

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 23 – Nº 68
Maio/Agosto – 2017**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 23, N° 68, (maio/ago.2017) – Rio de Janeiro: CiFE-FiL. 164 p. il.

**Quadrimestral
ISSN 1413-6457**

**1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.
I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

A *Revista Philologus* é um periódico quadrimestral do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) que se destina a veicular a transmissão e a produção de conhecimentos e reflexões científicas, desta entidade, nas áreas de filologia e de linguística por ela abrangidas.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL)
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e <http://www.filologia.org.br/revista>

Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Pereira da Silva
Vice-Diretor-Presidente:	Prof. Dr. José Mario Botelho
Primeira Secretária:	Profa. Dra. Regina Céli Alves da Silva
Segunda Secretária:	Profa. Me. Eliana da Cunha Lopes
Diretor de Publicações	Profa. Me. Anne Caroline de Moraes Santos
Vice-Diretor de Publicações	Profa. Dra. Maria Lúcia Mexias Simon

Equipe de Apoio Editorial

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

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

Alicia Duhá Lose	Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Angela Correa Ferreira Baalbaki	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
João Antonio de Santana Neto	José Mario Botelho
José Pereira da Silva	Luane da Costa Pinto Lins Fragoso,
Maria Lucia Leitão de Almeida	Maria Lúcia Mexias Simon
Mário Eduardo Viaro	Nataniel dos Santos Gomes
Regina Céli Alves da Silva	Renata da Silva de Barcelos
Ricardo Joseh Lima	Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Diagramação, editoração e edição	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica	Silvia Avelar Silva
Projeto de capa:	Emmanuel Macedo Tavares

Distribuição

A *Revista Philologus* tem sua distribuição endereçada a instituições de ensino, centros, órgãos e institutos de estudos e pesquisa e a quaisquer outras entidades ou pessoas interessadas em seu recebimento mediante pedido e pagamento das taxas postais correspondentes.

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL
www.filologia.org.br/revista

SUMÁRIO

Editorial	6
1. A oralidade na educação infantil: um olhar sobre a política de ensino da cidade do Recife	8
<i>Márcia de Almeida Bartoluzzi Silva</i>	
2. Amostras do suplemento ao <i>Repertório Brasileiro de Língua e Literatura Latina</i> (1997-2006): introdução, língua, epigrafia etc. II ..	33
<i>Eduardo Tuffani</i>	
3. Evidências de uma transmissão linguística irregular no português popular da Bahia	50
<i>Vívian Antonino da Silva</i>	
4. Litotoponímia de origem indígena em minas gerais	65
<i>Maryelle Joelma Cordeiro e Maria Cândida Trindade Costa de Seabra</i>	
5. Manuscrito do século XIX referente ao escravo Antonio: edição semidiplomática	80
<i>Camila Cruz de Oliveira Barros, Sidalva Reis Silva e Jeovania Silva do Carmo</i>	
6. Missiva pessoal: implicações de ordem filológica	88
<i>Antonio Marcos de Almeida Ribeiro e Jeovania Silva do Carmo</i>	
7. Nova teoria prospectiva de leitura poética de Cruz e Sousa e sua aplicação no soneto “Acrobata da Dor”	100
<i>Juan Marcello Capobianco</i>	
8. O <i>ethos</i> do professor nas charges	120
<i>Rosa Maria A Nechi Verceze e Mislla Alves</i>	
9. <i>Pathos</i> como estratégia de persuasão no tribunal do júri	135
<i>Anne Caroline Morais, Marcelo Nogueira, Breno Gaspare e Gabriely Mendonça</i>	
10. Português para estrangeiros em Foz do Iguaçu: o cotidiano como método de ensino	145
<i>Francisca Paula Soares Maia e Milena do Carmo Lima</i>	

RESENHAS

1. **Edição crítica e comentada de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis** 157
José Pereira da Silva
 2. **Ensinando, aprendemos** 161
José Pereira da Silva
- INSTRUÇÕES EDITORIAIS 164

EDITORIAL

O CiFEFiL tem o prazer de apresentar-lhe o número 68 da *Revista Philologus*, do segundo quadrimestre de 2017, com dez artigos e duas resenhas dos seguintes autores: Anne Caroline Morais (p. 135-144), Antonio Marcos de Almeida Ribeiro (p. 88-99), Breno Gaspare (p. 135-144), Camila Cruz de Oliveira Barros (p. 80-87), Eduardo Tuffani (p. 33-49), Francisca Paula Soares Maia (p. 145-156), Gabriely Mendonça (p. 135-144), Jeovania Silva do Carmo (p. 80-87), Jeovania Silva do Carmo (p. 88-99), José Pereira da Silva (p. 157-160 e 161-163), Juan Marcello Capobianco (p. 100-119), Marcelo Nogueira (p. 135-144), Márcia de Almeida Bartoluzzi Silva (p. 8-32), Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (p. 65-79), Maryelle Joelma Cordeiro (p. 65-79), Milena do Carmo Lima (p. 145-156), Mislla Alves (p. 120-134), Rosa Maria A Nechi Verceze (p. 120-134), Sidalva Reis Silva (p. 80-87) e Vívian Antonino da Silva (p. 50-64).

Iniciando o número 68, Márcia descreve a política de ensino da cidade do Recife relativamente à oralidade, no âmbito da educação infantil, analisando também as opiniões dos professores deste nível da educação sobre esta política, aprofundando a pesquisa em diversas direções.

No segundo artigo, Eduardo Tuffani apresenta os estudos sobre língua e literatura latina no Brasil, dando continuidade a uma amostragem já iniciada em número anterior deste mesmo periódico.

No terceiro, Vívian relata a irregularidade da transmissão linguística do português na Bahia, fazendo um retrospecto histórico desde o início da colonização e apresentando hipóteses sobre as suas consequências.

No quarto artigo, Maryelle e Maria Cândida demonstram que o estudo da significação, origem e evolução dos topônimos revela valores e costumes da sociedade e destaca aspectos da cultura atual e de outras culturas sobrepostas com o passar do tempo.

No quinto artigo, Camila, Sidalva e Jeovania apresentam uma edição fac-similar e semidiplomática de um manuscrito de 1887, do Arquivo Público da Bahia, facilitando a leitura do documento por estudantes e pesquisadores e contribuindo para a preservação do conteúdo documental do município de Ipirá (BA).

Antonio e Jeovania trazem, no sexto artigo, a edição semidiplo-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mática e fac-similar da carta pessoal de João Bastos a Rosalvo Souza Ribeiro, seguindo os princípios de metodológicos da filologia textual.

A seguir, Juan Marcello apresenta uma nova proposta teórica de leitura poética da obra do poeta Cruz e Sousa, demonstrando a ambiência emocional em que vivia o poeta, com a pretensão de se aproximar do “mecanismo” com o qual o poeta deveria interpretar seus textos.

Rosa Maria e Mislla discutem, no oitavo artigo, os subentendidos e as intenções ideológicas do enunciador em charges que retratam o ethos do professor, evidenciando os sentidos que estão sendo gerados no imaginário de seus interlocutores a partir da leitura, potencializando a falta de valorização da profissão, do professor e da educação.

No penúltimo artigo, Anne Caroline, Marcelo, Breno e Gabriely investigam o uso atual, no âmbito jurídico, de estratégias pensadas e sistematizadas na Antiguidade Grega, analisando como o pathos vem sendo empregado em audiências por promotores e defensores para suscitar no Júri emoções como medo, pena e ódio, para atingirem seus propósitos.

Por fim, Francisca Paula relata como o ensino da língua portuguesa brasileira para estrangeiros pode ser realizado eficientemente, pautando-se em um método variacionista que vise ao contexto social dos estudantes, priorizando a língua falada, sem se esquecer da língua escrita.

Ao final, é apresentada uma resenha da edição crítica e comentada do romance Dom Casmurro, realizada pelo Prof. Maximiano de Carvalho e Silva e uma resenha do segundo volume do Guia de Estudos Latinos, preparado pela equipe da Universidade Federal de Mato Grosso.

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

Rio de Janeiro, agosto de 2017.



**A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM OLHAR SOBRE A POLÍTICA DE ENSINO
DA CIDADE DO RECIFE**

Márcia de Almeida Bartoluzzi Silva (UFPE)
marcinhabart@yahoo.com.br

RESUMO

Segundo o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* – RCNEI (1998), o trabalho com a escrita e a oralidade na educação infantil acarreta não apenas o acrescentamento das suas habilidades comunicativas e interativas, mas também o seu desenvolvimento cognitivo e a construção da sua bagagem de conhecimentos (repertório de saberes). Essa perspectiva de trabalho didático fornece contributos para a formação integral da criança. Com isso, hoje, a educação infantil tem como incumbência viabilizar experiências significativas canalizadas à aprendizagem da linguagem escrita e oral, envolvendo as seguintes habilidades linguísticas: o ler, o escrever, o escutar e, acima de tudo, o falar. Este trabalho tem por objetivo geral identificar como a política de ensino da cidade do Recife contempla o eixo oralidade no âmbito da educação infantil e as concepções dos professores da educação infantil acerca dessa política. Como objetivos específicos, temos: 1) analisar as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife, no que se refere ao trabalho pedagógico com o eixo oralidade; 2) identificar as orientações didáticas do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no eixo oralidade e 3) perceber as concepções dos professores de educação infantil acerca dessa política. Para realização disso, utilizamos a pesquisa qualitativa e a pesquisa documental. Utilizamos como procedimentos metodológicos: análise documental e entrevistas. A análise revelou que ambos os documentos analisados concedem primazia à questão teórica e conceitual, deixando de lado questões metodológicas. Sobre o trabalho didático das docentes entrevistadas, foi possível perceber que, mesmo abrangendo o eixo oralidade (com foco na interlocução, recorrendo à fala e à escuta), a variedade de gêneros orais, bem como de situações reais de comunicação trabalhadas por elas ainda são pequenas.

Palavras-chave: Política de ensino. Trabalho didático. Educação infantil.

1. Introdução

O interesse por esse tema emerge dos relatos de diversos companheiros de trabalho a respeito da dificuldade de trabalhar com práticas de oralidade na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir desses relatos, refletimos acerca do fato de, por muito tempo, as rotinas educacionais terem dado um espaço muito pequeno à abordagem das práticas de oralidade. Refletimos, ainda, acerca da suma importância da contemplação do eixo de oralidade nas rotinas educacionais da educação infantil.

Luiz Antônio Marcuschi (2001) empenha-se em abordar a extrema valorização da escrita, em relação à fala. Para esse autor, o papel da escola tem se resumido à abordagem da língua escrita, em vez de abordar outras formas da língua, como: a fala. Para fazer isso, a escola contempla uma infinidade de gêneros escritos. O que faz com que a fala não seja contemplada ou não recebe a devida valorização.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) postula que o objeto de ensino de língua materna, hoje, deve contemplar a *competência comunicativa*, não estando restrito apenas à língua escrita. A competência comunicativa compreende e envolve a fala, incorporando seus usos formais e informais, bem como sua adequação nas vivências cotidianas dos alunos.

Consoante Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), a modalidade oral da linguagem é algo de essencial relevância, visto que faculta a não só a aquisição da aprendizagem, mas também a processo de socialização e a inserção dos sujeitos nas práticas interlocutivas do mundo. Com isso, os sujeitos necessitam utilizar essa modalidade linguística em um número significativo de situações de comunicação. É, porém, nas esferas públicas, que as pessoas precisam utilizar a oralidade de modo mais elaborado. É, justamente, aqui, que desponta a necessidade de a escola contemplar o eixo oralidade, visando a trabalhar a oralidade e suas modalidades (formal e informal). Esse trabalho deve se dá desde a educação infantil, propiciando que as crianças tenham acesso às diversas modalidades da oralidade.

Sobre essa questão, o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* – RCNEI (1998) aborda o papel e a funcionalidade do trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita no âmbito da educação infantil. Para esse documento oficial, essa aprendizagem tem como incumbência facultar a promoção da inserção e da participação da criança nas práticas de cunho social. Trabalhar a linguagem escrita e oral na educação infantil equivale, portanto, a dar contributos para a formação integral da criança. Ou seja, esse trabalho acarreta não apenas o acrescentamento das suas habilidades comunicativas e interativas, mas também o seu desenvolvimento cognitivo e a construção da sua bagagem de conhecimentos (repertório de saberes).

Com isso, hoje, a educação infantil tem como incumbência viabilizar experiências significativas canalizadas à aprendizagem da linguagem escrita e oral. Isso viabiliza não só a promoção de práticas interlocutivas, como também o ingresso ao mundo das práticas letradas. Isto é, ao

mundo letrado. Diante dessa constatação, o trabalho pedagógico, na educação infantil, envolve as seguintes habilidades linguísticas: o ler, o escrever, o escutar e, acima de tudo, o falar (RCNEI, 1998). Esta última menção às habilidades linguísticas contempladas nas propostas curriculares da educação infantil é essencial, para refletirmos acerca da inserção das práticas de oralidade nas rotinas dessa modalidade educacional.

Diante do exposto, nos deparamos com os seguintes questionamentos: Até que ponto o eixo oralidade é contemplado nas orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no âmbito da educação infantil? Até que ponto as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* contribuem para o trabalho pedagógico do docente, visando a ampliar as habilidades linguísticas já construídas pelas crianças, bem como à construção de novas habilidades linguísticas relativas à oralidade?

Como hipótese, acreditamos que a política de ensino da cidade do Recife e o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* tratam o eixo oralidade de modo sucinto, assim como trazem poucas orientações didáticas e metodológicas, em prol do trabalho docente e do desenvolvimento oral da criança.

O presente trabalho tem por objetivo geral identificar como a política de ensino da cidade do Recife contempla o eixo oralidade no âmbito da educação infantil e as concepções dos professores da educação infantil acerca dessa política. Como objetivos específicos, temos: 1) analisar as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife, no que se refere ao trabalho pedagógico com o eixo oralidade; 2) identificar as orientações didáticas do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no eixo oralidade e 3) perceber as concepções dos professores de educação infantil acerca dessa política.

Acreditamos que a realização deste trabalho pode contribuir sensivelmente, para a promoção de contributos teóricos em torno da questão do desenvolvimento da expressão oral das crianças. Esperamos, assim, que os resultados obtidos com essa pesquisa possam contribuir, para reflexões por parte dos docentes atuantes na educação infantil, acerca da relevância da inclusão do eixo oralidade nas rotinas educacionais.

2. Fundamentação teórica

2.1. Práticas de alfabetização na atualidade: teorizando sobre o trabalho didático

O estudo acadêmico acerca do tema das práticas de alfabetização vem sendo acentuado nas últimas décadas. Esses estudos têm contribuído de maneira significativa, para gerar alterações no trabalho didático tanto na educação infantil, como nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Eliana Borges Correia de Albuquerque (2005), vários estudos pretendendo investigar a alfabetização e o letramento têm sido elaborados desde os anos 80 e final do século XX (anos 90 em diante). Nesses estudos, há a participação de áreas – como: a Pedagogia, a Psicologia, entre outras –, almejando ocasionar um melhoramento na eficiência do trabalho didático com a leitura e a escrita.

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – psicologia, história, sociologia, pedagogia etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 15)

Até então, as práticas de alfabetização estavam focadas na abordagem e na explanação dos métodos sintéticos e analíticos, amparando-se na memorização e na extrema repetição de letras e sílabas. Nesse processo de alfabetização, a codificação e a decodificação tinham uma vasta primazia. Dessa forma, as cartilhas adquiriram um valor semelhante ao de um livro didático, já que eram utilizadas constantemente, conforme dizem Eliana Borges Correia de Albuquerque (2005) e Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Andréa Tereza Brito Ferreira (2008).

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 11-12)

Artur Gomes de Moraes e Eliana Borges Correia de Albuquerque (2005) dizem que, nas cartilhas, predominava a utilização dos pseudos textos. Os textos cartilhados, conforme denominam os autores as carti-

lhas eram compostas por inúmeras frases juntas, carecendo de unidade de sentido. Nesses textos, predominavam frases artificiais e, em alguns casos, sem sentido. E, desses textos, eram retiradas palavras com as quais eram trabalhadas as letras, as sílabas e os fonemas. Após a explanação de palavras retiradas dos textos cartilhados, ocorria a revisão das questões silábicas trabalhadas com a pretensão de que os alunos as memorizassem. Nos exercícios, a proeminência era dada à cópia e à repetição de questões silábicas já trabalhadas anteriormente. Isto é, nos exercícios que giravam em torno dos métodos silábicos e fônicos, eram enfatizadas a cópia e a reescrita de sílabas, assim como de palavras (tanto em letra de imprensa, quanto em letra cursiva). Eram enfatizadas também atividades de separação de sílabas. Tudo isso era trabalhado, através da repetição. Ressaltamos, ainda, os diversos registros de castigos, envolvendo as práticas de alfabetização. Ou seja, quando os alunos não conseguiam memorizar e, conseqüentemente, demonstrar a memorização de junção de sílabas, os alunos obtinham castigos físicos.

O *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* retrata o fato de o trabalho didático na educação infantil deve estar fundamentado tanto no *cuidar* e no *educar*, quanto no desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas na *ludicidade*. Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2010) suscitam que a educação infantil tem como missão facultar a promoção de um número significativo de situações didáticas, por intermédio das quais as crianças acresçam suas habilidades de utilização da linguagem (escrita e, sobretudo, oral). É necessário, portanto, que as crianças vivenciem uma ampla quantidade de situações didáticas com as quais tenham contato com as distintas modalidades da linguagem. Para tal, as autoras propõem um trabalho didático calcado nos *eixos didáticos de ensino*, a saber, leitura, escrita, oralidade e reflexão atinente à língua. Cami Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005) discutem os *eixos didáticos de ensino de língua materna*. Embora seus propósitos remetam ao ato de analisar a abordagem desses eixos em materiais didáticos (livros didáticos), as autoras conseguem realizar uma profunda discussão acerca dos elementos essenciais que devem ser abordados em cada eixo didático.

De acordo com as autoras acima citadas, a leitura, primeiro eixo de ensino de língua materna, é considerada, hoje em dia, como base essencial, para o trabalho didático com eventos de letramento. Esse eixo deve ser caracterizado, principalmente, pela diversidade textual. Os gêneros textuais, por serem advindos do dia a dia das pessoas, são considera-

dos como textos autênticos. Com isso, são propícios a amparar as estratégias de ensino e o trabalho didático. Dessa forma, os gêneros textuais constituem-se num importante instrumento pedagógico. Como dizem as autoras, "desde o início da escolarização, o contato com textos autênticos e de gêneros diferentes, provenientes de diversas esferas de circulação social, é requisito essencial" (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2005, p. 114). Essa visão aniquila os pseudotextos, assim como as tão utilizadas cartilhas.

Acerca desse trabalho didático com o eixo leitura, Silvio Profirio da Silva (2014) e Silvio Profirio da Silva, Francisco Ernandes Braga de Souza e Luis Carlos Cipriano (2015) também apontam a ênfase na diversidade textual como um aspecto importantíssimo. Esses autores defendem que o trabalho didático com o eixo leitura deve envolver não só os gêneros escritos, mas também os gêneros multimodais e visuais.

Por meio dos gêneros textuais, devem ser exploradas as suas características de constituição, assim como estratégias de leitura específicas às particularidades de cada gênero textual. Ou seja, ao selecionar as estratégias de leitura a serem exploradas, a partir de cada gênero, é necessário atentar para suas características de constituição. É necessário também explorar os conhecimentos prévios das crianças, bem como as finalidades da leitura. Afinal, o trabalho pedagógico com esse eixo deve estar correlato com algum propósito, aniquilando a perspectiva de meros exercícios escolares, conforme dizem Cami Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005).

O eixo produção textual (gêneros escritos e orais) deve ser caracterizado, preponderantemente, pela ação de propor situações de comunicação. Nessas situações, deve-se dar a produção de gêneros textuais escritos e orais. Assim como no eixo didático da leitura, este eixo deve ser trabalhado por meio de textos autênticos, isto é, gêneros textuais. As situações de comunicação, envolvendo os gêneros textuais, vão ocasionar a realização de um trabalho didático que contemple atividades de leitura e escrita vinculadas a contextos e espaços não-escolares. O que, consequentemente, gera a realização de práticas de letramento. (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2005)

Nesse sentido, no trabalho com o eixo da leitura e da escrita, os gêneros textuais devem atuar como instrumentos didáticos. Dentre os autores – Carmi Ferraz Santos (2007a e 2007b), Silvio Profirio da Silva e Tatiana Simões e Luna (2013) e Livia Patrícia de Livia Patrícia Freitas e

Tatiana Simões e Tatiana Simões e Luna (2015), os gêneros são considerados, hoje em dia, objetos de ensino. Conforme dizem Lívia Patrícia de Freitas e Tatiana Simões e Luna (2015), o trabalho didático com a escrita deve contemplar gêneros textuais de espaços não-escolares, tendo como consequência o envolvimento de textos vindos das esferas de comunicação. São elas: científicas, jornalísticas, literárias etc. Entre os aspectos destacados por Carmi Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005), as situações de comunicação (o gênero, o propósito/pretenção do gênero, o locutor, o interlocutor etc.), em como a finalidade da produção e as etapas da produção textual constituem-se como aspectos importantíssimos no trabalho didático com esse eixo.

As teorias de Tatiana Simões e Luna (2012) e Carmi Ferraz Santos, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Márcia Mendonça (2005) são equivalentes, visto que dão total atenção e ênfase nas etapas da produção textual (planejamento, produção, revisão e circulação). Segundo as últimas autoras, a finalidade da produção textual (tanto escrita, quanto oral), as orientações para sua concretização e, em especial, as etapas devem ser explicitadas claramente. Nas etapas, as autoras dão atenção especial para o passo da revisão. Não que as demais etapas não sejam importantes. Entretanto, a revisão deve ser uma etapa bastante trabalhada, uma vez que a maior parte dos alunos são refratários ao procedimento de revisar o texto. Conforme dizem as autoras,

a revisão, parte integrante e inseparável do processo de produção de textos, deve, portanto, ser estimulada e ensinada desde os primeiros anos de escolarização, para permitir a construção das competências necessárias à autonomia do sujeito na sua relação com a escrita. (SANTOS, ALBUQUERQUE & MENDONÇA, 2005, p. 123)

2.2. A oralidade na educação infantil: algumas considerações

Consoante Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), a fala se faz presente na vida das crianças desde muito cedo. Ainda que não tenha se apropriado com fluência dessa modalidade da linguagem, as crianças já convivem e já utilizam a fala nas suas rotinas cotidianas. A utilização da modalidade oral da linguagem está relacionada com diversos propósitos, como: efetuar solicitações, emitir perguntas, exteriorizar seus sentimentos e estados, efetuar a exploração do contexto circundante (à sua volta) etc.

Entretanto, a utilização da fala pelas crianças acontece, mesmo que não estejam apropriadas da fluência desta modalidade linguística. Para Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), apesar de ainda não utilizar a fala, as crianças já conseguem entender a fala dos adultos, estabelecendo práticas interlocutivas. Isso acontece, porque o processo de compreensão da linguagem é algo bastante abrangente, o que facilita a promoção do entendimento mencionado anteriormente.

Diante dessa perspectiva, nas rotinas cotidianas, as crianças têm acesso a situações comunicativas, através das quais interagem com um número significativo de sujeitos. Isso facilita o processo de apropriação do universo discursivo da oralidade, conforme mostram Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012). Com isso, a participação da criança em situações comunicativas que envolvam a oralidade é algo muito importante, já que amplia suas habilidades linguísticas relativas a essa modalidade da linguagem.

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, a modalidade oral da linguagem está vinculada a um número significativo de funcionalidades, tais como: a expressão de ideias, ideologias, formas de pensar e intenções. Assim, a fala está diretamente atrelada às relações de cunho interpessoal humana. Outro ponto extremamente importante levantado por esse documento oficial refere-se ao fato de a linguagem, assim como suas modalidades não serem homogêneas. Assim como acontece na escrita, a fala possui modalidades (formal e informal), possuindo, assim, graus de formalidade.

A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (RCNEI, 1998, p. 121)

Isso está em consonância com Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), que postula que o uso da fala não está ligado apenas à expressão oral. Pelo contrário, o uso da fala está relacionado com um grande número de ações, que envolvem o desenvolvimento global da criança, como, por exemplo: o desenvolvimento cognitivo, a organização do pensar, a atribuição de significados ao mundo, o desenvolvimento da sua socialização, o desenvolvimento das suas habilidades

argumentativas etc. Contudo, o uso dessa modalidade também é intrinsecamente vinculado a habilidades que remetem à expressão oral, tais como: a expressão de ideias e pensamentos, a exteriorização de sentimentos e emoções, a emissão de opiniões etc.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem oral está relacionada com diversos aspectos que remetem ao desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, é de fundamental relevância que o eixo oralidade esteja presente nas rotinas educacionais, desde a educação infantil. Isso vai facultar não só a promoção de práticas de uso da linguagem, como também a formação de falantes competentes.

Luiz Antônio Marcuschi (2001) demonstra que a fala e/ou oralidade fazem-se presentes nas rotinas cotidianas das pessoas, tendo um espaço bem mais amplo que a escrita. Isto é, nas suas rotinas cotidianas, as pessoas fazem uso constantemente da oralidade, chegando, na maior parte dos casos, utilizá-la bem mais que a escrita. No entanto, na escola, a fala recebe uma valorização bem menor que a escrita. Mesmo já tendo se passado mais de uma década desde a publicação desse livro até os dias de hoje, a situação descrita acima ainda está presente na maior parte das escolas brasileiras e, conseqüentemente, nas modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Isto é, o foco no ensino da escrita ainda impera.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) aborda, mais uma vez, a questão da contemplação da fala nas rotinas educacionais. Para o autor, é extremamente relevante que a escrita e a fala sejam abordadas e contempladas de forma igual, não recebendo uma valorização e tratamento diferenciado. Isso faz com que gêneros escritos e orais sejam contemplados, valorizados e abordados na mesma proporção. Não se trata de excluir a escrita em função da fala e/ou oralidade, mas de articular esses dois eixos da língua.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2001), essa extrema valorização da escrita, em grande parte dos casos, é causada por uma visão monolítica de língua (homogênea e uniforme) que considera apenas a escrita. Isto é, a escrita é tomada como modelo de língua correta. Isso faz com que, na sala de aula, seja contemplado apenas o ensino da escrita.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil mostra que, nos últimos anos, houve um número substantivo de modificações no processo de ensino-aprendizagem da escrita e da fala. Em tal processo, as crianças assumem papéis ativos e autônomos, quando de fala em apren-

dizagem e produção do conhecimento.

Na visão de Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), contemplar a oralidade nas rotinas educacionais não equivale a simplesmente estimular que as crianças falem. Pelo contrário, é necessário elaborar situações didáticas, que englobem o uso e a reflexão acerca da modalidade oral da linguagem. É necessário, acima de tudo, que tais situações sejam contextualizadas. Em outras palavras, o docente pode elaborar situações, por meio das quais as crianças possam aplicar o uso da fala nas suas práticas cotidianas.

Ao planejar situações de participação nas quais os alunos possam buscar materiais, pedir informações, dar recados, elaborar avisos, fazer solicitação a uma pessoa, o professor possibilita aos alunos o uso contextualizado da linguagem oral mediante formas comuns de se iniciar uma conversação, fazer pedidos, perguntas, expressões de cortesia. Ele deve cuidar para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participação e para que todos sejam incentivados a falar. (CHAER & GUIMARÃES, 2012, p. 75)

Diante do exposto, Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012) postulam que o docente deve estimular a participação das crianças em situações didáticas, que envolvam a oralidade. Isso, conseqüentemente, vai acarretar subsídios para o desenvolvimento de outras competências linguísticas, tais como: a compreensão e a produção de texto, assim como para o processo de aquisição de habilidades linguísticas relativas ao ajustamento social. Como dizem as autoras, “ela deve expor aos alunos à variedade de uso da fala. As crianças precisam ser estimuladas a falar, uma vez que é no exercício da fala que elas vão se aperfeiçoando e percebendo o uso social da fala”. (CHAER & GUIMARÃES, 2012, p. 75)

Por outro lado, o *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* demonstra que, em muitas rotinas educacionais da educação infantil, o trabalho pedagógico com a fala tem ficado restrito à roda de conversa. Nessa atividade, impera a realização de perguntas únicas e homogêneas, as quais são direcionadas a todas as crianças. Estas, por sua vez, respondem a essa pergunta padronizada. Essa postura em torno dessa atividade aniquila a interatividade e a interlocução com as crianças, visto que tem como cerne o professor. Como menciona o próprio documento,

apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto. (RCNEI,

Há, assim, muitas práticas que extinguem a possibilidade de acrescentamento das habilidades comunicativas orais das crianças.

Para conseguir essa faceta, Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2010) propõem a realização de atividades alicerçadas nos gêneros discursivos e nas suas características discursivas: *conteúdo temático ou tema (assuntos), composição (estrutura) e estilo (aspectos linguísticos)*. Isso está diretamente vinculado à perspectiva do letramento. As autoras propõem também como alternativa para viabilizar a promoção de situações didáticas diferenciadas que envolvam o uso da linguagem, o *brincar*. Essa orientação vai ao encontro de um número significativo de teóricos, que versam acerca da educação infantil, bem como ao *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Dizendo de outro modo, em vez de abordar conteúdos de forma tradicional, recorrendo a metodologias de ensino repetitivas, as propostas curriculares voltadas para a educação infantil defendem abordagens didáticas lúdicas, relacionadas ao *brincar*.

Dessa forma, hoje, a *educação infantil, brincar e educar* são palavras correlatas. Isto é, a construção da aprendizagem da criança pode se dá de forma mais atrativa. Atrelado a isso, hoje, a educação infantil prima pelo desenvolvimento global da criança, recorrendo para isso ao lúdico, bem como a uma ampla quantidade de atividades diversificadas.

Diante disso, somos concordantes com Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012), quando suscitam que a ação de contemplar a oralidade nas rotinas educacionais é algo de fundamental importância. A ampliação da competência oral da criança se dá mediante sua participação em situações comunicativas, o docente tem como incumbência planejar e elaborar estratégias de ensino com foco nessa modalidade da linguagem, propiciando, assim, que as crianças tenham acesso a usos reais da linguagem. Dessa ótica, o docente tem como meta elaborar estratégias de ensino calcadas em situações reais de comunicação, envolvendo atividades de fala e escuta.

2.3. Metodologia

O presente trabalho se enquadra no campo das pesquisas qualitativas, amparando-se em questões que transcendem à estatística. Por outro lado, esse tipo de pesquisa remete a questões subjetivas e às significações

da espécie humana. De acordo com a Cecília de Souza Minayo (2001), a pesquisa qualitativa tem como característica o fato de ir além dos traços quantitativos, compreendendo e envolvendo não só as ações da raça humana, como também seus modos de pensar, suas crenças e seus valores. Dessa maneira, esse tipo de pesquisa tem como foco a realidade cotidiana, a partir de elementos materiais (ações) e imateriais (o pensar) da raça humana.

Este trabalho também se enquadra no campo da pesquisa documental. Antônio Carlos Gil (2008) conceitua a pesquisa documental como uma escolha metodológica alicerçada no contato com múltiplos e diversificados materiais, os quais ainda carecem de uma análise ou abordagem analítica. As pesquisas de caráter documental envolvem um amplo número de documentos, como, por exemplo, cartas, documentos (oficiais ou não), filmes, imagens/ilustrações, gravações em áudio, gravações em vídeos etc. No presente estudo, pretendemos realizar uma análise da política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife.

3. Resultados e discussão dos dados

3.1. A comparação dos documentos oficiais

Por intermédio da comparação, foi possível perceber que os documentos oficiais analisados possuem inúmeras semelhanças e aspectos equivalentes, mesmo que possuam mais de uma década de intervalo entre a publicação de ambos.

Quadro comparativo.

ASPECTOS	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE - EDUCAÇÃO INFANTIL
INFÂNCIA	Concepção de infância atrelada a aspectos culturais, sociais e históricos.	Concepção de infância vinculada a fatores culturais, sociais e históricos.
CRIANÇA	A criança é tida como um sujeito ativo e autônomo, bem como singular.	A criança também é tida como um sujeito ativo, autônomo, singular, competente e, sobretudo, como produtor de cultura.
EDUCAR	O educar em uma perspectiva de concatenação com o cuidar, almejando propiciar a aquisição de aprendizagens diversificadas, bem como o desenvolvimento da criança e sua participação social. Tudo isso, é claro, a-	O educar, aqui, é tido como um elemento visibilizador da aquisição de distintas e diferenciadas aprendizagens, apostando, para tal, na concatenação o educar e o cuidar, bem como no brincar e

	trelado ao lúdico e ao brincar.	na ludicidade.
LINGUAGEM	<p>Concepção de linguagem como forma de interlocução (interação social). A perspectiva de linguagem está atrelada ao desenvolvimento, assim como à formação das crianças.</p> <p>Linguagem como um elemento viabilizador da aquisição de conhecimentos e saberes, assim como do desenvolvimento da cognição/ pensamento.</p> <p>O foco do trabalho didático está no desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguísticas: fala, escuta, leitura e escrita.</p>	<p>Concepção de linguagem como recurso de interação social.</p> <p>O foco desta perspectiva de linguagem está vinculado ao desenvolvimento global, assim como à sua atuação no plano social.</p> <p>O foco do trabalho didático está nos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, escrita, oralidade, escuta e reflexão linguística.</p> <p>Tudo isso, é claro, apostando na noção de letramento.</p>
ESCRITA	<p>A escrita é tida como uma habilidade linguística cuja aquisição se dá, a partir da formulação de hipóteses. Tais hipóteses advêm tanto das interações sociais, quanto do acesso a diferenciados portadores e suportes textuais.</p>	<p>A escrita é tida como uma habilidade linguística cuja aquisição acontece com o acesso a distintos gêneros discursivos. A partir dos quais, as crianças podem construir hipóteses sobre a linguagem escrita.</p>
ORALIDADE	<p>A linguagem oral é tida como uma habilidade linguística, que viabiliza a inserção e a participação social das crianças;</p> <p>O foco do trabalho didático está na abordagem das diversidades das formas/ maneiras de falar, bem como nas convenções e nas formalidades das situações comunicativas;</p> <p>O foco do trabalho didático está em situações contextualizadas, ou seja, situações comunicativas (reais), com vistas a viabilizar as habilidades comunicativas orais das crianças.</p>	<p>A linguagem oral também é tida como uma habilidade linguística vinculada à participação social da criança;</p> <p>O foco do trabalho didático está na concatenação dos momentos de fala e da escuta;</p> <p>O foco do trabalho didático está na viabilização do acesso das crianças a diferenciados gêneros orais, bem como a situações de comunicação (reais). E, para tal, o foco também recai sobre o lúdico.</p>

Diante dos elementos aqui apresentados, é possível afirmar que ambos os documentos oficiais preconizam uma noção de infância ancorada na historicidade, na singularidade e, sobretudo, nos fatores sociais. Ambos preconizam o brincar como uma ferramenta didática, em prol da aquisição da aprendizagem.

Entretanto, o viés, que é o foco deste trabalho, é o linguístico. Nesse aspecto, ambos os documentos são defensores de uma concepção de linguagem como recurso de interação social. Essa é vinculada tanto ao desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas das crianças, quanto ao seu desenvolvimento integral. Consequentemente, ela propicia que a criança seja incutida nas práticas sociais. Ambos os documentos

preconizam uma perspectiva de trabalho didático que engloba tanto a produção de texto escrito, como oral. Ambos abrangem ao elemento reflexão linguística, remetendo aos gêneros discursivos. A escrita e a oralidade estão, portanto, sempre vinculadas à participação social da criança, aniquilando perspectiva da limitação à questão da ampliação vocabular (seleção lexical).

Um aspecto que chama nossa atenção diz respeito ao fato de ambos os documentos se limitarem a uma questão teórica e conceitual. Ambos materializam um amplo número de aportes teóricos, mas pecam na questão metodológica. Tais documentos trazem pouquíssimas sugestões de atividades didáticas, que contemplem os eixos oralidade. Traz pouquíssimas sugestões de gêneros orais que podem ser abordados no trabalho didático. O segundo documento traz uma tabela que contém os eixos didáticos de ensino (entre eles, a oralidade), alguns objetivos traçados diante de tais eixos e a especificação da quantidade de atividades que devem ser realizadas bimestralmente. Porém, não adentra na questão das particularidades dos gêneros orais. Diante disso, a abordagem do eixo oralidade é contemplada em ambos os documentos, mas em uma perspectiva teórica. No aspecto metodológico, são mínimas as contribuições que tais documentos fornecem para o trabalho didático do docente.

3.2. As entrevistas

Diante das análises realizadas, foi possível perceber que o trabalho didático das docentes está em consonância/ sintonia com os documentos oficiais analisados neste estudo. O eixo oralidade é contemplado no trabalho didático das docentes, tendo como foco a interatividade das crianças (fala e escuta) a partir de situações comunicativas (reais). É necessário ressaltarmos que o trabalho didático das docentes engloba alguns gêneros orais.

Professora A

FORMAÇÃO DAS DOCENTES	FALAS	ELEMENTOS PERCEBIDOS
<p>Graduação em Pedagogia. Atualmente, está atuando em uma turma de Grupo IV.</p>	<p><i>Eu trabalho assim da seguinte forma, eu eu agora na hora inicial né logo na entrada, eles entre eles mesmo conversa e se comunicam, eu deixo um tempo justamente pra esse interação pra que eles se comuniquem entre si, na forma de interação com o outro, interação com o tema estudado, peço que eles se expressem provoquem a discussão procuro saber dos seus saberes, seus sentimentos deles, das suas preferências e eles naturalmente vão se expressando.</i></p> <p><i>Ai músicas com movimentos corporais na maior parte das vezes. trabalho com músicas infantis, músicas folclóricas etc.</i></p>	<p>O espaço dado à oralidade prima por atividades de conversação (interação aluno-aluno, assim como aluno-professora). A docente estimula a discussão entre as crianças, tendo como foco seus conhecimentos prévios e suas preferências; Na organização da rotina, há espaço para o estímulo à linguagem musical, assim como para a linguagem corporal.</p>
	<p><i>É por que assim trabalhando o eixo oralidade tem a questão do... da expressão de melhorar a expressão oral, a ampliação do vocabulário das crianças aprender palavras novas, e uma melhor comunicação entre eles entre se e com a professora e até com os adultos.</i></p>	<p>As atividades que envolvem a oralidade focam na interatividade entre as crianças, bem como entre as crianças e os adultos. Além disso, tais atividades focam na questão da ampliação da quantitativo de palavras do vocabulário das crianças.</p>
	<p><i>Trabalho muito com músicas folclóricas né.... trabalho com parlendas, principalmente quando é no folclore, trabalho com trava línguas, trabalho também com... com adivinhas assim né , poemas também, trabalho de repetição trabalho esses gêneros na oralidade.</i></p>	<p>O trabalho didático envolvendo a oralidade gira em torno de músicas (em especial, as folclóricas), adivinhas, parlendas e trava-línguas. Ou seja, o trabalho didático gira em torno das habilidades orais que podem ser construídas, a partir desses gêneros.</p>
	<p><i>Não possuo nenhum até por que as crianças como são da própria creche elas já tem uma oralidade bastante desenvolvida né... Desde o berçário o desenvolvimento dessa oralidade vem da socialização e ai não tenho problema nenhum.</i></p>	<p>A docente relata não ter dificuldade no trabalho didático envolvendo a oralidade.</p>

	<p><i>Olhe até o ano retrasado, até dois mil e catorze sim, mas assim o ano passado já começou a falhar, eu tive pouca formação e depois que eu tive o abono e não tive mais aula atividade aí é que eu não tive mais formação e esse ano também não.</i></p>	<p>A docente demonstra sua insatisfação diante da ausência de formação continuada, desde o ano de 2015.</p>
	<p><i>Contempla é um livro muito bom, é o livro da Positivo, só que assim por conta dessa, não sei se é política não sei o que é sempre atrasa, nós esse ano estamos terminando março e o primeiro volume não chegou, é um livro ótimo contempla oralidade, contempla vários gêneros textuais e desenvolve a oralidade, mas até agora não chegou.</i></p>	<p>A docente apresenta uma percepção positiva acerca do livro utilizado. O livro em questão não só abrange o eixo oralidade, como também traz uma diversidade de gêneros textuais. Todavia, ela faz uma crítica quanto à chegada desses recursos didáticos às unidades de ensino (mais especificamente, ao atraso de tal chegada).</p>

Professora B

FORMAÇÃO DAS DOCENTES	FALAS	ELEMENTOS PERCEBIDOS
<p>Graduação em Letras e Especialização em Literatura Brasileira. Atualmente, está atuando em uma turma de Grupo III.</p>	<p><i>... nessa rotina tem a chegada das crianças pro café, aí vem a escovação de dente, e começa a rotina realmente pedagógica que é a roda de conversa, a cantoria, as brincadeiras, a explanação da aula da parte pedagógica...</i></p>	<p>Na rotina, há espaço para atividades que englobam o uso da oralidade, como é o caso roda de conversa, assim como o uso de músicas. Faz menção ao brincar e, consequentemente, à perspectiva da ludicidade nas rotinas educacionais.</p>
	<p><i>Oralidade a gente trabalha com conversa, é observando a dicção, observando a ampliação do vocabulário, a retenção de algumas letras e sílabas, trabalhamos com observando nas canções, nas conversas, nas recontação do que a gente fala e a criança vai recontar e vai recriar quase sempre sua fala...</i></p>	<p>As atividades que envolvem a oralidade giram em torno da conversação, com foco na ampliação do contingente lexical das crianças (vocabulário), elementos da dicção etc. Para tal, a docente faz uso contínuo/recontagem de histórias, músicas, vídeos e brincadeiras (como é caso dos gêneros orais cantigas de roda e trava línguas).</p>

<p><i>... o mais preocupante nesse grupo III é essa ampliação de vocabulário porque parece assim que eles chegam pra gente com cem palavras no início do ano e quando é no segundo semestre eles estão com cinco mil palavras. ... mas aí eu trabalho como estava dizendo poesia, musicinhas as leituras sem palavras que mostra aqueles livros só com figuras e aí eles vão recontando, faz também a contação de história em forma de desenho que eles vão ter que usar a oralidade pra repetir e o próprio entendimento da voz da criança da necessidade dela dos desejos e sentimentos.</i></p>	<p>As atividades didáticas que envolvem a oralidade focam na questão da ampliação da seleção lexical das crianças (contingente de palavras do vocabulário).</p>
<p><i>Não, até por que oralidade, eu esqueci de citar até a contação de história que é frequente que é.. ta sempre na rotina da gente, a contação da história trabalha muito a oralidade, por que o menino escuta e depois ele quer contar ele quer pega o livro ele quer contar tudo...</i></p>	<p>A docente relata não ter dificuldade no trabalho didático envolvendo a oralidade. Como a contação de histórias consiste em uma atividade permanente na rotina da educação infantil, ela traz inúmeras contribuições, para ampliar as potencialidades de fala a e escuta das crianças.</p>
<p><i>Eles têm disponibilizado sobre leitura e oralidade, no grupo que eu atuo no grupo III, a gente tem recebido formação pra leitura e oralidade, produção textual não recordo de ter recebido formação pra isso, e análise linguística muito menos.</i></p>	<p>As formações propiciadas pela Rede de Ensino da Cidade do Recife focam nos eixos leitura e oralidade, deixando de lado os eixos produção de texto escrito e análise linguística.</p>
<p><i>O Recife ele preparou no ano passado um caderno com a Política de Ensino, com esses eixos só que ele engessou a gente dentro desse livro, no livro eles tem referenciais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, tem alguns autores que são citados, mas o documento oficial da Pre-</i></p>	<p>A fala demonstra a insatisfação da docente diante do fato da obrigatoriedade de seguir à risca a Política Municipal da Rede da Prefeitura do Recife, assim como o planejamento previamente elaborado pela secretaria de educação desta rede de ensino.</p>

	<p><i>feitura do Recife é esse caderno que é da Política Municipal da Rede, Política Municipal da Rede da Prefeitura do Recife, que ai eles engessaram a gente nesse caderno bem como fizeram com o planejamento, o planejamento da gente vem on-line e está todinho engessado dentro de, eu quero incluir alguma coisa e não consigo incluir por que o sistema não permite que eu inclua só permite que eu marque o que está lá então eu trabalho meio engessado, mas dentro do caderno da Rede tem os parâmetros.</i></p>	
	<p><i>Sim, oralidade é o eixo que ela trabalha, na educação infantil é o eixo que eu acho deixa muito a desejar produção textual e a gente desenvolve muito a oralidade, por que tudo na criança principalmente na de três anos de idade vai buscar a oralidade, a necessidade dele de pedir a comida, de dizer que não quer a comida, de pedir pra ir ao banheiro nos exige a oralidade então a gente dentro dessa política de ensino acho que é mais contemplado é a oralidade.</i></p>	<p>Acerca da abordagem da oralidade na Política Municipal da Rede da Prefeitura do Recife, a docente evidencia sua insatisfação diante do fato de a produção de texto escrito não muito contemplada. Por outro lado, na sua visão, a oralidade é bastante contemplada em tal política de ensino.</p>
	<p><i>Traz sugestão, mas não dá suporte, por que ele mim traz a sugestão como projeto Palavra Cantada, projeto lindo, projeto ótimo, mas na escola toda não tem um som que funcione pra executar o projeto, é na escola toda, todas às vezes que a gente quis trabalha o Palavra Cantada a gente teve que trazer o som de casa.</i></p>	<p>Sobre a questão das sugestões de como trabalhar o eixo oralidade, a fala da docente mostra sua insatisfação diante do fato de a política de ensino trazer sugestões didáticas. Entretanto, nas unidades de ensino, há carência de recursos didáticos. Tal carência impossibilita, em alguns casos, a realização dessas sugestões didáticas.</p>

Professora C

FORMAÇÃO DAS DOCENTES	FALAS	ELEMENTOS PERCEBIDOS
<p>Graduação em Pedagogia. Atualmente, está atuando em uma turma de Grupo V.</p>	<p><i>Bem as rotinas da educação infantil elas são trabalhadas de maneira a diversificar o trabalho né dando um aspecto de novidade de interação com os outros coleguinhas que chegam ne agente faz e exercícios agente faz e o aconchego ou seja quando eles chegam então eu sempre coloco uma musiquinha eu trabalho muito com musicas não só musicas infantis mais musicas de uma maneira geral porque eu sei que através da musica as crianças elas ativam muito não só a sensibilidade a afetividade mais também o conhecimento que as musicas através das letras...</i></p>	<p>A organização da rotina gira em torno de atividades pautadas na interação. Isto é, estimular a interatividade entre as crianças, bem como interatividade docente e discente. O uso de músicas em prol de aguçar a afetividade, a sensibilidade e, principalmente, o conhecimento das crianças. Ou seja, estimular a produção de conhecimentos das crianças, por meio das letras das músicas.</p>
	<p><i>Bem veja bem eu trabalho a oralidade com eles de diversas maneiras né a primeira delas é perguntando pra elas o quê que elas estão sentindo como elas, elas gostariam o que fosse atividade naquele dia né... é... também pedindo pra que tirando deles é os dois ajudantes esses ajudantes eles vão é sempre dois porque eu acredito que um ajuda o outro, até a não é... não fazer tipo coisas erradinhas, né... aqui como eu trabalhei muito esse aspecto da maneira que eles deveriam se portar quando eles chegassem na direção, como eles deveriam se comportar quando chegassem para solicitar algum serviço das meninas de serviços gerais, as meninas também da renda...</i></p>	<p>As atividades que envolvem a oralidade giram em torno da interatividade entre as crianças, assim como entre docente e discente (conversação). Além disso, as atividades são direcionadas a formalidades da oralidade, isto é, às formas de usar a oralidade diante do seu interlocutor.</p>
	<p><i>Trabalho com poemas, parlendas, musiquinhas, conversas informais etc...</i></p>	<p>O trabalho didático envolvendo a oralidade gira em torno de músicas e de atividades de conversação, bem como de alguns gêneros, como é o caso: dos poemas e das parlendas.</p>
	<p><i>Eu tenho uma limitação de voz muito forte, no começo eu falava demais, mas pela minha dificuldade que eu fico rou-</i></p>	<p>Acerca da dificuldade em trabalhar o eixo oralidade, a docente revela que</p>

<p><i>ca e as vezes eu perco literalmente a voz, eu tive que usar muitas as mídias né... Eu tinha que é... poupar minha voz e colocar imagens muita imagens, fazer um trabalho diversificado, diferentemente de quando eu inicie na profissão.</i></p>	<p>sua dificuldade abrange apenas a questão vocal.</p>
<p><i>Sim tem dado muitas sugestões, mas a gente tem tido muitas dicas e sugestões e compartilhamento de outras vivências como os professores né... nesses momentos a gente tem trocado muitas fichinhas e tem sido muito produtivo.</i></p>	<p>A docente evidencia uma percepção positiva com relação às sugestões didáticas da Política Municipal da Rede da Prefeitura do Recife. Contudo, ela possui uma percepção bem mais positiva acerca dos encontros de formações. Em tais encontros, acontecem relatos de experiências e de vivências docentes.</p>
<p><i>Sim, ele traz, eu particularmente eu gostei muito de trabalhar, é com esses livros que chegavam eram quatro na verdade, é e quando eles chegavam eles eram utilizados, mas infelizmente, eu tenho uma crítica, uma pequena crítica ressalva eles não chegavam nem sempre em tempo hábil então a dificuldade era essa, mas as crianças elas gostavam e elas se sentiam importante por que tinha um material é de boa qualidade rico agora como ele se referia muito a Curitiba que veio de lá, algumas coisas a gente tinha que adaptar a nossa cidade aos nossos costumes, mas de uma maneira geral foi muito bom.</i></p>	<p>A docente possui uma visão positiva acerca do livro didático utilizado; Mesmo que esse recurso didático seja oriundo do estado do Paraná, a docente relata ter promovido inclusões acerca da realidade circundante das crianças. A crítica da docente com relação ao livro didático reside no atraso da entrega deste recurso nas unidades de ensino.</p>

Os dados das entrevistas mostram que a inserção da oralidade no trabalho didático das docentes entrevistadas acontece, por intermédio de atividades que primam por estimular a expressão oral das crianças (com foco na ampliação da seleção lexical), assim como a interlocução entre elas (fala e escuta). Para isso, as docentes entrevistadas fazem uso da roda de conversa, do ato de cantar músicas e da contação/ recontagem de histórias. Essa abordagem está consonância com as preconizações de Ana Carolina Perrusi Brandão e Telma Ferraz Leal (2010). Tais autoras defendem o fato de que as situações didáticas devem ser elaboradas, mobilizando o *Brincar* como ferramenta de potencialização do uso da linguagem. Por outro lado, embora que essa abordagem materialize o *Brincar*

como recurso propiciador dos usos da linguagem oral, ela não viabiliza a efetivação de situações de comunicação (reais). Ou seja, é necessário efetivar situações didáticas promotoras do uso da modalidade oral da linguagem. Tais situações devem propiciar a aplicação da fala e/ou oralidade nas rotinas do dia a dia, como propõem Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012). As docentes mencionaram ainda o fato de trabalharem, preponderantemente, com os gêneros orais adivinhações/adivinha, cantigas de roda, parlendas, músicas, poemas, reconto e trava-línguas.

Por conta da idade das crianças dos grupos III, IV e V, há certa dificuldade de trabalhar com gêneros orais que envolvem uma maior complexidade, como, por exemplo: debate, discussão em grupo, entrevista, júri simulado, negociação, seminário etc. Contudo, mesmo diante do fator idade, existe a possibilidade de incutir, nas rotinas da educação infantil, alguns gêneros orais de menor complexidade (o ato de expor oralmente, agradecimento, anedota, conselho, convite, fofoca, piada, recado, reclamação, relato pessoal, relato de uma experiência vivenciada, testemunho, teatro etc.), recorrendo a atividades diversificadas e sistematizadas para trabalhar tais gêneros, como é o caso das atividades permanentes, dos projetos e, sobretudo, das sequências didáticas. Há, também, a necessidade de inclusão de uma maior quantidade de situações reais de comunicação, contextualizando a aprendizagem acerca da modalidade oral da linguagem. Isto é, situações das rotinas do dia a dia, por intermédio das quais as crianças usem a fala em uma perspectiva real, conforme preconizam Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães (2012). Essa inclusão de uma maior variedade de gêneros orais no trabalho didático das docentes, bem como de situações comunicativas (reais) contribuiria de maneira substancial, para a ampliação das competências discursivas e linguísticas das crianças, assim como para a sua inserção em eventos de letramento.

Além disso, as entrevistas revelam as inquietações diante da obrigatoriedade de seguir, preponderantemente, o planejamento elaborado pela secretaria de educação deste município. As insatisfações recaem sobre o fato de todos os conteúdos programáticos aparecerem especificados no diário online, não deixando espaço para inclusões e/ou modificações pelos docentes. Em seu trabalho didático, elas até podem complementar e incluir outros conteúdos, abordando-os no contexto educacional. Ou seja, a abordagem de conteúdos complementares por parte das docentes só pode acontecer nas rotinas educacionais. Entretanto, não há como fazer esse

registro no diário *online*. Diante desse contexto, as docentes tecem algumas críticas, em face dessa postura dessa rede de ensino.

4. Considerações finais

Neste trabalho, buscamos refletir acerca da abordagem do eixo oralidade nas rotinas da educação infantil, almejando angariar respostas para as seguintes indagações: até que ponto o eixo oralidade é contemplado nas orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, com foco no âmbito da educação infantil? Até que ponto as orientações didáticas da política de ensino da cidade do Recife e do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* contribuem para o trabalho pedagógico do docente, com fins a ampliar as habilidades linguísticas já construídas pelas crianças, bem como para a construção de novas habilidades linguísticas relativas à oralidade?

A partir das análises realizadas, vem a constatação de que o eixo oralidade é, de fato, contemplado pelo *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*, assim como pela política de ensino da cidade do Recife. Em se tratando de questões teóricas e conceituais, é realizada uma bem-sucedida abordagem. Esta está em consonância/ sintonia com a literatura da área da linguística. É necessário ressaltarmos que a política de ensino da cidade do Recife, por ser mais recente, traz uma abordagem mais contemporânea (ancorada nos gêneros discursivos). É necessário ressaltarmos também que esse documento traz uma abordagem dos *eixos didáticos de ensino de língua materna* bastante conjunta e unificada, não adentrando nas especificidades e particularidades de cada eixo.

Em se tratando de questões metodológicas, esses documentos oficiais trazem uma abordagem bastante resumida e sucinta, contribuindo minimamente com orientações didáticas e metodológicas, em prol do trabalho com o eixo oralidade. Tais documentos apenas mencionam algumas formas de trabalhar didaticamente a oralidade, assim como mencionam pouquíssimos gêneros orais. Na abordagem desses documentos, os gêneros orais ficam apenas na menção ao nome e nada mais. Ou seja, não há a abordagem das especificidades e particularidades dos gêneros orais. Dessa forma, as contribuições desses documentos oficiais ao trabalho didático dos docentes resumem-se aos aportes teóricos, deixando de lado questões metodológicas.

Acerca do trabalho didático das docentes entrevistadas, foi possível perceber que, mesmo abrangendo o eixo oralidade (com foco na interlocução, recorrendo à fala e à escuta), a variedade de gêneros orais, bem como de situações reais de comunicação trabalhadas por elas ainda são pequenas. Uma das insatisfações mencionadas nas entrevistas reside justamente na ausência e carência de formações continuadas. Nesse ponto, podemos concluir que essa ausência de formações continuadas com foco no eixo oralidade dificulta o trabalho didático das docentes. Isto é, caso houvesse tais formações, poderia haver uma maior variedade de gêneros orais em seu trabalho pedagógico, abarcando as especificidades de tais gêneros. Nesse sentido, defendemos, neste estudo, a realização de formações continuadas atreladas aos eixos didáticos de ensino de língua materna. Entre os quais, colocamos em proeminência o eixo oralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-22.

_____; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>>. Acesso em: 24-04-2016.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que significa isso? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SOUSA ROSA, Ester Calland de. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p 13-31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 vol.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, n. 3, p. 71-88, 11-2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso em: 18-01-2016.

FREITAS, Lívia Patrícia de; LUNA, Tatiana Simões e. Concepções de texto e escrita nas propostas de produção textual do novo ENEM. *Encontros de Vista*, vol. 15, n. 1, p. 81-99, Recife, jan./jun.2015. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art_06_15.pdf>.

Acesso em: 22-04-2016.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LUNA, Tatiana Simões e. A constituição da autoria em crônicas. In: *Anais da Jornada do GELNE, XXIV*, Natal: Edufrn, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/16081023/a-constituicao-da-autoria-em-cronicas-tatiana-gelne>>. Acesso em: 21-04-2016.

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

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 37-56.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: ____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 147-166.

SANTOS, Cami Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: ____; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne Carvalho Bezerra. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 11-26.

_____. Letramento e ensino de história: os gêneros textuais no livro didático de história. In: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de*

Gêneros Textuais, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2007b. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/33.pdf>>. Acesso em: 28-04-2016.

_____. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>.

Acesso em: 25 mar. 2016.

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MENDONÇA, Márcia. Alfabetização e Letramento nos Livros Didáticos. In: SANTOS, Cami Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-132.

_____; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Gomes de Moraes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Ferraz Leal. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.

SILVA, Silvio Profirio da. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, Dourados, v. 3, n. 5, p. 77-101, 2014. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2016/portugues_artigos/o_texto_visual_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 02-02-2016.

_____; LUNA, Tatiana Simões e. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olhares*, Guarulhos, vol. 1, n. 2, p. 365-388, nov.2013. Disponível em:

<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67/37>. Acesso em: 23-04-2016.

_____; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. *Linguagem em (Re)vista*, vol. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun., 2015. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>>. Acesso em: 25-03-2016.

**AMOSTRAS DO SUPLEMENTO
AO REPERTÓRIO BRASILEIRO
DE LÍNGUA E LITERATURA LATINA (1997-2006):
INTRODUÇÃO, LÍNGUA, EPIGRAFIA ETC. (II)**

Eduardo Tuffani (UFF)
etuffani@vm.uff.br

RESUMO

No ano de 2013, divulguei uma primeira amostra do trabalho em atividade (TUFFANI, 2013). Nessa publicação, eu anunciava uma segunda sobre Sêneca (*idem, ibidem*, p. 148). A mostragem de Sêneca está sendo preparada juntamente com a de Cícero, razão pela qual não se apresenta neste momento. O material sobre Cícero e Sêneca está destinado a um terceiro lançamento. Neste que se faz agora, contemplam-se as seções “Introdução, Metodologia, Didática e Tradução”, “Latim no Brasil e no Mundo”, “Estudos Gerais e Obras Coletivas”, “Ortografia, Fonética, Fonologia e Métrica”, “Morfologia e Categorias Gramaticais”, “Sintaxe e Estilística”, “Lexicografia, Lexicologia e Semântica”, “Latim Vulgar, Dialectologia, Modalidades e História da Língua”, “Epigrafia e Papirologia” e “Cultura, Gêneros e Temas Literários”. A seção “Estudos Gerais e Obras Coletivas” vem unicamente com os itens para os quais se fazem remissões, mantida uma resenha dedicada a uma dessas publicações coletivas. Como não é ocasião de divulgar o que se tem a respeito de autores latinos, “Cultura, Gêneros e Temas Literários” só está aqui também por motivo de remissão. Espera-se que esta apresentação seja de validade apesar de ainda não ter no seu corpo títulos que estão para exame e classificação. Houve atraso para a publicidade do trabalho, pois foi inadiável a elaboração de outro (*idem*, 2016), também fruto de todo um empreendimento a que venho me dedicando.

Palavras-chave: Bibliografia sobre. Língua Latina. Literatura latina. Epigrafia.

1. Introdução, metodologia, didática e tradução

BORTOLANZA, João. O latim e o ensino de português. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 6, n. 18, p. 77-85, set./dez. 2000.

DOCKHORN, Nestor. A aprendizagem do latim. *Linha de Pesquisa: Revista de Letras da UVA*, Rio de Janeiro, Universidade Veiga de Almeida, v. 1, n. 1, p. 179-189, out. 2000.

ELIA, Sílvio. O método no ensino do latim. *Confluência*, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, v. 17/18, p. 148-151, 1/2. sem. 1999.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Cidadania, erudição e pesquisas sobre a

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Antiguidade Clássica no Brasil. *Boletim do CPA*, Campinas, Unicamp, Centro de Estudos e Documentação sobre o Pensamento Antigo Clássico, Helenístico e Sua Posteridade Histórica, ano 2, n. 3, p. 83-97, jan./jun. 1997.

FUNARI, Pedro Paulo A. Filologia, literatura e linguística e os debates historiográficos sobre a Antiguidade Clássica. *Boletim do CPA*, Campinas, Unicamp, Centro de Estudos e Documentação sobre o Pensamento Antigo Clássico, Helenístico e Sua Posteridade Histórica, ano 3, n. 5/6, p. 153-166, jan./dez. 1998.

GUERRA, Luiz Geraldo Fonsêca e. A língua latina. *Passagem: Boletim de Letras da Faintvisa, Vitória de Santo Antão, Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão*, v. 1, n. 1, p. 81-82, maio 2001.

HELLMANN, Waldir Luiz. O ensino da língua latina na concepção de profissionais de diferentes áreas. *Revista de Divulgação Cultural*, Blumenau, Universidade Regional de Blumenau, v. 23, n. 78, p. 58-66, set./dez. 2002.

LONGO, Giovanna. *Ensino de latim: problemas linguísticos e uso de dicionário*. 2006, 105 p. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MAGNO, Gilson. O papel da língua latina na formação eclesial. *Análise & Síntese: Revista de Filosofia e Teologia da Faculdade São Bento da Bahia, Salvador*, ano 4, n. 7, p. 95-108, 2005.

MARASCHIN, Leila Teresinha. Elementos da gramática latina em descrições zoobotânicas. *Cadernos do CNLF: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: de 23 a 27 de agosto de 2004*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ, v. 8, n. 10, p. 114-124, 2004.

MASCARELLO, Fausto. A importância do ensino da língua latina. *Cátedra: Revista da Faculdades Integradas Castelo Branco, Colatina*, ano 4, n. 4, p. 9-13, jan./dez. 2002.

MIOTTI, Charlene Martins. *O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso*. 2006, 110 p., 35 p. s. n. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAIXÃO NETTO, João. O latim estará de volta? *Páginas Abertas*, São

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Paulo, Paulus, ano 27, n. 10, p. 34-37, 2001; ano 27, n. 11, p. 36-39, 2001.

PÉREZ ROMERO, María del Socorro. Recursos pedagógicos para la enseñanza del latín en la Edad Media. *Humanas*: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, p. 247-264, 1998.

PITA, Luiz Fernando Dias. Latim e esperanto via internet. *Cadernos do CNLF*: Anais do V Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Rio de Janeiro, 27 a 31 de agosto de 2001, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ, Academia Brasileira de Filologia, v. 5, n. 10, p. 69-80, 2002.

PRADO, João Batista Toledo. Nova media latine loquendi. [Método de Charleston Latin]. *Simpósio de Estudos Clássicos da USP*, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 2, p. 203-224, 2006.

REZENDE, Antônio Martinez de. O ensino do latim dá o que pensar! *Letras & Letras*: Revista do Departamento de Ciências da Linguagem e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 223-228, jan./jul. 1998.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. A importância do ensino do latim para a cultura ocidental. *Principia*: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 77-83, 1998.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. Por que estudar o latim no direito e nas universidades. *Principia*: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 6, n. 9, p. 66-68, 2002.

SILVA, Amós Coêlho da. O estudo e o ensino do latim. In: ABF. *Textos anexos às atas de 2000 e 2001*, p. 83-87, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

SILVA, Amós Coêlho da. A importância do latim nos currícula. *Revista Uniabeu*, Belford Roxo, v. 1, n. 1, p. 89-103, jan./jun. 2002.

SILVA, Amós Coêlho da. Latim no ensino fundamental. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 12, n. 36, p. 89-106, set./dez. 2006.

SILVA, Amós Coêlho da. Presença do latim clássico. *Cadernos do CN-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LF: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: de 23 a 27 de agosto de 2004, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ, v. 8, n. 8, p. 96-103, 2004.

SOUZA, José Cavalcante de. O latim, língua universal. *Tema*: Revista das Faculdades Integradas Teresa Martin, São Paulo, v. 40, p. 6-19, jan./jun. 2002.

TUFFANI, Eduardo. Amostra do Repertório brasileiro parcial de língua e literatura latina (1830-1996). *Classica*: Revista Brasileira de Estudos Clássicos, São Paulo, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, v. 11/12, n. 11/12, p. 365-372, 1998/1999.

TUFFANI, Eduardo. *Repertório brasileiro de língua e literatura latina (1830-1996)*. Cotia: Íbis, 2006. 231 p.

2. Latim no Brasil e no Mundo

ELIA, Sílvio. O latim. [No ensino médio italiano]. *Confluência*, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, v. 17/18, p. 160-161, 1./2. sem. 1999.

GRAMMATICO AMARI, Giuseppina. La tradición clásica en Chile. *Boletim Latino-Americano de Estudos Clássicos*, Belo Horizonte, Asociación Argentina de Estudios Clásicos, Sociedad Chilena de Estudios Clásicos, Sociedad Peruana de Estudios Clásicos, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, ano 6, n. 6, p. 5-8, dez. 1998.

PEREZINE, Joseli Magalhães. *A rosa do latim: um estudo sobre a disciplina na Universidade de São Paulo*. 2006, 4 p. s. n., 287 p. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

TUFFANI, Eduardo. Os estudos latinos no Brasil. *Classica*: Revista Brasileira de Estudos Clássicos, São Paulo, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, v. 13/14, n. 13/14, p. 393-402, 2000/2001.

3. Estudos gerais e obras coletivas

ACADEMIA BRASILEIRA DE FILOGOLOGIA. *Textos anexos às atas de 2000 e 2001*. Rio de Janeiro: 2002. 208 p.

ALBANO, Eleonora et al. (Org.). *Saudades da língua: a linguística e os*

25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Campinas: Unicamp, Mercado de Letras, 2003. 720 p.

BENOIT, Hector; FUNARI, Pedro Paulo A. (Org.). *Ética e política no Mundo Antigo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001. 288 p. (Idéias, 3.)

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Resenha de FUNARI, Pedro Paulo A.; FEITOSA, Lourdes Conde; SILVA, Glaydson José da (Org.). *Amor, desejo e poder na Antiguidade*. Campinas: Unicamp, 2003. 390 p., 22 p. s. n. *Phoenix*, Rio de Janeiro, UFRJ, Mauad, v. 10, p. 330-334, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Letras e coisas: ensaios sobre a cultura romana*. Campinas: Unicamp, 2002. 286 p. (Trajetória, 6.)

FUNARI, Pedro Paulo A.; FEITOSA, Lourdes Conde; SILVA, Glaydson José da (Org.). *Amor, desejo e poder na Antiguidade: relações de gênero e representações do feminino*. Campinas: Unicamp, 2003. 390 p., 22 p. s. n.

MIYOSHI, Alexander Gaiotto; DAZZI, Camila Carneiro; CARDOSO, Renata Gomes (Org.). *Revisão historiográfica: o estado da questão: Atas do I Encontro de História da Arte do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas*. Campinas: Unicamp, 2005, vol. 3.

NOBRE, Chimene Kuhn; CERQUEIRA, Fábio Vergara; POZZER, Kátia Maria Paim (Ed.). *Fronteiras & etnicidade no Mundo Antigo: Anais do V Congresso da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos: Pelotas – 15 a 19 de setembro de 2003*. Pelotas: UFPEL; Canoas: Ulbra, 2005. 343 p.

4. Língua

4.1. Ortografia, fonética, fonologia e métrica

Ver M. L. Corassin, “O uso da escrita na epigrafia latina”, em *Epigrafia e Papirologia*.

FREITAS, Horácio Rolim de. O Prof. Ernesto Faria e sua importância para os estudos de latim. [Sobretudo a questão da pronúncia reconstituída]. *Confluência*, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, v. 31, p. 49-57, 1. sem. 2006.

Ver P. P. A. Funari, “A escrita cursiva romana”, em *Epigrafia e Papirologia*.

logia.

GOETTEMS, Miriam Barcellos. A escrita em Roma: origem e desdobramentos. In: BAKOS, Margaret Marchiori; POZZER, Katia Maria Paím (Org.). *III Jornada de Estudos do Oriente Antigo: línguas, escritas e imaginários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 173-202. (História, 20.)

PEREIRA, Marcos Aurelio. Ainda sobre a duração como traço distintivo no latim. In: ALBANO, E. et al. (Org.). *Saudades da língua*, p. 431-441, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

PRADO, João Batista Toledo. Um prosodema para a poesia latina. In: NOBRE, C. K.; CERQUEIRA, F. V.; POZZER, K. M. P. (Ed.). *Fronteiras & etnicidade no Mundo Antigo*, p. 207-218, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

QUEDNAU, Laura Rosane. O acento em combinações com partículas enclíticas em latim. *Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 181-199, 1999.

QUEDNAU, Laura Rosane. O acento na evolução do latim clássico para o latim vulgar. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, v. 7, n. 1, p. 123-147, jun. 2004.

QUEDNAU, Laura Rosane. Atribuição de acento em latim clássico: em defesa do troqueu irregular. *Abralim: Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 289-291, mar. 2001.

QUEDNAU, Laura Rosane. Atribuição de acento em latim clássico: em defesa do troqueu irregular. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 37, n. 1, p. 131-148, mar. 2002.

QUEDNAU, Laura Rosane. Os ditongos do latim ao português. *Letras de Hoje: Estudos e Debates de Assuntos de Linguística, Literatura e Língua Portuguesa*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 40, n. 3, p. 89-99, set. 2005.

THAMOS, Márcio. Equivalência métrica na tradução do hexâmetro latino para o decassílabo português. In: NOBRE, C. K.; CERQUEIRA, F. V.; POZZER, K. M. P. (Ed.). *Fronteiras & etnicidade no Mundo Antigo*, p. 261-270, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

4.2. Morfologia e categorias gramaticais

BASSO, Renato Miguel. Aspecto verbal: do latim ao português e sua atual produtividade. *Cadernos da Graduação*, Campinas, Unicamp, v. 3, p. 43-48, 2003.

CARVALHO, Castelar de. O acusativo latino e a língua portuguesa. *Confluência*, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, v. 24, p. 104-112, 2. sem. 2002.

CARVALHO, Castelar de. O acusativo latino e a língua portuguesa. In: ABF. *Textos anexos às atas de 2000 e 2001*, p. 75-82, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

CARVALHO, Castelar de. A voz medial: do latim ao Português. *Confluência*, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, v. 16, p. 78-88, 2. sem. 1998.

DAVID, Syllas Mendes. A categoria de aspecto na conjugação do verbo latino. *Cadernos do CNLF: III Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro, Cifefil, v. 3, n. 2, p. 11-16, 2000.

DEZOTTI, José Dejalma. *A doutrina do verbo nos grammatici Latini*. 2002, 176 p. Tese de Doutorado em Letras Clássicas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

[GODOI], Marco Antonio Abrantes de Barros. Análise sincrônica da morfologia das cinco declinações latinas: uma proposta didática. *Principia*: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 8, n. 12, p. 88-100, 2004.

MAGNO, Gilson. O acusativo latino e sua correspondência no português arcaico. [Nos diálogos de São Gregório]. *Análise & Síntese*: Revista de Filosofia e Teologia da Faculdade São Bento da Bahia, Salvador, ano 4, n. 8, p. 69-88, 2005.

POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. A mudança do caso morfológico latino para o caso sintático no português. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 23/24, p. 103-126, jun./dez. 1999.

RODRIGUES, Mirtes Rocha. Sobre o diminutivo em latim. *Confluência*: Boletim do Departamento de Linguística, Assis, Unesp, v. 3, n. 5, p. 167-

181, 1997.

SANDRIN, Adriana Sertóri. *O papel da anáfora na construção dos textos latinos*. 2005, 119 p. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

SAVARIS, Venturino. *Pronomes relativos: um estudo em língua latina e em língua portuguesa*. 2001, 2 p. s. n., 100 p. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista, Foz do Iguaçu.

SILVA, Lisiane Ferreira da. *Temas nominais latinos*. 1998, 4 p. s. n., 99 p. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

SILVA, Maurício. O acusativo: caso latino, vocábulo português. *Estudos Acadêmicos Unibero*, São Paulo, União Ibero-Americana, ano 6, n. 6, p. 59-60, ago. 1997.

4.3. Sintaxe e estilística

ALONSO JÚNIOR, Clóvis Luiz. *Reflexões sobre o pronome relativo e a oração “adjetiva” em latim e português*. 2002, 148 p. Dissertação de Mestrado em Letras Clássicas. Universidade de São Paulo.

CANETE, Janaina Vogel; ASSIS, Márcia Figueiredo de; BARRETO, Lívia Lindóia Paes. A oração reduzida de particípio em latim e português: o ablativo absoluto. *Cadernos do CNLF: VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: 26 a 30 de agosto de 2002, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, v. 6, n. 9, p. 21-28, 2003.

GOETTEMS, Míriam Barcellos. *As orações subordinadas substantivas em latim: um estudo morfossintático*. 2001, 2 v. Tese de Doutorado em Letras Clássicas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Mariza Mencialha de. Estudo das orações substantivas em latim. *Cadernos do CNLF: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: de 23 a 27 de agosto de 2004, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ*, v. 8, n. 8, p. 32-44, 2004.

VIEIRA, Mára Rodrigues. Considerações sobre o tempo e o modo na oração infinitiva latina. *Calíope: Presença Clássica, Rio de Janeiro, Uni-*

versidade Federal do Rio de Janeiro, 7 Letras, p. 43-48, dez. 2004.

4.4. Lexicografia, lexicologia e semântica

CARDOSO, Zelia de Almeida. Polissemia dos ordinais: do latim ao português. *Estudos Linguísticos: Anais de Seminários do GEL, Campinas, Unicamp, Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, v. 26, p. 442-448, 1997.

CARDOSO, Zélia de Almeida. A polissemia dos ordinais, do latim ao português: a permanência de um fenômeno linguístico. *Revista da Anpoll, São Paulo, USP, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*, v. 3, p. 213-223, 1997.

KLASSMANN, Mário Silfredo. Um relicto latino em Cruz Alta, Rio Grande do Sul. [Quadrado de Sator.] *Organon: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v. 13, n. 27, p. 201-206, 1999.

Ver G. Longo, *Ensino de latim*, em Introdução, Metodologia, Didática e Tradução.

LOPES, Eliana da Cunha. A atualidade dos provérbios latinos: tradução e interpretação. *Cadernos do CNLF: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia: de 22 a 26 de agosto de 2005, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, v. 9, n. 2, p. 18-30, 2005.

MAGALHÃES, José de Oliveira. O latim no direito. *Principia: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, ano 4, n. 5, p. 40-45, 2000.

MONTAGNER, Aírto Ceolin. De rebus obscenis. *Principia: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, ano 2, n. 2, p. 46-61, 1998.

RIBEIRO, Manoel Pinto. Latinismos: seu papel na comunicação acadêmica. *Principia: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, ano 4, n. 5, p. 46-58, 2000.

SARAIVA, Vicente de Paulo. *Expressões latinas jurídicas e forenses*. São Paulo: Saraiva, 1999. XXXII, 856 p.

Ver A. C. da Silva, “Etimologia clássica e moderna”, em Cultura, Gêne-

ros e Temas Literários.

Ver A. C. da Silva, “Etimologia clássica e moderna”, em *Cultura, Gêneros e Temas Literários*.

SILVA, José Pereira da. Alguns provérbios, máximas e frases feitas de origem latina que são bastante comuns entre nós. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 4, n. 12, p. 50-71, set./dez. 1998.

SILVA, José Pereira da. Alguns provérbios, máximas e frases feitas de origem latina que são bastante comuns entre nós. In: _____. *Ensaio de fraseologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: 2005. p. 186-220.

SIQUEIRA, José Aparecido de. *Expressões latinas institucionais: uma prática discursiva*. 1999, VII, 113 p. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Letras. Universidade Mackenzie, São Paulo.

VALLE, Gabriel. *Dicionário latim-português*. [Latim jurídico sobretudo]. São Paulo: Thomson, IOB, 2004. 939 p.

5. *Latim vulgar, dialetologia,*

5.1. Modalidades e história da língua

BECHARA, Evanildo. Uma obra preciosa ao romanista: a Lateinische Umgangssprache de Johann Baptist Hofmann. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*: Nova Fase, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-43, 1. sem. 2002.

BECHARA, Evanildo. Uma obra preciosa ao romanista: a Lateinische Umgangssprache de Johann Baptist Hofmann. *Confluência*, Rio de Janeiro, Liceu Literário Português, v. 31, p. 83-86, 1. sem. 2006.

BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. Latim, púnico e berbere na África do Norte: identidade e alteridade. *Phoênix*, Rio de Janeiro, UFRJ, 7 Letras, v. 6, p. 312-327, 2000.

DOCKHORN, Nestor. A necessidade de usar transcrições fonéticas no estudo da variedade popular do latim. *Cadernos do CNLF: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*: de 23 a 27 de agosto de 2004, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ, v. 8, n. 10, p. 19-25, 2004.

Ver M. B. Goettems, “A escrita em Roma”, em *Ortografia, Fonética, Fo-*

nologia e Métrica.

Ver E. da C. Lopes, “Pompéia”, em Epigrafia e Papirologia.

Ver M. C. da S. Martins, “Um confronto entre duas variedades do latim falado”, em Epigrafia e Papirologia.

Ver M. C. Martins, “Um confronto entre duas variedades do latim falado”, em Epigrafia e Papirologia.

MARTINS, Maria Cristina. A língua latina: sua origem, variedades e desdobramentos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 12, n. 36, p. 18-32, set./dez. 2006.

SILVA, Milton Affonso da. O latim medieval. *Principia*: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 68-76, 1998.

6. Epigrafia e papirologia

BALNEI fruendi: Sobre o uso do banho. [CIL, II, 5181]. Tradução de Pedro Paulo A. Funari. *Revista de Tradução Modelo 19*, Araraquara, Universidade Estadual Paulista, ano 4, n. 9, p. 9-11, primavera 1999.

BERGAMASCHI, Patrizia Romana de Toledo. *A Laudatio Turiae e a representação da mulher romana no final da República e início do Império*. 1999, 199 p. Tese de Doutorado em Letras Clássicas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

BERNI MILLET, Piero. Resenha de FUNARI, Pedro Paulo A. *Dressel 20 inscriptions from Britain and the consumption of Spanish olive oil*. With catalogue of stamps. Oxford: Tempus Reparatum, 1996. 137 p. *Boletim do CPA*, Campinas, Unicamp, Centro de Estudos e Documentação sobre o Pensamento Antigo Clássico, Helenístico e Sua Posteridade Histórica, ano 2, n. 3, p. 137-140, jan./jun. 1997.

CORASSIN, Maria Luiza. Bacchanalia na República Romana. In: BENOIT, H.; FUNARI, P. P. A. (Org.). *Ética e política no Mundo Antigo*, p. 45-62, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

CORASSIN, Maria Luiza. Bacchanalia na República Romana. *Letras Clássicas*, São Paulo, Universidade de São Paulo, ano 6, n. 6, p. 145-159, jun. 2002.

CORASSIN, Maria Luiza. Comentário sobre as Res gestae divi Augusti.

Revista de História, São Paulo, Universidade de São Paulo, n. 151, p. 181-199, 2. sem. 2004.

CORASSIN, Maria Luiza. Fontes epigráficas e a ordem senatorial romana. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *Caminhos da história: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional “Os rumos da história”*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 9-16.

CORASSIN, Maria Luiza. O uso da escrita na epigrafia latina. *Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, São Paulo, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, v. 11/12, n. 11/12, p. 205-212, 1998/1999.

DOCUMENTOS epigráficos militares romanos. [Vin. Tab. 21-22.] Trad. Pedro Paulo A. Funari. *Revista de Tradução Modelo 19*, Araraquara, Universidade Estadual Paulista, ano 8, n. 14, p. 56-59, inverno 2003.

D'ENCARNAÇÃO, José. Fronteiras linguísticas, fronteiras intelectuais: o testemunho dos monumentos epigráficos da Lusitânia romana. In: NOBRE, C. K.; CERQUEIRA, F. V.; POZZER, K. M. P. (Ed.). *Fronteiras & etnicidade no Mundo Antigo*, p. 219-231, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

FEITOSA, Lourdes Conde. *Amor e sexualidade: o masculino e o feminino em grafites de Pompéia*. São Paulo: Annablume, 2005. 166 p. (História e Arqueologia em Movimento.)

FEITOSA, Lourdes M. G. C. Condicionantes das posições sociais romanas: uma leitura a partir de Pompéia. [Por meio do exame de inscrições]. *Phônix*, Rio de Janeiro, UFRJ, Mauad, v. 9, p. 196-209, 2003.

FEITOSA, Lourdes M. G. C. Cultura popular: as inscrições amorosas da Pompéia romana. *Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, São Paulo, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, v. 15/16, n. 15/16, p. 165-175, 2002/2003.

FEITOSA, Lourdes M. G. Conde. Gênero e o “erótico” em Pompéia. [Estudo com base em grafites]. In: FUNARI, P. P. A.; FEITOSA, L. C.; SILVA, G. J. da (Org.). *Amor, desejo e poder na Antiguidade*, p. 297-316, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

FUNARI, Pedro Paulo A. Aspectos da cultura popular antiga: apresentação, tradução e discussão de alguns grafites pompeianos. *Estudos de História: Revista do Curso de Pós-Graduação em História*, Franca, Universidade Estadual Paulista, v. 4, n. 2, p. 143-149, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo A. Dressel 20 stamps from the Verulamium Museum. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 9, p. 143-161, 1999.

FUNARI, Pedro Paulo A. A escrita cursiva romana. [Inscrições estudadas segundo a filologia, a paleografia e a arqueologia]. *Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, São Paulo, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, v. 11/12, n. 11/12, p. 213-230, 1998/1999.

FUNARI, P. P. A. Inscrições pintadas e grafites. In: _____. *Letras e coisas*, p. 247-286, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

FUNARI, P. P. A. Inscrições pintadas e grafites latinos em ânforas de tipo Dressel 20. In: _____. *Letras e coisas*, p. 207-246, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

FUNARI, Pedro Paulo A. A new reading to a painted inscription from Catterick, U.K. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 7, p. 173, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo A. O pensamento popular nas inscrições parietais pompeianas. *Boletim do CPA: Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade*, Campinas, Unicamp, Centro de Estudos e Documentação sobre o Pensamento Antigo Clássico, Helenístico e Sua Posteridade Histórica, ano 8, n. 16, p. 101-117, jul./dez. 2003.

FUNARI, Pedro Paulo A. Política e riso em Pompéia: ensaio sobre a crítica social popular. [Com base em inscrições parietais]. In: BENOIT, H.: FUNARI, P. P. A. (Org.). *Ética e política no Mundo Antigo*, p. 117-132, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Propaganda, oralidade e escrita em Pompéia. [Definição e discussão de opinião a partir de inscrições parietais]. *História*, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, v. 17/18, p. 115-126, 1998/1999.

FUNARI, Pedro Paulo A. Resenha de CHIC GARCÍA, Genaro. *Datos para un estudio socioeconómico de la Bética*: marcas de alfar sobre ânforas. Écija: Sol, 2001. 598 p. *Boletim do CPA: Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade*, Campinas, Unicamp, Centro de Estudos e Documentação sobre o Pensamento Antigo Clássico, Helenístico e Sua Posteridade Histórica, ano 8, n. 16, p. 249-252, jul./dez. 2003.

FUNARI, Pedro Paulo A. Resenha de MAYER, Marc; MIRÓ, Mônica;

VELAZA, Javier. *Litterae in titulis, tituli in litteris*: elements per a l'estudi de la interacció entre epigrafia i literatura en el món romà. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998. 104 p. *Organon*: Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 25, p. 145-147, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo A. Resenha de VARONE, Antonio. *Erotica pompeiana*: iscrizioni d'amore su muri di Pompei. Roma: L'Erma di Bretschneider, 1994. 192 p. *Boletim do CPA*, Campinas, Unicamp, Centro de Estudos e Documentação sobre o Pensamento Antigo Clássico, Helenístico e Sua Posteridade Histórica, ano 5, n. 8/9, p. 227-229, jul. 1999/jun. 2000.

FUNARI, Pedro Paulo A.; CAVICCHIOLI, Marina Regis. A arte parietal romana e diversidade. In: MIYOSHI, A. G.; DAZZI, C. C.; CARDOSO, R. G. (Org.). *Revisão historiográfica*, p. 111-124, em Estudos Gerais e Obras Coletivas.

FUNARI, Pedro Paulo A.; GARRAFONI, Renata Senna. Latin epigraphy, an interdisciplinary approach to the Ancient World. *Classica*: Revista Brasileira de Estudos Clássicos, São Paulo, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, v. 17/18, n. 17/18, p. 311-322, 2004/2005.

GARRAFONI, Renata Senna. Contribuições da epigrafia para o estudo do cotidiano dos gladiadores romanos no início do Principado. *História*, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, v. 24, n. 1, p. 247-261, 2005.

GRAPHIO inscripta: Grafites amorosos. Tradução de Loudes M. G. Conde Feitosa. *Revista de Tradução Modelo 19*, Araraquara, Universidade de Estadual Paulista, ano 6, n. 11/12, p. 18-21, primavera 2001.

INSCRIÇÕES latinas da província romana da Bretanha. Trad. Pedro Paulo Abreu Funari & Renato Pinto. *Letras Clássicas*, São Paulo, Universidade de São Paulo, ano 8, n. 8, p. 149-155, jun. 2004.

LOPES, Eliana da Cunha. Pompéia: um relicário do latim vulgar. *CADERNOS do CNLF*: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: de 23 a 27 de agosto de 2004, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ, v. 8, n. 10, p. 145-154, 2004.

LOPES, Eliana da Cunha. Pompéia: um relicário do latim vulgar. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 10, n. 30, p. 106-116, set./dez. 2004.

MAGALHÃES, Maricé Martins. Um monumento funerário público de Surrentum – CIL X 680 e 688. [Inscrições sobre membros da elite local na época de Augusto e Tibério]. *Phoenix*, Rio de Janeiro, UFRJ, Mauad, v. 11, p. 139-170, 2005.

MARQUETTI, Flávia Regina. As formas de Severa. [CIL, IV, 8329]. *Boletim do CPA*, Campinas, Unicamp, Centro de Estudos e Documentação sobre o Pensamento Antigo Clássico, Helenístico e Sua Posteridade Histórica, ano 9, n. 17, p. 223-226, jan./jun. 2004.

MARTINS, Adilton Luís. Resenha de FEITOSA, Lourdes Conde. *Amor e sexualidade*. São Paulo: Annablume, 2005. 166 p. *História Social*, Campinas, Unicamp, v. 12, p. 185-187, 2006.

MARTINS, Maria Cristina da S. Um confronto entre duas variedades do latim falado: o sermo plebeius versus sermo urbanus. [Carta de um soldado escrita em papiro, CPL 254, e texto da correspondência de Cícero, Ad familiares, XIV, 4]. *Cadernos do CNLF: VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: de 23 a 27 de agosto de 2004*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ, v. 8, n. 4, p. 179-195, 2004.

MARTINS, Maria Cristina. Um confronto entre duas variedades do latim falado: o sermo plebeius versus sermo urbanus. [Carta de um soldado escrita em papiro, CPL 254, e texto da correspondência de Cícero, Ad familiares, XIV, 4]. *Cadernos do CNLF: IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia: de 22 a 26 de agosto de 2005*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 9, n. 13, p. 161-179, 2005.

MIERSE, William. Resenha de FUNARI, Pedro Paulo A. *Dressel 20 inscriptions from Britain and the consumption of Spanish olive oil*. With a catalogue of stamps. Oxford: Tempus Reparatum, 1996. 137 p. *Revista de História da Arte e Arqueologia*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 3, p. 139-140, fev. 2000.

PETROVIC, Vladimir. Uma inscrição romana tardia pagã de Remesiana (província de Dácia Mediterrânea). [Inscrição funerária cuja datação defende-se para a época de Juliano, o Apóstata]. *Phoenix*, Rio de Janeiro, UFRJ, 7 Letras, v. 6, p. 346-359, 2000.

POLETTI, Ronaldo Rebelo de Britto. Elementos conceituais do Império na Res gestae divi Augusti. *Notícia do Direito Brasileiro: Nova Série*, Brasília, Universidade de Brasília, v. 13, p. 239-244, 2006.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. Dos grafiteiros de Pompéia aos pichadores atuais. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 10, n. 29, p. 77-88, maio/ago. 2004.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. Dos grafiteiros de Pompéia aos pichadores atuais. In: SILVA, José Pereira da (Org.). *Ensaio linguísticos e filológicos de Alfredo Maceira Rodriguez*. Rio de Janeiro: 2005. p. 137-148.

SOBRE as bacanais. [CIL, I, 581; X, 104; ILS, 18]. Tradução de Maria Luiza Corassin. *Revista de Tradução Modelo 19*, Araraquara, Universidade Estadual Paulista, ano 8, n. 14, p. 82-85, inverno 2003.

TROMBETTA, Silvana. Resenha de FUNARI, Pedro Paulo A. *Dressel 20 inscriptions from Britain and the consumption of Spanish olive oil*. With a catalogue of stamps. Oxford: Tempus Reparatum, 1996. 137 p. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 8, p. 307-309, 1998.

7. *Literatura*

7.1. **Cultura, gêneros e temas literários**

SILVA, Amós Coêlho da. Etimologia clássica e moderna. *Cadernos do CNLF*: Anais do V Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Rio de Janeiro, 27 a 31 de agosto de 2001, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, UERJ, Academia Brasileira de Filologia, v. 5, n. 3, p. 103-114, 2002.

SILVA, Amós Coelho da. Etimologia clássica e moderna. *Principia*: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Orientais, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 6, n. 10, p. 34-49, 2003.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TUFFANI, Eduardo. Amostras do suplemento ao Repertório brasileiro de língua e literatura latina (1997-2006): Santo Agostinho (I). *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 19, n. 55, p. 144-162, jan./abr. 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____. Elementos para um catálogo brasileiro de literatura grega (1837-2016): Homero e Platão (I). *Calíope: Presença Clássica*, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, ano 33, n. 32, p. 21-48, 2. sem. 2016. (Em vias de publicação.)

**EVIDÊNCIAS
DE UMA TRANSMISSÃO LINGUÍSTICA IRREGULAR
NO PORTUGUÊS POPULAR DA BAHIA**

Vívian Antonino da Silva (UESB)
viviantonino@gmail.com

RESUMO

O Brasil apresenta uma realidade sociolinguística bipolarizada, com normas populares em um polo e normas cultas em outro. Tal situação era observada desde o Brasil Colônia, em que havia, em um extremo, as camadas médias e altas da sociedade brasileira e, em outro, a maioria da população, índios, africanos e mestiços. Nessas condições, ocorria um massivo contato entre línguas, o que caracterizava uma realidade ideal para a ocorrência de processos de *transmissão linguística irregular*. A *transmissão linguística irregular*, a depender de fatores históricos e linguísticos, pode levar à formação de línguas pidgin, crioula ou apenas formar uma nova variedade de língua, que não se configura como uma nova entidade linguística distinta das já existentes. Esta última situação foi o que ocorreu no Brasil, através de uma *transmissão linguística irregular* de tipo leve, que modificou sensivelmente a estrutura da língua portuguesa. A camada mais baixa da população era falante dessa variedade histórica da língua portuguesa e, durante muito tempo, devido à situação sociolinguística bipolar que caracterizou o Brasil, as normas populares foram mantidas em ambientes rurais, ficando quase sem interferências de padrões urbanos. A perda da morfologia flexional, de forma mais ou menos acentuada, é característica recorrente em situações de *transmissão linguística irregular* e, através da análise da variação na concordância nominal em predicativos/passivas no estado da Bahia, tal processo histórico pode ser evidenciado. Nota-se, com a concordância de número, a existência de um *continuum* linguístico, com a marcação de número em predicativos/passivas em comunidades afro-brasileiras isoladas quase inexistente (1%), aumentando para 4% na fala do interior do país, porém não marcada etnicamente, atingindo o índice de 14,6% de marcação na fala popular urbana. Com relação ao gênero, também se observou um *continuum*, com 81% de marcação nas comunidades afro-brasileiras isoladas, 94% nas comunidades do interior da Bahia e 95,5% nos bairros populares de Salvador.

Palavras-chave: Sociolinguística; concordância nominal; português popular.

1. Considerações iniciais

Há um interesse crescente pelo estudo e compreensão da história das línguas e, no caso do Brasil, para além do interesse pelo estudo das origens do português de uma forma geral, tem-se buscado compreender

como se deu a formação da variedade popular¹ do português do Brasil. É perceptível, após alguma observação, que há diferenças marcantes entre o português popular e o português culto brasileiro; em busca de traçar e explicar tais diferenças, muitos linguistas têm se dedicado ao estudo da formação do português popular do Brasil.

Há duas grandes correntes que, desde o começo do século passado, buscam justificativas para o aspecto diferenciado do português popular do Brasil: uma que credita as mudanças ocorridas no português popular do Brasil a uma deriva secular, uma tendência natural inerente às línguas; a presença de elementos negros e indígenas teria apenas acelerado as mudanças que inevitavelmente iriam ocorrer; e outra que defende o contato entre línguas africanas, indígenas e europeias, ocorrido durante a colonização do Brasil e do Império, como fator preponderante para as mudanças observadas na variedade popular atual do português. Há, entre os linguistas favoráveis à teoria do contato linguístico, aqueles que creem que houve a formação de crioulos típicos em terras brasileiras; no entanto, neste trabalho, parte-se do ponto de vista, defendido por Dante Lucchesi (1999, 2001, 2009), de que, se houve a formação de alguns crioulos, foram situações isoladas e não justificariam a configuração atual do português popular do Brasil. O que fundamenta a análise aqui desenvolvida é o conceito de *transmissão linguística irregular*, através do qual se pode afirmar que, a depender da intensidade e do prolongamento da situação de contato, podem surgir *pidgins*, crioulos típicos ou uma variedade da língua-alvo fortemente modificada, aqui entendida como o português popular do Brasil.

Para se fazer uma análise da realidade do português popular brasileiro da atualidade, é necessário, primeiramente, que se faça uma descrição do contexto histórico e social do período de formação da língua portuguesa do Brasil, visto que a realidade atual retrata, muito semelhantemente, a situação de outrora.

No período de formação da língua falada em terras brasileiras, o português transplantado da Europa, ocorreu um convívio intenso de falantes de diversas outras línguas. Era um número muito grande de negros trazidos forçadamente de diferentes regiões africanas, índios, também de

¹ Não entraremos na discussão pomenorizada a respeito da definição da expressão “popular”, já que é um termo polêmico. Aqui, “popular” se apresenta simplesmente como sinônimo de “*substandard*” ou “não padrão”, opondo-se, claramente, às expressões “culto”, “padrão” ou “*standard*”.

diferentes tribos, falantes de diferentes línguas e, ainda, os brancos portugueses, também de classes sociais variadas. A convivência tornou-se inevitável, e muitas vezes indispensável, pois habitavam a mesma terra e havia, entre eles, relações sociais que exigiam que se comunicassem minimamente. Conhecer a história desses grupos sociais, índios, negros e brancos, é imprescindível para a compreensão da realidade atual observada na sociedade brasileira.

2. Uma realidade sociolinguística polarizada

De meados do século XVI até o final do século XIX, a realidade socioeconômica brasileira foi pouco alterada: o país se mostrava como uma grande sociedade rural, com pequenos núcleos urbanos, em que se instalava uma minoria elitizada, que tinha acesso a uma incipiente vida institucional (LUCCHESI, 2009). As camadas médias e altas da sociedade brasileira, que eram numericamente reduzidas e que possuíam um comportamento linguístico sensivelmente conservador, buscavam sempre manter os laços linguísticos e culturais com a metrópole. Durante muito tempo, os professores de língua portuguesa que lecionavam em terras brasileiras eram trazidos de Portugal; um caráter conservador foi mantido na língua falada pela elite, que era vista como possuidora da variedade culta do português brasileiro.

Em outro extremo, se encontrava a maioria da população, índios, africanos e mestiços, que eram explorados e viviam em condições desumanas, segregados da sociedade, sem direito à cidadania. Nessas condições, ocorria um massivo contato do português com as línguas dos indígenas e dos africanos trazidos para o Brasil, o que caracterizava uma realidade ideal para a ocorrência de processos de *transmissão linguística irregular*. Uma variedade já modificada do português ia sendo aprendida por essa camada da população, que era numericamente superior à elite colonial, e disseminada por várias regiões do país. À tal variedade do português, Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004) chama de “português geral brasileiro”, considerado um antecedente histórico do atual português popular brasileiro, que foi adquirido na oralidade, em situações de aquisição imperfeita e “difundido pelo geral do Brasil, sobretudo pela maciça presença da população africana e dos afrodescendentes que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial”. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 90)

A camada popular, composta inicialmente por índios aculturados,

escravos e mestiços, era a mão-de-obra disponível para o trabalho na lavoura de cana-de-açúcar, no cultivo do pau-brasil, algodão, café, tabaco e, posteriormente, no ciclo da mineração do ouro. Sendo assim, essa camada teve atuação bastante abrangente em várias regiões do país e, conforme Dante Lucchesi, “o massivo deslocamento de populações pode explicar em boa medida a homogeneidade diatópica das variedades populares do português do Brasil” (LUCCHESI, 2001, p. 105). Dessa forma, a realidade linguística brasileira não era apenas heterogênea e variável, era sim plural e polarizada, com as normas vernáculas em um polo e as normas cultas em outro.

Dentre as normas vernáculas, estava o chamado “português geral brasileiro”, que, de acordo com Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004), teve como favorecedor à sua formação uma presença não-maciça de europeus e a grande miscigenação ocorrida em terras brasileiras.

Um constante

embate se dava entre duas possibilidades: um português africanizado ou um português europeizado. Por outro lado, a depender de configurações históricas locais, a predominância indígena ou negra ou ambas em convívio com o português resultou em perfis diferenciados, a se considerar o conjunto brasileiro. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 21)

Como dito anteriormente, a variedade diferenciada de língua que se desenvolveu no polo popular, o português popular do Brasil, pode ser tratado como fruto de uma *transmissão linguística irregular* de tipo leve, o que nos leva à necessidade de maior compreensão deste processo.

3. Entendendo melhor a transmissão linguística irregular

A *transmissão linguística irregular* é um conceito aqui utilizado para fazer referência ao que se passou nos momentos históricos de massivo e prolongado contato entre línguas, em situações em que a língua dos detentores de poder é tomada como modelo a ser seguido pelos demais, normalmente em situação politicamente inferior. Nessas situações de contato, a depender de fatores históricos e linguísticos, pode haver a formação de uma nova língua, chamada língua *pidgin* ou língua crioula, ou apenas se formar uma nova variedade de língua, que não se configura como uma nova entidade linguística distinta das já existentes.

Em situações típicas de contato, o que se observa é uma população numerosa de adultos, muitas vezes falantes de línguas diversas e até

mutuamente ininteligíveis, que se vê forçada a adquirir uma segunda língua para poder manter as relações sociais e comerciais. Devido à própria situação, essa variedade de língua que se forma apresenta uma forte simplificação e redução em sua estrutura gramatical, mantendo-se apenas os elementos essenciais para se desempenhar uma comunicação básica. Dante Lucchesi (2000, p. 99) diz que essa redução na estrutura gramatical da língua se dá devido a:

- (i) o difícil acesso dos falantes das outras línguas aos modelos da língua alvo, sobretudo nas situações em que os falantes dessa língua alvo são numericamente muito inferiores aos falantes das outras línguas;
- (ii) o fato de os falantes dessas outras línguas serem, em sua grande maioria, adultos, não havendo, pois, acesso aos dispositivos da *faculté du langage*, que atuam naturalmente no processo de aquisição da língua materna;
- (iii) a ausência de uma ação normatizadora, ou seja, de uma norma ideal que oriente e restrinja o processo de aquisição/nativização, já que esse processo tem como objetivo fundamentalmente a comunicação emergencial com os falantes da língua alvo.

Quando acontece um prolongamento da situação de contato linguístico, normalmente a variedade segunda da língua-alvo vai ganhando espaço e se tornando até modelo para aquisição da língua materna dos descendentes dos falantes das outras línguas. Isso se dá graças à relação que essa variedade segunda de língua estabelece com as camadas política e economicamente dominantes, que são detentoras, naturalmente, do prestígio social.

A depender de fatores extralinguísticos, como a quantidade de falantes da língua-alvo ou o grau de coesão dos grupos de falantes em situação de dominação, a língua surgida do contato pode se apresentar com características mais próximas ou mais distantes da língua do dominador. E as situações sociais, históricas e culturais a que a língua surgida do processo de transmissão linguística irregular está sujeita também vão explicar essa maior ou menor aproximação com a língua alvo e as inevitáveis transformações que as línguas originadas do contato vieram a sofrer.

O processo de *transmissão linguística irregular* pode resultar num *pidgin*, em crioulos de vários tipos, ou apenas em nova variedade de língua, a depender da sua intensidade. Conforme Dante Lucchesi (2000, p. 109),

O fator que determina inicialmente o processo de transmissão linguística irregular é a intensidade da erosão gramatical que se dá no momento inicial do contato, ou seja, no momento em que os falantes do substrato fixam o código

emergencial de comunicação verbal a partir dos recursos léxico-gramaticais da língua alvo.

Quanto menor o acesso dos falantes das línguas surgidas do contato aos modelos da língua alvo, mais radical será a variedade crioula falada por eles, a chamada criouliização típica. Pode também haver uma criouliização leve, em que o acesso à língua alvo é um pouco maior; com isso, a erosão gramatical também é menor, não sendo necessária uma reconstrução gramatical profunda.

No caso do português popular do Brasil, a sua origem tem explicação num processo de *transmissão linguística irregular* que não resultou em uma língua crioula, e sim em uma variedade diferenciada da língua portuguesa. Isso se deu porque, no Brasil, no período da colonização, o número de falantes da língua-alvo não foi tão pequeno que caracterizasse uma situação de criouliização típica; além de que sucessivos grupos de imigrantes portugueses chegaram às terras brasileiras, como na corrida do ouro (séc. XVIII) e na vinda da família real (séc. XIX), fatos que reforçavam o poder da língua portuguesa, diminuindo as possibilidades de erosão gramatical mais radical.

Assim, é fácil compreender que no Brasil não houve o surgimento de um crioulo típico, e sim que houve, principalmente em sua vertente popular, no período de sua formação, processos de mudanças linguísticas oriundos do contato entre línguas, através de uma *transmissão linguística irregular* leve. A estrutura da língua portuguesa foi sensivelmente afetada quando da sua nativização e socialização entre os descendentes dos índios e dos negros escravos trazidos para compor a mão de obra no período da colonização.

A camada mais baixa da população, falante dessa variedade histórica da língua portuguesa, afetada pelo contato entre línguas, compunha a mão-de-obra no período de colonização do Brasil; assim, essa camada social esteve presente em várias regiões do país, atuando em vários tipos de lavouras e no ciclo da mineração. Durante muito tempo, devido à situação social e linguística bipolar que caracterizou e ainda caracteriza o Brasil, as normas populares foram mantidas em ambientes rurais, ficando, de uma certa forma, quase sem interferências de padrões urbanos, pois os meios de comunicação eram poucos, os meios de transportes eram precários e a escolarização era mínima.

4. A diminuição da distância entre os polos

A partir do fim do século XIX, aconteceu, no Brasil, uma entrada de imigrantes, que tinha o objetivo político e social de ajudar a modernizar a economia e de embranquecer a população local (KREUTZ, 2000), mas que, linguisticamente, serviu também para ajudar a diminuir a distância que separa o polo culto do polo popular. Os japoneses, italianos, espanhóis, portugueses que se instalavam em solo brasileiro chegavam arruinados economicamente, porém, algumas vezes, tinham alguma instrução, o que facilitava a sua rápida ascensão social. Eles deixavam de conviver com escravos e capatazes, com quem aprendiam o português do Brasil, repleto de marcas da camada mais excluída da população, e passavam a conviver com os brancos e seus descendentes, a classe média do período, oferecendo mão de obra especializada. Nessa ascensão social, os imigrantes passaram a interagir verbalmente com pessoas falantes de norma culta, e aspectos do português popular do Brasil acabaram por serem transmitidos, assim como traços do português culto passaram a ser absorvidos.

A antiga realidade bipolar pode ser observada ainda hoje, porém um pouco mais atenuada. Até meados do século XX, a população brasileira era em sua maioria analfabeta, praticamente não havia meios de comunicação em massa, o sistema de transporte também não era dos mais eficientes, o que dificultava o acesso a muitas regiões do país, e a influência dos padrões linguísticos urbanos era mínima; toda essa dificuldade certamente facilitou a manutenção de algumas variedades de língua mais ou menos crioulizadas faladas no interior do Brasil, como a variedade falada em Helvécia. O que Dante Lucchesi (2001) pôde observar em Helvécia, cidade localizada no extremo Sul do Estado da Bahia, foi uma forte influência do contato entre línguas ocorrido naquela localidade, com os membros mais velhos mantendo as marcas desse contato, como a simplificação de flexões verbais e nominais. Os mais jovens, graças à influência da urbanização, já estavam readquirindo e reintroduzindo a morfologia verbal e nominal perdida.

Dante Lucchesi (2001, p. 107) salienta que está havendo uma diminuição da distância existente entre as normas populares e as normas cultas, mostrando que:

[...] há uma tendência da mudança do português popular em direção aos modelos da norma culta, que atingem e influenciam as camadas mais baixas da população através da televisão, do rádio ou pelo contato direto, proporcionado pelas modernas condições de transporte, ou mesmo através do precário sistema de ensino.

Apesar dessa diminuição de distâncias, ainda hoje é possível se perceber a existência das normas cultas e das normas populares, já que ainda há um “grande abismo que separa uma minoria, que desfruta de bens e serviços do universo da cidadania, da grande maioria, que pouco ou nenhum acesso tem aos bens de consumo, aos serviços sociais e aos direitos sociais básicos” (LUCCHESI, 2009, p. 42). A norma culta, na realidade atual brasileira, é aquela falada por essa minoria escolarizada, que tem acesso a saúde, lazer, que conhece os seus direitos. Os falantes da norma culta do português brasileiro são herdeiros “dos modelos [linguísticos] transmitidos aos longos dos séculos nos meios da elite colonial e do Império; modelos esses decalcados da língua da metrópole portuguesa”. (*Idem, ibidem*)

Em contrapartida, a norma popular é aquela falada por uma maioria, alijada de seus direitos de cidadão, que não consegue concluir os estudos básicos, quando consegue alguma escolarização formal, que tem dificuldade para ser atendida pela rede de saúde pública, que desconhece os momentos de lazer. Seu modelo linguístico advém de uma também maioria do período colonial, de uma língua que foi modificada pelo contato de várias línguas, a do colonizados, a dos nativos e a dos escravos trazidos da África. “Dessarte, se é uma variedade de língua do colonizador que se impõe na fala dos segmentos sociais aí formados, não se pode deixar de perceber as marcas de sua aquisição precária e de sua nativização mestiça”. (*Idem, ibidem*)

5. Difusão de normas linguísticas

Por um período longo de tempo, o interior do país e as regiões mais isoladas geograficamente eram o reduto das normas vernáculas, porém, no século XX, essa realidade foi sofrendo transformações devido às mudanças que vinham acontecendo. Houve um acesso mais amplo aos meios de comunicação de massa, uma maior migração de pessoas da zona rural em direção aos centros urbanos e um acesso um pouco maior às instituições de ensino público fundamental. Com relação à influência da escolarização no início do século XX, Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004) diz que:

A presença, mesmo rarefeita, da escola e de um, embora fraco e localizável, desenvolvimento cultural letrado fez certamente entrar em cena um elemento novo, que é a norma linguística explicitada e coercitiva, que provavelmente até então só atingia, se é que atingia, sobrepondo-se às normas sociais consensuais dos diversos grupos, uma minoria inexpressiva. (MATTOS E SILVA, 2004, p. 22)

A distância entre o rural e o urbano, social e linguisticamente, vem diminuindo devido à atuação dos fatores acima mencionados e isso faz com que não olhemos para a relação rural/urbano como uma dicotomia estanque, mas sim como um *continuum* de formas. De acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005, p. 40), o português brasileiro deve ser observado “como um *continuum* de urbanização, que se estende desde as variedades rurais geograficamente isoladas [...] até a variedade urbana culta, [...] podendo-se situar um falante em qualquer posição ao longo deste *continuum*”.

Na modalidade de fala das localidades isoladas ou de ambientes rurais, é possível perceber um distanciamento maior com relação à norma linguística do português europeu, norma que influenciou e até determinou a caracterização das variedades cultas do português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2005). Esse distanciamento aconteceu, “pois nessas modalidades foi, possivelmente, mais acentuada a influência do adstrato indígena e do *pidgin*² falado pelos negros entre si e no contato com a população branca e mestiça”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 32)

O Brasil foi visto, durante muito tempo, como um grande país rural, pois a grande maioria habitava as áreas rurais. Em 1920, a população urbana era de apenas 10,7% e, em 1940, passou para 31,29%. O crescimento urbano foi contínuo e, em 1950, o país tinha uma população de mais de 51 milhões de pessoas, com 36,16% delas em zona urbana. Em 1980, essa situação fica ainda mais acentuada: dos 120 milhões de habitantes, 67,60% estavam residindo em áreas urbanas. No censo realizado no ano de 2000, a população brasileira foi contada em 168.370.893 pessoas; dessas, 81,37% estavam na zona urbana; menos de 19% compunham a zona rural do país. De um país, com dimensão continental, essencialmente rural, o Brasil se tornou, ainda que com uma urbanização tardia, um país em que a minoria de seus habitantes reside em área rural. (BORTONI-RICARDO, 2005)

A dimensão do crescimento das zonas urbanas foi tamanha que seria impossível imaginar que o meio rural não sofresse qualquer influência de tais mudanças. “À medida que os falantes dos vernáculos rurais entram em contato direto ou indireto com a língua padrão, oral ou escrita,

² O que Stella Maris Bortoni-Ricardo trata por *pidgin* aqui tratamos como uma variedade histórica do português alterada pelo processo de *transmissão linguística irregular*, mas que não chegou a se caracterizar como uma língua nova.

seu dialeto tende a tornar-se difuso” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 123). As capitais, aqui, no caso, Salvador, se colocam como um centro difusor de normas linguísticas, exercendo influências, direta ou indiretamente, na variedade popular da língua, foco de nosso estudo. Stella Maris Bortoni-Ricardo (2011) chama a atenção, ainda, de que a difusão não é vista necessariamente como uma assimilação de traços do português padrão, como se poderia supor erroneamente, e sim como um distanciamento das normas estigmatizadas. “A difusão dialetal é paralela a um processo mais amplo de adesão à orientação cultural hegemônica”. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 126)

Dentro de uma comunidade linguística, partindo do estudo de redes sociais, é possível observar a pressão normativa a que se submetem os membros da comunidade a partir da observação da densidade, multiplexidade e complexidade dos papéis sociais. Em comunidades pequenas, a densidade é muito alta, pois todos se conhecem e mantêm algum tipo de relação; a multiplexidade é igualmente alta, pois são mantidas relações em diversas condições, entre vizinhos, parentes, amigos, colegas de trabalho, entre outros, que são as chamadas relações multiplex. Nas comunidades pequenas, a complexidade de papéis sociais é baixa, uma vez que, diferentemente dos centros urbanos, uma pessoa não desempenha diferentes papéis sociais, sendo a sua atuação social um pouco mais restrita. Sabe-se que, em comunidades com alta densidade e multiplexidade e baixa complexidade de papéis sociais, há o desenvolvimento de um consenso normativo e de uma resistência a valores vindos de fora da comunidade.

De forma oposta, em comunidades maiores, a densidade é baixa, assim como a multiplexidade, e a complexidade de papéis se mostra alta. “O pressuposto geral é que ambientes urbanos complexos e heterogêneos ensejam um número mais amplo de papéis culturalmente diferenciados do que uma comunidade tradicional e relativamente homogênea” (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 134), dessa forma faz-se a distinção entre redes isoladas e integradas.

As redes sociais isoladas mantêm vínculos que partem da proximidade social; as pessoas convivem de forma mais próxima, fazendo parte de grandes famílias e se relacionando na vizinhança. Essas redes, típicas de comunidades mais isoladas, como as rurais, tendem a manter a sua cultura rural e a focar no vernáculo, resistindo a mudanças. Necessário se faz chamar atenção para o fato de tal comportamento não ser operado necessariamente de forma consciente.

As redes integradas são mais heterogêneas e territorialmente mais dispersas; os membros da comunidade estabelecem uma grande variedade de vínculos sociais, estando expostos a um grande nível de influência externa. Acaba-se por notar que o falante, por participar de diferentes grupos sociais, tende a ter um comportamento linguístico variável. “Um alto nível de complexidade nas relações de papéis do indivíduo implica um alto grau de flexibilidade em seu repertório verbal em relação à adequação de código e estilo”. (BORTONI-RICARDO, 2011, p. 136)

Nos centros urbanos, os indivíduos tendem a se mostrar socialmente mais integrados e assim também ocorre com a sua modalidade de língua, que está mais sujeita às pressões normativas urbanas, à escolarização formal e aos meios de comunicação, atualmente já bastante acessíveis.

A fim de evidenciar que os centros urbanos atuam como difusores de normas linguísticas, recorrer-se-á a três trabalhos que investigam a marcação de concordância nominal de gênero e de números em predicativos do sujeito e em estruturas passivas no estado da Bahia: o de Dante Lucchesi (2008), que estuda comunidades afro-brasileiras isoladas no interior, com um forte histórico de contato entre línguas; o meu trabalho de mestrado, Vívian Antonino da Silva (2007), que analisou duas cidades do interior, porém não marcadas etnicamente; e o meu trabalho de doutorado, Vívian Antonino da Silva (2012), que analisou cinco bairros populares da cidade de Salvador. É válido salientar que os indivíduos investigados nas três pesquisas mencionadas são minimamente escolarizados (analfabetos ou semialfabetizados), ocupando a base da pirâmide social.

Dante Lucchesi (2009) chama atenção para o fato de a perda da morfologia flexional, de forma mais ou menos acentuada, ser característica recorrente em situações de *transmissão linguística irregular*; em situações típicas de criouliização, a perda da morfologia tende a ser completa. Dessa maneira,

[...] pode-se conceber o quadro de profunda variação na concordância nominal e verbal que se observa hoje nas variedades populares do português do Brasil como uma decorrência do processo de transmissão linguística irregular que marca a gênese dessas variedades linguísticas. (LUCCHESI, 2009, p. 124)

Assim, espera-se encontrar, em ambiente urbano, um uso mais acentuado das regras de concordância do que aquele já observado no interior do país, em que as redes sociais são mais densas e mais refratárias às mudanças que ocorrem nos núcleos mais urbanizados.

A concordância nominal de número é fenômeno variável que atinge o português do Brasil de maneira generalizada, ainda que com intensidades diferentes, seja dentro do sintagma nominal ou em estruturas de predicativos do sujeito e em passivas, que serão aqui observadas.

Aqui, nos dados obtidos a partir da fala de indivíduos analfabetos ou semialfabetizados no estado da Bahia, nota-se uma diferença acentuada entre cada uma das comunidades, com o falante afro-brasileiro com uma marcação de número que pode ser considerada residual de 1%; o falante do interior com índice de 4% de realização da marca de plural e um percentual de 14,6% de marcação da regra nos falantes urbanos de Salvador.

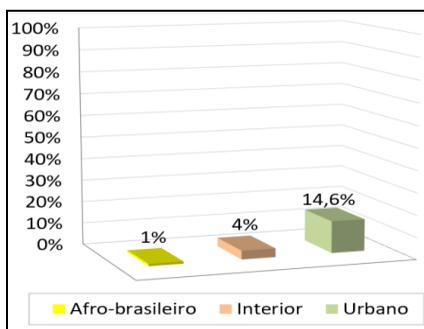


Gráfico 1 – Índices de marcação de plural em predicativos do sujeito e em estruturas passivas na fala popular da Bahia

O que se nota, ao analisar tais resultados, é o traçado de um *continuum* linguístico, que vai de um percentual quase nulo de aplicação da regra, nas comunidades em que a história de contato entre língua na formação do português popular do Brasil foi bastante marcante, a um aumento progressivo em direção às zonas urbanas. Nitidamente, a urbanização, com seu acesso facilitado a escolas e meios de comunicação, exerceu grande influência com relação à utilização da marca de número.

Com relação à variação na concordância nominal de gênero, sabe-se que não é um fenômeno amplamente difundido, que possa ser notado em todas as comunidades; prova disso são os raros estudos de tal fenômeno em comunidades urbanas. A variação na concordância nominal de gênero é mais facilmente observada em comunidades com uma história marcante de contato entre línguas. Nessas situações de contato, é natural que as línguas sofram reduções em seu sistema flexional, como foi fortemente notado em relação à categoria de número, que se mostra um

pouco mais redundante do que a de gênero.

Dessa forma, ao observar os resultados sobre a concordância nominal de gênero em predicativos e em passivas, nota-se, como imaginado, que sua marcação em comunidades afro-brasileiras é um tanto menor do que as do interior e urbanas.

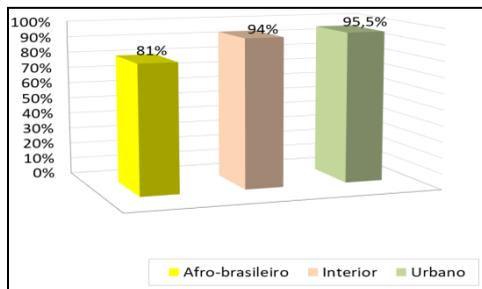


Gráfico 2 – Índices de marcação de gênero em predicativos do sujeito e em estruturas passivas na fala popular da Bahia

Ainda que diante de números com diferenças não tão expressivas, percebe-se uma oposição entre o português afro-brasileiro em um extremo, com uma marcação de 81%, e, em outro, as duas outras comunidades mais urbanizadas. Esse resultado evidencia a influência do contato entre línguas, separando em extremos as comunidades que tiveram maior e menor influência do contato em sua realidade social.

É inegável, analisando os *continua* obtidos, que a história da formação do português, com um massivo contato entre línguas, influenciou de forma contundente na caracterização atual do português popular do Brasil. Nota-se, no entanto, que a influência dos centros urbanos é cada vez maior, ganhando espaço e modificando a fala popular das cidades do interior. Ainda assim, a polarização sociolinguística se mantém, fortalecida pelas carências sociais do povo brasileiro, que ainda luta por comida, que ainda vai à escola pensando na merenda escolar. É impossível que tal situação não se reflita na realidade linguística do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, Yonne; FRANCHETTO, Bruna. 500 anos de línguas indígenas no Brasil. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

LOBO, Tânia. *A formação histórica do português brasileiro*. O estado da questão. Comunicação ao XI congresso da ALFAL. Gran Canária, 1996.

LUCCHESI, Dante. A questão da formação do português popular do Brasil: notícia de um estudo de caso. *A Cor da Letras*, n. 3, p. 73-100, dez. 1999.

_____. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. 2000. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *D.E.L.T.A.*, vol. 17, n. 1, p. 97-130, 2001.

_____. A concordância nominal em estruturas passivas e de predicativo do sujeito em comunidades rurais afro-brasileiras isoladas no contexto da história sociolinguística do Brasil. In: RONCARATI, Claudia, VOTRE, Sebastião. (Orgs.). *Ensaio em homenagem a Anthony Naro*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

_____; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.) *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004

MATTOSO, Kátia. *Ser escravo no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MUSSA, Alberto. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. 1991. Dissertação (de mestrado). Universidade Federal

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: evolução e sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RODRIGUES, Aryon Dal'igna. *Breve história da língua dos índios vistos por Cabral*. Brasília: Universa, 2000.

SILVA, Vívian Antonino da. *A concordância nominal em predicativos do sujeito e em estruturas passivas no português popular do interior do estado da Bahia*. Dissertação (de mestrado). – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

_____. *Português popular de Salvador: uma análise da concordância nominal em predicativos e em estruturas passivas*. Tese (de doutorado). – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

**LITOTOPONÍMIA DE ORIGEM INDÍGENA
EM MINAS GERAIS**

Maryelle Joelma Cordeiro (UFMG)

maryellecordeiro@gmail.com

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG)

RESUMO

O ser humano necessita nomear tudo aquilo que está ao seu redor, necessita traduzir em "palavras" as diferentes características de sua cultura. Quando se trata dos lugares pelos quais passa, o mesmo ocorre. Entretanto, esse tipo de nomeação, ao contrário de outros processos denominativos, não acontece de maneira aleatória. Assim, o estudo da significação e da origem desses nomes, bem como as mudanças que nele possam ter ocorrido, pode revelar os valores e costumes de uma determinada sociedade e destacar aspectos da cultura atual e de outras culturas que possam ter sido sobrepostas com o passar do tempo. A toponímia se dedica ao estudo da origem e dos significados dos nomes próprios de lugares, que podem ser de natureza física (ligada às características do próprio acidente geográfico) ou de natureza antropocultural (aquela relacionada à visão de mundo pelo ser humano). É capaz de revelar aspectos histórico-culturais de um determinado grupo social, refletidos no próprio nome, mostrando as ideologias e crenças desse povo, usadas no momento de um ato denominativo. Este trabalho se insere dentro dos estudos de toponímia e trata do estudo linguístico e cultural dos topônimos, os nomes próprios de lugar, de origem mineral – os litotopônimos – de origem indígena em Minas Gerais. Ligada ao *Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais* – Projeto ATEMIG, coordenado pela Profa. Maria Cândida, nossa pesquisa é uma forma de investigação e descrição da toponímia que tem como eixo norteador o fato de que língua e cultura são entidades inseparáveis. O referencial teórico-metodológico se apoia nos modelos toponímicos de Albert Dauzat (1926), Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990a, 1990b e 2004) e Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2004), no conceito de região cultural de Manuel Diégues Jr. (1960) e na noção de cultura de Alessandro Duranti (2005).

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Léxico. Toponímia.

1. Introdução

Este artigo traz um recorte da tese de doutorado em andamento, intitulada *Litotoponímia Mineira*, e tem como objetivo realizar um estudo linguístico e cultural dos nomes próprios de lugar de origem mineral, os *litotopônimos*, de origem indígena presentes em todo o território de Minas Gerais.

Nossa pesquisa está ligada ao Projeto ATEMIG – *Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais*, coordenado pela Profa. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra.

2. Fundamentação teórica

O aparato teórico-metodológico utilizado durante a pesquisa busca apoio nos modelos toponímicos de Albert Dauzat (1926) e Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1990a, 1990b e 2004), Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (2004) no conceito de região cultural de Manuel Diégues Jr. e no conceito de cultura de Alessandro Duranti (2005).

O interesse por estudar os topônimos de origem mineral está relacionado às considerações de Manuel Diégues Jr. (1960) que diz que no Brasil foi fundamental a importância do meio físico, do ambiente geográfico, para que uma população pudesse se instalar e permanecer em um determinado local. Durante o século XVII, o relato da presença de grande quantidade de ouro e pedras preciosas na Capitania de Minas Gerais foi o chamariz que possibilitou as diversas incursões de exploração do território mineiro. Por conseguinte, as reais condições favoráveis do solo permitiram a extração de grande quantidade de minerais de grande valor econômico, o que foi um dos elementos fundamentais que permitiu a implantação de uma sociedade estável na região. Minas Gerais viveu nos séculos XVIII e XIX o auge do ciclo da mineração, sendo considerada a região de mineração mais importante do território brasileiro.

Nosso estudo se apresenta como uma forma de investigação da toponímia que tem como elemento norteador o fato de que língua e cultura são noções interligadas. Entendemos cultura por meio do pensamento de Alessandro Duranti (2005) que a caracteriza como aquilo que é aprendido, transmitido e repassado de geração em geração por meio das ações humanas, através da comunicação linguística.

Os membros de uma comunidade utilizam o sistema linguístico como uma maneira para representar a realidade em que vivem e assim conseguem expressar, por meio do seu léxico, os valores culturais que são compartilhados socialmente dentro desta comunidade, evidenciando-se, assim, a forte relação estabelecida entre língua, cultura e sociedade.

O léxico de uma língua pode ser visto como o espelho daquela sociedade, uma vez que é capaz de refletir em seus signos linguísticos todos os valores, crenças, costumes e tradições e também evidenciar particularidades e especificidades de um povo.

Uma das características mais peculiares do homem é a necessidade “urgente” de nomear tudo aquilo que o rodeia, ou seja, de traduzir em uma “forma linguística”, em “palavras” os diferentes aspectos de sua

cultura, que podem ser materiais ou imateriais. O mesmo ocorre quando se trata da nomeação de lugares. No entanto, esse tipo de nomeação, ao contrário de outros processos denominativos, não ocorre de maneira ocasional, despropositada.

Como o processo de nomeação de lugares não ocorre de maneira aleatória, o estudo da significação e da origem desses nomes, bem como as mudanças que nele possam ter ocorrido, pode muitas vezes revelar os valores e costumes de uma determinada sociedade, assim como evidenciar os aspectos da cultura vigente e também de outras culturas que ao longo do tempo possam ter se sobreposto.

A toponímia é a ciência que se dedica ao estudo da origem e dos significados dos nomes próprios de lugares, sejam eles de natureza física, que estão ligadas às características do próprio acidente geográfico ou de natureza humana, relacionada à visão de mundo pelo ser humano.

O topônimo pode ser analisado como uma marca histórica da presença de um povo em uma região. Em sua formação, ele pode ser capaz de revelar tanto as características físicas de um lugar, como a natureza dos solos, a vegetação, a hidrografia, a fauna, como também o contato do homem com o ambiente ao seu redor, funcionando como retrato da realidade na qual o nome foi criado.

Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick (1986) propôs, seguindo o modelo de Albert Dauzat (1926) adaptado para a realidade brasileira, a classificação dos topônimos em onze taxas de natureza antropocultural e dezesseis taxas de natureza física. A taxa selecionada para o nosso estudo, *litotopônimos*, foi classificada por ela como sendo os topônimos de índole mineral, aqueles que apresentam na sua estrutura mórfica relação com a constituição do solo, da terra.

A partir da análise dos dados do repositório do Projeto ATEMIG, percebemos que há em Minas Gerais um elevado número de topônimos de origem indígena, especialmente de litotopônimos. Podemos considerar que esse tipo de denominação seja o reflexo do contato dos primeiros povos que viveram em território mineiro, onde encontraram muitas riquezas minerais que deixaram suas marcas na memória toponímica do Estado.

A motivação para a nomeação de lugares pelos povos indígenas estava sobretudo relacionada à maneira como enxergavam a natureza ao seu redor. Denominavam os lugares de maneira muito objetiva como ao

descrever o formato dos morros, os diferentes cursos de águas, dentre outros.

Ana Claudia Castiglioni (2012, p. 145) afirma tal colocação sobre o processo de nomeação da terra pelo homem indígena ao dizer que “A população indígena tinha uma tendência motivadora bastante objetiva para nomear os acidentes, haja vista o contato direto desses grupos com a natureza, o que lhes facilitava a descrição do acidente geográfico”.

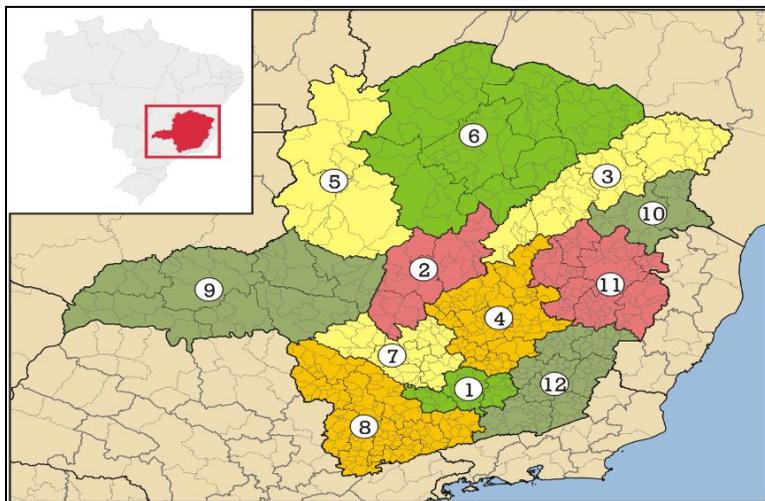
3. Procedimentos metodológicos

Para a realização do estudo e seleção dos itens lexicais para comporem o *corpus* deste trabalho foi utilizado o banco de dados do Projeto ATEMIG, Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais. O ATEMIG compõe-se como uma variante regional do projeto ATB – Atlas Toponímico do Brasil, coordenado pela Profa. Dra. Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Os dados que compõem o *corpus* do repositório foram extraídos de fontes do IBGE, documentados em cartas topográficas, com escalas que variam de 1: 50.000 a 1:250.000 em todos os 853 municípios do estado de Minas Gerais.

A organização do projeto segue a divisão do território mineiro, realizada pelo IBGE que recorta Minas Gerais em 12 mesorregiões, a saber:

1. Campo das Vertentes; 2. Central Mineira; 3. Jequitinhonha; 4. Metropolitana de Belo Horizonte; 5. Noroeste de Minas; 6. Norte de Minas; 7. Oeste de Minas; 8. Sul e Sudoeste de Minas; 9. Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba; 10. Vale do Mucuri; 11. Vale do Rio Doce; 12. Zona da Mata.



Mapa 1 – Mesorregiões de Minas Gerais. Fonte:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cc/MinasGerais_Mesorregions.svg/1280px-MinasGerais_Mesorregions.svg.png

4. Apresentação e análise dos dados

4.1. Apresentação dos dados

Foram selecionados do banco de dados do Projeto ATEMIG 530 ocorrências de litotopônimos de origem indígena, que descartadas as formas que se repetem, se resumem a 148 itens lexicais diversos.

São eles: Argerita, Argirita, Barreiro do Gravatá, Barreiro do Tejuco, Carbonita, Catanduva, Corumbá, Diamante de Ubá, Gorumtuba, Grupiara, Grupiarinha, Guapiara, Gupiara, Gurutuba, Humaitá, Inhaúma, Inhumas, Ita, Ita Sul, Itabaiana, Itabatinga, Itabela, Itaberaba, Itaberaba de Alcindo Cardoso, Itaberaba de Baixo, Itaberaba de Luís R. dos Santos, Itaberoba, Itaberocó, Itabira, Itabirã, Itabirinha, Itabirinha de Mantena, Itabirito, Itaboca, Itabuca, Itacambira, Itacambiruçu, Itacarambi, Itacarambi Pequeno, Itacarambizinho, Itací, Itacolomi, Itaçu, Itaguaba, Itaguauçu, Itaguara, Itaguaré, Itaim, Itaipava, Itaipavinha, Itaipé, Itaipu, Itajaí, Itajaó, Itajiru, Itajubá, Itajuru, Italéia, Itamarandiba, Itamarandiba do Mato, Itamarati, Itamarati de Minas, Itambacuri, Itambé, Itambém do Mato Dentro, Itamembé, Itamirim, Itamogi, Itamonte, Itamunheque, Itanguá, Itanhaém, Itanhandú, Itanhomi, Itaobim, Itaoca, Itapacoral, Itapa-

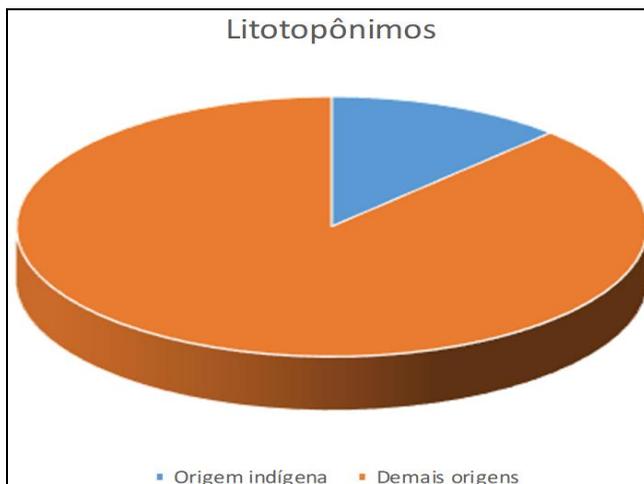
ji da Cia. Vale do Rio Doce, Itapaji, de Manuel Rodrigues, Itapanhoacanga, Itapecerica, Itapecuru, Itapejipe, Itapera, Itaperanu, Itaperirica, Itapetininga, Itapeva, Itapeva do Capivari, Itapicuru, Itapiporã. Itapira, Itapirapuã, Itapixé, Itapoã, Itapuã, Itaporã, Itaporanga, Itapura, Itaquaraçu, Itaquaré, Itaquaruçu, Itaquí, Itaquora, Itatiaia, Itatinga, Itáu, Itáu de Minas, Itaúna, Itaúnas, Itauninha, Jacutinga, Lajeado do Buriti Comprido, Lajeado do Capão Alto, Lajeado do Tijuco, Lajeado Samambaia, Lajinha do Mutum, Marambaia, Pedra do Indaiá, Pedra Itabira, Piranguçu, Sabará, Sabaré, Sardoá, Tabatinga, Sericita, Tabatinga de Gentil Pereira, Tabatinga de Lindolfo Tiago, Tabatingua, Taipaba, Tapiocanga, Tauá, Tejuco, Tejuco de Jair Batista de Carvalho, Tijuca, Tijucal, Tijucana, Tijuco, Tijuco da Grama, Tijuco Preto, Tijuco Prudentino, Tijuçu, Tijuqueiro.

4.2. Análise dos dados

No *corpus* do banco de dados do Projeto ATEMIG constam 85.592 topônimos, dos quais 4.349 são litotopônimos, o que representa 5,08 % do total do *corpus*, conforme mostrado no gráfico abaixo:

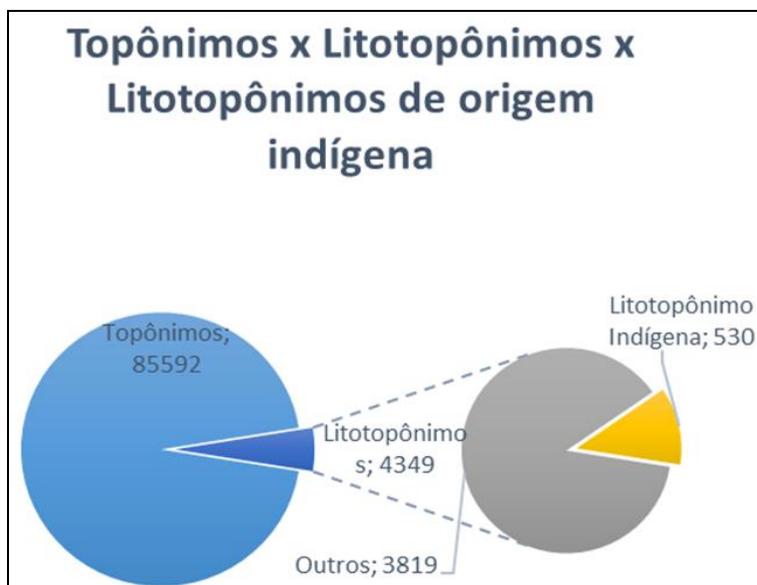


Do total de 4.349 litotopônimos, 530 são de origem indígena, o que representa 12,1 % dos dados.



Com relação à formação dos nomes podem ser classificados em cinco categorias:

- a) **Nomes simples:** Argerita, Argirita, Carbonita, Catanduva, Corumbá, Gorutuba, Grupiara, Guapiara, Gupiara, Gurutuba, Humaitá, Inhaúma, Inhumas, Ita, Itabaiana, Itabatinga, Itabela, Itaberaba, Itaberoba, Itaberozó, Itabira, Itabirito, Itaboca, Itabuca, Itacambira, Itacambiruçu, Itacarambi, Itací, Itacolomi, Itaçu, Itaguaba, Itaguaçu, Itaguara, Itaguaré, Itaim, Itaipava, Itaipé, Itaipu, Itajaí, Itajaó, Itajiru, Itajubá, Itajuru, Italéia, Itamarandiba, Itamarati, Itambacuri, Itambé, Itamembé, Itamirim, Itamogi, Itamonte, Itamunheque, Itanguá, Itanhaém, Itanhandú, Itanhomi, Itaobim, Itaoca, Itapacoral, Itapanhoacanga, Itapecerica, Itapecuru, Itapejipe, Itapera, Itaperanu, Itaperirica, Itapetininga, Itapeva, Itapicuru, Itapiporã. Itapira, Itapirapuã, Itapixé, Itapoã, Itapuã, Itaporã, Itaporanga, Itapura, Itaquaraçu, Itaquaré, Itaquaruçu, Itaquí, Itaquora, Itatiaia, Itatinga, Itauí, Itaúna, Itaúnas, Jacutinga, Marambaia, Piranguçu, Sabará, Sabaré, Sardoá, Tabatinga, Sericita, Tabatingua, Taipaba, Tapiocanga, Tauá, Tejuco, Tijuca, Tijuco, Tijucuçu.



- b) **Nomes simples híbridos** – *Indígena + sufixo português*: Grupiarinha, Itabirão, Itabirinha, Itacarambuzinho, Itaipavinha, Itauninha, Tijucal, Tijucana, Tijuqueira, Tijuqueiro, Tijuquinha, Tijuquinho.
- c) **Nomes compostos**: Itapeva do Capivari
- d) **Nomes compostos híbridos** – *Português + Indígena*: Barreiro do Gravatá, Barreiro do Tejuco, Diamante de Ubá, Itacarambi Pequeno, Itambé do Mato Dentro, Lajeado do Buriti Comprido, Lajeado do Capão Alto, Lajeado do Tijuco, Lajeado Samambai-a, Lajinha do Mutum, Pedra do Indaiá, Pedra Itabira.
- e) **Nomes compostos híbridos** – *Indígena + Português*: Ita Sul, Itaberaba de Alcindo Cardoso, Itaberaba de Baixo, Itaberaba de Luís R. dos Santos, Itabirinha de Mantena, Itamarandiba do Mato, Itapaji da Cia. Vale do Rio Doce, Itapaji, de Manuel Rodrigues, Itamarati de Minas, Itaú de Minas, Tabatinga de Gentil Pereira, Tabatinga de Lindolfo Tiago, Tejuco de Jair Batista de Carvalho, Tijuco da Grama, Tijuco Preto e Tijuco Prudentino.

Com relação à natureza dos litotopônimos de origem indígena existem 285 litotopônimos que nomeiam acidentes humanos, ou seja

53,7% enquanto que 245 nomeiam acidentes físicos, o que representam 46,3% do número total de litotopônimos indígenas. É interessante notar que em Minas Gerais os litotopônimos de origem indígena que nomeiam acidentes humanos ocorrem em maior número do que os que nomeiam acidentes físicos, ao contrário de outras taxas em que há predominância de topônimos de origem indígena na denominação de acidentes físicos.

Apresentaremos na página que segue a ficha lexicográfico-toponímica resumida com a quantificação de todos os litotopônimos de origem indígena, distribuídos por mesorregiões.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Item Lexical	Mesorregião											TOTAL	Acidente Físico	Acidente Humano	
	Campo das Vertentes	Central Mineira	Jequinhonha	Metropolitana de Belo Horizonte	Nordeste de Minas	Norte de Minas	Oeste de Minas	Sul e Sudoeste de Minas	Vale do Mucuri	Vale do Rio Doce	Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba				Zona da Mata
Total	14	6	83	70	1	71	20	102	21	47	43	52	530	245	285
Argerita											1		1		1
Argirita												1	1		1
Barreiro do Gravatá								1					1		1
Barreiro do Tejuco						1							1	1	
Carbonita			1										1		1
Catanduva								1					1	1	
Corumbá							1	1					2		2
Diamante de Ubá												1	1		1
Grupiara			1		2					1	1	5	2	3	
Grupiarinha			3									3	2	1	
Guapiara								3					3		3
Gupiara								4					4		4
Gurutuba				1	10								11	11	
Humaitá			2								1	3	2	1	
Inhaúma				1	1		2						4	3	1
Inhumas									1				1		1
Ita			1									1	2	1	1
Ita Sul				2									2	1	1
Itabaiana			1										1		1
Itabatinga									1				1		1
Itabela			1										1		1
Itaberaba					4			4		1			9	3	6
Itaberaba de Alcindo Cardoso					1								1		1
Itaberaba de Baixo					2								2		2
Itaberaba de Luís R. dos Santos					1								1		1
Itaberoba									1				1		1
Itaberocó				1									1		1
Itabira				2				1	1	2		2	8	4	4
Itabirão										1			1	1	
Itabirinha										3			3	1	2
Itabirinha de Mantena				1									1		1
Itabirito				5									5	2	3
Itaboca												1	1		1
Itabuca						1							1		1
Itacambira			1			5				3			9	6	3
Itacambiruçu						5							5		5
Itacarambi				5		8							13	9	4
Itacarambi Pequeno				1									1	1	
Itacarambizinho						2							2		2
Itací								4					4	2	2
Itacolomi				6				2	1		1	10	5	5	
Itaçu												2	2	1	1
Itaguaba								1					1		1
Itaguaçu								2				4	6	3	3
Itaguara				3									3	2	1

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Itaguaré						1				1	1				
Itaim						9				9	5	4			
Itaipava		1			2	1	1		2	4	11	2	9		
Itaipavinha									1		1	1			
Itaipé									1		1		1		
Itaipu									1		1		1		
Itajaí										1	1		1		
Itajaó							2				2	1	1		
Itajuru									1		1		1		
Itajubá		3				1	1			4	9	1	8		
Itajuru										2	2	1	1		
Italéia		1									1		1		
Itamarandiba		8									8	5	3		
Itamarandiba do Mato		4									4	3	1		
Itamarati		1	1				1			2	5		5		
Itamarati de Minas										1	1		1		
Itambacuri										9	9	6	3		
Itambé			6		1		4			2	13	7	6		
Itambé do Mato Dentro			1								1		1		
Itamembé							1				1		1		
Itamirim						1					1		1		
Itamogi							1				1		1		
Itamonte							1				1		1		
Itamunheque										1	1		1		
Itangá			4								4	2	2		
Itanhaém										1	1		1		
Itanhandú							4				4	3	1		
Itanhomi										1	1		1		
Itaobim			1								1		1		
Itaoca			1				4				5	2	3		
Itapacoral			1				4				5	2	3		
Itapagibe										1	1		1		
Itapaji da Cia. Vale do Rio Doce						1					1		1		
Itapaji, de Manuel Rodrigues						1					1		1		
Itapanhoacanga						1					1		1		
ItapecERICA		1									7	8	5	3	
Itapecuru						3						3	2	1	
Itapejipe										1	1		1		
Itapera						2					1	3	1	2	
Itaperanu											2	2		2	
Itapetininga							2					2		2	
Itapeva											1	7	8	6	2
Itapeva do Capivari												1		1	
Itapicuru							2					2		2	
Itapiporã											2		2	2	
Itapira							2					2		2	
Itapirapuã							2					2	2		
Itapixé												3	2	1	
Itapoã							2					2		2	
Itaporã												1		1	
Itaporanga							1	4				5	3	2	

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Itapuã			6	1		1	1		1	2			12	5	7
Itapura			2						1				3		3
Itaquaraçu												1	1	1	
Itaquaré							1						1	1	
Itaquaruçu												1	1	1	
Itaqui							3						3	2	1
Itaquora (Itacoera)								1					1		1
Itatiaia			2	3				1	6				12	3	9
Itatiaçu			1										1		1
Itatinga										1		5	6	3	3
Itaú				1				2	1				4	1	3
Itaú de Minas								1					1		1
Itaúna	1		7				1		3				12		12
Itaúnas			2							2			4	4	
Itauninha				1						1			2	1	1
Itaverava				1									1		1
Jacutinga										1			1	1	
Lajeado do Buriti Comprido											2		2		2
Lajeado do Capão Alto											1		1		1
Lajeado do Tijuco											1		1		1
Lajeado Samambaia				1									1	1	
Lajinha da Capivara				1									1	1	
Lajinha do Mutum										1			1		1
Marambaia												2	2	1	1
Pedra do Indaiá							1						1		1
Pedra do Tabocal				1									1		1
Pedra do Urubu				2									2	1	1
Pedra Tabira				1									1		1
Sabará				1					4				5	3	2
Sabaré									2				2	1	1
Sardoá										4			4	2	2
Sericita													1	1	1
Tabatinga	2	3	2	6		12	6	1	1	3	3	3	42	21	21
Tabatinga de Gentil Pereira						1							1		1
Tabatinga de Lindolfo Tiago						2							2		2
Tabatingua				1									1	1	
Taipaba				1									1	1	
Tapiocanga				1									1		1
Tauá					1	1							2	2	
Tejuco	2												2	1	1
Tejuco de Jair Batista de Carvalho	1												1		1
Tijuca								2			2		4	3	1
Tijucal				2							6		8	5	3
Tijucana												1	1		1
Tijuco	5		1	10				1			14	6	37	26	11
Tijuco da Grama												1	1		1
Tijuco Preto				2				20				4	26	15	11
Tijuco Prudentino											2		2		2
Tijuçu				3									3	2	1
Tijuqueira									1				1		1
Tijueiro				1									1		1
Tijuquinha				1									1	1	
Tijuquinho				1									1		1

5. Considerações finais

Após a análise dos dados podemos perceber a importância da presença dos povos indígenas em Minas Gerais no que compete à nomeação do território. Tais povos deixaram marcas relevantes não só em acidentes físicos, como também em acidentes humanos.

Reiteramos a importância dos estudos toponímicos para a recuperação e manutenção da história e da cultura de um povo, que podem estar registradas em sua toponímia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. *Marcas toponímicas em solo piauiense: seguindo as trilhas das águas*. 2012. Tese (de doutorado). – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. Estudos de onomástica em língua portuguesa no Brasil: perspectivas para inserção mundial. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba; MARTIN, Vima Lia de Rossi. (Orgs.). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: FFLCH-USP, 2008, v. p. -.

CARVALHO, Mônica Emmanuelle Ferreira de. *Língua e cultura do norte de Minas: a toponímia do município de Montes Claros*. 2010. Dissertação (de Mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

CASTIGLIONI, Ana Claudia. Topônimos compostos por lândia e pólis: alguns aspectos discursivos. *Confluência* (Rio de Janeiro), vol. 41-42, p. 140-151, 2012.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A dinâmica dos nomes na toponímia da cidade de São Paulo: 1554-1897*. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. A litotoponímia no Brasil. *Revista Instituto de Estudos Brasileiro*. São Paulo, 1986.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990a.

_____. *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos*. 1980. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Fundamentos teóricos da toponímia. Estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímica do Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). *O léxico em estudo: lexicografia, toponímia, lexicologia, etimologia, neologismo, cultura, terminologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 91-117.

DIÉGUES JUNIOR, Manuel. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1960.

DURANTI, Alessandro. On Theories and Models. *Discourse Studies*, n. 7, n. 4-5, p. 409-429, 2005. Disponível em: <<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/2005.Duranti.Theories.pdf>>.

_____. Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms. *Current Anthropology*, vol. 44, n. 3, p. 323-347, June 2003.

_____. Lengua como cultura en la antropología norteamericana. Tres paradigmas. Trad.: Patricia Dreidemie. Disponível em: <<http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/reprints/lenguacultura.pdf>>.

LIMA, Emanoela Cristina. *A toponímia africana em Minas Gerais*. 2012. Dissertação (de mestrado). – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. *A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da região do Carmo*. 2004. Tese de (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Gualacho, Mato Dentro, Outra Banda – topônimos da região do Carmo – MG: questões léxico-históricas. In: _____. (Org.). *O léxico em estudo: lexicografia, toponímia, lexicologia, etimologia, neologismo, cultura, terminologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 137-154.

_____. Referência e onomástica. In: MAGALHÃES, José Sueli; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Orgs.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: Edufu, 2006, p. 1953-1960. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf>.

TAVARES, Marineide Cassuci. A vegetação na toponímia sul-mato-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

grossense: um estudo preliminar nas microrregiões de Campo Grande e do Alto Taquari. *Estudos Linguísticos*, vol. XXXIV, n. 52 – Seminário do GEL, Campinas, p. 322-327, 2005.

**MANUSCRITO DO SÉCULO XIX
REFERENTE AO ESCRAVO ANTONIO:
EDIÇÃO SEMIDIPLOMÁTICA**

Camila Cruz de Oliveira Barros (UNEB)

Sidalva Reis Silva (UNEB)

Jeovania Silva do Carmo (UNEB)

jeovania.uneb@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Filológicos da Universidade Estadual da Bahia, UNEB – *Campus XIII*, e teve como objetivos realizar uma edição fac-similar e a semidiplomática de um manuscrito, datado em 1887, pertencente ao Arquivo Público da Bahia – APEBA, bem como facilitar a leitura do documento por estudantes e pesquisadores em geral que se interessam pela temática, além de contribuir na preservação do conteúdo documental, a fim de manter viva parte da história e da memória do município de Ipirá (BA), já que documentos de épocas pretéritas são grandes reveladores de uma época, de fatos sócio-históricos e linguísticos.

Palavras-chave: Filologia. Manuscrito. Edições.

1. Filologia

Sabe-se que a filologia é o amor a ciência, o culto da erudição e da sabedoria em geral; ela estuda textos escritos, literários e não literários e precedeu a linguística. A filologia e a linguística possuem uma relação de contribuição, tendo em vista que uma contribui para o desenvolvimento e a ampliação do campo de atuação da outra. Segundo Silvio Elia (1974) a filologia estuda o texto escrito, e os seus resultados voltam para o próprio texto. A linguística por sua vez, estuda todos os aspectos da língua, inclusive o filológico.

Nesse sentido, a crítica textual é responsável por estudar o texto na sua existência material e histórica em função de testemunho documental e literário. De acordo com César Nardelli Cambraia (2005), o objetivo principal de crítica textual é a *restituição da forma genuína dos textos*. Ela contribui para a recuperação do patrimônio cultural escrito de uma dada cultura, através da restauração de livros e documentos, tanto na forma física, quanto em seu conteúdo.

Uma das principais características da crítica textual é a edição de

textos, que, segundo César Nardelli Cambraia, baseia-se na forma de estabelecimento do mesmo.

De acordo com o autor, os tipos fundamentais de edição de textos são: *edição fac-similar*, que se baseia inicialmente no grau zero de mediação; *edição diplomática*, que é a primeira forma de mediação feita pelo crítico textual, sendo esta muito limitada; e *edição paleográfica ou semidiplomática*, na qual é permitido realizar modificações para tornar o texto mais compreensível para um público que não seria capaz de decodificar certas características originais. “A escolha de um dos tipos fundamentais de edição para ser aplicado a um texto exige especial reflexão do crítico textual, pois cada tipo tem características muito próprias e distintas”. (CAMBRAIA, 2005, p. 90)

No caso da edição semidiplomática, tipo escolhido e utilizado nesta pesquisa, o editor atua de forma mais interventiva através de operações como desdobramento de abreviaturas, inserção ou supressão de elementos por conjectura, dentre outras. Os principais objetivos dessas operações são o de facilitar a leitura do texto, torná-lo mais acessível ao público menos especializado, tentar retificar falhas óbvias no processo de cópia do texto, tais como supressão ou repetição de letras etc. Esse tipo de edição é mais comum, quando se trata de documentos jurídicos. Jeovânia Silva do Carmo (2015, p. 16), afirma que editar um texto na forma semidiplomática requer extremo cuidado, entendendo a edição não como um fim, mas como um meio para se chegar a outras formas do saber.

Para Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007), ao serem utilizados como fontes de uma pesquisa histórica, os documentos têm significados variáveis conforme os objetivos e os métodos utilizados pelo pesquisador. Esses documentos registram atividades humanas do passado, desenvolvidas para atender determinados interesses pessoais e conveniências políticas.

De acordo com a autora, uma fonte histórica pode se constituir no meio de acesso ao conhecimento de ações e condutas de agrupamentos humanos pretéritos e se caracterizar como o próprio fato histórico ou linguístico, no caso de o texto ser tomado como objeto da análise historiográfica ou filológica, como discurso ou forma de expressão de uma comunidade numa determinada época.

2. Ipirá – Breves considerações

A cidade de Ipirá é um dos municípios mais antigos do Estado da Bahia. Suas terras são conhecidas desde os princípios do século XVII, quando os índios entraram em contato com os portugueses, após lhes haverem oferecido forte resistência. O primeiro núcleo de povoamento do atual município foi a Fazenda do Camisão – nome ligado à serra do mesmo nome, em cujas imediações se localizava a fazenda. Ali teria vivido um senhor que era conhecido como o "homem do camisão", porque usava camisas de algodão muito compridas. E o lugar conservou esta denominação, que era a da fazenda, até 20 de julho de 1931.

Inicialmente denominada de "Santana do Camisão," Ipirá se desmembrou de Feira de Santana e foi automaticamente criada pela resolução provincial de número 520, de 20 de abril de 1855, passando a chamar-se Ipirá, através do decreto 7521 de 20 de julho de 1931. O nome da cidade tem origem tupi e significa "cabeça de peixe", fazendo relação com o rio que banha parte das terras locais, denominado rio do Peixe.

O topônimo Ipirá sobreveio-lhe nessa última data, por força da Lei Estadual nº 7 521. Em 1755 a povoação foi elevada a Freguesia. Dado o seu desenvolvimento, e sendo sede das eleições, em 1855 passou à categoria de Vila, pela Resolução nº 520, de 20 de abril, sob a denominação de "Sant'Ana do Camisão". Na mesma data, foi instalada a primeira Câmara Municipal. A comarca foi criada por decreto de 3 de agosto de 1892. A vila adquiriu foros de cidade pela Lei Estadual nº 144, de 8 de agosto de 1896. No quadro administrativo vigente desde 30 de junho de 1955, o município abrange dois distritos: Ipirá e Pintadas.

Ipirá se localiza na Microrregião Homogênea e Administrativa de Feira de Santana e, do ponto de vista econômico, na Região do Paraguaçu. Situa-se a uns 202 km da capital do Estado com altitude em torno de 330 m.

3. O documento em estudo

3.1. Critérios para edição

Os critérios para edição foram baseados em Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007) contextualizando a realidade do manuscrito estudado. Sendo assim decidido,

- *Na descrição, observou-se:*
 - a) Número de colunas
 - b) Tipo de papel
 - c) Tipo de escrita
 - d) Número de abreviaturas
 - e) Data do manuscrito

- *Na transcrição:*
 - a) Respeitou-se fielmente o texto, observando sua grafia em relação às letras e os algarismos;
 - b) Numerou-se o texto linha por linha, indicando a numeração de cinco em cinco, desde a primeira linha do fólio;
 - c) Indicou-se o número de fólios, a numeração do texto, incluindo recto e verso;
 - d) Separaram-se as palavras unidas e uniram-se as separadas;
 - e) Respeitou-se a pontuação;
 - f) Utilizou-se colchetes para interpolações;
 - g) Desdobraram-se as abreviaturas, apresentando-as em itálico.

3.2. Descrição do documento

Trata-se de um documento jurídico referente ao assentamento de um escravo denominado Antonio, de propriedade da senhora denominada D. Umbelina Maria do Sacramento Dutra.

Sobre o escravo, o documento registra ser o mesmo, preto, de trinta e um anos de idade, no valor de oitocentos mil réis, filho de Bernardina, do serviço da lavoura.

Lavrado no ano de 1887, o documento está sob a guarda do acervo do Arquivo Público da Bahia – APEBA, assim descrito: "SEÇÃO – COLONIAL PROVINCIAL/FUNDO: GOVERNO DA PROVÍNCIA

JUSTIÇA ASSUNTO (Escravos) no Maço nº 2897".

Escrito em tinta preta, em papel pautado de cor amarelada pela ação do tempo, com um rasgo na parte superior, e outro na parte inferior, que não interferem na leitura do documento. O mesmo apresenta também um borrão na linha 15 que também não interfere na leitura.

O documento possui as seguintes dimensões: 205 mm X 270 mm. Composto por apenas um fólio com 32 linhas, apenas recto. Não possui numeração. O manuscrito apresenta uma abreviatura na linha 01 e é escrito em língua portuguesa.

Apresenta diferenças na grafia de acordo com o atual acordo ortográfico, pois segue o padrão de escrita da época em que foi escrito. Foram identificadas letras geminadas como em: *collectania*, *supplicante*, *annos*, *fallecido*, *official* – linhas 03,06 ,15, 20 ,32. Na linha 09 o autor utilizou “h” ao escrever a palavra “*theor*”. A palavra “*cincoenta*” foi escrita com “co” ao invés de “qu”- linha 10-11/12. A palavra “*cor*” foi escrito com “ô” no lugar de “o” – linha 14. Nas linhas 24, 27 o autor fez uso da letra “g” na palavra “*assignada*”. A palavra “*presidência*” foi escrita sem o acento circunflexo, linha 30. Na linha 30 a palavra “*desesete*” foi escrita apenas com um “s” como consoante surda intervocálica. O nome “*Rodolpho*” foi escrito com “ph”, linha 32. A palavra “*archivista*” foi escrita com “ch” no lugar de “qu”, linha 33.

Vejamos alguns exemplos:

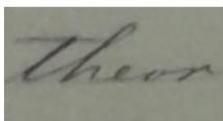


Fig. 1 – palavra *theor*

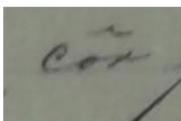


Fig. 2 – palavra *côr*

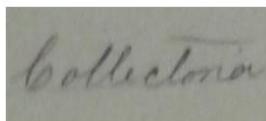


Fig. 3 – palavra *collectania*

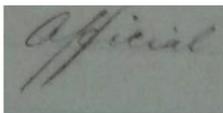


Fig. 4 – palavra *official*

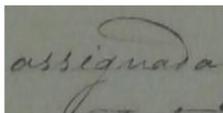


Fig. 5 – palavra *assignada*

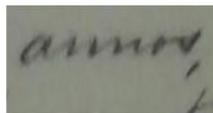


Fig. 6 – palavra *annos*

3.3. Fac-símile do manuscrito

Com cumprimento do despacho referido, fiz que recorde as relações de maternidade de sobras na коллекция de Lourenço, com em continer matricula alguma feita em nome de dona Humbelina Da Silva Brito a quem se refere o supplicante, e disse sob o numero cento e sesenta dos livros pertencentes a dona Humbelina Maria de Sacramento Brito, de livro seguinte: Observe trescentos e sessenta e oito de ordem de nova matricula, numero mil quatro cento e noventa e cinco de ordem da matricula anterior, e numero tres de ordem da relação Antonio, com pratica de idade de trinta e um annos, solteiro, natural de Coimbra, filho de Bernardino, de nome da terra no valor de oito centos mil reis. Este fiz averbação em sua carta das obrigações da dita relação, e da a seguinte: Brito, e foi matriculado pelo nome de ella, com pagamento de livro Brito, e fiz averbação em sua pratica mencionada relação, em a data de quinze de dezembro de mil e setecentos e oitenta e seis, e nela se assignou por bastante do livro Brito, por ser mãe de dona Humbelina Maria de Sacramento Brito, com uma copia assignada por esta qualq[ue] pessoa como testemunha. Copia desta e da mesma carta se passou em Secretaria de Prudencia em duas de agosto de mil e oitocentos e oitenta e seis. De Rodolpho Américo de Souza, Official Archivarista, e escrevi.

3.4. Transcrição do manuscrito

Em cumprimento do despacho relativo certi_
fico que revendo as relações de matrícula de
escravos na Collectania do Camisão, não en_
contrei matrícula alguma feita em nome
5 de Dona Umbelina da Silva Dutra a que
se refere o supplicante, e sim sob numero
cento e sessenta dos escravos pertencentes
a Dona Umbelina Maria do Sacramento
Dutra, do theor seguinte. Numero tresen_
10 tos e cincoenta e oito de ordem da nova
matricula, numero mil quatrocentos e cin_
coenta e cinco de ordem da matricula ante_
rior , e numero três de ordem da relação.
Antonio, côr preta, de idade de trinta e
15 umannos, solteiro, natural de Camisão,
filho de Bernardina, do serviço da lavou_
ra, no valor de oitocentos mil reis. Certi_
fico ainda que na casa das observações da
dita relação, acha-se a seguinte declara_
20 ção = Foi matriculado pelo fallecido Ma_
noel Joaquim da Silva Dutra, = e final_
mente que a mencionada relação tem
a data de quinze de Dezembro de mil oito
centos e oitenta e seis, e acha-se assignada
25 por Caetano da Silva Dutra, por sua mãe,
Dona Umbelina Maria do Sacramento Dul_
tra, sem que esteja assignada por outra
qualquer pessoa, como testemunha. E para
constar onde se convier esta se passou na
30 Secretaria da Presidencia em desesete de
Agosto de mil oitocentos e oitenta e sete.
Eu Rodolpho Americo de Souza, official
archivista, a escrevi:

1. *Considerações finas*

Os documentos são a principal fonte de pesquisa quando se trata da memória de uma sociedade, portanto, eles precisam estar acessíveis aos interessados, sejam eles pesquisadores ou um membro da sociedade. Segundo Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (2007), a preservação de toda a documentação manuscrita é a chave para a construção de uma identidade sócio-histórico-cultural. Daí a importância da Filologia e da edição de documentos “antigos”, pois estes são testemunhas de um dado momento da sociedade e refletem memórias pretéritas linguísticas de um povo. Ratificando também o mérito do trabalho filológico, Jeovania Silva do

Carmo (2015, p. 140) assevera sobre a importância de “restaurar, preservar o patrimônio cultural e disponibilizar os documentos manuscritos inéditos que estão sob a guarda de diversos acervos da região”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CARMO, Jeovania Silva do. *Nas lentes da filologia*: edição semidiplomática de registros batismais de escravos da Chapada Diamantina – BA. Salvador: Quarteto, 2015.

ELIA, Silvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

IPIRÁ Bahia Histórico. Biblioteca do IBGE. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/ipira.pdf>>. Acesso em: 31-05-2017.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. Introdução metodológica. In: _____. (Org.). *Documentos do acervo de Monsenhor Galvão*: edição semidiplomática. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007, p. 16-17, 23-34.

**MISSIVA PESSOAL:
IMPLICAÇÕES DE ORDEM FILOLÓGICA**

Antonio Marcos de Almeida Ribeiro (UNEB)
amvdeo@hotmail.com

Jeovania Silva do Carmo (UNEB)
jeovania.uneb@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho traz a edição semidiplomática com versão fac-similar da carta pessoal de João Bastos dirigida a Rosalvo Souza Ribeiro, seguindo os princípios de metodológicos da filologia textual. Foi desenvolvido dentro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Filológicos da UNEB/Campus XIII. Esse manuscrito está catalogado nos arquivos pessoais da família do autor da pesquisa. A transcrição da carta torna-se importante para o processo de reconstrução sócio histórica, já que os personagens foram figuras ilustres da região em que foi escrita. A edição foi pautada segundo normas de transcrição bem definidas, conservando a originalidade do texto e oferecendo importantes indícios para a pesquisa linguística e histórica. Com o objetivo de oferecer fonte para diversos ramos de pesquisa, fazendo conhecer fatos da língua, da memória e da cultura de uma região. A documentação transcrita em edição semidiplomática é de fundamental importância para constituir *corpora* confiáveis para estudos linguísticos e de áreas afins, contribuindo para pesquisas na contemporaneidade.

Palavras-chave: Filologia. Edição semidiplomática. Carta pessoal.

1. Introdução

A edição da carta de João Bastos a Rosalvo de Souza Ribeiro faz parte da pesquisa realizada no programa de Pós-graduação *latu sensu* em Estudos Linguísticos e Filológicos da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIII, localizado no município de Itaberaba, no mesmo estado. A pesquisa teve como objetivo editar vários documentos locais procedentes do entorno da Universidade, preservando-os devido ao seu valor enquanto fonte para pesquisas.

A carta foi tratada dentro dos princípios metodológicos da filologia textual condizentes com edições de manuscritos propostas por César Nardelli Cambraia (2005). Para César Nardelli Cambraia “cada registro de um texto escrito constitui um *testemunho*” (CAMBRAIA, 2005, p. 63). Dessa forma, uma carta pessoal é um testemunho histórico considerando que esse gênero textual vai muito além da comunicação particular, oportunizando estudos para várias disciplinas acadêmicas.

É fato que as cartas possuem um valor histórico imprescindível e mais importante ainda são aquelas missivas trocadas entre pessoas comuns. Isso porque esse tipo de documentação costuma apresentar pontos de vista sobre determinado período da história, ou seja, a leitura pessoal dos acontecimentos da época vivida. Além do mais, podemos observar as variações linguísticas, a grafia de uma época, vocabulário, enfim um leque favorável de muitas temáticas para pesquisas na contemporaneidade.

2. Considerações sobre edição semidiplomática e fac-similar

O principal objeto da filologia é o texto, que pode ser manuscrito ou não. É uma ciência que trabalha com operações teóricas e metodológicas específicas aplicadas ao documento que se quer recuperar. A edição de documentos deve seguir a chancela de seus paradigmas, pois o trabalho filológico requer habilidades e conhecimento dos domínios da filologia, como diz Segismundo Spina (1977, p. 78): “Restituir o texto à sua originalidade significa aproxima-lo o mais possível da última vontade do autor; facilitar a sua leitura consiste em torna-lo legível através das normas da restauração”.

A restituição de forma genuína de um texto requer uma série de operações que o pesquisador deve ater-se a dois aspectos: o público que se destina e a maneira como tratará seu material de restauração. O trabalho deve ser realizado seguindo critérios cientificamente definidos. Para realização da presente edição optamos pela edição semidiplomática conjuntamente com a fac-similar. A edição semidiplomática é a transcrição do manuscrito em sua íntegra. Já a edição fac-similar ou também chamada fotomecânica é a fotografia do texto conservando com fidelidade todas as características do manuscrito original. É a cópia do documento. A interferência é mínima, como mudanças na cor do papel ou da tinta utilizada. A presente edição semidiplomática está acompanhada da fac-similar para enriquecer o conhecimento sobre o documento e para fins de comparação com o texto original.

Para transcrição da edição semidiplomática adotamos os seguintes critérios:

1. Foi respeitada a escrita original do manuscrito;
2. As linhas da transcrição foram numeradas de cinco em cinco;
3. Será mantida a pontuação e acentuação originais;

4. As abreviaturas permanecem como no documento sem desdobramento;
5. Maiúsculas e minúsculas são conservadas como no documento;
6. As fronteiras das palavras foram mantidas;
7. As partes detectadas como ilegíveis foram marcadas por uma interrogação entre colchetes ou informação da ilegibilidade;
8. As saudações e assinaturas se mantêm.

A seguir, a edição semidiplomática da carta de João Bastos a Rosalvo de Souza Ribeiro de acordo aos critérios estabelecidos.

Transcrição do Fólio 1Rectume 1 Vesum	
Identificação: Carta pessoal de João Bastos a Rosalvo de Souza Ribeiro. Está sob a guarda do bisneto do destinatário da carta: Antonio Marcos de Almeida Ribeiro. Documento particular de propriedade privada onde o parente proprietário realiza a pesquisa.	
Assunto	Negócios, política, bombardeio de Salvador, alistamento eleitoral.
Local	Maracás – Bahia
Data	16 de janeiro de 1912
Assinatura	Autógrafo

5 Maracás, 16 de Janeiro 1912.

f. 1.º

Prezado amigo Rosalvo

- Estimo que esta o encontre, com todos os seus, gosandosaude e que D. Ameliaja se ache esta belecida.
- 10 Tenho presente a sua estimada carta de 13 do corrente mez e, em resposta, cumpre-me dizer-lhe que já providenciei com relação ao
- 15 negócios João Bispo e do Roque é hoje vou dar uma busca no cartório para ver se encontra-se os respectivos processos, que ainda não foram encontrados e então se fará o que for de lei.
- 20 Quanto aos negocios do município, a saber, as posturas que deseja, hontem nada se fez no conselho, havendo apenas a sessão preparatória. Hoje vou ver a opinião dos Conselheiros. V. sabe que, nesse
- 25 ponto, não sou eu só que manda; são muitos, e cada cabeça é um mundo. Ale d'isso, preciso respeitar-se a opinião

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- alheia. O que posso garantir-lhe é que me
interessei pela sua pretensão.
- 30 Quanto a política, ultimamente
Como já deve ter sabido, tem se desenvolvi
do, na Capital, graves acontecimentos
havendo grandes prejuízos materiais (des
truição de edificios importantes pelos canhões) e f.1v°
- 35 grande mortandade.
Consta, mas ainda não se tem certeza,
Da morte de três officiaes da policia (Angelo,
Argollo e [ilegível – furo no papel]) tendo a policia se rendido
Aguardo gazetas para saber melhor.
- 40 O Dr. Deocleciano e o Luiz Vianna
continuam a corresponderem-se commigo
sobre a politica de Maracás. Ultimamente
recebi telegrama de ambos.
Está no governo do estado o Dr. Bra
- 45 Lio Xavier, que é meu amigo particular e o
Coronel Pedro. Jatelegrafei a elle dando
lhe os parabéns.
Com mais vagar, dar-lhe-ei noticia
circunstanciadas. Comunico-lhe que
- 50 a comissão de alistamento eleitoral está
funcionando. Mande, sem perda de tem
po, a gente para alistar, isto até o dia
26 do corrente, sem falta.
Sempre às ordens
- 55 oam°. abr°. [?]

João Bastos

Consideramos que para melhor aproveitamento do documento co-
locamos à disposição a versão fac-similar do manuscrito com o objetivo
de aproximar o leitor ao manuscrito. Segue a versão fac-similar.

Maracás, 16 de Janeiro de 1912.

Querido amigo D. Osalvo.

Estimo que esta o encontre, com todos os seus, gozando saúde e que D. Archêlia fa-se ache a bilancas.

Tenho presente a sua estimavel carta de 13 do corrente mez e, em resposta, cumpre-me dizer-lhe que já providenciei com relação ao negocio do João Bispo e do Roque e hoje vou dar um buca no cartorio para ver se encontra-se os respectivos processos, que ainda não foram encontrados e entao se ja irã o que for de lhi.

Quanto os negocios da municipio, as saber, as posturas que deseja, hontem resolve se fez no conselho, havendo apenas a des- bta preparatoria. Hoje vou ver a q- nidad dos Conshheiros. P. sabe que, nãa ponda, nãa sou eu sãa quem manda; sãa muitos e cada cubica e um mundo. Me st' isto, trissis respeito. e a q- nidad ahhia. O que posso garantir-lhe e que nãa interessarei pela sua frontencia.

Quanto a politica, ultimamente como ja deve ter sabido, tem se desenvol- do na Capital, graves acontecimentos, havendo grandes prejuizos materiais (des-

trucidar de edifícios importantes pelo canho) e
grande mortandade.
Consta, mas ainda não se tem certeza,
da morte de três officiaes da policia (Anjo,
Stizollo e ...). Pendo a pol...
Aguardo cartas para saber melhor.
O Dr. Deocleciano e o Luiz Vianna
continuam a corresponderem - se commigo
sobre a politica de Characis. Ultimamente
recibi telegrammas de ambos.
Esta' no governo do estado o Dr. Bra-
lio Xavier, que é meu amigo particular e é
Coronel Pol. Já te tygraffei a elle lundo-
the os parabens.
Com mais vagar, dar-he-ei noticia
circumstanciada. Communico - he que
a commissão de alistamento eleitoral está
funcionando. Uande, dem perda de tem-
po, a gente que tem para alistar, isto até o dia
26 de corrente, sem falta.
... as ordens
o am. Pol. e de
João de Deus

Figura 1- Edição Fac-Similar

3. Descrição do manuscrito e considerações paleográficas

A paleografia é uma das disciplinas auxiliares da filologia, é imprescindível para análise de manuscritos e edição de textos. Sendo responsável pelos estudos dos caracteres gráficos, sinal, pontuação, abreviações entre outras características do documento. Tornando inteligível sua divulgação aos interessados, preservando a memória do manuscrito. Nesse tópico, pretendemos de forma panorâmica elucidar alguns aspectos apresentados no documento.

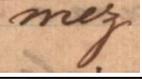
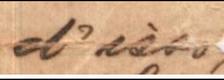
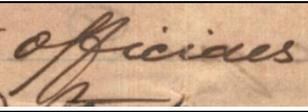
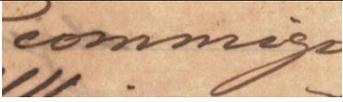
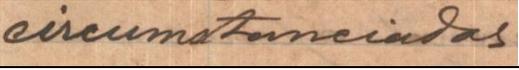
O presente documento foi catalogado nos arquivos pessoais da família do autor deste trabalho estando o mesmo sob sua guarda. Está escrito em papel almaço amarelado, tinta ferrogálica esmaecida devido ao tempo. Escrita sobre um único fólio (recto e verso), com texto construído em uma única coluna, com 27 linhas pautadas no recto e no verso, com as seguintes dimensões do papel: 266x208mm.

Sendo uma carta particular dirigida a Rosalvo de Souza Ribeiro e escrita por João Bastos. O manuscrito redigido no município de Maracás, Bahia, datado em 16 de janeiro de 1912. A localidade e data estão escritas na margem superior fora das linhas pautadas. As condições do papel apresentam marcas de dobradura tanto no sentido vertical quanto horizontal, além de marcas de fita adesiva colocada posteriormente na tentativa de conservar o documento que está plastificado. Existem também quatro furos de meia polegada aproximadamente, um desses furos impede a leitura de uma palavra, tornando-a ilegível. Provavelmente seria o nome de uma pessoa. Não há informações quanto aos furos se foram feitos intencionalmente ou por algum inseto (traça). De forma geral o documento está em bom estado de conservação.

Pelas características das letras, a caligrafia demonstra que o remetente possuía mãos hábeis com letra humanística cursiva, pois apresenta uma ordenada forma no sentido dos traços, sempre obedecendo aos limites da margem esquerda do papel. Provavelmente era uma pessoa dotada de instrução formal. O traçado das letras e a escrita ordenada com palavras bem colocadas no texto fazem com que considere planejamento, parcimônia, estando seguro de si, sendo perceptível sua instrução.

Para Vera Lúcia Costa Acioli (2003), os tipos de letras e ortografia empregados no Brasil em épocas anteriores (séculos XVIII e XIX) comparados com a ortografia atual possuem pequenas diferenças. No que diz respeito à carta em estudo, essas pequenas diferenças são bem visíveis, tornando bem compreensível numa primeira leitura. No manuscrito

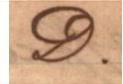
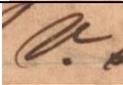
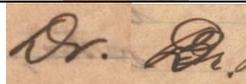
encontramos essas pequenas diferenças na ortografia de algumas palavras as quais colocamos em forma de tabela comparativa a seguir.

Grafia atual	Grafia do manuscrito
Mês	mez (1 ^o – 13) 
Ontem	hontem (1 ^o – 21) 
Disso	d'isso (1 ^o – 27) 
Prejuízos	prejuízos (1 ^o – 33) 
Oficiais	oficiaes (1 ^o – 37) 
Comigo	commigo (1 ^o – 41) 
Ele	elle (1 ^o – 46) 
Circunstanciadas	circumstanciadas (1 ^o – 49) 

É perceptível que em meio há aproximadamente 304 palavras da carta existe pouca incidência de grafias diferenciadas do tempo atual. Isso mostra a pouca diferença entre a escrita do passado com a contemporânea.

A braquigrafia (abreviaturas) se define como representações das palavras a partir de letras iniciais ou sigla. Esta é uma disciplina auxiliar que acompanha a paleografia. Maria Helena Ochi Flexor (2008) ressalta que “Existem abreviaturas de documentos dos séculos XVI ao XIX, bastante conhecidas e ainda usadas, mas, a par dessas, encontram-se outras desconhecidas na atualidade ou que caíram em desuso” (FLEXOR, 2008, p. 11). As abreviaturas, apesar de poucas, são encontradas por síncope (supressão de elementos gráficos do meio da palavra com letra sobrepos-

ta no final), apócope (supressão de letras do final da palavra) e sigla (representação da palavra por letra inicial) (SPINA, 2003, p. 44-49). As abreviaturas estão em número de seis encontradas no documento e listadas na tabela abaixo.

Sistema braquigráfico (abreviaturas) do manuscrito				
(1v° – 10)		Apócope	D.	Dona
(1v° – 24)		Apócope	V.	Você
(1r° – 40 e 44)		Sigla	Dr.	Doutor
(1r° – 55)		Síncope	am°.	amigo
(1r° – 55)		Síncope	abr°.	abraço

4. Os aspectos sociais e históricos

Sobre o presente trabalho, a carta de João Bastos a Rosalvo de Souza Ribeiro contém informações políticas e de negócios. Temos algumas informações sobre o destinatário e ainda buscamos informações sobre o remetente. O manuscrito está no contexto da Primeira República fazendo alusão ao coronelismo, alistamento eleitoral, e ao episódio que ficou conhecido como o bombardeio de Salvador de 1912.

Maracás era a sede político-administrativa naquelas cercanias dividida em alguns distritos. Rosalvo de Souza Ribeiro (1855-1938) morava na Serra do Vitorino, hoje distrito de Planaltino (BA), que na época pertencia a Maracás. Além de ser fazendeiro (uma das principais atividades estava ligada ao cultivo de fumo), exercia atividades comerciais vendendo produtos alimentícios e remédios em sua localidade.

Em 1906, tornou-se coronel da Guarda Nacional, no então governo do presidente Afonso Pena. A Guarda Nacional foi uma instituição militar que servia aos governos, principalmente no interior, como policiamento dos sertões. Durante a Primeira República “os coronéis da Bahia

representavam um amplo espectro de quadro econômicos, sub-regionais e sociais, atividades partidárias e até chegaram a participar de campanhas militares ao lado de determinados grupos políticos estaduais e nacionais” (PANG, 1979, p. 9). O título de coronel era muito difundido no período republicano: “as principais famílias de origem latifundiária e mercantil obtinham rotineiramente títulos para seus herdeiros” (p. 27). O título demonstrava o *status* das grandes famílias baianas em suas comunidades, exercendo liderança e influência nos processos administrativos e legislativos.

Na carta é mencionado o alistamento eleitoral: “Comunico-lhe que a comissão de alistamento eleitoral está funcionando. Mande, sem perda de tempo, a gente para alistar, isto até o dia 26 do corrente, sem falta”. Indicativo das responsabilidades junto ao eleitorado local no registro à mesa eleitoral.

Sobre o bombardeio de Salvador, a carta, escrita seis dias depois do ocorrido, menciona da seguinte forma: “Quanto a política, ultimamente como já deve ter sabido, tem se desenvolvido, na Capital, graves acontecimentos havendo grandes prejuízos materiais (destruição de edifícios importantes pelos canhões) e grande mortandade”. Esse fato ocorrido no dia 10 de janeiro de 1912 marcou o cenário político baiano. O comércio fechou suas portas, pessoas fugiram e a cidade entrou em estado de alerta.

O então ministro da Aviação e Obras Públicas José Joaquim Seabra concorreria às eleições a governador, para o quadriênio 1912-1916, no estado. A candidatura de J. J. Seabra contrariava os interesses do Partido Republicano Baiano liderado por Rui Barbosa. O grupo situacionista não reconhecia a candidatura de J.J. Seabra, considerando-o inelegível. O Governo Federal demonstrou apoio a J. J. Seabra através do Presidente da República, Hermes da Fonseca, que acionou o Exército em Salvador.

Depois de várias manobras políticas, Jequié tornou-se capital do estado, como forma de garantir a estabilidade, por aqueles que queriam manter o poder, e devido ao clima de guerra em Salvador. A Justiça Federal considerava o ato ilegal e pedia a volta do aparato Legislativo que se transferiu para o interior. No dia 10 de janeiro, iniciaram-se os bombardeios que vinham dos Fortes de São Marcelo, São Pedro e Barbalho na cidade sitiada. Os canhões destruíram o Palácio do Governo, Câmara dos Deputados, a antiga Catedral da Sé, Biblioteca Pública (que foi incendiada), entre outros edifícios públicos. A Polícia Militar e o Exército

entraram em confronto, causando muitas mortes entre civis e militares. (SARMENTO, 2009)

Esses acontecimentos marcaram profundamente a política no estado e impactou o Brasil na época, demonstrando como os militares intervieram nas decisões políticas da Primeira República. José Joaquim Seabra, com o apoio das forças armadas do Governo Federal, em chapa única, subia ao poder e iniciava seu governo na capital baiana.

5. *Considerações finais*

As cartas, como fonte de pesquisa, possuem registros da memória regional importantes para o conhecimento sócio histórico. Um gênero textual impregnado de memórias, evidenciando uma fonte privilegiada de pesquisa. Parte da vida particular pode ser conhecida através das correspondências, uma fonte profícua para conhecer um universo particularizado dos sujeitos históricos. Na carta pesquisada figuram nomes de personalidades políticas a nível local e estadual, exemplificando como as missivas eram importantes meios de comunicação.

Por isso, a edição semidiplomática e fac-similar da carta de João Bastos a Rosalvo de Souza Ribeiro, datada de 1912, oportuniza que seja empregada em estudos históricos, linguísticos e outras disciplinas afins. A recuperação do documento dá visibilidade, trazendo conhecimento de uma época. Isso contribui para organização e documentação de acervos, pois a transcrição da carta torna-se importante para o processo de reconstrução sócio histórica, já que os personagens foram figuras ilustres da região em que o manuscrito foi escrito.

A documentação foi editada segundo normas de transcrição bem definidas, conservando a originalidade do texto e oferecendo importantes indícios para pesquisa. Com o objetivo de oferecer documentação para diversos ramos acadêmicos, fazendo conhecer fatos da língua, da memória e da cultura de uma região, como afirma Jeovania Silva do Carmo (2015, p. 18): “A edição de textos reflete a necessidade de preservar a memória cultural escrita, os fatos de língua e a sua transmissão a sucessivas gerações”. A documentação transcrita em edição semidiplomática e fac-similar é também de fundamental importância para constituir *corpora* confiáveis, contribuindo para pesquisas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. *A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2003.

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

CARMO, Jeovania Silva do. *Nas lentes da filologia: edição semidiplomática de registros batismais de escravos da Chapada Diamantina –BA*. Salvador: Quarteto, 2015.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2008.

PANG, Eul-Soo. *Coronelismo e oligarquias (1889-1934): a Bahia na Primeira República Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SARMENTO, Sílvia Noronha. *A raposa e a águia: J. J. Seabra e Rui Barbosa na política baiana da Primeira República*. Salvador: Edufba, 2009.

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

**NOVA TEORIA PROSPECTIVA
DE LEITURA POÉTICA DE CRUZ E SOUSA
E SUA APLICAÇÃO NO SONETO “ACROBATA DA DOR”**

Juan Marcello Capobianco (UFRJ)
juanmarcello@id.uff.br

RESUMO

Uma nova proposta teórica prospectiva – para o futuro – de leitura poética da obra do poeta catarinense João da Cruz e Sousa (1861-1898) é o que propomos desenvolver por meio deste artigo, aplicando-a, em seguida, a um soneto deste autor. Conjugando o pensamento pós-moderno de autores como Peter Bürger e Giorgio Agamben; as concepções poéticas de Octávio Paz; as teses performáticas de leitura de Paul Zumthor; bem como as propostas de “leitura psíquica” das neurociências, buscamos construir uma forma de ler Cruz e Sousa que possa se atualizar constantemente, tomando a individualidade criativa do leitor como crisol onde a obra é re-criada a cada leitura. Demonstrando a ambiência emocional em que vivia o poeta simbolista, através de seu cotidiano de superexcitação da sensibilidade, objetivamos demonstrar, com embasamento, que nossa proposta se aproxima do “mecanismo” com o qual o próprio Cruz e Sousa deveria, provavelmente, interpretar seus textos.

Palavras-chave: Teoria prospectiva. Leitura poética. Cruz e Sousa. Acrobata da dor.

1. Construção da teoria prospectiva de leitura poética de Cruz e Sousa

Quando Peter Bürger, em *Teoria da Vanguarda*, inicia seu capítulo sobre as “Reflexões preliminares a uma ciência crítica da literatura”, cita Jünger Habermas como epígrafe, que havia escrito: “O mundo do sentido transmitido oferece-se ao intérprete apenas na medida em que o informa sobre o seu próprio mundo” (HABERMAS, *apud* BÜRGER, 1993, p. 27). Cruz e Sousa não pode dar ao seu leitor o que dentro deste não se encontra em gérmen, porque o caráter simbólico de sua escrita extrai as texturas intra-humanas que o receptor precisa doar, o quanto tiver. Por isso muitos não o leem: por não poderem ou não se disporem a um desdobramento de si na entrega para a interpretação.

Mais adiante, Peter Bürger explica que não cabe ao receptor de uma obra de arte apenas captar-lhe o mero sentido, e nem mesmo o sentido das partes em relação ao todo, mas posicionar-se em outro nível de interpretação, em que se alargue o caráter de enigma e na base da estrutura da obra buscar-lhe “a chave do caráter enigmático da criação” (BÜR-

GER, 1993, p. 132). Naturalmente, Peter Bürger se refere a uma expressão personalíssima, de vanguarda, quiçá inexprimível, eis que o próprio estabelecimento de regras, sobre uma arte que já rompeu com a admissibilidade de regras, seria, por si só, um paradoxo. O intelectual sugere um nível mais aprofundado da interpretação, em que o leitor possa submergir até o fundo de seu mar imaginativo, e de lá extrair um sentido seu, pessoal, ou o “caráter enigmático da criação”. O enigma, assim emerge na/recepção. Essa direção nos pode levar adiante.

Para Giorgio Agamben, o leitor contemporâneo depara-se com a luminosidade ofuscante do presente, que entendemos como as exegeses que vão *brilhando* sobre a obra, mas, malgrado, paralisando-a em visões cronotopicamente definidas. Alerta o teórico que “o contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (AGAMBEN, 2009, p. 62). Adiante nos explica que essa “escuridão” não consiste em uma passividade inerte ou em uma imobilidade, mas na “habilidade particular” em que o intérprete é capaz de “neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes”. (AGAMBEN, 2009, p. 63)

Sim, a apreensão de uma leitura prospectiva não pressupõe ignorarmos o patrimônio historiográfico-crítico elaborado ao longo das décadas, mas capturar a reflexão dessa luz e perceber seu futuro – ou sua escuridão – que nessa mesma luz está engendrado. Por isso, Giorgio Agamben dirá, adiante, que essa percepção de “escuro” é também a capacidade de apreender a luminosidade que nele subjaz, permitindo ao intérprete que caminhe “dividindo e interpolando o tempo”, e assim ficando “à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, [e] de nele ler de modo inédito a história”. (AGAMBEN, 2009, p. 63)

Desse modo, a autonomia do intérprete toma paisagem de percurso no já-construído, mas deve, nele, alcançar dimensões mais profundas. Não apenas “sentir”³ e explicar ao outro em palavras, pois, vejamos atentamente que, para Octavio Paz, “a poesia não se sente: se diz [...] não é

³ Escreve Fernando Pessoa que “Para o homem vulgar, sentir é viver e pensar é saber viver. Para mim, pensar é viver e sentir não é mais que o alimento de pensar” (PESSOA, 1982, p. 262). Articulando nossa leitura ao fragmento do bardo português, na leitura prospectiva de Cruz e Sousa, tensionaremos o sentir e o pensar na representação grafológica de que dispomos: o texto acadêmico.

uma experiência que depois as palavras traduzem, mas as próprias palavras constituem o núcleo da experiência [...]”. É na própria poesia que está a essência, e não no que podemos sobre ela relatar ao próximo, mas a experiência estética “se dá como um nomear aquilo que, até ser nomeado, carece propriamente de existência” – aduz Octavio Paz. “Então, a análise da experiência inclui a da sua expressão. São a mesma coisa” (PAZ, 2012, p. 164). Ora, o ato da escrita, então, é a própria expressão, e o leitor – quando encontra o texto – é como se “repetisse” a própria escrita em seu campo sensorial, extraindo da experiência um mundo individual, que coincide com a leitura, e, por isso, não é “um momento posterior”. Tanto assim, que o próprio Octavio Paz nos explica que, “depois da criação, o poeta fica sozinho; são outros, os leitores, que agora vão criar *a si mesmos recriando o poema*” (PAZ, 2012, p. 175. Grifos nossos). Perguntamos: não é um mesmo processo, mas em sentido inverso? Octavio Paz nos diz: “A experiência se repete, só que ao contrário: a imagem se abre diante do leitor e lhe mostra seu abismo translúcido. O leitor se inclina e se precipita”. O convite da poesia é para os substratos que jazem dentro do próprio leitor, não são algo – entendemos – que ele vá colher fora, do alheio. Por isso, explica Octavio Paz na mesma passagem, o receptor que se doa à poesia, “ao cair – ou ascender, ao penetrar nos aposentos da imagem e entregar-se ao fluir do poema – se desprende de si mesmo para internar-se *em outro ‘si mesmo’*, até então desconhecido ou ignorado”. Sim, entendemos que tal fenômeno é a própria “re-poesia”, em que a recepção não será “uma explicação para o próximo”, mas trabalhará dentro de quem a experimenta. Completa Octavio Paz: “O leitor, tal como o poeta, torna-se imagem: algo que se projeta e se desprende de si e vai ao encontro do inominável”. (PAZ, 2012, p. 175)

Em Cruz e Sousa, simbolista, o “inominável” a que se refere Octavio Paz articula-se com a indizibilidade e a intraduzibilidade da imagem em palavras. É o encontro do eu-leitor com o que nele justifica sua própria sensibilidade, intuição, sensorialidade, enfim, vida. “Leitor e poeta *se criam* ao criar esse poema, que só existe por eles e *para que eles existam* de verdade”, diz Octavio Paz (2012, p. 174. Grifos nossos). Se isto atinge a camada do intraduzível, como os pesquisadores e o próprio poeta mexicano nos dizem, entendemos que essa “imprecisão” é para o mundo externo – de quem a vê de fora –, não o interno – de quem a sente. O escritor de *O Arco e a Lira* nos diz, e assim permitimo-nos dialogar com o poeta mexicano: “a imagem não explica: convida a recriá-la e, literalmente, revivê-la [...]”, e, por isso, quando Cruz e Sousa nos mostra o *inominável*, revivemos essa Arte em nosso íntimo. Não para o *outro*, mas

para nós. Dessa forma, tudo se funde e se transfigura, e, dessa forma,

o universo deixa de ser um vasto depósito de coisas heterogêneas. Astros, sapatos, lágrimas, locomotivas, salgueiros, mulheres, dicionários, tudo é uma imensa família, tudo se comunica e se transforma incessantemente, um mesmo sangue corre em todas as formas, e o homem afinal pode ser o seu desejo: *ele mesmo*. A poesia leva o homem para fora de si e, simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: *volta-o para si*. (PAZ, 2012, p. 119. Grifos nossos)

Mas essa forma tão personalíssima de recriar a imagem intraduzível nos substratos da nossa psique, não seria “demasiado contemporânea” para ler Cruz e Sousa, e não esbarraria nos paradoxos de “nominar o inominável”, ou “dizer o indizível”?

Creemos que não, enquanto experiência íntima, estrutura completa de *feito*, no entender de Wolfgang Iser (1996, 1999). Isto, em essência, equivale a dizer: a leitura pós-contemporânea, ou melhor dizendo: prospectiva⁴ – que poderá ser realizada, por exemplo, dez anos depois deste artigo – não tomará como paradigma modelos acabados de interpretação. É o ser, voltado para sua abissal interioridade, que tem a sua única, momentânea e furtiva percepção, como “um lampejo em um momento de perigo”, nas palavras de Walter Benjamin (1987), ou uma forma mais direta: cada um constrói e destrói, cria e recria, faz e refaz *seu próprio Cruz e Sousa*. Os versos são os mesmos dos manuscritos, não mudaram, mas o tempo decorre e os críticos leem de formas cada vez mais diferentes, antagônicas, arrojadas, obsoletas, iluminadas, lúcidas, filosóficas. Nós também lemos diferentemente se nos agarramos a uma cronologia: hoje ou há 20 anos. Não foi a obra do catarinense que mudou: *nós mudamos*. Nós, críticos, ensaístas, escritores, acadêmicos, leitores, intérpretes, hermeneutas, pesquisadores. Mudamos e a poesia de Cruz e Sousa se transfigura porque é nela, em seu cerne, que jaz o mistério inefável, o elixir secreto que nos arrebatava décadas após décadas. E é sempre nova. Essa era a aura que o motivava, a atmosfera em que sua estesia vibrava. Impressionismo crítico? Não. Realidade.

Um exemplo traduz o que dizemos, para podermos seguir adiante na construção da leitura prospectiva. Detenhamo-nos por um momento, então, em um caso. Já narramos, alhures (CAPOBIANCO, 2014, p. 83-

⁴ Por “leitura prospectiva” entendemos não uma situação propriamente pós-contemporânea ou de dissolução do sujeito, tal nos dizem as mais atuais teorias, mas uma leitura realmente voltada para o futuro, que, de alguma forma, possa nutrir a visão de quem venha a recepcionar Cruz e Sousa de nosso contemporâneo em diante.

85), a ambiência em que os adeptos do “sacerdócio simbolista” viviam, sobretudo o autor de *Faróis*. Não falavam apenas de um *mero estilo literário*. Em reportagem de jornal, testemunhos, há várias descrições do magnetismo pessoal de Cruz e Sousa. Era a “forma como ele lia” sua arte. Nos últimos anos de vida, o poeta reunia-se, quase sempre, na miserável pobreza do “Antro”, assim chamado um quarto alugado num casarão de dois andares na Rua do Senado [...], cuja vista desembocava num quintal com um tanque de lavagem e galinheiro coberto de folhas de zinco”. (CAPOBIANCO, 2014, p. 83)

Era como uma seita de *Iniciados*, pois Cruz e Sousa gravitava em uma psicofera tão pessoal, intraduzível, que foi capaz de deixar rastros a ponto de ter “quase toda” sua obra publicada depois de morto. Era uma devoção mágica, e no “Antro”, “Cruz e Sousa vinha sempre com novos trabalhos, que lia em voz alta sob uma atmosfera de ‘inviolabilidade e segredo’, louvado em seu engenho criador nas reuniões que Carlos Fernandes chamou de ‘conciliábulos indevassáveis’” (CAPOBIANCO, 2014, p. 83)

Ao traçar vasto panorama histórico em seu *O Rio de Janeiro do meu tempo*, Luiz Edmundo descreveu com humor (embora o espírito do local fosse outro) o “Antro”. Era, diz o memorialista:

impenetrável. *Turris ebúrnea*. Reduto de entonados sonhadores. Loja maçônica. Grande Oriente da literatura nacional [...], onde esses cardeais do simbolismo, primazes da nova ideia, o arrebatado Carlos Fernandes à frente, cabalisticamente, se encontram a desoras, em tertúlias memoráveis (EDMUNDO 2003, p. 447-448)

José Cândido de Andrade Muricy (1976, p. 126) nos relata um episódio em que fica clara a rara estesia e extremada sensibilidade de Cruz e Sousa, que transcrevemos diretamente de nossa dissertação de mestrado:

Eis que, certa feita, Cruz e Sousa declamava “Emparedado” em voz alta, absorvido pela atenção extática dos companheiros. Embora concentrados, Carlos e Tibúrcio, que estavam próximos à janela, se deixaram distrair alguns momentos por duas meninas da casa, que lá embaixo faziam gestos e lhes mandavam beijos. Cruz e Sousa percebeu a desatenção dos amigos e pediu desculpas, interrompendo a leitura. Tibúrcio, diante do incômodo da situação, sugeriu que saíssem. Já no Campo de Sant’Anna, depois de longos minutos em que o autor de *Faróis* permanecera num “mutismo estúpido”, tomado de uma carranca de mágoa que jamais os amigos haviam presenciado, por fim é interpelado por Tibúrcio, como rememora Carlos Fernandes:

– Cruz, que tem você, que lhe fizemos nós? Isto não pode ser. Precisamos

explicarmo-nos, disse, imperativo, peremptório.

O autor dos *Broquéis* desfez-se num pranto convulsivo, aos soluços, abraçando-se ao peito do seu confidente. Quando pôde falar, balbuciou:

– Oh! Isto vindo de você é horrível! Foi uma desilusão, um desabar de tudo! O naufrágio da minha alma.

– Pois seríamos capazes [protesta Tibúrcio], nós, que o adoramos, que temos no seu afeto a única e suprema recompensa da nossa vida, o nosso estímulo, o nosso orgulho, a nossa felicidade?!

Considerando-se o causador do incidente, Carlos D. Fernandes, então, exclama que deve justiça ao poeta, e que isto lhe será conforto e consolo, pedindo perdão de joelhos.

Ao transcrever a passagem, Andrade Muricy deixa para quem puder ler nas entrelinhas: "era essa a atmosfera emocional que rodeava o poeta". (CAPOBIANCO, 2014, p. 83-85)

O trabalho teórico que estamos construindo e o relato do *episódio emocional* não são casuais, mas ferramentas que, articuladas à ciência, encontram caminhos diversos. Por meio das ciências neuronais, cremos, é possível vislumbrar uma posição que nos conduza a uma *forma atual* de ler Cruz e Sousa, e que não se afaste da sacralidade e da sensibilidade dos quadros que expusemos⁵. Vejamos o que nos dizem Alberto Semeler e Juliano do Carmo: “a Neuroestética, aliada aos grandes avanços das neurociências e com os recentes desdobramentos da neurofilosofia, poderá oferecer em breve argumentos contundentes para uma nova concepção de arte”. Entretanto, mesmo hoje estes cientistas podem nos esclarecer alguns dados valiosos:

o pensamento contemporâneo preocupa-se apenas com a cognição no sentido linguístico e é incapaz de reconhecer questões importantes, tais como sentimentos, emoções, as intuições e as sensações. Tais faculdades não são apenas essenciais para a nossa condição humana, mas, sobretudo, funcionam como canais vitais para a experiência plena. Os estudos da neuro-história da arte e da neuroestética buscam a compreensão de algo tratado como uma ficção para muitos pós-modernistas: aquilo que os antigos chamavam de natureza humana. [...] Para os artistas conceituais a ideia da obra precede sua execução e não raramente substitui a própria experiência da obra. Assim, ao propor a sensação e a experiência enquanto processos básicos para que ocorram novas conexões neuronais, a neuro-história da arte e a neuroestética põem abaixo as teses conceituais de que a experiência cerebral esteja necessariamente ligada a um pro-

⁵ O testemunho do melhor amigo do poeta nos parece nítido. Nestor Vitor, escrevendo o que era consenso entre os seguidores de Cruz e Sousa, afirmava “vir-nos não sei que prestigioso fluido, não sei que vaga eletricidade de todo o seu ser”. (VÍTOR, 1979, p. 116)

cesso puramente linguístico e simbólico. A arte não é e nem deve ser uma experiência inócua. Ela deve perturbar o expectador, provocar sensações corporais, prazer, estados de euforia, repulsa, inquietação e angústia. Desse modo, ela revive a sua potência mítica: a transmutação. (SEMELER & CARMO, 2011, p. 4-16)

O resgate do emocional, do psíquico, das turbulências nos substratos da consciência, tudo entra na arte. Desse modo, o posicionamento das neurociências *não se distancia*, em nosso entendimento, das considerações trabalhadas pela *performance do leitor*, por Paul Zumthor (2000); dos efeitos sobre o receptor, por Wolfgang Iser (1996, 1999); da volta para si mesmo e *recriação do poema no leitor*, de Octavio Paz (2012), do “lampejo momentâneo” em que Walter Benjamin (1987) captura o momento histórico; e tampouco da atmosfera sacrária e devota em que habitavam Cruz e Sousa e seu séquito. A neuroestética, em suma, inclui o componente emotivo, a comoção, a mudança fisionômica, a alteração de ânimo, a agitação e todas as expressões que o corpo manifesta através do psíquico, no próprio cerne da fruição da obra de arte, apontando para uma visão atual que – de certo modo – relega a um plano secundário as autópsias gramaticais e dissecações morfossintáticas.

É, em síntese, uma coisa só: cada um, a seu modo, acolhe e colhe suas individuais “eflorescências” através de Cruz e Sousa. Hoje, são “flores negras do tédio”; amanhã, cristais e neblinas.

Como isto se dá, então, na *vida real da poesia*; como podemos ler Cruz e Sousa prospectivamente, de forma nova e que não desconsidere os avanços de pesquisadores que nos precederam? E, ainda, como não recair em meras divagações ou fugir do texto? Como “enxergar” a escuridão de um porvir sempre adiado, que permeia o brilho do momento presente, como alude Giorgio Agamben (2009)? É o que, enfim, nos cabe agora.

2. A leitura poética prospectiva do “Acrobata da dor”, de Broquéis

ACROBATA DA DOR

Gargalha, ri, num riso de tormenta,
Como um palhaço, que desengonçado,
Nervoso, ri, num riso absurdo, inflado
De uma ironia e de uma dor violenta.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Da gargalhada atroz, sanguinolenta,
Agita os guizos, e convulsionado
Salta, gavroche, salta *clown*, varado
Pelo estertor dessa agonia lenta...

Pedem-te bis e um bis não se despreza!
Vamos! retesa os músculos, retesa
Nessas macabras piruetas d'aço...

E embora caias sobre o chão, fremente,
Afogado em teu sangue estuoso e quente
Ri! Coração, tristíssimo palhaço.

O título nos traduz pertencimento, colagem. Não é o acrobata *na Dor*; é *da Dor*, a ela pertence, está cativo, e com ela faz peripécias. É possível sentirmos a natureza humana em inquebrantável embate. Que o primeiro verso sobreponha variantes semânticas da própria risada (“Gargalha/ri/riso”) já foi dito por muitos, como a aliteração neste verso: “Gargalha, *ri*, num *riso* de tormenta”, mas o “r” rascante repassa o verso como um rugido de imprecisão, uma admoestação com certo escárnio raspado, se dito em *vocalidade*. É agressivo por si, embaralha-se à língua, que acorda impressões de arrastamento, ranhura. É a sensação. Corpo.

Mas o choque com o título nos sobressalta. Wolfgang Iser, privilegiando as negações em sua teoria do efeito, explica os desnorreamentos que um novo trecho opera, quando muda ou destrói, pela negação, a ideia que o leitor fazia sobre o que lera anteriormente (ISER, 1996, 1999). Ora, o primeiro verso, picotado de vírgulas, lemos como um soluço, ou a frase entrecortada de quem vem correndo ou está em choque. As assonâncias entre o título e a “gargalhada” imagnetizam a boca rindo, por ser obrigada a ficar escancarada, na aliteração das sete vogais abertas (“Acrobata *da dor/Gargalha*”). Lembra o riso de dor, que alguns têm no inusitado de um golpe trêpago ao andar, ou o riso tragicômico dos que veem o momento. Mas o verso acumula à “gargalhada” o “ri”, trazendo-nos a sensação entrecortada e ampliada de quem ri forte para ser ouvido. O “riso de tormenta”, porém, paralisa-nos, projeta-nos a imagem de carrascos, inquisidores, promíscuos das Saturnálias que Mikhail Bakhtin descreveu em sua ideia de carnavalização (BAKHTIN, 1987); enfim, seres tenebrosos que personificam a própria gargalhada do Mal (intensificada ao máximo no verso). Em essência seria um *oxímoro*, pois no campo semântico de tormenta, que inclui borrasca, temporal violento, tumulto, agitação, desordem, o “riso” parece colidir antiteticamente. Isto constatamos, mas nos interessa a face performática, pois “riso de tormenta” é expressão

que, em cada íntimo condensa um fluxo biográfico e psíquico: é o riso de quem foi assaltado e narra o fato em um gargalhar nervoso, o riso⁶ de pavor. Críticos já destacaram o riso irônico em Cruz e Sousa, mas o que sentimos ecoar em nós é um ruído satânico, reiterado e saturado, riso *hit-chokiano*, que, na expressão do poeta, soa como um espasmo luciferino.

Mas seguimos, mesmo que a vocalidade nos tenha *arranhado a garganta*⁷ pelo “r”, que o primeiro verso reitera na aliteração. Não são palavras, são forças imagéticas que vemos em turbilhão nos traspassar, penetrando-nos e fugindo. O segundo verso, na palavra “como”, sugere uma sombra de metáfora pairando, que poderá vir, mas a suposta alegria do palhaço, sua ingenuidade lírica, sua representação do ridículo divertido, já vem destruída por um “gargalhar de tormenta” em que ele nos surge “desengonçado”. Sentimos a ideia, habitual, de que palhaços se movem como esqueletos quebrados, como guiados por marionetes em um teatro de fantoches. Sim, mas esta imagem é assustadora: um palhaço movendo-se aos troços com uma risada maligna. É uma cena que estendemos seu fluxo temporal na demora que Paul Valéry recomendava, ao complexificar as palavras não as lendo tão rapidamente. (VALÉRY, 2007, p. 203 e 218)

Quando o quarteto segue, o terceiro verso repete, *ipsis litteris* o “ri num riso”, na mesma posição do primeiro verso, ou seja, a partir da segunda palavra. Rítmica e visualmente paralela, a expressão não é tautológica, é sobreposta, como se já gritasse. Essa gargalhada já incomoda aos ouvidos, porque agora o riso é “absurdo”, ostentativo, impressivo, crivado e cansado das tantas vírgulas soluçadas. É um riso que, ao final da estrofe, também é inflado de uma ironia e dor violentas. Traz-nos a sensação apavorante de um espasmo epilético. Assim o sentimos. Todavia, o verso traz o personagem “nervoso”, que, por isso, não se autodetermina, podendo ser algoz e vítima da cena. O “riso absurdo” potencializa

⁶ O riso traduz também resposta ao obsceno e ao sexual, “e, a importância de que se revestem esses fatores decorre do significado de distensão da face aos tabus impostos pela sociedade e interiorizados na mente dos indivíduos”. (SANTOS & ROSSETTI, 2012, p. 188-198)

⁷ O efeito, para Paul Zumthor se dá mesmo no corpo do leitor: “o [que o] poético tem de profundo [é a] fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar efeitos, da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não, depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este, a meu ver, um critério absoluto” (ZUMTHOR, 2000, p. 35. Grifos nossos).

o “riso de tormenta”, mas a estrofe diz que esse riso é “inflado por uma ironia”. Como alguém se “infla” de ironia? Em nós, ecoam confusões de cenas, reminiscências, mas ao contrário de Friedrich Nietzsche, que condenava os exegetas da poesia, que tentavam apanhar o poeta-borboleta, e no instante lhes escapava (NIETZSCHE, 2014, p. 129), nós nos atrevemos ao hoje, ao agora. Ironia inflada nos acorda ritos sacrificiais nas arenas romanas, em que a espada de misericórdia era acompanhada pela irônica multidão que suspendia o ar na expectativa sádica do assassinio. É o que vê o chute da cadeira na forca, ou solta a guilhotina de um condenado que lhe é *ironicamente* amigo ou familiar, por ordens de alguém que sequer conhece. Um pavoroso quadro mítico brota-nos dessa “ironia inflada”, que é também um tomar de ar por uma “dor violenta”. Não “lemos” os versos de Cruz e Sousa, eles nos são sensoriais, nos interrompem a respiração, a dor só é “violenta” se margeia os limites do insuportável, se ruge nas masmorras medievalescas; é a dor que ressumbra da “grandiloquência discursiva” e da ironia sarcástica das telas de Edvard Munch, pintor que certa vez declarou: “a doença e a insanidade foram anjos negros no meu berço” (VRIES, 2010, p. 272), e – em todo esse despertar expressionista-individual – paira a cena do palhaço, que vem na imagem que Augusto dos Anjos constrói, em “As cismas do destino” (e que nos sugere uma “ponte” com o “Acrobata da dor”):

Os esqueletos desarticulados,
Livres do acre fedor das carnes mortas,
Rodopiavam, com as brancas tíbias tortas,
Numa dança de números quebrados! (ANJOS, 2000, p. 24)

Esse é o *clown* que nos demoniza o poema.

O segundo quarteto é a exasperação extrema da dor, pois, além da gargalhada ser atroz, que vem saturada de perversidade cruel, do desumano e do impiedoso, é também “sanguinolenta”. Como sentimos uma risada que, em tudo isso, é “sanguinolenta”? Como? Perpassa-nos a miséria humana, tanto a surrealista imagem de quem ri com tanta intensidade que sangra pela boca, algo talvez inverossímil, mas metafórico da risada que, de tão destruidora, ri das guerrilhas pavorosas, dos corpos tombando em cascata aos tiros, as bocas ensanguentadas nas grandes guerras, é o recrudescimento da dor profunda transmutada junguianamente em um

gargalhar sombrio⁸. Hoje, agora, temos um alvoroço, uma vibração magnética dessa dor que chega a verter sangue, que – fosse Cruz e Sousa da etnia que fosse – não apaga da mente histórica a gargalhada insurrecta dos escravos açoitados nos troncos, que imprecavam com ironia para não dar prazer aos algozes. Mas, daqui a um ano, talvez a risada sanguinolenta nos apareça de outra forma. Recriamo-nos sempre. Assim lemos hoje.

O quarteto avança, mas o palhaço agita seu chocalho – o guizo – e os versos se entrecortam nas vírgulas, pela convulsão do personagem:

Da gargalhada atroz, sanguinolenta,
Agita os guizos, e convulsionado
Salta, gavroche, salta clown, varado [...].

Quando vocalizamos, na esteira do conceito de Paul Zumthor (2000), ouvimos acordes supressivos, imprevisíveis, as repetições da anáfora “salta” parece-nos uma intensificação do grotesco literário, que, em meio a tantas vírgulas, vem entrecortado de sarcasmos, risadas cadenciadas e lentas, de quem ri ironicamente e quer ser ouvido. A ordem do “agita”, que vem de outrem sobre o palhaço, já foi mencionada por muitos intérpretes, mas, para nós, o imperativo parece varar todo o soneto pela sua própria justificação de existência. Sentimos Cruz e Sousa atravessar a ideia do palhaço inserindo moleques que saltam, travessos, sobre os despojos humanos da guerra, citando o “gavroche”⁹, personagem de *Os Miseráveis*, de Vitor Hugo, criado nesse contexto. Mas o poeta empalidece o personagem e o desnatura de sua centralidade, pois o *clown*, antigamente, era o palhaço que surgia com uma “caricatura toda branca no rosto e atendia a outro palhaço que vinha com a maquiagem normal de palhaço”. (BOLOGNESI, 2009, p. 18)

Seguimos uma imagem em movimento, caricata e macabra, que

⁸ Em um dos tantos casos que tratou e narrou, o psiquiatra suíço nos conta que uma mulher, “ao receber a notícia da morte do pai, foi acometida de uma dor estranha, que culminava em crises histéricas de riso” (JUNG, 2011, p. 47)

⁹ Sérgio Cardoso sugere que o personagem “Gavroche” tenha vindo da inspiração de Victor Hugo sobre o quadro de Eugène Delacroix, de 1830, “Liberdade Guiando o Povo”. Explica o pesquisador: “Existem vários depoimentos dos acontecimentos de 1830 que descrevem uma população tal qual vemos na pintura, que nos informam sobre sua origem profissional diferenciada, sobre a presença dos cadáveres em putrefação no calor forte do verão europeu, sobre a participação de garotos meio heroicos, meio brincalhões. A presença desses moleques foi real: mais tarde, em 1862, Victor Hugo os transformaria em mito literário nos *Miseráveis*, com o personagem de Gavroche”. (CARDOSO, 1987, p. 394)

no final da estrofe se agudiza:

Da gargalhada atroz, sanguinolenta,
Agita os guizos, e convulsionado
Salta, gavroche, salta clown, varado
Pelo estertor dessa agonia lenta...

O “estertor” desaba, sobre a estrofe, um suspiro entrecortado de moribundos, e a “agonia lenta” transfigura o próprio interior do palhaço, que, embora espasmódico, rindo demoniacamente, chagado de ironia sobre um metafórico monturo de soldados abatidos, sofre, porém, a agonia *lenta*, que não vem de fora, mas que atravessa seu histórico e as tessituras da psique do próprio palhaço. A cena horrenda em que o personagem está “nervoso” e sob “agonia lenta” desloca a temporalidade e duração dos estados de ânimo. Como sentimos a tensão de uma dor lenta? O verso diz que o *clown* é “varado pelo estertor”. Não o vemos exangue, mas o limite que resvala na morte aparece caricaturado, como se a morte “varasse” o desesperado, atravessando-o, seguindo adiante e retornando. “Varar” nos soa como um *através*, em que o estertor vai e volta, a morte claudica e gargalha, e a agonia se demora.

É uma cena de tonalidades expressionistas, talvez surrealistas, assim a sentimos, talvez retratando fragmentos perdidos da cinematografia, mas a realidade está nos versos, e não podemos interromper no segundo quarteto, tão saturado de vogais abertas, que, ao ser vocalizado, um orador abriria tanto a boca que pareceria estar rindo. E os dois primeiros quartetos, na quebra e irregularidade das vírgulas, imprimem pausas¹⁰ que parecem desarticulações, em que vocábulos se demoram na dicção mais do que outros – sintamos a lentidão que se arrasta na vocalidade do verso, com a anáfora “*De uma ironia e de uma dor violenta*”, que, de ordinário, a dizemos dolorosamente devagar – e, de repente, as interpolações aparecem rápidas, frenéticas, como em “Salta, gavroche, salta *clown*, varado”.

No primeiro terceto, a busca pelas palavras raras e da mais expressiva feição semântica, como tivemos até aqui, desaparece, irrompendo o grito coloquial, prosaico, que soa como um brado perverso, com o

¹⁰ Sentimos as pausas no soneto como pontos reflexores de imagens e ideias, negações ou afirmações. Alfredo Bosi trabalha as pausas nesta dualidade que lhes é intrínseca: “A pausa é terrivelmente dialética. Pode ser uma ponte para um sim, ou para um não, ou para um mas, ou para uma suspensão agônica de toda a operação comunicativa. Em cada um dos casos, ela traz a marca da espera, o aguilhão da fala, o confronto entre os sujeitos”. (BOSI, 1977, p. 100)

palhaço-gavroche já transfigurado no meio do picadeiro, ensurdecido com as sandices da gritaria em volta: “Pedem-te bis e um bis não se despreza!” Nesta atmosfera é que este grito eclode em nossa mente. Destrói-se o prosaísmo típico oitocentista (que não vimos neste soneto) e surge um verso que poderia ter sido escrito hoje, agora.

O manancial expressivo traduz a recriação corpóreo-espiritual do poema, no sentir de Octavio Paz, em que o mergulho em si vai “ao encontro do inominável”. Sentimos, nesse instante, que a intraduzibilidade do sentido não se dá porque não possam ser “fechados”, mas – para nós – “a dinâmica do arremesso” (a expressão é de Roger Bastide) no inominável que Octavio Paz nos mostra, deriva da multiplicidade de sentidos que emergem, os tocamos, e se transmutam na próxima leitura. O indizível é *dizível dentro de nós*, quando lemos Cruz e Sousa, mas é movente e só nosso: alguns aspectos tenebrosos que jazem nas nossas escuridões anímicas, e que talvez emergissem em sessões de psicanálise – o próprio Roger Bastide o sugeriu¹¹ –, vêm à tona nestes versos.

Mas o terceto prossegue, torturante:

Pedem-te bis e um bis não se despreza!
Vamos! retesa os músculos, retesa
Nessas macabras piroetas d’ aço...

Há uma força que parece compulsar as profundezas do que impele para frente e impede a interrupção: não se pode parar. O ser humano, chagado pela dor do preconceito e da violência, qualquer que seja, quando chega aqui, identifica a ironia de ser segregado sem motivo substancial, de forma “irracional”, sem justificativa, e que não pode parar, aconteça o que acontecer. A imagem do palhaço se nubla, por um instante, e vemos o poeta catarinense em incessante luta contra o meio que o exclui, seguindo em frente “custe o que custar”, porque “um bis não se despreza”, e esse “bis” não aparece, no soneto, como uma cena circense que já ocorrera e seria *repetida*: é o próprio drama que explode na cena, com o amargor palatável do que já foi vivido e revivido tantas vezes, além das extremidades do soneto, mais ainda derivado *dele*.

¹¹ Para compreender Cruz e Sousa em sua totalidade, Roger Bastide chegou a sugerir: “as imagens simbólicas situam-se em planos diferentes; há uma estratificação dos símbolos, que nos fazem descer, de camada em camada, até ao mais secreto da alma. Para compreender os mais profundos, é insuficiente a análise da obra, ser-nos-ia necessário a biografia psicológica do poeta e, principalmente, a de sua primeira infância; os métodos da crítica não vão tão longe, ser-nos-ia necessário lançar mão dos processos mais sutis da psicanálise”. (BASTIDE, 1979, p. 188)

Novamente o verso repete as palavras, mas em forma de epístrofe, em que “retesa” vem depois de duas palavras com fortíssima exclamação (“despreza!”, “Vamos!”), e fecha o verso. A mescla de sentimentos se traduz no retesar dos músculos, mas essa sensação nos acorda o que deviam vivenciar os martirologos do cristianismo primitivo, as perseguições, e a linha histórica que abarca os mefistofélicos horrores medievalescos, até a tortura da Ditadura Militar em nosso país. Quem “retesa os músculos” em toda esta ambiência de gargalhadas exponencialmente acumuladas, em catadupas de gritos irônicos entre movimentos desengonçados, são aqueles que, no “estertor de uma agonia lenta”, já perderam a força para as lágrimas e só lhes resta a última contração fisiológica antes da morte.

Retomamos a vocalidade. As cenas nos turvam os sentidos. Mas o poeta ainda não terminou. Que “macabras piroetas d’ aço...” são essas? Piroetas sobre suportes de aço não são “d’ aço”, ou “de aço”. Essas piroetas se reverterem na própria indestrutibilidade dos golpes que afetam o existir, e que vão se metamorfoseando, mas não cessam, e nos exterminam no perecimento se não formos gladiadores, combatentes no palco da vida. Teresa de Jesus, a Santa Teresa de Ávila, dizia: “houve pessoas que morreram [...] não tendeis medo de morrer de sede [...] pelejai como fortes até morrer na demanda”. (ÁVILA, 1995, p. 1756)

As “piroetas d’ aço”, quando as *ouvimos* em uma “segunda leitura”¹², mudam de feição, porque internalizamos que são “macabras”. O brilho do metal que, como um caleidoscópio, retratava a própria insustentabilidade do existir, torna-se nefando, funesto. Davi Arrigucci Jr. já notara “a herança romântica do grotesco sério como irrupção do demoníaco” (ARRIGUCCI Jr., 1999, p. 179) em Cruz e Sousa, mas aqui há um grotesco amedrontador, talvez herança do carnavalismo bakhtiniano¹³,

¹² Iser explica as mudanças nas reiterações da leitura: “Se o sentido do texto se amalgama tão inextricavelmente com a extensão temporal da leitura, cada realização do sentido terá um alto grau de individualidade. Isto é confirmado pela experiência que fazemos ao lermos duas vezes o mesmo texto. A segunda leitura nunca será totalmente idêntica à primeira [...] O sentido construído na primeira leitura influenciará o processo de formação de sentido durante a segunda leitura. Pois agora o sentido da primeira leitura coloca à disposição um conhecimento que interfere constantemente em cada nova leitura [...] Dessa forma se constitui [...] um novo sentido, o qual, na primeira leitura, não era percebido ou não se realizava porque o caráter artístico condicionava a peculiaridade do sentido experimentado” (ISER, 1999, p. 78. Grifos nossos).

¹³ Mikhail Bakhtin, que em seu estudo extraiu das Saturnálias Romanas o conceito de “carnavalização”, entende-a como os entrechoques das identidades sociais, a troca na alteridade por meio da

algo que transmuta em horrível o movimento do palhaço se desviando com o rigor do metal – mas desengonçado – das monstruosidades da vida com as quais tem de lidar.

É claro que, quando lemos todo o soneto personificando Cruz e Sousa no próprio eu lírico, e quando o deslocamos para a figura do palhaço hediondo e sofredor, *duas novas leituras* surgem. A primeira indica o poeta aconselhando a quem deva pisar nas ruínas e escombros da própria existência para ironicamente seguir em frente, até a morte; e a segunda recolhe a amargura miserável da discriminação¹⁴, que o próprio poeta, quando publicou este soneto (SOUSA, 1890, 1893), ainda não havia sofrido quiçá metade do que lhe esperava, mas que, ao final da leitura, fica-nos como uma dor no peito, a mesma que sentimos ao ver, na imagem em preto e branco, o Pastor Martin Luther King proferir: “I have a dream”¹⁵.

Mas o soneto se encerra no terceto final. Ei-lo:

E embora caias sobre o chão, fremente,
Afogado em teu sangue estuoso e quente
Ri! Coração, tristíssimo palhaço.

A metaforização do coração como palhaço pareceu a muitos heremeneutas, dissecadores das morfologias, óbvia e talvez comum. Aqui, porém, sentimos outro panorama. O *clown*, o gavroche, o “espantalho humano” que se sacudia no meio do gargalhar sarcástico e do imperativo (que no verso nos soa metafísico, como o próprio “viver nos gritando”) de seguir em frente, cai no chão em estado de fremeância, cujo campo semântico percorre a vibração, o agito, a violência. Fosse uma cena, o terceto final aproximaria a câmera, capturando em *close* as contorções de desespero do protagonista. Aqui nos fulguram, ocultos, personagens da filmografia de Tim Burton, em que a estranheza simbólica é uma cons-

transgressão, e constrói uma *imagem vocal* “de praça pública”, calcada no grotesco, no exagero, no vulgar, no cômico, nas obscenidades e insultos que marcavam a dissolução e intercâmbio das fronteiras. Ver em Bakhtin (1987).

¹⁴ Entre reduzir a leitura de Cruz e Sousa a um viés de sofrimento por preconceito etnoracial, e incluir esta realidade em um macrocontexto de leitura, como o fazemos aqui, há uma abissal diferença.

¹⁵ Tradução: “Eu tenho um sonho”. No dia 28 de agosto de 1963, nos degraus do Lincoln Memorial em Washington, D.C., o ativista político americano, pastor Martin Luther King, proferiu o histórico discurso público em que almejava à união e coexistência harmoniosa entre negros e brancos no futuro. Ver em: TOVELA & JOSÉ, 2005.

tante, que – para nós – se mescla ao horror baudelairiano¹⁶.

A imagem mental de afogar-se em seu próprio sangue, que por “estuoso” mantém a agitação da cena, nos despertou alguns *flashes*, que estão no horror que a imagem sugere. O açoite dos cativos, no tempo da Pré-Abolição em que viveu Cruz e Sousa por 26 anos, era cruel nos escravos que, quando capturados, eram surrados e açoitados de tal modo, que muitos morriam. A hemorragia, que ia lhes fugindo pela boca, nos é sugerida pela imagem que o poeta exhibe no participio passado “afogado”, como se o ato se tivesse consumado, em vez de “afogando-se”, imprimindo uma sensação que tonaliza o suplício contínuo.

O último verso se esbate contra uma parede, se interrompe: “Ri! [a pausa vocalizada “respira”] Coração, tristíssimo palhaço”. Paulo Leminski (2003) havia notado que, em “tRistíssimo”, o poeta projetou o riso em seu contrário superlativo, mas aqui a imagem que fecha o soneto não cessa na metáfora e na argúcia do curitibano. O apelo é humano – *não há ponto de exclamação* no final do soneto. Cruz e Sousa nos parece exigir que, ao término do soneto, sejamos obrigados a ler novamente, a fim de enxergar a figura *clownesca* como símbolo do coração humano, no meio do picadeiro da vida. As imensas dores, ironias, batalhas da vida, todas nos vêm à mente. Como Octavio Paz (2012) bem o disse, essa experiência inteira não é algo a ser narrado depois – pois o que fizemos foi dar pálida impressão da dimensionalidade do poeta, ainda *contemporâneo* – mas é um fenômeno que se dá *na leitura*, pois o fluxo imagético que vai recriando simultaneamente cenas, figuras, nomes de mártires, de santos ou de familiares, toda a experiência que dilata as sensorialidades ocorre no ato da experiência estética. Não raro alguém nos diz: “diante da morte, passou-me a vida toda em um instante”, ou mesmo “no momento do acidente, cenas e cenas de vida se agruparam em minha mente”. Quem jamais ouviu isso?

Mesmo que não metaforizemos o coração em palhaço, sempre lendo como uma figura circense, sabemos que em toda a impressividade agônica e dilacerada dos versos, *nós estamos lá*. Fica-nos o soneto como imagem múltipla, em bloco, sonora e transfigurada, como a *recordação*

¹⁶ Nestas imagens, que nos remetem a Baudelaire, ressoam brumas de um satanismo gótico que nos inspira à filmografia contemporânea de Tim Burton. Sobre Baudelaire e o simbolismo gótico de Tim Burton, consultar Adriane de Paula Majczak (2011); sobre a ligação entre Simbolismo e a temática gótica de Tim Burton, consultar Rita Barroso Nabais (2010).

sensorio-psíquica de uma música recém-ouvida¹⁷.

3. Conclusão

A leitura que fizemos nestas páginas, individual, em que o texto nos foi o guia-*mater* perene, mudará quando nós mudarmos. A Grande Arte só o é, entendemos, quando capaz de ser sempre materialmente a mesma, mas encontrar-nos em momentos diferentes, acordando mundos diversos. Brotam-nos o fluxo da experiência psíquica mutante e contínua, revivida e sempre nova, ora opaca como uma bruma lacrimosa, ora rica do brilho lustral de vitrais góticos. Contudo, sempre *nossa*.

Octavio Paz traduz o que buscamos na leitura do “Acrobata da dor”, no sentido da revivescência, resgatando as reminiscências despertadas pelos versos, mesmo que o autor mexicano não tenha se referido a Cruz e Sousa:

Para além, fora de mim, na espessura verde e ouro, entre os galhos trêmulos, canta o desconhecido. Está me chamando. Mas o desconhecido é íntimo e *por isso sabemos, com um saber de recordação, de onde vem e ainda vai a voz poética*. Eu já estive aqui. A rocha natal ainda guarda as marcas das minhas pegadas. O mar me conhece. Aquele astro um dia ardeu na minha mão direita. [...] Teus pensamentos são transparentes. Neles vejo a minha imagem confundida com a tua mil vezes até chegar à incandescência. [...] Todos os homens são esse homem que é outro e sou eu mesmo [...]. (PAZ, 2012, p. 188)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Trad.: Vinícius Nikastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANJOS, Augusto dos. *Eu e outras poesias*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

¹⁷ Mesmo sem a nota de humanidade que Roger Bastide viu em Cruz e Sousa, a música como impressão intelectual do poema foi a forma aperfeiçoada por Mallarmé, que, “responsável pela construção de poemas em que os recursos sinfônicos do tema com variações, as orquestrações de camadas sonoras sobrepostas, eram intelectualmente organizadas na imagem verbal dos versos, que substituíam a frase musical. À sensibilidade do músico, capaz de extrair beleza das pausas entre as notas, Mallarmé surgia com as pausas entre as imagens construídas pelo poema, deslocando-se da narração ou da descrição para um plano mais sutil que Verlaine” (CAPOBIANCO, 2014, p. 133). Em nosso trabalho, também exploramos a forma da música na poesia em Verlaine e Baudelaire.

ARRIGUCCI Jr., Davi. A noite de Cruz e Sousa. In: _____. *Outros achados e perdidos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

ÁVILA, Santa Tereza de. *Obras completas de Teresa de Jesus*. São Paulo: Loyola, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad.: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

BASTIDE, Roger. Quatro estudos sobre Cruz e Sousa. In: COUTINHO, Afrânio. (Org.). *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979. (Coleção "Fortuna Crítica", vol. 4.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLOGNESI, Mario Fernando. *Circos e palhaços brasileiros*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2009.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix/Universidade de São Paulo, 1977.

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. Lisboa: Veja, 1993.

CAPOBIANCO, Juan Marcello. *As múltiplas dimensões de Cruz e Sousa: uma leitura crítico-biográfica interdisciplinar e fragmentada*. Niterói, 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CARDOSO, Sérgio. *Os sentidos da paixão*. 12. ed. Brasília: Funarte, 1987.

EDMUNDO, Luiz. *O Rio de Janeiro do meu tempo*. Brasília: Senado Federal, vol. 1, 2003.

HABERMAS, Jünger. Erkenntnis und Interesse [Conhecimento e interesse], *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"* [Técnica e ciência como "ideologia"], Frankfurt: Suhrkamp, 1968.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad.: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 1996, vol. 2, 1999.

JUNG, Carl Gustav. *Psicologia do inconsciente*. Trad.: Maria Luiza Apy. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEMINSKI, Paulo. *Cruz e Sousa: o negro branco*. 1. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção "Encanto Radical", vol. 24)

MAJCZAK, Adriane de Paula. *In the dark, no cinema de Tim Burton: a construção da personagem gótica e o estilo burtonesque em Vincent e Edward mãos de tesoura*. 2011. Dissertação (de Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba.

MURICY, José Cândido de Andrade. *O símbolo à sombra das araucárias: memórias*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1976.

NABAIS, Rita Barroso. *Edward scissorhands de Tim Burton: um conto de fadas gótico?* 2010. Dissertação (de Mestrado). – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Anglísticos, Lisboa.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. Um livro para espíritos livres. São Paulo: Cia. de Bolso, 2014.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. 1. reimp. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PESSOA, Fernando. *Obras completas*, vol. 14. São Paulo: Ática, 1982.

SANTOS, Roberto Elísio dos; ROSSETTI, Regina. *Humor e riso na cultura midiática: variações e permanências*. São Paulo: Paulinas, 2012.

SEMELER, Alberto; CARMO, Juliano do. A neuroestética como retomada da experiência estética enquanto conhecimento visual. *Intuitio*, Porto Alegre, vol. 4, n. 2, nov. 2011.

SOUSA, João da Cruz e. *O mercantil*. Rio de Janeiro, 16/02/1890.

_____. *Broquéis*, Rio de Janeiro: Magalhães & Cia. Editores – Livraria Moderna, 1893.

TOVELA, Zaida; JOSÉ, Alexandrino. *King: reverendo Martin Luther King Jr., apóstolo da não violência*. Rio de Janeiro: Escola Municipal Reverendo Martin Luther King Jr., 2005.

VALÉRY, Paul. Poesia e pensamento abstrato. In: _____. *Variedades*. Trad.: Maíza Martins Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VÍTOR, Nestor. Cruz e Sousa. In: COUTINHO, Afrânio. *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VRIES, Manfred F. R. Kets de. *Reflexões sobre caráter e liderança*. Trad.: Ayresnede C. da Rocha. São Paulo: Bookman, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2000.

O ETHOS DO PROFESSOR NAS CHARGES

Rosa Maria A Nechi Verceze (UNIR)

rosa_nechi@hotmail.com

Mislla Alves (UNIR)

RESUMO

Pretende-se discutir os subentendidos e as intenções ideológicas do enunciador nas charges que retratam o *ethos* do professor, evidenciando os sentidos que estão sendo gerados no imaginário de seus interlocutores a partir da leitura. A análise se constitui por cinco charges retiradas da *internet*, cuja discussão está baseada na teoria das máximas de Grice e as implicaturas da pragmática que consideram a comunicação como “o dizer” que ultrapassa o aspecto semântico da palavra em um enunciado, sendo necessário os interlocutores recorrerem ao contexto como garantia de interação e lógica na conversação. A hipótese que esse tipo de discurso apresenta é uma imagem distorcida e fragilizada do professor, potencializando a falta de valorização da profissão, do professor e da educação.

Palavras-chave: Ethos do professor. Identidade. Implicaturas. Charges.

1. Introdução

A charge é um gênero textual que se constitui como um tipo especial de cartum – modo de emitir opinião sobre os acontecimentos do cotidiano. Para se compreender a mensagem da charge, é necessário o conhecimento do assunto nela contido. As personagens são caricaturas que fazem parte da história, da política e da luta pela liberdade de expressão, no Brasil. Por isso, as características físicas dos personagens são exageradas para despertar o humor. Assim, a charge tem como prática social a crítica humorística de um fato político.

A charge tem, então, uma estrutura que trabalha com caricaturas cristalizadas e imagens de fácil aceitação, tendo alto poder persuasivo justificado por suas características humorísticas repletas de exageros. As imagens dos professores contidas nas charges deste artigo provêm do olhar crítico do chargista que, por meio deste gênero, divulga implicitamente sua opinião particular.

O posicionamento interpretativo do chargista alcança, em larga proporção, grande quantidade de leitores, pelo fato de ser um gênero textual atrativo, carregado de duplos sentidos e recheadas de subentendidos. Essas características humorísticas e satíricas despertam a curiosidade so-

bre o assunto tratado, levando o leitor à formulação de juízo de valor. Consequentemente, incutem uma ideologia que, compartilhada nas redes comunicativas, entra no senso comum, assumindo valor de verdade.

Esta análise está baseada na teoria das máximas de Grice e suas implicaturas, por defender que o dito ultrapassa o aspecto semântico da palavra (sentido natural) postulado em um enunciado, sendo necessário que os interlocutores recorram ao contexto como garantia de interação e lógica na conversação.

Herbert Paul Grice (1975) elenca cinco princípios de cooperação que devem ser obedecidos: quantidade, qualidade, de relação e modo e suas máximas, introduzindo ainda o termo implicaturas como uma opção de recurso de análise e de entendimento do processo que determinam e regem a conversação.

Essas implicaturas são classificadas pelo filósofo como: convencionais e conversacionais. Postula o autor que, para se alcançar uma interação comunicativa, os interlocutores têm que se lançar num jogo cooperativo, utilizando recursos linguísticos e extralinguísticos para que os objetivos comunicativos sejam bem-sucedidos e os sentidos se encaminhem a um denominador comum.

O objetivo da análise das implicaturas conversacionais é discutir os subentendidos e as intenções ideológicas do enunciador observadas através de *como* é a retratação imaginária do professor.

O *corpus* dessa investigação se constitui de 5 charges coletadas na *internet*, por retratarem como têm sido o entendimento da imagem da profissão docente ultimamente e os efeitos de sentido que são compartilhados e estão se solidificando através do entendimento propagado pela charge nos meios de comunicação.

Procura-se compreender por que as charges retratam uma imagem de professor fragilizado e desmotivado com sua profissão. Isso porque acredito que este posicionamento tem potencializado a decadência e desprestígio da profissão, motivando uma certa resistência na escolha do exercício do magistério.

A hipótese consiste em dizer que o discurso dissipa uma imagem distorcida e fragilizada do professor, potencializando a falta de valorização da profissão e comprometendo sua identidade.

2. Referencial teórico

Um texto publicitário tem como finalidade atingir um público alvo, divulgando uma situação e denunciando criticamente uma realidade. A charge é um gênero textual que têm essa finalidade e que desempenha muito bem essa função.

Esse gênero textual se ramificou da caricatura. A história diz que, no século XIX, o desenhista francês Honoré Daumier criticava fortemente o governo da época no jornal *La Caricature*. Ao invés de escrever nomes ou descrever fatos, ele atacava (charge = ataque) e impunha uma "opinião", traduzindo ou interpretando os fatos em imagens. As mídias logo perceberam o potencial da charge para noticiar, atacando as áreas política, esportiva, religiosa e social, e os leitores gostaram.

Como normalmente a charge é de teor político, não é fácil de ser compreendida. O leitor deve ter conhecimento de mundo para poder construir sentidos.

Segundo Lucienne Espindola (2001), o leitor deve identificar: os personagens e os fatos a que o texto faz referência, o contexto sócio-histórico e político do fato, as circunstâncias, os elementos linguísticos e as possíveis intenções do chargista.

Outras características das charges: geralmente misturam duas linguagens harmoniosamente (a verbal e não verbal), são temporais, já que retratam fatos recentes, às vezes trazem caricaturas, uso da ironia e da crítica político-social.

Herbert Paul Grice (1982) procura estabelecer regras que são princípios de interação, pois se o interlocutor não ativar seus conhecimentos de mundo, buscando construir sentidos significativos, provavelmente a charge não será bem-sucedida no que se propõe a criticar.

Segundo o autor, os interlocutores devem reunir esforços permanentes de cooperação que os levem a entender e estabelecer o intercâmbio comunicativo, que são os princípios de cooperação.

Herbert Paul Grice (1975) estabelece as máximas que regem estes princípios, que são os princípios de quantidade, qualidade, relação e modo. Para o autor, quando uma dessas máximas é violada propositalmente, produz sentido implícito, ou seja, as "implicaturas conversacionais".

As implicaturas conversacionais ou discursivas são inferenciais

que correspondem ao sentido não literal da palavra transmitida pelo interlocutor:

Para deduzir uma implicatura conversacional, o ouvinte operará com os seguintes dados: (1) o significado convencional das palavras, usadas juntamente com identidade de quaisquer referentes pertinentes; (2) o princípio da cooperação e suas máximas; (3) o contexto linguístico e extralinguístico da enunciação; (4) outros conhecimentos (*background*) e (5) o fato. (GRICE 1967, p. 93)

Intrigado com o fato de uma conversação dizer mais do que seu sentido literal, em sua obra *Logic and Conversation* (parte de uma conferência realizada em Harvard 1967), o filósofo formula as regras que orientam o fluxo da conversação.

Segundo Herbert Paul Grice (1975), em uma interação comunicativa, os interlocutores devem seguir regras denominadas por ele de "princípios de cooperação", obedecendo suas máximas de quantidade, de qualidade, de relação e de modo. O sentido, então, ultrapassa a estrutura linguística e verbal, e a interpretação ultrapassa o significado convencional da palavra.

De acordo com Herbert Paul Grice (1979) todo indivíduo faz uso de trocas comunicativas, submetidas a regras conversacionais, através de um princípio de cooperação que ocorre no decorrer da interação, estabelecido por quatro categorias:

Categoria de qualidade,

Trata de fazer que uma contribuição seja verdadeira”, não diga o que você acredita que não é verdadeiro. Não diga senão aquilo que você possa provar.

Categoria de quantidade:

Que a informação requerida tenha o suficiente para o interlocutor compreender, que a sua contribuição seja mais informativa que requerida.

Categoria de relação:

Seja relevante, conciso, tenha discernimento, percepção da importância e da pertinência das informações, e observe durante a fala que essas informações podem mudar o curso ou o foco da conversação.

Categoria de modalidade:

Observar o como é dito e como deve ser dito; seja claro e evite ser obscuro, confuso, ambíguo; seja breve e ordenado, evitando a prolixidade. Fale

só o que é necessário e cuide bem da forma de falar. (GRICE, 1979, p:86-87).

O contexto e a intenção do falante, as contribuições do ouvinte e os esforços cooperativos auxiliam e permitem a construção dos sentidos pretendidos.

Para depreender atenção a esses elementos que conduzem e governam a lógica da conversação, Herbert Paul Grice (1975) introduz o termo implicitar e seus derivados implícito, implicatura e implicitado.

Segundo Herbert Paul Grice (1975):

[...] nossos diálogos são informações desconectadas; de certo ponto de vista, são esforços cooperativos que cada participante opera na medida que reconhecem um propósito comum ou um conjunto de propósitos que podem ser claramente definidos ou bastante indefinidos, ao ponto de deixar ao participante considerável liberdade. (GRICE, 1975, p. 86)

O sentido do discurso pode estar relacionado com o sentido convencional da palavra ou com um sentido de fora (implicitado na intenção do falante), fora do sentido natural da sentença.

O que é uma implicatura? Como já foi dito, são as inferências ou o subentendido que deve ser decifrado pelo interlocutor.

Todo ato comunicativo está conectado à situação contextual: a escolha das palavras, as imagens, os gestos, as expressões e o ambiente que, veiculados, formam uma teia de sentidos que proporciona, em larga escala, a disseminação de um posicionamento interpretativo, atravessado de sentidos ideológicos.

A esse propósito, a teoria de Herbert Paul Grice (1975) é uma forma de melhor entender e de compreender as intenções do falante expressas de maneira subliminar.

Herbert Paul Grice apresenta (1975) dois tipos de implicaturas: as implicaturas convencionais e as implicaturas conversacionais. As implicaturas convencionais não são sujeitas às condições de verdade, nem são derivadas de princípios pragmáticos mais gerais como as máximas, mas, sim, pela convenção de expressões lexicais específicas. (LEVISON, 2007, p. 158)

Os exemplos A e B, na sequência, explicam a conexão lexical de dependência da sentença A em relação à sentença B. Sentença A: "Por que você não consegue entender a explicação do professor?" Sentença B:

"Não gosto do método do professor".

Nesta interação, o sentido B é gerado a partir de A. Assim, para que A entenda por que B não consegue entender as explicações do professor "porque não gosto do método", basta recorrer ao sentido linguístico da expressão "implicatura convencional".

A implicatura conversacional irá depender fundamentalmente da consideração do contexto em que uma sentença está sendo proferida (suas "circunstâncias de enunciação", segundo Grice) por um falante, com a intenção de comunicar algo a seu interlocutor. (MARCONDES, 2005, p. 31)

Os exemplos A e B, na sequência em que a relação de sentido que pode ser estabelecida entre A e B, é constituída por inferências. Por exemplo: A: "Meu filho, o que significa tantas notas vermelhas no seu boletim?" B: "Pai, você foi traído por alguma namorada na adolescência?".

Nesta interação, para que A entenda o motivo das notas vermelhas no boletim de seu filho, terá que considerar que o filho está passando por problemas emocionais que, provavelmente, está apaixonado e não é correspondido, ou seja, foi traído pela namorada, tendo dificuldade de aprendizagem. Este sentido não está explícito na interação; está fora do sentido natural e, portanto, o sentido pretendido por A só será alcançado a partir da consideração do contexto (implicatura conversacional).

Nas implicaturas conversacionais, existe a quebra de pelo menos uma das máximas. Dependendo do gênero textual, essa quebra é o que caracteriza tal gênero.

A charge¹⁸ é uma ilustração humorística que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade. A quebra mais evidente é a máxima de relação, recurso comum e essencial para que ocorra o riso ou a reflexão ante a crítica.

O discurso chargista se caracteriza por utilizar recursos linguístico-discursivos para produzir efeitos cômicos e reflexivos. O elemento visual se faz presente em toda e qualquer charge. Na maioria das vezes, a imagem se alia à linguagem verbal para enriquecer o discurso.

¹⁸ Definição adotada com base no site www.significado.com.

Eis alguns elementos principais que se apresentam como caracterizadores deste gênero textual:

O exagero

dar ênfase, evidenciando o aspecto marcante a que a obra se propõe a tratar.

O ridículo:

o homem ri do ridículo humano daquilo que foge à normalidade. No discurso chargista, esse aspecto suscita o riso.

A ruptura discursiva:

um final inesperado. A surpresa é fator indispensável neste gênero; é o que qualifica um bom chargista – justamente, esconder-se e saber se revelar no momento certo, potencializando o riso associado à quebra súbita da lógica.

A polifonia:

vimos em várias charges enunciadas com os discursos, dialogando para produzir o sentido pretendido pelo autor.

A intertextualidade:

no discurso chargista – como em todos os discursos – associa-se a outros discursos, numa rede de acontecimentos que o contextualizam com uma determinada situação da sociedade. Essa interdiscursividade é utilizada de forma implícita, o que exige do leitor conhecimento prévio dos discursos recorrentes para que possa entender a charge.

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2008),

...cada gênero textual tem um propósito bastante claro, que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (MARCUSCHI, 2008, p. 150)

3. *Análise das charges*

A análise se compõe de 5 charges coletadas na internet, que evidenciam o estereótipo do professor, como está sendo vinculado nas redes sociais e demais meios de comunicação.

A charge nº 1 e feita, aparentemente, com objetivo de homenagem ao dia 15 de outubro "dia do professor", um personagem de Palito, bem vestido, com um semblante indiferente e um ar de superioridade, parece

se tratar de uma pessoa que não é professor, mas o gestor administrativo ou secretário, que diz: "Na minha opinião, professor deveria trabalhar por amor e não por dinheiro", deixando explicitado que, ao escolher a profissão, o indivíduo deveria fazê-lo por amor, por vocação e nunca pensando em retorno financeiro.



Charge nº 1

Tal fala está violando as máximas de quantidade e de qualidade. O diretor afirma fatos que não têm prova e apresenta informações que não condizem com os objetivos da troca de conversa exigida pela máxima da quantidade.

Do outro lado, temos uma personagem de semblante envelhecido, franzino, com aspecto de cansaço e esgotamento físico, afligida com o papel que tem nas mãos, o qual deve se tratar de seu contracheque, contendo um valor tão pequeno que ela questiona se terá condições de pagar seu aluguel este mês. O contexto discursivo linguístico, aliado à imagem, expressa uma visão implicada de que a profissão professor não garante estabilidade financeira, visto que o professor de aparência magra, nariz avermelhado nos leva a supor que não dispõe de alimentação adequada ou que a carga exaustiva de trabalho tem comprometido sua saúde física, emocional e psicológica, prejuízos decorrentes do pouco retorno financeiro.

Os cabelos acinzentados, o jaleco usado como uniforme com duas canetas uma vermelha e uma azul nos remete à falta de zelo com aparên-

cia, desprovida de qualquer vaidade, evidenciando a falta de recursos necessários para cuidar de sua aparência pessoal.

Essa interpretação é possível pelo que é enunciado pela professora: "Será que consigo pagar o aluguel com um abraço?". A reflexão crítica implica um posicionamento desacreditado por parte do autor. A materialidade discursiva e a imagem se aliam, distorcendo e potencializando uma desvalorização da profissão de professor.

Observamos que são muitas folhas que compõem o contracheque. Isso nos remete aos descontos que são muitos – a carga tributária retém boa parte do salário. O símbolo na gravata do outro personagem, representando dinheiro, implica que ele está preocupado em garantir o seu salário, a sua renda.

A valorização significativa da profissão do professor está se tornando rara, perdendo sua real importância social e por consequência, proporcionando os baixos índices que estampam o fracasso educacional.

Nesse sentido, os estudos de Selma Garrido Pimenta (1996) postulam a respeito da formação de identidade profissional, estabelecendo vertentes que são a base da construção de uma identidade profissional:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]

Constrói-se, também, pela significação que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1996, p. 5)

A imagem identitária que fica na memória coletiva dos interlocutores que acessaram a essa charge é de que o professor é um profissional desprestigiado, que tem de se submeter ao exaustivo trabalho, com uma carga horária extensa que não lhe garante retorno financeira nem mesmo para manutenção de suas despesas básicas.

Esses fatores implicam e se constituem como agentes motivadores do fracasso na educação.



Charge nº 2

Em relação a esta outra charge se tem o retrato de uma imagem repercutida na memória do interlocutor: o professor é visto como uma categoria com pouca ou quase nenhuma perspectiva profissional, associada à baixa renda, à falta de valorização profissional e ao reconhecimento. Com isso percebemos um decréscimo do ingresso à carreira docente. O salário nada atrativo é o fator propulsor da resistência.

Segundo Selma Garrido Pimenta (1996), estamos diante de uma identidade profissional em decadência, devido à importância negligenciada à profissão professor no Brasil. O sentido construído através dessa charge, em relação ao ser professor, desprestigia e distorce a real significação e importância da profissão.

Observemos que não há cooperação nesse diálogo. Esta violação proposital gera uma implicatura: um subentendido, o verbo usado "dou aula" é empregado metaforicamente, porém, a avó acionou o sentido natural da palavra gerando sentido contraditório, ou seja, os interlocutores não chegaram ao mesmo denominador de sentido, causando comprometimento no sentido. Na fala da avó, fica ironicamente caracterizado que "dar aula", ser professor, não é profissão hoje, devido ao salário ser tão baixo.

As máximas violadas nesse contexto são de modo e de relação, porque não houve importância e pertinência para a informação descrita pela fala da avó que não considerou e nem valorizou a profissão do suposto neto professor. Também na fala da avó a máxima da modalidade revela a falta de cuidado com a fala, não foi clara ao responder ao interlocutor – neto; responde de forma indireta, com uma forma inferida que descreve a situação do professor que não é vista hoje nem mais como profissão, causando um desconforto entre os interlocutores.



Charge nº 3

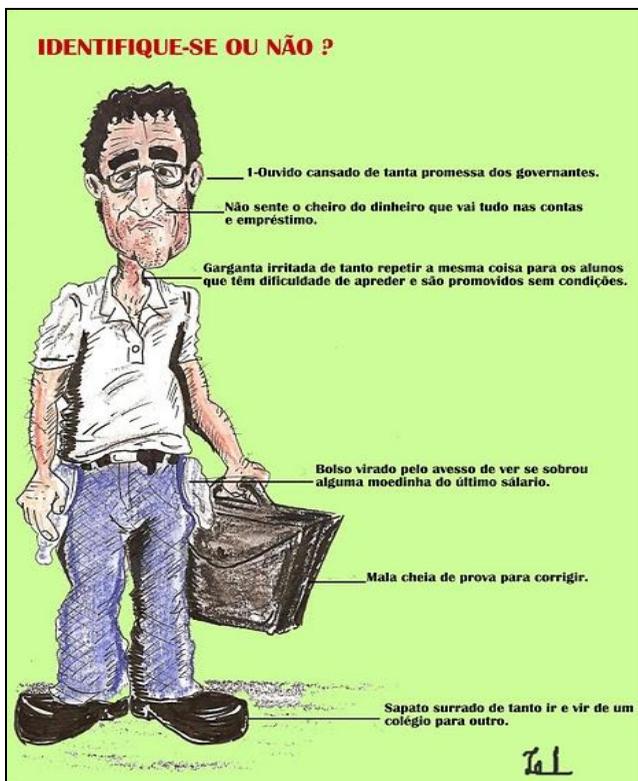
Nesta charge temos a quebra da máxima de relação porque a fala da criança sulista não traz informações relevantes com discernimento e percepção pertinentes ao assunto descrito – a ideia de *vencer na vida* associada a ganhar dinheiro, pensamento capitalista que prega esta filosofia como ideologia. A imagem de um professor está associada à ideia de que ele não é um vencedor, recebe pouco dinheiro, por isso não saberá ensinar os alunos a vencer na vida.

As crianças e os jovens são induzidos a escolher uma profissão com base no retorno financeiro que ela pode lhe proporcionar.

O valor de uma pessoa tem sido mensurado de acordo com o poder de comprar, consumir e gastar. A profissão do professor não está inserida na categoria de profissões que irá garantir alto poder aquisitivo e sucesso financeiro, mesmo que o professor trabalhe de manhã, à tarde e à noite. Esta é a ideologia que vem se consagrando mais e mais em nossos tempos.

A charge acima identifica o porque de estar sendo cada dia menor o interesse pela profissão de professor.

Na charge nº 4, temos um estereótipo docente. A imagem que aqui se constrói é bastante cômica e caricaturada. Ao lado, temos uma leitura esquadrihada; um panorama do *ethos* docente constitui mais uma vez um professor fragilizado, entristecido e insatisfeito com sua profissão.



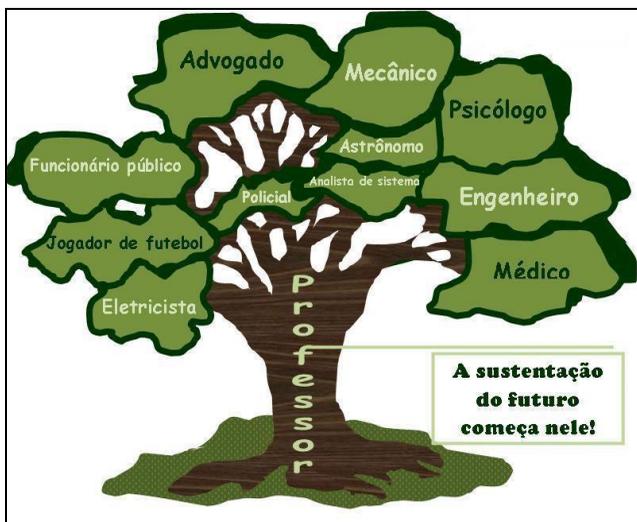
Charge nº 4

A máxima violada é a de relação porque a fala do professor é carregada de questionamentos e reclamações a cerca da vida que leva; um professor que, no dia a dia, é cercado de promessas do governo; indivíduo que só sente o cheiro do dinheiro, que irá todo para as contas; que vive com a garganta irritada, pois a explicações aos alunos não bastam às dificuldades de aprendizagem; bolso vazio e mala cheio de provas, sapato surrado de tanto ir e vir de uma escola a outra.

Com estes questionamentos, quebra-se a pertinência das informações para satirizar a profissão do professor na atualidade. Por isso, a quebra desta máxima, como recurso pragmático, propicia a ocorrência do riso e da reflexão sobre a crítica.

A charge retrata um discurso deslegitimador, veiculado pela mídia e propagado nas charges. Uma imagem depreciativa do profissional da

educação que desestabiliza e enfraquece a autonomia docente, comprometendo sua identidade, já que ninguém irá se espelhar em um profissional que apresenta essa imagem, com essas características, sem nenhum *status* profissional e/ou reconhecimento. A imagem construída está colidindo com a significação social da profissão de ser professor, isso porque se pauta nos baixos salários e nas altas jornadas de trabalho.



Charge n° 5

Na charge n° 5, temos uma árvore de profissões cuja base, o tronco, é *professor* e suas ramificações as demais profissões.

Sabemos que, no desenvolvimento humano, pessoal e profissional, a figura do professor se faz presente na vida de boa parte da população. A charge retrata bem a posição social do professor, sua função prática de sustentação está no caule da árvore com uma frase ao lado: "A sustentação do futuro começa nele!".

A charge coloca o professor como alicerce que irá sustentar as demais profissões. O professor no tronco da árvore deve ser forte para aguentar todas as profissões que nascem ali. Para que um indivíduo possa ser eletricista, engenheiro, psicólogo, policial é preciso estudar e, então, passar pelo caule para subir e formar os galhos da árvore.

Cada professor dá sua contribuição para a formação da identidade e do caráter do indivíduo, que não pode se constituir nem escolher uma

profissão, se não nascer do caule que é sustentação do futuro.

Para violação da máxima da relação, em que se contempla a percepção da informação com uma intenção de produzir um certo efeito através da construção dos enunciados na árvore, visando que os interlocutores reconheçam a importância crucial do professor da vida das pessoas da sociedade e as relações que se efetivam entre enunciados e contexto, esta charge mostra que mesmo o professor, sendo o “caule”, não é valorizado nem pelo governo, nem pela sociedade.

As implicaturas conversacionais através da árvore indicam uma posição do professor como vítima do sistema capitalista, que não demonstra preocupação com a situação educacional e que, por isso, não reúne esforços para melhorar o sistema educacional nem elabora planos de valorização e reconhecimento do professor.

4. Considerações finais

O discurso promovido através das charges e veiculado pela mídia apresenta uma imagem que desvaloriza o professor, cristalizando uma ideologia capitalista em que ser bem-sucedido é sinônimo de exercer uma profissão com alto retorno financeiro. Nos entremeios desses discursos, há a sobreposição de algumas profissões em relação à docência. Pelo viés discursivo, o chargista pretende conduzir polidamente seu posicionamento, usufruindo do poder de divulgação e alcance de que dispõe a charge, apresentando os seus valores e seu ponto de vista em relação ao outro.

A pragmática textual estuda os usos da linguagem nos textos, diferente aos estudos da gramática. Por isso, a interpretação dos enunciados nas charges não leva em conta apenas a informação linguística, mas, principalmente, os processos não linguísticos associados aos significados dos enunciados na interação do uso da língua em diferentes situações discursivas.

O discurso das charges analisadas constrói a figura de um professor na posição de vítima, impotente, fragilizado pelo sistema, marginalizado na sociedade – um profissional fracassado.

Esse gênero contribui para a consolidação de um juízo de valor deslocado em relação a “ser professor”, depreciando o lugar que ele ocupa na sociedade e comprometendo sua identidade. Percebemos que a ideologia capitalista está imbricada nos valores e convicções do chargista

que se baseia única e exclusivamente no aspecto financeiro como garantia de sucesso e reconhecimento profissional, sendo um ponto de vista nutrido em nossa sociedade.

Os sujeitos constroem inferências que se apoiam no contexto situado das charges apresentadas e no pressuposto de informações nelas contidas, pelas quais as máximas conversacionais são compartilhadas pelos seus interlocutores.

O chargista faz entrever um viés discursivo em que o posicionamento capitalista, baseado somente na rentabilidade financeira, descarta totalmente aspectos como a construção de valores e princípios, a possibilidade de se construir e despertar o senso crítico, o raciocínio lógico, o desenvolvimento psíquico e cognitivo e a maturidade científica, além de despertar uma infinidade de experiências construídas e vivenciadas pelos alunos e professores, que poderiam mostrar a realidade da situação do professor hoje e, com isso, desconstruir essa imagem desacreditada do professor e ressignificar a profissão, promovendo a sua motivação, valorização e satisfação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESPINDOLA, Lucienne. A charge no ensino da língua portuguesa. *Letr@ Viv@*, UFPB, 2001.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (Org.). *Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística – biografia*. Trad.: João Vanderley Geraldi. Campinas: Unicamp, 1982. (Coleção Fundamentos Metodológicos da Linguística, n. IV)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>.

**PATHOS COMO ESTRATÉGIA DE PERSUASÃO
NO TRIBUNAL DO JÚRI**

Anne Caroline Morais (UVA)

anne.santos@uva.br

Marcelo Nogueira (UVA)

Breno Gaspar (UVA)

Gabriely Mendonça (UVA)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, a partir de breve histórico sobre a retórica grega, investigar como estratégias pensadas e sistematizadas pelos gregos, principalmente por Aristóteles na obra *Retórica*, são usadas hoje no âmbito jurídico. Para tanto, assistiram-se três audiências da I e III Vara do Tribunal do Júri do centro do Rio de Janeiro para formação do *corpus*¹⁹ do artigo. As estratégias da retórica são divididas em objetivas e subjetivas. As objetivas estão voltadas para a escolha e a disposição dos argumentos; já a subjetiva, relacionada à emoção causada no auditório (*pathos*); à credibilidade gerada pelo orador por meio do discurso (*ethos*); além da entonação, ritmo do discurso, clareza, uso de figuras de linguagem e gestos bem precisos por parte do orador. O foco desse artigo foi analisar como o *pathos* vem sendo empregado em audiências no Tribunal do Júri por parte de promotores e defensores para suscitar emoções como medo, pena e ódio no júri e, assim, atingir seus propósitos discursivos.

Palavras-chave: Análise do discurso. Retórica.
Pathos. Discurso jurídico. Elementos subjetivos.

1. Introdução

O estudo sistemático da retórica tem sua origem na Sicília por volta de 465 a. C. Na época, dois tiranos sicilianos, Gélon e Hierão, povoaram Siracusa, atualmente comuna italiana da região da Sicília, e distribuíram terras para mercenários à custa de deportações, transferências de população e expropriações. Com a queda dos tiranos e o fim da guerra civil que lhes sucedeu, os cidadãos reivindicaram suas propriedades, tendo como consequência a instauração de inúmeros processos judiciais, formando-se júris populares para versar sobre os conflitos.

¹⁹ Por ser proibida a gravação nas audiências, os trechos usados nesse artigo foram anotados no momento em que foram empregados pelos operadores no dia da audiência. A cada audiência, um diário foi produzido para que todos os principais trechos e percepções dos pesquisadores fossem mantidos. Em virtude disso, não pudemos inserir a transcrição de toda a audiência no presente texto.

Como a sustentação da tese deveria ser feita oralmente e não existiam advogados, foi criada uma técnica para que os litigantes defendessem suas respectivas causas. Logógrafos, uma espécie de escrivães públicos, escreviam para os litigantes as queixas que deveriam ler diante do tribunal.

Pode-se verificar, portanto, que a retórica teve seu surgimento no contexto judiciário como a arte de persuadir e falar bem, no entanto, não se restringia apenas a esse ambiente, havia, segundo Aristóteles, outros três gêneros de discursos retóricos: o deliberativo, utilizado no meio político; e o epidíctico, em eventos e festas públicas. Aristóteles contribuiu muito para os estudos dessa nova técnica que surgira em sua época, sistematizando-a e apontando estar ela ligada a três formas de persuasão: *ethos*, *pathos* e *logos*. As duas primeiras referem-se a parte subjetiva da Retórica: como criar no discurso uma imagem credível para o público (*ethos*) e como emocioná-lo e colocá-lo no centro do discurso (*pathos*). Já o *logos* refere-se a parte objetiva e racional do discurso: os tipos de argumentos utilizados.

Tendo em vista o uso da retórica no âmbito judiciário, esse artigo, por meio do método observacional, em que se foi ao Tribunal do Júri investigar como ela vem sendo utilizada nesse ambiente, objetivou analisar o uso do elemento de persuasão *pathos* pelos operadores do direito diante do júri. Até o presente momento, assistiu-se a três sessões nas varas I e III do Tribunal do Júri localizado no centro do Rio de Janeiro.

2. O Tribunal do Júri

O Tribunal do Júri, por ser um ambiente sério, repleto de formalidades, onde se almeja uma decisão favorável por meio do julgamento, é um espaço em que há grande uso das técnicas da retórica. Deve-se levar em consideração que dois operadores do direito presentes no julgamento, o promotor, que tem como objetivo condenar o réu, como o defensor público ou advogado de defesa, que visam à absolvição do réu, têm formação jurídica. Assim, o debate é especializado, no sentido de requerer um grande preparo pelas partes, assim como o uso das técnicas que nos propomos a estudar.

Segundo Olivier Reboul (1998, p. 22), a retórica pode ser definida como “a arte de persuadir pelo discurso”. Assim, o sujeito ativo, aquele que transmite determinada mensagem, seja ela verbal, escrita ou por ges-

tos, tenta conquistar, a partir de argumentos consistentes, a adesão de um indivíduo ou um grupo. Já para Aristóteles (2011, p.40), a Retórica é conceituada como “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com a finalidade de persuadir”. Também é compreendida como um conjunto complexo de técnicas, sendo o próprio Aristóteles a primeira pessoa a esquematizá-la, registrando as espécies de argumentos, como são dispostos, bem como quais momentos e em quais ambientes podem ser empregados.

Em relação às formalidades do júri, cabe às partes conhecerem os pressupostos processuais no que diz respeito ao rito processual e a competência do júri, para não correrem o risco entre outros, de anular o julgamento. O júri tem a competência para julgar os crimes dolosos contra a vida²⁰ e sua fase processual é dividida em duas: instrução preliminar e acusação em plenário. A instrução preliminar conforme leciona Eugenio Pacelli (2017, p. 731) é:

reservada para definição da competência do Tribunal do Júri, com que se examinará a existência, provável ou possível, de um crime doloso contra a vida. Serve para evitar que pessoas para as quais a lei reconhece a justificação da conduta (legítima defesa, estado de necessidade etc.) sejam colocadas diante do Júri e, eventualmente, condenadas, quando na verdade o ornamento jurídico não considera como crime o ato praticado.

Nesse momento do processo, pode ocorrer a absolvição sumária, a desclassificação do delito, a impronúncia e a pronúncia. A absolvição sumária ocorre quando estiver provada a inexistência do fato; estiver provado não ser o acusado o autor ou partícipe do fato; o fato não constituir infração penal ou for demonstrada causa de isenção de pena ou de exclusão do crime; à exceção dos casos de inimputabilidade para os quais seja cabível a aplicação de medida de segurança.

A desclassificação acontece quando há o entendimento que o delito em análise não é homicídio doloso, fazendo com que o crime saia da competência do júri, indo para outra esfera do poder judiciário.

A impronúncia diz respeito ao fato de não haver lastro probatório mínimo de autoria, sendo distante sua probabilidade, além de falta de indício de materialidade, em que não é provada a existência do fato imputado na denúncia.

²⁰ São eles os crimes de: Homicídio; Induzimento, instigação ou auxílio a suicídio; infanticídio; e aborto.

Assim, caso o juiz entenda que há indícios de materialidade e de autoria e participação, ocorrerá a pronúncia do réu pelo juiz, momento que dá início a segunda parte do processo (Vide artigo 413, parágrafo 1º do CPP).

O Júri é composto pelo juiz-presidente e sete jurados sorteados para fazer parte do conselho de sentença que serão os responsáveis pelo veredicto ao final do processo. Estes são juízes leigos e não precisam ter formação jurídica, mas terão naquele momento a investidura do Estado para julgar.

Com isso, há autores que dizem que o júri seria uma instituição democrática, pois seria o julgamento de um cidadão por seus iguais, mas tal pensamento não está a salvo de críticas, que questionam sua composição e existência. Controvérsias a parte, o júri é considerado cláusula pétreia (art 5º, XXXVIII), não podendo ser abolido por uma emenda constitucional. Somente no caso de uma nova constituinte, seria possível reduzir sua competência ou acabar com sua existência. Outrossim, nada impede que na Carta Magna vigente, o legislador aumente sua competência.

A escolha dos jurados ocorre por meio de um sorteio e, na sequência, podem ser dispensados tanto pelo promotor de justiça, que é responsável pela acusação, pois se trata de ação penal pública incondicionada a representação, como pelo defensor público ou advogado de defesa. Cada um destes tem direito a recusar imotivadamente, ou seja, sem qualquer justificativa, três jurados. (Vide art. 468 CPP).

Concluída a instrução em plenário, a oitiva de testemunhas e peritos, terá início a sustentação oral tanto da acusação e como da defesa. Cada parte terá o tempo de uma hora e meia de debates, e caso haja necessidade, terão direito a mais uma hora de réplica e tréplica. É precisamente nesse momento que acontecerá o largo uso da retórica.

É importante ressaltar que as partes poderão fazer intervenções durante a fala da parte adversa, não podendo o juiz interferir. No entanto, não se trata de um vale-tudo, pois a lei impõe limites ao que cada operador pode fazer. Assim, não será permitido referência ao fato do réu estar algemado ou em silêncio na audiência, bem como insinuar sua autoria em razão de ter sido pronunciado.

Com o fim dos debates, os jurados irão para a sala secreta, local em que deverão responder perguntas objetivas formuladas pelo juiz presidente acerca das questões relatadas no julgamento. Deverão responder

quesitos na modalidade sim ou não; se houve a materialidade do crime, se o acusado efetivamente é autor do fato; se deve acontecer a absolvição do réu independente de sua autoria; e sendo o caso, se há a incidência de alguma agravante ou atenuante, característica que faz com que aumente a pena do réu, se condenado.

Para a condenação do acusado são necessários quatro votos entre os sete jurados.

3. O *pathos*

O *pathos* é um tipo de persuasão ligado ao receptor do discurso, que pode ser, por exemplo, um mero espectador, um eleitor ou juiz. No Tribunal do Júri, é evidente que serão juízes os destinatários da argumentação. Porém, não são juízes com formação jurídica, o que iria requisitar pelo emissor uma tese estruturada em silogismos, devido ao alto grau de especialização. Ao contrário, não é exigida uma formação técnica para o conselho de sentença, fazendo com que não seja um discurso formalizado, sendo, na verdade, argumentos por exemplificação, a melhor forma de persuadir. Importante perceber que pelo destinatário ser o juiz da causa, não basta o convencimento deste. É imprescindível que, além de convencido da tese, este seja persuadido de modo a julgar conforme o que se almeja.

Nessa perspectiva, para persuadir os jurados, as partes tentarão aproximá-los da tese defendida, dando exemplos de casos semelhantes popularmente conhecidos e também comparando determinada situação com algo do cotidiano. Ademais, fará simular a imagem pretendida na mente do jurado.

Isto se verificou em uma das idas ao Júri, quando uma promotora de justiça, em um caso em que o réu, entre outros delitos, estava sendo acusado de tráfico de drogas e foi preso dentro da comunidade de Antares, conhecida pelo tráfico de entorpecentes, perguntou aos jurados qual seria a pretensão do réu ao estar naquele local reconhecidamente perigoso. Sendo a comunidade dominada por uma facção criminosa e estando longe de casa, a promotora pergunta se esta seria uma opção de lazer feita pelos jurados com suas respectivas famílias e compara aquele local à Lagoa Rodrigo de Freitas, lugar amplamente conhecido pela população carioca para prática de esportes, piqueniques e outras atividades. Com is-

so, a intenção é aproximar o jurado, fazendo que este se familiarize com o caso, podendo aumentar seu grau de reprovabilidade.

Além disso, pode-se inserir o receptor no centro do discurso, para tentar comovê-lo ou mostrar-lhe a responsabilidade assumida: "vocês precisam agir com responsabilidade, pois decidirão a vida de uma terceira pessoa aqui hoje"; "Cabe a vocês dizer se o réu tinha ou não ciência que tinha chumbinho na coca-cola". Isso é feito a partir do uso do verbo na terceira pessoa do singular ou plural, uso do pronome de tratamento você/vocês, ou do verbo na primeira pessoa do plural, como no trecho: "Nós vivemos um absurdo de homicídios". Essa estratégia de inserir o receptor no centro do discurso, nesse ambiente jurídico, tem como objetivo mexer com os sentimentos do receptor que uma vez sensibilizado, sentindo-se responsável pela lei e pela ordem, movido pelo medo e pelo ódio, pela compaixão e pela pena, pode vir a tomar uma atitude favorável à defesa ou à acusação do réu.

Segundo Olivier Reboult (1998, p.48), o *pathos* é "o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso". Aristóteles, no Livro II de *Retórica*, ensina como mexer com a emoções do auditório a fim de causar-lhes tais sentimentos. Ele afirma que "as paixões são as causas das mudanças nos nossos julgamentos e são acompanhadas por dor e prazer". (ARISTÓTELES, 2011, p. 123)

A cólera, a compaixão, o medo e seus contrários são umas das paixões destacadas pelo grego. Para que o auditório sinta ódio, é necessário, segundo Aristóteles (2011, p.123), que o orador saiba três coisas: "[...] investigar qual é a disposição da pessoa que se encoleriza, com que pessoas ela geralmente se encoleriza e quais os motivos que a induzem à cólera". Essas palavras de Aristóteles assumem um aspecto importante para o profissional do direito, é necessário que ele estude psicologia e tenha abrangência de quais elementos podem encolerizar indivíduos brasileiros, que moram na cidade do Rio de Janeiro (no caso do Tribunal do Júri da capital), homens e mulheres, de forma a captar que discurso poderá gerar essas paixões nos jurados. Quando o promotor diz "Nós vivemos um absurdo de homicídios", o desejo é causar ao mesmo tempo o medo e a cólera no júri. Medo de viver mais homicídios ao decidir libertar o réu e ódio por aqueles que trazem insegurança para a cidade.

Essas táticas são apontadas também na obra *Paixão no Banco dos Réus* de Luíza Eluf, que estudou vários casos de crimes passionais, des-

tacando a ação de promotores e defensores em mexer com o emocional dos jurados. No caso do assassinato da modelo Angela Diniz pelo namorado na época, Doca Street, a defesa tentou criar uma imagem de Angela que causasse ódio no júri, alguém fútil que instigava Doca à violência, causando-lhe ciúmes a todo o tempo. Essa tática, aliada a outras estratégias da defesa, fez com que Doca Street fosse inocentado no primeiro julgamento.

Outra estratégia destacada por Aristóteles (2011, p.122) e usada por promotores e defensores no Tribunal do Júri é falar do réu com um tom amigável (defensor) para que a impressão deixada no júri seja de um indivíduo que "pouco fez de culposo". Se a atitude é inversa, um promotor que fala com animosidade sobre o réu, a impressão será a inversa. Essa é uma tática retórica que mexe com as emoções dos jurados com objetivos bem claros.

Em um caso de tentativa de homicídio, em que o marido tentou envenenar a mulher com chumbinho, julgado no dia 06 de junho de 2017, o promotor disse o seguinte para o júri: “A única forma de ser solto é *ter pena* dele, mas isso gera uma *sensação de impunidade*. Não dá para passar a mão na cabeça dele depois disso”. Fica claro nesse trecho que o promotor desejava criar uma animosidade entre o júri e o réu, destacando ser ele culpado e o júri responsável por puni-lo para manter a ordem.

O próprio receptor serve como termômetro da causa defendida. A parte, percebendo que os jurados não aderiram à causa, pode, a partir da postura do corpo de sentença, ou do discurso apresentado pela parte contrária, mudar a linha de raciocínio delineada, a partir, por exemplo, de um fala mais emocionada, seja para causar compaixão ou indignação. Nesse caso, a transformação do tom do discurso no meio do julgamento não tem a mesma proporção diante de um Júri pouco especializado. É fácil perceber que, para um juiz com vasto conhecimento técnico, a tentativa de mexer com suas paixões não transmite confiança. Porém, essa tática com jurados leigos pode angariar maior atenção por parte de juízes sem algum grau de especialização.

4. O pathos no caso concreto

Cada operador do direito tem um objetivo bem delineado durante o processo. Pode-se dizer que são objetivos opostos, pois uma parte visa à condenação, enquanto a outra à absolvição, ou, pelo menos, à atenua-

ção da pena. Dessa forma, o discurso e a argumentação serão estruturados de acordo com o fim o qual se pretende.

Pelo fato do júri não possuir uma formação jurídica, não será necessário que a persuasão aconteça somente por meio de termos técnicos. Na verdade, tanto promotor e advogado de defesa, diversas vezes utilizarão um vocabulário de baixa complexidade para conseguir a atenção e a adesão dos jurados no que se deseja. Muitas vezes, irão deixar de lado argumentos, para atingirem a parte emocional do jurado. No sistema da íntima convicção, o jurado vota com a própria consciência e os ditames da justiça. Assim, pode-se chegar a um veredicto bem diferente do qual um juiz togado teria (aquele que tem a investidura do Estado, que fez um concurso público e assumiu o cargo).

Pelo fato do jurado não ter que justificar o voto, pouco importa a maneira como este chegou sua decisão. Na verdade, o jurado pode estar convencido da autoria do réu na prática do delito, no entanto, mesmo considerado culpado, o réu pode ser absolvido. Por ser permitida a absolvição do jurado, ainda que constatada sua culpa, o advogado de defesa ou o defensor público abordam com frequência essa possibilidade.

Muitas vezes, sendo nítida para os jurados, a defesa não perderá tempo e credibilidade tentando convencê-los da inocência do acusado. A tese defendida será elaborada de forma a causar pena do réu, independente de sua conduta, abordando o fato de este ser primário, ter bons antecedentes, ser chefe de família, estar muito arrependido do crime praticado; ou a pena ser pior do que o delito, a prisão não ser benéfica à sociedade, estar enfermo e não ter condições de ser tratado, ser considerado “velho” para ser preso.

Para causar pena no júri, no caso já relatado sobre o réu acusado de tráfico de drogas, preso na comunidade de Antares, a defesa se valeu dos três tiros levados pelo réu no dia em que fora preso. Em virtude disso, estava usando sonda para urinar e andando de muletas. O Estado, há quase seis meses, não trocava a sonda por falta de dinheiro. Valendo-se disso, a defensora repetiu algumas vezes que o réu estava "podre" por dentro e que já estava pagando por estar em um lugar perigoso comprando drogas (a tese da defesa era a de que ele era usuário e não traficante). Essa palavra "podre", conciliada com a situação do réu, de muletas e com ar apático, diante do júri, causou grande comoção, paixão objetivada pela defesa para gerar pena no júri e inocentar o réu.

Já no início da audiência, no momento de escolha dos jurados,

promotor e advogado de defesa utilizarão técnicas para atender o objetivo que se pretende. Então, a depender da causa que se sustenta, fatores como sexo, idade e profissão serão explorados.

Exemplificando tal fato, é certo que um julgamento que verse sobre feminicídio, a acusação tentará compor o conselho de sentença com mais mulheres, ao contrário da defesa, que buscará compor o corpo de jurados com mais homens. Porque sendo a vítima mulher, pessoas do mesmo sexo tendem a se sensibilizar mais, estando mais próximas do caso, ao passo que sendo do sexo oposto, nesse contexto, estarão menos afetados do fato.

Assim, as partes irão desqualificar o *ethos* seja do réu, seja da vítima, para influenciar na decisão do júri. A acusação apresentará a imagem do réu como uma pessoa ruim, perpassando por uma personalidade negativa deste, assim como defesa tentará desconstruir a imagem do réu criada pela acusação, e, por vezes, poderá atacar a imagem da vítima. Como exemplo, temos o trecho, ainda do caso em que o marido tentou envenenar a ex-mulher, em que a defesa fala diretamente com o júri (trecho em negrito), pede uma análise responsável e tenta suscitar compaixão para com o acusado: “É uma pessoa que merece a análise própria *de cada um*. Não estamos falando de um criminoso. Teve uma vida limpa. Nunca ficou preso”.

Nessa perspectiva, o apelo à parte emocional não é somente voltado ao júri, mas também a parte contrária. O adversário pode ser afetado a partir de alguma provocação ou por algum ataque a sua imagem dentro do julgamento. Isto pode fazer com aconteça uma desestabilização emocional, atrapalhando a linha de raciocínio que se queira delinear. O aparte, permitido pelo código processual penal, é utilizado como meio para esse fim. Exemplo disso é a frase do promotor contra o defensor no caso do envenenamento: “Ele (defensor) vem aqui crucificar a mulher (vítima) dizendo que ela está mentindo. Isso está errado! Criminalizar a vítima”. Hoje com a violência contra a mulher em destaque, a ciência por parte da sociedade das centenas de mulheres que morrem por ano no Brasil, e a cultura popularizada de que a mulher é a culpada pela própria violência que vive, foi usada como discurso pelo promotor ao acusar o defensor de querer culpar a mulher, vítima de envenenamento, pelo crime praticado pelo ex-marido. Essa é uma clara estratégia de afetar a imagem do defensor para com o júri, além de gerar indignação nos jurados.

5. Conclusão

Conciliar a teoria sobre os estudos da Retórica Clássica, no que tange ao uso da emoção como forma de persuasão, foi de suma importância para percebermos como o âmbito judiciário ainda usa tais recursos e, assim, sistematizá-los, na tentativa de pensar como o discurso jurídico vem sendo aplicado em nossa contemporaneidade e como as raízes clássicas da arte de bem falar e de persuadir ainda vivem na atuação de promotores e defensores no Tribunal do Júri.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad.: Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ALVIM, José Eduardo Carreira. *Teoria geral do processo*. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ELUF, Luíza Nagib. *A paixão no banco dos réus*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PACELLI, Eugenio. *Curso de processo penal*. São Paulo: Atlas, 2017.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCHOCAIR, Nelson Maia. *Português jurídico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2012.

**PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
EM FOZ DO IGUAÇU:
O COTIDIANO COMO MÉTODO DE ENSINO**

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaolasm@gmail.com

Milena do Carmo Lima (UNILA)

milenac.lima@outlook.com

RESUMO

O texto que se segue tem por objetivo relatar como o ensino da língua portuguesa brasileira para estrangeiros pode ser realizado pautando-se em um método variacionista (MAIA, 2010), visando ao contexto social dos estudantes, priorizando inicialmente a língua falada, e secundariamente a língua escrita. Sendo Foz do Iguaçu, cidade onde o curso é realizado, uma região multilinguística e cultural, as aulas são organizadas a partir de demandas do cotidiano e tendo por meta a inclusão linguístico-cultural-cidadã. Dessa forma, é necessário abordar o dia a dia dos alunos para que os mesmos possam aplicar na prática o que foi aprendido. Não obstante, vale considerar ainda a Sociolinguística (LABOV, 1972) como embasamento fundamental de aprendizagem, ao se ensinar a língua falada ao mesmo tempo que se conscientiza que “fala é uma coisa, escrita é outra”. (MARCUSCHI, 2001)

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem de L2. Interculturalidade. Diversidade linguística.

1. Introdução

O presente texto busca caracterizar e levar a compreender o Projeto “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: Integração pela Diversidade e Interdisciplinaridade”, destacando-se ao longo dessa tessitura seus métodos, estrutura, conceitos, considerações e intenções.

O projeto *Português Língua Estrangeira: Integração pela Diversidade e Interdisciplinaridade* é um curso de extensão realizado na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, com aulas semanais de língua portuguesa para a comunidade de Foz do Iguaçu e região circunvizinha. São muitos os habitantes dessa cidade que vieram de outros países e ainda não dominam o idioma brasileiro; dentre eles, os mais comuns são os hispanofalantes. Desde o segundo semestre de 2014, o projeto contou com a presença de argentinos, colombianos, paraguaios, cubanos, haitianos, jamaicanos, árabes e franceses, direcionando-se para um ensino baseado em temas/situações reais que servirão em seus cotidi-

anos, e para um ensino intercultural que objetiva o respeito às diferenças, tendo em vista a multinacionalidade do público estudantil.

Hoje, o referido projeto de extensão para tal comunidade tem contribuído muito para a aquisição do português como língua estrangeira por seus discentes. Qualquer pessoa estrangeira pode se inscrever e participar das aulas. Há também a oportunidade de frequentá-las como visitante para conhecer o projeto antes de inscrever-se.

2. Como funciona?

As aulas são ministradas presencialmente nos *campi* da UNILA (Universidade Federal de Integração Latino-Americana) e PTI (Parque Tecnológico de Itaipu) sendo semanais, com datas e horários a combinar entre aluno/professor. Os materiais de ensino são variados e entram em constante alternância, pois devem se adequar ao tempo/espaço em que a classe se encontra e aos próprios estudantes. De modo que não é adotado, no sentido de uso predominante, nenhum material tradicional. Como exemplo de materiais didáticos podemos citar desde o uso de algumas partes de livros didáticos de português para estrangeiros, como *Viajando ao Brasil* (GUERREIRO, 2011), e *Terra Brasil: curso de língua e cultura* (DELL'ISOLA; DE ALMEIDA, 2008), até diversos vídeos e músicas acessados no youtube, e slides montados pela equipe de docentes-bolsistas e voluntários especificamente para as aulas²¹.

São realizadas reuniões semanais da equipe com a coordenadora, para planejamento de aulas, reflexões teóricas, exposição de dúvidas, indicações de textos base, encaminhamento das aulas, inscrições em eventos, etc. As reflexões teóricas em torno da prática nos possibilitam a pesquisa-ação, ou seja, favorecem a construção de novos conhecimentos em conjunto, tanto para o aperfeiçoamento constante do projeto, quanto para divulgação científica.

3. Metodologias

Um dos grandes desafios da área em que se insere este projeto, e para o qual a coordenadora alerta sempre, é a questão metodológica do

²¹ Algumas aulas foram postadas em <https://www.facebook.com/groups/363892207338513/>

ensino de português para estrangeiros. Desse modo, nessa seção faremos uma breve referência aos métodos sobre os quais lemos e refletimos nas reuniões de orientação.

À medida que a humanidade foi se desenvolvendo economicamente, foi se observando a necessidade de aprender/ensinar outros idiomas, e junto com essa necessidade vieram os métodos de ensino que tencionam novas e mais eficazes maneiras de ensinar a língua estrangeira. Para entender melhor os métodos adotados pelo Projeto Português Língua Estrangeira, falaremos a seguir sobre as principais características de alguns deles, embasando-nos principalmente em Francisca Paula Soares Maia e Shirlene Bemfica (2016). Logo em seguida, faremos observações sobre esses métodos e sua aplicação no referido projeto.

3.1. Métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)

O método gramática-tradução é um dos mais antigos, também conhecido como método tradicional ou clássico por trabalhar línguas clássicas como o grego e o latim. Como o próprio nome já diz, este método funciona através da tradução entre a língua materna (L1) e a língua-alvo (L2), sem a preocupação com a língua oral. Usando de traduções de textos literários e memorização de frases, seu intuito consiste em ensinar o aluno a ler e a escrever a língua alvo. Os textos literários têm a função de aguçar no estudante a vontade de conhecer a cultura da região falante da língua-alvo, no entanto, o mesmo não possui nenhuma autonomia em sala de aula, e o professor funciona como o mestre detentor do conhecimento.

Em seguida, o método direto entra em vigência a partir do século XX, no qual se critica o método anterior (gramática-tradução) por não considerar a aprendizagem da língua oral (demanda de comunicação eficaz, que na época estava em alta). Assim, foi a partir da repulsa pelo método tradicional que o direto passou a apenas trabalhar com materiais orais, sem acompanhá-los por escrito. Mesmo com a prioridade na fala e temas cotidianos, facilitando a aprendizagem, o professor continua como único modelo a ser seguido, seja em seu vocabulário ou sotaque.

Surge então o método situacional ou oral como crítica ao método direto, pois esse não proporcionava supremacia à língua escrita. Tem como pilares o vocabulário, a gramática e a leitura. A língua oral é concebida através da gramática, falando-se como se escreve, praticando a-

bundantemente então a leitura e a escrita dentro de um modelo estrutural. O vocabulário é dado através de temas situacionais, entretanto, o professor continua como centro de todo o processo.

Depois da Segunda Guerra Mundial, surge nos Estados Unidos o método áudio-oral, devido à necessidade que tiveram os militares de aprenderem uma segunda língua, na falta de tradutores e intérpretes. Usa-se de constante repetição, alcançando uma automatização inconsciente e mecânica no ensino da língua, com pouca importância ao significado do que é dito. O professor é uma espécie de general, total dominador do processo a ser seguido e corretor de todos os supostos erros dos alunos.

Ainda na segunda metade do século XX mais um método emergiu, o audiovisual. Sem recorrer à tradução, esse ensina a língua alvo através de diálogos, impondo sempre uma boa pronúncia fonética. A escrita é contemplada somente depois de cinquenta horas de aulas orais. Ainda que os alunos tenham um papel ativo por interagirem constantemente em conversações, o professor continua como única fonte de saber e único a desenvolver o processo.

Percebeu-se, contudo, que a maioria dos métodos visavam a que os estudantes produzissem uma fala “correta”, coerente e apropriada, o que de fato acontecia, mas apenas em sala de aula, quando repetiam estruturas. Fora da classe de estudos notou-se que os mesmos não conseguiam colocar em prática a língua aprendida. Sabiam a gramática, mas não sabiam como usá-la. Assim, emergiu o método comunicativo, caracterizado por uma pedagogia menos repetitiva, exercícios formados por comunicações reais, tendo os alunos como centro da aprendizagem, pois esses passam a opinar e participar usando a língua “falada”. Temas reais e sociais passam a ser discutidos em sala, e os discentes se veem responsáveis por grande parte de sua aprendizagem. O professor agora passava a ser o agente facilitador do conhecimento, sendo uma prática a interação aluno-professor no decorrer do curso de língua estrangeira.

4. Aplicação dos métodos no projeto

Por ter o compromisso de abordar um ensino variacionista e integracionista, o referido projeto de português para estrangeiros em Foz de Iguaçu tende a aplicar uma abordagem comunicativa. Tendo em vista a diversidade de seu público estudantil, a meta é realizar aulas onde o respeito às diferenças e à diversidade seja ensinado através dos temas soci-

ais eleitos por meio de conversações do docente-bolsista e aprendizes estrangeiros sobre esses. Desse modo, ao abordarmos culinária, por exemplo, é incentivada a valorização à cultura do *outro*, ou seja, todos os momentos são válidos para o trabalho da integração, do respeito ao *outro*, às *diferenças* (MAIA, 2010). Temas como *mulher*, *Brasil na América Latina*, *gênero e sociedade*, e outros são plenos de momentos de mediação em torno da questão da alteridade²².

Não obstante, sabendo que sair do padrão de ensino de língua estrangeira é uma das características do projeto, um método apenas não é o suficiente. A tradução é válida para auxiliar em inúmeras situações em sala de aula e não deve ser excluída do processo de ensino, bem como é proveitoso o trabalho oral (no método direto, por exemplo), mas é indispensável o acompanhamento escrito sempre que possível. A gramática, leitura e vocabulário (principais ícones do método situacional) são imprescindíveis para a ampliação da aprendizagem da língua, assim como temas situacionais para que o aluno fique inteirado no assunto, também a repetição (do método áudio-oral) para ajudar nos diálogos e na boa produção fonética (método audiovisual). Vale salientar, no entanto, que a utilização dessas ferramentas deve ser dosada e aplicada na medida/momento certos, o que distancia o projeto da prática pautada em um único método.

Numa visão variacionista, para trabalhar em prol do aluno e de seu aprendizado, considera-se válido utilizar uma pluralidade de métodos e/ou o que for considerado proveitoso de cada um deles. É levado em consideração que cada grupo estudantil é diferenciado e tem suas demandas. Por exemplo, o curso tem atendido funcionários paraguaios da Usina Hidrelétrica Itaipu Binacional. Suas demandas consistem em um português formal para o uso no trabalho²³, quando em contrapartida, recebeu também uma turma de moradores da região, que careciam também de um português informal para a comunicação com brasileiros em seu dia a dia. Para cada situação, diferentes metodologias foram pensadas, usando-se de diversos recursos ao longo das aulas para atender aos estudantes.

Os materiais são eleitos de acordo com a necessidade da turma. Como não há registro de um material totalmente completo e atualizado, é

²² Sobre a alteridade veja-se Hall (2003).

²³ Questões de uso da língua do cotidiano são abordadas também, paralelamente.

comum a utilização do que se fizer necessário de um livro e de outro numa aula. Um para cada situação/enfoque. Os audiovisuais também são excelentes opções. Por exemplo, com o “Discutindo a relação” do canal Porta dos Fundos, disponível no YouTube, dentre todas as questões discutíveis e exploráveis, cabe destacar a expressão “tempo morto” usada no vídeo, uma figura de linguagem, a partir da qual outras foram exploradas. As letras de música podem ser vistas como uma das melhores formas de aquisição da língua estrangeira, por contribuir com a pronúncia, com a compreensão da cultura do povo que a usa, também fazendo com que o aluno estude em casa (ouvindo-a). Ela é o artefato que entra com maior facilidade na casa do estudante, e às vezes em seu *smartphone*. A escolha dessas dá-se em relação do contexto de classe. Com tantos materiais, os filmes longa-metragem também podem ser bem-vindos, ao exibirmos pedaços do tema eleito, para inclusive aguçar a vontade do discente de assisti-lo por completo em casa, posteriormente, ou seja, levá-lo a investir no estudo também fora da sala de aula.

A avaliação dos estudantes é feita em todas as aulas, ao considerarmos participação, esforço, empenho, progresso e não só a presença ou a famosa “prova escrita” (LUCKESI, 2005). No curso, é importante que o aluno frequente as aulas regularmente, todavia é preciso levar em consideração o tempo dos estudantes, que muitas vezes trabalham, cuidam dos filhos, da casa, estudam em outra instituição e terminam por estar fatigados. Tendo isso em vista, as próprias datas e horários das aulas são antes discutidos com os estudantes e a equipe do projeto; entretanto, no caso de ausência, a aula pode ser compensada com atividades extras. Provas (orais e escritas) e seminários também são utilizados com o intuito de avaliar o progresso dos alunos. Espera-se que eles tenham a capacidade da livre comunicação (onde a compreensão, a criatividade e a interpretação entrem em harmonia), porém, esse desenvolvimento depende ainda do empenho nos estudos que estejam dispostos a proceder.

5. Conceitos adotados

No Brasil, existe o mito de que o português é muito difícil. Isso ocorre porque na escola, onde aprendemos formalmente sobre a língua, é ensinada uma gramática quase que inexistente na fala habitual, tendo os alunos que memorizar todas as regras gramaticais sem ao menos usá-las em seu cotidiano (BAGNO, 1999). Deste modo, o mito é creditado e repassado inclusive para alunos de português como língua estrangeira, o

que lhes afeta os ânimos. Além disso, muitos brasileiros acreditam que não sabem falar português, uma afirmação errônea, que tende a criar outra pelos estudantes estrangeiros: “Se nem os brasileiros sabem falar português direito, como vou saber eu?” Mas em verdade, Marcos Bagno (1999), em seu livro *Preconceito Linguístico*, afirma que

todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua.

Tanto é que as dificuldades encontradas na língua materna são comuns. Quanto mais um estudante da área a estuda, mais dúvidas ela apresentará, e isso se dá em qualquer outro idioma. Logo, é perfeitamente normal que o estudante da língua materna também apresente dificuldades em sua aprendizagem, devendo então o estudante estrangeiro não se intimidar por isto.

Nas correções, durante o curso, tratando-se de ensino de língua estrangeira, é desassociado o “erro” no processo de aprendizagem, pois é considerado equivocados afirmar que o aluno que, por exemplo, pronuncia [‘tem]²⁴ ao invés de [‘tẽ] está errado. Acredita-se que se pode formar “um bloqueio” no cognitivo do aluno em relação ao aprendizado, desestimulá-lo e/ou envergonhá-lo, ao se apontar algo próprio do processo como “erro”. Todavia, tal fenômeno é encarado, e abordado em sala, como interferência fonético-fonológica. Trata-se de um caso de interferência da língua estrangeira falada pelo aluno na língua alvo, e ao professor cabe trabalhar isso, utilizando palavras, temas e pronúncias que geram esse tipo de dúvida, mostrando que

os então considerados “erros” de aquisição em português como língua estrangeira (ou em língua estrangeira, tanto falada quanto escrita) nada mais são que “desvios” da forma alvo, da forma esperada, institucionalizada, ou convencional, devido às hipóteses que os aprendizes testam a partir de seus conhecimentos em L1. (MAIA, 2009, p. 2)

No mais,

seria fundamental que os professores se conscientizassem de que saber ortografia não tem nada a ver com saber a língua. São dois tipos de conhecimento, controlados, aliás, por partes distintas do cérebro. [...] Afinal, milhões de pessoas nascem, crescem, vivem e morrem sem jamais aprender a ler/escrever.

²⁴ Essa forma resulta do fato de os estrangeiros pronunciarem o [m] final, em vez de o ditongo oculto na ortografia dessa terminação.

Desse modo, fica evidente que as interferências fonético-fonológicas evidenciadas na ortografia não atestam que o aluno não sabe a língua, e que desvios em sua fala são um processo natural de aprendizagem a serem trabalhados com o professor.

Os mitos citados são alguns dos mais conhecidos dentro do ensino de português como língua estrangeira, e aborda tanto a questão do erro linguístico como as variações da língua. Nas aulas, já foram questionadas por alunos algumas variações do português brasileiro. Os mesmos perguntavam qual forma era a correta, a mais bonita ou a neutra. Foi explicado que não existe a forma mais bonita ou mais feia que a outra, nem a certa, errada ou neutra, e que essas ideias partem do preconceito linguístico cristalizado pela visão padronizadora do mundo em que vivemos, e esclareceu-se que todas são válidas e carregam suas especificidades. Foi acrescentado que assim como os países hispanofalantes têm variedades linguísticas regionais, o Brasil também tem. Ou seja, assim como o espanhol do Uruguai distingue-se do espanhol da Colômbia, em palavras e expressões, o português do sul do Brasil distingue-se do português do norte, até por questões culturais, e ainda que o Brasil seja uma ilha linguística na América Latina (região onde nenhuma outra ao seu redor compartilha seu idioma) as variações são comuns, e não somente por conta da região geográfica, mas também por faixa etária, nível de instrução, nível econômico etc. Fato normal para os sociolinguistas.

Reiteramos aos discentes que essas variações do português brasileiro (como por exemplo, sotaques, gírias, expressões e abreviações) não são formas de erros, e sim pluralidade linguístico-cultural (MAIA, 2008; 2009). Ainda que os alunos tendam a reproduzir a variante do professor, eles podem escolher a desejada para sua fala, sendo-lhes apresentados materiais, como vídeos do youtube, e até mesmo uma aula com esse tema, para que eles possam fazê-lo. A própria equipe do projeto é um exemplo vivo dos diversos falares brasileiros (a coordenadora possui o falar mineiro; os bolsistas e voluntários portam os falares paulista, carioca, paranaense, etc.; cada um o seu e todos em contato).

6. Língua e ensino

No curso, sendo a maioria dos alunos hispanofalantes, é preciso considerar a semelhança das línguas latinas (espanhol e português) no

ensino-aprendizagem. Se é verdade que a similitude entre elas ajuda na aquisição da língua por conter estruturas morfológicas, semânticas e sintaticamente parecidas, também é verdade que essa mesma similitude pode atrapalhar. Um trabalho recente que menciona isso é o de Nildicéia Aparecida Rocha e Ana María del Pilar Altamirano Robles (2017). Isso pode ser constatado ao conferir as palavras heterossemânticas – os famosos falsos amigos/cognatos – (que são palavras idênticas, mas com significado totalmente diferente), as palavras heterogênicas (mesmas palavras com gênero distinto) e as heterotônicas (palavras iguais com a pronúncia tônica divergente).

Sendo assim, considera-se no projeto, não obrigatório, mas importante, o professor ter pelo menos informações básicas das línguas maternas dos discentes, por exemplo, sobre especificidades do quadro fonêmico da língua; tempos e paradigmas verbais; se é uma língua que tem flexão de gênero, ou de número; posição do sujeito; e se há proximidade ou afastamento morfológico em relação ao português. Uma vez conhecidas essas questões, o discente-professor pode auxiliar no esclarecimento de dúvidas e dificuldades que possam surgir, fazendo até mesmo comparações entre a língua materna do aluno e a língua-alvo. Uma vez tendo essa clareza sobre afastamentos/aproximações entre a língua materna dos alunos²⁵ e a língua estrangeira, os professores podem explicar os três fenômenos citados no parágrafo anterior, no espanhol/português – o que acontece de fato nas aulas do curso.

Por último, destacam-se os papéis do aluno estrangeiro e do professor no projeto. Diferente do que ocorre na maioria dos métodos de ensino-aprendizagem, o professor não deve ocupar um papel de único detentor do conhecimento e ser o único a decidir o processo de aprendizado. Ele deve ser um agente facilitador do conhecimento, aberto a novas informações, novos métodos e sugestões dos discentes, e estes por sua vez, devem ter papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, fornecer um *feedback* das aulas ao docente, sempre que possível, e mais importante, assumir parte da responsabilidade de seu ensino, estudando e empenhando-se.

²⁵ Sobre essa questão, merece destaque o trabalho de Fernández (2003).

7. Considerações finais

Para que as aulas possam dar um bom resultado é de suma importância que o professor teste a abordagem de ensino e não tenha insegurança de trocá-la, caso a mesma não esteja sendo proveitosa. Vale lembrar que cada turma tem um ritmo e uma necessidade, que às vezes, a música, por exemplo, pode funcionar com um grupo, mas não com outro. O aprendizado de uma língua pode ser feito por alternativos caminhos, mas o importante é que eles sejam adequados ao público alvo.

A interculturalidade na aprendizagem tem sido desenvolvida no projeto pensando-se no respeito às diferenças, pois como o público deste é variado, o respeito (e quem sabe o interesse) pela cultura do outro deve prevalecer. Não obstante, em qualquer ensino de língua estrangeira a interculturalidade pode e precisa ser abordada, haja vista que língua é cultura (SANTANA, 2012) e que o ensino dela precisa estar acompanhado com o devido respeito para a compreensão de novas culturas.

O ensino pautado no cotidiano dos discentes auxilia a associação das aulas com sua vida real, em situações reais, promovendo o desenvolvimento do estudante ao se comunicar. Além do mais, ao transformarmos a realidade do aluno em ferramenta de ensino, ele não terá aula apenas no curso, ao lado dos colegas e professor, mas também em sua casa, na rua, no comércio... pois os temas serão os mesmos, e seu dia a dia será então, uma revisão de conteúdo (dá-se aí, a importância de saber a finalidade do idioma para o aluno).

Uma vez escolhida a melhor abordagem de ensino para a turma e conciliado o cotidiano do estudante com as aulas, resta conduzi-las buscando a melhor interação possível entre ambas as partes, vista a importância de conservar no aluno estrangeiro a vontade de aprender e o cuidado de não deixá-lo entender o estudo da língua como tedioso, o que o levaria a cair em desânimo e, às vezes até a desistir (o que é muito corriqueiro no ensino de língua estrangeira). Tem sido possível observar um bom resultado do trabalho realizado com os alunos ao longo do curso (na escrita, na fala, na pronúncia, criatividade e compreensão), e o projeto segue, apostando numa visão variacionista, inovadora, inclusiva e interativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa*: tradição gramatical,

mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; ALMEIDA, Maria José Aparecida de. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FERNÁNDEZ, Isabel Maria Gretel Eres. Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina. N.6/2. P.101-118. Dez. de 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4528>>. Acesso em: 03-2017.

GUERREIRO, Sueli Sirlei Behne de. *Viajando ao Brasil: curso de português para estrangeiros*. 3. ed. Asunción: ILPOR, 2011.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística: conhecimentos para a compreensão da pluralidade cultural do português do Brasil. In: HORA, Demerval da. (Org.). *Anais do Abralín em cena Piauí*. João Pessoa: Ideia, 2008.

_____. O “erro” linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana. In: V CIEL – CICLO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM U-EPG – Ponta Grossa, Paraná, 28 a 30 de abril de 2009. *Anais do V CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem*. Disponível em: <<http://api.ning.com/files/lrbww2aot0wgenfsok1gsbzlcpqjdfeam3nv7pcjbyvznb6pjphblk1ojqulaudotjdqj7sudeizea4kqqvbfxtvpkbp33i/franciscasoaresmaia.pdf>>. Acesso em: 05-12-2016.

_____. Sociolinguística laboviana: princípios para a integração via prática docente. *Anais do I CIPLOM*, Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/francisca-maia.pdf>>. Acesso em: 12-2016.

_____; BEMFICA, Shirlene. Métodos de ensino de língua estrangeira: contextos históricos e aplicabilidade. In: GONÇALVES, Luís et al. *Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira*. [S.l.]: Boavista Press, 2016. cap. 2, p. 51-60.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; ROBLES, Ana María del Pilar Altamirano. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, vol. 25, n. 2, p. 641-680, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/10426/pdf>>. Acesso em: 07-2017.

SANTANA, Joelton Duarte de. Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua – vidas em português. *Linha D'Água* 25 (1), 47-66. Universidade de São Paulo. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>> Acesso em: 05-2017.

**EDIÇÃO CRÍTICA E COMENTADA
DE *DOM CASMURRO* DE MACHADO DE ASSIS**

José Pereira da Silva (UERJ)

jpsilva@filologia.org.br



SILVA, Maximiano de Carvalho e. *O romance Dom Casmurro de Machado de Assis. Edição crítica e comentada; estudos biobibliográficos.* Niterói: UFF, 2014. 477 p. ilustr.

<http://www.editora.uff.br>

Maximiano de Carvalho e Silva é um incansável filólogo brasileiro que, com mais de noventa anos, ainda tem planos ambiciosos para continuar direcionando à comunidade acadêmica a sua indispensável contribuição linguística e filológica, muito especialmente na crítica textual e edição de textos, depois de haver atuado mais de sessenta anos no magistério, em que iniciou aos dezenove anos de idade.

Nesta nova e instigante edição crítica e comentada do romance *Dom Casmurro*, Além de uma nota explicativa de nove páginas, o Prof. Maximiano de Carvalho e Silva reedita a introdução crítico-filológica da edição de 1966, dedicada a Sousa da Silveira, e a nota prévia de sua edição de 1975, além de apresentar uma advertência aos leitores do texto crítico do romance que agora apresenta.

Antes de iniciar a edição propriamente dita do romance, apresenta um índice dos capítulos e um índice dos personagens do romance, classificados em personagens principais e personagens secundários, acrescentando, após o romance, o texto do conto "Um agregado (capítulo de um livro inédito)", que foi utilizado pelo romancista na redação de alguns dos capítulos do seu *Dom Casmurro*, e um registro filológico de vinte e duas páginas.

Além de tudo isto, que já parece muito, o apêndice sobre a vida de Machado de Assis, dividido em oito capítulos, tem mais de duzentas páginas, incluindo o contexto histórico-cultural, um resumo biobibliográfico – relacionando as obras que tratam de sua bibliografia, aspectos da vida do escritor, a sua bibliografia completa, fontes de estudo sobre a vida e a obra do autor, trabalhos de crítica relativos ao romance *Dom Casmurro*.

ro, um glossário e um índice onomástico.

Nessa edição, é feita a reprodução fiel do texto da primeira e única edição revista pelo autor, de 1899, propondo uma edição crítica acrescida de estudos especiais para maior proveito de sua leitura, – uma edição crítica comentada –, com o objetivo de ajudar os leitores "a vencer as dificuldades de leitura que não têm condições de superar, e a tirar dela o mais largo e profundo proveito". (p. 20)

Com esta edição, Maximiano de Carvalho e Silva atende ao apelo de Serafim da Silva Neto (1957), quando lembra que uma "necessidade premente da filologia portuguesa é, sem dúvida, a edição de textos. Edições seguras, com texto fiel, que possam merecer confiança plena"²⁶.

O que se tem nesta edição representa um novo projeto, com o acréscimo de muitos subsídios ao texto crítico para proporcionar a melhor compreensão possível da mensagem machadiana e a mais exata avaliação do seu valor literário.

O texto do romance que aqui se reproduz é o que foi estabelecido para a edição de 1966 e reeditado 1975 pela Editora Melhoramentos, com pequenas alterações e algumas atualizações que se fizeram necessárias.

Na primeira edição crítica deste romance, preparado por Maximiano de Carvalho e Silva, ele estabeleceu o cotejo das três edições até então conhecidas (duas de 1899 e uma de 1900) e o estabelecimento crítico do texto, na condição de colaborador do Prof. Celso Cunha.

A este respeito, informa:

Na fixação do texto crítico em nosso trabalho prévio [da edição de 1969], recomendou-nos Celso Cunha que seguissemos rigorosamente as normas estabelecidas pela Subcomissão de Filologia da Comissão Machado de Assis, de que nos dera conhecimento. Era o que nos cabia fazer, embora em estudos anteriores tivéssemos tido, na edição das *Obras de Casimiro de Abreu* do nosso mestre Sousa da Silveira, o exemplo de um outro tipo de tratamento do texto de base, e pois considerásemos excessivas as preocupações de conservar grafias de palavras apenas pela suposição de que poderiam corresponder a outras formas lexicais de uso no tempo do autor. (p. 170).

No entanto, a referida edição da Comissão Machado de Assis, sob a responsabilidade do Prof. Celso Cunha, saiu três anos depois da edição

²⁶ Serafim da Silva Neto. *Manual de filologia portuguesa: história, problemas, métodos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1977, p. 281.

de Maximiano, publicada em 1966 pela Melhoramentos.

Como o próprio Machado de Assis assinou as "Bases do Vocabulário Ortográfico" como tentativa de simplificação da ortografia, aprovadas pela Academia Brasileira de Letras em 17 de agosto de 1907 e as adotou na publicação de seu romance *Memorial de Aires*, em 1908, esta edição seguiu as normas ortográficas atualmente vigentes, sem o excessivo rigor da edição da Comissão Machado de Assis. Por isto, consagrado editor crítico desta edição esclarece:

Há, sem dúvida, muitas questões discutíveis, mas é preciso lembrar que, na realidade, o crítico textual não dispõe de meios para dar solução definitiva e incontestável a todos os problemas com que se defronta. Por isso, para dar aos leitores a oportunidade de fazer a avaliação do critério que adotamos no tratamento do texto, o Registro Filológico e explicações no apêndice desta edição dão conta minuciosamente do que foi feito segundo os nossos pontos de vista, assentados em bons fundamentos ecdóticos. (p. 18)

A partir das últimas décadas do século XX, vêm aflorando "muitas reflexões importantes e novas a respeito do enredo do romance, propondo daqui por diante uma leitura não reducionista que dê a devida atenção aos múltiplos aspectos do romance machadiano" (p. 19). E é por isto que foi acrescentada em apêndice "uma série de outros estudos para tornar mais rica e proveitosa a leitura" (p. 19), propiciando o conhecimento do contexto da época, da vida e da obra do romancista, assim como de sua fortuna crítica relativamente ao romance em questão.

Para justificar a inclusão de um glossário com "as palavras de uso mais raro ou desusadas nos dias atuais", é necessário e conveniente lembrar que

esta edição é feita para ser utilizada por leitores de diferentes idades e níveis culturais, por leitores de outros países do mundo da lusofonia e até mesmo por leitores de países onde é crescente o interesse pela literatura brasileira e pelas suas obras mais significativas, para os quais é difícil ou impossível o acesso aos dicionários comuns ou etimológicos da língua mais completos, para solver as suas dúvidas. (p. 20)

Enfim, registre-se que esta nova edição crítica e comentada do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, tem as seguintes características, que a torna diferente de todas as que já foram publicadas:

- a) reproduz com fidelidade o texto da edição de 1899, revista pelo autor, na ortografia atual, comparando-a com a segunda tiragem de 1899, com a edição de 1900 e com a edição da Comissão Machado de Assis, de 1969;

- b) explica minuciosamente os critérios adotados na correção das falhas e erros da edição *princeps* e na atualização ortográfica, com a preservação das formas lexicais, das construções sintáticas e da pontuação do referido texto de base (de 1899);
- c) acrescenta, ao final: um longo apêndice, com informações referentes ao contexto histórico-cultural do Brasil do século XIX; a cronologia mais completa e detalhada possível da vida e da obra de Machado de Assis; as fontes para o estudo da gênese, da fortuna crítica e da interpretação do romance; uma proposta de leitura do romance como obra de ficção, na linha do realismo; um índice dos personagens, com indicações a respeito de cada um deles e, por fim, extenso glossário, com a inclusão das palavras e expressões atualmente desusadas ou raramente utilizadas.

Quem já conhece a seriedade com que Maximiano de Carvalho e Silva cuida das suas edições críticas, com certeza, não deixará de utilizar esta edição em qualquer trabalho acadêmico, daqui em diante, porque não se pode prescindir de um texto rigorosamente fiel aos originais para se fazer qualquer trabalho de qualidade, seja de interpretação do texto, seja em crítica ou análise literária, estilística, linguística etc.

Agora, então, pode-se ler de novo, o verdadeiro romance *Dom Casmurro*, com a visão de hoje, sem abandonar a situação contextual da época em que o texto foi publicado pelo autor.

ENSINANDO, APRENDEMOS

José Pereira da Silva (UERJ)

jpsilva@filologia.org.br



LIMA, Carolina Akie Ochiai Seixas; OLIVEIRA, George Gleyk Max de. (Orgs.). Guia de estudos latinos: "docendo discimus", vol. II. Cuiabá: Edufmt, 2016. 197 p. il.

www.ufmt.br/edufmt / edufmt@ufmt.br

Carolina Akie Ochiai Seixas Lima é professora de latim, filologia românica e língua portuguesa no Instituto de Linguagens, Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, e George Gleyk Max de Oliveira é professor substituto de latim, língua portuguesa e linguística no mesmo instituto, ambos em Cuiabá, capital do Mato Grosso. As bolsistas Jeany Xavier Lara Gomes e Jussara Patrícia Barbosa da Hora, também do mesmo departamento, atuaram neste projeto como colaboradoras.

Lembrando que, atualmente, o objetivo do estudo do latim, "considerado língua morta, certamente está mais próximo do conhecimento que auxilia a compreensão linguística do que do conhecimento que leva à proficiência oral da língua", os organizadores deste livro informam: "sentimos a necessidade da elaboração de um material próprio para trabalhar a língua latina com nossos alunos".

Remetendo-se ao primeiro volume desse *Guia de Estudos Latinos*, de 2012, acrescentam que gostariam "de incentivar o estudo da língua latina como idioma que está vivo em nosso cotidiano e que pode ser estudado e aprendido por todo aquele que deseja ser melhor conhecedor da sua língua materna, o português". (2ª orelha).

Aliás, depois de ficar demonstrado no primeiro volume desta obra, que um trabalho dessa natureza não é uma postura ultrapassada nem um anacronismo, este segundo volume dá continuidade ao sonho dos latinistas e de grande parte dos estudiosos das línguas românicas, com a apresentação de novas e criativas demonstrações de que o latim ainda está muito vivo em nossa sociedade.

Neste segundo volume, os autores apresentam dez capítulos, com

uma variedade ainda maior de contribuições, demonstrando o quanto ainda utilizamos palavras e expressões latinas, sem pretensões acadêmicas ou escolares, e não apenas palavras evoluídas do latim, mas as mesmas palavras encontradas nas obras literárias do latim clássico.

Para se ter uma rápida ideia do que apresenta o livro, relacionemos os títulos de seus dez capítulos, na ordem que são apresentados, precedidos de uma "Apresentação" e seguidos de "Considerações finais", "Glossário" e "Referências": 1 – A língua latina; 2 – As línguas românicas; 3 – Método de traduzir; 4 – Guia de conversação; 5 – A casa romana; 6 – Provérbios, máximas e sentenças latinas; 7 – Fábulas de Fedro; 8 – Seleta latina; 9 – Brasões; 10 – Cânticos (das Irmãs Beneditinas)

Pode-se dizer sem sombra de dúvida que, tendo apresentado no volume anterior uma síntese gramatical, seguida das conjugações latinas e de bastantes exercícios, este segundo volume traz quatro capítulos que completam muito eficientemente o que já estava bem sintetizado ali: "A Língua Latina" (com noções teóricas fundamentais – p. 13-17), "As Línguas Românicas" (como evolução natural do latim vulgar, passando pelos romances – p. 19-20), um "Método de Traduzir" para brasileiros, bastante simples e prático (p. 21-32) e, por fim, um "Guia de Conversação" (p. 33-36).

Depois de uma cuidadosa antologia de fábulas de Fedro e de textos exemplares do latim clássico compilados da 5ª edição do livro *Traduções dos Textos Latinos*, de José Lodeiro, publicada em 1959, pela Editora Globo, em Porto Alegre, mostra que o latim continua, efetivamente vivo, no Brasil, incluindo um capítulo inteiro de brasões e armas de instituições acadêmicas e de outras instituições públicas, e um outro capítulo inteiro de cantos gregorianos (com as respectivas traduções) que fazem parte do repertório atual das Irmãs Beneditinas do Mosteiro de São João (Av. Dr. Adhemar de Barros, 330 – Bela Vista, Campos do Jordão-SP, 12.460-000).

Enfim, como já foi dito em 2015, no "Prefácio" (p. 10), utilizando este *Guia de Estudos Latinos*, "Aprenderemos que o latim, que é uma língua morta, está muito vivo na alma e na mente do povo brasileiro".

Aliás, como fica explícito na "Apresentação" (p. 11),

O aluno que estuda latim, entendendo seu processo lógico-linguístico de funcionamento, poderá analisar, descrever e discutir as mudanças ocorridas na língua portuguesa, já que o português, sendo uma língua românica, é um prolongamento do latim levado pelos romanos à Península Ibérica e posterior-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

mente trazido ao Brasil pelos portugueses.

Por isto, se você quiser entender melhor a evolução e o estado atual da língua portuguesa, não deixe de utilizar este *Guia* na aprendizagem da língua latina, base dos estudos diacrônicos de nosso idioma.

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. A *Revista Philologus* do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL) tem por finalidade básica a publicação de trabalhos nas áreas de Filologia e Linguística. Devem os mesmos, de preferência, pertencer a autores filiados ao CiFEFiL.
2. Os artigos, que forem apresentados, podem ser inéditos ou não e de responsabilidade do(s) autor(es), sendo seus originais apreciados e avaliados pela Equipe de Apoio Editorial e pelo Conselho Editorial;
3. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
 - 3.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows;
 - 3.2. Configuração da página: A5 (148 X 210 mm) e margens de 22 mm;
 - 3.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações de mais de três linhas e notas;
 - 3.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 3.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 3.6. Mínimo de 05 e máximo de 20 páginas;
 - 3.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 3.8. As citações devem ser seguidas da indicação resumida da fonte, entre parênteses, como em (BECHARA, 2009, p. 387).
 - 3.9. Os artigos devem ser precedidos de um resumo de 100 a 250 palavras, com indicação de três palavras-chave, sem gráficos, sem figuras e sem caracteres especiais.
 - 3.10. As referências bibliográficas devem ser colocadas no fim do texto, segundo a NBR 6022 da ABNT.
4. Os artigos devem ser enviados para publica@filologia.org.br até o fim do primeiro mês do quadrimestre da publicação.

REVISTA PHILOLOGUS
A/C de José Pereira da Silva
Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603
Vila Isabel
20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico publica@filologia.org.br, pelo telefone (21) 2569-0276, ou através do portal <http://www.filologia.org.br/revista>