribuição de novos sentidos ao termo *balbúrdia* resulta de um processo longo de embate dos sujeitos militantes em favor da valorização da educação brasileira.

Depois de um certo período e com novos sentidos sendo compartilhados, a máquina passa a dar outros resultados em relação à pesquisa da palavra “balbúrdia”. Tal acontecimento se dá pelo que Orlandi (2006) propõe ao dizer que a *memória metálica* é produzida no decorrer do tempo histórico, oriunda de um cruzamento entre os conteúdos promovidos pelos sujeitos *on-line*, a quantidade de informação e o filtro de programação da máquina.

A partir da análise do *corpus*, nas SEs de I a IV, vejo que é preciso uma busca detalhada, com termos específicos, para encontrar as informações de interesse particulares, como o explicitado neste estudo. Assim, se uma pessoa coloca na busca do *Twitter* o termo “balbúrdia”, em abril de 2020, ela pode encontrar um resultado característico da historicidade do momento, fruto das nuances já explicadas sobre *formações discursivas* distintas. Em contrapartida, se fosse no ano passado, em abril de 2019, por exemplo, a pesquisa poderia resultar na apresentação de *fake news* ou em mais amostras do embate ocorrido em torno das noções de corte e contingenciamento.

Outro sentido percebido é referente à percepção de lutas de grupos opostos. As pautas apresentam uma permanente divisão de ideias e é possível ver, inclusive, como cada posicionamento político leva os sujeitos a pensamentos em comum. Aqueles mobilizados pela *#elenão/corte* também estão engajados quanto a questões da educação, do meio ambiente, da crise da violência extrema e da fome, enquanto os sujeitos posicionados pela *#elesim/contingenciamento* tocam mais nos problemas sobre corrupção, antipetismo e economia desacelerada. Os dois lados divergem em mais de um aspecto, principalmente no que diz respeito aos direitos humanos e às problemáticas sociais.

Lembro que os efeitos de sentido na internet podem se cristalizar, mas também são passíveis de mudanças e esquecimentos – fator que deve ser levado em consideração nos gestos de leitura. Assim, percebo que ler na internet, em tempos de informações lançadas constantemente, exige um conhecimento a respeito da máquina, como matéria-prima para a realização de buscas menos afetadas pelo algoritmo de um site específico ou por um *efeito de verdade* já reproduzido por uma bolha.

5. Considerações finais

Com base em um *gesto de interpretação* sobre as materialidades em circulação no *Twitter*, relacionadas à “balbúrdia”, problematizei alguns dos movimentos de sentidos por internautas. Nas análises realizadas, o termo “balbúrdia” insurge na *memória metálica* significando algo negativo. Posteriormente, a designação ganha espaço no discurso militante mostrando o contrário, sobretudo a partir das falas de *sujeitos ordinários* insistindo em dar visibilidade para conquistas das universidades, ao “escancorar” a “balbúrdia” produzida pelos pesquisadores.

Utilizando o método *arqueogenealógico* de Foucault, as práticas discursivas foram problematizadas para além da materialidade textual. Nessa direção, observei a influência do sistema político, das condições históricas dos meios de comunicação e dos posicionamentos de sujeitos ordinários, percebendo como tantos fatores influenciam nas *formações discursivas* em disputa e nos *gestos de leitura* possíveis em cada cenário.

A “balbúrdia”, as “festas” e as “plantações de maconha” são expressões utilizadas na repercussão de enunciados que materializaram *efeitos de verdade*, carregados por um *já-dito* polêmico. Como efeito de fecho, considero emergente o desenvolvimento de mais pesquisas nas quais se possa avaliar como as falas de representantes políticos influenciaram nos sentidos das discursividades de outros acontecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008.

CAMPOS, Raquel. Redes sociais e o ódio escancarado. In: SILVEIRA, Éderson Luiz da (Org.). *Os efeitos do autoritarismo: práticas, silenciamentos e resistência (im)possíveis*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 36-51

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GALLO, Solange Leda; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Corpo e(m) discurso na rede. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GALLI, Fernanda Correa Silveira (Orgs). *Rede eletrônica: sentidos e(m) movimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p. 13-22

GRIGOLETTO, Evandra. Embates entre memória e arquivo: modos de dizer e (re)significar a figura do Cangaceiro na rede. In: GRIGOLETTO, Evandra; GOMES, Inara Ribeiro (Orgs). *Memória histórica e arquivo*:

fronteiras e intersecções. Recife: UFPE, 2015. p. 25-37

_____. Entre a dispersão e o controle: ler os arquivos da internet hoje. In: FLORES, Giovanna Gertrudes Benedetto *et al.* *Análise de discurso em rede: cultura e mídia* – v. III. Campinas: Pontes, 2017. p. 145-69

KOMESU, Fabiana. Espaços e fronteiras da “liberdade de expressão” em blogs na internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 343-357, 2010.

MACHADO, Débora Franco. Mediações algorítmicas: o poder de modulação dos algoritmos do Facebook. *Parágrafo*, v. 6, n. 1, p. 43-55, jan./abr. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Conversa com Eni Orlandi*. [Entrevista concedida a] Raquel Barreto. TEIAS, Rio de Janeiro, ano 7, n 13-14, p. 1-7, jan./dez. 2006.

_____. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital [on-line]*. Série e-urbano. v. 2, 2013. s/p.

SILVEIRA, Juliana da. O efeito de rumor na discursivização do corpo político-midiático: imagens rumorais no discurso ordinário digital. *RE-DISCO*, v. 10, p. 57-80, 2016.

**O ENSINO–APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA
ESCRITA EM CONTEXTO INCLUSIVO: UM ESTUDO DE CASO
COM ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

Jocelma Rodrigues dos Santos (UNEB)

jocelmarodriguesdossantos@gmail.com

Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)

valmborba@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem o propósito de mostrar breves considerações sobre as informações adquiridas por meio de pesquisa que teve por objetivo analisar o processo de ensino–aprendizagem do português escrito pelo aluno surdo e ouvinte que está em sala de aula inclusiva no ensino regular do Ensino Fundamental II. Desta forma, iremos enfatizar um dos nossos objetivos específicos: verificar o ensino–aprendizagem em uma sala de aula inclusiva. Nossa pesquisa é um estudo de caso com pesquisa de campo, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários, observações de aulas e diário de pesquisa. Este trabalho se baseou em autores que abordam a temática relacionada à educação de surdos, o português escrito como segunda língua, a inclusão do processo de ensino–aprendizagem como Oliveira (2013), Ronice Quadros (2002), (2008), Goldfeld (2002), Salles (2004), Svartholm (1998), Lodenir Karnopp (2004), Sassaki (1997), Oliveira (2016), Menezes (2015), Vieira (2016), Perlin (1998), entre outros. A análise do processo ensino–aprendizagem foi decorrente da observação de aulas de português na sala de aula inclusiva, da análise de produções textuais e da apreciação de questionários realizados com alunos, professor, intérprete e coordenador pedagógico. A pesquisa se deu em uma escola municipal de Itaberaba-BA, com a turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. Os dados apontam para a necessidade de mais investimentos didáticos, pedagógicos e financeiros para um desenvolvimento promissor do processo ensino–aprendizagem do português escrito como segunda língua para surdos em contexto de inclusão em Itaberaba. Apesar de existir uma política de inclusão para surdos, ainda há dificuldades e desafios a serem enfrentados.

Palavras-chave

Inclusão. Surdez. Ensino–aprendizagem. Português escrito.

ABSTRACT

This article aims to show brief considerations about the information acquired through research that aimed to analyze the teaching-learning process of Portuguese written by the deaf and hearing student who is in an inclusive classroom in regular elementary school II. In this way, we will emphasize one of our specific objectives: to verify teaching-learning in an inclusive classroom. Our research is a case study with field research, using questionnaires, class observations and research diary as data collection instruments. This work was based on authors who approach the theme related to the education of the deaf, Portuguese as a second language, the inclusion of the teaching-learning process as Oliveira (2013), Ronice Quadros (2002), (2008), Goldfeld (2002), Salles (2004), Svartholm (1998), Lodenir Karnopp (2004), Sassaki (1997),

Oliveira (2016), Menezes (2015), Vieira (2016), Perlin (1998), among others. The analysis of the teaching-learning process was due to the observation of Portuguese classes in the inclusive classroom, the analysis of textual productions and the appreciation of questionnaires conducted with students, teacher, interpreter and pedagogical coordinator. The research took place in a municipal school in Itaberaba-Bahia, with the 9th grade of Elementary School II. The data point to the need for more didactic, pedagogical and financial investments for a promising development of the teaching process – learning Portuguese as a second language for the deaf in the context of inclusion in Itaberaba. Although there is an inclusion policy for the deaf, there are still difficulties and challenges to be faced.

Keywords:

Deafness. Inclusion. Teaching-learning. Written Portuguese.

1. Introdução

Este artigo apresenta um estudo com dados de pesquisa realizada no Ensino Fundamental II, em escola pública no município de Itaberaba, Bahia. A proposta tem como eixo temático o ensino de Língua Portuguesa em contexto de inclusão com alunos surdos e ouvintes na Rede Regular de Ensino, tendo em vista que, a Constituição Federal de 1988 define que todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) devem ser atendidos preferencialmente na sala de aula comum. E, no caso da Educação inclusiva para Surdos, o ensino da Língua Portuguesa deve ocorrer como segunda língua, em sua modalidade escrita para os surdos, e como primeira língua para ouvintes.

A pesquisa teve como objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto inclusivo com alunos surdos e ouvintes no Ensino Fundamental II. E, para isso, propomos verificar o processo ensino-aprendizagem da sala de aula inclusiva; identificar as estratégias metodológicas e os recursos didáticos utilizados pelo professor da sala de aula inclusiva; verificar as dificuldades de aprendizagens apresentadas nas produções textuais dos alunos surdos e ouvintes; descrever a formação do professor e do intérprete para atuar em sala de aula inclusiva; verificar a percepção da sala de aula inclusiva por alunos surdos e ouvintes.

Este trabalho visa, portanto, mostrar a análise correspondente à verificação do processo ensino-aprendizagem do português escrito na sala de aula inclusiva através de observações de aulas, para enfatizar os aspectos relevantes que fazem parte das atividades pedagógicas em sala de aula como as estratégias metodológicas, os recursos didáticos, e a avaliação utilizada pelo professor em sua prática diária.

Como a escola vem desenvolvendo suas atividades pedagógicas ao considerar este novo contexto de inclusão? Como ocorre o processo ensino–aprendizagem da língua portuguesa escrita no espaço escolar com surdos e ouvintes? São questionamentos que merecem atenção, considerando as especificidades linguísticas dos dois grupos envolvidos, os ouvintes que tem a língua portuguesa como língua materna e os surdos que além de ter como língua materna a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, tem direito ao aprendizado da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho de Educação Básica (CEB) Nº 2 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo em seu 2º artigo que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2014, p. 2).

Neste estudo, trazemos algumas informações e conhecimentos sobre a inclusão no município de Itaberaba/Bahia, principalmente para atender às necessidades especiais de aprendizagem de alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço escolar, visando ao desenvolvimento e aprendizagem da língua portuguesa, considerando que a comunidade surda faz uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua materna.

A metodologia utilizada para a coleta de informações foi o estudo de caso e a pesquisa de campo com o auxílio de instrumentos de pesquisa como observação de aula, produção de diário de pesquisa e aplicação de questionários com alunos surdos, ouvintes, professor, intérprete e coordenador pedagógico. O campo de pesquisa é a sala de aula inclusiva do 9º ano com alunos surdos e ouvintes com foco no ensino do Português escrito como segunda língua. Nosso *corpus* de pesquisa foram às observações de aulas, os questionários respondidos pelo professor, professor intérprete, coordenador pedagógico, pelos alunos surdos e ouvintes e as produções textuais dos alunos surdos e alunos ouvintes.

Utilizaremos como suporte teórico autores que abordam temáticas relacionadas à educação e inclusão de surdos, o português escrito como segunda língua para surdos, a inclusão do processo ensino–aprendizagem como Oliveira (2013), Ronice Quadros (2002), (2008) Goldfeld (2002), Salles (2004), Svartholm (1998), Lodenir Karnopp (2004), Sassaki (1997), Oliveira (2016), Menezes (2015), Vieira (2016), Perlin (1998),

entre outros.

Embora seja notório o avanço no atendimento de estudantes com NEE, atualmente, grandes parcelas destes estudantes encontram-se fora do espaço escolar, principalmente, porque não há uma preparação, nem mudanças estruturais, culturais, curriculares da escola para receber estes alunos e atender a todos, em suas especificidades culturais, linguísticas e sociais.

Desta forma, motivado por um contexto atual de inclusão obscuro, com vários problemas demonstrados, principalmente pela falta de preparo de professores e da instituição escolar, que, muitas vezes inclui já excluindo o ser diferente daquele que é concebido como ser normal, é que surge a necessidade de investigar o processo ensino–aprendizagem do português escrito como segunda língua para surdos.

Nessa direção este trabalho tem a pretensão de contribuir para ampliação de debates sobre inclusão, especificadamente a educação e inclusão de surdos, partindo de uma realidade local. Além disso, obter informações mais concretas sobre a realidade atual da sala de aula inclusiva que atende alunos surdos e ouvintes no Ensino Fundamental II, neste caso no processo ensino–aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Tendo em vista a proposta deste artigo, nosso trabalho está estruturado em quatro seções a seguir. Na primeira seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Na segunda seção, abordamos a fundamentação teórica com temáticas voltadas para a educação de surdos, educação inclusiva e o ensino do português como segunda língua para surdos. Na terceira seção, trazemos o ensino–aprendizagem da língua portuguesa em contexto de inclusão: algumas considerações sobre a sala de aula inclusiva. Na quarta e última seção, apresentamos as nossas considerações finais mostrando reflexões sobre informações encontradas durante o percurso trilhado.

Vejamos a seguir o nosso percurso metodológico para a obtenção das informações.

2. *Percurso Metodológico*

A abordagem foi qualitativa descritiva analítica a partir de três etapas básicas: a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso e a pesquisa de campo. A Pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir das contribui-

ções teóricas de autores que tratam das temáticas sobre a Educação de Surdos; língua portuguesa como segunda língua para surdos; a inclusão no processo ensino-aprendizagem; a formação do professor da sala de aula inclusiva; o papel do intérprete na sala de aula inclusiva, as estratégias metodológicas para o ensino do Português escrito, entre outros.

O Estudo de caso ocorreu em escola pública do município de Itaberaba, buscando estudar a complexidade de uma realidade singular no Ensino Fundamental II, para entender o processo das atividades desenvolvidas dentro das circunstâncias produzidas na sala de aula, através da observação de aulas em escola inclusiva com alunos surdos e ouvintes, prevendo novas descobertas, relações, percepções, novos conceitos, entre outros.

A Pesquisa de campo foi desenvolvida através da observação de aulas de duas unidades de ensino, em que foram acompanhadas 20 aulas sem uma sequência de dias pré-estabelecido, mesmo porque durante as duas unidades ocorreram situações de suspensão de aulas devido ao carnaval, detetização da escola, paralisações nacionais e municipais.

A escola em que a pesquisa foi realizada é de grande porte, localizada na parte periférica da cidade e atende alunos da zona urbana e rural no diurno do ensino fundamental II do 5º ao 9º ano, sendo dezesseis turmas no matutino e nove turmas no vespertino, compreendendo 697 alunos matriculados na escola em 2019, com 08 surdos, o que corresponde a 1,14% dos alunos.

Conforme relatório da escola pesquisada em Itaberaba, datado de 2013, a escola foi criada em 1990, pelo Decreto Municipal nº 003/90 de 18 de abril, pelo gestor da época, com portaria de criação nº 47 de 22 de janeiro de 1997, quando foi instituído o Ensino Fundamental da 5ª a 8ª série (atual 6º ao 9º ano). Começando com o Curso de Pré-escola, alfabetização, ensino fundamental de 1ª a 8ª série e habilitação em magistério de 1ª a 4ª série no turno diurno.

As observações e as aplicações dos questionários foram realizadas na turma do 9º C, Ensino fundamental II, do turno matutino por ter matriculados alunos surdos e ouvintes, sendo 31 alunos matriculados, com 29 alunos ouvintes e 02 alunos surdos, correspondendo a 6,9% do total matriculado. É uma turma heterogênea em comportamento e aprendizagem. A turma inclusiva pesquisada foi a do 9º ano C, e, era composta por 29 alunos que realmente frequentavam às aulas, sendo 27 ouvintes e 02 surdos. Responderam aos questionários 79,3% da turma, sendo 21 alunos

ouvintes e 02 alunos surdos.

Durante as observações das aulas foi produzido diário de campo, para registro das impressões das aulas e atividades realizadas. Assim, o Corpus do Projeto da Pesquisa é a observação de aulas de Língua Portuguesa em contexto inclusivo; a análise de produções textuais dos alunos surdos e ouvintes, e os questionários respondidos pelo professor, intérprete, coordenador pedagógico e pelos alunos ouvintes e surdos no Ensino Fundamental II, em sala de aula inclusiva municipal em Itaberaba-BA.

Considerando ainda que o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, em seu art. 27, afirma que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, garantindo sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo da vida, iremos enfatizar alguns aspectos relacionados ao processo ensino–aprendizagem do português escrito como segunda língua para surdos na sala de aula inclusiva no município de Itaberaba-BA, observados durante pesquisa e que, acreditamos fazer parte de qualquer ambiente de sala de aula como as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e tecnológicos e a avaliação.

Desta forma, temos como objetivo de analisar qualitativamente as questões referentes ao espaço educacional no atendimento das necessidades educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme Art. 208, inciso III da Constituição Federal de 1998.

Na seção a seguir iremos demonstrar um pouco da teoria utilizada para fundamentar o nosso trabalho.

3. Um pouco de Fundamentação Teórica

Para analisar qualitativamente as questões verificadas mediante pesquisa no que tange o espaço educacional no atendimento das Necessidades Educacionais Especiais, preferencialmente na Rede Regular de ensino, conforme art. 208, inciso III da Constituição Federal de 1998, iremos verificar em contexto de realidade local, o processo ensino–aprendizagem do português em contexto de inclusão, considerando o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, em seu art. 27, que afirma que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, garantindo sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo da vida. E, o Decreto Federal nº 5626 de 2005, que regulamenta a Lei da LIBRAS nº 10.436, de 2002, e possibilita outras providências sobre a educação de surdos.

De acordo Svartholm (1998) deve-se levar em conta que, a aquisição da língua portuguesa pelos sujeitos surdos, como segunda língua, na modalidade escrita, é extremamente complexa, pois envolve aspectos linguísticos (semântica, sintaxe e léxico), sociais, históricos, econômicos, etc.

Os surdos, de acordo com as Normas e Decretos Federais, têm o direito de adquirir, primeiramente, a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1), para depois, aprenderem de fato a língua portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Sem a aquisição da LIBRAS primeiramente, o aprendizado da segunda língua pelo surdo será mais difícil.

É de extrema importância o ensino bilíngue para os surdos, ou seja, o aprendizado da Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2), pois desse modo os surdos conseguem desenvolver melhor suas capacidades linguísticas, ampliam seu conhecimento de mundo, valorizando e respeitando a Língua de Sinais e a cultura do surdo. (QUADROS *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 13-14)

A discussão proposta não visa à deficiência, mas às dificuldades de aprendizagem, devido à diferenciação da estrutura linguística das duas línguas, prevalecendo duas perspectivas de ensino diferentes, o português como primeira língua e como segunda língua.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna à língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, à língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 1997, p. 38)

Por isso, deve-se pensar em uma perspectiva de ensino especializada para atender uma sala de aula com alunos Surdos e ouvintes, pois um grupo sendo oral-auditivo e o outro visual necessitam de um processo de ensino–aprendizagem da linguagem que não seja diferenciada, mas coerente com as reais necessidades educacionais de cada um, o que angustia a maioria dos professores da sala de aula regular por não ter formação na área, nem habilidades para propor estratégias que favoreçam um ensino de qualidade, tanto para Surdos quanto para ouvintes.

Mesmo porque, ao lidar com duas práticas diferentes de aprendizagem, um grupo não deverá ser beneficiado em detrimento do outro. Os dois grupos devem ser contemplados com estratégias metodológicas adequadas e benéficas para ambos de maneira eficiente. O português, modalidade oral-auditiva da língua é indicada pela Lei nº 10.436, de 2002, língua para o surdo brasileiro, na modalidade escrita, já que, em sua maio-

ria, as pessoas surdas se comunicam através da LIBRAS, uma modalidade de espaço-visual, considerada sua primeira língua materna.

Então, por serem filhos de pais ouvintes, os indivíduos surdos não têm contato com a língua portuguesa antes de ingressar na escola, sendo necessário o aprendizado da LIBRAS, primeiramente, para depois pleitear a aquisição da língua portuguesa. É, portanto, extremamente importante que o aluno surdo adquira a língua de sinais, o que, na maioria das vezes acontece tardiamente, dificultando o desenvolvimento linguístico adequado do português escrito pelo aluno surdo, pois acaba tendo que aprender as duas línguas ao mesmo tempo.

Nesse sentido, Quadros (2002) afirma que há uma necessidade formal do ensino da língua portuguesa como uma segunda língua para a pessoa surda. Primeiramente, a criança surda deve ter acesso à Língua Brasileira de Sinais, para posteriormente, através desta, ter acesso ao desenvolvimento significativo da leitura e da escrita na língua portuguesa.

O ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve levar em consideração que a surdez dificulta, no entanto, não impede o aprendizado da Língua Portuguesa. As dificuldades que os alunos surdos geralmente apresentam na escrita não decorrem da surdez, mas do pouco conhecimento que têm da Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa é segunda língua para os alunos surdos, e, por isso, requer a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua. (SVARTHOLM, 1998, p. 45)

Observa-se, então, que o texto escrito é uma das formas de comunicação entre surdos e ouvintes, por isso, as propostas metodológicas para o ensino de textos para alunos surdos requerem a articulação entre diversas práticas de escrita em atividades contextualizadas, através do letramento. Assim, é importante considerar o momento histórico, o ambiente sociocultural, os interlocutores nas realizações de uma produção textual. “O processo de construção de um texto deve estar relacionado a vários sistemas de estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionista” (KOCH, 2000, p. 86).

Além do caminho aberto pela legislação brasileira, estudos de Skliar (1998) que diz ser direito do surdo o acesso aos conhecimentos através da língua de domínio, de Quadros (2002), (2008) que trata do bilinguismo na educação de surdos, aspectos linguísticos da LIBRAS, entre outros, apontam para a necessidade de uma abordagem bilíngue no ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita em classes inclusivas que tenham alunos surdos.

Considera-se que, embora, nem todos os surdos assumam

identidade surda, os surdos em sua maioria, usam a LIBRAS como língua de instrução, por ser a sua língua materna, língua de excelência, língua de acessibilidade, para adquirir conhecimentos e interagir com o mundo que o cerca é importante a valorização, o uso e a difusão da LIBRAS na escola.

É preciso reconhecer que o surdo tem como língua materna a Libras, a língua de acesso a vários conhecimentos, como forma de interação e comunicação com a pessoa surda, com o ouvinte e com o mundo. “A língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas” (GODFIELD, 2002, p. 45). Por isso, conforme Brito, (1993 *apud* GODFIELD, 2002, p. 45), a criança deve ser exposta desde seus primeiros anos de vida à língua de sinais para não sofrer consequências advindas das suas peculiaridades linguísticas.

Vejamos na terceira seção algumas considerações sobre a sala de aula inclusiva e o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita.

4. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contexto de inclusão: algumas considerações sobre a sala de aula inclusiva

A educação de surdos tem sido alvo de grandes discussões, já que sempre se postulou uma educação que atendesse a todos os cidadãos indistintamente, garantindo-lhes uma educação de qualidade e de acessibilidade a um processo ensino-aprendizagem que promova a permanência na escola. Levando em consideração as necessidades e potencialidades de cada um.

A escola comum passa a necessitar de mudanças em sua estrutura, no currículo, nas atitudes e valores em respeito às diferenças. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com surdez requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula comum, quanto no Atendimento Educacional Especializado.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

E, para que a inclusão de fato se concretize, é preciso que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação, sendo necessário, então, repensar as práticas pedagógicas adotadas, partindo da ideia de que todas as pessoas são capazes de aprender independentemente das necessidades, desde que, para isso, sejam oferecidas condições favoráveis para seu aprendizado.

[...] Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas esforços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997, p. 164)

Mesmo assim, apesar dos avanços consideráveis referentes à educação em nosso país, as leis em vigor ainda não são suficientes para garantir ao indivíduo surdo um aprendizado eficaz, principalmente, devido às práticas educativas em sua grande parte serem voltadas para a maioria ouvinte.

No currículo, há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. Silva. (SILVA, 2001 p. 21)

Esse direito dos surdos de se comunicarem em sua língua natural foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 concedendo à criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, na qual deve haver a valorização e o reconhecimento da língua da qual o surdo tenha domínio, neste caso a Língua Brasileira de Sinais.

Itaberaba é considerada Portal da Chapada Diamantina, por ser um grande centro comercial e um importante polo de desenvolvimento para a região. De acordo o Censo 2010, Itaberaba tem 61mil 631 pessoas, taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, correspondendo a 96,2%; índice de desenvolvimento básico do Ensino Fundamental anos finais, igual a 3,2, com matrícula em 2018 de 9.291 alunos no ensino fundamental.

A Secretaria de Educação do município de Itaberaba-BA dispõe de escolas inclusivas para o ensino infantil, ensino fundamental I e Fundamental II. Apenas uma escola atende alunos surdos no Ensino Fundamental II. Estes alunos são oriundos das escolas primárias do

município, que eram atendidas pelo Centro de Apoio Pedagógico em Educação Especial (CEAPE). Hoje, os surdos, são atendidos em turno oposto ao que estuda na própria escola comum na Sala de Recurso Multifuncional implantada em 2013 e segue nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010.

Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola pesquisada tem “a missão freqüente na busca de ensino de excelência à comunidade e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare alunos competentes, éticos e com argumentação sólida para atuar em sociedade” (PPP, escolar, 2013). Entre seus valores observa-se, além da inclusão, compromisso, inovação, ética, respeito às pessoas, entre outros. Dentre seus objetivos gerais está o de melhorar o processo ensino-aprendizagem e a qualidade dos serviços operacionalizados, viabilizando a inclusão educacional, social e profissional dos alunos; considerando e respeitando suas diversidades, a fim de formar cidadãos ativos, críticos e participativos.

Uma das metas da escola é oferecer formação continuada aos profissionais da Unidade de ensino com parceria da Secretaria Municipal de Educação (SMED), incentivando a participação nos Cursos de formação continuada. Tem também como princípio norteador para o professor socializar o conhecimento produzido pela humanidade, intervir como agente mediador e transformador, promover momentos de interação e desafiar as possibilidades reais do aluno (PPP escolar, 2013).

Ainda conforme documento de 2013, o Projeto Político Pedagógico, o papel principal da escola é o de proporcionar condições de trabalho para orientar as demandas, principalmente no atendimento aos alunos com necessidades especiais da escola, cumprindo com o que determina a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, Inciso III, que garante aos alunos com deficiência o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, com qualidade significativa na aprendizagem e acessibilidade adequada.

A concepção pedagógica da escola está pautada na teoria Sociointeracionista¹⁴⁴ de Vigotsky em que o processo de formação de

¹⁴⁴ Teoria sócio-histórica proposta por Lev Vigostky, psicólogo Russo que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e aprendizagem, propondo que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, em que no mínimo, duas pessoas estejam envolvidas ativamente trocando experiências e

conceitos partem das relações entre pensamento e linguagem, em uma mediação cultural, visando uma formação cidadã, crítica, participativa e emancipativa do homem e sua realidade social.

A sala de aula inclusiva deve ser um ambiente de troca, de acolhimento às diferenças. Todos os alunos devem ser submetidos a um ensino significativo e de qualidade. É importante que o objetivo desta sala esteja voltado para a aprendizagem, levando em consideração as especificidades linguísticas de cada um. E para atender à proposta da Educação bilíngue, metodologia mais adequada na educação de surdos, o professor da sala de aula inclusiva que tem surdo, deve trabalhar com o ensino de Português na perspectiva de segunda língua, que seria a modalidade escrita da língua, porque a oralização deverá acontecer através do uso da LIBRAS, sua língua materna.

Assim, uma educação bilíngue para surdos deve garantir língua de sinais como língua de instrução e interação, uma língua que tem características e estrutura própria, língua que identifica uma comunidade.

No entanto, infelizmente observamos nas aulas de Língua Portuguesa da sala de aula inclusiva a necessidade de mais investimentos pedagógicos pelo professor. A sala de aula investigada é composta por alunos surdos e ouvintes, e por isso para acompanhar os alunos surdos na tradução e interpretação permanece na sala junto com o professor o profissional intérprete da LIBRAS.

O Professor de Língua Portuguesa é formado em Letras Vernáculas e não tem Cursos na área da surdez. É contratado e está substituindo a professora que se encontra realizando qualificação profissional em Curso de Pós-Graduação. Tem pouca experiência na educação de surdos.

A professora intérprete é graduada em Pedagogia, tem Curso básico e intermediário em LIBRAS, e Curso de Cultura e Literatura surda. É contratada e cumpre carga horária de 20 horas semanais. Não tem experiência com a Educação de Surdos, sendo a primeira vez que trabalha com a interpretação da LIBRAS para surdos. Interpreta as disciplinas de Inglês, Ensino Religioso, História e Geografia, mas só tem

ideias, gerando novas experiências e conhecimentos. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1997441/vygotsky-e-as-teorias-da-aprendizagem> Acesso em 25 de dez. de 2019.

formação na área de Ensino Religioso.

Os dois alunos surdos têm 17 e 18 anos, um do sexo masculino e o outro do sexo feminino. O aluno do sexo masculino, há 06 meses tem contato com a LIBRAS, filho de pais ouvintes, não tem domínio da LIBRAS, oraliza, faz a leitura labial, e tem o recurso dos gestos na comunicação, pois na cidade em que ele morava não tem desenvolvida uma política educacional relacionada à surdez, por isso apresenta características voltadas para a cultura ouvinte, por ter se tornado surdo entre 07 e 08 anos de idade.

A aluna do sexo feminino, filha de pais ouvintes, tem conhecimento da LIBRAS há pouco mais de um ano, possui comprometimento psicomotor, devido paralisia cerebral de grau leve. Tem média fluência na sua língua materna, a LIBRAS, estando em nível intermediário em transição para o nível avançado, conforme dados do Atendimento Educacional Especializado.

Os alunos ouvintes têm entre 13 a 16 anos, são no total de 27, diversificados nos aspectos cognitivos e comportamentais. A aprendizagem ocorre de forma variada, uma minoria de alunos tem facilidade na aquisição dos conteúdos, a maioria tem dificuldades na assimilação dos assuntos estudados, conforme descrição do professor. São 15 alunos do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

Em relação às estratégias metodológicas, os recursos didáticos e tecnológicos e a avaliação, observamos que o professor segue ritual metodológico de escrita no quadro branco da pauta do dia, explanação oral-participativa, com resolução de exercícios, uso do livro didático, leitura silenciosa e compartilhada. Como recurso didático tecnológico sempre o quadro branco, livro didático, textos xerografados. O professor sempre trabalhou com atividade extraclasse. A avaliação do professor sempre esteve relacionada à correção individual da atividade realizada pelos alunos. Sobre estas aulas consideramos que não foi levado em conta o trabalho da língua de forma contextualizada, nem enquanto uso social. Segundo os PCN,

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados. (PCN, 1998, p. 22)

Os documentos como os PCN (1998), BNCC (2018) afirmam que o trabalho com a língua portuguesa deve ser diversificado, focado nas interações sociais e para os aspectos linguísticos contextualizados a partir das práticas sociais de leitura e escrita.

Notamos que na escola não há materiais em LIBRAS, nem materiais adaptados, e o equipamento do *datashow*, que poderia ser usado pelo professor, não há em quantidade suficiente, por isso o professor precisa fazer o agendamento da sala de vídeo. Nas aulas o professor também não usou o recurso das imagens e das gravações em vídeos para possibilitar acessibilidade ao aluno surdo.

O próprio Decreto Federal 5.626/2005, cap. IV, afirma que o sistema de ensino deve utilizar mecanismos que favoreçam a avaliação do surdo em decorrência de um aprendizado de segunda língua, ou seja, a correção das respostas às questões e textos deve valorizar a ideia, o aspecto semântico, em detrimento da organização das sentenças na ordem formal da língua portuguesa.

O Decreto ainda garante que o professor pode utilizar meios de avaliação alternativos, tendo a LIBRAS como a língua de expressão, desde que registrados em vídeo ou outros recursos eletrônicos ou tecnológicos (BRASIL, 2005).

É preciso considerar que a língua materna do aluno é de extrema relevância no decorrer do processo avaliativo do ensino, pois se trata da língua de instrução, a única via de acesso aos conhecimentos, por isso, deve ser respeitada, valorizada, utilizada a serviço de um ensino-aprendizagem de qualidade e mais significativo, possibilitando resultados satisfatórios na aprendizagem.

Desta maneira, percebemos a complexidade que é atender no mesmo espaço escolar dois grupos linguísticos diferentes, os ouvintes, usuários da língua portuguesa como primeira língua, e os surdos usuários da LIBRAS como língua materna.

Na quarta e última seção faremos nossas considerações finais.

5. Considerações finais

O município através de portaria nº 1.192, de junho de 2010, mesmo não sendo regulamentado, oficializa a LIBRAS e reconhece a profissão do Tradutor e Intérprete da LIBRAS, enfatizando que este

profissional deve ter domínio da língua de sinais, conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, conhecimento da comunidade surda e convivência com ela. Além disso, deve ser habilitado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral.

Em termos de inclusão escolar o Projeto Político pedagógico da escola pesquisada tem como objetivo melhorar o processo ensino-aprendizagem e qualidade dos serviços operacionalizados, viabilizando a inclusão educacional, social e profissional dos alunos, considerando e respeitando suas diversidades a fim de formar cidadãos ativos, críticos-participativos.

No âmbito da sala de aula, ainda é necessário um trabalho mais efetivo sobre o português escrito como segunda língua. É preciso maior incentivo na formação continuada dos professores, já que se observa que o professor não utiliza metodologias favoráveis à aprendizagem da língua portuguesa escrita pelo surdo, que seria fazer uso do recurso visual e da LIBRAS para garantir a acessibilidade linguística, o que favorece tanto aos surdos quanto aos ouvintes.

É extremamente complexo para o surdo e também para os ouvintes pensar em uma língua e escrever em outra. Por isso, é necessário transgredir, ampliar e melhorar para construir um novo olhar, novas vertentes sobre a educação de surdos, haja vista o surdo ter cultura, identidade, e ser linguisticamente diferente, por ter uma língua com estrutura e características próprias, que divergem da língua majoritária do país.

Então, cabe sinalizar que, a sala de aula necessita de mais atenção, práticas mais inclusivas devem estar concentradas, principalmente, neste ambiente, necessitando de mais interatividade com as tecnologias, metodologias diversificadas. O professor tem autonomia em sala de aula para fazer uso de estratégias mais adaptadas, recursos tecnológicos e didáticos mais acessíveis, e deve tirar proveito disto, para proporcionar aulas mais inclusivas, mais significativas, que atendam tanto os surdos quanto os ouvintes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasi-

leira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Constituição, 1988. *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KOCH, I. G. V; L.C. TRAVAGLIA. 1995. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez. KOONNGAN, A.; A. HOUAISS. 2000.

OLIVEIRA, Fernanda Alves de. Análise da organização aspectual em textos escritos por alunos Surdos. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

QUADROS, R. M. de Fontes. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 2002.

QUADROS, R. M. de Fontes. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Reimpressão. Artmed: Porto Alegre, 2008.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. *Revista Espaço*, junho, p. 38-45, 1998.

O LETRAMENTO CIENTÍFICO E A MULTIRREFERENCIALIDADE NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Homero Gomes de Andrade (UFBA, UNEB, IFBA,
UEFS, Senai-Cimatec e LNCC)

homerohistoriador@gmail.com

Maria de Fátima Hanaque Campo (UENB)

fatimahanaque@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto de pesquisa em desenvolvimento no Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e tem como *locus* os cursos de Informática e Meio Ambiente, do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal da Bahia, *campus* Seabra, mais especificamente, a disciplina de História. Tal investigação centra-seno desenvolvimento de atividades de aula, inovações didáticas, metodológicas e avaliativas na disciplina de História, com vistas a promover o letramento científico, tomando como amparo, conceitual e prático, a multirreferencialidade. Nosso ponto de partida se deu a partir do problema existente de como promover o letramento científico no contexto do Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino que oferta disciplinas de nível médio tradicional e disciplinas técnicas profissionalizantes, de modo concomitante. Através da análise das narrativas dos livros didáticos de história, a constatação a qual nos deparamos consiste em termos, na disciplina de história, os episódios da história da ciência e do letramento científico como elementos presentes em livros didáticos, repletos de passagens sobre vida de cientistas ou fragmentadas e limitadas a eventos da disciplina em questão. Desse modo, nossos objetivos consistiram em desenvolver atividades de ensino e avaliações que verssem sobre o letramento científico e que tenham como base para essas ações a multirreferencialidade. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e a pesquisa social a partir de uma abordagem qualitativa. Como desdobramentos da pesquisa em tela, propomos a formulação de planos de aulas, avaliações, bem como metodologia e didática inovadoras, voltadas para o letramento científico na disciplina de História.

Palavras-chave:

História. Multirreferencialidade. Letramento científico. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

The present study is the fruit of an ongoing research in the multi-institutional and multi-disciplinary Doctorate in Knowledge Dissemination and it has as locus the Information Technology and Environment courses, related to the Technical and Integrated Secondary School of the Federal Institute of Bahia, Seabra campus, more specifically, the subject of History. Such investigation is centered on the development of activities in class, didactic, methodological and evaluative innovations in History, aiming at promoting the scientific literacy, basing as a conceptual and practical foundation, the multi-referentiality. Our starting point was the existing problem of

how the scientific literacy can be promoted in the context of the integrated secondary school, a kind of teaching which offers subjects from a traditional secondary school curriculum and technical and professionalizing subjects, in parallel. Through the analysis of the narratives found in History course books, the finding we face consists in the episodes on the history of science and scientific literacy as elements available in the course books, full of passages about the scientists' lives, fragmented and limited to events on the subject. Thus, our goals consisted in developing teaching activities and evaluations which are related to scientific literacy, having the multi-referentiality as a basis for these actions. The methodology used was the case study and the social research from a qualitative approach. As deployments of the present research, we propose a formulation of the class plans, evaluations, as well as an innovative methodology and didactics, scientific literacy – oriented in the subject of History.

Keywords:

History. Multi-referentiality. Scientific literacy. Integrated Secondary School.

1. Introdução

“Majoritariamente, a ciência como instituição e o processo de produção do conhecimento científico são ignorados no ensino em todos os níveis da educação formal.” (Neusa Scheid, 2018, 446)

A ciência, mais detidamente o letramento científico é uma abordagem possível e, ao mesmo tempo, desafiadora para docentes e discentes e capaz de produzir resultados positivos no tocante a criticidade, resolução de problemas e autonomia do pensar. Porém, entre o desejo de efetivar a educação científica, através do letramento científico, como realidade praticada nas disciplinas e a sua realidade, há fronteiras patrulhadas com a falta de formação específica, equívocos na elaboração de material didático (principalmente nos livros didáticos), programas de cursos sem dinamismo e omissão política de diversas ordens, como financeira, fomento a formação continuada e etc.

Na educação básica, em todos os níveis, segundo Pedro Demo (2011) a pesquisa tem o papel fundamental para o desenvolvimento do letramento científico, pois, em seu princípio está o despertar da curiosidade, a resolução de problemas, a criatividade, a emancipação do pensar e o compartilhamento de conhecimentos. Desse modo, o letramento científico deve ser introduzido, gradativamente, em todos os níveis da educação básica, sempre considerando as idades e fases cognitivas dos estudantes.

Outro ponto que defendemos para o letramento científico consiste

no despertar de ações multirreferenciais, que permitam aos estudantes e professores a constante saída de suas zonas de conforto, estabelecidos pelo pensamento disciplinar, pela fragmentação do conhecimento, e assim, termos a percepção de que o pensamento científico, bem como o nosso modo de sociabilidade no mundo está interligado de modo complexo (MORIN, 2013), e é possível termos a concepção de entender tal complexidade e suas formas de religar ideias, conhecimentos, saberes e práticas.

Na contramão do letramento científico e da multirreferencialidade, conceitos teóricos que abordaremos mais adiante, a escola atual e sua estrutura educacional (Projeto Pedagógico, planejamento e avaliações) priorizou alguns modelos baseado nas dualidades, tais como o erro e o acerto, o saber científico e o saber disciplinar, as noções de aprovado e reprovado, e o antagonismo, como vocação para áreas e não vocação para outras áreas do conhecimento, além, de por exemplo, a taxação de rotular que estudantes que gostam de disciplinas das ciências humanas não gostam das ciências exatas, ou vice versa. Tal concepção atual, dualista e antagonista do sistema educacional não se faz frutífero para o letramento científico e a multirreferencialidade.

Outro equívoco que persiste nos modelos educacionais brasileiros consiste na banalização dos termos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade que são utilizados em larga escala em projetos pedagógicos de cursos, em ementas de disciplinas, embora estes não se traduzam na estrutura das disciplinas, dos livros didáticos e de outros materiais educacionais. Estes, muitas vezes, são calcados somente na disciplina, na hierarquia de saberes e na estrutura escolar que persiste em nutrir a ideia de valorização de disciplinas em detrimento de outras disciplinas, sem compreender que ciência, conhecimentos, saberes e experiências devem ser conectados, contextualizados e compartilhados, sem distinção ou hierarquias amparadas em preconceitos do saber ultra especializado.

Nosso trabalho baseou-se em dois conceitos: o de letramento científico, que consiste em compartilhar a importância, as formas de fazer e a contextualização em relação ao saber científico e suas transformações e interesses na sociedade, ao mesmo tempo, para mostrar que a ciência e suas práticas não são isoladas, a multirreferencialidade firma o compromisso, para nós, de não coadunar com o isolamento e a fragmentação do pensamento da disciplinar. Desse modo, a concepção que defendemos é o trabalho conjunto do letramento científico com a multirreferencialidade.

O locus escolhido, por questões de ordem prática e profissional, constitui o ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – *Campus Seabra* (IFBA-*Campus Seabra*). Para fins de esclarecimentos, o Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino que consiste em ofertar, de modo concomitante, disciplinas da base comum do ensino médio e disciplinas de uma área de formação técnico profissionalizante, e que foi estabelecido pelo Decreto Federal n. 5.154/2004. A escolha do campus para o nosso trabalho se deu pela nossa atuação profissional no campus, uma vez que entendemos que, assim, poderemos realizar um retorno social que dê conta de aliar os estudos da tese para a coletividade. Já a disciplina de história tem sua escolha para nosso trabalho por questões profissionais e por experiências posteriores que nos instigaram na pesquisa da tese.

Para efeitos explicativos mais detalhados, subdividimos esse artigo em subseções para apresentarmos mais detidamente os conceitos, a metodologia, as práticas e os resultados obtidos nesse estudo. Por ordem, iniciamos a descrição e concepção do Ensino Médio Integrado (EMI), para apresentar suas peculiaridades, e desse modo, as motivações que embasam a necessidade do *letramento científico* e da *multirreferencialidade*. Por fim, descrevemos os percursos metodológicos conjuntamente com as práticas e os resultados obtidos.

2. O Ensino Médio Integrado

No ciclo da formação escolar básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental I e II e o ensino médio, há uma modalidade estabelecida pelo Decreto Federal n. 5.154/2004 que é ofertada, principalmente, na Rede Federal de Educação Tecnológica, ou seja, o Ensino Médio Integrado (doravante EMI). Essa modalidade de ensino consiste em ofertar em seu ciclo formativo as disciplinas do ensino médio tradicional, as propedêuticas, e de modo concomitante, as disciplinas de cursos técnicos profissionalizantes.

Por concepção, o EMI tem como premissa articular saberes disciplinares, científicos, tecnológicos, culturais e profissionais, com vistas a formação de sujeitos capacitados a terem uma formação profissional e de se posicionarem criticamente na sociedade, capazes de prosseguir em outros estudos, formações e atuações no mercado de trabalho (ARAUJO, FRIGOTTO, 2015). Pelo Decreto Federal, os Planos de Cursos e ações pedagógicas do EMI devem ser articuladas entre as áreas de conhecimen-

tos e disciplinas. Segundo Araújo e Frigotto (2015),

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político – pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradas (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar horizontes (a liberdade) dos sujeitos, das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63)

Por sua concepção integradora de conhecimentos, articuladora de disciplinas e fomentadora de produção científica, o EMI apresenta algumas contradições, dentre as quais, destacamos o que consideramos a principal, a falta de integração, articulação, multirreferencialidade do que está expresso no Decreto Federal e o que se tem na prática, afinal, os materiais didáticos, as formações docentes e a estrutura escolar servem como amarras para a manutenção de uma prática educativa isolada, fragmentada, disciplinar e dualista, com a formação propedêutica não dialogada com a formação técnico-profissionalizante.

Os estudantes dessa modalidade de ensino possuem quantidade de disciplinas maiores que as do ensino médio normal e, consequentemente, carga horária total e quantidade de avaliações maiores também. Desse modo, a difusão científica, a história da ciência e a educação científica não são concretizadas, daí, através dessa caracterização do nosso objeto de estudo e suas contradições internas, nascem as nossas questões norteadoras: como efetivar a educação científica e as práticas multirreferenciais dentro do EMI? A Educação Científica e as práticas de ensino baseadas na Multirreferencialidade podem resultar em melhor aproveitamento das disciplinas e do aprendizado significativo das mesmas? Como fomentar e difundir práticas educativas articuladas? Para tal estudo e prática, as nossas ações se pautam considerando os limites e possibilidades estabelecidas pelo Decreto Federal e pelo Projeto Pedagógico dos Cursos de nível médio integrado de Meio Ambiente e Informática oferecidos no IFBA – *Campus Seabra*.

3. Letramento Científico

Segundo Scheid (2018), a História da Ciência e a Educação Científica são necessárias nos processos de ensino – aprendizagem como uma forma de valorização crítica de conhecimentos, pois, através dos conteúdos programáticos de disciplinas seria capaz de produzir aprendizado significativo e crítico.

O letramento científico se baliza então como ação fundadora, e nos referimos como fundadora não só para os estudantes, mas, para os docentes também, cada qual com suas especificidades e compromissos educacionais. Desse modo, o letramento científico tem por definição a tomada de consciência *do que é, para que serve e como se faz* o conhecimento científico (TRINDADE, 2010; AQUINO, 2017).

A nosso ver, é preciso firmarmos alguns compromissos com o letramento científico. O primeiro compromisso é a ética, pois, ciência e conhecimento sem ética remete ao perfil atual, no qual o capitalismo e os interesses políticos se apropriam do conhecimento, e tratam o saber científico e o saber especializado como capital intelectual que se transforma em capital econômico e assim se consolida como capital político. O segundo compromisso é o desprendimento de zona de conforto, seja docente ou discente. A disponibilidade e o desprendimento aos desafios, a inovação, em dialogar, e no sentido também de dialogicidade (BAKHTIN, 2016) com o outro, observando os discursos, o contexto e o lugar de fala do outro. O terceiro compromisso é com a mutirreferencialidade, que consiste em entrelaçar conhecimentos entre disciplinas e conhecimentos científicos, percebendo que as nossas formações acadêmicas e profissionais são dinâmicas e sem interrupções ou completudes. E por fim, o quarto compromisso é com a metodologia e as lides do fazer científico.

O letramento científico que defendemos se volta para duas linhas: uma para a docência e outra para os momentos de ensino, em espaços formais (aulas) e não formais (cursos livres e projetos). Para a docência, o letramento científico se traduz na reflexão em relação a nossa formação, nossos diálogos com outras disciplinas diferentes das nossas, os aspectos de significância de conteúdos que estão nas ementas e, por fim a relação dialógica com outros docentes e com os estudantes.

Como resumo provocativo, os docentes devem ter em mente uma inquietação que tínhamos quando estudantes em relação às disciplinas que não eram queridas, e lembrar-se das perguntas que nós fazíamos outrora: “pra que servirá esse conteúdo mesmo?”. Quando nos lembrarmos dessa pergunta e quando refletirmos a necessidade de integrar conhecimentos, teremos uma resposta e não perpetuaremos em nossos estudantes esse mesmo questionamento.

4. Multirreferencialidade

A multidisciplinaridade se configura como análise de conceitos, integração profissional diversificada e resultados com mais complexidade em suas análises ou produções. O desafio da multidisciplinaridade consiste em sairmos das nossas zonas de conforto de formação, mas não significa assumir a formação do outro, não exercer algo para algo do qual não tivemos a formação específica, mas estar livres para ouvir, contribuir e construir reflexões, análises e resoluções que envolvam muitas disciplinas, ciências e áreas do conhecimento. Segundo Bicalho e Oliveira (2001):

A multidisciplinaridade corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo. Este tipo de pesquisa traz contribuições significativas a uma disciplina específica, porque ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar. (BICALHO; OLIVEIRA, 2001, p. 7)

A integração de disciplinas e conhecimentos deveria ser base nos projetos pedagógicos de cursos, presente também nas ementas e na elaboração de materiais didáticos. Porém, na prática, a estrutura escolar escamoteia, de modo pontual, trabalhos interdisciplinares, ainda que muitos trabalhos sejam bons, mas ocorre de modo acrítico, pontual e, na maioria das vezes não tem continuidade na cultura escolar científica dos estudantes e dos docentes.

É possível termos a integração multidisciplinar através de um conteúdo de uma disciplina e termos a análise de outras áreas do conhecimento. Tomemos como exemplo um conteúdo da disciplina de história que pode ser discutido em diversas áreas do conhecimento: a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A partir de tal conteúdo, alguns aspectos relevantes podem ser evidenciados em algumas disciplinas, que listaremos a seguir, considerando que o mesmo pode ter diálogos com outras disciplinas não listadas aqui:

- História: por motivos óbvios, as motivações, os conflitos, os países envolvidos, as consequências da guerra;
- Geografia: aspectos geopolíticos da guerra, as definições de países e fronteiras antes e depois da guerra e as relações políticas e econômicas de causas e consequências do pós guerra;
- Física, Química e Biologia: é possível que os estudantes compreendam aspectos científicos da produção nesse período, seja na produção de armas, na produção industrial e na indústria farmacêutica;

Como podemos observar, outras disciplinas não listadas, como língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, artes, sociologia e filosofia podem trazer contribuições, a partir deste mesmo conteúdo, através da abordagem sobre os impactos da guerra e do pós guerra em suas áreas de conhecimento e também buscarem a inserção.

E como afirmamos nos compromissos e premissas para educação científica anteriormente nesse artigo, vemos como a falta de ética e compromisso social no saber científico foram apropriados por grupos de interesses diversos no contexto de guerra, gerando destruição em massa, armas químicas e produções econômicas que visavam apenas o lucro de poucos e sem responsabilidade social.

Podemos também, através da multirreferencialidade, desenvolver ações através de um tema gerador, e possibilitar estudos e análises através das disciplinas, como por exemplo: a linguagem e as suas funções. É possível discutir desde a função da língua, as diferenças e semelhanças gramaticais idiomáticas, a história da pictografia, a linguagem matemática, a linguagem computacional, as expressões artísticas e a análise dos discursos e documentos oficiais. Enfim, quantas ideias cabem nas ações multirreferenciais? Inúmeras! Basta sairmos de nossas zonas de conforto e abraçarmos a curiosidade para a efetivação do letramento científico em nossas salas de aula.

Em nosso propósito, a multirreferencialidade, assim, constitui, a materialização do pensamento complexo (MORIN, 2013) com a finalidade específica para o ensino, haja vista, consiste em perceber e religar as partes que aparentemente estão desconectados, mas em sua essência e origem, há ligações comuns. Essas separações de disciplinas, áreas científicas, conhecimentos especializados são necessárias para fins didáticos e para o avanço interno nessas áreas, mas não devemos perder de vista que o conhecimento científico e as suas derivações em ciências e disciplinas estão estruturados por uma teia de significados, e por isso interligados. A esse respeito, Morin (2013) alega que:

No que diz respeito à separação dos objetos, havia-se igualmente esquecido que eles estavam ligados uns aos outros no interior de uma organização ou sistema, cuja originalidade primeira é criar qualidades chamadas de emergências. Elas aparecem no contexto desta organização, mas não existem parte concebidas isoladamente. (MORIN, 2013, p. 63)

Desse modo, o plano de curso concebido no ensino médio integrado no IFBA – *Campus* Seabra (nosso *locus*) corresponde às disciplinas, que porventura, ao olhar desatento, estariam isoladas e desconecta-

das, quando podem ser religadas e tratadas por docentes e discentes como conhecimento integrado, tendo assim o letramento científico planejado, em conformidade com a multirreferencialidade.

A multirreferencialidade a nosso ver, desse modo, assume um duplo efeito: o de compartilhar conhecimentos como educador, e o de aprender com outros profissionais e estudantes, e assim, construir ações baseadas nesse conceito para que sejam fomentadoras da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2019). O autor nos aponta que a educação se faz por meio de diálogos, complementos e trocas, e dessa forma, ganha sentidos. Segundo Freire (2019, p. 25),

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 2019, p. 25)

Portanto, compreendemos que as disciplinas são necessárias, mas não são barreiras ideológicas para o diálogo entre conhecimentos, comprovando assim, que as interações multirreferenciais são necessárias e positivas na educação, uma vez que, a prática em si, já é um aprendizado de respeito e tolerância em relação a diversidade de pensamentos.

5. O letramento científico: a metodologia e o estudo de caso

A execução dos nossos estudos baseou-se na conjugação da metodologia do estudo de caso com a pesquisa social de abordagem qualitativa. O pilar da pesquisa em estudo de caso tem a sua particularidade que nos permite estudar um fenômeno ou tema de modo aprofundado em um grupo ou coletivo, sem com isso afirmar que os resultados ou tendências sejam tidos como extrato de verdade absoluta, mas sim, permitir a outros pesquisadores, em diferentes localidades, poderem realizar estudos comparativos, observando as particularidades locais.

Nossa referência metodológica para o estudo de caso é o trabalho de Robert K. Yin (2015), que trata o estudo de caso em suas bases epistemológicas e as suas conjugações com outras formas de metodologia para a pesquisa. Segundo o autor,

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real.

Nosso interesse parte da difusão do letramento científico no ensino médio integrado tendo a multirreferencialidade como conceito e proposta integradora de disciplinas e conteúdos para se atingir a ação de letramento científico. Definido esse mapa de pesquisa, o estudo de caso ficou estabelecido como metodologia de pesquisa e para que tal prática fosse concretizada seguimos algumas etapas estabelecidas da pesquisa social de abordagem qualitativa.

Nossos procedimentos, que resultaram nas práticas, foram: (I). Revisão da literatura referente a educação científica, letramento científico, multirreferencialidade, pensamento complexo e ensino médio integrado; (II). Coleta e análise dos documentos oficiais que estruturam o ensino médio integrado, como o Decreto Federal nº 5.154/2004 e os Projetos Pedagógicos de Cursos do ensino médio integrado do IFBA – *Campus Seabra*; (III). Análise das fontes através dos estudos da pesquisa social de abordagem qualitativa; (IV). Planejamento de aulas, da disciplina de história, baseado na multirreferencialidade e na dialogicidade dos conteúdos dessa disciplina, com vistas a estabelecer diálogos com outras disciplinas, seja por similaridade cronológica, por conteúdo, por comparação, contraste de análise ou por efeitos de causa e consequência.

Essas etapas de preparação e primeira fase de execução das ideias foram importantes para a elaboração e execução de um projeto de extensão intitulado *História da Ciência: histórico, conceitos, metodologia e aplicações*. O curso de extensão foi devidamente registrado na coordenação de extensão do IFBA – *Campus Seabra* e teve a carga horária de 10 horas. O público alvo foi composto por estudantes, do 1º ao 4º ano¹⁴⁵ do ensino médio integrado, docentes, técnicos administrativos e a comunidade externa ao *campus*. Os encontros foram semanais, com 2 horas de duração cada.

Durante o curso, seguimos a seguinte estrutura: (I). Apresentação do tema, aspectos históricos sobre a história da ciência e a importância da ciência e do conhecimento para a sociedade na luta contra as desigualdades e os preconceitos; (II). A ética e o compromisso social da ciência, as regras metodológicas e da escrita acadêmica (ABNT); (III). Apresenta-

¹⁴⁵ O Ensino Médio integrado do IFBA – *Campus Seabra* é composto por 4 anos regulares, e as disciplinas técnicas e propedêuticas são oferecidas ao longo dos quatro anos.

ção de pesquisas em diversas áreas do ensino médio integrado ao longo das edições do CONNEPI¹⁴⁶ com debates e exposições de dúvidas e ideias dos participantes; (IV). Análise das disciplinas em relação aos temas da interdisciplinaridade e educação científica; (V). Apresentação de propostas e ideias dos participantes do curso.

Ao final do curso compartilhamos um questionário opinativo para os participantes, na qual as perguntas e espaços para comentários serviram para avaliar qualitativamente a relevância da proposta do curso, da formatação de sua execução, da temática desenvolvida e para a formulação de futuros trabalhos. Foi de fundamental importância o questionário para entendermos a percepção dos estudantes e a compreensão da necessidade de desenvolvermos mais ações interligadas entre disciplinas, de revermos os projetos pedagógicos de curso e ementas de disciplinas, com vistas à difusão da educação científica, o que corrobora com a premissa que o letramento científico é de fundamental importância para repensarmos a nossa práxis docente e para estimular os estudantes, cada vez mais, ao pensamento autônomo e à produção científica. As opiniões, críticas e sugestões que nos foram apresentadas através do questionário sustentaram as bases para oferecermos mais um curso na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2019, em um curso com 4 horas de duração, ofertado para duas turmas com 35 participantes em cada turma.

6. Considerações finais

É importante destacar que o ensino de História da Ciência, que perpassa pela educação científica e que tem no letramento científico sua difusão inicial fundamental não pode ser focado em apenas uma disciplina. A ação deve ser integral, seguindo a concepção de currículo transversal que já está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases e na Base Nacional Curricular Comum¹⁴⁷. Marko e Pataca (2019) nos descreve que a História da Ciência tem em sua gênese a complexidade e a interdisciplinaridade, e desse modo, as ações didáticas e metodológicas podem ser diversas, pois, convergem para a difusão científica e a fomentação de no-

¹⁴⁶ Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação realizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

¹⁴⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada sob o n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

vas práticas e conhecimentos. Segundo as autoras,

Coletar, observar, mensurar, registrar, selecionar, classificar, nomear, desenvolver, divulgar, fazer experimentos, entre tantas outras ações, constituem o FAZER científico. Elas podem ocorrer em distintos espaços, como laboratórios, campo, indústria, escola, mídia, entre outros. Uma vez que essas práticas ocorrem por sujeitos históricos, em espaços sociais, a ciência também é cultural. (MARKO; PATACA, 2019, p. 14)

Nossas ações no sentido de promover e difundir o letramento científico são necessárias para rompermos com os processos homogêneos de ensino disciplinar, isolado de outras disciplinas, fragmentado dentro da própria disciplina (na qual os conteúdos não são vistos como dialogáveis), ressignificar as nossas relações e práticas profissionais e incentivar os estudantes a práticas de estudos mais críticas e autônomas.

É fundamental no letramento científico sairmos das zonas de conforto como o uso restrito do livro didático, avaliações tradicionais e isolamento nas ilhas das disciplinas. O início para o letramento científico cabe a cada docente realizar uma pergunta reflexiva, a fim de que conheçam o que é, e para que se aplicam os conteúdos de sua disciplina. Feito isso, há a necessidade de buscar diálogos com as demais disciplinas e seus profissionais, enriquecer seus conhecimentos, compartilhar experiências, e desse modo, deixar fluir inovações nos processos ensino – aprendizagem.

Assim, acreditamos que o letramento científico constitui um dos caminhos para entendermos as relações do pensamento complexo na educação e percebermos que o conhecimento científico não consiste em algo isolado, mas possui contextualizações sociais e históricas, que devem ser referenciados para a sociedade, com o intuito de evitarmos a proliferação de informações falsas, de fomentar a capacidade crítica e criativa em nossa sociedade e dessa forma, colaborar para que a difusão social do conhecimento seja um agente de resistência na luta contra as inúmeras desigualdades sociais e preconceitos existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Gisela Tolaine Massetto de. História da Ciência no Ensino Médio: caminhos para uma interdisciplinaridade. Dossiê - História das Ciências e seu papel da educação básica brasileira, *Revista Khronos* – Revista de História da Ciência, USP, São Paulo 2017.

BAKHTIN, Mikail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BICALHO, Lucinéia Maria; OLIVEIRA, Maria. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa da ciência da informação. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciências da Informação*. v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

MARKO, Gabriela; PATACA, Ermelinda Moutinho. Concepções de ciência e educação: contribuições da história da ciência para a formação de professores. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2186743, 2019 (1-20).

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Org.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TRINDADE, Lais dos Santos Pinto *et al.* História da Ciência e Ensino: alguns desafios. *História da Ciência: Tópicos atuais*, Trindade *et al.* (Org.). São Paulo: Livraria da Física, 2010. p. 119-31

**O LÉXICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE
DO PNLD/LITERÁRIO PARA O ENSINO MÉDIO
NA PERSPECTIVA DO ESTUDO DO LÉXICO
PARA ENSINO-APRENDIZADO DO PORTUGUÊS**

Elizabeth Mota Nazareth de Almeida (UEFS)

almeida.emn@gmail.com

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)

lilianebarreiros@uefs.br

Patrício Nunes Barreiros (UEFS)¹⁴⁸

patricio@uefs.br

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de realizar uma análise documental e descritiva dos livros literários e seus respectivos manuais de apoio pedagógico ao professor, aprovados pelo PNLD 2018/Literário, sob a perspectiva do ensino do léxico. A partir de critérios preestabelecidos, analisou-se a obra de Câmara Cascudo (2018) [1946], *Contos tradicionais do Brasil*, observando os destaques dados às lexias específicas presentes no texto, bem como a presença de lista de verbetes, descrevendo como esses itens estão estruturados nessas obras, além de tecer alguns comentários a respeito das potencialidades do estudo do léxico para o ensino-aprendizado do português. Em seguida, foram analisadas algumas propostas pedagógicas presentes no manual de apoio ao professor, voltados para abordagem desse livro literário em salas de aula de Língua Portuguesa, com o objetivo de perceber de que maneira o estudo específico do léxico é trabalhado nesses materiais. Para isso, o presente artigo apoiou-se, principalmente, nos aportes teóricos de Ferraz (2014; 2017), Antunes (2012), Biderman (2012) e Ilari (2002). Como resultado, percebeu-se que há a necessidade dos materiais de apoio ao professor, relacionados à abordagem dos livros literários nas aulas de Língua Portuguesa, considerarem o léxico como parte fundamental para domínio de uma língua, dando suporte ao professor em como trabalhar o léxico em seus diversos níveis.

Palavras-chave:

Léxico. Ensino Médio. Língua portuguesa. PNLD2018 Literário.

ABSTRACT

This work aims to carry out a documentary and descriptive analysis of literary books and their respective manuals for pedagogical support for teachers, approved by PNLD 2018/Literary, from the perspective of lexicon teaching. Based on pre-established criteria, we analyzed the work of Câmara Cascudo (2018) [1946], *Contos tradicionais do Brasil*, observing the highlights given to the specific lexias present in the text, as

¹⁴⁸ Bolsista de Produtividade do CNPq.

well as the presence of a list of entries, describing how these items are structured in these works, in addition to commenting on the potential of the study of the lexicon for the teaching-learning of Portuguese. Then, some pedagogical proposals present in the teacher support manual were analyzed, aimed at approaching this literary book in Portuguese language classrooms, in order to understand how the specific study of the lexicon is worked on in these materials. For this, this article was based mainly on the theoretical contributions of Ferraz (2014; 2017), Antunes (2012), Biderman (2012) and Ilari (2002). As a result, it was realized that there is a need for teacher support materials, related to the approach of literary books in Portuguese language classes, to consider the lexicon as a fundamental part for mastering a language, giving support to the teacher in how to work the lexicon at its various levels.

Keywords:

Lexicon. High school. Portuguese language. PNLD2018 Literary.

1. Introdução

Neste artigo, faremos uma análise documental com o objetivo de descrever como o léxico é tratado nos livro literário de Câmara Cascudo (2018) [1946] e em seu respectivo manual do professor voltados para a sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 – Literário.

Inicialmente, analisaremos, especificamente, os destaques dados às lexias específicas presentes no texto, bem como a presença de lista de verbetes. Além disso, iremos descrever como esses itens estão estruturados nessa obra, tecendo alguns comentários a respeito das potencialidades do estudo do léxico para o ensino-aprendizagem do português. Em seguida, analisaremos algumas propostas pedagógicas presentes em seu manual de apoio ao professor, voltados para a leitura do livro literário em salas de aula de Língua Portuguesa, com o objetivo de perceber de que maneira o estudo específico do léxico é trabalhado.

Para isso, nos basearemos nos aportes teóricos de Abbade (2008) ao ressaltarmos a oportunidade trazida pelo estudo do léxico para conhecermos a cultura de um povo em um determinado período histórico; Koch (2002) ao apresentarmos o estudo do léxico na perspectiva de reflexão sobre a língua e seu funcionamento de maneira crítica e independente; Barbosa (2001), Zavaglia (2012) e Ilari (2002) trazendo conceitos voltados à lexicografia, como a definição de glossário, por exemplo; Ferraz (2017), Guimarães (2017) e Antunes (2012) ao defendermos o estudo do léxico para além de meras listas de palavras, considerando-o, antes, como parte fundamental para o domínio de uma língua, visando com is-

so, o desenvolvimento de discursos claros e fluentes.

2. O léxico e o livro literário do aluno

Nos textos presentes na obra, *Contos tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo, publicado em sua primeira edição em 1946 e reeditado para o PNLD2018, encontramos algumas lexias específicas, destacadas com o emprego de aspas ou itálico, além de um elucidário. Ao final de cada conto, encontramos notas explicativas com informações acerca das referências das narrativas, remontando as fontes de coleta desses contos, muitas vezes de origem estrangeira, em diversas épocas e com diferentes nomes.

Segundo a resenha do livro, *Contos tradicionais do Brasil*, de Luís da Câmara Cascudo, disponível no Guia Digital do PNLD2018/Literário, a obra apresenta uma linguagem de pouca complexidade, fruto do registro de uma literatura oral coletada em pesquisa e recontadas pelo autor, que soube respeitar “a forma espontânea, diária e regular da linguagem e do vocabulário regional desses recontos, procurando conservar no texto os falares do povo brasileiro [...]”, sendo, assim, “um livro que tem cunho científico, pois faz um registro do imaginário e do folclore brasileiros” (BRASIL, 2018, p. 84).

Com o objetivo de exemplificar essas lexias em destaque, apresentaremos algumas de suas ocorrências presentes ao longo das narrativas. Por exemplo, no conto, *O Boi leição* (CÂMARA CASCUDO 2018 [1946]), colhido da tradição oral, em Viçosa, Alagoas, podemos destacar as seguintes unidades lexicais representativas de variantes dialetais, também apresentadas no texto original entre aspas: ‘gadame’ e ‘fulô’ (p. 241), ‘poeirame’ e ‘encastoados’ (p. 245). Além de representações da linguagem oral, em ‘dereito’ (p. 242), ‘maginando’, ‘veis’ e ‘taiado’ (p. 244), ‘piringrina’, ‘parage’ (p. 245).

Em sala de aula, ao trabalhar essas tentativas de representação da oralidade das lexias que podem representar o falar do homem do interior de Alagoas, podemos levar o aluno a refletir sobre as variações existentes em nossa língua, tanto em uma perspectiva sincrônica quanto diacrônica, buscando apresentar suas características do ponto de vista linguístico, de maneira desprovida de julgamento de valores e preconceitos. Outros exemplos dessas variações podem ser encontrados ao longo dos textos do livro, como podemos observar a seguir.

No conto, *O macaco e a negrinha de cera* (CÂMARA CASCUDO 2018 [1946]), conto datado de 1928 e colhido a partir de história contada pelos negros do recôncavo baiano, algumas lexias específicas encontram-se em destaque com o uso de itálico, como, por exemplo, ‘porcaria’, ‘carreiras’ e ‘lambuzada’ (p. 278) ‘cuspe’ ‘macriação’ e ‘vin-tém’ (p. 279), além de efeitos icônicos da linguagem a partir do uso das onomatopeias ‘qui-qui-qui, qui-qui-qui...’, ‘pá...’ (p. 28) e ‘fi, fi, fi-fi-fi...’ (p. 280). Nesse conto, o uso do itálico também foi usado para demarcar as falas diretas dos personagens.

No conto, *O menino e o Burrinho* (CÂMARA CASCUDO 2018 [1946]), do *Cancioneiro do Norte* do paraibano Rodrigues de Carvalho, encontramos destacadas em itálico tentativas de representação da oralidade para demarcar variantes dialetais, como em ‘comprá un animá’, ‘perfiro’, ‘amontá’ e ‘corrê’ (p. 317). Há também destaques em itálico para as lexias ‘bisquara’, ‘bagos’, ‘escambichar’ e ‘bufirra’ (p. 317).

Também encontramos variantes dialetais destacadas em itálico, no conto, *A aranha-caraquejeira e o Quibungo* (CÂMARA CASCUDO 2018 [1946]) recolhido por Silva Campos entre os trabalhadores negros do Recôncavo da Bahia, como, por exemplo, na lexia complexa ‘inchou nas coronhas’ (p. 286), na unidade lexical representativa da variante dialetal ‘corocochô’ (p. 287), e, assim como em *O macaco e a negrinha de cera*, vemos algumas representações icônicas realizadas a partir das onomatopeias ‘rrruuuu...’ (p. 285) e ‘piu’ (p. 286).

Ao estudarmos essas manifestações da motivação icônica da linguagem, ou seja, “palavras e construções gramaticais cuja forma reproduz características das realidades de que falam” (ILARI, 2002, p. 111), como a onomatopeia que, segundo o autor, geralmente busca reproduzir ritmos e timbres, objetivamos “sensibilizar os leitores para os usos da linguagem em que a relação forma/sentido é motivada” (ILARI, 2002, p. 111). Essas formações expressivas podem ser trabalhadas, por exemplo, como motivadores para os processos de formação de novas palavras da língua.

Além dos destaques já apresentados ao longo dos contos de Câmara Cascudo (2018 [1946]), encontramos exemplos de variações das construções gramaticais normativas da língua, apresentadas no texto original em itálico, como as que podemos destacar do conto, *A aranha-caraquejeira e o Quibungo*: “– Mas deixe estar, que eu pego *ela* aqui e dou-lhe o troco...” e “– *Me* solta, cupim, que eu não como mais, não!”

(CÂMARA CASCUDO, 2018 [1946], p. 286-7) Grifos do autor.

Ao realizarem a leitura desses contos, os alunos de língua portuguesa teriam a oportunidade de reconhecer as lexias próprias do homem sertanejo brasileiro e com isso, se aprofundarem na cultura e história do nosso povo, uma vez que consideramos que ao estudarmos o léxico de uma língua, estudamos também a história, os costumes, os hábitos e toda a estrutura do povo que a fala, pois através do seu léxico, mergulhamos na vida e na cultura deste povo em um determinado período da história (ABBADE, 2008, p. 716).

Além disso, a partir do estudo do léxico, os alunos seriam oportunizados a refletir sobre os recursos linguísticos em seu funcionamento, de forma que, com base nessa reflexão, possam ser capazes de extrair conhecimento sobre a própria linguagem e de pensar de maneira crítica e independente (KOCH, 2002, p. 04).

Em todos os destaques dados nas lexias presentes dos textos, entretanto, não observamos qualquer remissão a glossários ou mesmo a notas que trouxesse alguma definição para as unidades lexicais, exceto no conto, *O menino e a avó Gulosa* (CÂMARA CASCUDO, 2018 [1946]), onde vemos a variante dialetal “chororô” (p. 399), destacada no texto original em *itálico*, sendo lematizada pelo autor numa lista chamada Elucidário, juntamente com mais três termos específicos, esses sem marcações especiais no texto original, a saber, ‘guiné’, ‘pica-pau’ e ‘papa-mel’.

Esses verbetes, organizados a partir de um elucidário localizado ao final do conto, obedecem à ordem de ocorrência no texto, onde, em suas microestruturas esses lemas estão separados de suas definições por vírgulas, sem a presença de informações linguístico-gramaticais, como podemos observar na figura 01, abaixo.

Figura 01: Elucidário retirado da obra literária, Contos Tradicionais do Brasil.

ELUCIDÁRIO:
Guiné, Capote, Galinha-d'angola, Galinha-da-índia, Tô-fraco
(Estou-fraco), Numida meleagris.
Pica-pau, nome genérico para as aves Pícidas.
Papa-Mel, Iara, uma Mustélida, Tayra barbara, Lin.
Chororô, choradeira prolongada, intermina, irritante.

Fonte: Câmara Cascudo (2018 [1946], p. 400).

Observamos que o lema ‘pica-pau’ encontra-se em itálico no elucidário, apesar de não haver marcações especiais em sua unidade lexical referente no texto. Vemos ainda, marcações em itálico nos termos científicos em latim presentes nas definições, assim como em outros contextos.

Segundo o *Dicionário de gêneros textuais*, de Sérgio Roberto Costa (2014), o elucidário é “um tipo de glossário (v.) que traz anotações explicativas sobre o sentido de palavras e frases antigas/arcaicas e obscuras de uma língua” (COSTA, 2014, p. 110). Esse tipo de definição metonímica para o verbete ‘elucidário’ parece não se adequar completamente para a função das anotações explicativas trazidas por Câmara Cascudo (2018 [1946]), pelo fato de nele encontrarmos lemas que podem não ser considerados, necessariamente, palavras antigas ou arcaicas, mas, nesse caso específico, tratam-se de unidades lexicais que demarcam variantes dialetais e que foram consideradas não muito claras pelo autor da obra.

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001), vemos a definição de elucidário como sendo “publicação que esclarece ou elucida coisas ininteligíveis ou pouco claras; comentário” (HOUAISS, 2001, p. 1113). De fato, com o objetivo de esclarecer o significado desses itens lexicais, não considerados claros por Câmara Cascudo (2018 [1946], p. 400), o autor utilizou diferentes tipos de definições, como mostraremos a seguir.

Para elucidar o que seriam ‘guiné’ e ‘papa-mel’, o autor usa definições sinonímicas, ao apresentar, a partir de sinônimos, o significado assumido pelas lexias no texto. Entre esses sinônimos, encontramos algumas variações desses lemas e inclusive seus nomes científicos. Ainda no lema ‘Guiné’, encontramos a variante ‘Tô-fraco’, registrada como em sua representação oral, seguida da forma ‘Estou-fraco’ entre parênteses. Como isso, mais uma vez, vemos a busca do autor em evidenciar e registrar o falar daqueles que, através da tradição oral, narram esses contos.

Já para definir o lema ‘Pica-pau’, o autor se utiliza do gênero próximo para especificar a entrada, apesar de não se aprofundar nas diferenças específicas da lexia que podem ser empregadas tanto para referentes da realidade concreta quanto da abstrata, como devem ser as definições do tipo hiperonímicas, segundo Biderman (1993). Para definir a variante diatópica, ‘chororô’, Câmara Cascudo (2018 [1946]) a descreve a partir de suas características específicas, em uma relação de proximidade com o choro ao referir-se a ela como “choradeira prolongada, intérrima, irritante” (CÂMARA CASCUDO, 2018 [1946], p. 400).

3. O léxico e o manual do professor

Após termos conhecido a estrutura dos glossários presentes nos livros literários voltados para alunos do Ensino Médio e algumas de suas potencialidades para o estudo do léxico em aulas de Língua Portuguesa, observemos as propostas pedagógicas apresentadas em cada um dos seus manuais do professor, voltando o olhar para como se dá, em suas proposições, o ensino–aprendizado do léxico nesses materiais.

No manual do professor, elaborado a partir do livro, *Contos Tradicionais do Brasil* (CÂMARA CASCUDO, 2018 [1946]), vemos que seu objetivo para a abordagem da obra em salas de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio seria contribuir para o alcance de uma das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, no sentido de “utilizar a linguagem para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” (BRAGA, 2018, p. 04), além do desenvolvimento de habilidades, consideradas pelo manual como importantes para serem ampliadas no Ensino Médio, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das quais destaca a análise da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) e dos seus contextos de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.), em diálogo com o presente. Para que essas competências e habilidades sejam alcançadas, o manual sugere o desenvolvimento de ações em sala de aula de Língua Portuguesa, divididas em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Com o objetivo de ativar o conhecimento prévio do aluno e aproximá-lo da leitura do livro, o documento propõe, na etapa de pré-leitura, após uma rápida contextualização da obra, que seja apresentada uma lista com os títulos dos contos presentes na seção dos *Contos de exemplo*, do livro *Contos Tradicionais do Brasil* (CÂMARA CASCUDO, 2018 [1946]), para conhecermos o que os alunos já sabem sobre o folclore e a cultura popular, a partir da leitura desses títulos. Levando em consideração que muitas dessas narrativas estão presentes em outras histórias, ou ainda, que podemos ter ouvido alguns desses contos com outros títulos, a possibilidade de descobrirmos os conhecimentos prévios dos alunos acerca do folclore e cultura popular apenas com a leitura de seus títulos, se mostra limitada.

Como proposta de trabalho durante a leitura, o manual sugere que os alunos sejam reunidos em grupos e que cada grupo trabalhe um bloco

do livro a partir das divisões de suas seções. Segundo o material, esta estratégia foi utilizada pelo fato da obra literária ser “muito densa”, sendo assim, possível resgatar a leitura do todo de maneira mais acessível ao dividi-la em blocos.

A partir disso, sugere-se que os alunos destaquem nos contos os personagens, valores, os aspectos regionais, religiosos, os elementos sobrenaturais, entre outros; a identificação no mapa da origem dos contos; a reescrita do conto através de quadrinhos; a dramatização de um conto; a leitura de outra versão do conto; a criação de um painel ilustrativo usando um software de apresentação de slides; e, por fim, a elaboração de um texto informativo sobre a modalidade do conto de seu grupo.

Como trabalho de pós-leitura, o manual do professor sugere, com a intenção de trabalhar a oralidade e a produção textual, que os alunos conversassem com seus amigos e familiares como o objetivo de descobrir histórias com diversos temas para contar. Segundo o manual, essas narrativas deveriam ser recontadas pelos alunos na modalidade escrita.

Ao analisarmos as atividades sugeridas para a etapa de leitura, vemos a falta de uma orientação mais detalhada ao professor a respeito dos objetivos específicos para a realização de cada uma dessas tarefas. Além disso, percebemos a ausência de uma proposição mais direta para um trabalho específico com o léxico apresentado nos contos. Por exemplo, no momento dos destaques dos valores, os aspectos regionais, religiosos, os elementos sobrenaturais, entre outros, poderia haver o direcionamento para um estudo linguístico voltado especificamente para as lexis específicas presentes no livro, como já apresentamos anteriormente, e a partir daí, levar o aluno a remontar a história e a cultura de um povo.

Já em relação à atividade de pós-leitura, enxergamos a oportunidade para estudo das características da língua oral em comparação com a escrita, bem como suas variações, levantando hipóteses sobre como registrar essas marcas de oralidade ao fazer essa transposição para a modalidade escrita.

Contudo, tais propostas mais voltadas para o estudo do léxico não são abordadas pelo manual, inclusive essa perspectiva não é contemplada quando observamos as competências e habilidades propostas pela BNCC escolhidas pelo manual. A partir disso e ao analisarmos os objetivos propostos pelo manual, percebemos que suas proposição estariam direcionadas para a estrutura dos contos, em termos de localização de elementos específicos, no âmbito do discurso, das características do gênero e da sua

retextualização. Desse modo, percebemos a falta de dar ao estudo do léxico uma posição protagonista, explorando suas possibilidades para ensino-aprendizado da língua materna e dando suporte ao professor em como trabalhar essas e outras questões em sala de aula.

4. Considerações finais

A partir da análise do livro literário e seu respectivo manual de apoio ao professor aprovados pelo PNLD/2018 – Literário, percebemos a necessidade de considerarem em suas propostas pedagógicas, o estudo do léxico para além de mero apêndice em glossários ou listas de palavras, buscando inserir nas práticas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa o léxico como nível de análise tanto para a “compreensão do funcionamento do sistema linguístico (quer do ponto de vista sincrônico, quer do diacrônico), quanto para a compreensão do processo de produção cultural” (FERRAZ, 2017, p. 413), buscando com isso, trazer contribuições para as construções de sentido e reflexão sobre questões identitárias (FERRAZ, 2017).

Para além disso, pensando em atividades voltadas para livros literários em sala de aula de língua portuguesa no Ensino Médio, percebemos é necessário haver mudança na proposta didática de estudo do léxico rompendo com a ideia de mera análise isolada das palavras, buscando a compreensão da rede de relações com outros itens lexicais e seus contextos reais de uso (GUIMARÃES, 2017), não perdendo de vista a compreensão do contexto informal de uso da língua e da construção das características dos personagens ali representados.

Desta forma, sendo a linguagem o fio intermediador em nossa relação com o mundo, entre as representações linguísticas que a língua dispõe e as categorias cognitivas construídas ao longo de nossas experiências, o léxico corresponde ao inventário dos itens linguísticos com que expressamos estas categorias e subcategorias cognitivas. Por isso, não podemos desassociar o léxico da cognição social, uma vez que ele está atrelado ao conhecimento construído pelo homem em sua experiência social com grupos e culturas participantes (ANTUNES, 2012).

Dito isso, compreendemos que quando privilegiamos a posição do estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa, estamos pensando no potencial que a competência lexical pode assumir no desenvolvimento de competências discursivas e leitoras com foco nas práticas sociais dos fa-

lantes, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento de discursos claros e fluentes, ampliação do repertório lexical, além de fornecer ao aluno práticas necessárias para a compreensão de textos tanto orais quanto escritos (ANTUNES, 2012).

Desta forma, corroboramos com Ferraz (2014) ao afirmarmos que é fundamental compreendermos e considerarmos o léxico como parte fundamental para domínio de uma língua. Por isso, consideramos urgente que seu estudo seja inserido com mais destaques nas atividades relacionadas ao ensino–aprendizado da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina M. de S. Filologia e o estudo do léxico. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; MAGALHÃES, José Sueli de. (Orgs). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 716-21. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_244.pdf. Acesso em: jun/2019.

ANTUNES, Irandé. *Território das Palavras: estudo do Léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

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

BIDERMAN, Maria Tereza C. A definição lexicográfica. *Cadernos do IL*, n. 10. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 1993. p. 23-43.

BRAGA, Regina Maria. *Manual do professor: Contos tradicionais do Brasil*. Salvador: LDM, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2XQb7S2>. Acesso em jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação nº 02/2018 para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2018 literário. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>. Acesso em: jun de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica – SEB

– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: guia de livros didáticos – Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2017.

CÂMARA CASCUDO, Luíz. [1946]. *Contos tradicionais do Brasil*. 14. ed. Salvador: LDM, 2018.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FERRAZ, A. P.; CUNHA, A. L. da. O léxico em foco: propostas de aplicação de teorias lexicais no ensino de português como língua materna. In: *Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, 2014. Uberlândia-MG. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anais/dosielp/wp-content/uploads/2014/11/960.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

FERRAZ, Aderlande Pereira. (Org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula II*. Araraquara: Letraria, 2017.

GUIMARÃES, Daniela Mara Lima Oliveira. O aprendizado da ortografia e o léxico. In: FERRAZ, Aderlande Pereira (Org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula II*. Araraquara: Letraria, 2017.

HOUAISS, Antônio (1915–1999) e Villar, Mauro de Salles (1939). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: Brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. Prefácio. In: ILARI, Rodolfo. *Introdução ao estudo do léxico: Brincando com as palavras*. São Paulo: Contexto, 2002.

ZAVAGLIA, Claudia. Metodologia em Ciências da linguagem: Lexicografia. In: GONÇALVES, A.V. GOES, M.L.S. (Orgs). *Ciências da Linguagem: o fazer científico?* Campinas: Mercado de Letras, 2012. v. 1. p, 231-64.

**O MUNDO DOS ANIMÊS: ANÁLISE SEMIÓTICA
A PARTIR DOS ESTUDOS PEIRCEANOS
DO PRIMEIRO EPISÓDIO DE DON DRÁCULA**

Cristiane Gonçalves Lemes (UEMS)

crisgleme@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar sob a visão peirceana o primeiro episódio do animê Don Drácula (imagens, cores e símbolos) criado por Osamu Tesuka no final do ano de 1970 com o intuito de entreter o público infantojuvenil japonês. Com uma produção rica em mensagens transmitia por meio da telinha sentimentos, fantasias e com o entretenimento a fuga da realidade distanciava os problemas vividos no dia a dia que, de acordo com Santaella (2015, p. 12), as imagens de consumo são imagens domesticadas onde o telespectador se deixa iludir com o conteúdo apresentado. Produzido pela produtora Network, o seriado com 08 episódios e com duração média de 24 minutos o seu conteúdo passou despercebido pela ditadura militar imposta no Brasil com temas relacionados a sexo, terror e comédia. O estudo da Semiótica por intermédio da visão de Peirce facilita a compreensão de mensagens escondidas em fotos, filmes, seriados, HQs, Mangás e Animês. Santaella (2007, p. 14) explica que a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis e assim as mensagens passadas nas décadas anteriores nos conduzem a estudos e análises.

Palavras-chave:

Animê. Peirce. Semiótica. Don Drácula.

ABSTRACT

This work aims to analyze under the Peircean view the first episode of the anime Don Drácula (images, colors and symbols) created by Osamu Tesuka in the late 1970s in order to entertain the Japanese children and youth audience. With a production rich in messages, she sent feelings, fantasies and entertainment through the screen, the escape from reality distanced the day-to-day problems that, according to Santaella (2015, p. 12), consumption images are domesticated images where the viewer is deceived by the content presented. Produced by producer Network, the series with 08 episodes and an average duration of 24 minutes, its content went unnoticed by the military dictatorship imposed in Brazil with themes related to sex, terror and comedy. The study of Semiotics through Peirce's vision facilitates the understanding of messages hidden in photos, films, series, comic books, manga and anime. Santaella (2007, p. 14) explains that semiotics is the science that has as its object of investigation all possible languages and thus the messages passed in previous decades lead us to studies and analyzes.

Keywords:

Animê. Peirce. Semiotics. Don Drácula.

1. Introdução

Ligados a cultura pop japonesa os animês foram adotados por jovens e adultos como uma fuga da realidade, para relaxar após um dia de trabalho e estudos. Nagado (2005, p. 52) explica que o destaque dos mangás e desenhos animados tem como principal objetivo atrair o público. As fugas da realidade encontradas pelos telespectadores através das histórias contadas na televisão levam milhares de pessoas imaginarem suas vidas como as dos heróis, vilões, personagens de terror e tantos outros. Santoni (2017, p. 44) elucida que por meio, ou a partir das imagens, construímos significados, desconstruímos mitos, transpomos nossas crenças. De acordo com Marcondes a televisão é responsável pela alteração de hábito do homem fazendo com que a realidade fosse comparada com a ficção.

A televisão é o meio de comunicação mais moderno que existe. Ela alterou profundamente as relações do homem com seu mundo, pois instituiu o hábito de recheir as noites, com vivências que seriam impossíveis durante o período diurno. Ela fixou socialmente a dispersão entre o princípio de realidade e princípio de prazer, respectivamente o dia a dia de trabalho, o cansaço, o desgaste, a obrigação, o dever, e o descanso, o relaxamento, a tranquilidade, o sonho. (MARCONDES, 1994, p. 50)

O fenômeno sociológico que a televisão causa demonstra que uma simples animação pode apresentar uma cultura, um pensamento e até mesmo formar opinião sobre algo discutido. A opinião pública segundo Matteucci (1998, p. 842) é a expressão que carrega duplo sentido, um debate público de ideias onde trata de assuntos de interesse de determinado grupo. Observa-se que a influência causada por esse tipo de produção dita comportamentos, vende produtos e uma legião de fãs os chamados *otakus* organizam feiras, apresentações e festivais musicais para disseminar a cultura japonesa nos países ocidentais como o Brasil. Com apresentação de *cosplayers*, Knowles (2007, p. 38) classifica como contração de costume play, brincadeira com trajes, as pessoas transvestidas de personagens que revivem situações e recontam histórias criadas por autores para as páginas de mangás e animês. O Anima Friends, um evento totalmente voltado para esse público ocorre anualmente na capital paulista reunindo milhares de fãs e conta com diversas atrações culturais.

Nöth (1995, p. 19) classifica semiótica como a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura, portanto as imagens representadas num animê com formas, cores e traços serão classificadas como uma área de estudo da semiologia. É possível dizer que os olhos humanos captam os feixes de luz que transmitidas ao cérebro

bro definem contornos, tamanhos e suas tonalidades com riqueza de detalhes. A seguir analisaremos o primeiro episódio do anime *Don Drácula*.

2. Primeiro Episódio: O caçador chegou

Rei do mangá japonês, Tezuka, adaptou toda a sua obra de forma que seus desenhos fossem reconhecidos por muito tempo. Furuyama, exalta as características dos personagens de forma criativa e marcante.

Tezuka já mostrava suas características singulares que influenciaram os artistas de hoje. Muitos atribuem a criação de um “estilo mangá” a Tezuka, pois olhos grandes com pernas compridas eram traços marcantes nos seus desenhos. (FURUYAMA, 2008, p. 22-3)

Veiculado pela primeira vez na TVTokyo, em 1970, *Don Drácula* traz em seu contexto diversas mensagens ligadas ao cotidiano. A história de terror com um olhar cômico discute assuntos ligados à sexualidade, a busca pela beleza e juventude fazendo com que o personagem principal procure apenas um determinado grupo para atacar e saciar sua fome.

A história é contada na cidade de Nerima, Japão onde está localizada a mansão onde habita com sua filha, Sangria e o mordomo Igor. O desenho animado conta com outros personagens tais como Blonda, Yasu, professor Gabriel Van Hellsing, Nobuiko e Murai. A animação chegou ao Brasil no início da década de 1980 nos programas infantis da extinta TV Manchete.

O primeiro episódio intitulado como “O caçador voltou” inicia-se com uma música aterrorizante, à noite, onde o personagem principal adentra o quarto de uma jovem para sugar seu sangue. A cena de terror conta com raios e quando o vampiro ataca a vítima as rosas vermelhas que estão na cabeceira da cama retraem-se indicando medo e algumas gotículas de chuva caem sobre as pétalas simbolizando lágrimas, mas ao se aproximar da vítima o vampiro encontra Blonda, uma moça obesa apaixonada por ele. Ao perceber o erro, Drácula tenta desesperadamente fugir da moça. Era um sonho!

As cores predominantes na primeira cena são: vermelho símbolo universal do amor, preto nas vestes do algoz e o azul nas paredes do quarto remetendo a tranquilidade. Farina (1990, p. 27) afirma que “a cor é vista, impressiona a retina. É sentida, provoca emoção. E é construtiva, pois tem um significado próprio”, portanto transmite uma mensagem que mexe com as percepções sensoriais de sentido humano provocando sen-

sações boas ou ruins.

Nas cenas seguintes aparecem dois caixões de madeira como representação de morte e extinção do ser humano, numa sala escura e uma garotinha descendo as escadas. Com roupa de colegial japonesa, olhos grandes, cabelos longos e orelhas pontiagudas a menina se apresenta como Sangria, a filha de Drácula. Enquanto a garota se aproxima do caixão de seu pai percebe que Drácula se debate dentro de sua “cama” porque sonha, ou melhor tem um pesadelo.

A seguir aparece o morcego, Yasu, segurando um guarda-chuva preto, indicando que o acessório é uma proteção contra a luz, capa preta e shorts branco (que lembra forminhas de doces infantis como brigadeiro), uma forma de atrair crianças para demonstrar que o personagem é bom e amigável. Ele explica o desenrolar da história. Entende-se que o autor utilizou um recurso cinematográfico chamado de “passagem de tempo” para separar os enredos e de forma inteligente relatar a chegada do caçador de vampiros e professor Van Hellsing a cidade de Nerima. Goetjen (2010, p. 15) explica que a representação sempre foi um processo para ajudar o ser humano a entender e aprender o tempo, esta variável difícil de ser percebida em outras palavras, a utilização de trilha musical, figurino e fotografia são mecanismos para separar ações e personagens.

As imagens apresentadas no tempo – mutáveis ou não, tem existência temporal intrínseca. No entanto quase todas as imagens ‘contêm’ tempo que elas serão capazes de comunicar a seu espectador se o dispositivo de apresentação for adequado. (AUMONT, 1995, p. 163)

Um grupo de pessoas surge e avista-se um avião no céu prestes a aterrissar dando a entender que alguém importante chegara no aeroporto da cidade. Um homem com estatura baixa, calvo e estressado é arremessado após um choque com outro passageiro pela escada do avião e com sua força e impacto consegue derrubar um ônibus parado na pista. Esse homem é Gabriel Van Hellsing, o caçador de vampiros, que ao passar pela junta policial é barrado por carregar em sua bagagem estacas e crucifixos. Nesse momento o apelo sexual acontece quando o professor abaixa a calça para comprovar sua identidade através de uma marca de nascença em suas nádegas provocando euforia entre os policiais e demais passageiros na sala de desembarque. Não satisfeito, Hellsing mostra erroneamente um cartaz com a foto de uma moça nua e ao perceber o equívoco corrige rapidamente e apresenta um banner onde aparece sua foto e suas descrições. Aumont descreve que a abordagem semiótica acontece em diversos níveis de codificação da imagem.

A abordagem semiológica, com sua distinção entre diferentes níveis de codificação da imagem, fornece uma primeira resposta a essa questão: em nossa relação com a imagem, diversos códigos são mobilizados, alguns quase universais (os que resultam da percepção), outros relativamente naturais, porém já mais estruturados socialmente [...], e outros ainda, totalmente determinados pelo contexto social. (AUMONT, 2001, p. 250)

As cenas sexuais contidas nos programas infantis das décadas de 70 e 80 eram comuns e estimulavam a imaginação dos telespectadores e driblavam a ditadura militar imposta no Brasil. Para Santaella (2007, p. 14), a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis e o conteúdo é uma forma de persuadir o público. É importante destacar que o estudo da semiologia está presente em diversas áreas do conhecimento humano como linguística, matemática, comunicação social e tantas outras e sua principal função é apresentar uma nova cultura, um novo pensamento através das imagens.

Em um outro momento, é possível identificar a presença de assuntos relacionados a credences populares quando o professor Van Hellsing mostra um crucifixo durante uma das suas aulas, na escola noturna, para descobrir a identidade de Sangria, ou até mesmo a utilização de estacas e alho para enfraquecer um vampiro.

O personagem também trata de assuntos ligados à saúde como os distúrbios digestivos que enfrenta todas as vezes que tenta exterminar seu inimigo – Drácula. O tema é tratado de forma cômica ligando a caça e o seu caçador onde os dois personagens estão em situação de igualdade, amizade, cumplicidade e a rivalidade é deixada de lado. O ápice da animação japonesa ocorre quando Drácula exige que Hellsing lave o caixão após um ataque crônico digestivo. O professor aceita as condições, faz a higienização do objeto fúnebre, o coloca no sol para desinfetar (a mando do dono) enquanto pai e filha descansam na urna menor. Igor, observa atentamente as ações do professor que ao espirrar sente novamente dores digestivas e exclama que “não aguenta mais!”. Assim o primeiro capítulo é finalizado dando a entender que há uma continuidade nos próximos episódios.

A animação possui poucos efeitos tecnológicos, abusa de traços marcantes e uma cartela de cores frias. Heller (2014, p. 17) explica que a cor transmite sensações para cada indivíduo que a observa, que a sente. A percepção visual depende de fatores como o do aparelho óptico, do cérebro. A utilização de cores dá sentido à história, chama atenção dos telespectadores, atrai a imaginação e prende a atenção.

3. Análise semiótica das primeiras imagens da animação

Com cenas noturnas, raios, relâmpagos e trovões a história demonstra que é de terror. Para Santaella (2002, p. 59), a semiótica é a teoria de todos os tipos de signos, códigos, sinais e linguagens. Nos permite compreender palavras, imagens, sons em todas as suas dimensões e tipos de manifestações. Com a ideia de transmitir medo ao telespectador, Tezuka inicia a obra fictícia dando a ideia de algo inesperado está para acontecer. Ao estimular a imaginação, o autor busca construir a imagem-conceito que de acordo com Baldissera (2004, p. 283) “... constrói-se sobre a significação que resulta da complexidade relacional entre as entidades... e tudo mais o que a competência semiótica do sujeito/público permitir e puder realizar”, portanto é a construção fantasiosa que o autor busca para compor a identidade do seu consumidor.



Imagem 1: Episódio Don Dracula: o caçador chegou.

O próximo frame a ser analisado é onde aparece uma moça bonita, que após um longo dia descansa em seu quarto. Observa-se a utilização de cores claras com a intenção de simbolizar a tranquilidade e paz. O azul, na parede indica segurança e tom claro na roupa de cama nos remete a ingenuidade e pureza. As rosas vermelhas no quarto demonstram a sensualidade. A imagem evidencia através de cores neutras que é um local de descanso, intimidade e leveza que de acordo com Santaella (2003, p. 12) o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Portanto, a imagem abaixo será interpretada de forma diferente por outra pessoa e isso ocorre por inúmeros fatores como nível cultural, social e intelectual.



Imagem 2: Episódio Don Drácula: o caçador chegou.

Nota-se a predominância da cor azul, para indicar que a história acontece à noite, momento em que as pessoas estão vulneráveis. Freitas (2012, p. 3) justifica que “os jovens da década de 1980 eram atraídos por histórias de suspense, que aguçavam a curiosidade e prendiam a atenção”. Portanto, a intenção do autor era atrair público e despertar o interesse na obra. A seguir aparece na janela um homem com capa preta, indicando que algo ruim está para acontecer. As cortinas inclinadas denunciam que o vento está intenso.



Imagem 3: Episódio Don Drácula: o caçador chegou.

A imagem demonstra que o detentor da força e poder é Drácula que aparece em pé e possui um maior deslocamento. Já a vítima, está deitada. A capa preta do algoz evidencia que ele detém o poder e domínio sobre a situação. Farina explica que a significação das cores é representada através de um tripé de significações e mexe com o psicológico humano.

[...] a cor exerce uma ação tríplice, a de IMPRESSIONAR, a de EXPRESSAR e a de CONSTRUIR. A cor é vista, impressiona a retina. É sentida, provoca emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio. (FARINA, 1990, p. 27)

A utilização de cores simboliza algo que o autor deseja passar para o telespectador com as cores frias a sensação de tranquilidade, as quentes algo a revelar ou sensualidade. É o estímulo à imaginação, fanta-

sias e emoções.

4. Considerações finais

A animação explorou cores para chamar a atenção dos telespectadores e assim “vender” seu produto. O sucesso da série não foi alcançado porque a produtora de vídeo faliu deixando milhares de fãs órfãos de conteúdo. Atualmente o desenho animado com todos os episódios está disponível na plataforma digital *youtube*.

Conclui-se que o estudo demonstrou a utilização da semiologia das cores na construção de histórias animadas japonesas, sua relação com a sociedade e temas abordados tais como sexualidade, a ditadura da beleza, saúde e a relação harmônica entre arquiinimigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

ARAI, Jhony; HIRASAKI, César. *Arigatô: a emocionante história dos imigrantes japoneses no Brasil*. São Paulo: JBC, 2008.

AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 1995.

BALDISSERA, Rudimar. *Comunicação organizacional: o treinamento de recursos humanos como rito de passagem*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

BONA, Rafael José. Os Problemas Sociais Representados na Linguagem do Cinema Infantil e sua Importância para a Educação Básica. *Anais eletrônico da Anped Sul 2008*. Itajaí-SC, 2008.

DAVIS, F. Hadland. *Mitos e lendas do Japão*. São Paulo: Land, 2004.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinhos. *A psicodinâmica das cores em comunicação*. 6. ed. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2011.

FREITAS, B. L. B de. *Um olhar semiótico sobre as obras de terror mais vendidas no Brasil entre 1980 e 2007*. Tese de doutorado. Unesp/Araraquara. 2012.

FURUYAMA, Gustavo. *Mangá e a transmissão de cultura: o exemplo*

de Rurouni Kenshin. Dissertação de mestrado. FFLCH USP. São Paulo, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GRAVETT, Paul. *Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos*. São Paulo, Conrad Editora do Brasil; 2006.

GOETJEN, Betina. *O Tempo Através das Mídias: Fotografia, Cinema, Televisão*. Dissertação, UNESP, área de concentração: Artes, São Paulo, 2010.

HELLER, Eva. *A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão*. 1. ed. Barcelona. 2012.

KAWAKAMI; DE JESUS. A Influência Cultural dos Mercados de Mangá e Animês no Consumidor Jovem Brasileiro. *XIII Jornada de Iniciação Científica e VII Mostra de Iniciação Tecnológica*. São Paulo-SP, 2017.

KNOWLES, Christopher. *Nossos Deuses são Super-heróis: A história secreta dos super-heróis das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Cultrix, 2007.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Televisão a vida pelo vídeo*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Trad. de Carmen C. Varriale *et al.* 11. ed. Brasília: UnB, 1998.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*. Rio de Janeiro, Forense, 1969.

NAGADO, Alexandre. *Almanaque da cultura pop japonesa*. São Paulo: Via Lettera, 2007.

_____. O mangá no contexto da cultura pop japonesa euniversal. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org). *Cultura pop japonesa: mangá e animê*. São Paulo: Hedra, 2005.

NÖTH, Winfried. *A Semiótica no Século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.

OLIARI, Deivi Eduardo. A Semiótica: A Base para a Linguagem Visual. In: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 27, 2004. Porto Alegre. São Paulo: Intercom, 2004. (CD-ROM)

- PEIRCE, C.S. *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *A teoria geral dos signos*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- _____. *Semiótica aplicada*. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- _____. *Leitura de imagens*. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SANTONI, P. R. *Animês e Mangás: a identidade dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Brasília; UNB, 2017.
- WINTERSTEIN, Claudia Pedro. *Mangás e Animes: Sociabilidade entre Cosplayerse Otakus*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2010.

**O PAPEL DO PARATEXTO NO ESTUDO
DA DINÂMICA TOPONÍMICA¹⁴⁹**

Iago Gusmão Santiago (UEFS)

gusmaoiago@gmail.com

Liliane Lemos Santana Barreiros (UEFS)

lilianebarreiros@uefs.br

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo da dinâmica toponímica realizada a partir dos textos de Eulálio Motta, publicados em cinco periódicos baianos, *Mundo Novo*, *O Lídador*, *O Serrinhense*, *Vanguarda* e *Gazeta do Povo*, entre os anos de 1931 e 1961. Os jornais, na condição de suportes multitextuais, sempre apresentam um texto na companhia de uma diversidade de outros textos com temáticas e autores distintos. Esses paratextos são extremamente interessantes tanto do ponto de vista filológico, pois auxiliam na compreensão de aspectos sociológicos do texto editado, quanto do ponto de vista linguístico, já que possibilitam a análise linguística contrastiva. Assim, discute-se sobre aspectos da variação e da mudança toponímica, tomando como base os textos do escritor Eulálio Motta, por meio do contraste com dados documentados em outros textos também publicados nos periódicos e dados oficiais apresentados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE). A discussão está fundamentada na teoria do paratexto (GENETTE, 1989 [1962]; 2009 [1987]; ALVARADO, 1994), nos estudos toponímicos (DICK, 1990; 1992; TRAPERO, 1995), entre outros. A análise realizada permitiu discutir dados oficiais apresentados pelo IBGE (1968), bem como um processo de variação toponímica documentado na década 1950 no jornal *O Serrinhense*.

Palavras-chave:

Paratexto. Periódicos. Toponímia. Eulálio Motta.

RESUMEN

El presente trabajo se trata de un estudio de la dinámica toponímica realizada a partir de los textos de Eulálio Motta, publicados en cinco periódicos de *Bahia*, *Mundo Novo*, *O Lídador*, *O Serrinhense*, *Vanguarda* e *Gazeta do Povo*, entre los años de 1931 y 1961. Los periódicos, en la condición de soportes multitextuales, siempre presentan un texto en compañía de una diversidad de otros textos con temáticas y autores distintos. Esos paratextos son extremamente interesantes tanto del punto de vista filológico, pues auxilia en la comprensión de aspectos sociológicos del texto editado, cuanto del punto de vista lingüístico, ya que posibilitan el análisis lingüístico contrastivo. Así, en el presente trabajo, se discute sobre aspectos de la variación y cambio toponímico, tomando como base los textos del escritor Eulálio Motta, por medio del contraste con

¹⁴⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

datos documentados en otros textos también publicados en los periódicos y datos oficiales presentados por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). La discusión está fundamentada en la teoría del paratexto GENETTE, 1989, [1962]; 2009 [1987]; ALVARADO, 1994), en los estudios toponímicos (DICK, 1990; 1992; TRAPER, 1995), entre otros. El análisis realizado permitió discutir datos oficiales presentados por el IBGE (1968), bien como un proceso de variación toponímica documentado en la década de 1950 en el periódico *O Serrinhense*.

Palabras clave:

Paratexto. Periódicos. Toponímia. Eulálio Motta.

1. Introdução

Eulálio Motta (1907–1988) foi um intelectual natural do município de Mundo Novo-BA. Formou-se em farmácia na Faculdade de Medicina da Bahia no ano de 1933, atuou como jornalista, contribuindo com diversos periódicos baianos, tais como o jornal *Mundo Novo*, *O Lidador*, *O Serrinhense*, *Vanguarda* e *Gazeta do Povo*, e na política, chegando a candidatar-se a deputado estadual no ano de 1947. Iniciou sua carreira como escritor ainda muito jovem, na década de 1920, e, desde então, passou a dedicar-se à literatura, publicando três livros de poesia, intitulados *Ilusões que Passaram* (1931), *Alma Enferma* (1933) e *Canções do Meu Caminho* (1948 e 1983).

O escritor constituiu ao longo da vida um acervo pessoal que abrange documentos literários éditos e inéditos, em versões finais e inacabadas, por exemplo, sonetos, crônicas, trovas, cordéis, causos, e documentos pessoais variados, como fotografias, diplomas, postais, cadernos, contendo anotações pessoais e borradores de cartas. Esses documentos funcionam como indícios históricos que preservam a memória do escritor e da sociedade em que estava inserido, assim como servem também de base para a elaboração de narrativas que permitem resgatar essa memória, além de serem fontes para o estudo da língua da época. Considerando esses e outros fatores, o projeto de pesquisa *Edição das obras inéditas de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução N° 128/2008 e N° 070/2016) se propôs a editar os textos do acervo para a publicação em meio impresso e digital. As edições realizadas seguem o rigor científico da filologia e, por conta disso, preservam tanto a língua que constitui o texto como as características relativas à sua materialidade, que também fazem parte de sua sócio-história.

A diversidade de documentos que se encontram no acervo são de extrema importância para os estudos linguísticos, em especial para os es-

tudos lexicais, pelo fato de preservarem um acervo lexical bastante variado. Por conta disso, inúmeras pesquisas envolvendo lexicologia e lexicografia estão sendo desenvolvidas a partir do acervo, no âmbito do projeto *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta* (UEFS/CONSEPE, Resolução n. 137/2017). Os trabalhos desenvolvidos abrangem diversas perspectivas dos estudos lexicais como: análise das unidades fraseológicas, dos vocabulários específicos, da toponímia e da antroponímia.

Neste trabalho, apresenta-se um recorte de uma pesquisa em andamento intitulada *Estudo da dinâmica toponímica nos textos jornalísticos de Eulálio Motta*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que busca descrever os aspectos de variação e mudança toponímica registrados nos 140 textos publicados pelo escritor nos periódicos *Mundo Novo* (1931–1933), *O Lídador* (1933–1942), *O Serrinhense* (1950–1951), *Vanguarda* (1955–1956) e *Gazeta do Povo* (1960–1961). Para tanto, recorre-se a uma abordagem interdisciplinar entre filologia e toponomástica, considerando o método filológico da análise paratextual para a constituição do *corpus toponymicum*. Como exemplo, apresenta-se os resultados parciais do estudo dos topônimos *Camisão* e *Ipirá*.

2. O paratexto e o estudo de documentos

A filologia ocupa-se do estudo sociológico de documentos, considerando os seus diversos códigos componentes: linguísticos, materiais e contextuais. Uma das suas tarefas elementares é a preservação do patrimônio documental das sociedades, que pode ser feita de diversas formas, seja pela transcrição de textos e a preparação de edições filológicas, seja pela descrição e construção de uma narrativa historiográfica das práticas culturais de escrita. Segundo Barreiros (2017):

O filólogo não é propriamente um historiador, mas ele opera com todos os instrumentos que a história oferece, pois se debruça sobre o texto com o fim de interpretá-lo, de compreender sua relação com a sociedade, com os sujeitos que o manipularam (as mãos que o escreveu, imprimiu, leu, guardou etc.). Ele atua no espaço histórico, não apenas quando lida com o texto, mas, sobretudo quando compõe uma narrativa historiográfica com o objetivo de contextualizá-lo. As introduções e tratados sobre a história da transmissão do texto, a contextualização dos meios de produção, circulação e apropriação são exercícios historiográficos empreendidos pelo filólogo. (BARREIROS, 2017, p. 402)

Para abordar o documento desde uma perspectiva sociológica e

cultural, a filologia deve transcender a atividade hermenêutica e observar a sua constituição material. As pistas deixadas na dimensão material dos documentos revelam muitos aspectos sobre os modos como foram produzidos e consumidos. Dessa forma, mesmo que os instrumentos usados na cultura manuscrita ou impressa sejam iguais em diversos lugares, ou ao menos semelhantes, haverá sempre um reflexo das condições de trabalho e da forma de pensar de cada grupo social que os utiliza, ou seja, haverá um contexto social, cultural e histórico condicionando as práticas de escrita. A busca por outras fontes também possibilitam a ampliação dos conhecimentos sobre os contextos sócio-históricos que geraram um documento. É função da filologia compreender os contextos de produção, circulação e apropriação dos documentos e explorar esses conhecimentos na preparação de edições.

Um dos caminhos para o estudo dos documentos é a análise dos paratextos. A paratextualidade, segundo Genette (1989 [1962]), é uma das modalidades de transtextualidade que, por sua vez, consistem em relações manifestas ou secretas de um texto com outro. O que distingue o paratexto das demais relações transtextuais é a sua existência em função da recepção, tornando-se “entre o texto e o extratexto uma zona não apenas de transição, mas também de *transação*” (GENETTE, 2009 [1987], p. 10, grifo do autor). Nesse sentido, o paratexto inclui um conjunto diversificado de elementos que se agregam ao texto para atribuir-lhe seu *status* textual, atendendo às estruturas construídas socialmente em uma determinada cultura escrita. Segundo Alvarado (1994, p. 18), o paratexto pode ser definido como um dispositivo pragmático que “por una parte, predispone – o condiciona – para la lectura y, por otra, acompaña en el trayecto, cooperando con el lector en su trabajo de construcción – o reconstrucción – del sentido¹⁵⁰”.

Os paratextos podem ser constituídos por elementos linguísticos, e. g. títulos, notas, glossários, prefácios, ou elementos não verbais, e. g. as ilustrações, a formatação, o *layout*. A composição material do texto, como o uso de uma determinada fonte e de um tamanho específico, possui a função de apresentar o texto verbal, de assegurar uma forma de recepção, estando, portanto, na zona fronteira entre o texto e o paratexto.

¹⁵⁰ Tradução: por uma parte, predispõe – ou condiciona – para a leitura e, por outra, acompanha no trajeto, cooperando com o leitor em seu trabalho de construção – ou reconstrução – do sentido.

Assim, um mesmo texto verbal, será apresentado em formatos distintos a depender da época e do objetivo da sua (re)publicação. Conforme ressalta Alvarado (1994):

Un mismo texto puede asumir ‘formas’ (diseños) distintos, sin que el contenido del mismo se modifique sustancialmente. Estos aspectos morfológicos constituyen un ‘plus’ que se agrega al texto para facilitar la lectura o para favorecer un tipo de lectura que interesa al autor propiciar. Se trata, entonces, de *elementos paratextuales*, auxiliares para la comprensión del texto¹⁵¹. (ALVARADO, 1994, p. 18) (grifo da autora)

Genette (2009 [1987]) divide os paratextos em duas categorias: os peritextos e os epitextos. Os peritextos são elementos que figuram no entorno imediato do texto e se encontram condicionados ao controle de editores, ilustradores, impressores. Os peritextos, segundo o autor, localizam-se “em torno do texto, no espaço do mesmo volume, como o título ou prefácio, e, às vezes, inserido nos interstícios do texto, como os títulos de capítulo ou certas notas (GENETTE, 2009 [1987], p. 12). Por outro lado, os epitextos, consistem em elementos que não compartilham, em princípio, o mesmo suporte material com o texto:

[é] epitexto todo elemento paratextual que não se encontra anexado ao texto no mesmo volume, mas que circula de algum modo ao ar livre, num espaço físico e social virtualmente ilimitado. (GENETTE, 2009 [1987], p. 303)

No caso dos jornais, na condição de suportes multitextuais, publica-se de forma conjunta uma variedade de textos produzidos por autores distintos em um mesmo número. Esses textos, apesar de não terem sido produzidos para a apresentação de um texto específico, compartilham as mesmas páginas mediante critérios de seleção determinados pela equipe editorial. Assim, os textos jornalísticos contidos em um mesmo número devem ser pensados também como peritextos uns dos outros, já que são agrupados e publicados tendo em vista a recepção do produto final pelo público leitor. Igualmente, os textos publicados em outros números do jornal elucidam aspectos sobre ele, seu perfil ideológico, seu estilo, e também podem trazer informações importantes sobre a produção e a vida de seus contribuintes, podendo ser observados como epitextos, ainda que

¹⁵¹ Tradução: Um mesmo texto pode assumir ‘formas’ (*designs*) distintas, sem que o conteúdo do mesmo se modifique substancialmente. Esses aspectos morfológicos constituem um ‘plus’ que se agrega ao texto para facilitar a leitura ou para favorecer um tipo de leitura que interessa ao autor propiciar. Trata-se, então, de *elementos paratextuais*, auxiliares para a compreensão do texto.

o vínculo estabelecido geralmente não seja intencional.

Os paratextos jornalísticos são extremamente interessantes tanto do ponto de vista filológico, quanto do ponto de vista linguístico. Do ponto de vista filológico, cabe destacar a contribuição para a compreensão da cultura tipográfica de um lugar, por meio do estudo dos anúncios, dos temas das publicações, das notas, avisos e demais textos publicados pelos seus editores. Do ponto de vista linguístico, permite a realização de uma pesquisa que demonstre aspectos variacionais da língua, a partir da análise de textos publicados por diversos autores, e o acesso a dados complementares para uma interpretação mais abrangente dos fenômenos linguísticos.

3. A toponomástica e a dinâmica toponímica

A toponímia consiste no conjunto historicamente constituído de topônimos, os nomes de lugar, que recobre um determinado território. Esse inventário lexical geralmente apresenta semelhanças internas, compartilhando uma identidade determinada por fatores geográficos, sociais, históricos e linguísticos, não podendo ser compreendido a partir de análises isoladas ou dissociadas da averiguação de elementos externos à língua. Apesar de haver uma certa tendência motivadora na escolha dos topônimos de um determinado lugar, quanto maior for um território, maior será a quantidade das suas formas de nomear e mais difícil será precisar os padrões de nomeação. Essa tendência seguida na nomeação dos lugares constituem os arquétipos toponímicos, enquanto os desvios dos padrões de nomeação de um território, as variáveis toponímicas (DICK, 1992). Em um país como o Brasil, devido a sua grande extensão territorial e a sua diversidade linguística e sócio-cultural, a descrição precisa dos padrões de nomeação se torna uma atividade altamente complexa. Todavia, algumas características se mostram mais evidentes, como a predominância de uma nomenclatura de caráter descritivo (DICK, 1992).

É função da toponomástica, subdisciplina da onomástica, por meio da descrição e análise da toponímia de um lugar, determinar as tendências designativas bem como as especificidades da sua nomenclatura, apontando os arquétipos e as variáveis toponímicas. A partir de então, se buscará também observar as influências externas à nomeação por meio do estudo do meio motivador, que, segundo Dick (1992), poderá levar, em um último momento, a decifrar à intencionalidade do denominador. Segundo a autora:

[...] o conhecimento preliminar dos designativos de lugares representa apenas a primeira etapa de estruturação mais ampla e completa [...] na realidade, são os locativos que irão fornecer os elementos conclusivos de análise imprescindíveis aos dados conclusivos que se pretenda estabelecer (DICK, 1990, p. 21)

Ao explicar os padrões toponímicos de um dado território, a toponomástica não realiza apenas um estudo etimológico dos lugares, mas histórico, geográfico, social e cultural do processo de nomeação, o que lhe outorga o *status* de transdisciplina. Esse aspecto foi, durante muito tempo, o responsável pelos problemas de filiação disciplinar da toponomástica, visto que se acreditava que as questões de pesquisa referentes à toponímia poderiam ser resolvidas por outras áreas do conhecimento. Ao observar a questão mais atentamente, constata-se que não há como esgotar a complexidade da toponímia por meio das teorias e métodos de apenas uma área do conhecimento, sendo impossível separar o fenômeno do enfoque transdisciplinar. No entanto, cabe destacar que, apesar de dialogar com diversas outras ciências, ao debruçar-se sobre o seu objeto de estudo, a toponomástica filia-se indiscutivelmente à linguística, tanto pela toponímia ser um fato do sistema das línguas (DICK, 1990), quanto por ser o nome de lugar, ou seja, o dado de língua, o principal ponto de partida para os estudos toponímicos.

Dentre as questões centrais da toponomástica, encontra-se a necessidade em discutir as especificidades do topônimo dentro da estrutura lexical de uma língua, ou seja, a articulação de uma teoria linguística do topônimo, bem como as questões teóricas e metodológicas da pesquisa aplicada à toponímia de um território. Para Trapero (1995), os problemas verdadeiramente linguísticos da toponímia devem ser buscados no comportamento de seus componentes. No plano da expressão, o autor destaca a procedência lexical, os fenômenos fonéticos e morfológicos, para a realização de uma análise formal e funcional do topônimo, enquanto no plano do conteúdo,

[...] la toponimia plantea problemas teóricos importantes relacionados con su condición de nombres propios, con el tema de la designación / significación, con la arbitrariedad / motivación del signo lingüístico, con la particularidad de un léxico que tiene la referencia a la geografía como ‘función primaria’ (*montaña, valle, río*) frente a otro léxico que es toponímico sólo en una ‘función secundaria’ (*lomo, morro, mesa*), y con la determinación del significado a partir de estructuras semánticas dialectales, entre los problemas más importantes (TRAPERO, 1995, p. 22).

A análise dos motivos para a classificação taxonômica dos topônimos tem sido um dos âmbitos mais profícuos dos estudos toponímicos

no Brasil. O modelo aplicado no território brasileiro foi o desenvolvido por Dick (1990; 1992), a partir da proposta sistematizada por Stuart (1954) para o domínio estadunidense. Na proposta, a autora justifica a necessidade de adaptação pelo fato das *taxes* apresentadas pelo autor exigirem um contínuo retorno ao passado histórico e propõe uma classificação taxonômica que permite observar as influências do ambiente no processo de nomeação numa abordagem sincrônica. Segundo Dick (1990):

É, pois, na realidade circundante, ou no chamado universo ambiental em que o homem se organiza, individual e comunitariamente, que se encontram as influências positivas ou negativas de sua própria experiência cultural, no mais amplo sentido. (DICK, 1990, p. 61)

Dessa forma, Dick (1990; 1992) apresenta uma forma mais objetiva de classificação toponímica, partindo do aspecto semântico do signo toponímico, ainda que, em muitos casos os aspectos semânticos necessitem ser complementados por questões de caráter histórico e cultural. O modelo apresentado pela autora inclui 27 *taxes*, 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural. As *taxes* elaboradas seguem uma tendência de classificação onomástica de tradição europeia, por meio da junção de um ou mais radicais, de origem grega ou latina, que especificam a classe genérica, e.g., *fito-*, *lito-*, *geo-*, *geomorfo-*, com o termo ‘topônimo’ (Cf. Tabela 1). O modelo de Dick (1990; 1992) passou por diversas ampliações ao longo do desenvolvimento da pesquisa no Brasil, agregando outras *taxes*, como os acrônimo topônimos, referentes às siglas, hietopônimos, relacionados a higiene etc. (FRANCISQUINI, 1998), e subtaxes, como os animotopônimos eufóricos, com conotação positiva, e disfóricos, com conotação negativa (ISQUERDO, 1996).

Tabela 1: Modelo taxonômico de Dick (1990; 1992).

Natureza	Taxonomia	Abrangência
Física	Astrotopônimos	Relativos a corpos celestes
	Cardinotopônimos	Relativos a posições geográficas
	Cromotopônimos	Relativos à escala cromática
	Dimensiotopônimos	Relativos a características dimensionais
	Fitotopônimos	Topônimos de índole vegetal
	Geomorfotopônimos	Relativos a formas topográficas
	Hidrotopônimos	Resultantes de acidentes hidrográficos
	Litotopônimos	Topônimos de índole mineral
	Meteorotopônimos	Relativos a fenômenos atmosféricos

	Morfotopônimos	Relativos a formas geométricas
	Zootopônimos	Topônimos de índole animal
Antropocultural	Animotopônimos	Relativos à vida psíquica
	Antropotopônimos	Relativos a nomes próprios individuais
	Axiotopônimos	Relativos a títulos e dignidades
	Corotopônimos	Relativos a nomes de cidades, estados, países etc.
	Cronotopônimos	Que encerram indicadores cronológicos
	Ecotopônimos	Relativos a habitações de um modo geral
	Ergotopônimos	Elementos da cultura material
	Etnotopônimos	Relativos a elementos étnicos
	Dirrematopônimos	Frases ou enunciados linguísticos
	Hierotopônimos	Relativos a nomes sagrados de diferentes crenças.
	Historiotopônimos	Relativos a movimentos de cunho histórico-social
	Hodotopônimos	Relativos a vias de comunicação rural ou urbana
	Númerotopônimos	Relativos a adjetivos numerais
	Poliotopônimos	Constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade etc.
	Sociotopônimos	Relativos a atividades profissionais
	Somatopônimos	Relativo a partes do corpo humano

Pelo fato de estabelecer uma relação direta com o lugar nomeado, o topônimo apresenta uma forte tendência a fossilizar-se, sendo transmitido por gerações de falantes, como também de um sistema linguístico a outro, tornando-se uma rica herança linguística e cultural. A toponímia de um lugar é capaz de preservar aspectos linguísticos dos diversos estratos formadores de uma língua, sendo uma valiosa fonte para a linguística histórica. Além disso, os topônimos preservam “ocorrências geográficas, históricas e sociais, testemunhadas pelo povo que a habitou, em caráter definitivo ou temporário” (DICK, 1990, p. 42). Todavia, conforme resalta Trapero (1995):

[...] la toponimia posee una fijación muy superior a la del léxico común porque su función única es la referencial, pura nomenclatura en la que se une un nombre a la designación de un lugar; pero fijeza no quiere decir inmovilidad, pues también sobre los significantes de los topónimos operan determinados cambios que hacen más difícil aún su interpretación en cuanto más tiempo pase sobre él. (TRAPERO, 1995, p. 190-1)

A mudança toponímica pode acontecer na estrutura do significan-

te, por meio de diversos processos de mudança fonética. Essas mudanças se dão no uso dos topônimos pelos falantes que, muitas vezes, terminam por fixar a forma mais inovadora, como ocorreu com *Carnaíba* (município, BA)¹⁵², proveniente de carnaúba, espécie de palmeira originária do Nordeste do país. Outra mudança que atinge o significante toponímico é a de caráter morfológico. Nesses casos, o topônimo pode perder um de seus itens integrantes, uma mudança por redução, *Nossa Senhora da Conceição de Mundo Novo*>*Mundo Novo* (município, BA), ou por expansão, em que são incluídos novos itens ao sintagma, *Feira*>*Feira de Santana* (município, BA).

Mas é no processo de renomeação que reside a questão mais complexa da mudança toponímica. Para explicar a mudança de um topônimo por meio da renomeação é necessário recorrer aos dados históricos e debruçar-se, para além da análise das transformações dos aspectos físicos e antropológicos, sobre as questões de caráter social, político e ideológico que, muitas vezes condicionam este processo. Um olhar atento sobre as relações entre a toponímia popular e a toponímia oficial, do caráter espontâneo da primeira e da tendência deliberativa e normatizante da segunda, revela aspectos importantes para a interpretação da mudança ou permanência de um topônimo. Dessa forma, um topônimo pode permanecer ou mudar a depender da aceitação dos falantes, bem como pode permanecer ou mudar pela intervenção do poder dominante.

A toponímia também pode variar e esta variação pode estar relacionada a questões identitárias, pela não aceitabilidade de mudanças impostas pelos órgãos oficiais, *Salvador* ~ *Bahia* (capital, BA), ou a questões intrínsecas aos processos dinâmicos de uso da língua, como as variantes morfológicas, largo *Terreiro de Jesus* ~ *Terreiro* e avenida *Sete de Setembro* ~ avenida *Sete* (Centro Histórico, Salvador-BA), e fonéticas, *Tanquinho* ~ *Tanquim* (município, BA), que geralmente convivem com as formas de nomeação oficial. Assim, a variação toponímica surge por razões semelhantes às da mudança toponímica, dos fatores linguísticos que condicionam as mudanças lexicais de um modo geral e dos conflitos identitários entre a toponímia oficial e a toponímia popular. Além de descrever os arquétipos e as variáveis toponímicas de um território, é função da toponomástica decifrar a dinâmica toponímica, registrando os

¹⁵² Exemplos aqui utilizados foram tirados de Dick (1990), Barreiros e Barreiros (2016) e Santiago (2018), IBGE (1968).

diversos designativos atribuídos a um mesmo *designatum*, apresentando os processos de variação e mudança na toponímia de um território.

4. A dinâmica dos designativos de Ipirá-BA

Para o estudo da dinâmica toponímica é necessária uma aproximação à filologia, visto que é indispensável à preparação de um *corpus* confiável a partir de documentos remanescentes do passado. O *corpus* utilizado nesta pesquisa foi constituído a partir de cinco periódicos em que o escritor Eulálio Motta era colaborador, publicando textos em prosa e poemas: *Mundo Novo* (1931–1933), *O Lidador* (1933–1942), *O Serri-nhense* (1950–1951), *Vanguarda* (1955–1956) e *Gazeta do Povo* (1960–1961). Foram transcritos um total de 140 textos, de autoria de Eulálio Motta e de terceiros cuja temática está relacionada ao escritor, submetidos a um plano de revisão e adaptados para a inserção no programa *AntConc*, utilizado para a análise linguística.

Nos textos foi possível observar os processos dinâmicos de variação e mudança no uso dos topônimos de municípios baianos que ainda não foram satisfatoriamente descritos. Esses processos não se encontram documentados nos históricos apresentados pelos órgãos oficiais que, além de considerar apenas o histórico presente em leis sancionadas, desconsideram a possibilidade de variação sistemática e mudança gradual, extremamente relevantes do ponto de vista linguístico. Além disso, as informações apresentadas em materiais como a *Enciclopédia dos municípios brasileiros* (1968), publicada pelo IBGE, carecem de precisão, principalmente do ponto de vista linguístico.

No caso do município de Ipirá-BA, o IBGE (1968) apresenta a mudança estabelecida a partir do topônimo *Santana do Camisão*, que passou a denominar-se *Ipirá* pelo Decreto estadual n.º 7 521, de 20 de julho de 1931. Correia (2017), por outro lado, considera que a mudança se deu a partir do topônimo *Camisão*. Segundo a autora o histórico completo de nomeação do lugar é o seguinte: *Camisão* (1755) > *Sant'Ana do Camisão* (1855) > *Camisão* (1896) > *Ipirá* (1931). A afirmação da autora é corroborada por uma publicação do jornal *Mundo Novo* de 14-08-1931:

Figura 2: Publicação do jornal Mundo Novo de 14-08-1931.



Fonte: Acervo do escritor.

Quanto à classificação taxonômica, Correia (2017) apresenta o seguinte histórico: *Camisão* (ergotopônimo) > *Sant'Ana do Camisão* (hagiotopônimo) > *Camisão* (ergotopônimo) > *Ipirá* (hidrotopônimo). Os ergotopônimos, segundo Dick (1992, p. 33, grifo da autora), são “topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex.: flecha: córrego da Flecha (MT); jangada: Jangada (AH MT); relógio: Relógio (AH PR)”. A hipótese mais difundida sobre a origem do designativo *Camisão* é a de que o município havia surgido por conta do seu primeiro habitante, o homem do camisão, que “se vestia com um traje camisolão, de algodão, confeccionado de maneira rústica” (SANTOS, 2003, p. 30). No entanto, segundo o IBGE (1958, p. 284) a origem do nome primitivo do lugar “está ligada à aldeia Camisão, não encontrando apoio na documentação histórica a versão popular de que, por ter vivido ‘o homem do camisão’, daí se tenha originado o topônimo inicial”.

Nos textos do escritor Eulálio Motta, publicados no jornal *O Serrinhense*, editado no município de Serrinha-Ba, há uma variação no uso dos topônimos *Camisão* e *Ipirá*. Os textos foram publicados no mesmo ano e em meses próximos, conforme pode ser observado na Tabela 2:

Tabela 2: Ocorrências dos topônimos *Ipirá* e *Camisão* nos textos.

Topônimo	Ocorr.	Texto	Contexto	Periódico	Data
Ipirá	2	<i>Candidatos a Governo, tomem nota disto!</i>	“Pois bem: quando chegamos a Ipirá , nova interrupção”. “[...] resolvera não almoçar em Feira, deixou para almoçar em Ipirá !”	<i>O Serrinhense</i>	19-08-1950
Camisão	1	<i>Transporte</i>	“Durante um certo curto período de quinze anos, os trilhos ficaram parados em Barra e a estrada de rodagem estancada em Camisão ...”	<i>O Serrinhense</i>	15-07-1950

O fato das duas formas terem sido usadas pelo escritor em períodos próximos é um indício de que a variação pode ser livre ou de natureza diafásica. Nesse sentido, verificou-se os contextos em que os topônimos foram empregados e notou-se que a situação comunicativa em que a forma *Camisão* aparece apresenta o que pode ser uma especificação de uso. No texto o escritor menciona que “no tempo de meu avô, ir daqui á Feira de Sant’Ana era um problema difícil” e, em seguida, relata as dificuldades encontradas para a locomoção dentro do território baiano. Considerando esse aspecto, é possível pensar que o uso da forma *Camisão* se restringe a um contexto de referência temporal específico, ao referir-se ao *designatum* no período em que o topônimo mencionado era a principal forma designativa atuante.

Outra questão a ser observada é o fato da manchete do jornal *Mundo Novo* apresentar o topônimo *Camisão* entre parênteses, como um subtítulo, enquanto no texto do escritor em que o mesmo topônimo aparece não há nenhum tipo de nota informando que se trata de um antigo

designativo para o município de Ipirá-BA. A presença desse elemento paratextual na publicação do jornal *Mundo Novo*, acontece pelo fato dos leitores do periódico desconhecerem o topônimo novo, recentemente criado, necessitando de uma explicação para entender do que se tratava a manchete. A ausência de uma nota explicativa no texto publicado no jornal *O Serrinhense*, por outro lado, pode ser interpretada como uma confirmação de que o designativo ainda era conhecido na região.

5. Considerações finais

A filologia pode contribuir de diversas formas para os estudos toponímicos: permitindo o acesso a dados linguísticos confiáveis, o processamento automático desses dados e o levantamento de informações contextuais que auxiliem na interpretação da nomeação, variação e mudança toponímica. No caso dos textos impressos, as informações dos paratextos são de grande relevância para uma descrição mais detalhada do histórico de designativos de um lugar, que não é plenamente abordado pelos órgãos oficiais. Por isso, a preparação de um *corpus toponymicum* paralelo que considere outros textos publicados nos periódicos podem auxiliar na confirmação de hipóteses sobre a dinâmica dos topônimos nos textos do escritor Eulalio Motta.

A análise realizada demonstrou a necessidade de uma revisão do histórico oficial de topônimos do município de Ipirá-BA apresentado pelo IBGE (1968), tanto do ponto de vista da quantidade de designativos, quanto da sua datação e grafia. Foi possível notar também que existem casos complexos de toponímia paralela que precisam ser descritos pelos toponimistas, como ocorre com *Camisão*, que aparenta ter seu uso restrito a contextos discursivos específicos após o período da sua substituição. Para comprovar essa hipótese, é preciso expandir a pesquisa para os paratextos nos periódicos editados e para outras fontes documentais, com o intuito de ampliar o *corpus toponymicum* e registrar outros contextos de uso do topônimo por outros escreventes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, Maite. *Paratexto*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1994.

BARREIROS, Liliane L. S.; BARREIROS, Patrício N. Estudo toponímico

em Bahia Humorística de Eulálio Motta. *Cadernos do CNFL (CiFEFil)*, v. 20, p. 235-48, 2016.

BARREIROS, Patrício Nunes. Por uma abordagem da História Cultural das práticas de escrita na edição de textos. In: *Alea: Estudos Neolatinos*. Brasil, v. 19, n. 2, p. 389-414, 2017.

_____. *O Pasquineiro da roça*: edição dos panfletos de Eulálio Motta. Orientador: Célia Marques Telles. 2013. 386f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Instituto de Letras – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CORREIA, Clese Mary P. *Bahia de todos os cantos e recantos*: marcas identitárias e culturais na toponímia da Bahia. Orientadora: Celina Márcia de Souza Abbade. 2017. Dissertação (Mestrado). Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

DICK, M. Vicentina de P. do A. *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990.

DICK, M. Vicentina de P. do A. *Toponímia e antroponímia do Brasil*: coletânea de estudos. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP, 1992.

FRANCISQUINI, Ignez de A. *O nome e o lugar*: Uma proposta de estudos toponímicos da microrregião de Paranavaí. 1998. 255p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR, 1998.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos*: La literatura en segundo grado. Trad. de Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus, 1989, [1962].

_____. *Paratextos editoriais*. Trad. de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009 [1987].

IBGE. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. V. XX. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1958.

ISQUERDO, Aparecida N. *O fato linguístico como recorte da realidade sócio-cultural*. 1996, 409p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 1996.

SANTIAGO, Iago. *Estudo toponomástico nos textos de Eulálio Motta*

publicados no jornal *Mundo Novo*. Orientadora: Liliâne Lemos Santana Barreiros. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

SANTOS, Dilemar C. *A saga do Camisão rumo a Ipirá: história do Camisão desde o século XVI aos dias de 2003*. Feira de Santana: Editora Gráfica Radami, 2003.

STWART, George R. A classification of place names. *Names*. Berkeley, V. II (1), março de 1954.

TRAPERO, Maximiano. Para una teoría lingüística de la toponimia: estudios de toponimia canaria. *Las Palmas de Gran Canaria*: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1995.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 128/2008. Aprova o Projeto de Pesquisa Edição das Obras Literárias Inéditas de Eulálio de Miranda Motta, sob a coordenação do Prof. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 27 ago. 2008.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 070/2016. Aprova o Projeto de Pesquisa Edição das Obras Inéditas de Eulálio de Miranda Motta (IV Etapa), sob a coordenação do Prof. Dr. Patrício Nunes Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade, financiado pela FA-PESB. Feira de Santana-BA: D.O.E., 2 set. 2016.

UEFS/CONSEPE. Resolução CONSEPE Nº 137/2017. Aprova o Projeto de Pesquisa *Estudos lexicais no acervo de Eulálio Motta*, sob a coordenação da Profa. Dra. Liliâne Lemos Santana Barreiros, do Departamento de Letras e Artes, desta Universidade. Feira de Santana-BA: D.O.E., 12 dez. 2017.

O QUE VOCÊ QUER SER QUANDO CRESCER? MUDANÇAS SOCIAIS E ESTEREÓTIPOS NA COLEÇÃO “BARBIE QUERO SER”

Danielle Brito da Cunha (UFRN)

professoradanibrito@gmail.com

Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (UERN)

guianeezasaraiva@uern.br

RESUMO

A boneca americana *Barbie* lidera, há muitas décadas, o ranking de vendas no ramo de brinquedos tipificados como femininos. Esse império implicou em múltiplas contribuições para o estudo do gênero (*gender*) e para o estudo do corpo, tendo em vista que a boneca *Barbie* é responsável pela imposição – e manutenção – de inúmeros estereótipos comportamentais e corporais. Partindo dessa premissa, este trabalho tem como objetivo discutir como a coleção “Barbie Quero Ser” tenta romper velhos paradigmas quanto às profissões que as mulheres exercem na contemporaneidade. Para isso, recorreremos às premissas de Norman Fairclough (2008), Teun Adrianus van Dijk (2008), assim como de pesquisadores nacionais que se voltam para os estudos críticos do discurso. Paralelo a isso, os trabalhos de Mary Del Priore (2013) e Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (2012, 2016) auxiliarão no embasamento teórico sobre corpo e feminismo. O *corpus* se constitui da análise do vídeo *Imagine the possibilities*, veiculado no *Youtube*, e da forma como as bonecas são representadas quanto às profissões ditas pós-modernas. Os resultados desta investigação indicam que as mulheres, hoje, ocupam vários espaços na sociedade, exercem funções “denominadas” como masculinas, insistem em quebrar a imposição midiática e social no que concerne ao corpo perfeito e, por fim, disseminam o discurso que elas podem ser o que quiserem, prezando, sempre, pela autoaceitação e autoafirmação social.

Palavras-chave:

Estereótipos. Profissões. Mudanças Sociais.

“Barbie Quero Ser”. Análise Crítica do Discurso.

RÉSUMÉ

La poupée américaine Barbie est en tête du classement des ventes dans le domaine des jouets typiquement féminins depuis de nombreuses décennies. Cet empire impliquait de multiples contributions à l'étude du genre (genre) et à l'étude du corps, à considérant que l'esprit que la poupée Barbie est responsable de l'imposition – et du maintien – d'innombrables stéréotypes comportementaux et corporels. À partir de cette prémisses, ce travail vise à discuter de la manière dont la collection Barbie Veut Être tente de briser les vieux paradigmes concernant les professions que les femmes exercent à l'époque contemporaine. Pour cela, nous utilisons les prémisses de Norman Fairclough (2008), Teun Adrianus van Dijk (2008), ainsi que de chercheurs nationaux qui se tournent vers des études critiques du discours. Parallèlement à cela, les travaux de Mary Del Priore (2013) et de Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (2012, 2016) contribueront au fondement théorique du corps et du féminisme. Le *corpus* consiste en l'analyse de la vidéo *Imagine les possibilités*, diffusée sur *Youtube*,

et la façon dont les poupées sont représentées en termes de métiers dits postmodernes. Les résultats de cette enquête montrent qu'en tant que femmes, aujourd'hui, elles occupent plusieurs espaces dans la société, elles exercent des fonctions «dénommées» masculines, ils insistent pour briser les médias et l'imposition sociale concernant le corps parfait et, enfin, ils diffusent le discours selon lequel ils peuvent être ce qu'ils veulent, chérissant toujours l'acceptation de soi et l'affirmation de soi sociale.

Mots-clés:

Professions. Stéréotypes. Changements sociaux.

Barbie veut être. Analyse critique du discours.

1. Introdução

Indagações como “O que você quer ser quando crescer?” são recorrentes nas práticas sociais hodiernas. Todavia, é sabido que as mulheres passaram a decidir sobre a profissão que gostariam de exercer há poucas décadas, mais precisamente, depois das primeiras conquistas femininas, como o direito ao voto, o acesso às universidades, a criação de métodos contraceptivos e a concessão da licença maternidade.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo discutir como a coleção *Barbie Quero Ser* tenta romper velhos paradigmas quanto às profissões que as mulheres exercem na contemporaneidade, por meio da análise dos discursos no vídeo *Imagine the possibilities*. Para isso, recorreremos às premissas da Análise Crítica do Discurso, mais especificamente às concepções de mudanças sociais, advindas de Norman Fairclough (2008). Ademais, julgamos pertinente trazer à tona os preceitos de Mary Del Priore (2013) e Guanezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (2012; 2016) para discutir questões relativas ao corpo e ao feminismo, uma vez que a boneca *Barbie* simboliza essa luta de ditames sociais.

Em linhas gerais, esperamos que este texto contribua com os estudos críticos do discurso, como também com pesquisas que se voltem para o feminismo e suas múltiplas vertentes. Em meio a inúmeras publicações que versam sobre o corpo e sobre as conquistas femininas, entendemos que ainda há muitos aspectos que podem ser explorados, principalmente quando há a propositura de contemplar aspectos discursivos, sociais e ideológicos.

2. Discurso, tradição e mudança social: conceituações introdutórias

As mudanças sociais são objetos de investigação da Análise Crítica do Discurso desde seu início, em 1991. Aqui no Brasil constatamos

uma intensificação depois da tradução, pela Izabel Magalhães, em 2001, da obra *Discourse and social change/Discurso e mudança social*, de autoria do Norman Fairclough, escrita em 1992. Isso foi possível devido à compreensão, por parte de pesquisadores nacionais, da importância de se analisar um discurso situando-o no tempo e no espaço, levando em consideração a produção, a circulação e a recepção.

É válido ressaltar, também, que para analisar um discurso, sob a perspectiva das mudanças sociais, é necessário entender o conceito de tradição e como a ruptura desta determina o cerne dos estudos faircloughianos. Nesse sentido, julgamos relevante apresentar os conceitos de discurso, de tradição e de mudança social, para que, assim, comprovemos que os discursos que discutem a inserção das mulheres no mercado de trabalho, os cargos que assumem e a forma como se vêem – física e psicologicamente – sofreram profundas transformações.

Para iniciar este diálogo, ancoramo-nos nas premissas de Ramalho e Resende (2011, p. 17), quando afirmam que discurso pode ser entendido a partir de duas vertentes: “como substantivo mais abstrato, significa o momento irredutível da prática social associado à linguagem; como substantivo mais concreto, significa um modo particular de representar nossa experiência no mundo”. Paralelo a isso, Wodak (2004, p. 225) acrescenta que “o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder”.

No que diz respeito ao conceito de tradição, recorremos aos postulados de Sztompka (2005). O autor explica que os seres humanos não podem sobreviver sem tradições, embora haja, constantemente, insatisfação com as suas. A tradição é a sabedoria das gerações, uma vez que coloca ao nosso alcance as crenças, as normas, os valores e os objetos criados no passado. Ela fornece elementos construtivos semiacabados, que implicam na legitimação dos estilos de vida, das instituições, dos credos e dos códigos existentes. Também é função da tradição fornecer símbolos persuasivos de identidade coletiva e fortalecer as raízes (MEIRA, 2016).

Quanto à noção de mudança social, Sztompka (2005, p. 30) afirma que esta pode ser definida como “a transformação da organização da sociedade e de seus padrões de pensamento através do tempo; a modificação ou transformação da maneira como a sociedade é organizada”, além de se preocupar com as variações das relações entre indivíduos,

grupos, organizações, culturas e sociedades no limiar do tempo.

Em síntese, entendemos que diversos segmentos passaram por mudanças sociais, dentre as quais é importante destacar as mudanças decorrentes da inserção da mulher no mercado de trabalho, como a educação dos filhos e a reconfiguração das tarefas domésticas. Paralelo a isso, Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (2012) pontua que outros segmentos, como escola, igreja, casamento, relações de amizade, dentre outros, sofreram diversas transformações com o processo da globalização. A partir dela, os discursos reproduzidos pelos indivíduos também passaram por grandes alterações, em especial os que se voltam para as aspirações, desejos e sonhos, conforme constataremos nas análises deste artigo.

3. O corpo feminino e a padronização do belo: perfeição (in)atín-gível?

As discussões voltadas para o corpo – e seus múltiplos padrões – são recorrentes na pós-modernidade. Isso decorre, segundo Novaes (2011, p. 477), do fato de nossa sociedade ser imagética, ou seja, “o sujeito é definido por sua aparência” e, por isso, não tem como se isentar das regulações sociais impostas. Nesse viés, interessa-nos discutir as questões relativas ao corpo feminino e ao processo de padronização, mais intensamente, proveniente da mídia, uma vez que esta passou a ser um forte agente no processo de imposição de determinados estereótipos, sejam físicos, sejam comportamentais.

Nesse sentido, convém frisar que desde a Terceira Revolução Industrial as redes sociais passaram a ser o cerne para disseminação de informações, de anúncios publicitários e de posicionamentos ideológicos. Assim, os internautas passaram a postar, curtir, comentar e compartilhar aquilo que concordavam, gerando, portanto, uma rede de pluralismo discursivo, em que a crise identitária passa a ser uma certeza, visto que, conforme Bauman (2005) defende, o indivíduo tende a se questionar sobre a constituição e a fragmentação do “eu”. Em meio a esse processo de transformação da identidade, entra em cena a questão do corpo e, consequentemente, a aceitação – ou não – da imagem refletida no espelho.

Sobre essa questão imagética, Novaes (2011) afirma, ainda, que

[...] a imagem do belo corpo traduz o anseio atual. Esculpidos nas academias de ginástica ou remodelados e formatados em clínicas particulares e

hospitais, pelo *bodybuilding* ou *body modification*, transformá-los está na ordem do dia. É curioso notar que a primeira prática se inicia na mesma década – 1890 – em que a cirurgia plástica se aproxima da sua forma moderna. Portanto, quer seja por meio desta, quer seja por meio de roupas, adereços e cosméticos, de forma efêmera ou permanente, o corpo é sempre transformado em signo cultural, como capital do qual fala Bourdieu. (NOVAES, 2011, p. 485)

Nessa conjuntura, é basilar destacar que o padrão de beleza do corpo feminino sofreu inúmeras transformações ao longo dos séculos, uma vez que o conceito de “belo” e o processo de padronização do corpo perfeito acompanharam alguns acontecimentos na história do feminismo no Brasil, sempre disseminados pela mídia impressa, televisiva e, agora, digital. Tal temática – ditadura da beleza pela mídia – é amplamente discutida por vários pesquisadores, que, por sua vez, discutem o corpo em múltiplas facetas, dentre os quais se destacam o corpo macérrimo, o curvilíneo, o musculoso e, mais recentemente, o “siliconizado” e o “lipado”.

É relevante frisar, também, que o corpo mais cheinho já foi enaltecido, visto que comprovava para a sociedade a fartura nas refeições e, conseqüentemente, o cumprimento das obrigações maritais. Hodiernamente, o movimento *plus size* ganha cada vez mais adeptos, principalmente depois da adesão das “gordinhas” nas passarelas. Este movimento reforça o processo de autoaceitação e de autoestima, uma vez que, ao se sentir bela, mesmo acima do peso, com estrias e com celulites, a mulher evidencia a necessidade de quebrar os paradigmas do que é considerado belo e perfeito.

Retomando nosso objeto de estudo, julgamos pertinente trazer os apontamentos de Mary Del Priore (2013) para discutir a “ditadura do corpo Barbie”, cujo biotipo é bem característico: alta, magra, seios e bumbum firmes, cintura fininha, cabelos loiros, olhos azuis, nariz e boca com traços suaves, típicos de um rosto belo e harmônico. Essa padronização física trouxe inúmeras implicações sociais, dentre as quais destacamos os distúrbios físicos, como anorexia, a bulimia, e o aumento de intervenções cirúrgicas, em especial o implante de silicone nos seios e nas nádegas, além da abdominoplastia e da lipoaspiração. Ademais, procedimentos estéticos – uso de botox, de ácido hialurônico; sessões de drenagem linfática e de bronzeamento, além dos serviços de manicure, de cabeleireiro e de depilação – complementam a lista de itens em busca da perfeição.

Acerca disso, Mary Del Priore (2013) afirma que aumentou

[...] assustadoramente o número de mulheres que opta pela imagem da “Barbie” norte-americana, dona de volumosos seios de plástico, cabelos louras falsas e lábios de Pato Donald. No outro extremo encontramos a androginia mais absoluta, onde cada um quer ter a forma do outro, com todas as consequências. Inclusive aquela terrível, de que, quando as preocupações físicas tomam a frente, significam o medo e a recusa dos que não são como nós. Mal se percebe que nossa sociedade valoriza não a identidade, mas a identificação. Os pequenos defeitos, que outrora davam charme a uma mulher, o tal de *it*, estão em baixa. (DEL PRIORE, 2013, p. 232)

Como se vê, a importação da imagem da *Barbie* perdurou durante décadas em nossa sociedade, gerando críticas, mas também adeptos. As críticas são consideradas plausíveis se levarmos em consideração os traços característicos do povo brasileiro, oriundos da miscigenação entre brancos, negros e índios, ratificando, assim, o que propõe Mary Del Priore (2013): “as cabeleiras louras são falsas!”. Quanto aos adeptos, é possível inferir que a mídia cumpre seu papel, uma vez que há concordância, em grande maioria, com as opiniões e com os anúncios publicitários veiculados, garantindo, dessa forma, o que conhecemos por imposição midiática.

4. A mulher no mercado de trabalho: o início de tudo

Durante muitos anos o provento do lar era responsabilidade exclusiva dos homens. Às mulheres cabiam tarefas domésticas, os cuidados com o cônjuge e com os filhos. Isso porque, conforme Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (2016) defende, em sua tese de doutoramento “Estudo crítico dos discursos na *fanpage Claudia On-line*: permanências ou rupturas?”, esses papéis são rotulados, até hoje, como femininos, mesmo que as mulheres trabalhem fora.

Partindo dessa concepção, entendemos que o ingresso da mulher no mercado de trabalho foi tardio e, digamos, conturbado. Em meio a Segunda Guerra Mundial, com os homens servindo ao país, as mulheres começaram a buscar o sustento. Todavia, os folhetins e as primeiras revistas femininas, inclusive a *Claudia*, noticiavam que esses trabalhos eram uma espécie de extensão dos papéis que sempre exerceram, como cozinhar, costurar e cuidar de crianças, mais tarde em creches e escolas. Duarte (2005) exemplifica que trabalhar em boutiques se configurava como uma das grandes pretensões, isto é, era a profissão dos sonhos, até meados da década de 1960. Contudo, os maridos só permitiam se a clientela da loja fosse composta somente por mulheres.

Com o advento da Globalização e com a concessão de alguns direitos, como o do voto, em 1932, e o acesso à pílula anticoncepcional, na década de 1970, o ingresso da mulher no mercado de trabalho, aqui no Brasil, ganhou força, implicando na assunção de papéis antes imagináveis. Diante desse cenário de ascensão dos direitos femininos, da tentativa de quebra do patriarcado, a Mattel lançava a linha *Barbie Profissões*. Nas bonecas, meninas do mundo inteiro idealizavam a profissão dos sonhos. Queriam ser médicas, professoras, jornalistas, estilistas, cantoras, engenheiras, veterinárias, juízas.

Na pós-modernidade, 60 anos depois do lançamento da primeira *Barbie*, despontava no mercado a coleção “Barbie Quero Ser”, representando as profissões que simbolizam a luta feminista e, consequentemente, a igualdade de direitos. As mulheres não queriam apenas compor o mercado de trabalho, queriam o “impossível”, o “inatingível” e, assim, foram lançadas a *Barbie* astronauta, paleontóloga, treinadora de futebol, bombeira e presidente, perpassando, portanto, a ideia de que as meninas podiam “alçar voos mais altos”, quebrando o estereótipo de profissões tipificadas como masculinas.

5. “Seja o que você quiser”: análise do vídeo *Imagine the possibilities*

Lançada em 1959, em Nova York, a boneca *Barbie* é, indiscutivelmente, o “brinquedo dos sonhos” de milhares de meninas no mundo inteiro. Criada por Ruth Handler, a *Barbie* se tornou um sucesso imediato, chegando a vender mais de um bilhão de exemplares, em mais de 150 países. Em sua biografia, Ruth afirmou que através da boneca as meninas podiam imaginar que são as mulheres que bem entendem, que “a *Barbie* sempre representou as diversas escolhas que a mulher tem a sua disposição”¹⁵³.

Loira, olhos azuis, cintura fina, seios grandes, rosto de modelo e um nome real – Barbara Millicent Roberts –, a boneca *Barbie* sintetizou o sonho americano de consumo, de status e, sobretudo, de beleza. Alimentando esse encanto, inúmeras coleções foram surgindo e, durante esses 60 anos, a boneca apresentou evoluções, sempre acompanhando o ritmo, a moda e as necessidades de cada época, conforme já mencionado

¹⁵³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020428_barbie.shtml>. Acesso em: 25-03-2020.

anteriormente.

Neste trabalho, interessa-nos analisar o vídeo *Imagine the possibilities*, cuja duração é de 1 minuto e 40 segundos. O vídeo está disponível no *Youtube* em várias versões e, dentre elas, escolhemos a versão dublada. Interessa-nos, portanto, discutir como a coleção “Barbie Quero Ser” tenta romper velhos paradigmas quanto às profissões que as mulheres exercem na contemporaneidade, a partir dos discursos no vídeo supracitado. Vejamos, então, as figuras abaixo¹⁵⁴ e suas respectivas análises discursivas:



Figura 01: Discurso de abertura do vídeo.

Fonte: vídeo do Youtube *Imagine the possibilities*.

O *print* acima diz respeito à abertura do vídeo e é o primeiro discurso em evidência. Nele, vemos que há um questionamento, que, por sua vez, promove a reflexão: “O que acontece quando as meninas estão livres para imaginar que podem ser tudo o que quiserem?”.

No que diz respeito às questões da Análise Crítica do Discurso, é visível um discurso que indica mudança social, defendida por Norman Fairclough (2008), em especial no fragmento “*estão livres*”, por contemplar, notadamente, a política emancipatória. Graças aos Movimentos Feministas, a liberdade de escolha passou a ser, também, um direito das mulheres. A partir dessa liberdade, “*imaginar que podem ser tudo o que quiserem*” é apenas o primeiro passo. Mediante a prerrogativa de múltiplas profissões, o processo de identificação é decisivo, haja vista cada menina traçar um objetivo e fazer dele sua meta e, provavelmente, sua maior conquista.

É basilar ressaltar que, implicitamente, o discurso em análise pri-

¹⁵⁴ Trata-se de *prints*, sequenciais, do vídeo “*Imagine the possibilities*”, disponível no *Youtube*.

vilegia as camadas sociais mais altas, isto é, uma minoria, uma vez que a boneca Barbie é considerada um brinquedo relativamente caro, muito acima do poder aquisitivo de muitas famílias brasileiras. Em consequência disso, bonecas similares são vendidas, com preços bem mais acessíveis, potencializando a imaginação e o sonho de milhares de crianças do Brasil.

A título de ilustração, vejamos a seguir as profissões que são representadas no vídeo em análise.

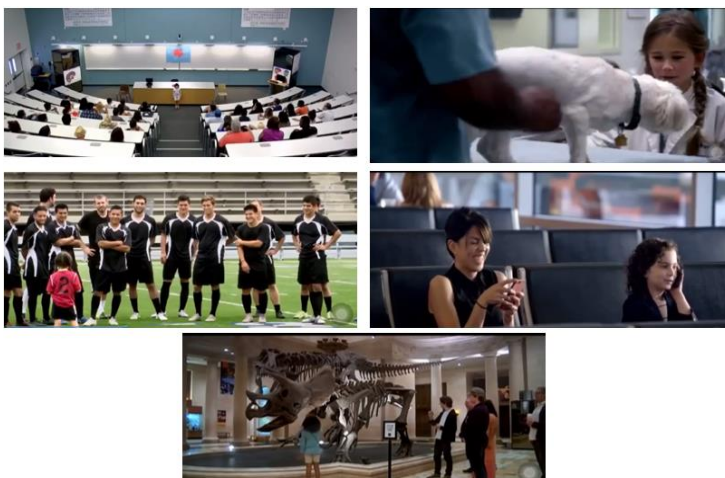


Figura 02: Profissões da pós-modernidade.

Fonte: vídeo do Youtube *Imagine the possibilities*.

Na figura 2, vemos a representação, em forma de *prints* sequenciais, de cinco profissões que, também, podem ser exercidas por mulheres na pós-modernidade, conforme discutido anteriormente neste texto. Consoante aos estudos de Guianezza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (2012; 2016), o ingresso da mulher no mercado de trabalho implicou em inúmeros avanços e conquistas, inclusive o de se especializar, por meio da Graduação e da Pós-Graduação, em áreas que antes eram rotuladas como masculinas. Essa jornada de estudos somente foi possível graças ao acesso à pílula anticoncepcional e, por conseguinte, ao planejamento familiar. Com um número menor de filhos, ou seja, com o controle de natalidade, as mulheres puderam se dedicar à carreira e, com isso, chegar a ocupar altos cargos e desenvolver qualquer tipo de atividade laboral, intencionado, sempre, a equidade de direitos e de salário.

No que tange à ordem das profissões, que são retratadas no vídeo em análise, temos: uma professora, uma médica veterinária, uma treinadora de futebol – de time masculino –, uma administradora executiva e uma paleontóloga. Nesse cenário, é notória a evolução quanto às profissões que compõe a coleção “Barbie Quero Ser”, tendo em vista que outras coleções, voltadas para as profissões, já foram lançadas no decorrer dos sessenta anos de existência da boneca.

Em relação aos discursos das meninas que representam as profissões supracitadas, mais especificamente no trecho que compreende a primeira e a última profissão, vemos que estes sugerem segurança e identificação no desempenho da atividade laboral, além de evidenciar um tom de orgulho pelo lugar que ocupam. É válido endossar, também, que o vídeo contempla um lado humorístico, cuja comprovação se dá pelo riso e pelos discursos dos adultos que participam do vídeo, como, por exemplo, “*tá bom, doutora!*”, quando um deles dialoga com a veterinária.

Vejamos, por fim, a figura 03.

A figura 03 representa, de forma sequencial, os últimos discursos do vídeo *Imagine the possibilities*. Nela podemos ver elementos bem característicos do gênero discursivo anúncio publicitário, dentre os quais se destacam a logomarca da *Barbie*, os apelos verbais em “*Quando uma menina brinca com Barbie, ela imagina tudo o que ela pode conquistar*”, além de reforçar o nome dado à coleção das profissões – “Barbie Quero Ser” – ao encerrar o vídeo com o discurso “*Você pode ser tudo o que quiser*”. Ao analisarmos, com minúcia, os discursos grifados, vemos que o primeiro sugere ser uma ação positiva brincar com a boneca *Barbie*, tendo em vista que a criança poderá imaginar as conquistas que pretende alcançar. Já o segundo discurso, preconiza que as meninas podem ser tudo o que quiserem, encorajando, assim, todas as meninas a buscarem realizar seus sonhos, independentemente das raízes históricas e ideológicas do patriarcado em nosso país.



Figura 03: Seja o que você quiser. Fonte: vídeo do Youtube *Imagine the possibilities!*.

Dessa forma, é nítida a mudança social, conforme os preceitos de Sztompka (2005), nos discursos imbricados nessa figura, haja vista eles romperem com as imposições da sociedade e da mídia. Há, também, mudança nas relações de trabalho, já que as mulheres passaram a exercer cargos tipificados como masculinos, embora ainda sejam necessárias mudanças em alguns quesitos, como a igualdade salarial, o reconhecimento pela excelência na realização das atividades - quando for o caso - e a minimização dos índices de assédio no âmbito trabalhista.

6. Considerações finais

As discussões sobre a mulher no mercado de trabalho permeiam as práticas sociais há muitos anos. Isso porque mesmo sendo um direito adquirido, ainda há muitos preconceitos em relação à atuação feminina em algumas profissões, principalmente àquelas que são rotuladas, socialmente, como “masculinas”. Dessa forma, mediante o objetivo proposto, para a realização deste trabalho, é válido destacar que o vídeo *Imagine the possibilities* evidencia a imprescindibilidade de romper a dominação masculina e a ideia limitante que algumas mulheres eram/são condicionadas.

Como já apontado, compreendemos que a cada coleção as meninas passaram a idealizar, na boneca, um estilo de vida, incluindo desde a

indumentária que trajam até o processo de identificação com os traços fenotípicos, como cabelo, olhos, cor da pele e aspectos relacionados à corporeidade. Ademais, essas coleções também auxiliam na perpetuação de estereótipos comportamentais e influenciam na construção do “eu” de inúmeras crianças. Prova disso são as brincadeiras envolvendo o *Ken*, namorado da *Barbie*, a casa luxuosa, o automóvel cor-de-rosa, os mais variados acessórios de moda – sapatos, bolsas, óculos, lenços e roupas transadas – e itens que identificam uma dada coleção, como patins, cauda de sereia, violino, lousa, mala de viagens, dentre muitos outros.

É de extrema importância frisar, também, que a análise do vídeo, sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, nos permite depreender que, mesmo diante de muitas dificuldades, as mulheres podem ser tudo o que quiserem, principalmente no que diz respeito à assunção de uma dada profissão. Dessa forma, é perceptível, sobretudo, que há forte mudança social, tendo em vista que a inserção das mulheres no âmbito trabalhista é considerada tardia para inúmeros pesquisadores, sendo possível, somente, a partir do acesso à pílula anticoncepcional e o planejamento familiar.

Enfatizamos, ainda, que a coleção “*Barbie Quero Ser*” assume, com maestria, a função de representar as profissões pós-modernas, como a astronauta, a paleontóloga, a treinadora de futebol e, até mesmo, a presidente (a). Entendemos que depois que a Dilma Rousseff assumiu a presidência do Brasil, de 01 de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016, mais meninas passaram a crer na possibilidade de ocupar o cargo máximo na política. Essa premissa pode ser comprovada mediante o aumento no número de vendas da *Barbie Presidente* e da *Barbie Candidata Política*, em lojas de brinquedos em todo o Brasil.

Por fim, reiteramos, com base nas pesquisas de Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva Meira (2012, 2016) que, notadamente, há avanços significativos quanto à assunção das mulheres em variadas profissões da atualidade. Todavia, as mães de meninas – ou responsáveis – precisam compreender a importância de conceder, a essas crianças, a liberdade para escolherem sobre o que serão quando crescerem. Acompanhada dessa atitude, é necessário orientar que a realização pessoal é mais importante que pensar nos proventos de uma profissão. Em suma, trabalhar com o que se gosta gera bons rendimentos, prazer, realização pessoal e profissional, além de auxiliar na legitimação do discurso macro do vídeo analisado: “*Você pode ser tudo que quiser!*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CRIDADORA da boneca Barbie morre aos 85 anos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020428_barbie.shtml>. Acesso em: 25-03-2020.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DIJK, Teun Adrianus van. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. *Carmen da Silva: o feminismo na imprensa brasileira*. Fortaleza: Expressão, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

IMAGINE as possibilidades: Barbie quero ser. <<https://www.youtube.com/watch?v=8jnKcUh4SCU>>. Acesso em 20-02-2020

MEIRA, Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva. *Mudanças discursivas e sociais (ou vice-versa?)*: Estudo crítico da constituição identitária feminina nas cartas do leitor da revista Claudia. 2012. Dissertação (de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal.

_____. *Permanências e rupturas nos discursos femininos: estudo crítico na Fanpage Claudia Online*. 2016. Tese (de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal.

NOVAES, Joana. Beleza e feiura: corpo feminino e regulação social. In: DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia. *História do corpo no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2011.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

SZTOMPKA, Piotr. *A sociologia da mudança social*. Trad. de Pedro Jorgensen Jr., 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, con-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. especial, 2004.

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline Pereira Bittencourt (UNEB)

jaquellinepereira@yahoo.com.br

Valquíria Claudete Machado Borba (UNEB)

valmborba@hotmail.com.br

RESUMO

Neste artigo, faz-se uma análise e reflexão acerca do tratamento dado à variação linguística no livro didático *Diálogo em gêneros – Língua Portuguesa*, 6º ano do Ensino Fundamental, das autoras: Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, editora FTD (BELTRÃO; GORDILHO, 2013). A análise do livro foi norteadada, principalmente, em autores que discutem o ensino da diversidade linguística na escola e nos documentos oficiais de educação: objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa (LP) para o Ensino Fundamental II, indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998); mesmo sendo posterior à obra em análise, o Componente Curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais, inserido na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também norteou a referida análise. Verificou-se que, em linhas gerais, o material didático estudado apresenta algumas orientações presentes nos estudos voltados para diversidade linguística e contempla as orientações dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. No entanto, apresenta alguns problemas na apresentação do conceito e na proposta de algumas atividades, em que é notória a ênfase dada ao ensino da norma padrão em sala de aula, não contemplando de forma satisfatória o ensino da diversidade linguística, o que compromete o aprendizado do fenômeno linguístico.

Palavras-chave:

Ensino. Língua materna. Livro didático. Variação linguística.

ABSTRACT

In this article, an analysis and reflection is made about the treatment given to linguistic variation in the textbook *Dialogue in genres – Portuguese language*, 6th year of Elementary School, by the authors: Eliana Santos Beltrão and Tereza Gordilho, FTD publisher (BELTRÃO; GORDILHO, 2013). The analysis of the book was mainly guided by authors who discuss the teaching of linguistic diversity at school and by the official education documents: general objectives of the teaching of Portuguese Language (LP) for Elementary Education II, indicated by the National Curriculum Parameters – PCN – (BRASIL, 1998) and the Portuguese Language Curriculum Component in Elementary Education – final years, inserted in the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017), also guided this analysis. It was found that, in general, the didactic material studied presents some guidelines present in studies aimed at linguistic diversity and includes the guidelines of the official documents for the teaching of Portuguese. However, it presents some problems in the presentation of the concept and in the proposal of some activities, in which the emphasis on teaching the standard norm in the classroom is notorious, not satisfactorily contemplating the teaching of linguistic

diversity which compromises learning of the phenomenon linguistic.

Keywords:

Teaching. Textbook. Linguistic variation. Mother tongue.

1. Introdução

Segundo Travaglia (2002, p. 17), “o ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, isto é, a capacidade do usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Assim como Travaglia, diversos autores de livros didáticos e os documentos oficiais de educação (que em boa parte da sua composição trazem orientações para o ensino de língua materna respaldadas nos estudos da Sociolinguística) defendem um ensino de língua que desenvolva as competências comunicativas e discursivas, aperfeiçoando a capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequando ao contexto e às diferentes situações e práticas sociais.

Embora seja perceptível o consenso nos objetivos do ensino da língua portuguesa, as mudanças pedagógicas ainda não fazem parte da realidade de muitas escolas. Entre essas mudanças, está o tratamento dado ao ensino da diversidade linguística. Apesar da divulgação de materiais de qualidade sobre o estudo da sociolinguística e dos livros didáticos de língua portuguesa abordarem o fenômeno linguístico (mesmo apresentando inadequações referentes ao tratamento da variação linguística), ainda há muita resistência das pessoas apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino. Há mais de uma década, Mollica (2003, p. 52) já afirmava que “a escola consome parcela substancial de seu tempo justificando o esforço da comunidade culta em impedir a corrosão da língua”. Infelizmente, esse problema ainda faz parte da realidade de muitas escolas no Brasil, o que restringe o ensino da língua materna a memorizar inúmeras regras que determinam o uso da língua, de acordo com a norma culta apenas, implicando no conceito de certo/errado.

É evidente que é necessária a adoção de mudanças no ensino da língua portuguesa na escola. Uma dessas mudanças está na forma como o livro didático de Língua Portuguesa apresenta atividades de reflexão sobre a língua materna. Essas atividades devem respeitar e valorizar as diversas variedades, deixando de lado os textos descontextualizados e suas atividades transmissivas e voltar-se para o ensino da língua a partir de es-

estratégias capazes de aproximar o educando do seu contexto social, trazendo conhecimentos e atividades que promovam a criatividade e a criticidade do aluno.

Não cabe mais livros didáticos, que são ferramentas ou instrumentos que a maioria dos professores das escolas públicas brasileiras utiliza em sala de aula (MORAIS, 2015), tratando do ensino da língua materna como um sistema inflexível e invariável, pois isso não contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas e discursivas do sujeito. Logo, é necessário que alunos e professores utilizem livros didáticos que abordem uma concepção de língua materna heterogênea e multicultural, ampliando, assim, as diversas possibilidades do uso da língua.

Levando-se em conta essas considerações, analisamos neste artigo o tratamento dado à variação linguística no livro didático *Diálogo em gêneros – Língua Portuguesa*, 6º ano do Ensino Fundamental das autoras: Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, editora FTD (BELTRÃO; GORDILHO, 2013, p. 38-43), a partir de algumas das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o tratamento da variação linguística. Como aporte teórico, foi utilizando o conceito de traços descontínuos e traços graduais de Stella Maris Bortoni-Ricardo (BORTONI-RICARDO, 2004). Para tanto, o trabalho está estruturado em três partes. Na primeira, apresenta de forma breve a relevância do ensino da diversidade linguística na sala de aula. Na segunda, apresenta o conceito de traços descontínuos e traços graduais de Stella Maris Bortoni-Ricardo. Na terceira, apresenta a análise do livro didático *Diálogo em gêneros – Língua portuguesa*, 6º ano (BELTRÃO; GORDILHO, 2013) e expõe como o material trata a variação linguística. E, por fim, apresenta as considerações finais em relação à análise feita.

2. A importância da Sociolinguística na escola

No Brasil, há muitas variedades da língua portuguesa. Na verdade, a variação linguística é um fator inerente a toda língua e está intimamente ligada a aspectos de natureza social, cultural e política dos seus falantes, o que significa dizer, que a língua é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em construção (BAGNO, 2007). É possível identificar geograficamente e socialmente uma pessoa pela forma como fala. Segundo Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto

é, um recurso que confere identidade a um grupo social.

No entanto, decorrente do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar, verifica-se que, no Brasil, alguns falares têm mais prestígio que outros. É muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. As formas de expressão socialmente prestigiadas das pessoas consideradas superiores na escala socioeconômica opõem-se aos falares das pessoas que não desfrutam de prestígio social e econômico. Para Mollica (2003), o modelo de comunicação das pessoas desprovidas de prestígio econômico e social tende a ser estigmatizado, sendo objeto de comentários jocosos ou rejeição explícita na comunidade discursiva. É registrado como vício ou erro nas gramáticas escolares e nos manuais de descrição, estudo e ensino da língua, sobretudo nos níveis fundamental e médio.

Diante do exposto, é notória a importância da Sociolinguística, pois é uma área da linguística que “estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos” (COELHO, 2018, p. 12), explorando a variação e a mudança linguística. Segundo Camacho (2001), o papel da Sociolinguística é entender e valorizar a diversidade, já que ela é inerente aos sistemas linguísticos. A Sociolinguística apresenta a língua como um sistema de regras, mas algumas regras são categóricas – sempre se aplicam da mesma forma – e outras são variáveis – regras que se aplicam de modo variado. (COELHO, 2018, p. 13), mostrando que as variabilidades existentes na língua não são aleatórias, seguem regras, organização gramatical e lógica linguística estabelecidas pelos seus falantes. Nesse sentido, esse é o olhar que a Sociolinguística tem em relação à variação linguística, conforme é explicitado por Coelho:

[...] podemos concluir que a língua varia, e essa variação decorre de fatores que estão presentes na sociedade – além de fatores que podem ser encontrados dentro da própria língua [...]. A Sociolinguística se ocupa desses fatores, da pressão que eles exercem sobre a língua que falamos e da maneira que as pessoas percebem e avaliam a língua. É dessa forma que os sociolinguistas estudam a relação entre língua e sociedade. (COELHO, 2018, p. 13)

A variação linguística em sala de aula é tema constantemente abordado nos trabalhos de Bagno (2002; 2007), Bortoni-Ricardo (2004; 2005) e Mollica (2003). Os referidos autores apresentam críticas e sugestões de metodologia para o ensino de língua portuguesa. Para Bortoni-Ricardo (2009), a Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstra preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou

grupos sociais e tem como auxiliar professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem da língua mais ampla, conforme explica Bortoni-Ricardo (2009):

A sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos linguísticos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 223)

Segundo Carvalho (2018), a discussão acerca da variação linguística e ensino de língua materna não tem se limitado apenas à consideração de questões teóricas, mas também à análise de situações pedagógicas e materiais didáticos e à sugestão de propostas de intervenção. Para Bortoni-Ricardo (2009), essa vertente da Sociolinguística, que apresenta contribuições para o fortalecimento do ensino do português como língua materna, é chamada de *Sociolinguística* Educacional.

Portanto, diante do exposto, fica evidente que são muitas as áreas de interesse da Sociolinguística, mas que culminam na comprovação da estreita relação existente entre linguagem e sociedade. Essa realidade linguística, apontada pela Sociolinguística, já é reconhecida por instituições oficiais encarregadas de planejar a educação no Brasil. Assim, documentos oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), trazem orientações e propostas para o currículo de língua portuguesa. Conforme enfatiza os PCN:

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (BRASIL, 1998 p. 26)

Implantada em 2017, a Base Nacional Curricular Comum – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) – é mais um exemplo de documento oficial que propõe práticas diversificadas de linguagem para participação efetiva do sujeito nas

esferas da vida social e pessoal, possibilitando, assim, uma sociedade mais justa, que busque

[...] Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 65)

Assim, é perceptível a consonância entre os documentos oficiais de educação e os pressupostos da Sociolinguística com a finalidade de inserir mudanças no fazer pedagógico e permitir um ensino de língua sensível às diferenças socioculturais. Consequentemente, as orientações e propostas presentes nos documentos citados vão interferir também na elaboração de livros didáticos, já que, para significativa parte da população brasileira, o livro é o impresso em torno do qual a escolarização e as práticas de leitura e o ensino de língua são organizadas e constituídas.

Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter – e efetivamente têm – papel importante na escola. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Compreendendo a importância do livro didático para o trabalho pedagógico na sala de aula, é fundamental analisá-lo para que não seja um instrumento desatualizado, distante das atuais propostas curriculares, e que possa auxiliar, de fato, no desenvolvimento do trabalho do professor. Neste artigo, analisaremos um livro didático para reflexão sobre a questão do ensino de língua e variação linguística. Mas antes vejamos os pontos que serão analisados no livro didático na próxima seção.

3. Os traços descontínuos e graduais presentes na escola

A variação linguística é uma realidade inegável. Para entender melhor a variação no português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que esta está relacionado a três tipos de contínuos, que são: contínuos de urbanização, contínuo de oralidade–letramento e contínuo de monitoração estilística. Por conta da finalidade deste trabalho, será apresentado apenas o primeiro contínuo, no qual a autora detalha o conceito de traços

descontínuos e traços graduais.

Segundo a autora, o contínuo de urbanização é representado por três contínuos: pelas variedades rurais isoladas, áreas urbana e variedades urbanas padronizadas.

No primeiro contínuo, estão situados os falares rurais mais isolados por causa da dificuldade de acesso e de meios de comunicação. Já o segundo, são falares urbanos que, ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de agências padronizadoras da língua: escolas, repartições públicas, cartórios etc., onde predominam culturas de letramento. No entanto, entre os dois contínuos, está a zona “*rurbana*” que a autora define como grupos formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, mas estão submetidos à influência urbana, como a mídia, a absorção de tecnologia agropecuária. Bortoni-Ricardo ainda esclarece que

[...] As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares (por isso mesmo, falamos de um contínuo). [...] os falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano. Dizemos, então, que esses traços têm uma distribuição descontínua porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Há outros traços na nossa listinha do Chico Bento que estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo. Esses traços, ao contrário dos outros, têm uma distribuição gradual. Vamos chamá-los de traços graduais. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53)

Assim os traços descontínuos são mais estigmatizados por se restringirem à língua falada por pessoas que estão na base da pirâmide das classes sociais. Essas formas de falar não avançam até o topo da pirâmide e, por isso, recebem a maior carga de rejeição e preconceito da parte dos falantes que não utilizam essas regras (BAGNO, 2007). Podemos citar como exemplos de traços descontínuos, os apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Traços descontínuos.

Rotacismo	/Broco/, /Croro/, /Prástico/	Bloco, Cloro, Plástico
Deslateralização de /k/	/Gái/, /paia/, /trabaia/	Galho, Palha, Trabalha
Concordância não-normativa	Esses menino	Esses meninos

Fonte: BAGNO, 2007. (Adaptado)

É válido relembrar que os traços descontínuos não são consequências da inabilidade ou incapacidade dos falantes não escolarizados, mas

sim, é possível explicá-los com base no conhecimento da história da língua e de seu funcionamento (BAGNO, 2007, p. 81).

Os traços graduais estão presentes na fala de muitos brasileiros, logo não são estigmatizados. Podemos citar como exemplos de traços graduais as palavras presentes na tabela 2.

Tabela 2: Traços graduais.

A gente	Pronome-sujeito de 1ª pessoa do plural empregado em diversas classes sociais no lugar do pronome “ nós ”.
Passá	Apagamento do /r/ em final de palavra, principalmente em final de infinitivo verbais: cantá, falá, fazê .
Tava	Redução de formas do verbo “ estar ”, que é um dos mais empregados da língua: tô, tá, tamo (s), tão etc.
Cantano	Assimilação do /d/ pelo /n/. Primeiramente, teremos uma consoante dupla /nn/, que logo se simplifica em /n/. Isso ocorre porque /n/ e /d/ são consoantes que compartilham algumas semelhanças no ponto de articulação e no modo de articulação, as duas são oclusivas alveolares. Mesmo os falantes mais escolarizados tendem a pronunciar, na fala menos monitorada.

Fonte: BAGNO, 2007. (Adaptado)

Assim, as pesquisas sociolinguísticas vêm demonstrando que é possível encontrar variação linguística no plano lexical, fonético-fonológico, morfossintático etc. e que a heterogeneidade é inerente a língua e está arraigada a nossa sociedade e cultura, não devendo ser desprestigiada, ou alvo de chacota e de rotulação. É preciso que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura trabalhem em prol da desmitificação da homogeneidade da língua, do mais certo ou mais errado, mais feio ou mais bonito: são apenas usos diferentes que atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam.

4. A variação linguística no livro didático

O livro analisado neste artigo corresponde ao primeiro volume da coletânea *Diálogo em gêneros* (BEALTRÃO; GORDILHO, 2013). O material foi lançado pela editora FTD e possui ainda mais três volumes para o 7º, 8º e 9º ano. Cada um dos quatro volumes da coleção é dividido em sete módulos. Por sua vez, cada módulo apresenta, inicialmente, um trabalho com a linguagem não verbal (imagem em foco); atividades de levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero (entrando no clima), seguidos de dois textos principais, a partir dos quais são desen-

volvidas atividades de compreensão escrita e análise linguística (dialogando com gêneros e por dentro da língua, respectivamente); por fim, também faz parte do módulo a seção de produção textual (produção de texto) que tem como objetivo levar os alunos ao uso apropriado da escrita ou da oralidade.

Logo no primeiro módulo, as autoras iniciam o trabalho com a variação linguística a partir de uma entrevista do ator Nelson Freitas a Jô Soares. O ator apresenta diversas expressões empregadas por brasileiros para elogiar uma mulher (figura 1).

Figure 1: Atividade 1.

1. As frases a seguir, retiradas de uma entrevista do ator Nelson Freitas a Jô Soares, exemplificam essa diversidade de linguagem. Na entrevista, ele mostra os diferentes modos de um brasileiro elogiar a beleza de uma mulher. Veja alguns.

“E tu tá bonita que nem a moléstia, olha...” (cearense)
“Pelo amor de Deus, tu esculachou, não tá fraca, não...” (carioca)
“Oxente, ó pra isso, mãinha, é nenhuma, tu tá linda demais...” (baiano)
“Pelo amor de Deus, não tou acreditando, você tá linda, meu... O que tá acontecendo...” (paulista)
“Você tá bonita demais da conta...” (mineiro)

2. Os modos de expressar o elogio são diferentes em cada região. O que podemos concluir com base nisso?

Podemos concluir que no Brasil existem muitos “falares”, isto é, modos diferentes de falar.

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2013, p. 38.

As expressões, com a intencionalidade de provocar humor, utilizadas pelo ator trazem traços descontínuos, porém com predominância de traços graduais, como: “tá bonita”, “o pra isso”, “não tou acreditando”. Apesar de ser um recorte de uma entrevista, a atividade proposta apenas enfatiza, por meio de expressões estereotipadas, as diferenças linguísticas de cada região, não propõe aos discentes uma reflexão sobre o contexto de interação e a identidade social dos seus interlocutores, por exemplo, o sexo, a classe social. Ademais, autores como Marcos Bagno (2007) sugerem que os livros didáticos tratem a questão da variação linguística “com falas autênticas, com documentos que ilustrem a realidade da variação linguística do português brasileiro” (BAGNO, 2007, p. 73).

Em seguida, as autoras trazem o conceito de variedade linguística:

A língua se transforma, sofre variações que vão ocorrendo a partir do uso e das necessidades dos falantes. Embora exista uma **norma-padrão**, um modelo ideal de língua, ao produzirmos textos orais ou escritos, sempre usamos uma **variedade linguística**, que pode ou não estar entre as variedades cultas da língua, também chamadas de **variedades urbanas de prestígio**. Isso vai depender das condições sociais, culturais, regionais e da situação de comunicação em que o falante se encontra, isto é, onde está, com quem fala, sobre o que fala etc. (BEALTRÃO; GORDILHO, 2013, p. 38-9 (grifo das autoras)

Mesmo não enfatizando que não há uma forma “correta” e outra “incorreta” de falar, o conceito apresentado pelas autoras está em consonância com os pressupostos da Sociolinguística. Diferente do que foi trabalhado na atividade anterior (figura 1), as autoras ressaltam que a variação decorre de diferentes fatores, entre eles, sociais, culturais e da situação de comunicação em que o falante se encontra.

Na segunda atividade, figura 2, a dupla continua com foco no traço da variação essencialmente no nível lexical, mostrando expressões regionais de diferentes regiões. Ademais, esta atividade tem um problema sério, pois diz que existem expressões que adquirem sentidos diferentes em outras regiões. Porém, a atividade apresenta apenas um sentido para cada expressão.

Figure 2: Atividade 2.

Veja alguns exemplos de variedade linguística.

Algumas expressões próprias de uma região, muitas vezes, adquirem sentidos completamente diferentes em outras regiões do país. Levante hipóteses sobre o significado de cada expressão do quadro a seguir.

Diferenças regionais	
(1) No Maranhão, caçar barulho	(3) é ficar para trás, ser o último colocado.
(2) No Piauí, ganhar chão	(4) é conquistador, macho.
(3) Em São Paulo, ficar na rabeira	(2) é fugir.
(4) No Rio Grande do Norte, bode	(6) é namorar, galantear.
(5) Em Goiás, comer na gaveta	(1) é procurar confusão, encrenca.
(6) No Rio Grande do Sul, arrastar a asa	(5) é ser avarento, pão-duro.

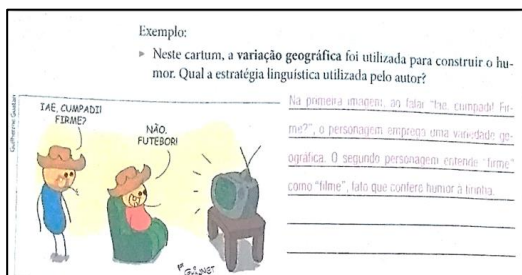
Fonte de pesquisa: www.jenigadubrasil.com.br/. Acesso em: 31 out. 2011.

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2013, p. 39.

Na terceira atividade (figura 3), em um cartum de Guilherme Guatan, o humor é construído a partir do fenômeno rotacismo em final de sílaba, traço descontínuo, na fala de um dos personagens, que no momento de interação, compreende a palavra “firme” como “filme” e ao responder seu interlocutor, pronuncia “futebor” ao invés de “futebol”. Mais uma vez, verificamos que a proposta da atividade se limita a aspectos fonéti-

cos utilizados em uma determinada região, ou seja, sem tratar dos aspectos socioculturais dos personagens.

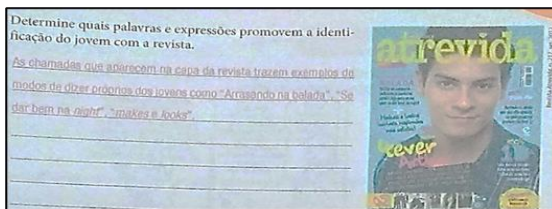
Figure 3: Atividade 3.



Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2013, p. 40.

Vejamos mais uma atividade! Na figura 4, as autoras pedem para identificar palavras e expressões que promovam identificação do jovem com uma revista. Neste sentido, seria interessante levar o alunado a refletir sobre a identidade sociocultural dos falantes, como: qual o perfil dos jovens que têm acesso à revista, qual o *status* socioeconômico desses jovens, em que situação de fala esses jovens empregam esse tipo de linguagem. Assim, ampliaria o conhecimento dos alunos em relação aos fatores que compõem a variação linguística.

Figure 4: Atividade 4.



Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2013, p. 41.

A atividade 5 diz respeito aos ajustes que o falante/escritor faz de sua linguagem em função da situação de comunicação, levando em conta o que irá dizer/ escrever, para quem, o lugar e a finalidade. É uma boa atividade, pois permite que o aluno reflita sobre a variação da linguagem para adequar ao contexto de fala. A partir dessa proposta, o professor pode fazer com que o aluno perceba como as pessoas estão sempre utilizando esse recurso no dia a dia para darem conta das diferentes situações comunicativas.

Figure 5: Atividade 5.

Trata-se da variação que ocorre em decorrência da situação de comunicação em que o falante se encontra. Por exemplo, se o falante apresentar um trabalho para a classe, terá de usar um **registro formal**. Se, por outro lado, estiver batendo papo com um colega, o **registro informal** será mais adequado. Veja um exemplo de variação situacional neste cartum.

VEJA QUE SEUS MOVIMENTOS LÚPTICOS FAZEM ISSAS ONDAS. MEU CARO AMIGO! PEDA-LAS EMOSSE INSTANTE OU MAIS TARDEVAMENTE?

Extrato do site: <<http://blog.estudeadistancia.com/2011/05/25/v-ata-de-conhecimento-para-polemica/>>. Acesso em: 14 jun. 2013.



► O que podemos concluir em relação à linguagem empregada pelo falante do cartum?

A linguagem utilizada pelo falante está inadequada à situação (conversa na praia) e ao interlocutor (surfista), porque ele utilizou uma variedade culta num registro formal. Pela sua expressão, percebemos que o surfista não entendeu nada do que foi dito, conferindo humor ao cartum. Vale observar que a terno e a gravata — roupas formais — combinam com a linguagem empregada e também destoam da situação de comunicação.

Fonte: BELTRÃO; GORDILHO, 2013, p. 41.

Na atividade 6, a partir dos quadrinhos de Calvin, as autoras propõem discussão sobre o registro formal empregado por Calvin, garoto de 6 anos, inteligente e questionador. As atividades propostas a cerca desse texto, leva o aluno a refletir sobre o tipo de linguagem utilizada pelo personagem e seu perfil sociocultural, mas poderia ser ampliado levando os discentes a pensarem sobre o fato do personagem está inserido em um ambiente escolar, tendo como interlocutora, sua professora, o que provavelmente poderia pressionar o garoto a usar variante prestigiada.

Figure 6: Atividade 6.

Aplicando

1. Nesta HQ, Calvin, personagem criado por Bill Watterson, questiona a professora sobre sua aprendizagem.



2. As preocupações do personagem são próprias de uma criança da sua idade? Justifique.

Não, são preocupações de um adulto.

Calvin é um garoto de 6 anos, inteligente e questionador, mas profundamente solitário. Seu único companheiro é Haroldo, um tigre de pelúcia. Suas tiradas criativas levam o leitor a refletir sobre questões do mundo e da natureza humana.

3. Calvin utiliza o registro formal em sua fala.

a) Isso está adequado ao personagem?

Sim, porque o registro utilizado se relaciona com as características de Calvin, mesmo que não seja comum que uma criança dessa idade fale assim. Sua maneira de falar é um componente importante para a construção do humor na tira.

Fonte: BELTRÃO E GORDILHO, 2013, p. 42.

A última atividade que compõe os estudos da variação linguística no primeiro módulo é a atividade 7, que parte de dois textos, não autênticos, com predominância de traços graduais: “a gente”, “meu”, “dá uma força”, “pra lá de bom”, “vocês vão curtir” e “atrações de montão” para que o aluno perceba que tipo de linguagem está adequada ao contexto. O interessante é que aparece tanto “vocês” como “a gente” como pronomes pessoais, mas não se faz nenhuma referência, nem no manual do professor, ao emprego dessas formas.

“A gente” é uma expressão muito empregada na linguagem informal, no entanto, por não ser estigmatizada, já figura em situações de comunicação formal e informal no lugar de “nós”. Da mesma forma, é muito comum o emprego do pronome “você” e “vocês” no lugar de “tu” e “vós”, respectivamente. Logo, é possível concluir que são formas variantes, apesar da forma “vós” ser quase inexistente no português brasileiro, “restringindo-se a um contexto bem específico de uso da língua, aquele ligado à esfera religiosa” (CARVALHO, 2018, p. 47).

Figure 7: Atividade 7.

• Analise as diferentes situações de comunicação exemplificadas a seguir.

Situação A: solicitação enviada por alunos ao diretor da escola.
Recife, 10 de abril de 2014.
Senhor diretor,
Solicitamos, se possível, que o senhor libere a gente 10 minutos antes do final da aula.
Amanhã vai ter um jogo importante e a gente precisa se preparar.
Meu, dá uma força!
João, Fabio, Sérgio, Carlos e Rodrigo

Situação B: Apresentador de um programa de televisão dirigindo-se ao público jovem.
Galera, o programa hoje está pra lá de bom.
Vocês vão curtir as atrações de montão!

a) Em qual delas a linguagem está adequada ao contexto? Justifique.
Na situação B a linguagem está adequada: o apresentador utiliza um registro informal, pois seu objetivo é atrair um público jovem.

b) Em qual a linguagem não está adequada? Justifique.
Na situação A a linguagem não está adequada, pois se trata de uma situação formal de comunicação. O grupo de alunos se dirige ao diretor da escola, o que exigiria a utilização de um registro formal.

Fonte: BELTRÃO E GORDILHO, 2013, p. 43.

5. Considerações finais

Esse artigo apresentou uma análise do livro didático *Diálogo em gêneros* – Língua Portuguesa, 6º ano, direcionado a alunos do ensino fundamental, buscando-se observar o tratamento dado ao ensino da diversidade linguística. Foi constatado que há algumas inadequações em algumas atividades, mas é válido destacar que, apesar disso, as autoras propõem, por meio da referida obra, fazer com que o aluno reflita sobre o uso da língua, desenvolva suas competências comunicativas e discursivas, aperfeiçoando sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequando ao contexto social. Nesse sentido, os objetivos apresentados no manual estão em consonância com os PCN de Língua Portuguesa, com a BNCC e com os pressupostos da Sociolinguística, contudo, é preciso repensar a abordagem das atividades de forma que realmente atendam aos objetivos propostos nos documentos oficiais.

Ademais, algumas questões que foram sinalizadas ao longo da análise são recorrentes em diferentes livros didáticos de língua portuguesa. Logo, cabe aos professores partir do pressuposto de que, por meio do conhecimento adequado da língua, o professor pode complementar ou adaptar o que foi proposto no material didático, pois, segundo Dionísio (2002, p. 75), “na relação com o livro didático, o professor deverá sempre ser superior a ele em conhecimento e em desempenho metodológico”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BELTRÃO, E. L. Santos; GORDILHO, Tereza. *Diálogo em gêneros*. 6º ano, São Paulo: FTD, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

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

_____. Sociolinguística educacional. *Abralin: 40 anos em cena/ Dermeval da Hora, Eliane Ferraz Alves e Luciene C. Espindola (Orgs)*. João

Pessoa: Editor Universitária, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, Mec/consed/undime, 2017. Disponível em: <<http://basenacio.nalcomum.mec.gov.br>> Acesso em 10 ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental – língua portuguesa. Secretaria de Educação. Brasília: Mec/SEF, 1998.

CARVALHO, C. S. Conhecimentos (socio)linguísticos, livro didático e ensino de português. *Revista tabuleiro de Letras* (PPGEL, Salvador, online), v. 12, n. 3, 2018.

COELHO, I. L. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018.

DIONÍSIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: DIONÍSIO, Ângela Piva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

LAJOLO, M. Livro didático e qualidade de ensino. In: *Em Aberto*. Ministério da Educação e Desporto SEDIE/INEP. 1996. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>. Acesso em 28 fev. 2020.

MOLLICA, Maria Cecília. Relevância das variedades não linguística. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, A. G.; Albuquerque, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades de inovar o ensino de escrita alfabética. In: Val, M.G.C.; MARCUSCHI, B. (Orgs). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Coleção Linguagem e Educação)

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**OS DOCUMENTOS MANUSCRITOS DO JUDICIÁRIO
EM SANT'ANNA DO CATU OITOCENTISTA:
OLHARES INTERDISCIPLINARES**

Fabício dos Santos Brandão (IFBAIANO)
birobahia2014@gmail.com

RESUMO

Apresenta-se, neste trabalho, documentos relativos a processos judiciais que servirão de base para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares entre a História, a Filologia e a Linguística Histórica, considerando o lugar epistemológico que cada área ocupa no campo do conhecimento. Nesta perspectiva, os manuscritos do judiciário, sediados no Acervo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu, podem contribuir para a melhor compreensão do que era predicado no século XIX em relação ao português no Brasil, ao pensamento jurídico, em geral, e na Bahia, em particular. Esta proposta concentra-se em um processo crime, datado de 1886, isto é, em um Sumário de Culpa com diferentes réus da vida pública de Catu oitocentista. Este tipo de gênero textual, como apontam vários estudiosos, é uma fonte rica em detalhes que oferece ao leitor a possibilidade de seguir os passos dos sujeitos envolvidos nos crimes e traçar um perfil social, econômico e cultural da região, ou melhor compreender as relações cotidianas, que podem ser subentendidas nas tramas do texto. Como método de abordagem das fontes, propõe-se um estudo filológico, inicialmente, uma edição semidiplomática, modalidade de edição que permite a recuperação de elementos da língua, e, através dela obter dados mais precisos sobre a sociedade e a cultura de então. Ressalte-se o fato de que os textos escritos, enquanto fontes primárias, são documentos valiosos para se ter acesso aos vestígios do passado, e, a partir deles, fundamentamos nosso conhecimento de dados históricos, jurídicos, linguísticos, culturais e ideológicos da sociedade que os produziu.

Palavras-chave:

Filologia. História. Edição de texto.

RESUMEN

En este trabajo, se presentan documentos relacionados con procesos judiciales que servirán de base para el desarrollo de investigaciones interdisciplinares entre Historia, Filología y Lingüística Histórica, considerando el lugar epistemológico que ocupa cada área en el campo del conocimiento. En esta perspectiva, los manuscritos judiciales, que se encuentran en la Colección del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Baiano, *campus* Catu, pueden contribuir a una mejor comprensión de lo que se predijo en el siglo XIX en relación con el portugués en Brasil, al pensamiento legal, en general, y en la Bahia en particular. Esta propuesta se centra en un proceso criminal, fechado en 1886, es decir, un proceso de sumario con diferentes acusados de la vida pública de Catu del siglo XIX. Este tipo de género textual, como lo señalan varios académicos, es una fuente rica en detalles que ofrece al lector la posibilidad de seguir los pasos de los sujetos involucrados en los crímenes y rastrear un perfil social, económico y cultural de la región, o comprender mejor las relaciones cotidianas, que se

puede entender en las tramas del texto. Como método de acercamiento a las fuentes, se propone un estudio filológico, inicialmente, una edición semidiplomática, una modalidad de edición que permite la recuperación de elementos del lenguaje, y a través de ella obtener datos más precisos sobre la sociedad y la cultura de la época. Cabe señalar que los textos escritos, como fuentes primarias, son documentos valiosos para acceder a los vestigios del pasado y, en base a ellos, basamos nuestro conocimiento de los datos históricos, legales, lingüísticos, culturales e ideológicos de la sociedad que los produjo.

Palabras clave:

Filología. Historia. Edición de texto.

1. Afinal, o que há para se olhar no texto escrito?

*“De quem é o olhar que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo, quem continua vendo enquanto estou pensando?” (PESSOA, 1942, p. 64)*

De forma poética, Fernando Pessoa, no poema *Cancioneiro*, traz à baila questionamentos pertinentes sobre o universo da investigação científica, porque põe em evidência que qualquer investigador ao se lançar ou que tenha a autoridade acadêmica para descrever ou conceituar um determinado objeto, o seu olhar será apenas um aspecto observado, ou seja, poder-se-á olhá-lo de múltiplos outros lugares epistemológicos. Com isso, o escritor português ao se interrogar: *Quando penso que vejo, quem continua vendo enquanto estou pensando?* nos faz uma advertência de que é o objeto que determina o olhar, razão pela qual torna o texto escrito quando se trata de sincronias pretéritas um lugar profícuo para que filólogos, historiadores, linguistas e outros especialistas se auxiliem reciprocamente com trocas e empréstimos, objetivando nessa relação interdisciplinar romperem certas limitações e promoverem análises inusitadas para um velho objeto, como o supracitado.

Afinal, o que há para se olhar no texto escrito? Vale ressaltar aqui que não se objetiva esgotar as respostas que a questão suscita por ser um tema vasto e complexo. Ao contrário, explora-se apenas alguns aspectos dessa relação mútua e da complementaridade entre a Filologia, a História e a Linguística Histórica. Sumariamente, apresentam-se três elementos relacionados aos documentos escritos intrinsecamente imbricados que servem de fontes para o conhecimento histórico, linguístico e filológico, a saber: a língua, o texto e o contexto.

Um primeiro ponto a se destacar é o papel desempenhado pela fi-

lologia textual, pois como se sabe, segundo Gama e Telles (2006) é a ciência do texto que estuda o próprio texto e consequentemente, a língua, a sociedade e a cultura, razão pela qual exige constantemente do filólogo bases sólidas de formação linguística e histórica. Assim, por meio da laboriosa atividade filológica de edição de textos, poderá o estudioso da língua e da cultura, se debruçar sobre:

1) os *atos linguísticos*, (fonético-fonológicos, morfossintáticos e semântico-lexicais) vinculados aos processos históricos que os condicionaram, tornando-se elementos centrais para o estudo da história da língua, no bojo da linguística histórica, sobretudo, pelos esforços empreendidos na construção de uma teoria global que explique a natureza da mudança linguística, como salienta Mattos e Silva (2008), mostrando um dos traços de intimidade entre a filologia e a linguística histórica;

2) a *contextualização das fontes documentais* que de antemão deverá, independente do viés teórico-metodológico, ser capaz de oferecer informações sobre os comportamentos humanos em épocas passadas. Com isso, equivale aqui compreender como asseveram Chartier (1992) e Bouza (2001) que é necessário trazer à tona os procedimentos da construção dos textos, às condições da escritura, o suporte material utilizado, o destino dado aos documentos e o modo como foram lidos na época em que foram produzidos. Nestes termos, os resultados alcançados pela Filologia são cada vez mais pertinentes ao trabalhar com outras ciências auxiliares como a Paleografia, a Codicologia, a História, entre outras, evidenciando que essas conexões têm ampliado as possibilidades de leitura e esclarecimento da realidade circundante em que os textos escritos estão envolvidos.

Conforme salienta o paleógrafo italiano, Armando Petrucci (2003, p. 7-8), o pesquisador que se ocupa dessa tarefa que envolve o texto e sua textualidade deverá, para qualquer tempo histórico em que foi lavrado o documento, responder as seguintes questões:

Qué? Enqué consiste el texto escrito, quéhace falta transferir al código gráfico habitual para nosotros, mediante la doble operación de lectura y transcripción.

Cuándo? Época en que el texto ensí fue escrito en el testimonio que estamos estudiando.

Dónde? Zona o lugar en que se llevó a cabo la obra de transcripción.

Cómo? Com qué técnicas, com qué instrumentos, sobre qué materiales, según qué modelos fue escrito ese texto.

Quién lo realizó? A qué ambiente sociocultural pertenecía el ejecutor y cuál era el tiempo y ambiente de la difusión social de la escritura.

Para qué fue escrito ese texto?Cuál era la finalidad específica de ese testi-

monioen particular y, además, cuál podía ser ensu época y ensu lugar de producciónlafinalidad ideológica y social de escribir.

Diante do exposto, as fontes documentais do judiciário, localizadas no Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Catu, poderão ampliar a compreensão do que era pertinente no século XIX em relação ao pensamento jurídico no Brasil em geral, e na Bahia, em particular. E ainda revelar as práticas de escrita por aqueles que eram *executores* do judiciário (escrivães, delegado, juiz, promotor e outros) e os valores, o desejado e o vivenciado por aqueles *não executores* do judiciário (réu, ofendido, testemunhas e informantes), que de certa forma protagonizaram as narrativas que aparecem naquele *corpus* documental.

Desse modo, objetiva-se apresentar um processo crime de agressão física, datado de 1886, denominado Sumário de Culpa. A configuração deste como um gênero textual-discursivo cartorário ou jurídico, apesar do caráter institucional dessas fontes, nos avizinha de aspectos da vida diária, uma vez que, para descrever o evento criminoso, interessava a justiça mergulhar no cotidiano dos implicados, descortinando assim a vida íntima, os elos afetivos e familiares que mostravam a existência de cada envolvido no processo citado.

Soma-se a isso, a necessidade de realizar uma análise filológica, por meio de uma edição fac-similar e semidiplomática para o manuscrito em questão, objetivando como afirma Gonçalves (2018, p. 155) que “vencido o desafio da apresentação da leitura do manuscrito, através da própria mediação estabelecida pelo texto editado, o trabalho filológico pode disponibilizar aos historiadores e interessados o conhecimento das narrativas históricas”.

1.1. Um gênero e o contexto histórico-social: o caso do sumário de culpa

No item anterior, as questões apresentadas por Petrucci (2003) servem como um conjunto plausível para a contextualização sócio-histórica dos documentos, uma vez que ao longo de suas vidas, homens e mulheres produziram textos os mais diversos, sobretudo da maneira como acreditavam que deveriam ser lavrados, pelas mais variadas razões e finalidades. No interior dessas orientações, o investigador em sua leitura deverá perscrutar além do que foi escrito, independente da natureza documental, quer institucional ou não institucional.

O sumário de culpa em questão por ser um gênero textual-discursivo institucional, ou melhor, do âmbito jurídico, atende a fórmulas textuais específicas, mesmo assim, não se pode delinear um conceito restrito para a materialização do discurso, pois como assegura Marcuschi (2005):

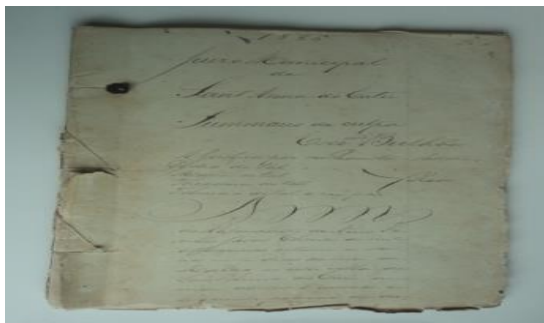
Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas [sic]* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 22) (grifos do autor)

O autor propõe que os gêneros de forma geral nas comunidades linguísticas seguem modelos de produção e recepção textuais historicamente transmitidos, porém os *scriptores* que os escrevem refletem a sua maior ou menor familiaridade com a escrita. Aliada a essa concepção de Marcuschi e considerando o caráter institucional do sumário de culpa de 1886, dever-se-ão buscar as possíveis relações entre a organização da estrutura interna do documento em questão com as leis promulgadas no Brasil Imperial, como sugere Pierangeli (1983) ao falar da importância que a criação dos códigos penal e criminal exerceram nas diretrizes da sistematização judiciária no Brasil do século XIX, destacando entre muitas, a composição das peças textuais no processo. Levanta-se aqui uma hipótese de que esse gênero jurídico tem no *Código do processo criminal de primeira instância*, de 1832, um alicerce para o formato textual que assumiu naquele momento e que pode ter perdurado até hoje. As respostas para esta indagação serão averiguadas ao longo da pesquisa de doutoramento, desenvolvida no programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha *Linguística Histórica, Filologia e História da Cultura Escrita*, sob a orientação da professora Doutora Risonete Batista de Souza.

O gênero *sumário de culpa* é marcado dentro da linguagem jurídica por algumas *peças*, ou seja, por outros subgêneros indicadores de muitos ritos processuais que sinalizam como definido por Marcuschi (2005) uma *composição característica* organizada, que se inicia por meio de uma denúncia, podendo se estender ou não para a fase final, com a condenação ou absolvição do réu. Nesta perspectiva, apresenta-se neste artigo, um documento jurídico, lavrado em 1886, o qual se encontra arquivado no Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOC), sediado no Instituto Federal Baiano *campus* Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 04, Documento 14. É um processo de autoria da promotoria pública, realizado na Vila de Sant'Anna do Catu oitocentista, com o intuito de esclarecer as

motivações para o crime cometido pelos réus Pedro, Maria, Theodora e Tibúrcio de Tal contra Antônio Sabino de Lago, no dia 01 de fevereiro de 1886.

Figura 1. Fac-símile do Sumário de Culpa-Catu-Bahia-Capa.



Fonte: CEDOC-IFBaiano campus Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 04, Documento 14.

Vale ressaltar que esse labor de reconstrução da história textual é muito complexo, principalmente, quando do ponto de vista da estrutura interna de determinado gênero não existe um modelo para esse tipo de descrição, porém outras fontes documentais poderão servir como alternativa, por exemplo, para o sumário de culpa, a consulta aos manuais jurídicos da época ilustra uma dessas possibilidades. O problema é que nem sempre estão ao alcance dos pesquisadores, por inúmeras razões: pela conservação, o acesso ao material, pela escolha teórico-metodológica assumida, entre outras razões. O importante é que, dispondo desse material, empreenda-se esforço para trazer à luz todas as informações levantadas, para que outros especialistas, além do próprio possam se valer dos resultados da pesquisa a partir destes gerarem novos conhecimentos.

A relevância da contextualização do documento jurídico se dá pelos vários motivos transcendentais à materialidade do fato escrito, por isso, sublinha Gonçalves (2018, p.155) que “[...] a Filologia tem atentado cada vez mais para as condições sociais e culturais das fontes escritas, para o papel social que os sujeitos ocupam e para os usos linguísticos por eles adotados”. Este comportamento tem sido uma forma recorrente entre aqueles que se dedicam aos estudos filológicos, buscando situar os textos escritos no tempo e no espaço em que estão inseridos. Até mesmo porque a edição de textos não é uma simples forma de reprodução das marcas gráficas, representa também uma atividade que possibilita imergir na

memória social, histórica, cultural, política de um povo em uma dada sociedade e momento histórico, ainda que seja mais uma forma interpretativa para as narrativas históricas.

2. Edição filológica e os princípios de uma escolha

A edição de texto consiste em um instrumento significativo para a preservação e divulgação do patrimônio escrito de um povo, especialmente, os documentos escritos em épocas passadas, salvaguardando-os tanto do manuseio constante, como das ações do tempo sobre o suporte em que se encontra o registro. A edição textual é a mais desafiadora e substancial etapa realizada pelo filólogo, porque a depender do tipo de análise que se objetiva por parte dele, resultarão os diferentes modelos editoriais acessíveis ao público especializado ou não. Com isso, além das dificuldades encontradas por ele no processo de leitura do manuscrito, é de sua competência, antes de iniciar quaisquer procedimentos teórico-metodológicos, pensar qual é a finalidade da edição e para quem é destinada. A partir daí, é possível definir qual o tipo de edição que melhor se adequa aos objetivos pretendidos na pesquisa.

Nesse trabalho, optou-se pela realização de dois tipos editoriais: a edição fac-similar, ou seja, pela reprodução fotográfica do manuscrito, em que não se permite a intervenção do crítico textual, e a edição semi-diplomática, por esta possuir um grau médio de intervenção como sinaliza Cambraia (2005).

Logo, para a execução das edições fac-similada e semidiplomática foram feitas fotografias digitais do manuscrito e adotados alguns critérios de transcrição, os quais são apresentados a seguir.

2.1. Critérios adotados na descrição e transcrição semidiplomática

Queiroz (2007, p. 34) aponta alguns critérios que têm sido recorrentes em diferentes grupos de pesquisa no Brasil e, por essa razão, serviram de base neste trabalho, a saber:

- Para a descrição, observaram-se:
 - 1) número de colunas;
 - 2) número de linhas da mancha escrita;
 - 3) tipo de escrita e características da escrita;
 - 4) tipo de papel;

5) data do manuscrito.

• Para a transcrição, foram feitas as seguintes opções:

- a) respeitar fielmente o texto: grafia (letras e algarismos), linhas, fólios etc.;
- b) indicar o número do fólio à margem direita;
- c) numerar o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do documento. A numeração é não corrida, feita fólio a fólio;
- d) desdobrar as abreviaturas, registrando-se em itálico as letras suprimidas.

A fixação do texto e as demais etapas oferecem à Filologia a oportunidade de ser auxiliada por outras ciências, que possibilitam esclarecimentos sobre o documento, tais como, a Paleografia, a Codicologia e a Diplomática. De acordo com Acioli (2003, p. 5), “[...] não cabe ao paleógrafo somente ler textos; a ele compete igualmente datá-los, estabelecer sua origem e procedência e criticá-los quanto à sua autenticidade, levando em consideração o aspecto gráfico dos mesmos”. Portanto, vale enumerar algumas características indispensáveis aos aspectos materiais, a saber: o suporte da escrita, dimensão do documento, estado de conservação, tinta, datação, quantidade de páginas, entre outras características.

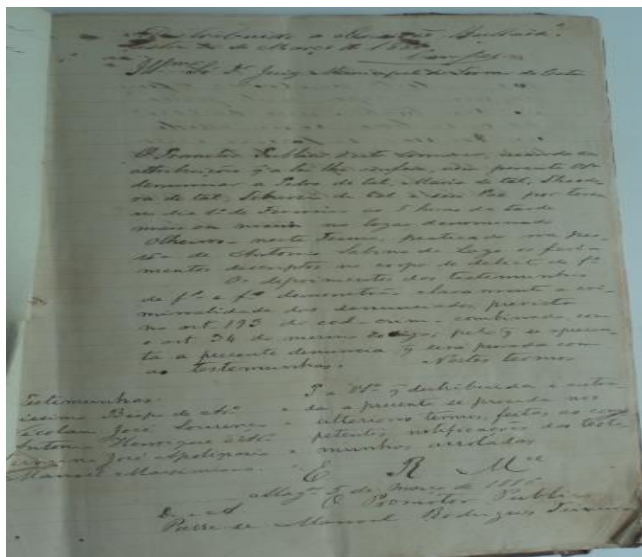
O processo crime estudado corresponde ao ano de 1886, encontra-se em bom estado de conservação, amarrado por um cordão que os costura e contém 62 fólios, sendo que somente 53 foram lavrados, porém nem todos apresentam mancha escrita no verso e está quase em sua totalidade escrito em papel almaço pautado, executando os fólios 1, 17, 30, 32, 33, 34, 35, 36 e 39 com a seguinte dimensão: 330mm x 220mm. Ademais, os fólios foram numerados progressivamente no recto, ressaltando que do terceiro ao décimo terceiro há um erro na progressão, corrigido aparentemente pela mesma mão, e esse é um fato interessante, porque sinaliza a sequência das peças jurídicas ou dos subgêneros lançados no *sumário de culpa*.

O segundo fólio escolhido para figurar neste trabalho representa a fase inicial do processo crime, contendo a denúncia e o inquérito policial para que a promotoria pública se pronuncie, é escrito em recto e verso, em papel pautado, com disposição alternada da coluna no recto e, consequentemente, com dimensões diferentes da mancha escrita, a conhecer: 33 linhas pautadas e as demais acrescentadas, as linhas com mancha es-

crita se distribuem entre 29mm x 16mm (da l.1 até l.25 e retomada na l. 35 à l.36). Na margem superior direita, há a indicação numérica realizada pelo escriba apenas no recto, embora não se encontre muito legível. A escrita é cursiva, com algumas ligaduras e caligrafia regular, inclinada à direita, de traçado rápido e de fácil leitura. Edita-se apenas o recto porque apresenta elementos substancialmente ilustrativos do tipo editorial semi-diplomático, ou seja, o desenvolvimento de sinais abreviativos (CAMBRAIA, 2005).

Conforme Higounet (2003), o século XIX foi o momento em que se propagou a utilização da pena metálica, conferindo às grafias modernas traços com densidades uniformes. O uso desse instrumento permitia que a mão do *scriptor* ficasse frequentemente sobre o papel, facilitando assim o processo de escrita. Ainda se pode observar, no manuscrito, outras marcas ocasionadas pela ação do tempo no suporte, como manchas, que embora apareçam não comprometeram a leitura realizada diretamente no manuscrito. A seguir mostram-se a edição fac-similar seguida da edição semidiplomática do segundo fólios recto do *Sumário de culpa* (1886).

Figura 2. Fac-símile do Sumário de Culpa-1886-Catu-Bahia-f. 2r.



Fonte: CEDOC-IFBaiano campus Catu, sob a cota: Estante 01, caixa 04, Documento 14.

Distribuido a oEscrivão Bulhões.

Catu 20 de Março de 1886

Campos

Illustrissimo Senhor Doutor Juiz Municipal do Termo do Catu

5

10 O Promotor Publico d'esta comarca, usando das
atribuições que a lei lhe confere, vem perante Vossa Senhoria
denunciar a Pedro de tal, Maria de tal, Theodo-
ra de tal, Tiburcio de tal e seu Pae por terem
no dia *primeiro* de Fevereiro as 5 horas da tarde

15 mais ou menos no logar denominado
Olheiros- neste Termo, praticado na pes-
sôa de Antonio Sabino de Lago os ferí-
mentos descriptos no corpo de delicto de *folhas*

Os depoimentos das testemunhas

20 de *folhas* e *folhas* demonstrão claramente a cri-
minalidade dos denunciados, previsto
no artigo 193 do codigo criminal combinado com
o artigo 34 do mesmo codigo; pelo que se apresen-
ta a presente denuncia que será provada com

25 as testemunhas. Nestes termos

Testemunhas: Pede a Vossa Senhoria que destruida e auton-

Virissimo Bispo de Aranjio x da a presente se proceda nos
Nicolau José Lourenço x ultiores termos, feitas as com-

30 Antonio Henrique S Aranjio x petentes notificações das testi-
Firmino José Apolinario x munhas arroladas

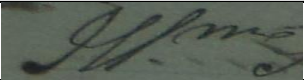
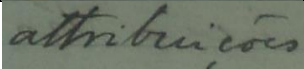
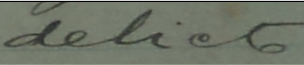
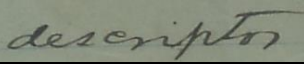
Manoel Maximiliano x

Então Receberá Mercê
Alagoinhas 5 de maio de 1886

35 D. e A. O promotor Publico
Passe-se Manoel Rodrigues Teixeira

2.2. Descrição scriptográfica

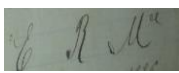
Observa-se a presença no documento do emprego de consoantes dobradas, a exemplo de <ll>, <tt>, como é característico da escrita no período do manuscrito. Verificou-se ainda a presença dos grupos consonantais *ct*, *pt* indicando resquícios da ortografia latinizante. Estes casos estão apresentados nos quadros a seguir:

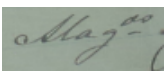
LETRAS GEMINADAS			
LETRAS	IMAGEM		LINHA DE OCORRÊNCIA
ll			f.2 r l.4
tt			f.2 r l. 11
GRUPOS CONSONANTAIS			
LETRAS	IMAGEM		LINHA DE OCORRÊNCIA
ct			f.2r l.18
pt			f.2r l.18

2.3. Relação e classificação das abreviaturas

Há uma relação da prática editorial e as abreviaturas quando o tipo de edição é semidiplomático, pela pouca mediação interventiva que estabelece o editor com o texto, daí a necessidade de se entender os sistemas abreviativos, porém a classificação não é consensual entre os estudiosos. Neste trabalho, segue a classificação apresentada por Sobral (2007) em sua dissertação intitulada *Abreviaturas: uso e função nos manuscritos*, reconhecendo-se o esforço empreendido pela autora na catalogação de abreviaturas que nem sempre eram esclarecidas pelos manuais ou pelas múltiplas interpretações que uma mesma abreviatura poderia ocasionar. Destaca-se, portanto, que há uma indicação com † para o(s) trecho(s) em que a leitura não foi possível de ser realizada. Na sequência algumas formas são apresentadas:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ABREVIATURA	IMAGEM	DESDOBRAMENTO	CLASSIFICAÇÃO	l.
Ill ^{mo}		Illustrissimo	Abreviatura por letra sobreposta	f.2r l.4
Sr		Senhor	Abreviatura por contração	f.2r l.4
D ^r		Doutor	Abreviatura por letra sobreposta	f.2r l.4
q		que	Abreviatura por suspensão	f.2r l. 11,2 3 e 24
VS ^a		Vossa Senhoria	Abreviatura por sigla e sobreposição	f.2r l.11 e 27
1 ^o		primeiro	Abreviatura alfa-numérica	f.2r l.14
f ^s		folhas	Abreviatura por letra sobreposta	f.2r l.18 e 20
art-		artigo	Abreviatura por suspensão	f.2r l.22 e 23
cod-		codigo	Abreviatura por suspensão	f.2r l.22
crim-		criminal	Abreviatura por suspensão	f.2r l.22
Ar ^o		Araujo	Abreviatura por letra sobreposta	f.2r l.28 e 30
ERM ^{ce}		Então Receberá Mercê	Abreviatura por sigla e sobreposição	.2r l.33

Alag ^{as}		Alagoinhas	Abrevia- tura por letra so- breposta	.2r l.34
P.		Pede	Abrevia- tura por suspen- são	.2r l.27
D.		†	Abrevia- tura por suspen- são	.2r l.35
A.		†	Abrevia- tura por suspen- são	.2r l.35

3. Considerações finais

Reitera-se novamente as metáforas de Fernando Pessoa (1942), quando atribui aos olhares que espreitam através do seu olhar um lugar importante para perceber o universo ao redor. Com isto, pode-se afirmar que o filólogo, ao se lançar na aventura de estabelecer o texto, traz consigo tantas outras maneiras de ver o mesmo objeto, por isso, espera-se que ele seja a um só tempo linguista, paleógrafo e historiador. Na verdade, o objetivo de estabelecer a analogia é reforçar o quão árduo é o exercício filológico, que reclama para si próprio uma relação transdisciplinar e interdisciplinar com outras ciências.

Portanto, continue vendo como aconselha o poeta a partir deste trabalho outros diálogos possíveis para ler e decifrar o passado, observando o quanto a troca é uma operação extremamente indispensável à interpretação filológica, tanto pelas explicações das características materiais do suporte, como pelas narrativas históricas que são contextualizadas. Além disso, a edição semidiplomática do processo crime de agressão na Bahia oitocentista é uma situação favorável para se rever o passado, por meio dos resquícios linguísticos e de colaborar com *corpora* para o estudo da língua portuguesa no Brasil do século XIX, como também proporcionar aos estudiosos do Direito, o conhecimento do gênero textual-discursivo (Sumário de Culpa), pondo em evidência os aspectos de outra ra que se conservaram ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. 2. ed. Recife: UFPE / Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana; 2003.

BOUZA, Fernando. *Corre manuscrito: una historia cultural del Siglo de Oro*. Madrid: Marcial Pons, 2001.

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

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lyn (Org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 211-38

GAMA Albertina Ribeiro da; TELLES, Celia Marques. Perspectivas da filologia textual. *Revistado GELNE*, Fortaleza, v. 4, n. 1-2, p. 172-5, 2006.

GONÇALVES, Eliana Correia Brandão. Leitura crítico-filológica de Resolução de 1822: revoltas, vigilância, violência e punição na Bahia do século XIX. *Filologia e Linguística Portuguesa (on-line)*, v. 20, n. 2, p. 153-74, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/151476/152539>. Acesso em: 10/04/2020.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. Trad. de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola, 2008.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Lisboa: Ática, 1942 (15. ed. 1995).

PETRUCCI, Armando. *La ciencia de la escritura: primera lección de paleografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

PIERANGELLI, José Henrique. *Processo penal: evolução histórica e fontes legislativas*. 1. ed. São Paulo: Jalovi, 1983.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Introdução metodológica. In: ____

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(Org.). *Documentos do acervo de Monsenhor Galvão*: edição semidiplomática. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana: 2007. p. 23-34

SOBRAL, Maria das Graças Telles. *Abreviaturas*: uso e função nos manuscritos. 2007. 121p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OS ZOOTOPONÍMOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE BACIA DO JACUÍPE

Caroline Pereira Bomfim (UNEB)

carolbomfim.uneb@gmail.com

Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)

celinabbade@gmail.com

RESUMO

No presente estudo, são analisados os topônimos de índole animal, os zootopônimos, encontrados na hidronímia do Território de Identidade 15, Bacia do Jacuípe. O ato de nomear faz parte da natureza humana e qualquer elemento presente no espaço físico pode servir como fator decisivo para a designação de um local, inclusive a fauna da região. Baseado nisso, observa-se um expressivo número de zootopônimos que referenciam as águas dessa localidade. Essa pesquisa, inserida no projeto ATOBAH (Atlas Toponímico da Bahia), coordenado pela Prof^a Dr^a Celina Márcia Abbade, propõe-se a investigar os topônimos de vinte e seis cursos d'água, que banham quinze municípios baianos, seguindo o modelo taxonômico proposto por Dick (1990, 1992). O estudo das águas pode contribuir para a construção do perfil identitário, linguístico e cultural de uma comunidade. As informações obtidas através dos nomes analisados permitem compreender que as águas também são fontes de conhecimentos sobre um determinado espaço, encerrando em si traços particulares e coletivos de seus nomeadores. Os topônimos selecionados encontram-se nos mapas hidrográficos da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia/SEI, autarquia estadual que possui um levantamento completo da região, baseado na divisão dos Territórios de Identidade. Buscam-se os registros hidrográficos a partir da natureza de distribuição das águas: rios, riachos, córregos, lagos, lagoas, braços, brejos. Os elementos encontrados estão inseridos em fichas lexicográfico-toponímicas, que fornecem dados detalhados sobre cada nome investigado. Como aporte teórico, são adotados os pressupostos teórico-metodológicos da Toponímia, subcampo da Onomástica, dedicada ao estudo dos nomes próprios de lugares, sejam eles habitados ou não; bem como as considerações de Abbade (2011), Dick (1990; 1992) e Seabra (2004; 2006; 2010).

Palavras-chave:

Toponímia. Zootopônimos. Bacia do Jacuípe. Territórios de Identidade.

ABSTRACT

In the present study are analyzed the animal toponyms, zootoponyms, found in the hydronymy of Identity Territory 15, Bacia do Jacuípe. The act of naming is part of human nature and any element present in the physical space can serve as a decisive factor in the designation of a place, including the fauna of the region. Based on this, there is an expressive number of zootoponyms that refer to the waters of that location. This research, inserted in the ATOBAH project (Atlas Toponímico da Bahia), coordinated by Prof^a Dr^a Celina Márcia Abbade, proposes to investigate the toponyms of twenty-six water courses, which bathe fifteen Bahian municipalities, following the taxonomic model proposed by Dick (1990; 1992). The study of waters can contribute to

the construction of the identity, linguistic and cultural profile of a community. The information obtained through the names analyzed allows us to understand that the waters are also sources of knowledge about a given space, enclosing in it particular and collective features of their names. The selected place names are found in the hydrographic maps of the Superintendence of Economic and Social Studies of Bahia/ SEI, a state authority that has a complete survey of the region, based on the division of Identity Territories. Hydrographic records are sought from the nature of water distribution: rivers, streams, streams, lakes, ponds, arms, swamps. The elements found are inserted in lexicographic-toponymic forms, which provide detailed data on each investigated name. As a theoretical contribution, the theoretical-methodological assumptions of Toponymy, a subfield of Onomastic, are dedicated to the study of proper names of places, whether inhabited or not; as well as the considerations of Abbade (2011), Dick (1990; 1992) and Seabra (2004; 2006; 2010).

Keywords:

Toponymy. Zootoponyms. Identity Territories. Bacia do Jacuípe.

1. Palavras Iniciais

A água é um recurso natural precípuo à existência da vida e à conservação do ecossistema. O homem, com o passar do tempo, foi aprendendo a utilizá-la de variadas formas, para suprir as necessidades individuais e coletivas. Dado o seu valor imensurável, os fluxos que compõem uma rede hídrica, recebem, geralmente, uma designação própria, motivada pela intencionalidade dos sujeitos. Assim, os nomes carregam uma significação particular, transcendendo as suas funções referenciais, para servir como suporte de reconhecimento sobre as culturas.

Os topônimos, responsáveis no campo da Toponímia por representarem os nomes próprios de lugares, englobam diferentes aspectos físicos relacionados a uma região, como, por exemplo, as águas. Nesse sentido, descrever a motivação das designações auxilia a compreensão da tríade língua-cultura-ambiente que permeia o processo de nomeação através da linguagem. Os recursos hidrográficos, uma vez nomeados, abarcam em si múltiplas memórias do lugar e de seus habitantes. Surge, então, a necessidade de se inter-relacionar, em alguns casos, áreas do conhecimento a fim de promover um olhar mais aprofundado sobre o que está sendo estudado, bem como resgatar informações históricas e socio-culturais de uma determinada época.

Para o presente artigo, foi selecionada uma categoria de topônimo estabelecida pelo modelo taxionômico proposto por Dick (1990; 1992) referente à natureza física: os zootopônimos, que indicam os topônimos de índole animal. Os nomes de animais que designam as águas do Terri-

tório de Identidade 15, Bacia do Jacuípe, revelam a exuberância da fauna encontrada nos quinze municípios da região, localizados no semiárido baiano. Os zootopônimos estão vinculados às informações singulares das próprias populações, bem como a presença física do animal escolhido. Na extensão hidrográfica dos locais, percebe-se que bichos domésticos e silvestres se tornaram um fator decisivo no ato denominativo.

Os estudos toponímicos acerca da hidrografia suscitam diferentes trabalhos pelo país, incluindo dissertações e teses. Essa pesquisa, financiada pela CAPES/UNEB, integra o Núcleo de Estudos Lexicais (NEL/UNEB), responsável pelo Projeto Atlas Linguístico da Bahia (ATOBAH), que tem por objetivos descrever e interpretar a motivação dos nomes próprios de lugares em regiões distintas do estado, baseando-se noutros projetos de atlas espalhados pelo Brasil, como o ATESP/USP e o ATEMIG/UFGM. Pretende-se, aqui, analisar e classificar os designativos de rios, riachos, córregos, lagos, lagoas e outros acidentes hídricos pertencentes à referida bacia. O *corpus* da pesquisa estrutura-se em topônimos, dos quais vinte e seis são zootopônimos. Em sua análise, adotam-se as taxas propostas por Dick (1990, 1992), que podem ser de natureza física ou antropológica.

2. Onomástica e Toponímia: pressupostos teóricos

Uma das ações mais antigas desenvolvidas pela sociedade é a de atribuir nomes aos seres e às coisas. Por meio das palavras, o homem consegue expressar, identificar e significar tudo o que existe a sua volta, formando, assim, o léxico. Segundo Abbade (2011), a língua desenvolve-se a partir das palavras que se organizam em frases para constituir o discurso e cada uma delas revelam as características sociais, étnicas, etárias, culturais dos seus falantes. O léxico, então, constitui-se como uma fonte de conhecimento do universo e, por esse motivo, recebe atenção nos estudos linguísticos, especialmente na Lexicologia.

Os nomes próprios recebem atenção nos estudos lexicológicos a partir da Onomástica, que se ocupa em compreender a origem e a relação entre os nomes próprios e a cultura, adotando como suporte outras áreas, como a Geografia, a História, a Antropologia, a Etnografia. Por ter um caráter interdisciplinar, as pesquisas onomásticas desenvolvem-se a partir de linha documental ou de campo, utilizando mapas, listas de nomes ou outros documentos de valor relevante. Sua metodologia de trabalho segue em observar, selecionar, registrar, classificar, e interpretar os dados. Este

tipo de estudo pode servir como um registro das ações e posturas de uma época, refletindo crenças, saberes, profissões, região de origem e outros aspectos ligados ao povo. Na concepção de Dick (2002), “a Onomástica, como parte do sistema comunicativo, tem condições de fixar ou retratar, de modo direto, os elementos indiciais prioritários da comunidade que analisa” (DICK, 2002-2003, p. 183). Nesse sentido, os muitos fatores externos que interferem na criação e fixação dos nomes, numa dada língua, configuram-se como objeto de investigação.

Os nomes possuem uma significação primordial na construção social, e, sendo passados de geração em geração, continuam sendo reinventados, integrando-se a tantos outros já existentes. Para que seja compreendido como nome, a palavra sofre um experimento seletivo e interpretativo que implica a articulação pelo nomeador (ou enunciador/emissor) de conceitos, valores, intenções, códigos e usos convencionais. Seabra (2004) entende que o vocábulo, ao abandonar o seu uso pleno na língua, transitando para o uso onomástico, adquire um caráter denominativo e passa a ser referencializado como topônimo ou antropônimo, seguindo direções opostas e complementares.

Por essa razão, as pesquisas onomásticas encontram-se separadas em duas subáreas: a Antroponímia (do grego *άνθρωπος*, ‘homem’, e *ὄνομα*, ‘nome’) e a Toponímia (do grego *τόπος*, ‘lugar’ e *ὄνομα*, ‘nome’), ambas estão dedicadas ao estudo do nome, porém adotam objetos diferentes de análise. Enquanto a primeira se interessa pelo estudo dos nomes individuais, com o dos sobrenomes, apelidos e alcunhas, a segunda estuda os nomes próprios de lugares e designativos geográficos de acidentes físicos (rios, riachos, morros, baías, ilhas etc.) e antropoculturais (cidades, aldeias, vilas etc.). Os subcampos mencionados partem do princípio de que os nomes se evidenciam como parte da cultura de um povo e, é por meio dessas nomeações, que os indivíduos se comunicam e transmitem seus ideais, formando, assim a sua trajetória no mundo.

Os trabalhos voltados para os designativos geográficos servem como registros das ações e posturas de uma cultura, podendo expressar crenças, saberes, profissões, região de origem dentre outros aspectos ligados ao povo. O ato de nomear os ambientes físicos liga-se a fatores motivacionais de valores sociais, políticos, culturais. Para a fomentação dessa pesquisa, optou-se em concentrar as bases de análise na Toponímia, que investiga o léxico toponímico analisando a motivação dos nomes próprios de lugares. Esta ciência investiga os nomes de lugares habitados ou não, países, ruas e caminhos ou qualquer outro espaço conside-

rado físico, independentemente, da sua natureza. Esse ramo é tomado como a crônica de uma sociedade, registrando os acontecimentos do passado e do presente para o conhecimento das novas gerações, tornando o topônimo uma ferramenta capaz de projetar diferentes processos vivenciados pela humanidade. Sabe-se que língua e cultura estão intrinsicamente relacionadas e por isso não se pode excluir a história. Os topônimos aparecem como principal instrumento dessa relação, assim como nos explica Dick (1990):

Verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, consequentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica. (DICK, 1990, p. 22)

Representando de forma particular o espaço físico, os topônimos são entidades que ultrapassam as expressões linguísticas e envolvem, obrigatoriamente, os referentes que o constituem. Os nomes dos lugares revelam de maneira singular um espaço físico, carregando diferentes processos de nomeação. O processo de designação não é realizado de forma aleatória, visto que determinados fatores podem incidir na criação dos topônimos, tais como: a intencionalidade do sujeito em designar seu espaço e a natureza dos diferentes elementos físicos que o envolvem. Segundo Seabra (2006), os nomes permanecem, por muitas vezes, conservados ao longo do tempo, outras vezes, sofrem algum tipo de modificação e, por essa razão, é função da Toponímia investigar e compreender o percurso desse nome ao longo da história e sua relação com a sociedade. Na Toponímia, os signos envolvem-se, obrigatoriamente, aos referentes que o destacam. Nesse caso, a função simbólica ou representativa do topônimo atua necessariamente sobre o que ele denomina na sociedade.

Nos estudos toponímicos, a Hidronímia dedica-se ao estudo das águas que banham uma região. Para Isquerdo e Seabra (2010, p. 88), esse campo refere-se ao “conjunto de acidentes geográficos que designam correntes hídricas (rios, córregos, corixos, lagoa, baía, salto, cachoeira...)”. Na visão de Dick (2002-2003),

O sistema hidrográfico brasileiro encerra uma riqueza pronunciada de cursos d'água, seja na distribuição quantitativa como em extensão e em volume. São tantos os rios notáveis, tanto os pequenos meandros interiores opostos aos grandes desaguedouros costeiros, tantas as característi-

cas potamográficas traduzidas em nomes. [...] Cada um deles revelando, em suas formas de expressão, as marcas de um grupo étnico distinto, ou uma determinada referência fática. (DICK, 2002, p. 25)

Por serem extremamente vitais para a manutenção do local ao quais pertencem, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre a origem dos nomes, bem como identificar os contatos linguísticos que podem surgir durante a nomeação. Os topônimos permanecem atuantes na sociedade, reunindo em sua estrutura um pedaço da história de um povo, mesmo passando por alterações ao longo do tempo. Sua função de referenciar os nomes de espaços físicos mantém-se preservada, situando o homem no tempo e espaço. Além disso, os nomes de ambientes físicos raramente sofrem mudanças, pois os elementos naturais passam apenas por um processo de batismo. Caso haja alguma alteração em sua estrutura com o passar dos anos, torna-se imprescindível averiguar quais fatores socioculturais influenciaram os novos designativos.

3. O Território de Identidade Bacia do Jacuípe: T1 15

A Bahia é conhecida por suas riquezas naturais e sua diversidade étnica, sendo o estado mais populoso da região Nordeste. Pensando nisso, o Governo do Estado adotou uma nova divisão dos 417 municípios em 27 Territórios de Identidades, por meio do Decreto 12.354, publicado no Diário Oficial do Estado no dia de 26 de agosto de 2010, compreendendo os aspectos socioculturais de cada região. Esses territórios são definidos como espaços físicos, geograficamente delimitados, constituídos por critérios pluridimensionais, tais como a cultura, a religião, a economia e a política.

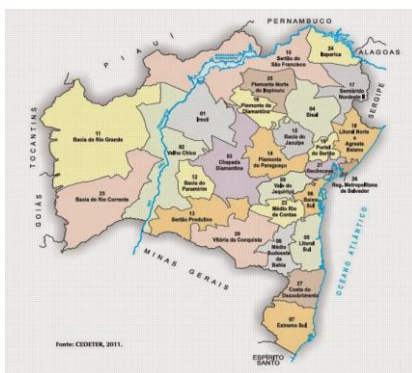
A Bacia de Jacuípe, Território de Identidade escolhido para pesquisa, cuja sigla é T1 15, situa-se majoritariamente no Centro Norte Baiano, no litoral setentrional do Estado. É especificamente marítima, percorrendo uma área de aproximadamente 28.000 km² e sua espessura sedimentar pode superar 7.000 metros. (FERREIRA; FREITAS, 2015). O T1 15 abrange o semiárido e todos os municípios se enquadram na Região Semiárida. O clima predominante é o semiárido, com ocorrência do clima subsumido a seco em Capela do Alto Alegre, Várzea da Roça, Mairi, Pintadas e Baixa Grande.

O povoamento do Território de Identidade Bacia do Jacuípe, segundo dados da SEI (2016), iniciou-se no século XVII, com a chegada do português Valério Pereira de Azevedo, conhecido como o “homem de

camisão”, que recebeu, diretamente do rei de Portugal, a posse das terras do atual município de Ipirá. Na época, os primeiros habitantes da região, tribos indígenas tapuias e tupis, resistiram às mudanças que vinham ocorrendo na localidade. As primeiras vilas tiveram o mesmo contexto das demais situadas nas proximidades do Rio Paraguaçu, visto que os afluxos eram a principal fonte de ligação entre a capital e o interior do estado. A região foi se expandindo com o passar dos séculos e atualmente abriga quinze municípios do semiárido, a saber: Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça e Várzea do Poço.

Os principais cursos d’água são o Rio Jacuípe e os Rios Congonhas, Paulista e Tocó. Uma pequena porção da Bacia do Itapicuru está inserida no trecho norte do território, entre Várzea do Poço e São José do Jacuípe. O espelho d’água considerado mais importante é o Lago dos Açudes de Pedras Altas, localizado parcialmente em Capim Grosso, São José do Jacuípe, Quixabeira e Várzea da Roça.

Os topônimos dos acidentes hídricos da região supramencionada e de tantos outros locais, na visão de Andrade e Bastini (2011) “deixam de ser apenas signos arbitrários da língua para se referencializar como ícones de uma memória vivenciada, porque subjacente em si estão a cosmovisão dos falantes e o sentido próprio que ela lhes confere.” (ANDRADE; BASTIANI, 2011, p. 304). Com isso, percebe-se a relação direta entre língua e cultura, tão essenciais nos estudos das ciências do léxico.



Mapa dos Territórios de Identidade do Estado da Bahia.
Fonte: CEDETER, 2011.

4. Metodologia

Para a construção desse estudo, foi realizado, primeiramente, o levantamento dos topônimos da referida bacia que estão dispostos nos mapas hidrográficos do SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, autarquia da Secretaria do Planejamento (SEPLAN). A Instituição de Administração Pública Estadual tem como propósito fornecer e divulgar informações geográficas e estatísticas do estado, além de coordenar todas as informações cartográficas e demográficas necessárias ao conhecimento da realidade social, física e econômica baiana. Buscar-se-á os registros hidrográficos através dos mapas de cada município pertencente à bacia, observando a natureza de distribuição das águas: rios, riachos, córregos, lagos, lagoas, braços, brejos etc.

A seguir, encontram-se os seguintes passos que foram adotados no estudo: a) levantamento toponímico das águas da Bacia do Jacuípe, a partir dos municípios que compõem a bacia; b) identificação dos acidentes que os topônimos designam; c) localização e contextualização do topônimo; d) definição da estrutura morfológica do topônimo; e) estudo da origem linguística de cada topônimo; f) classificação do topônimo em taxes; g) análise bibliográfica da motivação do ato denominativo; h) registro dos topônimos em fichas catalográficas e i) acréscimo de informações enciclopédicas.

O *corpus* estrutura-se a partir da identificação e classificação das 27 taxes propostas por Dick (1990; 1992), que as separa a partir de sua natureza física ou antropológica. A terminologia técnica defendida pela estudiosa é constituída pelo termo que justifica a escolha do elemento denominativo, como por exemplo, hiero/hagio/mito – relacionado à religião, e pelo vocábulo que identifica a ciência – topônimo: hierotopônimo/hagiotopônimo/mitotopônimo. Os topônimos registrados foram inseridos em fichas organizadas da seguinte forma: topônimo (registro do nome analisado), taxionomia (modelo de taxes estabelecido por Dick), o acidente (pode ser físico ou humano, a depender da natureza semântica de nomeação), localização (posição geográfica do município), aorigem (procedência linguística do topônimo), estrutura morfológica (o sintagma toponímico pode ser um elemento simples, composto ou híbrido), histórico (mudanças sofridas pelo topônimo ao longo do tempo) e as informações enciclopédicas (dados históricos que podem justificar a escolha do topônimo), seguindo a proposta organizada pelo Grupo de Pesquisa do ATOBAH/NEL/UNEB, coordenado pela Profa. Dra. Celina Abbade.

5. Os zootopônimos do Território de Identidade 15

A Bacia do Jacuípe possui uma extensa hidrografia e os cursos d'água banham suas extensões territoriais e localidades vizinhas. No estudo dos topônimos, foram encontrados vinte e seis recursos hídricos relativos aos nomes de animais. Observa-se a presença de animais domésticos e não domésticos nos designativos dos recursos hídricos. Em sua maioria, as lagoas são as que possuem um número mais expressivo dessa categoria, como pode se observar na tabela a seguir:

Rios	Rio Jundiá Rio do Peixe
Riachos	Riacho das Onças Riacho Jacaré Riacho do Pombo Riacho Tamanduá Riacho dos Patos Riacho do Macaco Riacho do Tigre
Lagoas	Lagoa do Boi Lagoa do Cágado Lagoa Sete Porcos Lagoa do Tatu Lagoa do Veado Lagoa da Suçuaraninha Lagoa do Tigre Lagoa Patinho Lagoa da Onça Lagoa Muriçoca Lagoa do Gato Lagoa do Jacu Lagoa da Anta Lagoa dos Porcos Lagoa das Eguas Lagoa Macaco Lagoa do Uruçu

Geralmente, a estrutura morfossintática de um topônimo é regida por dois termos: o genérico e o específico. O termo genérico, mais geral, refere-se ao acidente a ser nomeado – rio, riacho, vila, travessa –, enquanto que o termo específico está relacionado ao ato denominativo, o topônimo de fato – Rio do **Peixe**, Riacho **Salgado**, Monte **das Oliveiras** –, cuja estrutura e história são estudadas e inseridas em fichas lexicográficas.

fico-toponímicas. Por esse motivo, utiliza-se apenas o termo específico nas fichas, como o modelo abaixo:

(1) TOPÔNIMO:	(do) Peixe	TAXIONOMIA:	Zootopônimo
ACIDENTE:	Físico/Rio		
LOCALIZAÇÃO:	Ipirá/ T1 15		
ORIGEM:	Portuguesa. PEIXE do lat. <i>piscis</i> , <i>is</i> 'peixe', comum aos animais vertebrados, aquáticos, que possuem os membros transformados em nadadeiras sustentadas por raios ósseos, esqueleto ósseo ou cartilagemoso. (HOUAISS, 2009, versão eletrônica).		
ESTRUTURA MORFOLOGICA:	Elemento específico simples		
HISTORICO:	(do) Peixe Zootopônimo		
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:	Segundo o historiador Coriolano de Medeiros (1950), o nome "rio do Peixe" surgiu após "um peixe exótico e de grande dimensão" ser pescado na Paraíba, às margens do rio. O rio está localizado na região do semiárido nordestino e abrange 17 municípios. (MEDEIROS, 1950).		

A análise revelou que parte dos topônimos tem relação direta com a fauna da região, sendo classificados por zootopônimos (relativos a nomes de animais), tais como: Riacho das Onças (Capim Grosso); Lagoa Jacaré (Mairi); Riacho Do Tigre (Riachão do Jacuípe); Rio Do Peixe (Ipirá); Riacho Do Cágado (Capela do Alto Alegre etc.). Constatou-se que grande parte dos nomes é oriunda da língua portuguesa, contabilizando dezessete topônimos; a herança linguística indígena e africana foi percebida, mas de forma discreta com menos de nove ocorrências no total. Esse fato mostra que o processo de nomeação está ligado às características físicas do lugar, seguindo a taxionomia proposta por Dick.

Com relação à classe dos animais, optou-se por analisar os nomes das águas a partir da sua espécie e o do seu habitat. Na espécie, verificou-se que a classe dos mamíferos aparece em dezenove topônimos, a classe dos peixes, insetos e reptéis possuem dois topônimos cada e a ave registrou apenas um caso. Na classe do habitat, os animais não domésticos lideraram o número de topônimos, revelando que a fauna da região que vive

na natureza influenciou o olhar do nomeador no momento do batismo das águas dessa localidade.

6. Palavras finais

A hidrografia de um local desencadeia uma forte relação com os indivíduos que a tem como meio vital de sobrevivência, e, por essa razão, os cursos d'água também recebem designações que podem apresentar marcas características de um povo. Assim, ultrapassam a sua função referencial, assumindo um caráter subjetivo e próprio do nomeador.

Durante o ato de nomear tudo o que se encontra no universo, selecionando e classificando seres e objetos, são estabelecidos diferentes rótulos para exprimir os pensamentos e os anseios das comunidades. Os topônimos, nomes próprios de lugares, são entendidos como uma herança cultural abstrata, tornando-se ainda forte testemunho de um período histórico, arquivando informações preciosas acerca da maneira de pensar e de se comportar dos antepassados e da sociedade atual.

A investigação aqui realizada propôs um panorama sobre a toponímia dos recursos hídricos do território selecionado, reforçando a necessidade do estudo dos nomes no estado para auxiliar na construção do passado e gerar informações pertinentes no presente e no futuro, haja vista que a Bahia tem riquezas históricas espalhadas por todos os cantos. Mesmo se tratando de uma pesquisa linguística, houve uma visita a história da local com o objetivo de fornecer um quadro mais amplo da região. É interessante notar que muitos recursos hídricos conservam até os dias atuais o mesmo nome de quando foi batizado há séculos, revelando que o topônimo carrega traços singulares do povo.

O estudo das águas da Bacia do Jacuípe pode contribuir para a construção do perfil identitário, linguístico e cultural da população local. No ato de nomeação do T1 15, os indivíduos registram nos topônimos suas vivências e particularidades, por meio dos quais ajudam a contar a sua história e do seu povo. As informações obtidas através dos nomes analisados permitem compreender que as águas também são fontes de conhecimentos sobre um determinado espaço, encerrando em si traços particulares e coletivos de seus nomeadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. A Lexicologia e a Teoria dos Campos Lexicais. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFil, v. XV, n. 5, t. 2. p. 1332-43. XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. 2011. (Congresso). Disponível em: Acesso em: 10.01.2020

ANDRADE, K. S.; BASTIANI, C. O mito paraupava na toponímia. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista v. 9, n. 1 p. 71-89.

BAHIA. Decreto n. 12354 de 25 de agosto de 2010. *Institui o Programa de Territórios de Identidade e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado, 26 de agosto, 2010. Disponível em: <<http://dovirtual.ba.gov.br/egba/reader2/>>. Acesso em 15.04.2020.

CORIOLOANO DE MEDEIROS, João Rodrigues. *Dicionário corográfico do Estado da Paraíba*: Segunda Edição. Rio de Janeiro-RJ, Brasil: Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional do Livro, Departamento de Imprensa Nacional, 1950.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. *Toponímia e antroponímia do Brasil*: coletânea de estudos. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP, 1992.

_____. Aspectos de Etnolinguística: a toponímia carioca e paulistana contrastes e confrontos. *Revista USP*, n. 56, dez./fev. São Paulo: USP, 2002-2003. p. 180-191.

_____. SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Caminho das águas, povos dos rios: uma visão etnolinguística da toponímia brasileira. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 25-32, 2002. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ6_07.htm>. Acesso em 15.04.2020.

FREITAS, Vivian Azor; FERREIRA, André Lopes. Bacia de Jacuípe: Sumário Geológico e Setores em Oferta. *Superintendência de Definição de Blocos (SDB)*. Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis, 2015.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISQUERDO, Aparecida Negri. SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Apontamentos sobre hidronímia e hidrotoponímia na fronteira entre

os estados de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. In: Aparecida Negri Isquendo; Lúcia Almeida Barros (Org.). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 1. ed. Campo Grande-MS: EDUFMS, 2010, v. V.

SEABRA, M. Cândida T. C. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Tese de doutorado, inédita, 2 vols, 2004.

_____. Referência e onomástica. *Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)*. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-60.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Bacia do Jacuípe. *Perfil dos Territórios de Identidade*. Salvador: SEI, 2016. 3 v. p. (Série territórios de identidade da Bahia, v. 2).

**POR UMA EDIÇÃO CRÍTICA
DA GRAMÁTICA DE ANCHIETA (1595)**

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Debatemos, em nossa apresentação, o percurso das principais edições da *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, de S. José de Anchieta, SJ (1595, 1874, 1876, 1933, 1946, 1980 e 1990), descrevendo-as a partir dos pressupostos da Historiografia da Linguística (HL), nos modelos propostos por Koerner (1996) e Swiggers (2019). Nosso objetivo é analisar as obras e os critérios de crítica textual adotados pelos editores, evidenciando a necessidade de se desenvolver uma edição crítica e comentada do texto gramatical quinhentista anchietano, além da necessidade de se analisar a intertextualidade de sua obra com outros textos gramaticais de tradição quinhentista, sobretudo gramáticas de língua latina do humanismo renascentista, de autores como Nebrija, Despautério, Clenardo e Manuel Álvares.

Palavras-chave:

Gramaticografia. Linguística Missionária. Historiografia da Linguística.

ABSTRACT

In this article, I discuss the course of the main editions of the *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, by S. José de Anchieta, SJ (1595, 1874, 1876, 1933, 1946, 1980 and 1990), describing them from the assumptions of Historiography of Linguistics (HL), in the models proposed by Koerner (1996) and Swiggers (2019). My objective is to analyze the works and criteria of textual criticism adopted by the editors, highlighting the need to develop a critical and commented edition of the anchietan 16th century grammatical text, in addition to the need to analyze the intertextuality of his work with other traditional grammatical texts 16th century, especially Latin grammars of Renaissance humanism, by authors such as Nebrija, Despauterius, Clenardo and Manuel Álvares.

Keywords:

Gramaticography. Missionary Linguistics. Historiography of Linguistics.

1. Introdução

O presente artigo se vincula ao campo da Historiografia da Linguística, que tem como escopo analisar o pensamento linguístico, através de uma “visão historicamente orientada” (ALTMAN *et al.*, 2019, p. 9). Nosso objeto de estudos é a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, publicada na tipografia régia da Universidade de Coimbra no ano de 1595, cujo autor foi o humanista cristão S. José de Anchieta.

eta, SJ (1534–1597), homem de letras do Brasil quinhentista. Em relação aos meios (SWIGGERS, 2019, p. 54) de realização dessa tarefa meta-linguística, que é a análise historiográfica, podemos descrever como uma série de edições da gramática anchietana serviram para a difusão do texto, desde sua *editio princeps*.

A gramática anchietana pode ser considerada a pedra angular para o estudo da Historiografia Linguística no Brasil do século XVI, sobretudo para os estudos de gramaticografia nesse contexto, conforme tradição filológica e linguística preponderante no Brasil¹⁵⁵ (ANCHIETA, 1990).

No artigo, analisamos a estrutura e a divisão da gramática anchietana, que é dividida em dezesseis capítulos, comentamos as principais edições do texto até o século XX, e, por fim, a possibilidade de análise pela intertextualidade da gramática anchietana com gramáticas latinas renascentistas. Nesse aspecto, cumpre salientar que o texto dos *Rudimenta* da gramática latina de *Despauterius* pode ter tido grande influência no

¹⁵⁵ Uma das polêmicas a respeito da língua descrita por Anchieta é se a Língua Portuguesa como superstrato teria influído na língua descrita por Anchieta, não sendo a gramática anchietana uma descrição direta do idioma dos Tupinambás, mas de uma língua de contato, essa opinião, que seguimos, é predominante entre especialistas no Brasil: “Após uma atenta leitura da Arte a primeira questão que se nos coloca e que merece relevo é esta: A gramática da Anchieta é uma gramática do tupi, /tupiguarani/tupinambá, no seu estado puro? Esta questão já polemizada por vários estudiosos como Armando Cardoso, Hildo Honório do Couto, Carlos Drumond, Frederico Edelweiss, Maria Luisa Carlota, Serafim da Silva Neto, Suzanne Romaine, Aryon Rodrigues, Ione Leite, Edith Pinto, Ricardo Cavaliere, entre alguns mais, continua a ser pertinente, pois, a nosso ver, não devemos falar de uma gramática da língua tupi, pelo menos no seu estado puro (a este propósito lembramos que a versão impressa desta obra aparece cerca de quatro a cinco décadas após o primeiro contacto dos falantes portugueses com os povos nativos) mas de um tupi já corrompido pelo português. Esta posição é defendida por Ricardo Cavaliere, em 2001 (cf. CAVALIERE, 2001, p. 11-21). E nesta perspectiva. Anchieta já tem essa consciência linguística pois ao dar como título à sua obra *Arte de Grammatica da Língua mais usada na costa do Brasil* e não arte de gramática do tupi/tupiguarani/tupinambá denota não só o conhecimento ‘da ocorrência na época de mais de um sistema linguístico em uso, como também – e principalmente – que o ali descrito era o de uso majoritário na costa brasileira. Essa evidência, aliada ao quadro da etnia populacional no Brasil quinhentista nessa área geográfica, conduz-nos a uma maioria de falantes de língua geral, de origem extremamente variada’ (CAVALIERE, 2001, p. 17). Aliás o próprio Anchieta referencia os ‘Tupis de sam Vicente’, os ‘Tamoyos do Rio de Janeiro’ os ‘Pitiguáres do Paraiba’ e ‘as muitas variedades que têm’ a língua do Brasil. Trata-se, a nosso ver, corroborando a tese de Cavaliere, de uma gramática do tupi corrompido por superstrato português, ainda que alguns estudiosos não a admitam” (ASSUNÇÃO; FONSECA, 2005, p. 168).

pensamento linguístico de Anchieta (NAVARRO, 2000), por ter sido utilizada pelos mestres bordalenses no ano de 1548 no Real Colégio das Artes de Coimbra, que adotava o *modus parisiensis*.

A obra do humanista Despautério teve grande influência no modelo de educação humanística que ficou conhecido à época em Portugal como *modus parisiensis*, antecendendo à hegemonia da gramática de Manuel Álvares, no humanismo renascentista português, sendo concorrente com as obras de Clenardo. As obras de Clenardo, principalmente para o ensino de grego e de hebraico foram muito influentes na época de formação de Anchieta, em seu curso de Humanidades, durante a estadia em Coimbra.

Nossa abordagem historiográfica se dá pela fundamentação teórico-metológica de Konrad Koerner e Pierre Swiggers, vinculando-se às pesquisas desenvolvidas no âmbito do GT da Anpoll de Historiografia da Linguística Brasileira e aos modelos de análise propostos por esse círculo acadêmico (BATISTA, 2013). Nesse aspecto, cumpre salientar a relevância do conceito de ‘programa de investigação’ (SWIGGERS, 2019), para se compreender o processo de concepção da gramática de Anchieta, elaborada em 1556, mas publicada apenas em 1595 (ANCHIETA, 1990), na *editio princeps*. Do primeiro contato linguístico com povos indígenas na América portuguesa, até a edição da gramática de Anchieta, uma rede de informantes, intérpretes e missionários se formou em torno da gramatização do idioma dos tupinambás da costa, que serviria de língua de catequese, no projeto de expansão colonial, tendo a língua portuguesa como superstrato (CAVALIERE, 2001). Defendemos a necessidade de uma edição crítica da gramática anchietana, seguindo critérios filológicos e de Crítica Textual (BASSETTO, 2013), tendo como foco a exegese do texto anchietano, a partir da intertextualidade com outras gramáticas, principalmente as de base latina.

Acreditamos que o processo de constituição da gramática anchietana se deu a partir de um ‘programa de investigação’ no Brasil quinhentista, por uma rede de informantes indígenas, intérpretes e um círculo intelectual de missionários e administradores da colônia que possuíam formação humanística. Essa rede de interações, que se baseava no aprofundamento do contato linguístico inicial, permitiu ao missionário jesuíta empreender a tarefa de desenvolver uma gramática para a língua de catequese e contato da costa do Brasil no século XVI, contudo, para a exegese do texto é necessário analisar o tema mais profundamente. Nesse aspecto, missionários franciscanos, intérpretes, como João Ramalho, além

de outros missionários jesuítas, como Leonardo Nunes e Azpilcueta Navarro, teriam tido papel fundamental no contato linguístico com povos indígenas na América portuguesa, facultando a Anchieta acesso a uma interação linguística já em curso quando buscou descrever a língua de contato.

2. A estrutura da gramática de Anchieta

A gramática de Anchieta está estruturada em dezesseis capítulos, tendo sido escrita em língua portuguesa, com citações em latim ao longo do texto, para a descrição da ‘língua mais usada na costa do Brasil’ (ANCHIETA, 1595), há também uma referência ao galego, no corpo do texto. No mais, a ‘língua mais usada na costa do Brasil’ registrada é o idioma dos tupinambás, utilizado para contato linguístico e catequese, já afetado pelo superstrato da língua portuguesa (CAVALIERE, 2001). Uma polêmica sobre a nomenclatura da língua causou uma controvérsia, havendo diversos nomes na tradição interpretativa: tupi, tupi-guarani, língua geral paulista, tupinambá, entre outros. Por fim, preferimos adotar a nomenclatura idioma tupinambá, de acordo com Aryon Rodrigues (RODRIGUES, 2005). Na gramática, Anchieta descreve o alcance dessa língua de contato, delimitando as regiões da costa do Brasil quinhentista, em que essa língua de contato esteve em uso.

Ademais podemos notar que a gramática acompanhava outros materiais de apoio: os ‘diálogos’ e a doutrina católica traduzida, conforme se nota pelo registro do tribunal do Santo Ofício (ANCHIETA, 1595; 1990). Esses outros textos tiveram licença para a impressão, todavia, se foram realmente tipografados, deles não possuímos cópia, senão manuscrita. A obra não possui sumário.

Apresentamos uma síntese dos temas e dos capítulos, como um guia de leitura da gramática, parte inicial do processo de organização de uma edição crítica. O tema dos dezesseis capítulos da gramática divide-se da seguinte forma, com os títulos que se seguem, note-se que as páginas só possuem numeração na frente, sendo necessário utilizar a notação ‘f’ para frente e ‘v’ para verso.

2.1. Cap. I. Das letras (ANCHIETA, 1595, p. 1f a 2f)

Apresenta as regras gerais de representação de fonemas da língua

de contato indígena por caracteres latinos, os encontros consonantais e as variações no uso da língua entre os tupis de São Vicente, os tamoios do Rio de Janeiro e os pitiguares da Paraíba. Esse capítulo oferece indicações para a transcrição da fala indígena em caracteres latinos. Sua extensão é de 3 páginas, com as subdivisões: ‘Com advérbio’ (p. 2f.) e ‘Nomes com a preposição, *Pè*’ (p. 2f.).

2.2. Cap. II. Da Orthographia ou pronunciação (ANCHIETA, 1595, p. 2f a 6v)

Apresenta a ortografia e a pronúncia da língua de contato indígena, parecendo um guia para a leitura de textos, apresentando mudanças fonéticas e prosódicas. Há uma comparação com o português e análise da divisão silábica, conforme conceitos derivados a tradição gramatical latina. Sua extensão é de 10 páginas, subdivide-se em: ‘Nos pretéritos’ (p. 2v).

2.3. Cap. III. De Accentu (ANCHIETA, 1595, p. 7f a 9f)

Apresenta as regras de acentuação e a prosódia. No final do capítulo, Anchieta registra que os três primeiros capítulos se destinam, como uma unidade, a explicar como ler e pronunciar os textos escritos na ‘língua mais usada na costa do Brasil’, ressaltando que o ‘uso’ e a ‘viva voz’ ensinará as variantes da língua. Grosso modo, os três capítulos iniciais estão centrados na descrição fonética da língua de contato com indígenas na costa do Brasil quinhentista. Sua extensão é de 3 páginas. O capítulo não se subdivide.

2.4. Cap. IV. Dos Nomes (ANCHIETA, 1595, p. 9f a 10v)

Note-se que há duas páginas com a numeração 09, por erro do tipógrafo. Apresenta os ‘nomes’, conceito equivalente a substantivos. No capítulo, Anchieta nota na língua de contato a ausência de casos latinos, exceto o vocativo, a presença dos números singular e plural, a composição de nomes e numerais, que se restringem do 1 ao 4. A extensão do capítulo é de 6 páginas, se subdividindo em: ‘Da composição dos nomes’ (p. 8v).

2.5. Cap. V. Dos pronomes (ANCHIETA, 1595, p. 10v a 17f)

Apresenta os principais pronomes da língua de contato. Os pronomes são apresentados em comparação com o sistema de casos latinos, apresentando nominativo, dativo, acusativo e vocativo, há a descrição de pronomes relativos e recíprocos. A extensão do capítulo é de 14 páginas, que se subdividem em: ‘Construção destes pronomes’ (p. 11f), ‘De Acê’ (p. 12f), ‘Construção mais particular dos pronomes e nomes’ (p. 12v), ‘Do relativo ç’ (p. 12v), ‘Dos começados por t que tem i por relativo’ (p. 14f), ‘Do uso do recíproco o’ (p. 16f). Metade da página 17f está em branco, o que dá uma percepção de que os capítulos IV e V formam uma unidade.

2.6. Cap. VI. Dos Verbos (ANCHIETA, 1595, p. 17v a 20f)

Apresenta os principais tempos verbais e pessoas, com o verbo *Iucâ* (matar), como paradigma. A divisão inicial é ordenada em afirmativo e negativo, nos tempos do presente, imperfeito, perfeito e mais que perfeito, no modo indicativo, seguindo a gramática latina. Há a apresentação dos números singular e plural. O futuro, o optativo, o pretérito perfeito, o presente do conjuntivo também são apresentados. O capítulo se encerra com a voz passiva. A extensão do capítulo é de 6 páginas, que se subdividem em ‘Gerúndio in do e primeiro supino’ (p. 19f), ‘Particípios ou verbais ativos em âra’ (p. 19f), ‘Outros passivos’ (p. 19v).

2.7. Cap. VII. Anotações, na Conjugação (ANCHIETA, 1595, p. 20f a 36f)

Continuação do capítulo anterior, com diversas formações verbais e diversos paradigmas. São apresentadas as seis pessoas verbais, os verbos com ‘artículos’, os tempos do presente do indicativo, futuro, modo imperativo, presente do conjuntivo, optativo, pretérito imperfeito (duas formas), outra formação de futuro, o infinitivo, gerúndios, supinos, participípios e voz passiva. O capítulo é bem complexo, comparado com os anteriores, e mostra algumas formações verbais irregulares da língua de contato, aprofundando a descrição do capítulo anterior. O capítulo está subdividido em diversas partes: ‘Presente do indicativo’ (p. 21f), ‘Futuro’ (p. 22f), ‘Imperativo’ (p. 22f), ‘Presente do conjuntivo’ (p. 22v), ‘Optativo’ (p. 23f), ‘Do presente do conjuntivo já fica dito. Pretérito imperfeito primeiro’ (p. 25f), ‘Pretérito imperfeito segundo’ (p. 25v), ‘Futuro’

(p. 26f), ‘Infinitivo’ (p. 26v), ‘Formação’ (p. 27f), ‘Construção do infinitivo e seu uso’ (p. 27f), ‘Dos Gerúndios’, ‘Em do, dum’, ‘Último supinos’, na página 27v.

Subdivide-se ainda em ‘Formação do gerúndio em do, ou dum, ou supino’ (p. 28f), ‘Dos gerúndios e supinos negativos’, ‘Dos gerúndios dos neutros’, na página 28v, ‘Dos gerúndios que não têm artículos’ (p. 29f), ‘Da construção do gerúndio em do’, ‘Dos participípios verbais em ara, aba’, na página 28v, ‘De bae’ (p. 30v), ‘De Bôra’ (p. 31f), ‘Dos verbais passivos, ou participípios, em ira’, ‘Dos de mi’, ‘Dos verbais dos neutros’, na página 32f, ‘Dos de âba’ (p. 32v), ‘Da formação dos pretéritos e futuros dos nomes’ (p. 33f), ‘Do uso destes futuros’ (p. 33v), ‘Dos verbais amboéra’, ‘Do verbo negativo’, na página 34f, ‘Do verbo passivo’ (p. 35f), ‘Do recíproco mútuo’, ‘Do interrogativo’, na página 35v.

2.8. Cap. VIII. Da Construção dos verbos activos (ANCHIETA, 1595, p. 36f a 37v)

O capítulo trata de sintaxe, a partir da construção frasal com verbos ativos, valendo-se da sintaxe latina para descrever a língua indígena, utilizando a Língua portuguesa como língua de descrição, os exemplos se baseiam no uso do nominativo e do acusativo. A partir desse capítulo, já são analisadas sentenças na língua de contato na gramática anchietana. O capítulo não se subdivide, e dá ideia ao início de uma unidade para a análise de orações.

2.9. Cap. IX. Dalgũas maneiras de verbos em que esta amphibologia se tira (ANCHIETA, 1595, p. 37v a 40f)

Ainda sobre morfologia e sintaxe verbal, o capítulo descreve o sistema verbal da língua indígena, classificando os tipos de verbo por seus morfemas iniciais (verbos começados por ç, com zeura, neutros com ç, começados por r, no, começados por ix, por i, por yo). Por fim, o capítulo trata dos advérbios. O capítulo está subdividido em: ‘Dos começados por ç com zeura’ (p. 37v), ‘Dos neutros que têm ç’ (p. 38f), ‘Dos começados por r, no’, ‘Dos começados por ix’, na página 38v, ‘Dos começados por i, yo’, ‘Da regra do advérbio’, na página 39f, ‘Da construção dos neutros’ (p. 40f).

2.10. Cap. X. Das Praeposições (ANCHIETA, 1595, p. 40f a 46f)

Apresenta as principais preposições e seu uso. O capítulo se vale da descrição da língua latina como meio de comparação com a língua de contato indígena, um dado interessante é o fato de as ‘praeposições’ serem ‘postposições’ na língua indígena descrita por Anchieta. O capítulo possui diversos metatermos em Língua Latina, tendo uma extensão maior do que os outros capítulos. É subdividido em: ‘Anotações sobre as preposições’, ‘Mo’, na página 41v, ‘Pe’, ‘Bo’, na página 42 f, ‘Bo, desitio’ (p. 42v), ‘çupê’, ‘çui’, na página 43f, ‘çocê’, ‘çupî’, ‘Porupî’, na página 43v, ‘Pabê, ndi’, ‘Cecê, ri’, na página 44f, ‘Eimebê, yanondê, rirê’ (p. 44v), ‘Rirê’ (p. 45v).

2.11. Cap. XI. De sum, es, fui (ANCHIETA, 1595, p. 46f a 48f)

Apresenta construções com verbo de ligação, sendo utilizado o paradigma latino para analogia. Este capítulo está numerado como II, talvez por erro do tipógrafo, talvez por ter sido editado fora de ordem. Acreditamos ser erro de tipografia, pois abre uma série final da gramática de capítulos sobre verbos e a construção frasal. O capítulo está subdividido em: ‘De Ruâ com os mais verbos’ (p. 47f), ‘Da segunda significação se sum, que é ter ou possuir, como est mihi filius, tenho filho’ (p. 47v).

2.12. Cap. XII. Dos verbos neutros feitos activos (ANCHIETA, 1595, 48f a 49v)

No capítulo é tratada a composição verbal por infixos, principalmente dos chamados verbos neutros, que recebem o acréscimo das partículas ‘mo’ e ‘ro’ para se tornarem ativos. O capítulo tem uma subdivisão: ‘De ucâr’ (p. 49f).

2.13. Cap. XIII. Dos activos feitos neutros (ANCHIETA, 1595, p. 49v a 51v)

Esse capítulo é complementação ao anterior, sobre as vozes dos verbos e sua transitividade, como se tornam os verbos ativos em neutros, e vice-versa, com o acréscimo de infixos. Há uma subdivisão no capítulo: ‘Dos neutros’ (p. 51f).

2.14. Cap. XIV. Da Composição dos verbos (ANCHIETA, 1595, p. 52f a 52v)

No capítulo, que é bem curto, são descritas as formas regulares de composição verbal que se diferencia dos modos anteriores. Há exemplos de composição de verbos com outros verbos e advérbios e a conjugação específica desses novos verbos.

2.15. Cap. XV. Da Repetição dos verbos (ANCHIETA, 1595, p. 52v a 54v)

O capítulo analisa a formação de verbos pela repetição do radical. Anchieta chama esses verbos de ‘frequentativos’, que se formam pela repetição do radical, fenômeno que em grego seria considerado um redobro, ocorrendo em alguns verbos latinos. O capítulo se subdivide em: ‘i ou Nhe’ (p. 54f), ‘De Opab’ (p. 54v).

2.16. Cap. XVI. De alguns verbos irregulares de Aê (ANCHIETA, 1595, p. 54v a 58v)

O capítulo é dedicado ao verbo Aê, Aipôaê (eu digo) e outros verbos irregulares, demonstrando suas construções específicas. O último capítulo da gramática de Anchieta se subdivide em: ‘Verbais em ára, ába’ (p. 55v), ‘Doutras partículas que pedem gerundio’ (p. 57f), ‘De Raê, ‘Doutros verbos irregulares’, na página 57v.

3. A estrutura da gramática: comentários gerais

A gramática se divide conforme a tradição gramatical renascentista latina, valendo-se dos conceitos de ‘partes do discurso’. Os três primeiros capítulos tratam do que atualmente temos por fonética, a representação dos sons da fala, a transcrição de textos e a prosódia. Do capítulo IV ao XI, Anchieta descreve a morfologia da língua de contato, enquanto do capítulo XII ao XVI, grosso modo, há uma descrição centrada na morfossintaxe, isto é, na morfologia e na sintaxe. A gramática pressupõe o conhecimento de outros textos metalinguísticos, tendo em vista que os conceitos e metatermos apresentados pelo autor não são definidos diretamente. Há uma quantidade expressiva de capítulos sobre verbos, mostrando que este aspecto foi considerado fundamental por Anchieta

para a descrição da língua geral.

Dessa forma, acreditamos que a intertextualidade é um processo necessário no estabelecimento de texto e análise crítica, para a exegese da gramática anchietana. Pelo fato de ter sido escrito em língua portuguesa, a primeira camada de intertextualidade a ser analisada deve ser com os manuais e gramáticas de Língua Portuguesa do século XVI, sobretudo com a obra de João de Barros, notadamente a ‘cartinha’. Uma segunda camada de intertextualidade se dá com as gramáticas latinas renascentistas, notadamente a gramática de *Despauterius*, aquela que foi, provavelmente, utilizada pelos mestres bordalenses na educação de Anchieta no Real Colégio das Artes de Coimbra entre 1548 e 1551. Por fim, uma tradição indireta seriam as obras de Nebrija e as obras de Clenardo, principalmente a gramática grega, manuais muito utilizados em Portugal à época.

Acreditamos que a gramática de Manuel Álvares tenha tido uma influência limitada, por ter publicação no ano de 1572, tendo em vista que a redação da gramática anchietana iniciara em 1554 e já estava em uso em 1556, ainda que tenha sido publicada somente em 1595. De toda forma, é interessante averiguar se os conceitos apresentados na obra *De Institutione Grammatica Libri Tres* são compatíveis com a descrição da língua geral por Anchieta.

Estruturalmente, a gramática de Anchieta apresenta a língua geral em diversos níveis, como se propõe a gramática tradicional, de base latina, entretanto, se nota a necessidade de apoio em textos desta tradição, o que se dá nas outras obras em língua geral registradas para a leitura em concomitância com a gramática. Acreditamos que uma edição crítica e a exegese do texto gramatical pautado na intertextualidade possam auxiliar na compreensão do texto anchietano.

4. Fortuna crítica: as edições da gramática

A *editio princeps* da gramática anchietana, de 1595, sob o título *Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil*, foi tipografada por Antônio de Mariz, impressor régio, que atuava na Universidade de Coimbra, à época. Essa edição provavelmente circulava entre os missionários que se preparavam para vir ao Brasil. Segundo Armando Cardoso, há três exemplares dessa edição, um no Brasil, na Fundação Biblioteca Nacional, outro na Biblioteca Vittorio Emanuele, em Roma, e, por fim,

um terceiro exemplar, no Arquivo da Companhia de Jesus (ANCHIETA, 1990). Não há registro de versões manuscritas.

As dimensões da *editio princeps* são 15,5 por 11,0 centímetros, com duas folhas, com as licenças do Santo Ofício, não numeradas e mais 58 folhas, com o texto da gramática, numeradas na parte da frente, com um erro de numeração, por repetição de número (ANCHIETA, 1990). A edição foi tipografada em Coimbra em 1595, pelo tripógrafo régio Antônio de Mariz. Acredita-se que essa edição tenha vindo a lume a partir de versões manuscritas anteriores, tendo em vista que consta ter sido elaborada a primeira versão manuscrita, por Anchieta, em 1556.

Depreende-se da leitura do original que a gramática anchietana não era um texto para iniciantes, tendo em vista que os conceitos apresentados não são definidos na própria gramática. Dessa forma, o leitor deveria estar acostumado à tradição gramatical e à metalinguagem da época. Por ter sido escrita em língua portuguesa, acreditamos que as fontes de comparação, a fim de elucidar a intertextualidade da gramática anchietana, são gramáticas de língua portuguesa, entretanto, como há exemplos e metatermos em latim, as gramáticas latinas no contexto da educação humanística anchietana podem servir para a compreensão dos conceitos empregados por Anchieta.

Após a edição do século XVI, houve um grande lapso temporal até a segunda edição conhecida da obra, apenas em fins do século XIX, em 1874, por Júlio Platzmann que editou uma transcrição em português, com atualização ortográfica, e, em seguida, em outra edição, no mesmo ano, verteu a obra para o alemão sob o título *Grammatik der Brasilianischen Sprache mit zugrundelung des Anchieta, herausgeben von Julius Platzmann*. Em 1876, Júlio Platzmann publicou uma edição facsimilada da obra (ANCHIETA, 1990).

A partir da edição moderna de Julio Platzmann, outras edições fac-similares se desenvolveram, valendo-se das chapas estereotípicas de Platzmann, doadas à Fundação Biblioteca Nacional do Brasil. Houve re-edições brasileiras facsimiladas em 1933, 1946 e 1980, até que Armando Cardoso iniciou a edição moderna de todas as obras de Anchieta em conjunto que ficou conhecido como *Monumenta Anchieta*. A edição de Cardoso da gramática anchietana em 1990 é a fonte principal para pesquisadores no Brasil que tem dissertado sobre o tema.

5. *Intertextualidades possíveis: gramáticas latinas renascentistas*

Na época do Renascimento europeu, os humanistas desenvolveram seus debates acadêmicos sobre o pensamento linguístico, sobretudo a partir da publicação de gramáticas de tradição latina e vernaculares, a educação humanística de Anchieta, em Portugal, entre 1548 e 1551, não foge a esse contexto, tendo a influência das obras utilizadas em seu processo de ensino. Otto Zwartjes, pesquisador do campo da Linguística Missionária, ao descrever as possíveis influências que a gramática de Anchieta sofreu em sua concepção, cita, dessa forma, o tupinólogo Eduardo de Almeida Navarro, que compara a gramática de Anchieta com as de Nebrija, *Despauterius* e João de Barros, notando a ausência de comparação com a gramática de Manuel Álvares:

Of course, the publication of the Latin grammar of Álvares antedates the publication of the tupinambá grammar of Anchieta, which appeared in 1595. The final version is the result of linguistic field work of Anchieta which already started in the fifties of the XVIth century, so it is not impossible that Álvares' grammar has been used in his revisions and the re-writing of his grammar. Although it is not very probable that a Latinist and teacher in Latin would ignore a work accepted by the order in the *Ratio Studiorum* of the Jesuits, there is no evidence at all concerning the use of Álvares' grammar in Brazil. I see no reason why, for instance, Almeida Navarro only compares the Tupi grammar of Anchieta with *Despauterius*, Nebrija and Barros, excluding Álvares (Navarro 1997: 663). It is not so easy to determine which grammars were used in Brazil in these early days (ZWARTJES, 2002, p. 20)¹⁵⁶

As obras de Nebrija, João de Barros, Clenardo e *Despauterius* estão na abrangência referencial da educação humanística da época de Anchieta, enquanto a gramática de Manuel Álvares foi publicada em um momento em que Anchieta já atuava no Brasil, no ano de 1572, podendo ter servido apenas para a revisão da gramática anchietana. A fim de reve-

¹⁵⁶ Tradução: “Certamente, a publicação da gramática latina de Manuel Álvares antecipa a publicação da gramática do tupinambá de Anchieta, que veio a lume em 1595. A versão final é o resultado de um trabalho de campo linguístico de Anchieta, que já o havia iniciado nos anos 50 do século XVI, então, não é de todo improvável que a gramática de Álvares pudesse ter sido usada em suas revisões e na reescrita de sua gramática. Dessa forma, não é muito provável que um latinista e professor de Latim poderia ignorar um trabalho aceito por sua ordem religiosa, na *Ratio Studiorum* dos jesuítas, porém, não há evidência em relação ao uso da gramática de Álvares no Brasil. Eu não vejo razão por que, por sua vez, Almeida Navarro apenas compara a gramática de tupi, de Anchieta, com *Despautério*, Nebrija e Barros, excluindo Álvares (NAVARRO, 1997, p. 663). Não é fácil determinar quais gramáticas eram utilizadas no Brasil nessa época inicial.

lar as fontes de Anchieta em sua gramática, a análise intertextual, principalmente em referência aos metatermos é o processo que pode evidenciar quais foram os modelos utilizados na obra.

A educação humanística anchietana, antes de seu ingresso na Companhia de Jesus, ocorreu em um período conturbado pela reforma das instituições educacionais em Portugal. Após a política de ‘bolseiros’, humanistas, sob a direção de André de Gouveia estruturam o ensino no Real Colégio das Artes de Coimbra em 1548. Essa é a época em que a educação de Anchieta se desenvolveu, sob o ensino conhecido à época como *modus parisiensis*, que se valia do ensino do vernáculo e do Latim, com a gramática de Despautério. Um embate teórico, linguístico e teológico, contra os mestres bordaleses em Coimbra, foi tão acentuado que a palavra ‘despautério’ passou a ter uma conotação negativa na língua portuguesa.

Anchieta estudou na instituição provavelmente entre 1548 e 1551, tendo em vista ter passado o ano de 1552 adoentado (VIOTTI, 1980). Após ingressar na Companhia de Jesus foi enviado ao Brasil em 1553. O ensino entre 1548 e 1551 no Real Colégio das Artes de Coimbra era pautado na experiência de educação humanística francesa que constituía o *modus parisiensis*, cujo ensino gramatical de latim prescrevia o uso da gramática de *Despauterius*, conforme registrado no documento *Schola Aquitanica*. No ensino de grego e de hebraico, as obras de Clenardo predominavam (NAVARRO, 2000).

É provável que Anchieta tenha estudado os *Rudimenta* da gramática de *Despauterius* no período de estadia no Real Colégio das Artes de Coimbra, entre os anos de 1548 e 1551, com idade entre 14 e 17 anos. Não há relatos sobre a educação linguística anterior de Anchieta nas Ilhas Canárias, porém, Hélio Viotti (1980) considera provável que sua educação inicial tenha ficado a cargo de uma escola dominicana próximo à sua residência na primeira infância, o que nos permite conceber que já tenha chegado ao Real Colégio das Artes de Coimbra alfabetizado e conhecedor das orações cristãs em latim.

O texto dos *Rudimenta* da gramática de *Despauterius* apresenta a definição de alguns conceitos que encontramos também na gramática de Anchieta, sendo possível elencar uma intertextualidade entre ambas as obras. Dessa forma, o leitor da gramática anchietana no século XVI teria uma formação humanística para a leitura em língua portuguesa e compreensão dos conceitos em latim. Injustamente, o nome de despautério

virou em língua portuguesa um termo pejorativo, oriundo de querela gramatical do século XVI, por conta de um ‘embate teórico’ no século XVI.

6. Conclusão

Além dos estudos de Julio Platzmann e Armando Cardoso, sobre a gramática anchietana, diversos tupinólogos contribuíram para a investigação do pensamento linguístico de S. José de Anchieta. No âmbito da Historiografia da Linguística no Brasil, o Centro de Documentação em Historiografia da Linguística da Universidade de São Paulo (CE-DOCH/USP) desenvolveu, a partir de 2006, o projeto *Documenta Grammaticae et Historiae*, com objetivo de descrever e analisar a documentação linguística e historiográfica do Brasil, desde o século XVI. No projeto foram catalogados os metatermos da gramática anchietana e elaborado um banco de dados.

Uma edição crítica e comentada da gramática anchietana se faz necessária, para desenvolver uma exegese da obra. Acreditamos que essa exegese se desenvolva pelos critérios de análise da HL, acrescidos da comparação e da análise de intertextualidade da gramática anchieta com outros textos gramaticais em uso no século XVI, no contexto europeu, tanto as gramáticas vernaculares de Portugal e Espanha quanto os textos gramaticais latinos renascentistas.

Portanto, para se compreender o pensamento linguístico anchietano, no contexto dos Estudos de Linguagem atuais, podemos considerar uma nova edição crítica e comentada de sua gramática como instrumento essencial. A fim de vincular a obra de Anchieta à tradição do humanismo renascentista europeu, é necessário demonstrar a intertextualidade da obra com a educação humanística renascentista, em seu amplo contexto cultural de interações no mundo europeu. Dessa forma, a partir da análise crítica da gramática anchietana é possível analisar a história do pensamento linguístico no Brasil quinhentista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANCHIETA, J. *Artes de gramática da língua mais usada na costa do*

Brasil. Comentários e transcrição de Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Coimbra: António de Mariz, 1595.

ASSUNÇÃO, C.; FONSECA, M. A Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil, de José de Anchieta, no quadro da gramaticalização dos vernáculos europeus. *SECÇÃO DE LINGUÍSTICA / DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PORTUGUESES E DE ESTUDOS ROMÂNICOS. Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. p. 161-76

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo: EdUsp, 2013.

BATISTA, R. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALIERE, R. Anchieta e a língua falada no Brasil do século XVI. In: *Revista Portuguesa de Humanidades*. Braga: Faculdade de Filosofia de Braga, 2001, p. 11-21

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revistada. ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

NAVARRO, E. A. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. PINHO, S. T. *et al. Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548–1998) Tomo I*. Coimbra: Fundação Engenheiro António de Almeida, 2000. p. 385-406

SWIGGERS, P. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, R. (Org). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80

VIOTTI, H. *Anchieta, o apóstolo do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1980.

ZWARTJES, O. The description of the indigenous languages of Portuguese America by the jesuits during the colonial period: the impact of the latin grammar of Manuel Álvares. *Historiographia Linguistica*, n. XXIX: 1/2. Edited by John Benjamins B.V., 2002, Amsterdam, p. 19-70.

ROMÃ E GADJI: UMA CONVIVÊNCIA FRAGMENTADA

Lorena Oliveira Tavares (UNEB)

loren.tavares@hotmail.com

Luciana Sacramento Moreno Gonçalves (UNEB)

lusamog@gmail.com

RESUMO

Este artigo se propõe a refletir sobre alguns aspectos culturais e identitários presentes no romance “El aliento negro de los romaníes” (2005), de Jorge Nedich. A inquietação que levou ao desenvolvimento desta produção emergiu de discussões em torno das contribuições dos Estudos Culturais para a constituição das subjetividades que emergem do fazer literário, que neste caso específico está propondo uma análise diferente das correntes comuns ao observar a nação romani desde uma literatura escrita por um deles. O objetivo geral deste estudo é refletir sobre a cultura *romã*, observando sua trajetória identitária e literária apresentada na aludida obra ao estabelecer relações com a realidade de preconceitos e discriminações que este povo vem sofrendo ao longo dos séculos. Dentre os autores que influenciaram e deram suporte teórico para realização deste estudo, destacam-se Hall (2009), Goffman (1982) e Durão (2015). A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, bibliográfico e também documental, visto que é analisado um romance específico. Os resultados apontaram para uma rica discussão dos aspectos relativos às diferenças culturais entre os *romã* e os *gadji* na obra de Nedich (2005), bem como na realidade corrente. Outro resultado é a conclusão da relevância de continuar investindo em estudos que versam sobre identidade, pois estes fazem parte do cotidiano e por isso devem ser estudados no âmbito acadêmico, além de impactar diretamente em estudos que tratam sobre as individualidades e coletividades.

Palavras-chave:

Identidade. Cultura *romã*. Estudos Culturais. Jorge Nedich. Literatura *romã*.

ABSTRACT

This article aims to reflect on some cultural and identity aspects present in the novel “El aliento negro de los romaníes” (2005), by Jorge Nedich. The restlessness that led to the development of this production emerged from discussions around the contributions of Cultural Studies to the constitution of subjectivities that emerge from literary doing, which in this specific case is proposing a different analysis of the common currents when observing the romani provided a literature written by one of them. The general objective of this study is to reflect on the *romã* culture, observing its identity and literary trajectory presented in the alluded work by establishing relations with the reality of prejudices and discrimination that this people has suffered over the centuries. Among the authors who influenced and gave theoretical support for this study, hall (2009), Goffman (1982) and Durão (2015) stand out. The methodology used is qualitative, bibliographic and also documentary, since a specific novel is analyzed. The results pointed to a rich discussion of the aspects related to cultural differences between the *romã* and the *gadji* in Nedich’s work (2005), as well as in the current reality.

Another result is the conclusion of the relevance of continuing to invest in studies that deal with identity, because these are part of daily life and therefore should be studied in the academic sphere, besides directly impacting studies dealing with the individualities and collectivities.

Keywords:

Identity. Cultural Studies. Jorge Nedich. Literature *romà*. Culture *Romà*.

1. Introdução

O presente artigo se organiza em torno do romance *El aliento negro de los romaníes* (2005), de Jorge Nedich, e dialoga com estudiosos que versam sobre o assunto ora em comento. Emergiu de leituras sobre Literatura e Identidade Cultural e tem como objetivo promover uma discussão acerca das mostras discursivas sobre aspectos identitários e culturais expressos na literatura *romà*, mais especificamente no livro “El aliento negro de los romaníes”. Tal intento é fruto das diversas contribuições do campo dos Estudos Culturais, que pode contribuir para outros estudos referentes aos *romà*¹⁵⁷, projetando um modelo de conhecimento específico a ser obtido a partir de um texto ficcional, como sugere Durão (2015).

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, investindo em dois caminhos: o bibliográfico, ao utilizar materiais já produzidos, como livros, artigos científicos e dissertações, permitindo o acesso de diversificadas fontes de estudo, e também uma visão mais rica do tema; o documental, visto que é utilizado um romance atual que ainda não foi analisado com o objetivo de interpretar os dados e informações que aparecem no mesmo a fim de compreender como a literatura representa a vida cotidiana e as práticas culturais dos *romà*. Ademais, é feita uma análise literária sob o aporte teórico dos Estudos Culturais.

No entanto, antes da análise literária, é importante situar o leitor acerca de Jorge Nedich e do livro “El aliento negro de los romaníes”. O autor de origem *rom*¹⁵⁸, nasceu na zona sul de Buenos Aires, em Sarnadí,

¹⁵⁷ No presente texto os “ciganos” na maioria das vezes serão chamados de “*romà*” devido à nova denominação étnica defendida por eles; já que o termo “ciganos” está ligado ao preconceito e discriminação, além de haver sido uma denominação dada pelos não ciganos.

¹⁵⁸ “rom” significa “cigano” na língua romani.

Argentina, em 1959 e viveu como nômade até os 17 anos. Tentou cursar a escola primária várias vezes, mas nunca dava continuidade porque não passava seis anos em uma mesma localidade. Desde muito pequeno vendia naftalina, agulha e outras miudezas pelas ruas, além de lustrar sapatos; pois eram muito pobres. Aprendeu a ler nas histórias das revistas antigas que vendia nos trens. Aos 39 anos, com a *Lei Duhalde* (que dava direito a pessoas que não haviam frequentado a escola fazerem uma prova para ingressarem na universidade), foi aprovado na Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Antes de completar dois anos cursando Letras foi finalista do Prêmio Planeta, em 1999, com o romance “Leyenda gitana”, publicado em 2000. Contudo, essa não foi a sua primeira publicação, já tinha publicado “Gitanos, para su bien o para su mal” (1994) e “Ursari” (1997). Em 2014, com 13 livros publicados (traduzidos para o português, romani e italiano), fundou sua própria editora “Voria Stevanofsky”, na qual reeditou “El aliento negro de los romaníes”, romance que foi finalista do Prêmio Planeta em 2004.

“El aliento negro de los romaníes”, aqui utilizada a publicação de 2005, em língua espanhola, é um romance contemporâneo que conta a história de Petre e sua esposa Maida, um casal de ciganos que está acampado nos arredores de um povoado argentino em situação de pobreza que têm a ideia de comprar um urso para fazer apresentações. Contudo, como não possuem o dinheiro, decidem fazer de tudo para conseguir-lo: fazer utensílios de cobre; trabalhar para os *gadji* (não ciganos em romani); ter filhas para conseguir o dinheiro do dote e vender água de chuva como se fosse santa. Tais iniciativas os leva a ficar muito tempo acampados em um só lugar, transformando-se em sedentários, fato que leva a desentendimentos com o seu povo, ao tomar conhecimento da situação. No desenrolar da trama, Nedich ficcionaliza elementos da própria vida e da de seus ancestrais que “chegaram à Argentina desde a Romênia em 1870, logo após haverem sido liberados da escravidão a que foram submetidos entre 1380 e 1868” (LÓPEZ OCÓN, 2018, tradução nossa)¹⁵⁹.

A concepção deste estudo considera as identidades *romá*, ou seja, sai do lugar comum unificado e discute algumas das possibilidades fragmentadas e fraturadas que aparecem nas discussões trazidas no romance.

¹⁵⁹ [...] Llegaron a la Argentina desde Rumania en 1870, luego de ser liberados de la esclavitud a que fueron sometidos entre 1380 y 1868 (López Ocón, 2018, Periódico Tiempo Argentino. Disponível em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/jorge-nedich-los-gitanos-aun-no-somos-sujetos-de-derecho>).

Tal fato é motivo de destaque porque, em geral, os *romà* são representados por *gadji* (não ciganos), o que afeta a forma de como eles próprios podem se representar.

Dalcastagnè (2008) discorre sobre esse discurso considerado das minorias dominadas como uma censura velada, uma maneira de negar o direito de fala aos que não preenchem certos “requisitos sociais”. Seguindo as ideias de Bourdieu (2005), ela argumenta que a questão não é o direito de falar, e sim o falar com “autoridade”, ser reconhecido socialmente como um discurso que possui valor e que merece ser ouvido. Dalcastagnè (2008) afirma também que o controle do discurso das vozes minoritárias, só se efetiva devido à introjeção dos constrangimentos estruturais pelos próprios agentes sociais, nesse caso, os *romà*. Assim sendo, o escritor de minoria se conserva dentro de seu espaço “autorizado”.

Outro elemento que precisa ser explicitado antes de proceder às discussões é que apesar da população *romà* ter uma etnia comum, não constituem um grupo unitário, pois estão divididos em três grandes grupos com características bem distintas: Rom, Sinti e Calon. Sendo que estes três grupos também se dividem em vários subgrupos, os quais se classificam e se organizam de maneiras diferentes, que não serão citados porque fogem ao propósito deste artigo. Assim, é importante deixar claro que quando se fala *romà* está-se falando de um povo que sempre esteve em movimento e contato com vários outros povos, de culturas distintas, e que por esta razão, também foram diferenciando-se nos mais diversos aspectos culturais, ainda que sua etnia seja considerada bastante fechada. Tal diversidade não ocorre somente pela heterogeneidade dos grupos *romà*, mas também por todo contexto sócio-histórico-político-cultural, multiplamente construídos ao longo dos discursos, práticas e posições. Ou seja, nenhum dos grupos *romà* pode se apresentar de maneira homogênea se a cultura não é algo estático e eles sempre estiveram em movimento e em contato com os mais diversos povos, de culturas bastante distintas entre si. Assim sendo, segundo Capella (2017), câmbios, transferências, sincretismos e ressignificações são inevitáveis na relação com o outro, no passar das gerações, por mais que, paradoxalmente, a etnia em questão se considere fechada.

No decorrer do texto serão encontradas palavras no idioma romani a fim de apresentar algumas referências do mundo *romà*. No entanto, é válido ressaltar que os vocábulos utilizados fazem parte do vocabulário *romà* em geral, não se detendo a um grupo específico, uma vez que o objetivo deste estudo não tem como foco a língua, mas aspectos culturais,

literários e identitários.

2. Desenvolvimento

Como é sabido, o mundo hoje é tido como democrático, ainda que não se possa traduzi-lo em redução de desigualdades, dado o significativo aumento da estratificação, exclusão e guetização em muitos lugares do mundo. Ao menos em relação aos *romà*, como mostra Gamella (2007) em artigo publicado sobre a “imigração ignorada” dos *romà*; Ortega (2015) em seu livro “La zúa”, no qual ficcionaliza um movimento sevillano de construção de um polígono residencial sinônimo de delinquência e exclusão social que ocorre em toda Espanha com o fito de manter os ciganos afastados do centro das cidades. Essa guetização também é discutida por Sória (2015) em sua tese de doutorado:

Tendo em vista que Espanha é um país onde os confrontos entre *romà* e não-*romà* são intensos e abertos. Também a discriminação ocorre em grau elevado e a situação dos *romà* é de total guetização [...] (SÓRIA, 2015, p. 155)

Tal contradição estrutural gera também desconfianças e confusões. Isso ocorre porque a maioria fica na defensiva e não se abre para os processos de mudança e transformação, cristalizando em si e em suas condutas um passado histórico determinante, não importando quem são hoje, nem o que podem se tornar.

Há uma tendência da cultura *gadji* a produzir um conjunto de pressupostos e representações sobre os *romà* como uma fonte de fascinação e perigo, como exótico e, na maioria das vezes, ameaçador. Tais representações sobre os *romà* produzem um “saber” *gadji* sobre eles – fato que fala muito mais sobre os medos e ansiedades *gadji* do que da vida dos *romà*.

Em contrapartida, os *romà* estão “vendo” os *gadji* como os que querem privar-lhes da convivência com o resto do mundo, reforçando sempre a ideia de que os *gadji* os considera seres sem valor e indignos de viver ao seu lado, levantando um muro de identidades deterioradas em ambos os lados. Um exemplo dessa questão na obra de Nedich é quando o acampamento de Petre é destruído por não ciganos, nesta obra intitulados de “sedentários”, e ele afirma:

Somente ficaram as marcas à beira do caminho. Por que fazem isso? se perguntou [...] Levaram tudo, se lamentava Petre a cada minuto. [...] Enquanto ele tratava de ordenar os fatos; recorreu a sua memória e soube

que isto aconteceu por confiar em um não cigano, se perguntou: desde quando esta gente respeitava um trato com os *romà*. (NEDICH, 2005, p. 42-3, tradução nossa)¹⁶⁰

Porém, antes de adentrar nas questões específicas sobre preconceito e discriminação, se faz necessário discutir acerca do termo “identidade”, já que nos últimos anos houve uma explosão discursiva em torno do seu conceito e, consequentemente, em torno das “novas” perspectivas que o termo traz.

As modas terminológicas sempre vêm acompanhadas de muitas críticas, e com “identidade” isso não foi diferente. Somado a este contexto houve uma fragmentação em uma variedade de áreas disciplinares, sendo que a maioria delas critica a ideia de uma identidade integral, originária e unificada, como alguns pesquisadores defendem ser a identidade de *romà*, como mostrado por Sória (2015) e Capella (2017) em seus estudos sobre esta etnia.

Segundo Sória (2015), há uma emergência em redefinir e reafirmar a identidade étnica *romà*, a fim de recuperar a história grupal e a realidade do coletivo que foi se perdendo ao longo dos anos de peregrinação pelo mundo. Partindo deste ponto de vista, ela apregoa que é possível uma recuperação dessa identidade que foi tão deteriorada e excluída progressivamente.

Nesse sentido, ela corrobora com Hall (2009), o qual acredita que as questões de identidade tendem a aparecer quando há a intenção “de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas”, bem como entre as questões de “subjettivação e a política de exclusão que essa subjettividade parece implicar” (HALL, 2009, p. 105). Situação exata do por que buscar uma identidade unificadora para os *romà*, já que alguns deles começaram a sentir necessidade de representar-se política e socialmente, de emancipar-se, de reclamar reconhecimento e voz, e para tanto, alguns deles começaram a organizar um movimento global em torno de meados do século XX a fim de “construir” uma nova consciência da identidade *romà* e a sua unificação.

¹⁶⁰ Sólo quedaron las marcas a la vera del camino. ¿Por qué hacen esto?, se preguntó [...] Se lo llevaron todo, se lamentaba Petre a cada minuto. [...] En tanto él trataba de ordenar los hechos; recurrió a su imaginación y supo que esto sucedió por confiar en un sedentario, se preguntó: desde cuándo esta gente le respetaba un trato a los rom (NEDICH, 2005, p. 42-3).

Então, em 1971 acontece o Primeiro Congresso Mundial em Londres, liderado pela União Romani Internacional (URI), com a presença de representantes de distintos grupos, definindo estratégias de reconstrução e unificação do povo *romà*. Daí, constituíram um hino, uma bandeira e uma “padronização” da língua romani falada pelos vários grupos, bem como decidiram pela utilização do termo *romà* para designar o coletivo.

Ao estabelecer essa relação entre as ideias de Sória (2015) e Hall (2009) parte-se do pressuposto de que a “identidade” é algo que se cons-, descons-, recons- trói em um processo, sempre inacabado. Segundo Hall (2009), tais nuances têm a ver com a invenção da tradição e com a própria tradição, quando ao invés de ser um retorno real às raízes para estudar e aprofundar-se em determinados temas ainda abafados, há uma negociação sobre as rotas, o que só agrava as narratizações do eu e a natureza ficcional dos acontecimentos, perdendo-se totalmente a

[...] eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio da qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático (HALL, 2009, p. 109)

Então, a maior parte do que vem sendo divulgado sobre origens e tradições ciganas não passam de uma invenção criativa dos *gadji*, que em geral, não têm nenhuma relação real com os *romá*. E a internet tem facilitado este tipo de prática, pois qualquer pessoa, principalmente oportunistas, ditos esotéricos, por exemplo, divulgam informações falsas sobre os costumes e tradições com o fito de explorar culturalmente o universo mítico criado em torno dos *romá*.

De acordo com Capella (2017), com a disseminação da pluriculturalidade e tanta miscigenação, fica fácil para indivíduos de qualquer parte do mundo se misturarem à multidão e se passarem pelo que não são. Isso faz com que charlatões e aproveitadores se aproveitem e aconteçam casos como o relatado por Capella (2017) no Rio de Janeiro, Brasil, onde um oportunista vinha ganhando notoriedade escrevendo livros acerca dos costumes *romá*, fato que se transformou em um processo judicial, quando Capella foi acusado a respeito de injúrias que teria cometido contra essa pessoa ao esclarecer que o conteúdo veiculado era enganoso, visto que ele é cigano e não reconhecia nada do sugerido como pertencente a sua cultura. O resultado do processo foi favorável a Capella, que compartilhou em suas redes sociais a sentença do desembargador.

A partir do mencionado acima fica clara a importância de veicular

investigações acerca dos *romá*, sobretudo porque as identidades são construídas dentro e fora dos discursos, trazendo a lume que o povo *romá* não é uma unidade idêntica, sem indiferenciação interna, afinal, as identidades são construídas por meio das diferenças; embora também faça parte das identidades *romà* algumas posições que os sujeitos são “obrigados” a assumir, já que são formadas através das representações construídas nas relações com outros sujeitos sociais em atos de poder. Na obra em comento, Nedich fala de alguns *romà* que estão incomodados pelo fato de Petre e sua família permanecerem em um mesmo lugar por muito tempo, quando há época, relatada pelo escritor, os *romá* ainda eram eminentemente nômades, situação que mudou ao longo dos tempos.

– Já não és cigano, *payo* morto de fome és. Raquítico, cara de cu. – Deu um pontapé na bandeja e todos se foram blasfemando e pedindo a Deus que castigasse Petre com um câncer nos olhos, outro na sua cabeça de mosquito e outro em seu coração, que tinha consentido mudar sua vida por um monte de sucata. (NEDICH, 2005, p. 37, tradução nossa)¹⁶¹

Silva (2009, p.81) ratifica essa concepção quando afirma que “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. De acordo com ele, onde existe diferenciação, há o poder. Contudo, existem vários artifícios que revelam essa diferenciação, como a inclusão ou não em determinadas situações, marcando quem pertence e quem não pertence; definindo “fronteiras” (que definem e separam “nós” e “eles”); classificando etc.

Essa ideia só reforça que os sujeitos são produzidos como um efeito dos discursos e nos discursos, não criando uma existência própria. Talvez esta seja uma justificativa convincente para a conduta de alguns *romà* compactuarem com hipóteses fantasiosas e mentiras acerca de seu povo, vez que esses discursos acabam, por gerar, em alguns casos, retorno financeiro e, em outros, uma suposta aceitação dos *gadji*, que têm uma visão fantasiosa do universo *romà*, colocando-os no patamar da admiração. Porém, esta estratégia “proveitosa” pode ser a fonte da maioria das ideias equivocadas, que perpetuadas e fortalecidas, se tornaram estereótipos. Nedich faz referência a tais fantasias em vários momentos do livro.

[...] se instalaram nos arredores da cidade, tinham chegado com uma bola

¹⁶¹ – Ya no sos rom, sedentario muerto de hambre sos. Raquítico, cara de concha. – Le pateó la batea y se fueron todos blasfemando y pidiendo a Dios que castigara a Petre con cáncer a los ojos, otro para su mente de mosquito y otro para su corazón que había consentido cambiar el camino por un montón de chatarra. (NEDICH, 2005, p. 37).

de cristal, também com cartas que tinham o destino escrito, café que dizia a boa sorte, ervas curativas. [...] Um assegurou a Petre que seus antepassados astrólogos tinham estado um tempo em Delfos, no oráculo de Apolo. Ali vários deles tiveram a possibilidade de interpretar como ninguém os desígnios do Deus guerreiro [...] (NEDICH, 2005, p. 41, tradução nossa)¹⁶²

Na esteira de Krüger (2004) pode-se definir estereótipo social, que é o que está sendo tratado aqui, como uma opinião coletivamente compartilhada em torno de alguma particularidade, característica ou vertente psicológica, moral ou física imputada extensivamente a um grupo humano formado mediante a aplicação de um ou mais critérios, como por exemplo, idade, sexo, inteligência, profissão etc. “Há duas direções na mobilização de estereótipos sociais: a que se volta para o grupo ao qual se pertença (auto-estereótipos); e a que visa a um grupo distinto (hetero-estereótipos)” (KRÜGER, 2004, p. 37). Assim, como existem estereótipos sociais de duas qualidades distintas: os positivos e os negativos; e que, já se sabe, aqui se trata dos negativos.

Barthes (2008) também contribui com esta discussão afirmando que os estereótipos são como um “vírus da essência”. Nessa concepção, reduziria os estereotipados a poucos atributos essenciais que dificilmente podem vir a ser alterados. Tais “essências” estariam associadas, nas palavras de Sória (2015, p. 81) a “acessórios como indumentária, linguagem verbal e corporal, traços de personalidade, que são supostamente fixados pela natureza ao grupo estereotipado”. Esse fato leva os seres a um ainformação intuitiva sobre a alteridade, desempenhando um papel crucial na construção do discurso do senso comum. Sória (2015) acrescenta que isso serve como um instrumento

[...] de racionalização, de justificativas para o eu, para as próprias atitudes preconceituosas e para o sistema social excludente do qual fazem parte. Oferecem, assim, os recursos cognitivos que permitem a manutenção das estruturas sociais nas quais os perceptores dos estereótipos se situam. (SÓRIA, 2015, p. 81)

E, para melhor compreender estes estereótipos, é importante entender o que é estigma e quais são as suas relações com a sociedade, pois

¹⁶² [...] se instalaron en las afueras del pueblo, habían llegado con una bola de cristal, también con cartas que tenían el destino escrito, café que decía la buenaventura, hierbas curativas. [...] Uno le aseguró a Petre que sus antepasados astrólogos habían estado un tiempo en Delfos, en el oráculo de Apolo. Allí varios de ellos tuvieron la posibilidad de interpretar como nadie los designios del Dios flechador [...] (NEDICH, 2005, p. 41).

antes do preconceito e da discriminação vem o rótulo de ser estigmatizado.

– O que estão olhando? Vocês não tem vergonha de ficar aí parados em volta do fogo, todos juntos na mesma merda? Parecem ciganos, caralho. (NEDICH, 2005, p.121, tradução nossa)¹⁶³

Percebe-se que o *romã* faz uma piada que desqualifica eles mesmos. Isto é, ele se refere ao seu grupo do mesmo modo como os outros os tratam e dirigem-se a eles. “É uma dinâmica perpassada pelo poder e dominação, cujos dominados terminam, muitas vezes, por agir de acordo com o pensamento dos dominantes, como se o conteúdo do que pensam fossem máximas” (SÓRIA, 2015, p. 147). De acordo com o sociólogo Joel Charon (1999) a introjeção do ponto de vista do subalternizador, que deteriora a identidade do subalternizado, só é efetivamente sentido pelos que vivem a condição de ser parte de uma minoria estigmatizada, ele esclarece que quando as pessoas interagem, observam as posições sociais uns dos outros, assim, seria percebido o que cada um é no mundo. Tal interação, portanto, acaba por construir os rótulos, que, segundo Sória (2015, p. 147), “serão observados pelos outros e por nós mesmos nas interações sociais, o que leva os indivíduos, com o decorrer do tempo, a pensarem-se de acordo com essas posições.

Segundo Goffman (1982), estigma é um sinal ou impressão de degenerescência. Um indivíduo que é estigmatizado está inabilitado para a aceitação, ou seja, é uma pessoa que deve ser evitada. No entanto, se faz necessário chamar a atenção para quem decide se o indivíduo deve ou não ser estigmatizado. Tal resposta é dada em duas palavras: a sociedade. É ela que categoriza as pessoas “e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMAN, 1982, p. 11). É ela quem estabelece com quem pode construir qualquer tipo de relação, não permitindo em nenhum momento uma atenção ou reflexão particular. Um exemplo disso na obra estudada é quando uma das crianças do povoado decide ir ao acampamento dos ciganos e sua mãe convoca seus vizinhos para irem “resgatá-la”, e não simplesmente “buscá-la”, como seria o natural se estivesse ido à casa de qualquer pessoa da região.

A mãe de Nazarena ao ver que sua filha não voltou ao meio dia como ti-

¹⁶³ – Qué miran, no les da vergüenza estar juntando sebo alrededor del fuego, están todos juntos como la mierda, parecen gitanos, carajo. (NEDICH, 2005, p. 121).

nham combinado, pediu ajuda aos vizinhos e se organizou o resgate [...] (NEDICH, 2005, p.52)¹⁶⁴

O supracitado está tão comum que se ignora as exigências feitas aos indivíduos. Eles devem, necessariamente, cumprir uma identidade social virtual, pois, se não o fizerem, farão parte de um grupo que nega a coletividade da “ordem social”, passando então a integrar a comunidade dos estigmatizados. Nas palavras de Goffman (1982, p. 12) “[...] deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída”. Todavia, é importante deixar claro que nem todos os atributos são indesejáveis, somente aqueles que sejam considerados incongruentes com os estereótipos criados pela sociedade. Ou seja, os *romà* são considerados sujos e muitas vezes comparados com animais, mas no momento em que um não cigano quer tirar proveito dos costumes *romà*, pode receber o dote pela filha que decidiu casar-se com um cigano. E então, neste caso, não estaria “vendendo” sua filha, apenas seguindo uma “tradição” – ao contrário do que costumam falar dos *romà* que seguem esta prática.¹⁶⁵

– Tua mãe está feliz com nosso casamento? – perguntou Carlo. // - Claro, se teu pai lhe deu as quatro moedas de ouro que ela queria – respondeu Nazarena. (NEDICH, 2005, p. 182, tradução nossa)¹⁶⁶

O que agrava a situação citada são as atitudes que as pessoas ditas “normais”¹⁶⁷ têm com as estigmatizadas. Aquelas pensam e tratam os estigmatizados como se não fossem completamente humanos. Baseados nisto, se sentem no direito de discriminar e de variar esta prática para algo cada vez pior.

Fonseca (2004), jornalista estadunidense, apresenta exemplos para esta afirmativa. Ela relata o que uma mulher, que trabalha em um bar onde houve uma confusão com ciganos, diz: “São vermes, concluiu depois de uma vigorosa destruição do caráter cigano. Não são capazes de viver

¹⁶⁴ La madre de Nazarena al ver que su hija no regresó a mediodía como habían acordado, pidió ayuda a los vecinos e se organizó el rescate [...] (NEDICH, 2005, p. 52).

¹⁶⁵ Vale ressaltar que não são todos os grupos *romà* que tem o costume de pagar o dote.

¹⁶⁶ – Está contenta tu madre con nuestro casamiento – preguntó Carlos. // – Claro, si tu papá le dio las cuatro monedas de oro que ella quería – contestó Nazarena. (NEDICH, 2005, p. 182).

¹⁶⁷ Aqui chama-se de “normais” as pessoas que constituem a sociedade padrão, visto que seguem os moldes pré-estabelecidos pela organização social dominante.

no meio de gente decente, civilizada” (Fonseca, 2004, p. 185). Mais adiante há outro relato: “Não são humanos. Matar ciganos é caridade, não é crime” (FONSECA, 2004, p. 187-8). E outro: “Não são humanos, são um problema social” (Fonseca, 2004, p.196). Ratificando o entendimento de Fonseca (2004), percebe-se que o preconceito tomou tamanha forma, que só pelo fato de as pessoas reconhecermos ciganos, se apropriam do direito de discriminá-los e diminuí-los, o que não condiz com a realidade fática, haja vista que os *romà* também são pessoas, apenas com tradições diferentes.

Contudo, existem casos em que os indivíduos se afastam e se mantêm a figura do estigmatizado por opção, como já foi mencionado, protegendo-se da sociedade através de suas crenças de identidade próprias. Goffman (1982) acredita que eles se sentem humanos, mas têm por certo de que os demais não o são de modo suficiente. Neste caso, ele carrega o estigma, mas não se sente incomodado disso, como é o caso de alguns *romà*.

Não obstante, até entre eles (os *romà*), existem aqueles que incorporam o que a sociedade maior preconiza, convertendo-se em alguém suscetível ao que os outros veem como seu defeito. Fonseca (2004, p. 144) o ratifica quando transcreve o que diz um *romà*, Mitko Tonchev, de Sliven, cidade da Bulgária: “Não era costume saberem que éramos ciganos.” Nesta ocasião, outra *romà*, Antoinette, que participava da conversa, se aborreceu muito por considerar o que Mitko disse um absurdo, pois com aquelas palavras depreciava seu povo.

Goffman (1982) afirma que quando ocorre uma situação como a citada, a pessoa, neste caso Mitko, está de acordo que ficou abaixo do que realmente deveria ser. Ou seja, acredita-se inferior se comparado aos não *romà*. O que também pode ser observado, em certa medida, no momento em que Maida resolve registrar sua filha ao lembrar-se do que lhe dissera uma *gadjó*:

– Sem documentos você não é ninguém, menos que um cachorro. (NEDICH, 2005, p.26, tradução nossa)¹⁶⁸

Goffman (1982) também trata dos símbolos (de estigma ou prestígio) que foram considerados os signos que frequentemente transmitem

¹⁶⁸ – Sin documentos no sos nadie, che, menos que un perro. (NEDICH, 2005, p. 26).

informações sociais. Isso se dá porque se legitimou que existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa ou possui. Segundo Silva (2009, p. 10) o cigarro, por exemplo, é associado à masculinidade. No caso dos *romà*, pode-se citar como signos estigmatizantes, suas roupas, comportamento e modo de falar; já que são diferentes dos utilizados pelos *gadjos* (não ciganos). Fonseca (2004) fala que na Inglaterra do século XVI, vigorou uma lei de pena de morte a todos que fossem encontrados em companhia, vestidos, falando ou comportando-se como *romà*, ainda que não fosse um deles. Segundo ela (FONSECA), os que fossem encontrados em dita circunstância deveriam ser açoitados, e ter a cartilagem da orelha esquerda perfurada com ferro quente de uma polegada de espessura. O que passou a ser outro signo para identificá-los de modo estigmatizante.

Laraia (2005, p. 15) também cita um signo, que está mais direcionado aos *romà* da Califórnia. Lá, entre os *romà*, a obesidade é considerada como um indicador de virilidade, então, a maioria deles a deseja; mas para os programas governamentais de bem estar social a consideraram como uma deficiência física. Tal fato faz com que eles sejam beneficiados por tais entidades.

Estes exemplos levantam outras questões: Primeiro, a superficialidade dos signos, e principalmente do perigo de julgar alguém por eles; já que nem sempre são permanentes. Assim sendo, a pessoa pode ser obrigada a usá-lo contra a vontade. Segundo, no que se refere ao relacionar-se com pessoas na sociedade, nem isso se pode escolher voluntariamente, pois também está legitimado por ela. Goffman (1982, p. 57-8) diz que “estar ‘com’ alguém é chegar em alguma ocasião social em sua companhia, caminhar com ele na rua, fazer parte de sua mesa em um restaurante, e assim por diante”. Estas são apenas algumas maneiras de se relacionar com outra pessoa.

O que ocorre é que a sociedade também julga as pessoas por quem lhes acompanha, ratificando o fato de que, de qualquer forma, os indivíduos são manipulados por ela. E se a companhia for de um *romà*, como no exemplo acima, a pessoa não teria perdão, estaria “contaminada” de algum tipo de doença irreversível, e a única solução seria a morte.

Esse tipo de visão é agravada pelas situações que alguns *romà* passam hoje. Abajo (1999) conta que em uma cidade Castelhana, a Asociación de Mujeres Payas y Gitanas “Romí” (Associação de mulheres não ciganas e ciganas “Romí”) realizou um curso de Cabeleireira, mas

não conseguiram que nenhuma *romã* fosse admitida nos estágios, enquanto todas as não ciganas conseguiram.

Ou seja, na atualidade, alguns *romã* já querem inserir-se na sociedade, até porque seus ofícios tradicionais desapareceram, destarte necessitam incorporar-se à coletividade. Para tanto, lutam pela capacitação acadêmica e por um espaço no mercado de trabalho. Porém, o que conseguem, na maioria dos casos, são trabalhos marginalizados. Até a venda ambulante, que era um meio de sobrevivência, está complicada devido às travas administrativas em torno dos mercados de venda ambulante.

Abajo (1999) destaca que o pior é a situação educacional, mas ele mesmo aponta que, apesar de alguns *romã* se interessarem pelos estudos, não conseguem levá-los adiante de modo satisfatório. Continuam afastados, agora muito mais pelos não ciganos, que não admitem que seus filhos estudem junto de ciganos, ainda que estejam sobrando vagas. Dessa forma, os *romã* têm que se limitar a certas escolas que não imponham barreiras em sua entrada, e que não estejam preocupadas com as confusões que os pais dos não ciganos possam causar. Este é um exemplo da Espanha, mas no Brasil não é diferente.

Mesmo estando no século XXI os *romã* ainda sofrem preconceito e discriminação ao tentar ir à escola, fato que leva muitos deles a abandonarem os estudos. Um exemplo do que eles costumam ouvir nos centros de educação é retratado por Pereira (2014, p. 10) “Cigano, filho de feitiçeira e ladrão!”.

Assim sendo, uns resistem aos deboches das crianças não ciganas e insistem em ir à escola, mas há aqueles que não suportam ouvir frases como: “cigano é tudo bruxo, cigano é ladrão, cigano rouba criança” (Pereira, 2011, p. 84).

Pereira (2011) ressalta que a maioria dos professores brasileiros costumam tratar bem as crianças *romã*, acolhendo-as com carinho; porém ainda há os que sentem medo, negando-se a dar aulas em salas onde eles estejam.

Geralmente, há poucos adultos nos acampamentos preparados para ensinar às crianças as matérias que elas deveriam aprender nas escolas. Por conta disso, muitos *romã* ainda são analfabetos. Ademais, os mais antigos, geralmente, são contra a alfabetização no idioma local, pois acreditam que isso os distanciará das raízes e tradições. Então, entre os que querem estudar e os mais velhos, às vezes, ocorrem discussões neste

sentido. Contudo, hoje é possível conhecerem muita coisa através da internet, o que facilita o acesso às informações sobre os variados assuntos.

Diante desse comportamento dos mais velhos, os interessados nos estudos costumam mostrar notícias que podem ajudar a convencê-los de que vale a pena estudar: “Madalena, cigana romena, faz parte de um grupo de 1000 ciganos estudantes bolsistas de medicina, que tratam de comunidades ciganas e de romanos com dificuldades econômicas” (Pereira, 2014, p. 52). Muitos deles também se formam em direito, para que possam defender os seus sempre que preciso contra as perseguições que ainda sofrem no dia a dia em convivência com os não ciganos.

“ONG’s falam em alfabetizar crianças ciganas. Mas como educá-las, alfabetizá-las, no grau de desnutrição em que se encontram?” (PEREIRA, 2014, p. 52). Isso se dá devido ao fato de que a maioria das famílias ciganas que necessitam do apoio dessas ONG’s são muito pobres, conforme é demonstrado por Pereira (2014) em vários momentos de seus escritos. Sabendo que a desnutrição é um dos motivos cruciais da dificuldade de aprendizado. Às vezes, até acontecem protestos como mostra o trecho do jornal “O Globo”:

Protesto cigano / Para exigir que os membros da Câmara dos Comuns solucionem o problema das crianças ciganas, que não podem ir à escola porque seus pais não têm um lugar fixo onde se estabelecer, uma minipasseata – à moda cigana – foi feita em Londres. O protesto, com seus habituais cartazes, repercutiu no Parlamento, que deverá conceder aos ciganos o direito de permanecerem em terras da Inglaterra e da Escócia. (O GLOBO, 1968 *apud* PEREIRA, 2014, p. 100)

O problema é tão amplo que Abajo (1999) ressalta a vontade de alguns pais *romà* de terem seus filhos seguindo os estudos, mas dizem que lhes parece improvável pela situação guetizada que os submetem na escola.

O que antes se julgava falta de interesse dos *romà*, hoje é desprezado e segregado. Parece que o discurso dos *payos* (não ciganos), que “queriam” que os *romà* estudassem e tivessem expectativas para o futuro como cidadãos “normais” para a partir disso respeitá-los, era um discurso vazio, só mais uma maneira de mantê-los afastados.

É importante ressaltar que essa questão referente aos estudos não acontece só no Brasil e na Espanha, mas em vários outros países. Stivelman (2001) conta que a maioria dos *romà* são rechaçados nas escolas públicas, só sendo aceitos em instituições de ensino para deficientes mentais.

Não obstante, existem pais *romà* que não estão de acordo que suas filhas estudem, pois lhes dá medo que sejam apontadas por outros *romà* ou até cheguem a namorar ou querer casar-se com um *payo* (não cigano). Isso seria uma grande vergonha para a família, conforme sua tradição.

3. Considerações finais

Assim, o romance analisado em alguns momentos reforça e em outros, rompe, com a representação feita sobre o *romà*, seja na literatura, seja na vida social, denunciando fatos que continuam ocorrendo nos dias atuais. Prova disso é que a população *romà* permanece sendo a principal minoria étnica europeia, sendo que 650.000 deles estão na Espanha.¹⁶⁹

Gamella (2007) afirma que a maioria dos *romà* que vive na União Europeia, sobrevive em pequenos grupos familiares, formando assentamentos coletivos na periferia das cidades ou em espaços degradados do centro urbano, sendo que esses lugares não têm latrinas, nem água corrente. Ele salienta que seus precários acampamentos começam a ser vistos como um problema social.

Tudo isso e outras questões relacionadas às hierarquias, emprego, lares, serviços sanitários e à marginalização só serão resolvidas quando a discussão deixar de ser pura retórica nas bocas de quem detém o poder e passem à prática de um ordenamento jurídico, acabando com este contexto de contradição, mas isso seria um tema para outro artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAJO, José Eugenio. La situación de los niños gitanos en España: Un test a nuestro sistema social y escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Madrid, n. 36, dic. 1999. p. 57-69

BARTHES, Roland. *Mitologias*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

¹⁶⁹ Estudo formado pela European Roma Rights Center, Focus Consultancy Ltd e a European Roma Information Office. Este estudo proporciona informação sobre a situação atual dos *romà* nos 25 estados da União Europeia e analisa as políticas atuais para melhorar seus impactos.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CAPELLA, Mikka (pseud.). *Romani dromá: caminhos ciganos*. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: Edição do autor, 2017.

CHARON, Joel. *Sociologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

DALGASTGNÊ, Regina (Org). *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura contemporânea*. São Paulo: Horizonte, 2008.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. *DELTA [on-line]*. 2015, v. 31, n. espe, p. 377-90. ISSN 0102-4450. Acesso em 18.08.19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445014919759499939>.

FONSECA, Isabel. *Enterrem-me em pé: os ciganos e a sua jornada*. Trad. de José Rubens Siqueira, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GAMELLA, Juan Francisco. La inmigración ignorada: Romá / gitanos de Europa oriental en España, 1991-2006. *Gazeta de Antropología*, Granada, n. 23, 2007.

GOFFMAN, Erving. *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 103-33

KRÜGER, Helmut. Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In: PEREIRA, Marcos Emanuel; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira (Org.). *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LÓPEZ OCÓN, Mónica. Nedich: Los gitanos aún no somos sujetos de derecho. *Periódico tiempo argentino*, Argentina, 15 jul. 2018. Disponível em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/jorge-nedich-los-gitanos-aun-no-somos-sujetos-de-derecho>. Acesso em 13 set. 2019.

NEDICH, Jorge. *El aliento negro de los romaníes*. Buenos Aires: Planeta, 2005.

ORTEGA, Antonio. *La zúa*. 2. ed. Sevilha: Ediciones en Huida, 2015. (Colección El Refugio)

PEREIRA, Cristina da Costa. *Qualquer chão leva ao céu: a história do menino e do cigano*. 1. ed. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

PEREIRA, Cristina da Costa. *Histórias de flamenco e outras cenas ciganas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tinta Negra, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. p. 73-102

SORIA, Ana Paula Castello Branco. “*Juncos ao vento*”: literatura e identidade romani (cigana): El alma de los parias, de Jorge Nedich. 2015. 331 f., il. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.amsk.org.br/estudosepesquisa.html>>. Acesso em: 19.06.2019.

STIVELMAN, Michael e Raquel. *A marca dos genocídios*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

**SCHOLA AQUITANICA E A GRAMÁTICA
DE DESPAUTÉRIO: INTERTEXTUALIDADES**

Melyssa Cardozo Silva dos Santos (UFF)

melyssacssantos@gmail.com

Leonardo Ferreira Kaltner (UFF)

leonardokaltner@id.uff.br

RESUMO

Este trabalho pretende debater a intertextualidade entre o documento educacional *Schola Aquitanica* (Colégio de Guiena, 1583), o programa renascentista francês de estudos humanísticos do colégio de Guiena, e a gramática latina quinhentista do humanista flamengo *Johannes Despauterius Ninivita* (João Despauteério de Nínove), *Commentarii Grammatici* (Comentários gramaticais, 1537). Analisaremos, a partir da Historiografia Linguística (HL), os metatermos de cunho metalinguístico, no documento, para descrição da língua latina na educação linguística, nesse contexto. Esses documentos influenciaram na fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra (1548) no século XVI, na época da estadia de São José de Anchieta, SJ (1534–1597) na instituição. Nossa apresentação se vincula aos estudos de gramaticografia e linguística missionária desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF e no GT da ANPOLL de Historiografia da Linguística Brasileira. Utilizamos, outrossim, como aporte teórico-metodológico a obra de Pierre Swiggers e Konrad Koerner.

Palavras-chave:

Gramaticografia. Historiografia Linguística. Linguística Missionária.

ABSTRACT

This paper aims to debate the intertextuality between the educational document *Schola Aquitanica* (College of Guiena, 1583), the French Renaissance program of humanistic studies at the Guiena college, and the 16th century Latin grammar of the Flemish humanist *Johannes Despauterius Ninivita*, *Commentarii Grammatici* (Grammatical comments, 1537). We will analyze, from the Linguistic Historiography (LH), the metalinguistic metaterms, in the document, to describe the Latin language in linguistic education, in this context. These documents influenced the foundation of the Royal College of Arts of Coimbra (1548) in the 16th century, at the time of the stay of São José de Anchieta, SJ (1534–1597) at the institution. Our presentation is linked to studies of grammaticography and missionary linguistics developed in the Graduate Program in Language Studies at Fluminense Federal University and in the ANPOLL group of work of Historiography of Brazilian Linguistics. We also used the work of Pierre Swiggers and Konrad Koerner as a theoretical and methodological contribution.

Keywords:

Grammaticography. Linguistic historiography. Missionary Linguistics.

1. Introdução: contextualização do Schola Aquitanica

O presente artigo é resultado parcial de pesquisa de Mestrado em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, no campo da Historiografia da Linguística. No texto, apresentamos a contextualização do documento *Schola Aquitanica*, a intertextualidade com a gramática de *Despauterius*, a análise de alguns metatermos latinos, e, por fim, apresentamos a hipótese de uma possível influência do documento na educação humanística e cristã do Brasil quinhentista, desenvolvida por missionários jesuítas. A fim, de exemplificar o conteúdo do documento, traduzimos a carta introdutória, equivalente ao prefácio da obra.

Schola Aquitanica (Colégio de Guiena) é um documento renascentista francês, escrito em latim pelo humanista Elias Vinet, que contém o programa de estudos do colégio de Guiena no século XVI, reduto de humanistas ibéricos, à época, que foi dirigido pelo humanista português André de Gouveia. O documento foi publicado em *Bordeaux*, pelo tipógrafo-régio Simon Milanges, em 1583, conforme o frontispício de sua *editio princeps* (MASSEBIEAU, 1886, p. 2): “*Schola Aquitanica – Burdigalae, apud S. Millangium, Typographum regium. MDLXXXIII*” (Colégio de Guiena, *Bordeaux*, publicado por S. Milanges, tipógrafo-régio, 1583).

Além da *editio princeps*, de 1583, de que há exemplar na Biblioteca Nacional da França, o texto foi reeditado no século XIX, com tradução vernácula para a Língua Francesa por Louis Massebieau, filólogo e teólogo, que atuava na Faculdade de Teologia Protestante de Paris. A reedição de Massebieau foi publicada no contexto de uma coleção de textos sobre a memória de documentos escolares, editada pelo Museu Pedagógico de Paris e pela Biblioteca Central do Ensino Primário (MASSEBIEAU, 1886), sendo fonte mais acessível atualmente do que a *editio princeps*.

O documento educacional consiste na descrição das atividades do Colégio de Guiena, à época da gestão de André de Gouveia, e do ensino humanístico renascentista desenvolvido nesse contexto. Dessa forma, o documento apresenta a divisão em classes escolares dos alunos, desde o início de seu processo de ensino-aprendizagem, com a alfabetização até o final do curso, equivalente à educação básica atual. Há uma divisão em dez classes, ou séries, e o documento descreve a educação linguística em vernáculo, latim e grego, aplicada na época. O interesse do documento para a Historiografia da Linguística no Brasil vem do fato de que esse

padrão educacional do Colégio de Guiena, provavelmente, influiu na fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra, instituição em que Anchieta estudou (NAVARRO, 2000).

Dessa forma, a educação humanística de Anchieta, ainda na adolescência, pode ter sofrido provável influência do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por André de Gouveia e os mestres bordalenses, que levaram a Portugal o *modus parisiensis*. Assim, a corrente de pensamento do humanismo renascentista português, como modelo derivado do humanismo renascentista itálico e francês, poderia ter influído na organização das primeiras ‘escolas de ler e escrever’ e nos primeiros colégios organizados pelos jesuítas no Brasil quinhentista, a partir do regimento de Tomé de Souza, de 1548 (KALTNER, 2013).

No artigo, buscamos contextualizar o documento *Schola Aquitana*, apresentar a tradução e comentários de alguns excertos, a fim de demonstrar o ensino de gramática latina na época, analisando o funcionamento das aulas, o método de ensino e o uso de material didático. Cumpre salientar que o programa de estudos do Colégio de Guiena prescreve o uso da gramática latina de *Despauterius*, que teve influência no período inicial da educação humanística portuguesa, até sua substituição pela renomada gramática de Manuel Álvares, para o ensino de Latim, em uma época em que as obras de João de Barros serviriam para o ensino do vernáculo, em Portugal.

Ainda, a título de contextualização (KOERNER, 1996), podemos afirmar que Elias Vinet, o humanista francês que foi o autor do documento, atuou como professor no Colégio de Guiena, a convite de André de Gouveia, tendo ocupado funções como diretor da instituição, além de professor. Elias Vinet também foi tradutor de obras clássicas para o vernáculo francês. O plano de estudos do Colégio de Guiena foi publicado tendo a autorização de Michel de Montaigne, prefeito de *Bordeaux* à época, com o reconhecimento de diversas autoridades locais, pelo seu valor em relação à educação humanística.

2. Contextualização: o *Schola Aquitana*

A fim de contextualizar o documento, apresentamos a carta de abertura, escrita por Elias Vinet ao leitor, que serve como prefácio da obra. Escrita em latim renascentista, a carta descreve, de maneira geral, o objetivo da educação humanística renascentista, que consistia no pro-

cesso de ensino–aprendizagem de línguas, no caso o latim e o francês. Elias Vinet edita a obra depois de décadas de experiência como docente da educação para jovens e um dos gestores do colégio, que preparava os jovens para o ingresso nas universidades renascentistas europeias.

Burdigalæ, apud S. Millangium, Typographum regium.

M. D. LXXXII.

Elias Vincit lectoris.

Andreas Gouveanus Lusitanus, scholæ Burdigalensi præfectus, homo ad juventutem recte instituendam factus, Maturino Corderio, Claudio Budino, aliisque Gallis præceptoribus ejusdem rei peritissimis, in consilium adhibitis, ludum suum optima disciplina, et exacta ratione docendi informaverat. Quam post discessum ejus in patriam ac obitum, quum paulatim corrumpi cernerem, Joanni Gelidæ Valentino, qui in præfectura illi successerat, auctor fueram, ut veterem illam et scitam docendi rationem in litteras referret, quo posset quisque præceptorum ex libello nosse, quem auctorem præelegeret, ac quemadmodum sibi docendum foret. Consilium probaverat Ludimagister utriusque linguæ doctissimus: sed serius rem aggressum, perficere fata non permiserunt. Quod itaque ille inchoaverat, quia in manus meas, eo mortuo, forte pervenit, id mihi visum est cum priscis illis institutis, quæ mihi cognita fuerant (annos enim circiter sex sub Gouveano Burdigalæ merui) comparare tandem, ac in publicam utilitatem edere, efficereque pro viribus, ut posteris non desit, unde cognoscant, observentque docendi viam, quæ semper optima judicata est. Vale. Burdigalæ, Cal. Juliis, M. D. LXXXIII (MASSEBIEAU, 1886, p. 2).

(Bordeaux, impresso por Simon Millanges, tipógrafo-régio, 1583.

Elias Vinet saúda o leitor.

André de Gouveia, de Portugal, diretor do colégio de *Bordeaux*, homem nascido para educar os jovens retamente, depois de criar um conselho, com Maturin Cordier, Claude Budin e outros mestres franceses muito habilidosos da mesma arte, organizou sua escola (*ludus*) de acordo com as melhores regras disciplinares e um currículo perfeito (*exacta ratio docendi*). Todavia, após sua partida para seu país e, depois, com sua morte, conforme tivesse visto essa ordenação escolar se deteriorar gradualmente, eu havia aconselhado a Jean Gelida, de Valence, seu sucessor, encarregado como diretor, a escrever por escrito este programa antigo e conhecido, e que se fizesse um livreto, pelo qual cada mestre pudesse aprender qual autor ele teria que explicar e como ele deveria ensinar. Minha idéia parecia boa para esse diretor, conhecedor dos dois idiomas, mas ele começou a trabalhar tarde demais e o destino não permitiu que ele terminasse. Após sua morte, seu rascunho caiu por acaso em minhas mãos. Achei correto revê-lo com minhas próprias lembranças da organização primitiva, porque servi cerca de seis anos em *Bordeaux* sob gestão de Gouveia, e decidi publicá-lo, por interesse geral. Assim, terei feito todos os meus esforços para colocar aqueles que vierem depois de nós com a possibilidade de conhecer e praticar um método que sempre foi conside-

rado o melhor. Salve. *Bordeaux*, 1 de julho de 1583).

A carta alude ao fato de André de Gouveia ter retornado a Portugal, o que teria redundado na fundação do Real Colégio das Artes de Coimbra, em 1548, baseado na experiência educacional do Colégio de Guiena. É digno de nota que São José de Anchieta chegou à Coimbra no mesmo ano e foi um dos estudantes que tiveram acesso ao ensino humanístico da instituição, que em 1555 passaria a ser administrada por jesuítas, após divergências entre os mestres bordaleses e o Santo Ofício. A prematura morte de André de Gouveia em 1548 pode ter sido um dos fatores que desencadeou a polêmica entre teólogos e humanistas, que estaria no cerne da organização da educação jesuítica no mundo ibérico do século XVI. Anchieta vivenciou esse processo, como discente no Real Colégio das Artes de Coimbra, e depois como membro da Companhia de Jesus.

A obra de Anchieta serve como um ponto de ancoragem (*anchoring point*), conforme conceito proposto por Swiggers (2019), entre o *modus parisiensis* de Coimbra, o humanismo renascentista português e a educação jesuítica no Brasil quinhentista. No *Schola Aquitanica*, de modo geral, podemos encontrar um padrão educacional muito próximo ao que Anchieta foi submetido, entre os anos de 1548 e 1551, enquanto cursava humanidades em Coimbra, como sugerido por Navarro (2000). Por isso, para se compreender o pensamento linguístico de Anchieta é necessária uma releitura do documento, que pode contribuir também para a compreensão da educação no Brasil do século XVI, dada a sua influência nos jesuítas até a criação da *Ratio atque Institutio Studiorum* de 1599, currículo centralizador da educação jesuítica que preconizava o uso da gramática de Manuel Álvares, publicada em 1572.

3. Estrutura do *Schola Aquitanica*

O documento *Schola Aquitanica*, em sua íntegra, apresenta as dez classes de estudos do Colégio de Guiena no século XVI, em que o humanista Elias Vinet descreve o funcionamento do colégio, desde a organização dos espaços, o modelo de aulas, de exercícios, o uso de material didático e o conteúdo do ensino, baseado na educação humanística e cristã da instituição. O ensino de Latim é central, juntamente ao ensino da língua vernácula, constituindo-se o curso como um ginásio (*gymnasium*), com uma formação em Letras e Humanidades.

Estrutura-se da seguinte forma o documento:

Docendi ratio in ludo Burdigalensi (Organização dos estudos no Colégio de Bordeaux).

Decimus ordo (a décima classe de gramática, dedicada às crianças em idade de alfabetização).

Nonus Ordo (a nona classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na décima classe).

Octavus Ordo (a oitava classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na nona classe).

Septimus Ordo (a sétima classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na oitava classe).

Sextus Ordo (a sexta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na sétima classe).

Quintus Ordo (a quinta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na sexta classe).

Quartus Ordo (a quarta classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na quinta classe).

Tertius Ordo (a terceira classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na quarta classe).

Secundus Ordo (a segunda classe de gramática, dedicada aos alunos aprovados na terceira classe).

Primus Ordo (a primeira classe de gramática, final, dedicada aos aprovados na segunda classe).

Philosophiae Doctores (Doutores, sobre a formação dos professores de Filosofia).

Publicae Praelectiones (Preleções públicas, aulas públicas para exercício da dialética e da retórica, semelhantes a eventos acadêmicos).

Statuta Gymnasii Aquitanici (Estatutos do curso ginasial do Colégio de Guena).

De Paedagogis (Sobre os pedagogos).

Festi dies civitatis Burdigalensis, et quibus divis sacris sint (Dias festivos e de guarda, calendário litúrgico da cidade de Bordeaux, feriados e datas comemorativas).

A estrutura do documento apresenta a divisão em classes do currículo do ginásio de *Bordeaux*, indicações para o ensino de Filosofia, a formação específica de humanistas nessa área de conhecimento, as preleções públicas, muito semelhantes a eventos acadêmicos de debate público, os estatutos gerais do Colégio de Guena, uma descrição dos pedago-

gos e da educação infanto-juvenil renascentista e, por fim, o calendário letivo, com os dias de celebração pública. Dessa forma, o documento é um excelente relato da educação humanística renascentista francesa, que influenciou na reforma do Real Colégio das Artes de Coimbra em 1548, tendo em vista que o fundador do colégio conimbricense, o humanista André de Gouveia, havia sido diretor do Colégio de Guiena.

A fim de contextualizar a obra, apresentamos, ainda, o primeiro parágrafo do documento, em que Elias Vinet descreve o contexto da época e do funcionamento do Colégio de Guiena. Pode-se notar que a educação em dez classes, para o ensino de gramática latina aos jovens, de forma seriada, era o principal tema da educação ginasial francesa na época:

DOCENDI RATIO IN LUDO BURDIGALENSI

Burdigalensis schola, cui humaniorum litterarum gymnasio, Aquitanicæ quoque scholæ cognomen impositum fuit : quod et Burdigala Aquitanicæ, suæ provinciae, caput sit, et quod universæ Aquitanicæ juvenus Burdigalam tanquam ad mercatum bonarum artium, cuncta confluat : hæc cum in sua civitate esset unica, et floreret maxime, duodecim classes grammaticorum habuit, quæ nunc sunt novem tantum, sed quæ ad denarium adduci numerum debere, et illic consistere censuerim. Primum enim ingenio ille insigniter tardo fuerit, qui decem annorum spatio, a decima classe ad primam non pervaserit: poteritque in eodem ordine duos annos pluresve manere. Deinde sicujus classium ubertas ea fuerit, ut molesti inter se sint immenso numero pueri, et præceptor unus tantam turbam sustinere non possit, una classis in duas dividi poterit, et utrique suus præceptor, et doctrina assignari. Sic. ex una Sexta duas aliquando hic factas multi meminerunt: quæ utraque priscum nomen retineret, sed majoris Sextæ, in quam proveciores delecti fuerant: et Minoris Sextæ, in quam eorum cordiscipuli. A decima igitur, ac infima classe Grammaticorum, hujus tractationis sit exordium (MASSEBIEAU, 1886, p. 4).

(Programa de ensino no Colégio de Bordeaux)

O Colégio de *Bordeaux*, que funciona como um ginásio de letras humanas, também foi chamado pelo nome de Colégio de Guiena, porque *Bordeaux* é a capital da província de Guiena, e todos os jovens das diferentes partes de Guiena se dirigem a *Bordeaux* em busca do mercado das ‘boas artes’; pelo fato de ser esse colégio o único em sua cidade, e ser extremamente próspero, chegou a ter doze classes de gramática. Agora existem apenas nove, porém, eu gostaria de estender o número para dez classes, e deixar assim desse modo. Porque, em primeiro lugar, aquele que for extraordinariamente tardio em seu desenvolvimento, que no espaço de dez anos não atingisse da décima classe à primeira, poderia permanecer dois anos ou mais na mesma classe. Então, se alguma das classes for muito grande, de maneira que os alunos se prejudiquem, por causa de seu grande número, e um só preceptor não possa conter tão grande turba, uma turma poderia ser dividida em duas, e para cada uma delas haveria um preceptor, e seu preceptor poderia assinalar seu método particular (*doctrina*). Assim,

por exemplo, a partir de uma turma da sexta série, como muitos se lembram, às vezes fizemos duas turmas neste colégio. Ambas as turmas mantinham o nome antigo, mas havia o ‘sexto ano maior’, para o qual tínhamos escolhido os mais avançados, e o ‘sexto anomenor’, que consistia em seus outros colegas. É, portanto, sobre a décima e mais ínfima classe gramatical que devemos começar esse tratado.

A gramática prescrita no *Schola Aquitanica* é a do humanista flamengo e gramático *Johannes Despauterius* (c. 1460/1480–1520), *Commentari Grammatici* (1537), que serviu como livro didático central no Colégio de Guiena. Na décima classe, eram utilizadas duas obras didáticas, um livro contendo o alfabeto latino, as orações dominicais e os sete salmos penitenciais e o *Libellus Puerulorum*, contendo as declinações nominais e a conjugação verbal. Na nona classe, após aprenderem a ler e escrever em latim e em vernáculo, se iniciava a leitura da gramática de *Despauterius*, com a leitura dos *Dysticha Catonis* e os ‘ditos dos sete sábios’, editados em edição bilingue por Simão Millanges.

Na oitava classe, os alunos continuavam a leitura dos *Rudimenta* da gramática de *Despauterius*, com o acréscimo da leitura de algumas cartas familiares de Cícero, cenas selecionadas de Terêncio, e alguns *colloquia Marturini Corderii* (diálogos de Marturino Corderio). Na sétima classe, os *Rudimenta* da gramática de *Despauterius* eram lidos integralmente, com a leitura paralela de cartas familiares de Cícero. Na sexta classe, é lido mais um livro das cartas familiares de Cícero, e da gramática de *Despauterius* são lidos também os capítulos sobre gênero, declinações, pretéritos e supinos, iniciando-se o estudo da sintaxe.

Na quinta classe, outro livro das epístolas familiares de Cícero é lido, na gramática são estudados os gêneros e declinações dos nomes com os heteróclitos, pretéritos e supinos dos verbos, a sintaxe e a arte versificatória com suas figuras de linguagem. Por fim, uma comédia de Terêncio é lida na íntegra e uma das epístolas de Ovídio. Já na quarta classe, além das epístolas familiares de Cícero, se iniciam os estudos sobre as epístulas a Ático, quando os estudos de retórica começam. O conteúdo gramatical é um reforço do conteúdo anterior. Há a leitura de Terêncio, das obras *De tristibus* e *De Ponto* de Ovídio, as aulas de conversação, com pequenos discursos em latim é estimulada.

Na terceira classe, as obras de Cícero são lidas e analisadas, como revisão: cartas familiares, a Ático, a Bruto e a Quinto. É sugerida a utilização de um manual de retórica. Em relação à gramática de *Despauterius*, são lidos os capítulos de sintaxe, arte versificatória, livro de figuras. Novas obras são apresentadas: *Fasti* e *Libri Metamorphoseon*, de Ovídio,

com a análise gramatical. Na segunda classe, são repetidas as lições de gramática e sobre Cícero, inicia-se a leitura de Virgílio, a leitura dos *Libri Metamorphæon* de Ovídio prossegue, e, por fim, há a leitura da *Farsália* de Lucano. Nessa classe os jovens devem começar a escrever epigramas em latim, aprendendo a declamar, primeiro de maneira privada, depois em público.

O tema central da primeira classe é a retórica, os gramáticos romanos mais antigos são lidos, assim como Suetônio, o maior número o possível de discursos de Cícero é estudado, assim como Quintiliano. Há a leitura de historiadores romanos, como Lívio, Justino, Sêneca, Eutrópio e Pompônio Mela. Em relação à poética, são estudados: Virgílio, Lucano, Pérsio, Juvenal, Horácio e Ovídio. O livro *De Moribus* de Cícero é analisado.

Além do conteúdo gramatical e dos autores latinos, há o ensino da disciplina de Filosofia, relacionada, sobretudo ao estudo da dialética, da lógica e da física. Há o estudo das categorias de Aristóteles, as duas analíticas, *Topica*, a *Física*, *De Coelo*, também o estudo da *Isagoge* de Porfírio, e a obra de Nicolau de Grouchy sobre dialética. Nas preleções públicas, há o estudo do grego e das artes liberais relacionadas ao quadrívio, as disciplinas de Matemática. Após esses estudos, os jovens estariam aptos a estudar as ‘artes’ nas universidades renascentistas, que formavam teólogos, médicos e juristas, sobretudo.

4. A gramática latina de Despauterius e o Schola Aquitanica

O humanista e gramático *Johannes Despauterius Ninivita*, cujo nome é a latinização de Jan van Pauteren, era oriundo da região de Níno-ve, em Flandres, atual Bélgica. Participante do círculo intelectual de Erasmo de Roterdã, foi estudante em Lovaina, cidade em que atuou como professor de gramática. Publicou diversas obras sobre o ensino de latim, tornando-se a sua obra *Commentarii Grammatici* (Comentários Gramaticais, 1537) uma das obras educacionais de referência para os jesuítas franceses.

Os *Commentarii Grammatici* de Despauterius reúnem algumas obras do autor, constituindo-se de um método didático de língua latina no padrão da educação humanística renascentista. A obra, escrita em Latim, se divide em alguns livros: *Rudimenta*, *Prima Pars*, *Syntaxis*, *Ars versificatoria*, *De accentibus*, *De carminum generibus* e *De figuris*. O docu-

mento *Schola Aquitanica* divide as classes de estudos do ginásio renascentista francês a partir do método de ensino proposto por *Despauterius*.

Para a compreensão do documento *Schola Aquitanica* é necessário um estudo de gramaticografia da obra de *Despauterius*, analisando os metatermos, o método de ensino de latim, a fim de que se possa conhecer melhor a educação humanística renascentista da França quinhentista, que influenciou na educação anchieta em Coimbra. A obra *Commentarii Grammatici* de *Despauterius* precisa ser reconsiderada nesse contexto, e a ideia de uma tradução para os leitores contemporâneos pode ser uma forma de se conhecer o pensamento linguístico da época, além de permitir acesso ao estudo do latim, segundo o modelo humanístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Ronaldo de Oliveira *et al.* *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

DESPAUTERIUS, Johannes. *Commentarii Grammatici*. Paris: Ex Officina Roberti Stephani, 1537.

KALTNER, Leonardo Ferreira. *Escrever sobre a areia: estudos culturais sobre o Brasil do século XVI*. v. 1. Rio de Janeiro: Saper, 2013.

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

MASSEBIEAU, Louis. *Schola Aquitanica: programme d'études du Collège de Guyenne*. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1886.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. O ensino da gramática latina, grega e hebraica no Colégio das Artes de Coimbra no tempo de Anchieta. In: PINHO, Sebastião Tavares de *et al.* *Actas do Congresso Internacional Anchieta em Coimbra – Colégio das Artes da Universidade (1548–1998)*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 2000. p. 385-406

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45

_____. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *Revista Confluência*. n. 44-45, p. 40-59, 2013.

**SISTEMA DE CONFINAMENTO E OS EFEITOS DE SENTIDO
SOBRE A LÍNGUA GUARANI/KAIWÁ¹⁷⁰**

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo (UFGD)

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (UNIGRAN)

sgarbi@unigran.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as condições de produção, as quais influenciam o discurso do sujeito indígena, e como tal exterioridade implica em sua posição enquanto sujeito na ordem do discurso. Por conseguinte, compreender como um discurso outro discursiviza sua língua e suas crenças. Nesse sentido, intentamos entender como o dito antes em algum lugar, ou seja, os *já lá*, sustentam os discursos e os efeitos de sentido que eles produzem em outras condições de produção. Temos como base teórica a Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente nos textos de Pêcheux (1990; 2002), Orlandi (1990; 2001; 2007), Mariani (2004) e Foucault (2010; 2014) para compreender as relações de poder, a memória, os silenciamentos decorrentes do processo de colonização e as formações discursiva materializadas nos discursos dos indígenas guarani/kaiowá. A materialidade em análise é constituída por entrevistas com indígenas das aldeias do município de Dourados-MS e fazem parte dos arquivos do Projeto Saberes Indígenas na Escola, desenvolvido pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. Entendemos que o imaginário constituído por meio do olhar etnocêntrico de Caminha ao descrever o Novo Mundo e seus habitantes e todo o processo de colonização linguística, continuam definindo os lugares sociais e determinam os sentidos que podem e devem circular na ordem do discurso. Assim, o sujeito, reproduz o discurso do colonizador na ilusão de ser origem de seu discurso, ao negar sua própria língua/cultura e, principalmente, nega-se como sujeito.

Palavras-chave:

Colonização linguística. Discurso indígena. Análise de Discurso.

ABSTRACT

This work aims to enunciate about the production conditions that influence the indigenous discourse as well as the outward involves in his position as subject in discourse order. Therefore, it is to learn as a discourse discriminated his language and his beliefs. So, it is to understand according to someone has spoken for a long time ago and they assert the discourses and the sense effects they produce in other product conditions. Thus, we have as theory basis the French Discourse Analysis, in particular, we have Pêcheux (1990; 2002), Orlandi (1990; 2001; 2007), Mariani (2004) and Foucault (2010; 2014) texts which understand the power relations, the memory, the mysteries

¹⁷⁰ Este texto é um recorte da Tese de doutorado, *Saberes indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha*. 2019.

all originated from the colonization process and the discursive formations materialized in guarani/Kaiowá indigenous discourses. The materiality in analysis formed by interviews with indians from villages from Dourados-MS that complete the registers from the Project Indigenous Learning in School, developed by Federal University from Dourados (UFGD). It is supposed that the imaginary composed by the Caminha's regard when he described the New World and its inhabitants and all colonization linguistic process that continuing determine the social places and explain the senses that can and must get around in discourse order. Thus, the subject copies the colonization discourse when he thinks its his origin and rejects his own language/culture and mainly denies oneself as a subject.

Keywords:

Colonization linguistics. Discourse Analysis. Indigenous discourse.

1. Condições de produção da materialidade.

“Justiça pede despejo de indígenas em Dourados. Funai entra com pedido de suspensão de Liminar no STF para evitar confronto.” (Jornal o Progresso, 14/06/2016)

Por mais que não seja objeto de observação principal desse estudo, nos propomos a iniciar essa seção com uma chamada do jornal local sobre o fato ocorrido com indígenas, os quais, por não terem terras demarcadas, vivem à beira da rodovia do município de Dourados-MS. Considerando o papel da mídia como constituinte de imagens, o discurso midiático merece pontuações por ser entendido como dispositivo discursivo, que, por conseguinte, interpela, retoma sentidos e os desloca, numa retomada entre passado e presente.

Na sociedade contemporânea, a mídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma “história do presente” como um acontecimento que tenciona a memória e o esquecimento. É ela, em grande medida, que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente. (GREGOLIN, 2007, p. 16)

A remissão ao passado, no caso da reportagem, retoma o acontecimento histórico do “des-cobrimento” e, por conseguinte, sustenta os dizeres nessa direção como proposto por Orlandi (1990, p. 30), “a permanência do discurso da des-coberta e da colonização” continuam produzindo efeitos e “(re)produzindo sentidos”. Esse discurso é sempre do dominado sob o colonizado, pois o inimigo não é o que vem de fora, já que o estrangeiro não invade: sua posição é legítima, por isso irá “despejar”. É preciso evitar o confronto, por conta de uma rebeldia.

O termo “confronto” cria a ilusão de equidade de posições entre as partes envolvidas, como se índios e fazendeiros, desde sempre, estivessem equiparados na história, dispusessem das mesmas “armas”, tivessem os mesmos amparos legais efetivados. Assim, a justiça despeja, na certeza de que está dentro do direito adquirido, pois os fazendeiros são proprietários de uma terra que não tem idade histórica e que não atende ao ciclo entendido como “normal”, que seria o de herança. Considerando que o município de Dourados possui apenas oitenta anos, isso implica pontuar que os fazendeiros não herdaram, “compraram”, ou melhor, se apropriaram, mas se “esqueceram” de que alguém já vivia aqui. Essas indicações históricas são “esquecidas”, pois é mais fácil repetir o discurso de que índio não produz, não dá lucro, não planta soja ou cana de açúcar e nem cria boi para exportação; logo, para que ele quer terra?

Essas colocações podem exemplificar de forma amoldada o conceito de Condições de Produção (doravante CP) que balizam os discursos analisados. O conceito de CP indica que há uma relação do dizer com a exterioridade e essa relação é constitutiva do discurso. Nesse sentido, Pêcheux (2011,p.128) define CP como “o conjunto da descrição das propriedades relativas ao destinador, ao destinatário e ao referente, sob condições de dar imediatamente certo número de precisões”. Nessa mesma perspectiva, Orlandi

[...] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2007, p. 16)

Do mesmo modo, é dessa exterioridade que emerge um sujeito minorizado, sem voz, sempre falado por meio da memória do outro. Como afirma Orlandi (1990, p. 59), “eles falam do índio para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira determinada em que o índio não conta”.

É a partir de uma história de apagamento/silenciamento de um povo que a questão da educação escolar para o sujeito-índio merece destaque, pois como toda atividade humana, é efetivada na e pela linguagem. Ela é mais um mecanismo de poder que chega onde o “chicote” não chega mais, mas se torna um instrumento de violência também.

Esses processos de apagamento do índio da identidade cultural nacional tem sido, escrupulosamente mantido durante séculos. E se produz pelos mecanismos mais variados, dos quais a linguagem, com a violência simbólica que ela representa, é um dos mais eficazes. (ORLANDI, 1990, p.

O efeito de sentido de apagamento é cristalizado pelo Estado e reproduzido socialmente, quando se fazem vistas grossas às questões que podem propiciar a esse povo uma visibilidade, no mínimo, como ser humano pertencente à nação brasileira. E isso pode ser identificado, ao observar não somente a educação escolar imposta, como também, os “confrontos” com os fazendeiros, a situação de confinamento, a miséria, o alcoolismo e a violência que ocorre sob todas as formas.

Dados dessa magnitude propiciam determinados discursos e apagam outros, ou seja, não permitem que outros dizeres apareçam, porque considerando a posição que o sujeito-índio ocupa no cenário social de Dourados, um discurso diferente desse não é conveniente. Isso corrobora a afirmação de Orlandi (1990, p. 44), ao afirmar que: “há enunciados que foram feitos para serem repetidos” e “pertencem à zona de repetibilidade e que aí se representam na produção dos discursos”.

É preciso pontuar que tal processo de repetição não pode ser entendido como algo estático, pois estamos tratando de objetos da linguagem. Então, o que temos é uma dinamicidade nas reformulações discursivas de acordo com as determinações da Formação Discursiva (doravante FD) dominante. Repetir não é trazer as mesmas palavras idênticas, dito de outro modo, o já-dito, pré-construído, ao irromper em determinada FD, todos os sentidos ditos antes em algum lugar, são anulados e ao passar pelo filtro da FD em que se inscrevem, toma para si apenas “um” sentido, ou seja, o sentido da FD atual. Esse processo nos faz refletir sobre o fato de que tanto as FDs, quanto as CP estão em constantes modificações sob o viés da linguagem e da história. Nessa direção, Rodrigues pontua

[...] que as condições de produção do discurso não se mantêm; apenas os enunciados se repetem parafrasticamente em um processo de reelaboração (tenso, instável, dinâmico), à medida que se incorporam outros valores determinados pelo próprio movimento e pelas condições materiais e históricas. (RODRIGUES, 2007, p. 43)

Isso mostra que os discursos referentes ao sujeito-índio, na atualidade, são reconfigurados para atender à situação em que ele se encontra e que, por mais que já tenha passado quinhentos anos, efeitos de sentidos antigos continuam próximos e são apenas parafraseados, ou seja, visam ao apagamento, à exclusão e à invisibilidade desse povo.

A imagem de crianças e mulheres indígenas revirando os lixeiros

das casas no centro da cidade já está naturalizada. Questiona-se o fato de eles “bagunçarem” o lixo, mas, de retirarem dali o que comer, não provoca estranhamento; não há sensibilidade, que seria o mínimo em se tratando de seres humanos. Mas seria muito querer suscitar sentimentos diferentes num contexto em que um boi tem mais espaço, no que tange à questão da terra, que um índio; Dourados ainda é terra de coronelismo.

As práticas racistas são explícitas: não há um racismo sutil ou velado aqui; os lugares sociais são demarcados e nem precisa estar escrito que índio não é aceito em determinado espaço. Quando isso não é verbalizado, “sabemos” apenas pelos olhares. É nessa direção que Miqueletti (2015), no trabalho realizado no município de Dourados, sobre a interação entre os índios e não-índios, a partir do discurso midiático e escolar, ratifica o constante processo de segregação em que vivem os indígenas de Dourados.

De maneira geral, notamos que a sociedade dominante aceita o indígena desde que ele permaneça em seu espaço de atividade, segregado, ou quando há proposta de integração ela ocorre via assimilação e não admistão, o que implica deixar de ser o que é e ser o Outro em nós. (MIQUELETTI, 2015, p. 281)

Não se submeter a ser o outro é viver na segregação e considerando os sujeitos dessa pesquisa, não se trata de uma segregação simbólica, pois há a agência bancária que são de índio, o mercado, os postos de saúde, os bares e as lanchonetes e, conseqüentemente, os trabalhos. Transpor essa fronteira, que é mais eficaz função de “apartar”, não é uma tarefa fácil, porém, a presença de indígenas em atividades fora das comunidades, como nos cargos de professor, de enfermeiro, de policial, de vereador, ainda que pequena, diante do expressivo número populacional, é uma realidade.

Ainda na tentativa de um desenho mais explicitadas CPsem que circule o objeto deste estudo, vale destacar que o Estado do Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país, com mais de 73 mil pessoas, segundo dados do IBGE (2012). Dourados, o segundo maior município do MS, possui a reserva Francisco Horta Barbosa, criada em 1917, numa tentativa governamental de confinamento, sendo conhecida atualmente como Reserva Indígena de Dourados, que integra duas aldeias – a bororó e a jaguapirú –, em uma área de 3.539 hectares, nas quais vivem mais de 15 mil indígenas pertencentes às etnias Guarani, kaiowá e terena. Há, ainda os mestiços e não índios casados com indígenas.

Entre os indígenas que não aceitaram o propósito de confinamento, estão os da etnia kaiowá, moradores da Terra Indígena Panambizinho, que podem ser vistos como símbolo de resistência. Essa comunidade está situada acerca de 20 km da cidade de Dourados e está ligada ao distrito de Panambi. Possui uma área de 1.272 hectares, na qual habitam em torno de 324 pessoas. Contudo, a singularidade dos moradores de Panambizinho e que detêm a posse da Terra, não os blindam de, praticamente, todos os problemas que as reservas enfrentam. Além das terras indígenas citadas, cabe destacar os povos guarani kaiowá, os quais ainda estão em luta pela retomada de suas terras tradicionais. Esses ocupam espaços denominados de acampamentos¹⁷¹.

2. Educação escolar e o desafio para uma língua que caminha

“O que a escola não sabe é lidar com essa língua do guarani que caminha, ela tem o modelo da escola ocidental. A língua do guarani tem que caminhar pra dividir a boa palavra, não dá para ficar sentado repetindo tudo.” (Professor guarani João Machado)

O título com fundo metafórico busca justamente mostrar uma realidade linguística complexa, vista a diversidade de línguas existente nas aldeias de Dourados e, principalmente, para tentar explicitar as especificidades dessas línguas. Esse contexto complexo, que, no momento atual busca a co-oficialização de uma língua para as escolas do município, como uma tentativa de fortalecimento cultural e representação política e social é antes de tudo um grande desafio para os professores e para os pesquisadores que se propõem a estudar essa realidade.

¹⁷¹ Os acampamentos podem ou não estar em área de retomada – movimento que se refere ao momento em que um grupo indígena entra na terra identificada como ancestral, ou seja, onde existia o *tekoha* da sua família. Esse processo diferenciado da organização indígena visa “retomar” suas terras identificadas como tradicionais. No entanto, nem sempre os indígenas conseguem fazer a retomada, pois a maioria dos *tekohas* identificados hoje está dentro de propriedades rurais, o que gera conflitos entre indígenas e proprietários. Quando um grupo não consegue fazer a retomada, monta o acampamento em frente à fazenda ou nas suas proximidades, até encontrar condições e o momento propício para fazê-la, pois o que está reivindicando são suas terras de origens. Contudo, a troca do termo acampamento pelo termo *tekoharã* foi deliberada no I Encontro dos Acampamentos Indígenas Kaiowá-Guarani e Terena, realizado pelo conselho da Aty Guassu, em novembro de 2011, no acampamento Ita’y, que contou com lideranças de todos os acampamentos de Mato Grosso do Sul (CORRADO, 2013, p. 133-4).

A historicidade que trata a forma como se deu os primeiros “contatos” entre índios e seus colonizadores nos mostram a igreja como a instituição de mais relevância dentro daquele processo. Isso porque na formação social do sujeito-índigena guarani/kaiowá a questão da espiritualidade é uma das características mais acentuadas. Do mesmo modo, por essa espiritualidade estar relacionada atodas as outras áreas do conhecimento dentro da Formação Discursiva (FD) que determina o modo de dizer o mundo indígena, essa foi/é uma das bases de maior imposição pelo Estado. Daí a necessidade de pontuar a relevância dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs) no processo de formação ideológica, pois

Se os AIEs “funcionam” maciça e predominantemente pela ideologia, o que unifica sua diversidade é precisamente esse funcionamento, na medida em que a ideologia pela qual eles funcionam é sempre efetivamente unificada, a despeito de sua diversidade e suas contradições, sob a ideologia dominante, que é a ideologia da “classe dominante”. (ALTHUSSER, 1996, p. 116)

Nessa perspectiva, considerando o processo ideológico que visaa consolidar a hegemonia social e os discursos que entrecruzam as FDs que circulam na sociedade e determinam os dizeres sobre os sujeitos, torna-se necessário compreender como tais discursos produzem sentidos. Assim, partindo da premissa de que para a AD, os sentidos não se repetem, pois estão inseridos em outras CP, por isso são sempre outros, contudo, há uma base no dizível, que nos dá a impressão de que os discursos no sentido de silenciar a fé e o sujeito-índigena parecem se repetir; há uma repetibilidade que irrompe no fio do discurso e isso nos

[...] permite observar que os saberes pré-existem ao discurso do sujeito: quando este toma a palavra e formula seu discurso, o faz sob a ilusão de que ele é a fonte de seu dizer e, assim procedendo, ele funciona sob o efeito do esquecimento de que os discursos pré-existem (Pêcheux e Fuchs 1975 [1990, p. 172-6]), que foram formulados em outro lugar e por outro sujeito, e que ele os retoma, sem disso ter consciência. E, desta forma, encontramos uma característica essencial da noção de memória tal como ela é convocada pela AD: o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime de repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Por conseguinte, a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de regularização que dá conta desta memória. Assim, chegamos às primeiras reflexões em torno de memória: se há repetição é porque há retomada/ regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados. (INDURSKY, 2011, p. 70-1)

É pelo mecanismo da ordem do não sabido que o sujeito enuncia sem se dar conta que seu dizer já foi dito por outro sujeito em outro lugar. Esse é o mecanismo da repetibilidade é a memória, por meio dos esquecimentos, materializada no discurso. Tal mecanismo pode produzir no sujeito diferentes posições em relação à FD que sustenta a memória, isso porque o processo de repetição não se configura de forma homogênea, ou seja, as palavras não são repetidas do mesmo modo em que foram ditas, mas podem retornar por meio de paráfrases, ressignificando os sentidos. Entretanto, em relação à imagem do sujeito-índio no cenário nacional, o que temos é um efeito de repetibilidade, no sentido literal, por mais que para a AD o termo literal não seja condizente com sua proposta, no que tange à questão indígena tal conceito parece não se sustentar, pois são sempre discursivizados de forma pejorativa no sentido de eliminá-lo.

A ilusão de literalidade discursiva é acentuada ao pontuarmos os sentidos atribuídos a FD que determina a crença indígena, os mais de quinhentos anos de imposição ainda não foram suficientes para amenizar a imagem negativa de como essa fé vem sendo discursivizada. O mesmo efeito de sentido atrelado à Formação imaginária que o representa como um sujeito não pertencente a um modelo criado por Deus, não civilizado, selvagem, dentre outros, continua a ecoar pela história. Desse modo, o mesmo efeito de sentido imputado ao “sem Fé”, descrito pelos padres durante o “des” cobrimento é retomado no discurso da atualidade como os bruxos, atrasados e diabólicos. Há um imaginário que conduz ideologicamente o sujeito que designa seu lugar e o lugar do outro em condições históricas de existência e é por meio desse imaginário que são produzidas as evidências de que tudo, sempre foi assim. Dito de outra forma, tal imaginário tende a produzir a naturalização dos sentidos.

A evidência, produzida pela ideologia, representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos produzida pelo apagamento de sua materialidade, ou seja, pela sua des-historicização. Corresponde a processos de identificação regidos pelo imaginário e esvaziados de sua historicidade. Processos em que perde-se a relação com o real, ficando-se só com (nas) imagens. No entanto há sempre o incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho da metáfora. (ORLANDI, 2007, p. 55)

As palavras da autora nos mostram a possibilidade de imaginários plurais, considerando que não há ritual sem falhas, os sentidos podem ser outros, pois há sempre espaço para o incompleto, a interpretação outra. Do mesmo modo, que de acordo com Orlandi (2007), tal incompletude se estende à constituição do sujeito, ou seja, é “materialmente dividido, ele é sujeito de e é sujeito a”. O sujeito tem nesse mundo imaginado um re-

servatório de valores que regulam suas projeções sustentadas pelo ideológico.

E é baseado nesse reservatório de valores que os navegantes do novo mundo instituídos pela moral do catolicismo, como poder supremo aos demais seres humanos, tinham suas práticas embasadas na assertiva de que eram os escolhidos para civilizar o mundo e isso a qualquer custo, pois estavam amparados pela ética da fé. Sob essa perspectiva, o que não condizia ao convencional de normalidade estava sujeito a ser dominado, moralizado, normatizado. Os índios eram bárbaros por natureza e, assim, precisavam ser comandados. Todo esse ideário apresenta-se como o produto do movimento ideológico ao longo do processo histórico. Dessa forma,

Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Esse é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. (ORLANDI, 2007, p. 46)

A igreja, como instituição representante do Estado, sempre desempenhou a função de tornar as representações transparentes e imutáveis e desde o início se coloca como uma das responsáveis por silenciar o sujeito-índigena do panorama nacional. Isso não se constituiu por meio de uma posição individual, ou porque estava escrito em algum lugar, mas por uma consciência coletiva, nacional. Podemos colocar essa consciência, aqui, como uma espécie de ideologia visto que é partilhada por grande parte do imaginário social e assim a imagem indígena é naturalizada como se fora sempre assim.

Diante disso, pensar uma educação escolar indígena que tem como base a revitalização da língua materna e, por conseguinte, os saberes tradicionais que essa língua representa é um dos grandes desafios para seus idealizadores, considerando o imaginário discursivo que essa língua representa. Nas SDs apresentadas a seguir, professores, cacique e jovem indígena, por mais que esses sujeitos representem gerações distintas, possuem na base do seu dizível, enunciados com referência a sua crença e a sua língua.

SD 1 – Lá na aldeia Limão verde fiquei sabendo que **queriam queimar** o rezador por acusação dele **ter feito bruxaria**, as coisas do indígena, a palavra a língua é considerada **coisas macabras**. E esse é o maior desafio de

ensinar o tradicional aqui na escola eu acho. Isso sem contar que **a maioria dos moradores da aldeia é tudo evangélico, a igreja está forte aqui dentro.** (Professor guarani. Grifos nossos).

SD 2– Eu vejo que nosso idioma ta acabando por que tem muitos pais ensinam seus próprio filho falar em português, **leva pra igreja**, se nós velhos contar uma história, fala **que isso é coisa do diabo**, nem próprio eles não sebo o **significado da palavra diabo**, não usa remédio caseiro, mulher gestante não toma banho de remédio caseiro. Tem muita coisa que não sabe o que é palavra mas fala. (Cacique kaiowá. Grifos nossos).

SD3– Pois atualmente não é bem assim, está perdendo tudo que os mestre ensinou nos, **porque ninguém se interessa mais é só na igreja** com aquele gritaria deles sabendo que Tupã não é surdo e ele entende você falando só na brisa, está se perdendo cada vez mais, porque nós não está mais tendo a segurança apoio e guarda e assim só desejo que Tupã abençoes todos nós. A gente não pode deixar nossa cultura acabar, ainda tem gente aqui que nem liga pra isso, é difícil usar o negócio de colocar na cabeça **porque a igreja principalmente a Deus é Amor, diz que é coisa do diabo que não pode, eles colocam pedra. Até pode falar a língua lá, mas se for pra tomar a palavra tem que se em português.** É isso que olho, quando eu vou, vou só pra visitar né? Tem alguns que não falam nada em português bem, começa a confundir, não entendem bem. **Fala da bíblia em português não entendem bem, mas as vezes o pastor pergunta quem fala em guarani ninguém responde, ninguém fala que fala a língua, aí a pregação é em português. Aí se esquece e fala em guarani as pessoas ri deles lá na igreja.** Ai a escola tinha que pensar nisso também. (Jovem indígena guarani) (Grifos nossos).

Na SD1, o trecho “queriam queimar o rezador por acusação de ele ter feito bruxaria” sugere a presença de discursos em relação de contradição e sustentação, o discurso da crença indígena e o discurso da crença cristã. Para compreender os embates discursivos que ora sustentam, ora negam os ditos referentes à crença indígena, é preciso pontuarmos algumas breves distinções entre as FDs e principalmente, as posições-sujeito envolvidas, considerando que

Sujeito-posição no discurso não pode ser concebido como um ser empírico, observável, passivo de classificação, mas lugar na estrutura social. Ele se constitui no momento em que significa e se aloja em uma FD determinada socialmente por relações de proibição ou permissão, submissão ou dominação diante do poder. (SOUSA, 2018, p. 29)

Diante da FD da crença do catolicismo, como indicado por Mura (2006), o sujeito não possui poderes de interferência no cosmo, não há nele possibilidade de articulação direta entre o divino e o maléfico que possa resultar em alguma transformação no que já está determinado. É preciso pontuar aqui a posição-sujeito do sacerdote exorcista como alguém capacitado para expulsar os espíritos maus, contudo, não é uma fi-

gura de muita evidência dentro da igreja.

Na FD pentecostal, diferentemente do catolicismo em que o sujeito não possui nenhum poder de interferência, a relação humano e divino se coloca de forma distinta. Seus dirigentes são vistos como mediadores entre Jesus Cristo e os homens e, assim, por meio da ação, (poder de Deus) eles como intercessores do poder de Deus podem promover a cura ou a expulsão de demônios, não tendo nenhum poder atribuído diretamente ao homem.

As posições-sujeito destacadas aqui são o que a AD concebe como Formação Imaginária, que define os lugares de seus locutores e as imagens que eles fazem de seus interlocutores. É a partir desse jogo de relações imaginárias que as posições dos interlocutores são estabelecidas; do mesmo modo, está posto como esses interlocutores interferem nas condições de produção, criando assim uma estratégia discursiva. Diante dessa estratégia estão as antecipações das representações de ambos, ou seja, um atravessamento de já ditos em relação aos interlocutores, logo, esse já lá é o que sustenta as FIs.

O que o sujeito diz, significa a partir de projeções imaginárias, ou seja, imagens que o próprio sujeito produz sobre o lugar social de onde fala em meio ao jogo das relações de força. O que o sujeito diz, significa também em relação às projeções imaginárias que faz do lugar ocupado por seu interlocutor, e em relação ao que está sendo dito. (MARIANI, 2004, p. 41)

No caso da crença indígena, sustentada por determinada FD, temos como projeção imaginária a posição-sujeito do xamã, imagem que permite as distinções se afunilarem ainda mais, uma vez que ele também possui a capacidade de curar e expulsar demônios. Porém, sua posição não é apenas de mediador, pois os poderes recebidos pelos *ÑandeRykey* (deuses, nossos irmãos mais velhos), passam a ser seus e com a liberdade de poder utilizá-los até mesmo contra as divindades. O xamã tem seu poder atrelado à magia, diferentemente dos pentecostais e demais adeptos da tradição cristã que atribuem tais rituais ao diabo. Talvez aqui esteja centrada a maior das distinções e, por conseguinte, a maior dificuldade de aceitar esse outro tão distinto e que não pode deixar de ser visto em uma posição de disputa de poder.

Outra singularidade existente entre ambos os sujeitos nesse embate de poder e que de certa forma coloca os indígenas em uma posição de maior liberdade está na relevância do ato de cuidar da alma, ou do destino que ela possa tomar. Para o não-índio, atravessado por uma FD distinta do sujeito-índio, cabe por intermédio do livre arbítrio, a escolha de

conduta a seguir que poderá levar sua alma ao paraíso ou ao inferno. Ao contrário, para o *kaiowá* que enuncia conforme a FD de sua filiação e tem a alma como algo puro, essa questão não tem relevância, pois o destino de sua alma já tem lugar previsto (*yváy*) e se caso não ocorrer sua ascensão logo após o falecimento do corpo, o fato é atrelado a ações externas que não competem ao sujeito interferir.

Segundo Mura (2006), *oyváy* são lugares elevados do Universo onde estão os seres imortais, como as divindades, as almas, os espíritos-donos e guardiães das almas, bem como os espíritos maléficos. A espiritualidade indígena foi medida segundo os dogmas de crenças do colonizador, silenciando toda e qualquer distinção presente. O silêncio não consiste apenas em não dar voz ao outro e sim, também, em determinar a esse outro e a toda as suas singularidades uma posição de inferioridade, atribuindo suas práticas às convenções sociais de um ser não-humano. Dessa forma, o silêncio não visa somente ao apagamento dos sujeitos, mas à inversão dos dizeres

[...] um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 73-74)

Nesse sentido, diante dessa FD distinta da FD que determina os dizeres do mundo ocidental, o sujeito-índio foi subjugado desde o princípio histórico, desde o momento em que Colombo, ao relatar suas viagens que culminaram em conquista da América, descrevia suas percepções em relação aos índios como sendo, segundo Todorov (2010,p.224), “desprovidos de qualquer propriedade cultural: caracterizam-se, de certo modo, pela ausência de costumes, ritos e religião”. O autor explica que Colombo atribuiu essa conceituação aos índios pelo fato de os mesmos estarem nus, segundo seu olhar etnocêntrico, fundado nos preceitos do catolicismo, “os seres humanos passaram a vestir-se após a expulsão do paraíso”. Então, se tais seres ainda estão nus, não obedeceram aos preceitos de Deus, não partilham do conhecimento bíblico, negam a divindade de Deus. Dessa forma, os discursos ditos em outro lugar, mesmo estando inseridos em outras condições de produção continuam produzindo sentidos.

Esse discurso que identifica o sujeito-índio como um ser pagão, comopresente na SD2 “é coisa do diabo”, vem ecoando durante a história, nos séculos XV, XVIII e XX, como imposição pelas instituições do Estado. O reflexo de discursividades dessa categoria se configura como

determinante na elaboração de diversas políticas públicas em prol dos povos indígenas, contribuindo para o apagamento de suas línguas, e, por conseguinte, de suas crenças. Segundo Mariani (2003,p.113), referindo-se a uma das ações do Estado direcionadas aos indígenas “o Diretório busca colocar em silêncio a língua geral e seus falantes, caracterizando-a como uma “invenção diabólica”.

Desse modo, os enunciados de tentarem “queimar o rezador, bruxaria, coisas macabra”, nos remetem a ditos antes em outros lugares, filiados ao discurso bíblico: “não recorram aos médiuns nem busquem a quem consulta espíritos, pois vocês serão contaminados por eles”. (Levítico 19; 31). O descrédito à FD que determina os dizeres do outro foi/é o modo como o catolicismo olhou e olha o mundo indígena, como alguém que precisa ser transformado ou destruído.

Desde o início de atuação do modelo civilizatório os indígenas foram/são discursivizados como animais que tinham a necessidade de ser domesticados e convertidos, pois eram/são pecadores, não se enquadravam aos preceitos bíblicos, pois estavam despidos de qualquer característica humana. Logo, não são merecedores de estar na presença de Deus como na passagem bíblica: “então os olhos dos dois se abriram, e perceberam que estavam nus; em seguida entrelaçaram folhas de figueira e fizeram cintas para cobrir-se” (Gênesis 3:7).

O processo de doutrinação inicial, realizado pelos colonizadores, foi concretizado por meio da língua indígena, uma vez que para servir a Deus podia ser em qualquer língua; contudo, após aprender os preceitos bíblicos, essa língua deveria ser repreendida, pois para servir ao Rei seria somente com o uso da Língua Portuguesa. Esse fato permite perceber a evolução de um sistema de apagamento da língua em todas as atividades sociais.

Na atualidade, de acordo com o enunciado, “Até pode falar a língua lá, mas se for pra tomar a palavra tem que se em português”, a língua não é permitida nem para doutrinação, ou seja, tanto para falar com Deus “fazer uso da palavra” quanto para os ensinamentos bíblicos a língua permitida é o Português. Cabe frisar aqui a posição-sujeito do pastor, que nas CP atuais assume outro lugar distinto do colonizado e do Rei, constituindo-se um sujeito de entremeio. Diante da imposição da língua e sua posição-sujeito que partilha dos poderes de Deus: ele pode ser visto como um REI/DEUS. A relação língua/religião no sentido de doutrinação é histórica, contudo, ainda produz sentidos.

Há uma correlação em jogo nessas diversas ordens: língua indígena/língua geral, língua portuguesa e religião católica estão numa relação de dependência no processo de colonização, no entanto, as línguas não valem da mesma forma. A língua indígena serve de instrumento inicial de doutrinação, mas seu uso deve ser restringido após o conhecimento da religião. Do ponto de vista da metrópole, para servir a Deus deve-se doutrinar, e isto pode ser feito inicialmente em qualquer língua, mas para servir ao Rei é necessário ensinar a língua materna do Rei. É com a língua portuguesa e apenas através dela que se compreende a religião e atinge-se a condição necessária de vassalagem. (MARIANI, 2003, p. 79-80)

As práticas colonizadoras, tanto as passadas quanto as atuais, têm a questão da religião como embate para alcançar outros objetivos, como questões políticas e geográficas. Suas atuações sugerem uma interpretação do enunciado bíblico que lhes confere autoridade e poder em nome de Deus. A partir desse entendimento, aos indígenas é atribuído uma imagem de seres pertencentes a uma natureza bruta, seres sem alma, que dessa forma, precisam ser dominados. “E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra (Gênesis 1:26).

O que se pode depreender das sequências discursivas expostas até o momento é o primado da constituição do interdiscurso, ou seja, de que um discurso está sempre em débito com outro discurso, logo, todo discurso é resultante de uma relação interdiscursiva, como pontuado no texto *Semântica e Discurso* (1995), em que discute o fato de que algo “fala antes, em outro lugar e independentemente”, tornando possível a percepção da relação intradiscursiva. “Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio discursivo” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior” (PÊCHEUX, 2009, p. 154).

Assim, o interdiscurso, grosso modo, é a presença de Formações Discursivas em contraste, que pelo seu caráter heterogêneo são constituídas pelo mesmo e o outro, ou discurso outro. Contudo, essa relação entre discursos é dissimulada pelo efeito de transparência que as FDs proporcionam, logo, o interdiscurso que as atravessa institui um caráter de simultaneidade, ou seja, a presença do dito antes e o dizer agora.

Isso nos mostra um débito constante das FDs atuais das igrejas cristãs e suas imposições tanto de crença quanto linguística com aFDs dos colonizadores e suas tentativas de apagamento e silenciamento. Essa estrutura discursiva permite ler a história de forma unívoca, dando a ilu-

são de que a mesma fora sempre assim.

É a exterioridade como um agrupamento de sentidos, retomando sempre o “já lá”, filiado a outros sentidos que vêm irromper na cadeia do significante, no sentido de compor a compreensão do discurso, ora de semelhança, ora de diferença. Contudo, os discursos do e sobre o indígena não podem ser compreendidos somente a partir de dizeres da atualidade, pois os mesmos são ressignificados pelo jogo da historicidade, assim se reproduzem e classificam os sujeitos dentro de uma estrutura social.

Esse movimento constante do sentido de ir e vir e logo, poder se tornar o mesmo ou o diferente, é possível por meio da opacidade da língua, pois há um discurso fundador que ora dito, ora silenciado se reveste de sentido; cumprindo sua função dentro de uma FD e, assim, evidencia a afirmativa de que todo discurso é constituído por sentidos heterogêneos.

Ainda sobre a SD1 cabe ressaltar o enunciado “E esse é o maior desafio de ensinar o tradicional aqui na escola eu acho”, podemos perceber a presença de discursos em relação polêmica, pois é o embate entre os discursos de uma sociedade dominante, uma suposta escola leiga e uma crença não considerada de “prestígio”, “diabólica”. Aqui se constata os desafios para uma efetiva escola nos moldes indígena, por mais que os discursos jurídicos prevejam uma escola diferenciada, a SD indica que a escola indígena precisa atender o modelo da escola não indígena.

Os saberes “primitivos, selvagens” não têm espaço previsto no ambiente visto como “civilizado”, a colonização de saberes não permite a co-presença dos dois lados da linha, como sugere Santos (2010); para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. Os conhecimentos tradicionais não obedecem aos critérios de verdades científicas e tampouco são reconhecidos dentro do conhecimento religioso imposto. Assim, é preciso romper a ideia centrada no colonialismo epistemológico, buscando garantir espaços aos conhecimentos marginalizados, ou seja, garantindo espaço ao outro lado da linha, outro discurso.

3. Considerações finais

As formações ideológicas nas quais os sujeitos colonizadores estavam inscritos naquele momento, ainda se fazem presentes nas Formações Discursivas da atualidade. Após mais de quinhentos anos, a socie-

dade ainda se nega a compreender o diferente e, principalmente, o porquê de “tantos estigmas no que sequer compreendeu”. Fala-se, constrói estigmas a partir do lugar que enuncia, atravessado pelas Formações Imaginárias que são sustentadas pelas Formações Ideológicas e isso corrobora o segundo primado indicado por Pêcheux (1997), de que “ninguém pode pensar no lugar de quem quer que seja”, pois, cada sujeito reverbera a partir das projeções que o atravessam. Dessa forma, a historicidade que contempla o sujeito-índio é passível de sentidos diversos, dependendo da posição ocupada pelo responsável do discurso.

Ao ser negado a ocupar um espaço na formação social o sujeito-índio, mesmo sem ter representatividade, resiste nas brechas deixadas pelas FDs dominantes, o que nos confere a falta de uma regularidade lógica das FDs que buscam impor seus lugares.

O mecanismo de controle e disciplina, uma herança do panoptismo, a que os indígenas foram submetidos, tornaram-nos dóceis à manipulação para desenvolver trabalhos braçais durante o processo da descoberta. Com os aldeamentos, mesmo sem ter a presença física do “capitão do mato”, ou sem as grades e correntes como assegura Foucault (2014), o dispositivo de controle ou a “casa de certeza”, ainda continua a exercer seu poder.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AEIs), disciplinar, as escolas, as igrejas e as famílias, são os responsáveis pelo processo disciplinar. Pois agora “ainda”¹⁷² não há a necessidade de utilizar a exposição dos corpos dos condenados ou ostentar os suplícios, ou seja, utilizar a força física explicitamente, mas os espaços são bem delimitados e o sujeito, mesmo sendo invisível quando se trata de assegurar seus direitos, sabe que está sendo vigiado e assim se submete ao que lhe é imposto.

Esse processo disciplinar nos dá a ilusão de que o sujeito-índio aceita todas as imposições sem resistir ou apenas com pequenas mobilizações como fechamento de rodovias, contudo, pensando discursivamente, sua resistência se materializa na linguagem, nas contradições que emergem no fio discursivo, como no exemplo de utilizar sua língua materna nos rituais em variados contextos.

Logo, considerando as palavras de Foucault (2007), todo discurso

¹⁷² O destaque ao adverbio se justifica ao considerar a atual conjuntura política do país.

carrega em si pistas engendradas em sua arqueologia, é preciso olhar tais dizeres no jogo de sua instância, expulsando-o da sombra onde reina. É nessa direção que o discurso científico, imbuído de seu caráter de verdade, determina e controla outros dizeres. Nessa direção, ao refletir sobre a questão da língua sob o viés que nos interessa aqui neste trabalho é relevante frisar que a língua não é o objeto central de nossas análises e sim uma “ferramenta imperfeita” que nos possibilita olhar a materialidade do discurso, ou seja, a ordem do discurso com suas possibilidades de dizeres e principalmente de não dizer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. Trad. de Vera Ribeiro. In: ZIZEK, Slavoj. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Bíblia. Português. *Bíblia sagrada*: Novo Testamento. Trad. de Padre Fábio Meira. Santa Catarina: Inove, 2015.

CORRADO, E. F. Acampamentos kaiowá: variações da “forma acampamento”. *Revista Ruris*, v. 7, n. 1. Março, 2013. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/download/1649/1141>. Acesso em: 01 mai. 2019.

FIGUEIREDO, A. A. A. Saberes indígenas na escola e os efeitos de sentido sobre uma língua que caminha. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR. 2019.158f.

FOUCAULT, M. FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. In: *Revista Comunicação Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2007.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística–IBGE. DISPONÍVEL EM: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=1&idnoticia=2528&busca=1&t=2012-esperanca-vida-nascer-era-74-6-anos>. Acesso em: 22/03/2016.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: Indursky, F.; Mittmann, S.; Ferreira, M.C.L. (Orgs). *Memória e História na/da análise do discurso*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

MARIANI, B. Políticas de colonização Lingüística. In: CORRÊA, M. C.; NASCIMENTO, S.H.L. do. (Orgs). *Espaços de circulação da linguagem*. Revista Letras, n. 27, julho/dezembro de 2003.

_____. *Colonização linguística; línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)*. Campinas: Pontes, 2004.

MIQUELETTI, E. A. *Processos identitários indígenas em Dourados: leitura dos discursos midiáticos e escolares em uma perspectiva semiótica*. Tese (Doutorado em Letras). Londrina, 2015.

MURA, F. *A procura do “bom viver”*: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. Tese (Doutorado em Antropologia) PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

ORLANDI, E. P. *Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, Cortez; Campinas: Unicamp, 1990.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. *A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica*. 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas-SP: Unicamp, 1988; 1995; 1997, 2009, [1975].

_____. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas: Pontes, 2011.

RODRIGUES, M. L. Discurso e Silêncio: “14 de maio: o dia que ainda não terminou”. In: RODRIGUES, M. L. (Orgs). *Discurso e sentido: questões em torno da mídia, do ensino e da história*. São Carlos-SP: Claraluz, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Critical Review of Social Sciences*, 78, October 2010: 3-46.

SOUSA, L. M. A. e. *O discurso do conflito materializado no MST*. A fe-

rida aberta na nação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Jornal o Progresso. Dourados MS. Disponível em: <http://www.progresso.com.br/dia-a-dia/justica-pede-despejo-de-indigenas-em-dourados>. Acesso em: 24/ago. 2016.

TRADUÇÃO NA IDADE MÉDIA E OS VALORES DO CLASSICISMO

Paulo Roberto Souza da Silva (UFJ)
paulolettras1@gmail.com

RESUMO

Um estudo sobre as obras “Li fet des Romains” e “Vida e feitos de Júlio César”, que trazem elementos traduzidos e recriados de passagens do *De Bello Gallico*, de César. Estudamos as características das traduções medievais, o propósito e o contexto em que se divulgaram, diante da atualização dos valores da Roma Antiga no século XV. Dos pontos de vista gramatical, semântico e discursivo, buscamos identificar referenciais de estilo e cultura que caracterizam o conceito de Classicismo difundido no Renascimento. A partir das diferentes formas de narrar a Guerra das Gálias, podemos considerar os efeitos retóricos do processo de transmissão e reinvenção da Antiguidade Clássica, como modelo para a Modernidade.

Palavras-chave:

Tradução. Idade Média. Guerra das Gálias

RESUMEN

Un estudio sobre las obras “Li fet des Romains” y “Vida e feitos de Júlio César”, que traen elementos traducidos y recreados de los pasajes de *De Bello Gallico*, por César. Estudiamos las características de las traducciones medievales, el propósito y el contexto en el que se difundieron, en vista de la actualización de los valores de la antigua Roma en el siglo XV. Desde el punto de vista gramatical, semántico y discursivo, buscamos identificar referencias de estilo y cultura que caractericen el concepto de clasicismo difundido en el Renacimiento. A partir de las diferentes formas de narrar la Guerra de los Galos, podemos considerar los efectos retóricos del proceso de transmisión y reinvención de la Antigüedad clásica, como modelo para la modernidad.

Palabras clave:

Traducción. Edad Media. Guerra galo

1. Introdução

A obra *Vida e feitos de Júlio César* foi publicada, em edição crítica, pela primeira vez em 1970 por Maria Helena Mira Mateus. Segundo a autora:

Esse manuscrito atravessou 500 anos e trouxe até nós o conhecimento, não só dos interesses culturais da época, mas também de aspectos menos divulgados da língua portuguesa do século XV em virtude dos campos semânticos que integra e, portanto, de um vocabulário diversificado que se distribui por numerosos domínios lexicográficos. (MATEUS, 2009, p.

Esta citação nos aponta um caminho de investigação que articula semântica histórica, tradução e literatura comparada. Trata-se de uma obra portuguesa do século XV, tradução de uma obra francesa do século XIII, que trazem traduções diretas de passagens do *De Bello Gallico*, uma das obras clássicas mais lidas durante toda a Idade Média.

Para este trabalho, procuramos entender o contexto linguístico em que se estudava e traduzia do latim para as línguas vernáculas na Europa da Idade Média. Consideramos a importante tradição de estudo e cópia das obras da Literatura Latina Clássica, em especial a prosa histórica, e a concepção dos gêneros de prosa, no contexto do humanismo medieval. Interessa-nos particularmente, o contexto de letramento em latim e a conquista do status de língua literária para os vernáculos medievais pela iniciativa de intelectuais no período entre a Renascença do século XII e o Renascimento no século XVI.

2. As narrativas de César durante a Idade Média

Durante o desenvolvimento da literatura cortesã, os contos e narrativas sobre a antiguidade clássica, que serviam de material aos trovadores e menestrelis, eram chamados Matéria de Roma (*Matière de Rome*), em oposição à Matéria de França – que tratava das histórias de Carlos Magno e seus paladinos e Matéria da Bretanha – que tratava das histórias do Rei Artur e seus cavaleiros. Estes termos foram usados pelo poeta francês Jean Bodel (1165–1210), para se referir ao material que se devia empregar para a composição de poemas:

Ne sont que III matièrès à nul homme atandant,
De France et de Bretagne, et de Rome la grant. (THOMAS, 1920, p. 6)

(Não são mais que 3 matérias a que um homem deve atentar
De França, de Bretanha e de Roma, a Grande)

As narrativas dos historiadores e cronistas antigos faziam parte da educação e da alfabetização em latim desde a Renascença Carolígia e logo foram aproveitadas pelos trovadores das cortes em suas canções. A literatura em prosa também tinha essas histórias como referência: o Romance Alexandrino era uma das obras mais queridas, assim como as Vidas de Plutarco e narrativas de Suetônio. Essas obras, copiadas e glosadas, e formaram a base para a consolidação dos gêneros literários medievais.

Os mais antigos manuscritos encontrados do *De Bello Gallico* datam do século IX, que formam a família alfa de manuscritos, que trazem o nome de *Iulius Celsus Constatinus*, o provável copista. Pela diacronia do latim medieval antes e depois de Carlos Magno, podemos inferir um aumento na atividade de copistas de prosa latina secular durante os séculos IX e X. Isto se deu no tempo de um investimento em bibliotecas por parte da nobreza francesa e da Igreja. Desta forma, entendemos que, no século XII, o trovador alfabetizado tenha à sua disposição um repositório de histórias e anedotas, tiradas de autores clássicos como Ovídio, Virgílio, Plutarco e Suetônio. O *De Bello Gallico* e a *Farsália*, de Lucano, serviam como principal fonte para o conhecimento das guerras romanas.

A figura de César, assim como a de Alexandre, parece ser uma fonte referencial para a educação de líderes e generais, em contraste com as tradições dos épicos e das narrativas populares celtas e germânicas. A cultura do século X parece ter operado uma composição entre as culturas do Sul e do Norte da Europa, que caracterizariam a chamada Renascença do Século XII. Momento em que se multiplicaram as universidades na Europa e a atividade trovadoresca se consolidou em diversas cortes. Assim, com a transmissão de poemas e trovas entre os autores, as histórias da antiguidade foram postas em equivalência às lendas celtas e germânicas como material de literatura.

Este movimento ganha contornos mais visíveis quando se podem encontrar os primeiros textos em vernáculo. De acordo com Suzuki (2013):

O surgimento da historiografia da prosa vernacular foi o produto de uma complexa combinação de forças, que incluía mudanças sociais e políticas, uma enorme expansão no escopo e na prática da alfabetização entre a aristocracia francesa e um crescente senso da importância da linguagem e de sua natureza como portadora de importantes “verdades” sobre o passado e o presente. Essas primeiras histórias em prosa definiram-se contra ficções usadas na alfabetização como a épica e o romance, até então os únicos gêneros a serem escritos em francês antigo, argumentando que a “verdade” da história não podia ser deixada definir no domínio da ficção. (SUZUKI, 2013)

O desenvolvimento da literatura em francês antigo é concomitante a um movimento de esclarecimento e intelectualismo, que desenvolve uma linha evolutiva até o século XVIII, de modo que a língua francesa carrega a história do desenvolvimento daquelas sociedades. O autor chama atenção para uma francofonia medieval que nos permite articular o alcance da literatura em vernáculo com a consolidação do Reino da Fran-

ça. As forças sociais que elevaram a língua vernácula a uma língua literária são as mesmas que promovem a identidade francesa e, mais tarde, serão invocadas para definir o caráter da cultura francesa no Humanismo e Renascimento:

Embora, inicialmente, a crônica vernacular possa ter funcionado como um gênero histórico complementar, em última análise, competiu com e veio substituir o épico e o romance como portador de tradições históricas da sociedade leiga. E é surpreendente que o sucesso da historiografia em vernáculo foi acompanhado por transformações no caráter de sua narrativa, transformações que serviram para removê-lo do domínio do desempenho e colocá-lo mais perto do polo de textualidade. (SUZUKI, 2013)

Alfabetização, laicização e humanismo parecem ser elementos fundamentais durante a promoção da língua vernácula em França e o estudo e a imitação do latim e da história da República Romana trazem elementos de oposição às tradições celtas, germânicas e cristãs da Alta Idade Média.

3. O vernáculo e o latim no século XIII

Mesmo com o surgimento da literatura em vernáculo, o latim continuou sendo a língua usada na alfabetização e era a língua imposta nas universidades, tanto na escrita quanto nos debates e conferências. Enquanto o latim medieval ganhou características sintáticas e do léxico do vernáculo, o próprio vernáculo era compreendido a partir das regras da gramática latina, principalmente de Donato e Prisciano (Cf. OLIVEIRA, 2011). Alexandre de Villedieu, um dos Mestres da Universidade de Paris, trouxe à luz, logo no início do Século XIII, uma obra de alfabetização de foi considerada essencial até o surgimento da imprensa: *Doctrinal e Pue-rorum*. Esta obra consolidou métodos de alfabetização que estariam em voga até a Modernidade.

No século XII, por meio da ação dos monges-professores, a leitura do latim se intensificou e ao mesmo tempo as tradições literárias da Antiguidade passaram a exercer revigorada influência nas nascentes literaturas em vernáculos. É neste contexto que surge a obra *Li fet des Romains*. Esta obra, dentre outras, buscava consolidar a *langue d'oïl*, o dialeto da Île-de-France. Ela seria uma continuação à *Histoire ancienne jusqu'à César*, composto em Lille, que é uma narrativa altamente fantasiosa, misturando elementos mitológicos com a obra de historiadores antigos. Diferente dessa última, *Li fet des Romains* acompanha, quase que *ipsis litteris*, a obra de César, Suetônio e Lucano, num cotejo que busca-

va apresentar os feitos político-militares de César.

Podemos enquadrar a obra em dois aspectos: da perspectiva linguístico-retórica, a obra trazia em exercício de tradução e reinvenção, em vernáculo, das qualidades e recursos da prosa latina clássica; da perspectiva discursivo-ideológica, esta obra aparece como uma tentativa de promover valores das civilizações clássicas, no contexto da reurbanização da Europa, e a consolidação da cultura francesa como sucessora da cultura romana. Nela, podemos observar a nascente cultura letrada nas universidades e a ascensão do Francês Antigo ao status de língua literária. A oposição e a imitação do latim já anuncia o retorno aos modelos clássicos que Petrarca promoveria no Século XIV.

4. Classicismo no Português Medieval

Mira Mateus atribui a autoria da *Vida e feitos de Júlio César* a “provavelmente um intelectual português residente em Paris ou na corte de Borgonha” (Cf. MATEUS, 1980, p. 16). Como os *Li fet des Romains* ganharam imensa popularidade na francofonia do século XIII e XIV, é de se esperar que tenha influenciado os pensadores portugueses que circulavam nos ambientes universitários franceses. A formação da historiografia teve contornos diferentes em Portugal e França, mas as traduções do latim eram um ponto comum que, até o Barroco, manteve a literatura latina como referência para a literatura portuguesa. A tradução do texto francês surge como exercício para consolidar, por meio da escrita, o falar da corte portuguesa e um avanço na atividade dos cronistas, que aponta para a visão humanística sobre a História.

Mira Mateus nos dá a conhecer as atividades de tradução do latim e de outras línguas românicas: “Nestas traduções predominam as hagiografias, as novelas cavaleirescas e os tratados morais, provenientes de um dos centros detentores e difusores de grande parte da vida intelectual de então: os mosteiros e conventos”. A transmissão do texto, de França para Portugal, parece indicar os diferentes estágios que esses países desenvolviam diante do movimento humanista. Interessa-nos observar como, na formação do Português Medieval, os elementos da literatura clássica foram absorvidos e abasteceram o humanismo português.

Na obra de Fernão Lopes (1380/90–1459?), puderam-se observar as características do humanismo na prosa portuguesa. “Fernão Lopes anteciparia elementos centrais do discurso histórico moderno, hierarquizar-

do o campo textual entre os modelos ornados e fabulosos e o discurso portador de uma verdade nua.” (Cf. ARAUJO; GIANEZ, 2006, p. 3). O “pai da historiografia portuguesa” operava, no português, o movimento de renovação da prosa e da historiografia, iniciado por Petrarca e Leonardo Bruni (1370-1444), no italiano. Foi nesta época que o tradutor anônimo compôs a *Vida e feitos de Júlio César*. Esta tradução não teve a grande circulação que tiveram traduções de obras morais e filosóficas, mas nos permite conceber o intelectual português do século XIV, diante da circulação de obras latinas e do francês medieval no ambiente das universidades e cortes.

5. Tradução e recriação

Jeannete Beer (1991, p. 18-19) nos traz uma relevante discussão a respeito da redação do *Li fet des Romains*, que nos aponta um pouco da mentalidade do tradutor. O autor da obra francesa teria sido confundido pela anotação do nome *Iulius Celsus Constatinus* e atribui a ele, e não a César, a autoria do *De Bello Gallico*. Ele, então, insere este personagem na companhia de César como um cronista de campanha. Vejamos a comparação dos textos, latino, francês e português:

Neque fas esse existimant ea litteris mandare, cum in reliquis fere rebus, publicis privatisque rationibus Graecis litteris utantur. Id mihi duabus de causis instituísse videntur, quod neque in vulgum disciplinam efferrivélint neque eos, quidiscunt, litteris confisos minus memoriae studere: quod fere plerisque accidit, ut praesidio litterarum diligentiam in perdiscendo ac memoriam remittant. (Cés, B. Gal. VI. 14, 4.)

Ce le doctrine n'est oit pas escrite, ainz l'ensaignoient par cuer, ja soit ce que li druides eüssent asses grec et usassent de letres greques en lor autres besoignes. Por ij choses la les soient a escrivre, cedist Julius Celsus: por ce que ce le doctrine ne poüst estre semee ou peuple par escrit et por ce que li deciple meüssent greignor cure en retenir la de cuer, car l'emetsovanten non chaloir la chose ou l'en cuide recovrer par escrit; c'en est li quidiars Julius Celsus. (FLUTRE; VOGEL, 1977, p. 222 – II, 15, 4)

Esta ciencia nom era escripta mais ensinava-se de cor. E ainda que os drindes soubessem assaz de grego e usassem de letras gregas, leixavam-no d'escrever por duas cousas, segundo diz Julius Celsus: a ùa porque aquela doutrina nom podia ser espalhada per o pobo per scripto, e a outra porque os dicipolos nom se trabalhariam tanto de aprender ùa cousa quando sabem que a teem scripta. E este era o cuidado de Julius Celsus. (MATEUS, 1980, p. 60 – II, 15, 4)

Aqui podemos comparar como a versão portuguesa segue de perto

a versão francesa em sua interpretação do original latino. A expressão de César “*Id mihi videtur*” opera uma embreagem discursiva que invoca a presença do sujeito enunciador no texto. Tal operação demanda um conhecimento de contexto que os autores medievais não apresentam, em relação à redação e publicação original dos *Commentarii de Bello Gallico*. Beer chama atenção para o recurso da autoridade no discurso, o que nós podemos confrontar com o que a Escola Francesa de Análise do Discurso diz sobre o *ethos* do sujeito enunciador. O princípio aqui é o de clarificar a autoria do texto para sustentar sua validade historiográfica. Segundo a autora:

O nome “*Julien*” não foi produzido *ex nihilo*. “*Julius Celsus Constantinus ulegi*” era uma inscrição nos manuscritos usados pelo tradutor. Além disso, quem poderia imaginar que o grande “*imperator*” teria, ele mesmo, escolhido executar grande parte de sua história na forma enganosa de uma narrativa de terceira pessoa?

Esta confusão nos traz um exemplo de como os recursos retóricos empregados na Literatura Clássica eram recebidos na Europa antes da Renascença. O uso da primeira pessoa, num texto de historiografia, demanda reflexões metodológicas e estilísticas que viriam a se desenvolver no curso do surgimento da historiografia moderna. Os gêneros retóricos da Antiguidade não prescindiam de um contexto literário, ao contrário, eles sugeriam uma tradição e sistema semântico que viriam a inspirar os renovadores da prosa na Europa e os pioneiros em prosa vernácula nos séculos seguintes.

Tais complicações mostram o tamanho do desafio para a atividade literária e historiográfica na Idade Média e nos indicam um ponto do desenvolvimento das línguas modernas em contraste com a imutabilidade do latim. O trabalho dos autores do *Li fet des Romains* e da *Vida e feitos de Júlio César* é uma mostra do imaginário medieval sobre a Antiguidade Clássica e os esforços retóricos destes autores avançam no sentido do resgate dos valores estéticos da Roma Antiga, que viriam a se sedimentar na formação da Europa Ocidental, no seu pensamento linguístico, retórico e historiográfico.

6. Conclusão

Para compreender a formação das línguas românicas na idade média, é fundamental observar a relação entre identidade cultural e língua vernácula, principalmente no período entre o século XII e XVI. Se na

Renascença, a Europa Ocidental buscava igualar ou superar as realizações de Grécia e Roma, é necessário compreender a ideia que se fazia de Antiguidade Clássica e a maneira como obras conservadas por mais de mil anos eram tomadas como referência estética e ética. Ao abordar a vida de César, os autores medievais reinventaram uma identidade romana, a partir de documentos que nos revelam mais sobre como os intelectuais medievais abordavam o seu trabalho do que o seu conhecimento sobre a Antiguidade.

Na perspectiva diacrônica, podemos recorrer à noção de pêndulo que vai aproximar e afastar o pensamento europeu dos modelos clássicos, alternadamente. Aqui percebemos um movimento de aproximação que vai crescer até a Revolução Científica do século XVII. A biografia de César – e principalmente a presença dessa biografia na Literatura Clássica – é eleita, em França e em Portugal, como referência para um projeto retórico-histórico que fortalece a apropriação do passado e sua recriação para dar contornos ao presente. Esta forma de apropriação caracteriza a formação das línguas modernas e demonstra a importância do status de língua literária, para a identificação entre língua, cultura e povo, que veremos na Modernidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Valdei Lopes de; GIANEZ, Bruno. A emergência do discurso histórico na crônica de Fernão Lopes. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. v. 3, ano III, n. 2. Uberlândia: 2006.

BEER, Jeannette M. A. “*Auctores*” and “*Auctoritas*” in *Li fet des Romains*. Enarratio 1, 1991. p. 14-26

CÉSAR. *Guerre des Gaules*. Texte établi et traduit par L. A. Constans. 5^{ème} édition. Paris: Les Belles Lettres, 1954.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. da trad. de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de. Da techné grammatiké à gramática especulativa medieval: as relações lógicas e não lógicas do enunciado linguístico. *Cadernos do CNLF*, v. XV, n. 5, T. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

FLUTRE L-F.; VOGEL K. Sneyders de. *Li fet des Romains compilé*

ensemble de Saluste et de Suetoine et de Lucan. T. I: Texte critique [T. II: Introduction. Commentaire. Index des noms propres. Glossaire]. Genève: Slatkine Reprints, 1977.

MATEUS, M. H. M. A propósito da tradução medieval portuguesa de Li fet des romains. In: RIBEIRO, S.S.C., COSTA, S.B.B.; CARDOSO, S.A.M. (Org.). *Dos sons às palavras: nas trilas da Língua Portuguesa [on-line]*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 202-12

_____. *Vida e feitos de Júlio César*. Trad. de anônima quatrocentista da obra francesa do séc. XIII “Li fet des romains”. Lisboa: Seara Nova Editorial Comunicação, 1980.

SUZUKI Michiya. French National Identity through Medieval Chronicles – Rise of Vernacular Prose Historiography. *The 8th Japanese-Korean Symposium on Medieval History of Europe*. Tokyo: The Korean Society for Western Medieval History, 2013.

THOMAS, Henry. *Spanish and Portuguese Romances of Chivalry: The Revival of the Romance of Chivalry in the Spanish Peninsula, and its Extension and Influence Abroad*. Cambridge: Cambridge University Press, 1920.

UMA METODOLOGIA PARA A EDIÇÃO DE TEXTOS DO SÉCULO XX

Rosa Borges (UFBA)
borgesrosa6@yahoo.com.br

RESUMO

Na contemporaneidade, fazendo interagir a filologia com outras áreas do conhecimento, sobretudo no campo das humanidades digitais, notamos mudanças expressivas na prática filológica editorial quanto às metodologias utilizadas na edição de textos modernos. Do texto único, singular, ao texto múltiplo, plural, o método filológico foi se ajustando, como resultado das teorias editoriais, da edição crítica, do arquétipo e do *codex optimus* (com K. Lachmann e J. Bédier, respectivamente), intencionalista (com W. Greg, F. Bowers, T. Tanselle) e teoria social da edição (com J. McGann e D. McKenzie), caracterizando, assim, diversas abordagens críticas, filológica, genética e sociológica em duas vertentes: a platônica, teleológica, e a pragmática, sociológica. De acordo com os textos selecionados para edição e crítica filológica, expomos os tipos de edição (fac-similar, diplomática, interpretativa, crítica, sinóptico-crítica, crítico-genética, histórico-crítica, genética), em suporte papel ou eletrônico, em arquivo hipertextual/hiperedição, bem como os estudos desenvolvidos, delineando os contornos de uma metodologia apresentada no trabalho de pós-doutorado que realizei na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e que será aqui mostrada.

Palavras-chave:

Edição. Metodologia. Filologia editorial.

RESUMEN

En la contemporaneidad, promoviendo la interacción entre la filología y otras áreas del conocimiento, sobre todo en el campo de las humanidades digitales, notamos cambios expresivos en la práctica filológica editorial en cuanto a las metodologías utilizadas en la edición de textos modernos. Del texto único, singular, al texto múltiplo, plural, el método filológico fue ajustándose, como resultado de las teorías editoriales, de la edición crítica, del arquétipo y del *codex optimus* (a partir de K. Lachmann y J. Bédier, respectivamente), la intencionalista (a partir de W. Greg, F. Bowers y T. Tanselle) y la teoría social de la edición (a partir de J. McGann y D. McKenzie), caracterizando así diversos abordajes críticos, filológico, genético y sociológico en dos vertientes: la platónica, teológica, y la pragmática, sociológica. De acuerdo con los textos seleccionados para la edición y crítica filológica, exponemos los tipos de edición (facsimilar, diplomática, interpretativa, crítica, sinóptico-crítica, crítico-genética, histórico-crítica, genética), en soporte papel o electrónico, en archivo hipertextual/hiperedición, así como los estudios desarrollados, delineando los contornos de una metodología presentada en el trabajo postdoctoral que realicé en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que aquí será mostrado.

Palabras-clave:

Edición. Metodología. Filología editorial.

1. Introdução

No ano de 2019, realizei o estágio de pós-doutoramento na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sob a supervisão da Dr^a Belem Clark de Lara, e, nesta etapa de minha pesquisa, desenvolvi reflexões acerca das teorias e metodologias editoriais, que resultaram na produção de alguns textos, um trabalho apresentado no Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (CILPR 2019), realizado na Dinamarca, em Copenhague, intitulado *A prática filológica na edição de textos modernos*, já selecionado e encaminhado para publicação, um artigo submetido à revista *(an)ecdótica*, uma publicação do Seminario de Edición Crítica de Textos, Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, *Teorías y prácticas en la edición de textos del siglo XX (Literatura y Dramaturgia)*, e um livro *Estudio crítico-filológico de Quincas Berro d'Água*, adaptación de João Augusto de la novela de Jorge Amado: reflexiones sobre la práctica editorial: propuesta metodológica para la edición de textos teatrales, a ser publicado como produto do pós-doutorado.

Partindo do estudo crítico-filológico do texto dramaturgico “Quincas Berro d’Água”, uma adaptação para o teatro por João Augusto da novela de Jorge Amado, e dos trabalhos que orientei, dissertações e teses, no âmbito da UFBA, coloquei em prática a metodologia que utilizamos para edição de textos do século XX, sistematizando-a. Trouxe, então, algumas reflexões sobre a prática filológica editorial, a partir de teorias e métodos que se foram modificando ao longo do tempo, considerando as perspectivas de análises e situações textuais examinadas, bem como os produtos editoriais condizentes com cada perspectiva editorial, se teleológica ou pragmática, e modalidades da crítica textual moderna, crítica textual genética e crítica textual sociológica.

2. Teorias, métodos e produtos editoriais

Nos trabalhos mencionados acima, discuto teorias, métodos e práticas editoriais e apresento considerações que me permitiram delinear o fazer filológico quanto à edição de textos modernos na contemporaneidade. Busco mostrar os avanços da metodologia da crítica textual que se caracteriza, conforme teoria da edição crítica, em perspectiva teleológica, pela busca do texto único que estaria representado, de acordo com o método adotado, pelo arquétipo, pelo bom manuscrito, o *codex optimus* (com K. Lachmann e J. Bédier, respectivamente), ou ainda pelo texto que

traga a intenção autoral final (com W. Greg, F. Bowers, T. Tanselle); ou conforme teoria social da edição (com J. McGann e D. McKenzie), em perspectiva pragmática, pelo texto múltiplo, considerando cada testemunho e suas versões examinados em suas especificidades, a partir dos gestos de escritura e da mediação editorial que envolve a participação de vários agentes sociais e culturais nos processos de produção, circulação e recepção de um texto, de uma obra, tomando em conta aspectos sociológicos, históricos, estéticos e ideológicos.

Ao explorar as teorias e metodologias da edição de textos, orientei os trabalhos de edição no Grupo de Pesquisa que coordeno, Grupo de Edição e Estudo de Textos (GEET) e na Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), a partir das relações entre a Crítica Textual e a Crítica Genética/Crítica de Processo, inicialmente, e depois, entre a Crítica Textual, Crítica Genética e Sociologia dos Textos, no campo das Humanidades Digitais. Considerando que a Filologia é definida por sua prática disciplinar interativa, e, desse modo, diretamente afetada pelas áreas com as quais se relaciona, colocamos em conexão saberes necessários à edição e ao estudo crítico-filológico a ser realizado conforme tema de interesse do filólogo-editor.

A partir da análise dos gestos de produção e de publicação, a materialidade do texto e a textualidade do livro, respectivamente, de suas formas de inscrição, seus variados estados, diferentes tipos de edição são realizados, das edições convencionais em suporte papel e/ou eletrônico (crítica, interpretativa, diplomática, sinóptica, genética) às edições digitais/eletrônicas (crítica, interpretativa, sinóptico-crítica (hipermídias), fac-similar digital) e dossiês relativos aos textos editados, apresentados em um arquivo hipertextual ou em uma hiperedição (arquivo eletrônico).

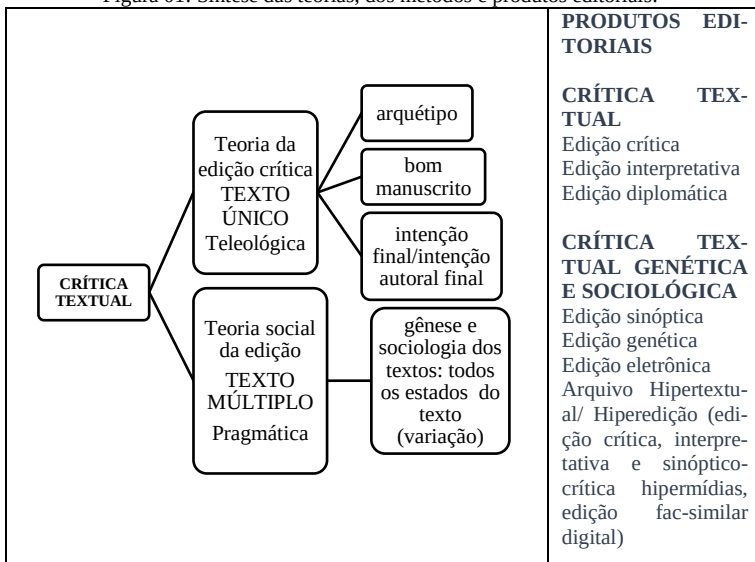
A filologia, como edição e crítica filológica, sempre se fez (e se faz) da interação de saberes, buscando conciliar, no exercício da crítica textual, as práticas da crítica genética e da sociologia dos textos, no terreno das humanidades digitais, resultando nas modalidades da crítica textual genética e da crítica textual social, valendo-se, sobretudo, dos recursos informáticos para produzir as edições e os estudos crítico-hermenêuticos. Nessa direção, o filólogo-editor

[...] tece diálogos e apropria-se de instrumentos e programas de outras áreas, para uma leitura do texto na relação entre diversos textos, tomando e respeitando os mesmos em sua instabilidade e diversidade material e sócio-histórica. Para tecer uma crítica filológica, inerentemente hermenêutica, política e dinâmica, de determinado texto, torna-se imprescindível, ao filólogo, uma abordagem transdisciplinar. (SOUZA; BORGES, 2019, p.

[4])

Resumo, a partir do que trago nesta seção, nossa prática filológica quanto às teorias, aos métodos e produtos editoriais (cf. Figura 1).

Figura 01: Síntese das teorias, dos métodos e produtos editoriais.



Fonte: elaborado pela autora.

3. Metodologia para edição de textos do século xx¹⁷³

A filologia editorial, para além de estudar o texto como produto, também o estuda como processo (crítica textual genética) e como evento social (crítica textual sociológica), na perspectiva da produção e transmissão textuais. Do material de investigação e dos propósitos do filólogo-editor dependerá a edição a ser realizada.

Para a edição crítica de textos, apresento as etapas metodológicas que seguimos em nosso trabalho. São elas:

¹⁷³ A metodologia, aqui trazida, está desenvolvida no texto do livro a ser publicado como resultado do Pós- Doutorado realizado na UNAM em 2019.

- a) preparação do dossiê (cf. Figura 2), com a produção de fac-símiles por meio da digitalização dos documentos, definindo os materiais que integram o *corpus* de arquivo:

Figura 02: Documentos do dossiê “Quincas Berro d’Água”.



Fonte: elaborado pela autora

- b) descrição física (de testemunhos, matérias de jornal e documentação censória) e resumo do texto como parte integrante da ficha-catálogo¹⁷⁴ (cf. Figuras 3 e 4):

¹⁷⁴ O *layout* da ficha-catálogo foi elaborado por Fabiana Prudente.

Figura 03: Descrição dos testemunhos na ficha-catálogo (folha 1).

ARQUIVO
TEXTOS TEATRAIS CENSURADOS

ATTC
CÓDIGO REF
JACBA01a0001

AUGUSTO [DE AZEVEDO FILHO], João.

Quincas Berro d'Água. Salvador, 1972;1975.

Localização: Teatro Vila Velha (TVV) /Espaço Xisto Bahia (EXB) /Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP) do Arquivo Nacional – DF / Escola de Teatro da UFBA (ETUFBA)

Classificação: Adulto

Personagens: 29(30) / 32

Número de Atos: 02

Número de Cenas: 10/12

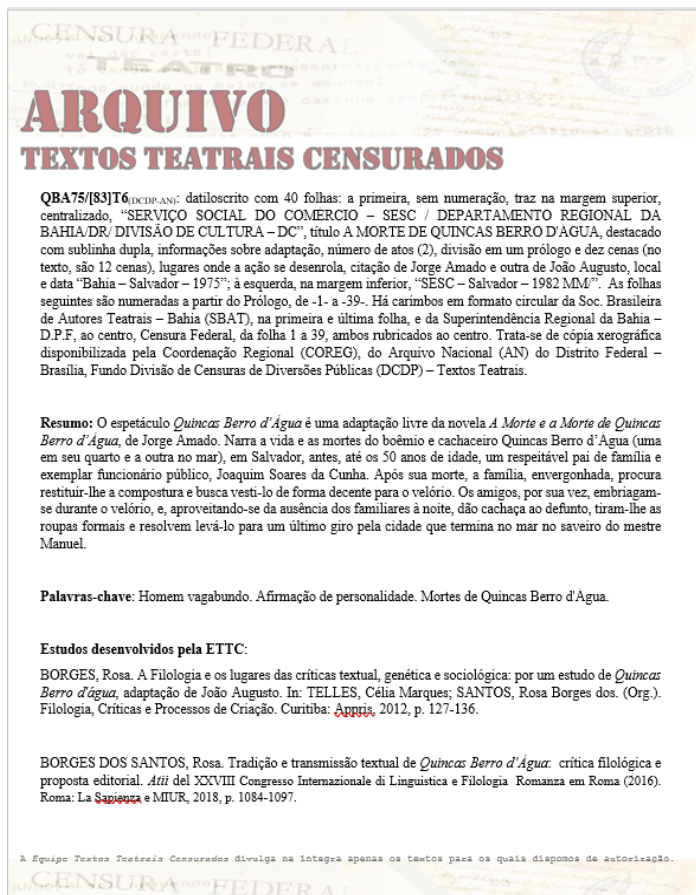
QBA_{sd}T1_{TVV}/QBA[1967/7-?]/T1_{TVV}: original datiloscrito com 61 folhas, sendo as primeiras quatro não numeradas: [f.1], título (provisório) e epígrafe (citação de Jorge Amado); [f.2], informações sobre adaptação, lugares onde a ação se desenrola, número de atos (3), divisão em um prólogo (1) e dez cenas (10), segue relação das cenas. No verso dessa folha, há o texto de um documento da Escola de Dança da Bahia destinado à Superintendência de Turismo da Cidade de Salvador, informando sobre um evento que se realizaria nos dias 11 e 13 de abril de 1965. Na sequência, [f.3], lista de personagens (29 / sendo 1 acrescentada); [f.4], continuação da lista de personagens e menção aos lugares onde a peça se desenrola (já apresentada à [f.2]). Texto datilografado no anverso, com modificações autorais, a lápis, a maioria delas, e outras, em tinta azul. A numeração das folhas é feita na margem superior, à direita, a partir do Prólogo, de 1 a 57, sendo a f.15, com numeração manuscrita, e as demais folhas, com numeração datiloscrita. As folhas 14, 15 e no verso da f. 55, foram recortados e colados trechos de textos (correspondentes às falas de personagens) datilografados em outra folha de papel e que integram o texto. Texto incompleto.

QBA72fragT2_(DCDP-AN): datiloscrito, 10 folhas, apenas as que trazem os cortes indicados pelos censores, assinalados e seguidos do carimbo com a inscrição “CORTES” às folhas 20, 21, 23, 24, 25, 38, 49, 51, 59 e 65, todas elas rubricadas no ângulo superior direito. Texto datilografado no anverso, com numeração das folhas no ângulo superior direito. Trata-se de cópia xerográfica disponibilizada pela Coordenação Regional (COREG) do Arquivo Nacional (AN) do Distrito Federal – Brasília, Fundo Divisão de Censuras de Diversões Públicas (DCDP) – Textos Teatrais.

A Equipe Textos Teatrais Censurados divulga na íntegra apenas os textos para os quais disponos da autorização.

Fonte: elaborado pela autora

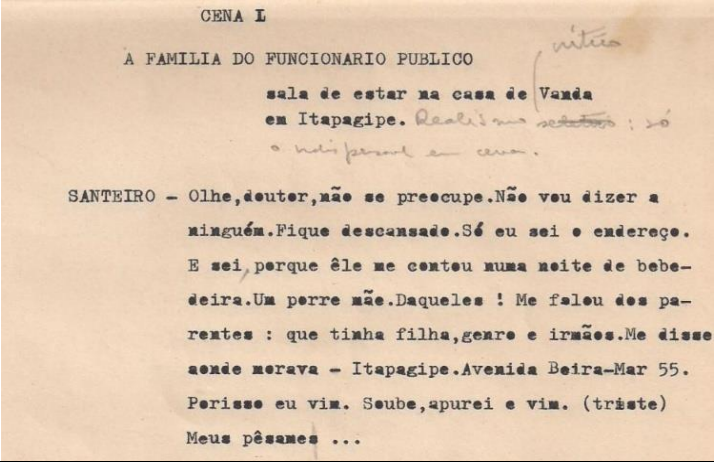
Figura 04: Descrição e Resumo na ficha-catálogo (folha 3).



Fonte: elaborado pela autora.

- c) transcrição dos textos em seus testemunhos: diplomática ou linearizada, a transcrição busca preservar as características dos documentos, os gestos da escritura (autores/dramaturgos, autoria coletiva) e as ações de outros sujeitos que deixam rastros na materialidade do texto. Inicialmente, converte-se a imagem em texto editável através da ferramenta de reconhecimento ótico de caracteres (*Optical Character Recognition* – OCR) para em seguida realizar a transcrição do texto (cf. Figuras 5 e 6).

Figura 05: Processamento automático de imagem em texto.

QBA1[196-/7-?] – PDF
 CENA I A FAMILIA DO FUNCIONARIO PUBLICO sala de estar na casa de Vanda em Itapagipe. <i>Realiza-se a cena: só o único pessoal em cena.</i> SANTTEIRO - Olhe, doutor, não se preocupe. Não vou dizer a ninguém. Fique descansado. Só eu sei o endereço. E sei, porque êle me contou numa noite de bebedeira. Um porre mãe. Daqueles ! Me falou dos parentes : que tinha filha, genro e irmãos. Me disse aonde morava - Itapagipe. Avenida Beira-Mar 55. Porisso eu vim. Soube, apurei e vim. (triste) Meus pêsames ...
QBA1[196-/7-?] – OCR
CENA I IA DO FUNCIONARIO PUBLICO sala de estar na casa de Vanda em Itapagipe. — SANTTEIRO - Olhe, doutor, não se preocupe. Não vou dizer a ninguém. Fique descansado. Só eu sei o endereço. E sei, porque êle me contou numa noite de bebedeira. Um porre mãe. Daqueles ! Me falou dos parentes : que tinha filha, genro e irmãos. Me disse aonde morava - Itapagipe. Avenida Beira-Mar 55. Porisso eu vim. Soube, apurei e vim. (triste) Meus pêsames ...

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 06: Transcrição dos textos.

QBA1[196-/7-?] – Transcrição diplomática
4. CENA I A FAMILIA DO FUNCIONARIO PUBLICO sala de estar na casa de Vanda em Itapagipe. ^{crítico} ~~realismo seletivo: só~~ o indispensavel em cena. SANTEIRO - Olhe,doutor,não se preocupe.Não vou dizer a ninguém.Fique descansado.Só eu sei o endereço.] E sei, porque êle me contou numa noite de bebe- deira.Um porre mãe.Daqueles! Me falou dos pa- rentes : que tinha filha,genro e irmãos.Me disse aonde morava - Itapagipe. Avenida Beira-Mar 55. Porisso eu vim. Soube,apurei e vim. (triste) Meus pêsames ...
QBA1[196-/7-?] – Transcrição linearizada
4. CENA I A FAMILIA DO FUNCIONARIO PUBLICO sala de estar na casa de Vanda em Itapagipe. [Realismo <seletivo> [↑crítico]: só o indispensavel em cena.] SANTEIRO - Olhe,doutor,não se preocupe.Não vou dizer a ninguém.Fique descansado.Só eu sei o endereço. E sei[,] porque êle me contou numa noite de bebe- deira.Um porre mãe.Daqueles! Me falou dos pa- rentes : que tinha filha,genro e irmãos.Me disse aonde morava - Itapagipe. Avenida Beira-Mar 55. Porisso eu vim. Soube,apurei e vim. (triste) Meus pêsames<s> ...

Fonte: elaborado pela autora.

- d) interpretação a partir da **crítica filológica**, levando-se em conta o texto, seus testemunhos e versões, para, finalmente, produzir a(s) **edição ou edições**.

Em nosso Grupo de Pesquisa, para se chegar à produção das edições valemo-nos de uma metodologia já trazida por Karl Lachmann, porém adaptada aos novos tempos, com ajustes que são peculiares à era da informática. Sigo as etapas indispensáveis para obtermos o produto, a edição. Na *collatio*, para cotejo dos testemunhos e versões, foi utilizado o *Juxta Commons*, que disponibiliza MODIFICAÇÕES TEXTUAIS (observadas no modo visualização *heat map* y *side-by-side*), DIAGRAMAS (recurso gráfico do histograma que expõe a frequência da ocorrência das modificações em relação ao texto de base escolhido), APARATOS CODIFICADOS em TEI, em formato XML, e uma edição através da oposição *Edition Starter*, em um arquivo com texto completo, linhas numeradas de 5 em 5 e, ao final, uma lista das modificações textuais identificadas por testemunho e nas linhas que se registram (ALMEIDA, 2014).

Na etapa da *constitutio textus*, conforme vertente editorial, se teleológica ou pragmática, optamos por fixar determinado texto ou trazer todas as versões do texto, com a apresentação última de um ou mais texto(s), a partir de determinadas características gráficas y tipográficas, e organizar um aparato crítico e de notas (comentários do editor) ou outros aparatos (aparato de conjecturas, aparato genético), de acordo com os interesses do filólogo-editor. Os aparatos críticos e de notas assumem funções distintas. O aparato crítico, em suporte papel, traz as modificações textuais (autorais e da tradição/transmissão) e as rasuras (alterações genéticas), em se tratando de manuscritos autógrafos. Por sua vez, o aparato de notas dispõe as informações que permitem uma aproximação entre autores, editores e leitores da época e do universo cultural a que pertence o texto que se edita. No suporte eletrônico, os aparatos crítico e de notas são construídos por meio do uso de *hiperlinks* que conectam textos a quaisquer outros materiais selecionados e colocados em relação pelo filólogo-editor (BORGES, 2020).

Quanto à *editio*, a apresentação editorial se estrutura da seguinte forma: (1) **Introdução crítico-filológica** com informações sobre o escritor/dramaturgo em seu momento social e cultural e sua obra, sua inserção no mapa cultural nacional, aspectos relativos à produção e aos agentes que atuam na materialidade dos textos, procedimentos para seleção e análise dos testemunhos, modelo editorial adotado dentro de determinado aporte teórico-metodológico; (2) **Edição**, expondo os critérios adotados

para a edição e sua aplicação e, no caso das edições digitais/eletrônicas, disponibiliza o arquivo eletrônico, com as edições e dossiês (arquivístico e/ou genético); (3) **Crítica filológica**, abordagem crítico-hermenêutica que leva em conta aspectos peculiares aos textos estudados; (4) **Bibliografia, Apêndices, Anexos, Índices**, quando seja do interesse do pesquisador (BORGES, 2020).

Quanto aos critérios para elaboração e apresentação dos modelos editoriais, como eles foram se modificando ao longo dos anos, por ajuste ou por novos critérios – levando-se em conta as especificidades do texto estudado, sua forma de produção e transmissão, os contextos de circulação e recepção, o conjunto dos materiais reunidos (a massa documental), os interesses do filólogo-editor, o percurso das edições, do papel às edições digitais em formato hipertextual/hipermídia –, serão indicados os trabalhos através de seus autores (e as páginas referentes aos critérios adotados na edição) para que sejam consultados e postos em ação conforme interesse de cada pesquisador ao realizar a edição do texto que lhe cabe.

Para os textos teatrais, consultar: Santos (2008, p. 2666-2667); Jesus (2008, p. 59-63; 2014, p. 101-105); Almeida (2011, p. 59-61; 2014, p. 133-142); Matos (2011, p. 97-98; 2014, p. 98-99); Corôa (2012, p. 77-79); Mota (2017, p. 142-146); Souza (2012, p. 162-164; 2019, p. 148-153); Souza, Correia e Jesus (2012, p. 67-69 (<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26433>)); Borges *et al.* (2012, p. 111-112; p. 139-140, 151-152; p. 198); Correia, F. (2013, p. 41; 70-73; 2018, p. 181-186); Correia, H. (2014, p. 101-103; p. 164-165); Fagundes (2014, p. 97-99; 2019, p. 119-127); Sacramento de Souza (2014, p. 134-139). Quanto à edição de poemas e contos, os critérios estão disponibilizados nos trabalhos de: Carvalho (2002, p. 429-436); Brasil (2006, p. 54-59); Silva (2008, p. 41-46); Borges *et al.* (2012, p. 91-92); Scarante (2016, p. 83-85); Lima, L. (2014, p. 39-40); Lima, E. (2016, p. 64-65)¹⁷⁵.

Os critérios empregados para as edições propostas foram sendo ajustados em conformidade com as situações textuais encontradas. Partindo-se dos critérios trazidos no livro *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia*, publicado pela EDUFBA em 2012, fazendo-lhes alguns ajustes, exponho, de forma generalizada, os critérios adotados na

¹⁷⁵ Conferir no **Quadro 1** as notas que remetem para os *sites* dos referidos trabalhos a serem consultados.

edição do texto teatral. São eles:

1. Respeitar o sectionamento do texto em cenas, atos e réplicas;
2. Trazer o **TÍTULO** das peças em negrito, em caixa alta, centralizado;
3. Indicar e uniformizar os nomes das PERSONAGENS na íntegra, em caixa alta, e à esquerda da folha;
4. Apresentar a divisão das cenas em algarismos romanos (I, II...), destacando a palavra **CENA** em caixa alta, em negrito, e centralizada;
5. Trazer as indicações cênicas (*rubricas*) entre parênteses e em itálico;
6. Atualizar a ortografia, exceto para as grafias de palavras que correspondam ao uso da língua em sua modalidade oral que, neste contexto, serão mantidas conforme aparecem no texto de base;
7. Acentuar conforme as normas vigentes, salvo quando se tratar de registros da oralidade, marcando o acento diferencial;
8. Proceder à correção do que for comprovadamente erro, deslize ou contrassenso, conservando as marcas da oralidade existentes no texto, exceto nos casos de oscilação da grafia de alguma palavra;
9. Retirar as barras que se destinam à estética do texto datiloscrito;
10. Suprimir trechos duplicados;
11. Manter a pontuação original, exceto nos casos de erro, para os quais se fará a correção;
12. Desenvolver as palavras abreviadas no texto em itálico, uniformizando-as, salvo quando se tratar de formas convencionais (ex.: sr.);
13. Manter a disposição de versos nos textos, quando houver;
14. Manter os estrangeirismos da mesma forma que se registram nos textos. Corrigir somente erros e indicá-los no aparato;
15. Numerar as linhas do texto de cinco em cinco;
16. Usar devidamente maiúsculas, para nomes de pessoas, lugares e após sinais de pontuação, conforme ortografia vigente;
17. Registrar no aparato crítico, localizado à direita do texto, as modificações textuais e autorais (variantes) em itálico (em suporte papel);
18. Registrar comentários do editor e as intervenções do censor, indicando o trecho censurado, em nota de rodapé, à margem inferior (em suporte papel);
19. Usar os símbolos dispostos abaixo na descrição física dos testemunhos e no aparato crítico:

[]	acrécimo
[↑] [↓] [→] [←]	acrécimo na entrelinha superior, inferior, à direita e à esquerda

< >	supressão
/ \	sobreposição
< > / \	substituição por sobreposição/ supressão por sobreposição
†	palavra ilegível
< † >	riscado autógrafo ilegível
< † > []	substituição de um segmento apagado, riscado ou ilegível
<i>m</i>	emenda ¹⁷⁶ manuscrita
<i>d</i>	emenda datiloscrita
/	mudança de linha
//	mudança de folha
□	espaço deixado em branco
/*/	leitura conjecturada
(...)	leitura impossível: suporte danificado

Quanto à edição genética, reproduzo aqui a estrutura e os critérios utilizados por Matos (2014, p. 98-99):

[...] a edição proposta estrutura-se, em síntese, nas partes seguintes:

descrição de cada um dos testemunhos, levando em conta os aspectos e as condições gerais do suporte e da mancha escrita, o instrumento de escrita utilizado, a ocupação do espaço gráfico etc.;

comentário geral sobre o processo de construção, considerando o número de testemunhos em que a cena foi inscrita, as versões que se produzem aí, bem como as campanhas que geram os diferentes momentos de (re)escritura;

a. transcrição linearizada de cada testemunho que dá a ler as cenas editadas; acompanhada de observações descritivas à margem direita do movimento observado;

b. explicação e caracterização detalhada de cada uma das versões que constituem o processo de construção da cena;

c. exercício filológico de comparação entre as diferenças e semelhanças no cumprimento de cada um dos passos anteriores nas duas propostas de edição para a mesma cena: a que ora propomos e a que já realizamos no contexto da dissertação de mestrado (MATOS, 2014, p. 98).

[...] Utilizaremos, assim, os seguintes operadores, tomados de Carvalho (2002), em sua tese de doutoramento:

¹⁷⁶ Denomina-se emenda qualquer modificação realizada no texto, incluindo-se os acréscimos, supressões, sobreposições (rasuras).

< > segmento riscado [ou qualquer outro tipo de supressão]

† palavra ilegível

[] acréscimo

< > /\ substituição por sobreposição, na relação <substituído> /substituto
√¹⁷⁷

< > [↑] substituição por riscado e acréscimo na entrelinha superior

[↑] acréscimo na entrelinha superior

[↓] acréscimo na entrelinha inferior

[→] acréscimo na margem direita

[←] acréscimo na margem esquerda

< > [] substituição à frente

<[]> acréscimo e posterior supressão

<XXX> cancelamento datiloscrito por sobreposição de sequência de X, em que não se consegue ler o que foi suprimido.

As transcrições serão acompanhadas de seus fac-símiles, colocados na página anterior. (MATOS, 2014, p. 99)

No preparo das edições em meio digital, Almeida (2011) utilizou o programa *Web Page Maker*¹⁷⁸, em sua versão 3.2.1, disponibilizando a edição em CD-ROM. Souza (2012), através do *Microsoft Word*, produziu as edições em *Hypertext Markup Language* (Linguagem de Marcação de Hipertexto), disponibilizando-as em PDF, por meio do *Adobe Reader*, em CD-ROM. Mota (2012) e Almeida (2014) utilizaram o *Adobe Dreamweaver CS5*¹⁷⁹. Mota (2012) usou também o *Antena Beta* (edição em DVD) e Almeida (2014) (em *website*) fez uso de outros programas *Adobe Fireworks CS5*¹⁸⁰ e do *Juxta Commons*¹⁸¹. Corôa (2012) e Sacramento

¹⁷⁷ No caso específico das correções para acréscimo de acento gráfico, destacaremos vogal “corrigida” com o recurso do negrito: <a>/á\, por exemplo.

¹⁷⁸ Editor de páginas da *Web* que permite criar e fazer o *upload* de páginas da *web*, sem a necessidade de nenhuma codificação HTML.

¹⁷⁹ É um *software* desenvolvido para a edição e criação de páginas na *Web* (Consultar *site*: <https://helpx.adobe.com/es/dreamweaver/user-guide.html>).

¹⁸⁰ *Software* utilizado na edição de imagens para *sites* e aplicativos (Consultar *site*: <https://www.adobe.com/pt/products/fireworks.html>).

¹⁸¹ Conferir o *site*: <http://www.juxtacommons.org/>.

de Souza (2014), através do *Microsoft Word*, fizeram uso do editor de hipertexto **Nvu**¹⁸², versão 1.0PR (20050330), em DVD. Em 2013, Fabiana Correia utilizou o *Prezi*¹⁸³. Hugo Correia (2014) e Jesus (2014) utilizaram o *Microsoft FrontPage*¹⁸⁴ (mídia eletrônica, DVD). Mota (2017), Fabiana Correia (2018), Débora de Souza (2019) e Fagundes (2019) utilizaram os seguintes recursos: *Hypertext Markup Language* 5¹⁸⁵, *Cascading Style Sheets (CSS)*, *JavaScript* e *Juxta Commons*.

A seguir, listo as edições e os pesquisadores responsáveis por elas:

Quadro 1: Modelos editoriais e arquivo eletrônico¹⁸⁶.

TIPOS DE EDIÇÃO	PESQUISADORES
EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA (combina os métodos da edição crítica e da edição genética)	Carvalho (2002) ¹⁸⁷
EDIÇÃO CRÍTICA (coteja os testemunhos de um texto para sua fixação em um texto crítico, acompanhado de um	Brasil (2006) ¹⁸⁸ ; Silva (2008) ¹⁸⁹ ; Jesus (2008) ¹⁹⁰ ; Almeida (2011) ¹⁹¹ ; Souza (2012) ¹⁹² ; Scarante (2016) ¹⁹³ .

¹⁸² Editor para criação de páginas na *Web* para usuários de *Linux Desktop*, *Microsoft Windows* e *Macintosh* (Consultar site: <http://www.nvu.com/>).

¹⁸³ “[...] um *software* que apresenta a possibilidade de exposição do conteúdo sob a estrutura de diagramas que permitem a sistematização de informações e a realização de conexões entre eles, assemelhando-se ao formato de mapa mental (também chamado de mapas cognitivos) [...]” (CORREIA, F., 2013, p. 36-37). Consultar site: <https://prezi.com/pt/>.

¹⁸⁴ O *Microsoft FrontPage* é um editor HTML da *Microsoft* que permite criar e gerir páginas e sites na *Web*. Foi descontinuado em 2006 e substituído pelo *Microsoft Expression Web* (Consultar site: <https://www.microsoft.com/en-us/download/details.aspx?id=8139>).

¹⁸⁵ Linguagem de marcação padrão (sistema de anotação) para a *World Wide Web*, para criar páginas na *web* e aplicativos (Consultar site: <https://www.loc.gov/preservation/digital/formats/fdd/fdd000481.shtml>).

¹⁸⁶ As informações trazidas aqui neste quadro estão disponibilizadas no artigo encaminhado para publicação na revista (*an*)*ecdótica* (UNAM).

¹⁸⁷ http://www.textocensura.ufba.br/page_rosa.html

¹⁸⁸ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10978>

¹⁸⁹ https://portal.uneb.br/ppgel/wp-content/uploads/sites/112/2018/09/silva_barbara.pdf

¹⁹⁰ <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10824>

¹⁹¹ <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8395>

¹⁹² <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8528>

ou mais aparatos) Edição crítica hipermídia	Almeida (2014); Souza (2019).
EDIÇÃO INTERPRETATIVA em suporte papel e digital (fixa o texto de cada testemunho, construindo um aparato de notas e variantes em relação à mediação do editor que corrige erros, atualiza a ortografia e traz comentários) Edição interpretativa hipermídia	Almeida (2011); Corôa (2012) ¹⁹⁴ , Mota (2012) ¹⁹⁵ , Fagundes (2014) ¹⁹⁶ , 2019); Correia, H. (2014) ¹⁹⁷ ; Jesus (2014) ¹⁹⁸ . Souza (2019)
EDIÇÃO GENÉTICA (transcreve os documentos que compõem o dossiê genético, identificando os níveis e momentos genéticos, apresentando um aparato genético)	Matos (2011) ¹⁹⁹ ; 2014 ²⁰⁰); Lima, L. (2014) ²⁰¹ ; Lima, E. (2016) ²⁰² .
EDIÇÃO SINOPTICO-CRÍTICA em papel e, sobretudo, em suporte eletrônico (coloca os testemunhos lado a lado para agrupá-los, trazendo notas e comentários que visam esclarecer os textos em seus múltiplos aspectos) Edição sinóptico-crítica hipermídia	Correia, F. (2013) ²⁰³ ; Sacramento de Souza (2014) ²⁰⁴ ; Almeida (2014); Mota (2017). Correia (2018); Souza (2019)
EDIÇÃO FAC-SIMILAR DIGITAL (traz uma imagem aproximada das características que o documento/monumento apresenta)	Almeida (2011; 2014); Corôa (2012); Souza (2012; 2019); Mota (2012; 2017); Correia, F. (2013; 2018); Jesus (2014); Sacramento de Souza (2014); Correia, H. (2014); Fagundes (2019).

¹⁹³ <http://www.ppglitcult.lettras.ufba.br/pt-br/node/476>

¹⁹⁴ <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10829>

¹⁹⁵ <http://www.ppglitcult.lettras.ufba.br/>

¹⁹⁶ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25528>

¹⁹⁷ <http://www.ppglitcult.lettras.ufba.br/>

¹⁹⁸ <http://www.ppglitcult.lettras.ufba.br/en/node/416>

¹⁹⁹ <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8476>

²⁰⁰ <http://www.ppglitcult.lettras.ufba.br/pt-br/node/411>

²⁰¹ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27356>

²⁰² <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26444>

²⁰³ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25528>

²⁰⁴ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27656>

ARQUIVO ELETRÔNICO	PESQUISADORES
ARQUIVO HIPERTEXTUAL – HIPEREDIÇÃO (coloca em rede textos, imagens, áudios, vídeos, dispositivos etc.) Todos os modelos editoriais, listados acima, dentro de um Arquivo Hipertextual ou em uma Hiperedição, tornam-se edições hipermídias, pois incorporam elementos auditivos e/ou visuais em seu modo de fazer, diferenciando edições em papel de edições hipertextuais.	Em suportes informáticos: Almeida (2011) Corôa (2012); Souza (2012); Mota (2012); Correia, F. (2013); Jesus (2014); Sacramento de Souza (2014). Em rede (na web): Almeida (2014) ²⁰⁵ ; Mota (2017); Correia (2018) ²⁰⁶ ; Fagundes (2019); Souza (2019) ²⁰⁷ .

4. Considerações finais

Com base nas experiências que tive ao longo da prática de edição de textos, tanto em sua realização como nos vários trabalhos de dissertação e tese que orientei (mais de 20), pude, nesse momento, sistematizar uma metodologia para a edição de textos do século XX, buscando examinar cada testemunho em sua especificidade quanto aos gestos de produção, transmissão e recepção de um texto ou obra, levando em conta o contexto sócio-histórico, as políticas editoriais, as tecnologias adotadas, entre outros aspectos, na edição de um texto.

Nosso propósito, enquanto filólogos-pesquisadores, é o de fazer o texto editado alcançar outros leitores/navegadores, inseri-lo em outro tempo e lugar e, como intérpretes que somos, realizar uma leitura crítico-filológica, a partir dos materiais que reunimos e que constituem a massa documental dos dossiês arquivístico e/ou genético com que trabalhamos para produzirmos a edição crítica de um texto em suas diversas modalidades em suporte papel, informáticos e em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Isabela Santos de. *A crítica filológica nas tessituras digitais: arquivo hipertextual e edição de textos teatrais de Jurema Penna*. 2014. 321 f. 2 vols (um volume em site). Tese (Doutorado) – Instituto de

²⁰⁵ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27557>

²⁰⁶ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29614>

²⁰⁷ <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29881>

Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27557>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BORGES, Rosa *et al.* *Edição de texto e crítica filológica*. Salvador: Quarteto, 2012.

BORGES, Rosa. A prática de edição de textos modernos. *CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOLOGIE ROMANES*, 29., 2019. Copenhagen. Anais [...]. Copenhagen: Université de Copenhagen, 2020. [no prelo].

BORGES, Rosa. *Teorías y prácticas en la edición de textos del siglo XX (Literatura y Dramaturgia)*. (an)ecdótica, Ciudad de México, Seminario de Edición Crítica de Textos, Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2019. Acesso URL: <https://revistas-filologicas.unam.mx/anEcdotica/index.php/anec> [submetido à publicação].

_____. *Estudio crítico-filológico de Quincas Berro D'Água, adaptación de João Augusto de la novela de Jorge Amado: reflexiones sobre la práctica editorial (Propuesta metodológica para la edición de textos teatrales)*. Ciudad de México, Seminario de Edición Crítica de Textos, Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020. [submetido à publicação].

CORREIA, Fabiana Prudente. *O desabrochar de uma flor em tempos de repressão: edição e crítica filológica de pareceu a Margarida de Roberto Athayde*. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27767>. Acesso em: 28 jan. 2018.

MATOS, Eduardo Silva Dantas de. *O manuscrito autógrafo e suas rasuras: autoria, subjetividade e edição*. 2014. 202 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8476> . Acesso em: 28 jan. 2018.

SANTOS, Rosa Borges dos. (Org.). *Edição e estudo de textos teatrais censurados na Bahia: a Filologia em diálogo com a Literatura, a História e o Teatro*. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26433>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SOUZA, Débora de; BORGES, Rosa. Arte, pesquisa e memória: uma leitura filológica do teatro experimental, aguerrido e multicultural de Ni-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

valda Costa. *ENECULT: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, 15., 2019, Salvador. Anais eletrônicos [...]. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/111494.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.